



HAL
open science

Former des animateurs socio-culturels : le projet et le marché

François Lecolle

► **To cite this version:**

François Lecolle. Former des animateurs socio-culturels : le projet et le marché. Sociologie. Université de Nanterre - Paris X, 2019. Français. NNT : 2019PA100094 . tel-02929496

HAL Id: tel-02929496

<https://theses.hal.science/tel-02929496>

Submitted on 3 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Membre de l'université Paris Lumières

François Lecolle

Former des animateurs socio-culturels : le projet et le marché

Thèse présentée et soutenue publiquement le 18/11/2019 en vue de l'obtention du
doctorat de Sociologie de l'Université Paris Nanterre
sous la direction de M. François Vatin (Université Paris Nanterre)

Jury :

Rapporteur :	M. Philippe Chaniel	Professeur, Université de Caen Normandie
Rapporteur :	M. Francis Lebon	Maître de conférence, HDR, Université de Paris-Est Créteil
Membre du jury :	M. David Lepoutre	Professeur, Université de Paris Nanterre
Membre du jury :	Mme Scarlett Salman	Maîtresse de conférence, Université de Paris-Est Marne-la-Vallée
Membre du jury :	M. François Vatin	Professeur, Université de Paris Nanterre

« Écrire, c'est tenter de savoir ce qu'on écrirait si on écrivait. »¹

« La conscience de l'écrivain doit être tranquille, dès qu'il a présenté comme certain ce qui est certain, comme probable ce qui est probable, comme possible ce qui est possible. Dans les parties où le pied glisse entre l'histoire et la légende, c'est l'effet général seul qu'il faut poursuivre. »²

« Je n'appartiens pas à une race, j'appartiens à l'espèce humaine et la richesse de cette espèce vient de ce que les hommes ont le pouvoir étrange de se faire cadeau les uns aux autres de toutes leurs interrogations à propos du monde qui les entoure et surtout, à propos d'eux-mêmes. »³

¹ Marguerite Duras, 1995, *Écrire*, Paris, Gallimard, p.65.

² Ernest Renan, 1866, *Histoire des origines du christianisme* - Volume 2 *Les Apôtres*, Paris, Michel Levy, p. VII.

³ Albert Jacquard, Annexe n° 1 in Éveline Charmeux, 1989, *Le « bon » français... et les autres*, Toulouse, Éditions Milan, p. 191.

Mes remerciements et ma reconnaissance

À François Vatin pour son encadrement, son sens de la synthèse, son recul, ses suggestions et observations toujours pertinentes et souvent éclairantes, sa discrète attention à ses étudiants. « Il nous a appris à analyser plus en profondeur, à serrer de plus près les problèmes, à penser, oserai-je dire, à moins bon marché. »⁴

À tous mes informateurs et mes interlocuteurs, souvent curieux de mon travail, toujours prêts à me guider et à débattre avec moi, parfois intensément, des thèses que je leur soumettais, avec une reconnaissance particulière pour ceux d'entre eux, quelques « informateurs privilégiés », qui ont beaucoup contribué à enrichir ma connaissance et ma compréhension de mon terrain, parfois en prenant des risques personnels à le faire.

À tous ceux qui, au sein de l'université, œuvrent dans l'ombre pour que soit possible l'éducation et la formation de générations d'étudiants et qui ont aussi permis un parcours comme le mien.

On ne réfléchit jamais seul.

À mes enfants, ma femme, ma famille, mes amis. Leur confiance tranquille et leur curiosité bienveillante m'ont apporté une grande sécurité et une importante source d'énergie au cours de ce long chemin.

À la mémoire de mes parents et de mon frère.

⁴ Marc Bloch, 1952 (1949), « Apologie pour l'histoire ou métier d'historien », *Cahier des Annales*, 3, Librairie Armand Colin, Paris, 2e édition, 1952.

RÉSUMÉ

Afin d'exercer leur activité, les animateurs doivent être diplômés, et donc à cette fin suivre une formation. La production des formations, activité qui se veut éducative, est progressivement amenée à se penser en tant qu'activité marchande. L'objet de la thèse est d'en étudier l'économie et d'en éclairer les divers aspects, finances, marchés, acteurs, ressources pédagogiques, régulations, équilibres et évolutions. Le modèle économique des organismes de formation repose sur quatre facteurs déterminants : le flux des animateurs, qui assure une demande continue ; l'utilisation d'une main d'œuvre engagée et à bas coût ; le financement des formations professionnelles par les collectivités territoriales ; des formations dont l'investissement de forme a été réalisé de longue date. L'emprise du marché dilue graduellement leur « programme institutionnel » originel de socialisation et de transformation de la société *via* l'éducation.

Mots clés : Formation ; Animation ; Éducation ; Pédagogie ; Marchés ; Programme institutionnel

ABSTRACT

In order to engage in their activity, the youth workers must graduate, and to this end have to receive a training. The production of trainings, an activity that is meant to be educational, is gradually brought to think of itself as a market activity. The purpose of the thesis is to study its economy and to highlight its various aspects, finances, markets, actors, educational resources, regulations, balances and evolutions. The economic model of training organisations is based on four key factors: youth workers flow, which ensures a continuous demand; the use of a committed and low-cost labor; the financing of vocational training by local authorities; training courses for which investment in forms has already been achieved a long time ago. The market economy is progressively taking hold and diluting their original "institutional programme" of socialisation and transformation of the society through education.

Keywords : Training; Youth workers ; Education ; Pedagogy ; Markets ; Institutional programme

SOMMAIRE

Remerciements	4
Résumé - Abstract	5
Sommaire	9

<u>Introduction générale</u>	15
------------------------------	----

ÉTAPE 1

LA PRODUCTION DES FORMATIONS

<u>Introduction</u>	33
1.1 - <u>Mise en perspective</u>	35
1.2 - <u>Les formations</u>	55
1.2.1 - Pourquoi former des animateurs ?	55
1.2.2 - Les formations et les diplômes de l'animation	61
1.2.3 - Qui sont les stagiaires ?	67
1.2.4 - Évaluation et assurance qualité de la formation	72
1.2.5 - De grands absents, les stagiaires	75
1.3 - <u>Les organismes de formation</u>	85
1.3.1 - « Qui » sont les organismes de formation ?	85
1.3.2 - Des entreprises associatives	89
1.3.2.1 - « L'entreprise associative entre calcul économique et désintéressement »	89
1.3.2.2 - Une « dérive entrepreneuriale » ?	93
1.3.2.3 - Des brouillages entre public et privé	95
1.3.2.4 - L'efficacité productive	98
1.3.3 - Les fondamentaux du modèle économique des organismes de formation	101
1.3.3.1 - Un modèle reposant sur le flux des animateurs	102

1.3.3.2 - Une main d'œuvre à faible coût	104
1.4 - <u>Le « programme institutionnel » des formations de l'animation</u>	111
1.4.1 - Le projet	111
1.4.2 - La ou les créances	116
1.4.3 - Formation ou transformation ?	119
1.5 - <u>Une histoire de fins et de moyens</u>	133
<u>Conclusion</u>	139

ÉTAPE 2

D'UN MARCHÉ À L'AUTRE

<u>Introduction</u>	141
2.1 - <u>Réalité de la pression économique</u>	143
2.2 - <u>La recherche de l'efficacité gestionnaire</u>	147
2.2.1 - Quelle efficacité ?	147
2.2.2 - Le contrôle de gestion	149
2.3 - <u>Les marchés de la formation</u>	153
2.3.1 - Marchés emboîtés	153
2.3.2 - Marchés contestés	156
2.3.3 - Appariements entre offre et demande dans le marché de la formation	163
2.4 - <u>Le marché du financement de la formation professionnelle</u>	173
2.4.1 - Le financement de la formation professionnelle par la Région	177
2.4.2 - Un marché biface ?	191
2.4.3 - La formation est-elle un bien non rival ?	197
2.5 - <u>Effets d'uniformisation</u>	199
2.5.1 - Effets du marché sur l'expression des sensibilités politiques des organismes	199
2.5.2 - Y a-t-il convergence des organismes et de leurs produits ?	201
2.5.3 - Pousser à la fusion ou à l'absorption ?	206
<u>Conclusion</u>	209

ÉTAPE 3

UNE ÉCONOMIE DES RESSOURCES HUMAINES

<u>Introduction</u>	213
3.1 - <u>Les ressources humaines de la formation</u>	215
3.1.1 - Qui sont les formateurs ?	215
3.1.2 - Recruter des salariés associatifs	225
3.1.3 - Les rétributions des formateurs, une relation ambivalente	232
3.1.4 - Former des formateurs	239
3.2 - <u>La condition du travail</u>	251
3.2.1 - Encadrer des salariés, coordonner des militants : les contradictions du travail salarié en association	252
3.2.2 - Violence sociale	258
3.2.3 - Militants et membres actifs : produire de l'alignement	264
3.2.4 - Le militantisme, un levier du management	267
3.2.5 - Encadrer la démocratie interne	271
<u>Conclusion</u>	282

ÉTAPE 4

« DANS LE LABORATOIRE SECRET DE LA PRODUCTION »

<u>Introduction</u>	287
4.1 - <u>Former, une activité productive</u>	293

4.1.1 - Reproduction et efficacité	294
4.1.2 - Investissement de forme et machine productive	300
4.1.3 - Des règles de contrôle dans la formation	310
4.2 - <u>Qu'apprend-t-on en formation ?</u>	315
4.2.1 - Des contenus, mais lesquels ?	316
4.2.2 - Le rite et le prêche	331
4.2.3 - En formation, ce sont surtout les formateurs qui se forment	340
4.2.4 - De la créance au produit de sortie	346
4.2.5 - Lorsque « ça craque »...	350
4.2.6 - Satisfaire et séduire	356
<u>Conclusion</u>	361

<u>Conclusion générale</u>	363
----------------------------	-----

<u>Références bibliographiques de la thèse et de ses annexes</u>	381
--	-----

<u>Sommaire des annexes</u>	411
-----------------------------	-----

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'animation est une activité sociale importante, par le nombre d'acteurs qui y contribuent ou y ont travaillé au cours de leur existence, par le nombre de mineurs qui en bénéficient et, plus largement, par l'étendue des « publics » concernés.

Quelques chiffres le résument bien : de manière assez stable au cours d'au moins les deux dernières décennies, environ 10 % d'une classe d'âge s'inscrit au BAFA⁵ et en suit la première formation. Les principaux diplômes de l'animation sont très connus, tout particulièrement le BAFA, et bénéficient d'une bonne réputation. Le Ministère de la Jeunesse et des Sports, Ministère de tutelle, assure ainsi en 2004 que « 580.000 diplômes de l'animation ont été délivrés depuis 1995 »⁶, soit en vingt ans.

L'animation dite « volontaire » ou « occasionnelle » est pratiquée dans des « accueils collectifs de mineurs », c'est-à-dire les centres de vacances et les accueils de loisirs sans hébergement. Depuis 20 ans, les centres de vacances sont en déclin régulier. Néanmoins, au cours de la saison 2015-2016, ils ont fait partir 1,4 millions d'enfants et d'adolescents dans 53 000 séjours avec hébergement. En moyenne, chaque année 10% de la tranche d'âge concernée (5-18 ans) bénéficie de ces séjours, encadrés par approximativement 200 000 animateurs et 40 000 directeurs. Au total on estime que, en cumulé, ont ainsi été organisés depuis l'après-guerre 60 millions de séjours de vacances. Les accueils de loisirs, quant à eux, représentent quasiment 5 millions d'inscriptions par an, dont plus de la moitié pour le péri-scolaire.

Les évaluations les plus fiables indiquent un nombre d'animateurs professionnels aux environs de 250 000, c'est-à-dire presque le double des effectifs des éducateurs spécialisés ou des assistants sociaux, autres importants métiers du social⁷. L'animation professionnelle ne cesse d'ailleurs d'étendre ses activités à des institutions et des publics nouveaux, comme en témoigne sa présence croissante par exemple dans les hôpitaux, les maisons de retraite, les foyers de jeunes travailleurs, et non plus seulement dans les maisons de quartier ou les centres sociaux.

⁵ On trouvera en annexes un « Répertoire des sigles » utilisés dans l'animation, ainsi qu'un « Glossaire » présentant l'acception adoptée pour quelques termes importants utilisés dans ma thèse. Je précise dans une autre annexe quelques « Conventions d'écriture » à visée simplificatrice qui, malgré leurs inconvénients (comme celle de personnaliser les organisations), permet d'éviter des périphrases vraisemblablement pesantes.

⁶ Alain Le Rohellec, Guy Truchot, 2005, p. 1.

⁷ On peut aussi le comparer à celui des enseignants du primaire. D'après le Ministère de l'Éducation nationale, pour 2017, public et privé ensemble, leur nombre était de 380 000 personnes.

Historiquement, l'État, l'Église, les représentants de la Famille, les partis politiques, les municipalités, les Comités d'Entreprise et les syndicats, les associations se sont penchés sur l'organisation des centres de vacances. À l'époque de leur création, et peut-être encore maintenant, les colonies de vacances ont constitué un enjeu de « colonisation des vacances »⁸ et plus largement du temps libre, pour des finalités assez diverses allant de la santé publique à l'éducation politique.

Au total, l'animation est une activité sociale d'un poids statistique important, pourtant peu considérée, vue comme un « sous-métier » qui ne nécessiterait pas de compétences spécifiques, dont on soupçonne les acteurs de juste chercher à s'amuser. Comme le font remarquer les historiens, il s'agit d'une initiative d'acteurs privés – associations principalement, comités d'entreprise – plus ou moins reprise à son compte par la puissance publique, à commencer par les collectivités territoriales qui se font organisateurs, financeurs ou acheteurs de ses prestations. Cette puissance publique s'y manifeste abondamment, qu'il s'agisse des financements, de la réglementation ou même d'orientations d'ordre éducatif et pédagogique définies au niveau national. Mais l'animation est aussi marquée par la présence croissante d'un secteur marchand. Globalement, elle est aussi perçue comme une source potentielle d'emplois, qui plus est à peu près sans préalable scolaire, ce qui justifie que ses formations fassent l'objet de financements publics dans le cadre d'une politique de traitement du chômage.

En tout état de cause, pour encadrer cette activité d'animation, pour prétendre y travailler, il est à peu près obligatoire de disposer d'un diplôme spécifique. Les animateurs sont par conséquent tenus de suivre une formation. Les organismes de formation ont donc un rôle central, d'autant que l'animation est caractérisée par un rotation rapide de ses acteurs : ceux de l'animation volontaire s'y maintiennent de un à trois ans, dans l'animation professionnelle on peut estimer la durée d'activité habituelle à une dizaine d'années. Il faut donc « produire » des diplômés, partant des formations. Depuis 1946, environ deux millions d'individus ont ainsi obtenu le diplôme de moniteur de colonies de vacances ou le BAFA. Depuis 1994, la Jeunesse et Sports⁹ délivre chaque année plus de 50 000

⁸ Selon la formule de Christophe Granger, 2007, p. 59.

⁹ Le Ministère de la Jeunesse et des Sports a changé de nombreuses fois de dénomination. Après sa création, il a même longtemps été seulement un Secrétariat d'État. En tant que tel, il a disparu dans le gouvernement résultant des élections nationales de 2017. Les services administratifs et les différentes directions qui relevaient de ce Ministère n'ont pas été supprimés et sont actuellement intégrés, pour ce qui concerne « La jeunesse et l'éducation populaire », dans le Ministère de l'Éducation nationale. Dans la perspective des ambitions olympiques de la France, et singulièrement de l'attribution à Paris de l'organisation des Jeux olympiques de 2024, le sport reste un enjeu politique : subsiste donc un Ministère des Sports. Depuis le dernier remaniement (au moment où j'écris), la Jeunesse est toutefois réapparue sous la forme d'un Secrétariat d'État auprès du ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, vraisemblablement dans la perspective de la prise en charge et du développement du « service national universel ». Pour m'affranchir de tous ces changements de dénomination je désigne, sauf indication contraire, l'administration correspondante par le vocable utilisé de tous, « la Jeunesse et Sports » (souvent « la JS » pour les locuteurs). Pour quelques mots de cette histoire, cf. l'annexe (de la *1ère étape*) « Le vague-à-l'âme des CEPJ ».

BAFA, 2000 BAFD et environ 3000 BPJEPS et DEJEPS de l'animation socio-culturelle. Il est également intéressant de noter qu'il n'existe pas, dans l'animation socio-culturelle, de formation initiale, publique et gratuite¹⁰.

*

Pour la plupart des formateurs et nombre d'animateurs, l'animation est une activité éducative, issue de l'éducation populaire, dont la vocation est d'influer sur les pratiques éducatives et plus largement sur la société, afin de la transformer dans un sens plus juste et plus égalitaire. Pour nombre de ses acteurs, l'animation est un engagement social. Le but des formations semble donc être, tout en préparant des personnes à leurs futures activités d'animation, de les convaincre de cette manière de l'envisager et de la leur faire adopter. Une partie des animateurs, surtout issus des classes moyennes, souscrit aisément à cette conception engagée, parfois militante, reliée à son histoire. D'autres, essentiellement d'origine populaire, pensent d'abord y trouver un emploi et une rémunération leur permettant d'en vivre. Cette conception n'est pas reconnue par tous les organismes de formation, certains voyant dans l'animation et tout autant dans ses formations, et même s'ils évitent de l'afficher trop nettement, avant tout des prestations de service dans un marché concurrentiel. Les organismes de formation se répartissent ainsi sur un continuum qui va, quant à son état d'esprit, d'un pôle militant à un pôle marchand, et ceci indépendamment de leur structure juridique qui est presque toujours celle d'une association, et des contraintes économiques auxquelles ils sont confrontés.

Pour les autres parties prenantes de l'animation, tout particulièrement les employeurs publics – collectivités territoriales – mais aussi les financeurs, l'animation est, au choix, un gisement d'emplois, une solution de garde pour les enfants d'âge scolaire, un dispositif de tranquillité publique à destination des adolescents, un amortisseur social des tensions urbaines, un levier de développement des territoires ruraux et une vitrine permettant de valoriser l'action des élus ou d'apporter à la population des services l'incitant à se maintenir localement. Ces responsables, s'ils ne sont généralement pas imperméables aux enjeux éducatifs de l'animation, utilisent ceux-ci tout autant comme discours que comme une véritable politique. Pour eux, l'animation, est souvent moins une question éducative que budgétaire. Ils n'ont pas nécessairement besoin, du moins pour la plus grande masse, d'animateurs compétents car ils sont rassurés et couverts juridiquement par le fait que ceux-ci sont diplômés ; ils ont plutôt besoin d'une animation qui n'occasionne surtout pas de dangers pour les mineurs. Pour les dirigeants des collectivités territoriales – principalement

¹⁰ Un DUT « Carrières Sociales » option « Animation sociale et socioculturelle » est délivré par le Ministère de l'Enseignement Supérieur (et non celui de la Jeunesse et des Sports) mais celui-ci ouvre à des emplois d'encadrement. Par ailleurs, les effectifs formés sont largement inférieurs à ceux des formations sous tutelle de la Jeunesse et Sports.

régionales –, l'animation est aussi un gisement d'emplois, qu'il convient d'alimenter en finançant les formations.

Selon les interlocuteurs, différentes conceptions des raisons d'être de l'animation prévalent donc. Les organismes de formation considérant que les conceptions autres que les leurs en dévoient les finalités, les autres parties prenantes estimant que les premiers tiennent de beaux discours à distance d'une réalité plus triviale mais incontournable.

L'observation de l'animation comme de ses formations montre la place croissante que prennent les logiques et contraintes juridiques, administratives et économiques dans son évolution au détriment de ses facettes éducatives. Les organismes de formation sont placés en position de concurrence sur un marché de la prestation, qui s'adresse d'une part à des individus isolés, les stagiaires de l'animation volontaire, d'autre part principalement à des financeurs pour l'animation professionnelle. Leur équilibre économique, et au-delà leur simple survie, dépendent directement de leur volume d'activité. Les mécanismes marchands, s'ils n'ont pas uniformisé les organismes et leurs formations, tendent à influencer de manière croissante sur les pédagogies. Examinées à distance, les formations et les manières de faire de leurs producteurs semblent assez homogènes et tout à fait stables ; néanmoins, lorsque l'observation plonge dans « l'atelier de production », c'est-à-dire principalement les sessions de formation, elles s'avèrent plus diverses et profondément marquées par leurs conditions de production ainsi que par l'histoire et les choix idéologiques de chaque organisme.

Les organismes de formation, défenseurs de l'animation, hérauts de celle-ci, producteurs principaux de sa rhétorique, s'efforcent de promouvoir leur activité. Quelle que soit leur position réelle, proche du militantisme ou proche du marché, ils tiennent des discours de valorisation qui s'appuient sur le bien en soi que constitue l'éducation et s'alimentent de l'aura historique et morale souvent attribuée à l'éducation populaire. Cette rhétorique est essentielle à leur modèle marchand et productif, qu'il s'agisse d'attirer des stagiaires, de justifier des financements, ou surtout de recruter des formateurs, de leur faire accepter les conditions de rémunération qui prévalent, de les former, d'alimenter leur motivation et leur engagement. Elle occulte sciemment les facettes économiques de leur activité.

L'animation est donc prise entre plusieurs interprétations et utilisations de sa contribution : l'animation éducative, l'animation comme service, l'animation comme source d'emplois. Il en est de même des formations, qui sont pour les formateurs un engagement social, un outil de transformation et d'émancipation des stagiaires qu'ils encadrent ; pour les pouvoirs publics une garantie juridique et une modalité du traitement du chômage ; pour les organismes la source de leur

chiffre d'affaire et de leur survie économique, ainsi que la possibilité financière de mener à bien leur projet social.

De manière contradictoire avec les conceptions explicitées ci-dessus, une façon différente d'envisager les formations de l'animation s'impose à l'observateur, congruente avec leur évolution contemporaine. Au-delà de tous les discours, l'activité des organismes de formation apparaît avant tout comme de nature économique, c'est-à-dire marchande, gestionnaire et productive, à la recherche de l'efficacité. Ces exigences, ces contraintes ou ces finalités, comme l'on voudra, influent sur tous les autres aspects de leurs activités, du recrutement des formateurs aux pédagogies mises en œuvre, même si celles-ci conservent leur dynamique propre. L'économie est certes un moyen, mais l'on est fondé à se demander si elle n'est pas devenue, pour les organismes de formation, une fin en soi.

Cette conception semble surprendre – et non pas étonner – les acteurs, formateurs, dirigeants des organismes, en quelque sorte les prendre de court. Si rares sont ceux qui la contestent, nombreux sont ceux qui en sont gênés. Elle fonctionne en effet comme un dévoilement et même à l'occasion comme un désenchantement. Elle rend visibles des aspects essentiels, voire principaux, de l'activité de formation dans l'animation qu'ils ne souhaitent pas, sciemment pour les dirigeants, voir apparaître au grand jour. Certains pourtant, parmi les acteurs des formations de l'animation, qui dénoncent ce qu'ils considèrent comme des dérives, approuvent ce dévoilement et le perçoivent même comme un travail salutaire. D'autres, la plupart, veulent protéger leur modèle et font de l'engagement ou du militantisme éducatif – ou même de transformation de la société *via* l'éducation – la visée suprême. Souvent, pour des raisons biographiques comme d'analyse politique, ils dénoncent les pédagogies scolaires comme productrices de conformité et contestent dans le même mouvement toute légitimité aux logiques économiques ; ceux-là contestent mon approche, considérant même parfois qu'il y a entre nous un désaccord portant sur le paradigme sous-jacent à nos réflexions respectives. Les plus militants des organismes de formation, s'ils ne peuvent nier la réalité économique dans laquelle ils sont plongés, la décrivent comme une dérive et un dévoiement engendré par la société libérale, une configuration qui ne devrait pas être.

Les acteurs de la formation sont généralement attachés aux aspects enchantés de l'animation, « le sourire de enfants », « l'autonomie », ou le projet politique d'émancipation de l'éducation populaire. Le formateur de base, s'il apprécie d'être – un peu – rémunéré pour son activité, ne s'engage, et encore plus durablement, que parce qu'il a le sentiment de vivre sa passion et de faire le bien de la société. En tout état de cause, il ne saurait trouver sa motivation dans la seule contribution à la santé financière de son organisation. Le formateur professionnel, quant à lui, s'il

est par nécessité plus au fait de ces réalités, préfère généralement, et d'ailleurs explicitement, se consacrer aux aspects pédagogiques de son activité.

Les organismes de formation sont par ailleurs des employeurs : ils utilisent les services de formateurs occasionnels et emploient des salariés – dits « permanents » –, sans compter les nombreux jeunes gens en « service civique » qui y passent quelques mois. Ces organisations sont, de ce fait, traversées de multiples contradictions qui y sont observables chaque jour. Les plus marquantes sont celles qui résultent de la confrontation entre la subordination salariale au cœur du droit du travail et l'égalité entre les personnes promue par la logique associative ; entre la dépendance du salarié et la liberté d'action du militant ; entre la morale d'un bénévolat qui n'accorde guère d'importance à la rémunération et celle du salariat pour laquelle cet enjeu est central, exacerbé par le côtoiement d'individus aux statuts différents qui effectuent le même travail, souvent face aux mêmes exigences et avec la même intensité.

Les organismes de formation, tout en ayant des activités tout aussi intensément économiques que celles d'une entreprise, tentent donc simultanément de mettre à distance ces différentes réalités. Ils le font par la rhétorique, par des organisations cloisonnées, par des mécanismes de « pare-feu ». Mais simultanément, ils vivent d'autant plus ces contradictions que, pour certains d'entre eux, ils cherchent à maintenir par ailleurs une vie associative avec ce qu'elle suppose de participation de tous voire de démocratie.

Les formations de l'animation constituent une activité marchande, gestionnaire et productive qui se développe dans un cadre associatif, sur la base de l'utilisation d'une main d'œuvre à bas coût et selon un modèle social qui dénie toute légitimité à l'économie appliquée à l'animation. Je me propose donc de décrire et d'analyser comment, sous toutes ses facettes, cette configuration singulière peut exister, produire, se développer le cas échéant, perdurer, survivre, assurer son rôle social, séduire, employer et valoriser des milliers de formateurs, continuer à attirer vers l'animation des centaines de milliers de personnes.

Projet et questions de recherche.

L'objet de la thèse est d'étudier l'économie, prise au sens large, de la formation des animateurs socio-culturels et d'en éclairer les divers aspects, finances, marchés, acteurs, ressources pédagogiques, régulations, équilibres et évolutions.

La production des formations de l'animation semble avoir, au cours des dix à vingt dernières années, été « saisie » par le marché. Ma thèse centrale est que cette activité est ainsi, petit à petit,

amenée à se penser dans le (ou les) marchés, c'est-à-dire en tant qu'activité marchande. Cette influence du marché se manifeste dans l'ensemble des aspects de la formation et jusque dans les pédagogies.

Sa problématique s'énonce en quelques questions, comme suit. Dans quelle mesure peut-on comprendre les caractéristiques contemporaines de l'activité de formation dans l'animation comme le résultat du « déclin » d'un « programme institutionnel »¹¹, que l'on peut considérer comme tout à fait similaire à celui de l'institution scolaire ? Comment le contexte général d'expansion de l'économie marchande s'impose-t-il aux organismes de formation et comment ceux-ci sont-ils amenés à se penser dans le marché ? Qu'achètent et que vendent les organismes de formation, sur quels marchés agissent-ils et quelles en sont les attentes ? Comment se manifeste de nos jours l'influence des logiques marchandes dans cette activité ? J'étudie ces différentes questions en sociologue sous les angles du travail et de l'économie.

D'un point de vue analytique, l'économie de l'activité de formation s'examine principalement à hauteur des organisations productrices que sont les organismes de formation, lesquels sont le « lieu » où presque tout se joue et se décide, qu'il s'agisse des choix de gestion, du recrutement des formateurs ou des pédagogies, bien entendu dans le cadre réglementaire de cette activité. Cette analyse se décline en trois facettes, successivement étudiées dans la thèse et dont je montre les articulations en relation avec la problématique ci-dessus : les mécanismes financiers, qui vont de l'activité marchande au contrôle de gestion ; la maîtrise de la ressource humaine c'est-à-dire des producteurs ; « le laboratoire secret de la production », celle des formations.

Le contraste historique est essentiel pour démontrer l'influence centrale du marché dans l'activité étudiée, et que cette influence ne va pas de soi. Toutefois, le projet de ma thèse est bien d'en analyser, en s'appuyant au besoin sur ce levier temporel, les aspects contemporains.

Délimitation du champ de recherche.

Ma recherche porte sur les formations de l'animation dite socio-culturelle¹², correspondant à ce qu'on nomme couramment « les animateurs », ceux que l'on rencontre dans les accueils collectifs de mineurs (centres de vacances, accueils de loisirs, accueils péri-scolaires), les centres sociaux, les maisons de jeunes, les maisons de quartier.

¹¹ François Dubet, 2002, 2010.

¹² L'objet social que j'étudie est la production des formations et non celle des compétences. Pour une clarification à ce sujet, cf. l'annexe « Formation des compétences et production des formations ».

Elle peut se délimiter très précisément en désignant les diplômes délivrés par ces formations : il s'agit du « Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur » (BAFA), du « Brevet d'aptitude aux fonctions de directeur » (BAFD), du « Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport » (BPJEPS) dans sa spécialité « loisirs tous publics » (LTP) et du « Diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport » (DEJEPS). En toute rigueur, on pourrait inclure dans ce périmètre : le « Diplôme d'État supérieur de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport » (DESJEPS), que j'ai considéré comme marginal (peu d'organismes y préparent et aucun ne se situe en Pays de la Loire, les effectifs formés sont très faibles) ; et peut-être quelques autres spécialités du BPJEPS comme « Activités physiques pour tous » (APT), « Animation culturelle » et « Animation sociale », dont les intitulés ne sont pas très précis et qui portent en fait sur des domaines de l'animation qui sortent du socio-culturel ; je ne les ai pas retenues dans mon travail, ne serait-ce que pour ne pas trop en étendre le périmètre. Je ferai enfin quelques incursions vers le « Certificat de qualification professionnelle » (CQP) spécialisé pour le péri-scolaire, diplôme de la branche professionnelle et non pas délivré par l'État, qui forme des animateurs qu'en réalité l'on trouve dans les mêmes activités que ceux qui disposent des diplômes cités ci-dessus. Les diplômes considérés servent de guide à mon travail mais c'est bien sur l'activité de formation qu'il porte.

Formellement, juridiquement donc, les quatre diplômes cités – BAFA, BAFD, BPJEPS, DEJEPS – et les quatre types de formations correspondants relèvent, pour les deux premiers de l'animation dite « occasionnelle » ou « volontaire », c'est-à-dire non professionnelle, et pour les deux derniers au contraire de l'animation professionnelle. Mais ces distinctions, si elles ont eu historiquement un sens, sont en pratique devenues caduques, les premiers étant utilisés à des fins professionnelles et les équipes de l'animation volontaire pouvant être constituées par des titulaires de tous ces diplômes¹³. Ceci justifie de les étudier ensemble et non en séparant les deux grands types d'animation, volontaire et professionnelle, séparation qui n'est pas sociologiquement confirmée même si elle est réglementairement fondée.

De nombreux acteurs interviennent dans les formations de l'animation ou y contribuent. Pour ne citer que les plus importants : les organismes de formation et leurs formateurs ; les clients individuels des formations c'est-à-dire les « stagiaires » ; les fonctionnaires de l'État, représentant la Jeunesse et Sports ; les employeurs des animateurs ; les financeurs des formations que sont principalement le Conseil régional, Pôle Emploi, les Missions locales, l'Organisme paritaire collecteur agréé (OPCA) de l'animation¹⁴.

¹³ Avec autant de statuts, de contrats de travail, de modalités et de niveaux de rémunération différents.

¹⁴ L'OPCA de l'animation est Uniformalion.

Concernant les premiers, il convient de distinguer au moins deux niveaux de responsabilité : les formateurs eux-mêmes, acteurs - producteurs de la formation, travaillant souvent en équipes de quelques individus ; les organismes de formation en tant qu'entités juridiques, que collectifs de travail et qu'employeurs. Ces derniers sont, historiquement et encore de nos jours juridiquement presque tous des associations, à quelques rares exceptions près lesquelles correspondent à des établissements publics¹⁵. Dans le périmètre géographique étudié, il n'y a pas d'entreprises parmi eux. Concernant leur activité, mon étude porte bien entendu sur ces différents niveaux de responsabilité mais je montrerai que le niveau d'observation et d'analyse le plus pertinent est celui de l'organisation c'est-à-dire de l'association, qui est le véritable producteur des formations considérées. Cette approche se justifie d'autant plus que je m'intéresse prioritairement à l'activité étudiée sous l'angle du travail. Ce qui est produit est bien sûr des formations et, lorsque l'on s'intéresse de près à celles-ci, on ne peut en passer sous silence les spécificités, pédagogie, travail avec des groupes, activité langagière par exemple. Mais l'une des conclusions de ma recherche est le fait que ces caractéristiques ne sont pas premières mais au contraire dépendantes des conditions économiques et productives.

Cette approche a pour conséquence une forme de déséquilibre : j'ai nécessairement porté un regard plus systématique sur les producteurs des formations que sur ses clients, en particulier les stagiaires. On pourrait dire qu'il s'agit là de l'un de ses défauts, de ses angles morts. Non que je me sois désintéressé de leurs points de vue ou que je l'aie négligé, j'y ai consacré une partie de mon travail. Mais les « poids » relatifs des formateurs – ou organismes de formation – et des participants aux formations sont dissymétriques. Il y a à cela des raisons en quelque sorte structurelles. Les clients que sont les stagiaires sont en première analyse des individus indépendants, la clientèle est « émietlée ». Par ailleurs, les formations s'adressent en réalité à des groupes au sein desquels les personnes sont en position anonyme : c'est ce que je nomme « les grands absents » ; une formation ne se conçoit ni ne se conduit en pensant aux individus mais toujours aux groupes, dont les individus sont les éventuelles aspérités. Enfin, les stagiaires en tant que données statistiques ont fait l'objet de quelques études, suffisantes pour alimenter et étayer mon propos, et que je n'ai donc pas eu besoin d'entreprendre.

Toutes les formations étudiées comprennent un dispositif dit d'alternance et sont composées de parties « théoriques » en « centre de formation » et de parties « pratiques » en « entreprise »¹⁶.

¹⁵ Comme le Centre de ressources, d'expertise et de performance sportives (CREPS). L'activité des organismes qui ne sont pas des associations est, dans la région des Pays de la Loire, pratiquement marginale. Pour le périmètre indiqué, elle concerne seulement quatre des huit DEJEPS habilités par la Direction régionale de la Jeunesse et Sports (DRJS), soit 50 % des DEJEPS délivrés mais moins de 1 % des effectifs de stagiaires pour l'ensemble des quatre types de formations.

¹⁶ Pour faire usage du vocabulaire en vigueur.

Les phases pratiques ne sont ni plus ni moins que des situations où les intéressés sont animateurs, peu importe leur statut effectif de stagiaires d'une formation en cours ; en d'autres termes, ces phases ne sont pas des moments de formation, si ce n'est que l'on apprend toujours de la pratique, et d'autant plus lorsque l'on est débutant. Je me suis donc peu intéressé à ces périodes d'alternance, me concentrant sur les formations au sens strict, c'est-à-dire les parties qui sont encadrées par les organismes de formation.

Il est important de préciser que, malgré quelques incursions hors de ce périmètre¹⁷, j'ai circonscrit pour l'essentiel mon travail empirique au territoire des Pays de la Loire, et ce pour plusieurs raisons. Dans la région sont présents tous les organismes de formation importants au niveau national et cette région a d'ailleurs une activité élevée de formation dans l'animation socio-culturelle en proportion de sa population. Par ailleurs, les organismes associatifs sont, à l'exception d'une association locale, tous des émanations régionales de fédérations nationales d'éducation populaire, acteurs historiques de la formation ; leurs composantes dans les autres régions ont des caractéristiques, contraintes, principes, manières de faire similaires et point n'était besoin d'étudier, par exemple, les Francas de Bretagne, de Normandie, du Centre et de Poitou-Charentes en sus des Francas des Pays de la Loire. Je considère que, à quelques nuances et spécificités près – mais la diversité du réel est infinie –, mes analyses et conclusions, dont la validité *stricto sensu* est limitée au territoire étudié, sont tout à fait recevables pour d'autres régions du territoire français¹⁸.

Dans la région des Pays de la Loire, toutes formations confondues, sont présents une vingtaine d'organismes de formation. Il n'était pas réalisable de tous les rencontrer, encore moins d'effectuer une étude approfondie de chacun. J'ai donc pris une option différente : comprendre, pour ce qui était significatif dans ma recherche, la diversité de leurs situations puis m'intéresser de près à des organismes qui soient représentatifs de situations moyennes et extrêmes¹⁹.

Ajoutons enfin que j'ai bénéficié d'un accès en profondeur aux activités internes des CEMÉA en Pays de la Loire, ayant été, dans les années qui précèdent le début de mon enquête, un contributeur et un membre actif des activités de cette association et quelque temps l'un de ses administrateurs élus. Cet organisme est particulièrement intéressant pour ce qui concerne le résultat de mon travail dans la mesure où il concentre, sous une forme presque pure, certaines des

¹⁷ Par exemple avec l'Union nationale des centres sportifs de plein air (UCPA), association qui n'a pas une implantation régionale mais nationale.

¹⁸ Il est des aspects que je n'ai pas besoin d'expliquer. Limiter mon périmètre géographique, c'était en même temps être économe de mes ressources limitées. Par ailleurs, l'interconnaissance dans l'animation étant très liée au territoire régional, c'est presque exclusivement dans celui-ci que j'ai pu bénéficier des informations, recommandations et introductions qui m'ont permis de rencontrer un grand nombre d'interlocuteurs dans des fonctions très diverses.

¹⁹ Je justifie précisément de cette démarche et des choix qu'elle m'a amenés à faire dans l'annexe « Essai de caractérisation des organismes de formation » de la *1ère étape*.

caractéristiques essentielles des organismes de formation : ne vivre que de la formation contrairement à la plupart des autres, être basé sur une activité militante affirmée et sur une vie associative qui se veut démocratique.

*Méthodes, position de l'enquêteur, difficultés rencontrées*²⁰.

Sans chercher à élaborer quoi que ce soit qui sorte des pratiques habituelles, j'ai considéré que faire usage de méthodes multiples était une contribution à la qualité et à la solidité de mon travail empirique, donc à sa crédibilité, et une manière pour moi de prendre de la distance avec mes propres jugements de valeur. Entretiens, observations et observations participantes, restitutions, voici donc les quatre méthodes principales que j'ai employées²¹.

Tout d'abord j'ai sollicité et obtenu, souvent sans grande difficulté, de nombreux entretiens²². Je distingue les entretiens formels et informels. Les premiers font l'objet d'un rendez-vous et parfois d'un ordre du jour, je les ai spécifiquement préparés, j'en annonce les thèmes lors de l'introduction ; je les mène en général à la manière d'une discussion à bâtons rompus mais sans jamais perdre de vue les sujets que je veux aborder ; ils font l'objet de prises de notes sur le vif et, à chaque fois que cela est possible, d'un enregistrement²³ ; ils durent en général de deux à trois heures²⁴ mais ont parfois pris une journée entière. Les entretiens informels ne bénéficient pas des mêmes conditions mais, en réalité, je les ai souvent anticipés, attendant le moment opportun pour échanger avec un interlocuteur, en général sur des domaines plus précis que lors des entretiens formels, par exemple pour vérifier une hypothèse de travail. Ils n'en ont pas été moins riches pour autant, pas nécessairement plus courts non plus. Le nombre d'entretiens, formels et informels, que j'ai menés m'a permis de procéder de manière systématique à la vérification croisée de mes informations et de tester la plupart de mes analyses et hypothèses dès qu'elles me paraissaient sortir de la banalité. Je pourrais affirmer que rien ou presque n'a échappé à ce travail de vérification, ce

²⁰ On trouvera dans l'annexe « Méthodes d'enquête et travail empirique - Éléments de travail réflexif » une analyse plus fouillée des méthodes employées, de leurs vertus et de leurs défauts, en relation avec ma position sociale d'enquêteur. Voir aussi l'annexe « Simplification et généralisation - Ce que je décris existe-t-il ? ».

²¹ Je ne souhaite pas ennuyer le lecteur avec l'exposé des « Données quantitatives sur le travail empirique » effectué. À fins de vérification éventuelle, elles sont reportées dans l'annexe qui porte ce titre.

²² Je décris dans une annexe (« Méthode de conduite d'entretien ») la conception et la pratique adoptées pour ces entretiens. Leur exploitation est également précisée dans l'annexe « Confidentialité ».

²³ À vrai dire, je n'ai pas enregistré une proportion importante de ces entretiens car ils ont souvent été menés dans des conditions qui ne s'y prêtent pas : dans des lieux publics comme des cafés, dans des salles de réunion où nous n'étions pas seuls, à table, par téléphone. D'où l'importance de la prise de notes.

²⁴ Sauf quelques personnages importants qui m'ont annoncé n'avoir qu'une heure à m'accorder pour, à chaque fois ensuite, dans le feu de l'échange et vraisemblablement de l'intérêt qu'ils lui portaient, accepter de le prolonger.

qui ne veut pas dire que mes interlocuteurs partageaient systématiquement mes points de vue mais que je suis en mesure de prendre en compte et le cas échéant de restituer leurs éventuels désaccords et contre-arguments.

J'ai également, parmi les méthodes employées, fait usage de l'observation et de ses variantes, l'observation participante et parfois la participation observante : présence dans des stages ou des semaines de formation, des travaux entre formateurs et des formations de formateurs, des épreuves de certification de stagiaires en vue de l'obtention du diplôme, une réunion de jury. Hormis les situations de participation observante, qui correspondent aux épreuves de certification auxquelles j'ai contribué, ma position d'observateur était connue, annoncée à tous les protagonistes, dûment autorisée par ceux-ci et par les autorités concernées (dirigeants associatifs en général, inspecteur Jeunesse et Sports dans le cas du jury). Ce travail est éprouvant, à la fois en raison de la posture d'observateur qui suppose la plus grande discrétion et est, en pratique, difficile à tenir sur des temps aussi longs²⁵, à la fois parce que j'ai parfois observé des manières de faire et des comportements vis-à-vis desquels j'ai eu du mal à simuler distance et neutralité²⁶. En pratique, j'étais aussi pris entre deux logiques : cette discrétion d'un côté mais de l'autre l'intérêt d'entrer en relation avec les protagonistes, bien sûr formateurs mais aussi stagiaires, pour comprendre, pour approfondir, pour recueillir des avis ou simplement des informations²⁷.

Les personnes observées comme mes interlocuteurs d'entretien se sont souvent montrés très curieux de mes travaux et très intéressés par mes hypothèses ou conclusions. Soucieux de leur rendre ce qu'ils me donnaient, d'un échange équilibré, cet intérêt de leur part a eu deux conséquences importantes. D'une part, répondant à leur demande, j'ai pu évaluer directement certaines de mes thèses, écouter leurs réactions. D'autre part, et surtout après des phases d'observation, mon engagement a été d'en proposer une restitution. Celles-ci ont presque toujours pu se tenir. Elles ont eu lieu dans des formes tout à fait variables, parfois à plusieurs reprises : sur le vif à l'issue de la phase d'observation ; avec les personnes observées ; avec les intéressés et leur

²⁵ Les stages de formation durent de six à dix jours. On est en situation d'observation pratiquement en continu, au moins de huit heures du matin à dix heures du soir pour les stages en demi-pension, souvent jusqu'à minuit ou une heure du matin dans les stages en internat. L'observateur fait en retour l'objet d'une observation permanente de la part de tous les protagonistes, formateurs et stagiaires.

²⁶ Comme parfois des manifestations de racisme. Il n'y a pas que les mots qui parlent, le corps et les expressions aussi. Dans de telles situations difficiles, mais aussi au-delà et jusqu'à la fin de la période d'observation, plusieurs jours en continu, j'avais à faire l'effort de ne rien manifester sur mon visage qui puisse donner à voir une opinion ou influencer sur une discussion. C'est une épreuve.

²⁷ En général, j'ai opté pour la neutralité la plus parfaite possible en début de stage. Puis, si je sentais que ma présence était intégrée et non perturbante, je prenais petit à petit la liberté de dialoguer avec les personnes présentes dans les moments informels, par exemple les repas. Une fois atteint ce stade de confiance réciproque, certains formateurs ne se sont pas interdits de me demander mon avis, en situation d'animation ou dans les préparations de celles-ci. Enfin, il est arrivé, assez rarement, que voulant « profiter de mes compétences », un formateur me demande une intervention ponctuelle. Dans un stage seulement, rien de tout ceci n'a été possible compte tenu des comportements des formateurs (évoqués à la note précédente).

directeur ; avec des groupes de formateurs plus larges que les seules personnes qui m'avaient accueilli. Ces moments sont à mon sens essentiels²⁸. Outre qu'ils visaient à rendre l'échange équilibré entre le service qui m'avait été rendu et ce que dont je pouvais faire bénéficier mes interlocuteurs, ils m'ont, à nouveau, permis de tester la validité, aux yeux de ceux-ci, de mes observations et des analyses qui en résultaient. J'ai pu clarifier ma manière de dire, entendre leurs accords et désaccords, leurs arguments, leurs incertitudes, leurs découvertes, les débats entre eux, percevoir leur évolution. Partant, mes analyses en sont sorties fortement consolidées ; je ne les avais pas pensées seul mais avec eux. Souvent, le cercle étant plus large que les formateurs observés, cela m'a permis d'acquérir l'assurance que la validité de mes observations n'était pas limitée à une circonstance ou un stage spécifiques. Bien plus qu'une simple restitution, ces phases de travail ont été de véritables moments de recherche et ont constitué une méthode très riche de résultats.

Il faut enfin ajouter que, de 2012 à début 2014, j'ai été administrateur des CEMÉA Pays de la Loire et, au cours des six derniers mois de cette période, en ai été le trésorier²⁹. J'ai donc participé pendant cette période aux réunions du conseil d'administration ainsi que du bureau, et bien sûr à ses assemblées générales³⁰, ce qui m'a donné accès à une connaissance approfondie des mécanismes de fonctionnement de cet organisme de formation.

Distance d'observation, niveau d'analyse.

Au moins trois distances d'observation sont envisageables et pertinentes pour l'étude de l'activité de formation : au plus près des acteurs individuels, formateurs et équipes de formation d'un côté, stagiaires de ces formations de l'autre ; par l'examen des producteurs que sont les organismes de formation, leurs organisation, gestion, activité marchande, fonctionnement et éventuellement démocratie interne ; en étudiant l'activité de formation dans son ensemble, ses caractéristiques et ses contraintes, et toutes les parties prenantes c'est-à-dire non seulement les organismes de formation et leurs clients mais aussi les employeurs, les financeurs, les services de l'État, les organismes de traitement du chômage. Je me suis efforcé de mener mon travail de ces trois manières, dans le but d'en dresser un tableau aussi complet que possible, tout en cherchant à

²⁸ On ne s'en étonnera pas, ils ont nécessité une longue préparation de ma part.

²⁹ J'ai alors démissionné, à la fois pour des raisons de désaccord interne, à la fois pour séparer clairement ma recherche de mes engagements associatifs. Ce moment est approximativement celui où mon projet de recherche a été clairement orienté vers les formations de l'animation.

³⁰ J'ai estimé le total de mon activité de recherche en situation d'observation ou d'observation participante, y compris les stages de formation, à un peu moins de 100 jours.

articuler ces trois niveaux, à restituer leurs interactions et, si possible, une vision cohérente de l'ensemble – si tant est que le réel ait une quelconque forme de cohérence.

Ils sont emboîtés. Un certain nombre de régulations macro-sociales, qui d'ailleurs le plus souvent ne visent pas spécifiquement l'animation, ont des effets déterminants sur l'activité de formation en général et jusque dans le détail d'une partie de ses pédagogies ; mais l'essentiel de ce qui concerne celles-ci, formations et pédagogies, s'élabore et se décide au niveau de l'organisme, les formateurs n'ayant qu'une latitude opératoire limitée.

Cette manière de présenter les influences et les contraintes est pratiquement inversée par rapport à la perception qu'en ont les formateurs, qui ont le sentiment en général d'une large liberté pédagogique, sans pour autant ignorer les exigences, ne serait-ce que réglementaires, qui s'imposent à eux. Ce sentiment est au cœur de leur motivation, leur engagement, la durabilité même limitée de celui-ci.

Comme je l'ai dit, j'ai consacré le principal de mon travail aux producteurs que sont les organismes de formation, considérant après avoir avancé dans la recherche que là se situe l'essentiel de ce qui fait l'économie des formations de l'animation³¹.

État de la recherche et de la littérature.

On place généralement l'animation dans le contexte plus large de l'économie sociale et solidaire d'une part, de l'éducation populaire d'autre part. La littérature à caractère scientifique portant sur ces deux domaines est relativement importante³², les écrits des acteurs sont de leur côté très abondants. Mais ils ne constituent, pour mon travail, qu'un cadre général.

L'animation elle-même est bien plus pauvre en travaux de recherche. Elle a suscité l'intérêt de quelques chercheurs étudiant des sujets qui pouvaient l'inclure – ainsi des travaux de V. Pinto sur les « petits boulots » des étudiants³³ – mais n'a guère fait l'objet de plus d'une thèse par décennie³⁴. Quant aux formations de l'animation, il n'y a à ma connaissance que la thèse de V. Grazélie qui

³¹ Pour approfondir la discussion de cette question, cf. l'annexe « Pour comprendre l'activité de formation, il faut d'abord porter le regard sur les organismes de formation ».

³² Elle provient de différentes disciplines : au moins histoire, économie, philosophie, sciences politiques, sciences de l'éducation, et un peu sociologie.

³³ Sa thèse de sociologie, soutenue en 2009, s'intitule : *L'emploi étudiant. Apprentissages du salariat*. Elle en a tiré un ouvrage, Vanessa Pinto, 2014, *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs "petits boulots"*, Paris, Presses Universitaires de France.

³⁴ Celles de Jean-Claude Gillet en 1993 (Sciences de l'éducation), de Francis Lebon en 2004 (Sociologie), de Jérôme Camus en 2008 (Sociologie), de Valérie Grazélie en 2014 (Sciences de l'éducation). Il semble que quelques chercheurs contemporains (en Sciences de l'éducation) s'intéressent à l'animation, tels Jean-Michel Bocquet et Cyril Dheilly. Ils publient occasionnellement des articles à ce sujet.

aborde ce sujet, sous un angle très spécialisé et pour un type de formation relativement marginal³⁵. Mon ambition est, à l'exact opposé, de présenter une vue d'ensemble de ces formations et de l'activité sociale correspondante.

Une pétition publique de 2013 permet un bon recensement des chercheurs qui considèrent s'intéresser à l'animation³⁶. Les signataires sont au nombre de trente-quatre, issus de plusieurs disciplines. Certains d'entre eux publient effectivement de temps à autre un article sur l'animation ou ses périphéries³⁷. Un seul sociologue, F. Lebon³⁸ – membre d'un département de Sciences de l'éducation – travaille de manière continue sur ce domaine. La grande majorité des universitaires qui se sont intéressés à cette activité sociale enseignent d'ailleurs dans des départements de Sciences de l'éducation. Les articles concernent souvent des contributions dans cette discipline et des approches historiques. Globalement, l'activité de recherche portant sur l'animation est donc marginale, au moins en sociologie³⁹, et est pratiquement inexistante à propos des formations correspondantes.

Les sociologues qui se sont intéressés à l'animation n'ont en général pas manqué d'exercer leur curiosité à l'endroit des formations. On trouve donc quelques articles les concernant, portant quasi exclusivement sur le BAFA. Les écrits de recherche qui traitent des formations de l'animation professionnelle concernent le DEFA⁴⁰, diplôme remplacé en 2001 par le BPJEPS. Certains de ces travaux présentent parfois, selon moi, des limites liées à une incompréhension partielle de la pratique pédagogique.

Il ne faut pas s'étonner de cette relative pauvreté de la littérature scientifique. L'animation est en effet mal considérée socialement et suscite en retour peu de vocations de chercheurs à s'y intéresser. Elle constitue un sujet sans prestige.

« Il s'agit donc de traiter sérieusement un objet pour lequel la question du sérieux est problématique [...] »⁴¹

³⁵ Le titre de sa thèse est : *Les conceptions de l'animation socioculturelle dans les formations à l'animation de niveau III, Bac +2 ; Comparaisons entre des organismes de formation et deux universités*. Les formations de niveau III dont il est question sont le DEJEPS et le DUT carrières sociales.

³⁶ À propos de la réforme des rythmes scolaires : *Pétition Soutien à la lettre ouverte de 34 chercheurs du champ de l'animation*.

³⁷ On peut estimer qu'ils ne dépassent pas une dizaine de personnes.

³⁸ Il assure la coordination du parcours « Animation et éducation populaire » (Master sciences de l'éducation) et du parcours « Direction des politiques jeunesse, d'animation et des dispositifs d'insertion », associé au DESJEPS (Master Intervention et développement social).

³⁹ Cf. l'annexe « Une sociologie qui reste à faire ».

⁴⁰ Diplôme d'État aux fonctions d'animateur.

⁴¹ Jérôme Camus et Francis Lebon, 2015b, p. 12.

« Jean-Claude Gillet n'a pas froid aux yeux. Il ose publier un ouvrage consacré à l'animation quand presque plus personne ne parle de cette dernière, quand le mot lui-même semble de moins en moins usité. »⁴²

De la même façon, la littérature scientifique consacrée aux associations est relativement limitée en comparaison avec l'importance sociale des celles-ci en tant qu'employeurs et acteurs économiques. Elle se partage, pour le dire sommairement, entre promoteurs de ces associations comme alternative au capitalisme et détracteurs affirmant leur dévoiement vers des activités d'entreprise. Ces travaux ne se sont pas toujours plongés dans « le laboratoire secret de la production » ni d'ailleurs dans les pratiques marchandes, l'élaboration des produits, les comptabilités associatives ou les modalités effectives de la gestion des ressources humaines.

Cet état de la littérature scientifique invite bien sûr à des lectures plus étendues, à une recherche éclectique. Il en a les qualités et les risques : ouverture du champ de l'exploration sans souci des frontières disciplinaires mais absence de limites sûres à ce travail, partant possibilité de dispersion de l'énergie et de l'analyse. Elle invite également à se pencher sérieusement sur les actes, les discours et les pratiques, à étendre le travail empirique. C'est ce dernier qui a guidé mes recherches.

« Certes les rapports sont difficiles entre les théories et les pratiques. Car les pratiques "résistent" à l'analyse, elles rusent et leurs logiques ne sont pas identifiables à celles de la science. Mais elles permettent en retour d'infléchir ou d'inventer des concepts réduisant les clivages, les "nudités", les "opacités" de ces deux mondes de la connaissance et de l'action. »⁴³

A contrario de ce qui précède, la production écrite des organismes de formation est considérable, principalement à usage interne. Elle n'est bien sûr pas reconnue comme littérature scientifique mais est essentielle à la compréhension de leurs activités. Il faut d'ailleurs noter que, même s'ils sont rares en leur sein, ces organismes ont parmi leurs membres des diplômés supérieurs de l'université et quelques enseignants chercheurs ou professeurs. Il existe par ailleurs des institutions, locales ou nationales⁴⁴, d'observation de l'animation – mais dont le regard ne porte pas sur les formations – qui enrichissent cette littérature opératoire et professionnelle. C'est d'ailleurs aussi, et peut-être même plus, dans ce cadre qu'écrivent les auteurs scientifiques. La plupart de ces institutions ont plusieurs décennies d'existence. J'ai donc été amené à me servir abondamment de ces écrits dans ma recherche et l'élaboration de ma thèse.

⁴² Jacques Ion, p. 11, dans la préface à Jean-Claude Gillet, 2015.

⁴³ Jean-Claude Gillet, 1995, p. 66. Les citations entre guillemets sont de Jacques Ardoino et Georges Vigarello, 1986, « Identité des sciences de l'éducation », pp. 185-188, in Marc Guillaume (dir.), *L'état des sciences sociales en France*, Éditions La Découverte.

⁴⁴ Par exemple, dans le premier cas, l'Observatoire sarthois des politiques jeunesse (OSPJ) ; dans le second, l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP).

« Le refus d'un savoir en miettes disloqué en "*mille savoirs ignares*" (E. Morin, 1977) [...]. [...] permettant d'approcher une telle réalité comme un "tout social" et de saisir en même temps le jeu des significations humaines dans l'organisation et le champ social. Certes, à emprunter cette logique, des écarts d'analyse ou de résultats peuvent se produire ; mais il faut choisir entre l'univocité rassurante, ou la polyphonie, avec le risque de quelques dissonances "cognitives" ». ⁴⁵

Organisation de l'exposé.

La démonstration que je me propose de développer pour soutenir mes différentes thèses est articulée en quatre *étapes*. Dans un premier temps, je présente une vue d'ensemble des formations de l'animation dans leur contexte, historique, économique et social (*1ère étape* « La production des formations »). Cette vue pourrait être par trop générale et il convient, à la fois pour l'illustrer et la rendre plus crédible et compréhensible, à la fois pour l'étayer, à la fois pour en approfondir l'analyse, de s'intéresser de plus près à l'activité des organismes de formation et à leur fonctionnement. C'est l'objet des deux *étapes* suivantes (*2ème étape* « D'un marché à l'autre » et *3ème étape* « Une économie des ressources humaines »), qui analysent ce qu'on pourrait appeler les aspects gestionnaires de l'activité, centrés sur « l'efficacité productive ». Enfin, puisque le regard à distance et l'examen de près permettent de dresser des tableaux complémentaires, non réductibles l'un à l'autre, la dernière *étape* est consacrée à la production elle-même, les formations (*4ème étape* « "Dans le laboratoire secret de la production" »).

Pour alléger l'exposé principal sans en sacrifier la logique générale, nombre de points brièvement présentés dans le *corpus* ont été développés dans des annexes. Elles ont pour rôle de les illustrer ou de les approfondir, mais aussi de les enrichir d'observations et analyses qui, sans se situer au cœur de mes thèses, les complètent et les éclairent. S'y trouvent également regroupés, d'un côté les travaux que j'ai menés sur l'animation elle-même, de l'autre mon analyse des pédagogies mises en œuvre dans les formations.

Mon exposé n'est bien sûr que l'un des regards possibles sur les formations de l'animation. Tous les travaux sur l'animation sont situés, ne serait-ce que dans leur contexte historique. Ma contribution n'a pas prétention à une quelconque complétude. Partant, elle sera peut-être enrichie ou contredite par d'autres. Souhaitons-le car c'est le meilleur qui puisse arriver.

⁴⁵ Jean-Claude Gillet, 1995, p. 69. La citation d'Edgar Morin est tirée de *La méthode*, tome 1.

ÉTAPE 1

LA PRODUCTION DES FORMATIONS

Introduction

Les formations à l'animation n'existent qu'en raison des conditions juridiques qui s'imposent à l'animation. Elles constituent un « nœud » dans les flux de l'animation dans la mesure où elles sont le passage quasi obligé des personnes qui veulent exercer cette activité et que, pour cette raison, elles ont un rôle de fait de mise en relation des acteurs et des besoins.

Qu'il s'agisse de l'animation dite « volontaire » ou de l'animation « professionnelle », les formateurs sont presque sans exception des animateurs : à tout le moins l'ont-ils été et fondent-ils leur légitimité sur cette expérience personnelle. Sociologiquement, ils ne sont donc guère différents des animateurs. Devenir formateur suppose en sus un processus sélectif et électif.

Parler de la formation revient donc souvent à parler de l'animation. Les grands phénomènes qui affectent les animateurs, tels que l'enjeu de l'emploi, sont parfaitement valables pour les formateurs sans presque apporter de nuance. L'animation est, en quelque sorte, le milieu de vie des formations qui lui sont consacrées.

La formation est, en principe, le reflet de la réalité de l'animation. C'est son intention et sa prétention : être en lien avec la pratique. Mais c'est aussi *via* les diplômes, les dispositions réglementaires et leur contrôle que se fait cette mise en cohérence⁴⁶.

Par ailleurs, l'animation étant, au moins dans sa formulation officielle, une activité à vocation éducative, elle touche à un aspect important de la société, de sa production et sa reproduction : l'éducation⁴⁷. Pour cette raison, les organismes de formation ont historiquement fait de leurs activités des moyens d'agir sur la société, *via* l'éducation et *via* les animateurs.

⁴⁶ Ainsi, l'un des documents de référence des diplômes de l'animation professionnelle (BPJEPS, DEJEPS) est le « référentiel professionnel ». De même, les membres des jurys interrogent-ils couramment les organismes de formation sur le réalisme des formations qu'ils dispensent et veillent à la qualité de leurs réponses.

⁴⁷ Ainsi, dans la présentation qu'il fait du BAFA, le site Internet de la Jeunesse et des Sports indique : « Ces accueils [collectifs de mineurs] ont vocation à offrir aux enfants et aux jeunes des activités *éducatives* adaptées à leurs besoins, durant les temps de loisirs et de vacances. » (<http://www.jeunes.gouv.fr/formations-et-metiers-de-l/bafa-bafd/article/le-bafa#ancr1>, c'est moi qui souligne). À des fins de clarification des notions correspondantes, *cf. infra* l'encadré « Éducation ou instruction ? » (§ 1.2.1).

Mon propos est donc, dans cette première *étape* de mon exposé, de donner brièvement au lecteur les éléments nécessaires de connaissance du sujet et du terrain dont je traite. Il ne s'agit pas d'une simple description « à plat » car ce tour d'horizon vise aussi à introduire mes principales thèses concernant les formations de l'animation. L'exposé comprend ainsi des affirmations dont certaines feront l'objet d'une démonstration dans le cadre des *étapes* suivantes.

Il est structuré en cinq chapitres. Le deuxième et le troisième présentent l'activité étudiée par les produits (1.2 - Les formations) et leurs producteurs (1.3 - Les organismes de formations) ; ils ont une vocation en partie descriptive, afin de permettre au lecteur de situer clairement mon objet. Ils permettent aussi l'examen de ce qui constitue selon moi les fondamentaux de l'économie des formations. Trois chapitres posent les bases de ma thèse elle-même. Le premier en présente une vue d'ensemble (1.1 - Mise en perspective) ; les deux derniers analysent certains aspects contemporains déterminants de cette activité (1.4 - Le « programme institutionnel » des formations de l'animation et 1.5 - Une histoire de fins et de moyens). Dans ces trois chapitres, je développe ainsi les principales analyses de cette activité, parmi lesquelles trois questions déterminantes : assiste-t-on au déclin de son programme institutionnel ? Peut-on parler d'une inversion des fins (éducatives) et des moyens (économiques) ? Dans les conditions économiques de cette activité, produire des formations constitue-t-il un don de travail ou une forme d'exploitation ?

Sur ces bases, les trois *étapes* suivantes de ma thèse porteront sur les facettes majeures de la formation : ses marchés, son économie des ressources humaines et son activité productive.

Pour le lecteur curieux d'en savoir plus, les annexes de cette *1ère étape* proposent un grand nombre de présentations, d'analyses et de discussions complémentaires, dont une partie importante sur l'animation elle-même⁴⁸, conduites dans la logique générale de mon exposé⁴⁹.

⁴⁸ Dont quelques pages sur « L'économie sociale et solidaire » d'un côté, sur « L'éducation populaire » de l'autre, cadre social et moral dont se réclament les organismes de formation, ainsi qu'une longue étude des conditions contemporaines de l'animation, « L'animation dans son contexte historique, politique et économique et social ».

⁴⁹ On pourra se reporter, pour une vue d'ensemble de cette activité sociale, à Francis Lebon, 2009.

1.1 - Mise en perspective

La production des formations semble avoir, au cours des dix à vingt dernières années, été « saisie » par le marché. Ma thèse centrale est que cette activité est ainsi, petit à petit, amenée à se penser dans le (ou les) marchés, en tant qu'activité marchande, en partie au détriment de sa culture historique d'éducation populaire.

La brève présentation qui suit, portant sur le contraste historique entre la configuration actuelle et celle qui prévalait il y a quelques décennies permet de mettre en évidence les contingences de l'économie de cette activité, dont la configuration actuelle ne va pas de soi.

*

L'animation socio-culturelle est, on l'a dit, une importante activité sociale qui, entre autres, accueille chaque année plusieurs millions de mineurs dans des centres de vacances ou des activités de loisirs. Bien que l'estimation de leurs effectifs soit difficile⁵⁰, on peut évaluer le nombre d'animateurs à 250 000 dans l'animation conventionnellement dite « volontaire » et à 150 000 « professionnels ». Les emplois de l'animation, quelle que soit leur nature, sont fréquemment temporaires, à temps partiel, mal payés, engendrant une forte circulation entre emplois et une faible durée d'activité des animateurs, de l'ordre de deux à trois ans dans l'animation volontaire.

L'animation trouve son origine dans le mouvement des colonies de vacances dont les premières datent de la fin du XIXe siècle. Pour répondre à une demande sociale, une partie de l'animation s'est professionnalisée à partir des années 1960⁵¹. En pratique cependant, hormis sur le plan réglementaire, celui des diplômes et des formations, la distinction entre animation volontaire et animation professionnelle est quasiment devenue caduque⁵².

L'animation assure d'importants services à la société : garde d'enfants, contribution à la tranquillité publique – même si celle-ci est de plus en plus prise en charge par des personnels spécialisés, ou la police –, levier de « développement » c'est-à-dire d'attractivité des territoires. Ses tenants lui attribuent des missions éducatives. De plus, que les animateurs à qui l'on confie des

⁵⁰ Cf. le § 4.2 « Incertitudes quant aux effectifs de l'animation » dans l'annexe « L'animation et la formation dans leur contexte historique, politique et économique et social »

⁵¹ Cf. le § 3 « Quelques éléments d'histoire de l'animation » dans l'annexe « L'animation et la formation dans leur contexte historique, politique et économique et social »

⁵² Je le montre de manière détaillée dans une annexe. Dans les mêmes emplois et pour la même activité (mais non le même mode de rémunération) travaillent ensemble des titulaires de diplômes de l'animation volontaire et professionnelle. De plus en plus de stagiaires de l'animation volontaire sont des professionnels, en particulier dans les BAFD où ils représentent de l'ordre de 90 % des effectifs de participants. Cf. le § 4.3 « Animation volontaire, animation professionnelle, des catégories caduques » de l'annexe « L'animation dans son contexte historique, politique et économique et social »

mineurs soient préalablement formés et diplômés rassure élus et parents et leur apporte une forme de garantie juridique.

Les premières formations (BAFA, BPJEPS) constituent pour la majorité de leurs participants une étape de transition entre formation initiale et emploi. C'est probablement pour cette raison que, indépendamment de leurs contenus, les formations de l'animation volontaire ont conservé une bonne image sociale. On s'y confronte à la responsabilité, à la contrainte du cadre salarial, au sérieux du professionnalisme, à la vie collective, à la question éducative et donc à la future position de parent.

Le moteur initial de l'implication de jeunes adultes dans l'animation est souvent la volonté d'offrir à la société une contribution altruiste, sans souci primordial de la rémunération et à distance de ce que les intéressés perçoivent comme la vénalité ordinaire. Il peut être aussi le souhait de s'enrichir d'une expérience potentiellement utile à un futur métier de la relation ou de l'enseignement.

Devenir animateur nécessite un diplôme de l'animation, volontaire ou professionnelle. Les formations qui les délivrent n'imposent aucun préalable scolaire et sont donc ouvertes à tous. De la demande sociale d'animation résulte un marché du travail des animateurs et, compte tenu de la quasi obligation de posséder un diplôme de l'animation, un marché de la formation. C'est une activité considérable : on estime à dix pour cent d'une classe d'âge le nombre d'inscriptions au BAFA chaque année.

Dans une vue plus générale, l'animation est soumise aux effets de macro-régulations sociales⁵³ qui ne la visent pas mais l'influencent indirectement, comme un bouchon est déplacé par les vagues. Les formations de l'animation en sont de même affectées. Le meilleur exemple contemporain est la montée puis la décline en quelques années de l'emploi en péri-scolaire en lien avec « l'aménagement des rythmes scolaires »⁵⁴.

*

« Au nom du social entendu comme *principe correcteur des défauts de la société*, des préjudices qu'ils font subir aux individus »⁵⁵, l'animation a toujours été le produit d'initiatives

⁵³ Cf. les § 1 « Macro-régulations » et 2 « Les ressacs de l'animation et de la formation à l'échelle locale » dans l'annexe « L'animation et la formation dans leur contexte historique, politique et économique et social »

⁵⁴ Francis Lebon et Maud Simonet ont apporté d'intéressantes contributions sur les effets de ces évolutions réglementaires mises en place par Vincent Peillon en 2012, modifiées par Benoît Hamon en 2013 puis quasi supprimées de fait par Jean-Michel Blanquer en 2017, tous trois en tant que ministres de l'Éducation nationale. Cf. Francis Lebon et Maud Simonet, « La Réforme des rythmes scolaires ou quand les associations font la loi et (dé)font le travail dans les services publics ? », *Revue française d'administration publique*, n° 163, 2017, « Quand les associations remplacent l'État », pp. 575-586 ainsi que Francis Lebon et Maud Simonet, « Des petites heures par-ci par-là ». Quand la réforme des rythmes scolaires réorganise le temps des professionnels de l'éducation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 220, décembre 2017, pp. 4-25.

⁵⁵ Jacques Donzelot, 1994 (1984), p. 225.

privées, dont les « colonies de vacances » ont été la grande manifestation historique. Elle a longtemps été le fait d'acteurs, religieux et, surtout, instituteurs qui, conformément à leur « vocation », prolongeaient « hors les murs » leur action éducatrice durant les heures de la journée et les jours de l'année qui suivaient l'école, avec la volonté d'en faire des moments de socialisation dans la continuité de leur enseignement⁵⁶. « [...] le professionnalisme n'était que l'incarnation de la vocation et sa mise en forme technique. »⁵⁷. Ce qui a été nommé « animation » était alors d'évidence de nature éducative, et territoire de ceux qui faisaient profession d'éduquer.

Entre deux guerres a émergé l'idée selon laquelle il est nécessaire d'être préalablement formé pour prendre des responsabilités. Les formations de l'animation ont été pensées à partir du début des années 1930 et créées – sous la forme de l'internat – en 1937⁵⁸. Elles se sont rapidement développées après-guerre en suivant l'expansion de l'animation. Depuis lors, leur structure générale est restée remarquablement stable.

Le projet initial des inventeurs de ces formations était inspiré par ceux de l'éducation populaire⁵⁹ et de l'« éducation nouvelle »⁶⁰. Il visait à transformer la société en agissant sur l'éducation. Moyennant des formations plutôt efficaces en ce qui concerne l'apprentissage de l'animation⁶¹, et justement parce qu'elles étaient efficaces, ils comptaient sur leurs stagiaires pour mettre en œuvre dans leurs terrains respectifs les conceptions et les pratiques de l'éducation qu'ils s'étaient efforcés de leur transmettre. Cela faisant, ces formations étaient en même temps des lieux de transmission de valeurs sociales, de production d'*habitus*, de circulation d'un *ethos* incarné, celui du formateur, dans un nouvel *ethos* incarné, celui du formé. Cette transmission résultait naturellement de la dynamique des formations, dispositifs, contenus, interactions. Le but des formateurs était de s'adjoindre les forces des animateurs qu'ils formaient pour « porter » ensemble leur projet et de susciter des vocations similaires aux leurs. Ils jouaient un rôle d'« opérateurs de conversion »⁶². Il s'agit de ce que F. Dubet nomme le « programme institutionnel »⁶³, celui des

⁵⁶ Et ce depuis au moins les années 1880 qui ont vu la mise en place de l'école obligatoire, laïque et gratuite pour tous. La Ligue de l'enseignement a été fondée en 1866, la première colonie de vacances a été organisée en 1876 en Suisse par le pasteur Hermann Walter Dion.

⁵⁷ François Dubet, 2002, p. 31.

⁵⁸ En 1937, l'expérience de ce qu'on a plus tard nommé le péri-scolaire, tout comme celle des colonies de vacances, a donc déjà deux générations et plus de soixante ans.

⁵⁹ Cf. l'annexe « L'éducation populaire ».

⁶⁰ « Nouvelle » à la fin du XIXe siècle et au début du XXe. Sous ce nom, on fait habituellement référence aux expériences et travaux de Roger Cousinet, Ovide Decroly, John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori, Fernand Oury, Rudolf Steiner, Alexander Sutherland Neill, etc.

⁶¹ Efficaces au sens de ce que l'on pouvait attendre *a priori* d'une formation à l'animation, c'est-à-dire qu'elle dotait les stagiaires des connaissances et savoir-faire les rendant capables d'animer, en situation.

⁶² Samuel Julhe, Marina Honta, 2015, p. 162.

⁶³ François Dubet, 2002, 2010. La formulation que j'emploie est un peu inexacte. Il faudrait plutôt dire que, du programme institutionnel de l'animation, extension de celui de l'école, résulte le programme institutionnel des

formations de l'animation et, au-delà, de l'animation elle-même. La cible restait celle de l'éducation populaire et de l'école, la jeunesse du pays et principalement celle de ses classes populaires ; le levier était constitué par les animateurs. Un projet à longue portée. S'inscrivant dans une activité dont le cœur était typiquement porté par des instituteurs formés par des instituteurs dans le but de prolonger le programme institutionnel de l'école et de faire en retour évoluer l'institution scolaire, pendant des décennies les stagiaires, entraînés par l'esprit d'engagement social et altruiste de l'animation, bien qu'acheteurs de formations, ne se sont pas conçus comme des clients d'une prestation⁶⁴.

Avec le développement en volume des formations, la référence à l'éducation nouvelle, voire à l'éducation populaire, s'est pourtant rapidement limitée à un contexte discursif et à un ensemble de techniques, mais l'intention de transformation sociale est encore annoncée de nos jours par une partie des organismes de formation.

*

Le programme institutionnel de ces formations est à peu de choses près le même que celui de l'école : prendre en charge des individus pour continuer leur éducation et, finalement, produire des citoyens à la fois mieux socialisés et autonomes : « [...] un dispositif symbolique et pratique chargé d'instituer des sujets [...] », consacré à « la production des personnes » et visant à « agir directement sur les conduites, les sentiments, les valeurs et les représentations des individus. »⁶⁵ Ce modèle a longtemps prévalu dans les formations de l'animation et domine encore de nos jours au moins dans l'animation volontaire : s'emparer des participants, les déstabiliser par un cadre de vie et des méthodes pédagogiques qui se veulent contraster avec ceux dont ils sont familiers, le système scolaire, les faire réfléchir sur eux-mêmes, « leur apprendre à penser »⁶⁶ ou à prendre des responsabilités, les transformer. Le cadre en est fortement rythmé et ritualisé, ce qui en fait l'efficace⁶⁷. Les contenus pourraient n'être là que comme habillage et prétexte, comme produit d'appel. « Ce programme est assez largement indépendant de son contenu culturel [...] »⁶⁸ puisqu'il agit principalement comme une socialisation. Et c'est bien d'abord cette socialisation qu'essayent encore de nos jours de maintenir les formations de l'animation alors même que leurs contenus tendent à s'appauvrir en même temps que les compétences et capacités des formateurs.

formations de l'animation, qui en est en même temps le moyen.

⁶⁴ Ce n'est que par la disparition des instituteurs de l'animation, dont on peut situer le déclenchement en 1983 quand a cessé pour eux l'obligation de suivre le premier stage du BAFA au cours de leur formation, que s'est progressivement perdu cet « état d'esprit » centré sur la vocation et qu'a pu émerger une relation client - fournisseur, c'est-à-dire une relation perçue comme marchande, entre les stagiaires et les organismes de formation.

⁶⁵ François Dubet, 2002, respectivement pp. 17, 10 et 9.

⁶⁶ Selon une fréquente déclaration d'intention de formateurs.

⁶⁷ Cf. André Leroi-Gourhan, 1965, tome II, chapitre XI.

⁶⁸ François Dubet, 2010, p. 18.

Former des animateurs est donc une activité de promotion de l'animation, de l'éducation et du rôle des éducateurs dans la société. Former est également pensé comme un investissement pour l'avenir, qui produira ses fruits dans la transformation de la société. On compte sur celui qu'on a formé pour porter – transporter, reporter, rapporter – dans son environnement les convictions qu'on a cherché à lui transmettre, au-delà des savoir-faire qu'on lui a fait acquérir.

*

Tant le programme institutionnel décrit par F. Dubet que l'éducation populaire dont se réclame l'animation s'appuient sur une forme assumée de domination. L'accès à la compréhension du monde et à l'intégration supposent selon cette approche une forme de médiation, une aide compétente, et ses auteurs se considèrent eux-mêmes comme des experts de l'émancipation. Il s'agit, pour des éducateurs se percevant dans leur domaine comme des élites sociales, de pourvoir à l'éducation des enfants et à celle du peuple et, ce faisant, de leur assurer, dans un cadre en général militant, une forme de « rattrapage » des conséquences de leur position sociale, une aide à l'émancipation ou à l'ascension sociale. « [...] le sens vient “d'en haut” » et « en appelle à des principes surplombant la vie sociale, à des valeurs universelles, religieuses, politiques et militantes. » Le programme institutionnel, soutenu par sa rhétorique, « est, surtout du point de vue de ceux qui y travaillent, une machine à réduire les dimensions tragiques du travail sur autrui, à le rendre cohérent et supportable. »⁶⁹

Les formateurs de l'animation (volontaire), lorsque pour beaucoup il s'agissait d'enseignants, puisaient ainsi leur légitimité de formateurs – encadrant des stagiaires lycéens et étudiants – dans le programme institutionnel de l'école et dans la similitude à celui-ci du programme institutionnel de l'animation. Elle était de nature traditionnelle et, selon les individus, souvent charismatique⁷⁰. Cela justifiait leur position de domination.

Est pourtant passée par là la vague de la non-directivité, modalité éducative et pédagogique de la « critique artiste »⁷¹ qui, compte tenu de leur caractéristiques sociales, a amené en particulier les jeunes formateurs à récuser toute forme d'autorité, fût-elle de compétence⁷². Un début de professionnalisation de l'animation – matérialisée par la mise en place d'infrastructures⁷³, par un très fort développement des centres de loisirs pour répondre à une demande sociale de garde des

⁶⁹ François Dubet, 2002, respectivement pp. 24, 232 et 47.

⁷⁰ Selon la typologie de Max Weber.

⁷¹ Luc Boltanski et Ève Chiapello, 1999.

⁷² La décentralisation et la régionalisation (à partir des lois de 1982-1983) ont conduit les organismes de formation à s'organiser en entités régionales juridiquement autonomes (ou à approfondir une telle organisation). Celles-ci en ont été appauvries d'autant en compétences, et la contestation de l'autorité n'a pas permis de les renouveler localement. L'évolution du rapport à l'autorité se double d'une transformation institutionnelle qui la renforce.

⁷³ Construction de locaux à destination de centres sociaux, de maisons de jeunes *etc.*, dans le cadre des plans de construction d'équipements dans les années 1960-1970.

enfants et finalement par l'établissement d'une convention collective nationale⁷⁴ en 1989 –, a progressivement conduit les animateurs à se comporter, non plus en fonction d'une vocation qui aurait été intrinsèque à leur activité, mais en salariés. Les comités d'entreprise et les mouvements d'éducation populaire, prenant de la distance avec les « œuvres sociales », sont progressivement devenus des acheteurs, des producteurs et des vendeurs de loisirs, dont les bénéficiaires devenaient des usagers et des clients, et les acteurs des employés. Les changements affectant le recrutement des enseignants, leur position sociale, partant leur conception de leur mission⁷⁵, sont probablement pour beaucoup dans leur retrait des activités péri-scolaires et de l'animation. Ces évolutions, lentes, étalées des années 1980 aux années 2000⁷⁶, ont abouti à une transformation importante des ressources humaines des organismes de formation.

Les formateurs actuels de l'animation volontaire, étudiants et « jeunes précaires », ne peuvent plus s'adosser de la même manière à une domination dont ils ne bénéficient pas d'emblée dans leurs activités, et que de plus ils récusent ; ceux de l'animation professionnelle, qui sont des salariés issus de l'animation, ne disposent pas non plus d'une telle légitimité⁷⁷. Les uns et les autres en nient d'ailleurs souvent toute forme, tout en cherchant à la maintenir par les multiples moyens de ce que je nomme « la domination pédagogique ». Le langage du « contrat » – les règles dites « négociables » – et du « projet » – projet pédagogique, projet d'activité, projet personnel de formation – viennent à point pour faciliter cette occultation. Ils font désormais de l'école leur repoussoir, discursif – « ici ce n'est pas l'école » – et pédagogique.

*

Par ailleurs, l'intégration par tout un chacun d'une attente et d'un sentiment d'égalité, d'« individualisme concret » dirait F. de Singly⁷⁸, « l'affirmation de la souveraineté égale de tous »⁷⁹, ont mis à mal cette dissymétrie entre le maître et les élèves, ici le formateur et les stagiaires. Les individus sont plus que jamais attachés à leurs libertés individuelles, souvent assimilées à celles du client ou du consommateur. Le discours des libertés politiques, collectives, ne fait plus recette de la même manière qu'il y a seulement une ou deux générations. Et l'égalité individualisée ainsi attendue ne se manifeste jamais mieux que dans la relation marchande, dans

⁷⁴ Et, dans la foulée et sur cette base, de conventions collectives au sein des organismes de formation.

⁷⁵ Bien étudiées par les sociologues de l'éducation, ces questions sortent du champ d'exploration de ma thèse.

⁷⁶ Durée bien plus longue que celle de l'activité de la quasi totalité des animateurs et des formateurs.

⁷⁷ La distance sociale entre les stagiaires et les formateurs de l'animation volontaire a disparu. Lorsque des incidents – rares – émaillent une formation, ce sont le plus souvent les parents de ces stagiaires qui interviennent et qui, parviennent aisément à se placer en position de domination sociale vis-à-vis des formateurs. Dans l'animation professionnelle, la position de client permet à l'occasion aux stagiaires d'inverser la relation de domination avec leurs formateurs.

⁷⁸ François de Singly, 2005.

⁷⁹ Jacques Donzelot, 1994 (1984), p. 10. Ouvrage écrit pour traiter d'un contexte fort différent mais finalement tellement semblable quant aux aspirations dans la situation contemporaine.

laquelle l'institution dépend, de fait, de l'achat de ses prestations. Les stagiaires sont dès lors devenus des « usagers » qui pourraient être des « clients ». Inversement, les mêmes évolutions sociales ont pour effet que la production du sens, la désignation de ce qui est important, la formulation de ce qui transcende les individus, élaborations qui étaient le fait de l'institution, enseignants ici et formateurs là, perdent de leur force en même temps que leurs auteurs. Elles sont remplacées, dans l'esprit des stagiaires, par des visées plus proches de leurs préoccupations concrètes voire immédiates, le diplôme, l'emploi, la rémunération. À nouveau, ces intérêts reformulés les situent dans le marché. Pour le dire crûment, particulièrement dans les formations de l'animation professionnelle, les stagiaires considèrent acheter un diplôme. Les Conseils régionaux, en finançant ces formations dans une logique de traitement social du chômage, ne font que confirmer cette interprétation.

Le projet des formations de l'animation proposait, antérieurement aux années 1990-2000, une modalité de la relation entre formateurs et stagiaires différente de celle du marché. Certes apprenants, les stagiaires étaient des alliés pour une intention plus large visant la jeunesse française. Cette alternative est mise à mal dans la configuration contemporaine.

« Le problème posé par cette évolution douce et qui s'impose par la force des choses vient de ce qu'elle incline progressivement à réduire le travail sur autrui à une suite de services. L'acteur [ici le stagiaire mais aussi le formateur dans sa relation à l'organisme de formation qui l'emploie] fait le choix qui lui est le plus favorable et le plus utile et réduit sa relation aux institutions aux services rendus. [...] les projets éducatifs apparaissent comme de vieilles lunes encombrantes. »

« [...] l'institution serait devenue un service dont on attendrait des utilités et auquel les usagers demanderaient des comptes. [...] L'autorité charismatique, sacrée, et l'autorité traditionnelle ne fonctionnent plus aussi bien que dans un temps "d'avant" indéterminé. On glisse insensiblement vers une autorité rationnelle et "performative" et tous [...] exigent de la qualité et de l'efficacité. »⁸⁰

Progressivement, la « cible » des formations est moins devenue la jeunesse, objet du programme institutionnel de l'école et de l'animation, que les stagiaires eux-mêmes. Pour le dire de manière ramassée, dans les formations de l'animation, ce n'est plus la jeunesse qui est visée *in fine* par le biais des animateurs - éducateurs que l'on forme, et dont on cherche à faire des alliés ; la cible est devenue les stagiaires eux-mêmes et c'est d'eux qu'il faut faire l'éducation. En témoigne abondamment les objectifs que se donnent les formateurs et les organismes de formation dans la conduite des formations. Le projet est devenu « à courte portée ». Les origines sociales et les motivations des formateurs s'étant transformées, ils ne sont plus porteurs d'un projet qui était fondamentalement celui de l'école mais restent les transmetteurs des discours, et les utilisateurs des dispositifs de persuasion, de leurs aînés. La stabilité de ces discours sur l'animation et l'éducation

⁸⁰ François Dubet, 2002, respectivement pp. 388 et 327.

populaire rendent parfaitement invisible la transformation, donnant dans un premier temps le sentiment d'un projet qui aurait traversé les décennies en restant absolument identique à lui-même, conforme à ce qui serait aux yeux des acteurs une forme de pureté originelle. Vu par ceux-ci, ce serait donc le monde environnant qui se serait transformé. Face à ce désenchantement où, confronté à un environnement qui a évolué, « les institutions se dépossèdent de leur propre magie »⁸¹, on comprend la nostalgie des acteurs, anciens bien sûr, mais également actuels par projection d'une expérience dans le présent sur une histoire souvent racontée.

Il est un autre manière de présenter les mêmes transformations. Un de mes interlocuteurs me donne une rare clé, d'autant précieuse :

Pascal P., formateur professionnel des Francas : « L'éducation populaire, c'est l'éducation du peuple qui n'a pas eu accès à l'éducation. C'est leur faire lire Bourdieu. Mais ils ne peuvent pas être demandeurs de quelque chose qu'ils ne connaissent pas. Donc il faut les guider. L'animation socio-culturelle c'est l'inverse. On demande à des jeunes ce qu'ils veulent. Ils demandent un skate-parc. On leur met un skate-parc, ils ont été "acteurs de leurs loisirs" mais ils ont un skate-parc, pas Bourdieu. »⁸²

Le locuteur traduit parfaitement la doxa contemporaine de l'animation, activité à tendance consommatoire qui se pare – indûment selon lui – des atours de l'éducation populaire. La relation de client à fournisseur des bénéficiaires de l'animation n'est pas loin et l'on comprend qu'il en soit de même pour celle des stagiaires animateurs à leurs formateurs.

*

Dès lors, comme c'est le cas du programme institutionnel de l'école, les formations de l'animation ont de plus en plus en mal à se penser hors du monde, comme un « sanctuaire »⁸³, dont là aussi la concrétisation emblématique a été les colonies de vacances, monde en soi hors du monde ordinaire, cadre rêvé d'éventuelles expérimentations pédagogiques, et dont bien des acteurs ont conservé un souvenir embelli. Les formations de l'animation se sont construites sur ce modèle : celui du stage en internat. Mais elles sont « rattrapées » par le monde extérieur : qu'il s'agisse de la concurrence ; des difficultés du financement et de l'atteinte de l'équilibre budgétaire ; du passage de formations en internat et à la campagne, c'est-à-dire hors du monde, à des sessions en demi-pension et en ville, dans le monde ; de l'attente de diplôme des stagiaires ; du mélange de l'animation volontaire, considérée comme emblématique d'une pureté de l'engagement, avec l'animation professionnelle, volontiers perçue comme son dévoiement véral ; de l'apparition de membres des classes populaires dans les formations, participants dont le but se concentre sur la recherche d'un

⁸¹ Ou, telles qu'elles se voient, en sont dépossédées. François Dubet, 2002, p. 380.

⁸² Cf. l'annexe « "L'animation, c'est le contraire de l'éducation populaire" ». Les témoignages que j'y transcris sont des raretés, tant ils supposent de lucidité sans auto-complaisance, tant ils sont iconoclastes.

⁸³ François Dubet, 2010, p. 19.

emploi et de revenus pour en vivre. Évolutions de l'animation comme régionalisation et transformation des modes de financement, elles doivent donc s'adapter à ce monde extérieur dont les logiques l'influencent en profondeur et sont « tenues de changer de façon continue afin d'être fidèles à leurs principes »⁸⁴, quant à eux remarquablement stables dans le temps.

*

À ce tableau portant sur les acteurs il faut ajouter, au rang des évolutions majeures des dernières décennies, celles de transformations budgétaires progressives et d'importantes modifications réglementaires⁸⁵ qui ont entraîné la quasi disparition des financements publics, à la fois directs sous la forme de subventions de fonctionnement et indirects sous la forme d'enseignants « mis à disposition » des grandes fédérations d'éducation populaire – laïques – par l'État⁸⁶. Les permanents des organismes, mis au pied du mur par la situation financière de ces derniers de donner priorité aux entrées d'argent c'est-à-dire à la « production » de formations, ont progressivement abandonné de fait la formation des formateurs⁸⁷. L'apparition et la montée en puissance de l'animation professionnelle, dont les formations sont assurées par des formateurs professionnels, ont renforcé cette évolution⁸⁸.

*

⁸⁴ François Dubet, 2002, p. 64.

⁸⁵ Dont, singulièrement, la loi organique relative aux lois de finances (dite LOLF), promulguée en 2001 et progressivement mise en application de 2001 à 2006, qui a de fait supprimé les subventions de fonctionnement aux organismes – largement inconditionnelles – au profit des mécanismes de marché public.

⁸⁶ Le système des mis à disposition pouvait constituer, cela a été bien étudié dans le cadre politique et syndical, une voie d'évolution de carrière pour des enseignants qui se trouvaient à l'étroit dans l'institution scolaire. Le tarissement de cette opportunité a contribué à détourner les enseignants d'un engagement dans l'animation, du moins d'un engagement durable.

⁸⁷ Il est probable, même si c'est difficile d'en faire la démonstration, que cette logique productive a contribué à faire évoluer l'état d'esprit collectif et à éteindre la flamme de la vocation, comme à raccourcir la durée d'activité des permanents. Tous les phénomènes cités convergent pour expliquer la transformation des caractéristiques des ressources humaines des organismes de formation et leur appauvrissement, tant intellectuel que pédagogique.

⁸⁸ Et l'on pourrait ajouter que nombre d'organismes de formation se sont également « lancés » dans le marché des prestations d'insertion des chômeurs, qui leur a paru une solution économique adaptée à leurs difficultés financières. Explications de François C., permanent des CEMÉA : « Engagement d'une activité d'insertion professionnelle par intérêt financier pour les CEMÉA. Ça a démarré en 1981, en raison d'une volonté d'engagement aux côtés de la gauche arrivant au pouvoir, dans une démarche volontaire, politique, d'accompagner avec nos compétences de formateurs et de jeunesse le programme social du gouvernement en place après 1981. Nous étions quelques-uns à dire que ce n'était pas notre boulot, pas notre compétence, et qui si on allait dans ce nouveau secteur c'était pour y expérimenter et aboutir à des formations de formateurs en insertion. Puis la réalité est passée par là : pas de travaux coordonnés, un centrage sur les montages de dispositifs liés aux appels d'offres et aux cahiers des charges, des intervenants salariés en CDD... » L'activité s'est pérennisée avec les emplois, et elle cherche ses marchés pour les maintenir. Ce processus est emblématique de la professionnalisation et de la marchandisation progressive des activités d'une association antérieurement quasi exclusivement composée de militants. Sans dire qu'il soit faux, et en tout cas il est factuellement exact, ce tableau dressé par mon informateur est typique de l'interprétation habituelle des militants critiques : il décrit le processus comme un cercle vicieux dans lequel leur organisation s'est engagée par manque de lucidité, s'est « fait avoir » et s'est « prise au piège ». Il souscrit donc spontanément et implicitement à un discours de responsabilité, à une explication interne et autonome des causes, laissant de côté les processus hétéronomes simultanément en jeu.

Ainsi, le marché et son emprise croissante constituent la matérialisation de cette égalisation progressive des rapports entre les acteurs. Il « gagne des parts » dans le fonctionnement des organismes de formation et dans leurs activités. Cette évolution est notable pour les formations professionnelles de l'animation, qui d'une part sont financées par la puissance publique moyennant des appels d'offre concurrentiels – marché du financement –, d'autre part accueillent des stagiaires dont une proportion croissante se considère comme des clients – marché du service – achetant une prestation qui doit leur délivrer un diplôme, dont ils ont besoin pour trouver un emploi. Elle l'est un peu moins dans l'animation volontaire, marché atomisé, semble-t-il marqué par une grande inertie des comportements d'achat, et où les attitudes de client sont plus rares, du moins tant que ne surviennent pas des litiges. En ce domaine, elle est néanmoins repérable dans la manière dont la réalité concurrentielle a amené les organismes à transformer la conception de leurs formations. De l'animation volontaire à l'animation professionnelle, il y a plus largement une corrélation observable entre l'attitude de clients plus ou moins manifeste de la part des participants aux formations et l'activité marchande – prospection, relations publiques, argumentaires, temps passé – déployée par les organismes de formation. Les formations de l'animation professionnelle ne se vendent qu'en raison d'une captation des clients et sont soumises *in fine* à l'obligation de leur rendre des comptes. Inversement, bien que les acteurs aient radicalement changé, le programme institutionnel de l'animation volontaire semble perdurer dans ses effets, en particulier dans son image publique, ce qui met les formateurs eux-mêmes relativement à l'abri de la soumission aux exigences d'une clientèle. Bien sûr, les stagiaires de dix-sept ans ne peuvent pas aisément et immédiatement, appuyés sur une hypothétique posture de client, se sentir les égaux de leurs formateurs ; bien sûr les formateurs, qui trouvent dans la domination pédagogique une partie de leurs rétributions, ne laissent pas s'installer dans le cours des sessions elles-mêmes l'égalitarisme et encore moins une relation de fournisseur à client. Mais cette égalisation générale des positions rend de plus en plus difficile le maintien du programme institutionnel et oblige les institutions considérées à progressivement, pour survivre, se penser dans le marché.

De manière en apparence paradoxale, les organismes de formation ne se préoccupent guère des réalités évolutives de l'activité d'animation et des besoins opératoires des employeurs⁸⁹. En réalité, ils orientent leurs stratégies marchandes principalement en fonction des options prises par leurs concurrents.

*

⁸⁹ Ainsi, les formations professionnelles ne savent ou ne disent que peu de choses du péri-scolaire, passent sous silence l'animation dans les « quartiers », ignorent à peu près les publics autres que ceux des accueils collectifs de mineurs, ne connaissent pas vraiment les emplois, ne préparent pas à un métier sous l'angle du cadre institutionnel et encore moins syndical.

Dans les années 1960 et 1970, période de leur apogée, le modèle économique des organismes de formation reposait sur : une faible concurrence ; l'utilisation d'une main d'œuvre expérimentée, essentiellement bénévole et pédagogiquement créative ; un flux de stagiaires presque assuré ; d'importantes subventions de fonctionnement qui traduisaient l'engagement de l'État à leur permettre de jouer le rôle social qu'il leur attribuait. De manière contrastée, il repose dorénavant sur cinq facteurs déterminants : une forte concurrence, accentuée par l'augmentation importante du nombre d'organismes habilités depuis la période précédente ; le flux des animateurs, dont la durée d'activité s'est raccourcie et qui, ce faisant, leur assure une demande continue qu'il faut toutefois capter ; l'utilisation d'une main d'œuvre d'exécution, engagée et à bas coût ; le financement des formations professionnelles par les collectivités territoriales, sur appel d'offre, dans ce qui ressemble à un marché biface⁹⁰ ; des formations dont l'investissement de forme a été réalisé de longue date, qui ont peu évolué et qui permettent leur (re)production sur un mode taylorien.

On pourrait de fait résumer l'évolution adaptative des organismes de formation au cours des dernières décennies, à la fois au déclin du programme institutionnel dont ils étaient porteurs et à l'incertitude croissante quant aux équilibres financiers, par une concentration sur « l'efficacité productive ». Cela ne signifie pas nécessairement, remarquons-le, une transformation de fait en entreprises⁹¹, structures juridiques qui n'ont pas le monopole de la recherche de l'efficacité. Il semble que, dans la négociation largement implicite de l'évolution des priorités et des valeurs, l'ensemble des acteurs de la formation se retrouve dans cette intention d'efficacité, qui rend compatible les enjeux économiques et les ambitions transformatrices moyennant une lente reformulation progressivement moins ambitieuse de ces dernières⁹².

Du point de vue de leur perception de ces évolutions et de leurs comportements adaptatifs, les organismes de formation, quasiment tous de forme juridique associative, se situent en première analyse – et au moins en prenant au sérieux la manière dont ils se décrivent eux-mêmes – sur un continuum qui va d'un « pôle marchand », constitué d'« entreprises associatives » explicitement organisées selon un ordre interne hiérarchique, à un « pôle associatif », qui se voudrait fonctionner

⁹⁰ En première analyse, les formations de l'animation professionnelle semblent vendues aux Conseils régionaux et aux stagiaires participants. Les marchés bifaces ont été étudiés par Jean Tirole.

⁹¹ Le terme de « société » serait d'ailleurs plus adéquat. Le mot « entreprise » a deux sens : celui de « société » (précisément : société de capitaux, comme par exemple la « SA » société anonyme), évoquant une structure capitaliste ; et celui d'organisation collective à buts productifs. Dans ses travaux, Olivier Favereau inclut dans cette dernière toutes les « parties prenantes » : actionnaires, salariés (dont les dirigeants), clients, créanciers, fournisseurs, syndicats, voisinage et environnement. Selon cette seconde acception, l'association est l'une des formes juridiques possibles de l'entreprise et je parlerai *infra*, pour les associations que j'étudie, d'« entreprise associative ». Pour un développement de l'analyse de cette distinction, cf. l'annexe « Associations ou entreprises ? ». Les textes de référence sont Olivier Favereau, 2014, et Olivier Favereau, Baudoin Roger, 2015.

⁹² Pour un exemple de ce type d'évolution, cf. l'annexe (de la 2^{ème} étape) « Une discussion à propos de l'objectif de transformation sociale ».

selon un modèle égalitaire et organique et cherche à maintenir la réalité ou l'illusion d'une vie interne démocratique⁹³. Si au-delà de leur forme juridique les premiers se comportent sans états d'âme comme des entreprises, les seconds, tout autant structurés sur le plan gestionnaire et marchand, s'efforcent inversement de dénoncer la logique « néolibérale », l'emprise du marché et d'affirmer leur distance par rapport à ce modèle. Volontairement ou contre leur gré, force est de constater que, pour survivre et se reproduire, les uns et les autres ne peuvent se penser autrement que comme des acteurs productifs, c'est-à-dire dans le marché. La fin, celle de l'éducation et de la transformation de la société, est rejointe par le moyen, la question économique. Bien souvent la première ne survit que parce que ses ambitions sont en permanence reformulées, et ce de manière toujours plus limitée dans le temps et l'espace⁹⁴.

Pour tous néanmoins, un voile rhétorique valorisant l'histoire de l'éducation populaire et de l'animation, les finalités éducatives et la vocation, permet aux organismes de formation d'attirer, pour produire leurs formations, des acteurs sensibles à l'idée d'engagement social. Il leur rend acceptables des conditions que d'aucuns pourraient considérer comme relevant de l'exploitation. Dans l'animation volontaire, cette activité fait appel à une main d'œuvre à très bas coût voire non rémunérée. Son modèle économique actuel, de ce point de vue dans une parfaite continuité historique, ne peut en effet atteindre à l'équilibre financier qu'en faisant usage des modalités spécifiques de rémunération en vigueur dans l'animation⁹⁵. Dans l'animation professionnelle, les dirigeants salariés comme élus accordent volontiers une plus grande valeur aux causes défendues et aux intérêts de l'organisation qu'au respect des règles communes, en particulier de celles du droit du travail. Cela engendre parfois des conditions de travail qui confirment les travers de l'emploi associatif mis en évidence par M. Hély et M. Simonet⁹⁶. Dans les deux cas, la raison militante ou plus simplement l'engagement au service de valeurs transcendantes, en l'occurrence celles de

⁹³ Les différences que j'annonce à tout le moins s'observent et, quand, je les affirme je ne le fais pas de manière globale mais en me basant sur un matériau empirique. Dans les organismes de formation que je considère comme représentatifs du « pôle associatif », les instances « démocratiques » sont de fait dans une position de concurrence de pouvoir avec le pouvoir managérial. Pour une illustration de quelques unes des tensions qui en résultent, *cf. infra* l'encadré « Un Conseil d'administration sous tutelle, ou la régulation impossible » (§ 3.2.5) ainsi que les annexes « Un « conflit latent entre normes managériales et normes juridiques » » (annexe de *1ère étape*) et « Déconstruction de la démocratie ? » (*3ème étape*).

⁹⁴ Pour un exemple, *cf.* l'annexe (de la *2ème étape*) « Le dispositif et le projet ». En acceptant le « dispositif » imposé par la puissance publique dans un appel d'offre, les acteurs croient pouvoir le contourner et mener leur « projet » tout en bénéficiant du financement, sans conscience des lentes évolutions auxquelles les mène ce type de raisonnement tenu depuis des décennies. C'est ce qu'en écologie on dénomme le « syndrome des changements de référence » (ou syndrome du glissement des références) : chacun prend comme repère son propre point de départ, la situation initiale qu'il a personnellement connue.

⁹⁵ Dont, principalement, le « contrat d'engagement éducatif » (CEE), dispositif dérogatoire du droit du travail.

⁹⁶ En particulier Matthieu Hély, 2008a, 2009, 2014 (avec Fanny Darbus), et Maud Simonet, 2010, 2012 (avec Francis Lebon).

l'éducation, peuvent amener les dirigeants ou les idéologues de ces organisations à dénier à cette activité sa nature de travail.

*

Les organismes de formation peuvent d'autant moins se penser selon le modèle historique qui prévalait il y a quelques décennies que, les enseignants ayant déserté leurs rangs et plus largement ceux de l'animation, ils sont amenés à faire usage de la main d'œuvre qui reste à leur portée et accepte les modalités de contrat et de rémunération qu'ils proposent. Les enseignants avaient d'une part un bon niveau de formation scolaire et une position sociale reconnue, d'autre part des revenus qui leur permettaient de n'avoir pas à rechercher d'apports financiers. Les formateurs contemporains de l'animation volontaire sont étudiants pour quelques uns et, pour beaucoup, ce qu'il est convenu de nommer des « jeunes précaires », c'est-à-dire des individus dans un entre-deux biographique et social, entre école – qu'ils ont souvent quittée prématurément sur un échec ou dont ils sont sortis déçus – et emploi. Un petit complément de revenu est pour eux essentiel. Si ses modalités n'ont guère changé dans le temps, ce sont la visibilité et l'importance prise par la rémunération des formateurs et l'équilibre entre cette rémunération, les formes de rétribution non monétaires et les contributions des acteurs qui ont évolué au cours des dernières décennies, ont été reformulés et renégociés. Ce sont ainsi les conditions dans lesquelles leur engagement est possible qui ont changé. Dans la production de la prestation de formation, la solidarité entre acteurs s'est éloignée d'une forme plus mécanique⁹⁷ basée sur la similitude des conditions et l'évidence d'un engagement commun, pour se fonder sur une division du travail qui se rapproche du rapport salarial⁹⁸. L'encadrement des formations de l'animation professionnelle par des formateurs salariés en est de ce point de vue la forme achevée.

« Aujourd'hui, ce type de travail [*i.e.* le travail sur autrui] présente les caractéristiques essentielles du travail "en général", et, de ce point de vue, le lien avec les différentes figures de la vocation qui en sont à l'origine s'est très largement distendu. »⁹⁹

Les salariés employés par les formations de l'animation professionnelle sont, quant à eux, pour la plupart issus des rangs des formateurs de l'animation volontaire. Profitant de la disponibilité biographique des jeunes précaires¹⁰⁰, les organismes de formation disposent dans leur entourage

⁹⁷ En référence aux concepts d'Émile Durkheim, 1893.

⁹⁸ Ainsi par exemple, les organismes de formation ont le plus grand mal à attirer leurs formateurs dans les formations, même très courtes, qu'ils organisent encore à leur intention. En effet, ceux-ci raisonnent en salariés et, constatant que ces formations ne sont pas rémunérées, tout simplement ne s'y inscrivent pas. Le constat est systématique.

⁹⁹ François Dubet, 2002, p. 305.

¹⁰⁰ Les « jeunes précaires », comme il est convenu de les nommer, correspondent à des personnes que l'on désigne par ailleurs comme les « trois ni » : ni dans le système scolaire, ni dans une formation, ni en emploi. Nombre de ces formateurs cherchent délibérément à prolonger cette période de transition biographique, et soutiennent ce

d'une forme de « marché du travail privatif ». Celui-ci permet aux intéressés une circulation entre l'encadrement occasionnel de formations de l'animation volontaire, parfois même des activités bénévoles d'administrateur qui permettent d'être au plus près de l'organisation, et des emplois, généralement temporaires, de « permanent » par l'organisme, maintenant ainsi une relation de dépendance réciproque, matérielle et militante, et prolongeant vraisemblablement la durée de cet intermède biographique. L'ensemble relève à la fois d'une manière pour eux de retarder leur entrée dans la vie active ordinaire – qui se fait souvent à l'occasion de la mise en couple ou de la naissance d'un enfant – et d'une stratégie de résistance au déclassement lié à leur échec ou rejet scolaire. Pour des raisons d'ordre idéologique, préférant le plus souvent des formateurs familiers de leurs « grandes idées », les organismes se contentent pour l'essentiel des ressources à leur portée dans ce marché du travail privatif.

*

Dans le déroulement des formations de l'animation, la domination des formateurs tient à leur statut, aux méthodes éprouvées qu'ils emploient et, en partie, à leur pouvoir de validation des capacités de leurs stagiaires ouvrant au diplôme. Surtout, la crédibilité sociale qui en résulte pour eux constitue un soutien symbolique qui leur permet de ne pas être ramenés uniquement à un rôle de prestataires de service. Elle leur apporte, à leurs propres yeux, une forme de reconnaissance sociale, éventuellement compensatoire de leur échec scolaire, et facilite ainsi dans une certaine mesure le maintien de leur domination sur les stagiaires qu'ils accueillent.

Le faible niveau de formation initiale et d'expérience pédagogique de ces formateurs, comme leur courte durée d'activité, en moyenne, en font essentiellement une main d'œuvre d'exécution. Dispositifs comme contenus, rites comme prêches, et jusque dans les principales modalités relationnelles, l'activité de formation est largement codifiée. Les innovations se font à la marge¹⁰¹. L'investissement de forme correspondant a été réalisé avant et ailleurs, le plus souvent de longue date.

Formés par compagnonnage, reprenant les dispositifs et méthodes pré-écrits et prescrits, les formateurs contemporains sont des exécutants fidèles de programmes conçus par leurs prédécesseurs plus qualifiés¹⁰². Il n'y a pas de doute que reste de leur responsabilité ce que G. de

qu'ils nomment leur « choix » par un discours politique critiquant le travail salarié. J'étudie cette question dans la 3^{ème} étape de mon exposé.

¹⁰¹ De manière significative, la dernière innovation pédagogique majeure, l'introduction de la dite « pédagogie du projet », date approximativement de 1980 c'est-à-dire juste avant que les instituteurs ne « quittent » l'animation et ses formations.

¹⁰² Avec le risque du processus de « la photocopie de la photocopie » : une perte d'information et de compréhension à chaque « reproduction » ainsi que l'affadissement du contenu. L'observation montre la perte effective de la connaissance originelle, partant de la possibilité de faire évoluer les dispositifs utilisés ou les connaissances délivrées. Certains documents importants utilisés en formation ont été élaborés il y a plusieurs dizaines d'années.

Terressac nomme le « travail d'organisation », ajustements de la conduite de la formation au réel et à ses incidents, perçus par les intéressés comme autant de degrés de liberté¹⁰³ : la « part du sujet », hors de portée d'une quelconque formalisation du travail à produire.

Dans un cadre juridique qui est très stable, ces investissements de forme ne vieillissent pas et n'ont pas à être renouvelés, du moins aussi longtemps que l'image sociale des formations rend celles-ci attirantes et que l'animation est considérée comme une réserve d'emplois. En outre, compte tenu des caractéristiques sociales des formateurs, de tels investissements sont probablement devenus impossibles de nos jours. Mais on peut également comprendre la stabilité du produit-formation comme caractérisant celle d'un produit « fini », dont la conception achevée n'appelle plus que des évolutions d'ordre esthétique¹⁰⁴.

Les formations de l'animation professionnelle, dont les diplômes ont historiquement évolué plus fréquemment, cherchent elles aussi à suivre le même modèle productif, se limitant pour l'essentiel à l'exécution d'un programme pré-écrit¹⁰⁵.

Motivées par le jeu concurrentiel, au cours de la décennie passée les innovations ont en réalité porté sur les conditions d'organisation des formations. Celles-ci influencent de manière subtile et indirecte mais significative les pédagogies et les contenus. Tout particulièrement, l'abandon progressif des formations en internat au profit d'une organisation en demi-pension voire en externat les modifie considérablement. Le cadre pédagogique est ainsi, de fait, soumis aux enjeux financiers, qui sont leur principal facteur de transformation.

La reproduction contribue à l'efficacité économique de l'activité. Les producteurs disposent d'un instrument « taylorien » qui leur permet d'utiliser une main d'œuvre novice, jeune, en phase de transition biographique, à forte rotation, laquelle a remplacé les professionnels aguerris d'antan. Cette configuration stable facilite de plus la formation des nouveaux formateurs en situation c'est-à-dire sans investissement spécifique. Mais, compte tenu de leur *turn-over*, il s'agit d'un recommencement permanent qui ne permet pas de produire, à quelques individus près, des formateurs réellement expérimentés. Les organismes de formation ont développé un savoir-faire crucial d'utilisation d'une main d'œuvre peu qualifiée qui exécute les programmes de formation prescrits, au risque d'une incapacité à faire face à des situations problématiques en cours de

¹⁰³ Gilbert de Terressac, en particulier 1992 et 2003. La « matière » travaillée laisse aux formateurs plus de latitudes que les activités industrielles (en particulier de flux continu) étudiées par l'auteur.

¹⁰⁴ En s'inspirant des analyses d'André Leroi-Gourhan, 1965, tome II, en particulier le chapitre XII.

¹⁰⁵ Une formation est un ensemble de « modules » eux-mêmes constitués de « séquences » pédagogiques, qui en sont les « briques » de base. Si les formations professionnelles ont sensiblement évolué à l'échelle des dernières décennies, elles sont en réalité composées plus ou moins des mêmes séquences ou modules, différemment réassemblés.

formation et de ne plus être en mesure de s'adapter aux demandes du marché si celles-ci devaient évoluer.

Ainsi produites, les formations sont également efficaces quant aux buts qu'elles se donnent, qui tiennent moins de la transmission d'une compétence et de la préparation à une activité d'animateur que de l'inculcation de comportements en situation ou de la transformation des individus stagiaires. Les dispositifs, préconçus par une longue expérience, sont faits pour s'emparer des individus indépendamment des contenus ; le rite est plus important que le prêche. Ils satisfont ainsi à leur fonction de contribution à la transition entre l'adolescence et l'âge adulte.

*

Héritage de l'engagement des enseignants dans l'animation, le modèle économique des formations de l'animation volontaire semble encore reposer sur le travail conçu, à distance du salariat, au moins partiellement comme un don¹⁰⁶, celui de son engagement, de son énergie, de sa compétence, de son temps. Un usage de soi par soi au service d'une cause qui dépasse les individus, contribue à leur grandeur, les enrichit d'une dignité sociale. Il est pour eux-mêmes et entre eux la preuve d'une certaine richesse personnelle et d'un accomplissement subjectif, un mode d'engagement de soi à l'exact opposé du repoussoir que constitue selon eux le travail à l'usine, perçu comme mécanique et de pure exécution. Ceci vaut aussi, dans une moindre mesure, pour les salariés formateurs de l'animation professionnelle, au moins les premières années. Au-delà de la rhétorique de l'engagement et du volontariat, le rapport de ces formateurs à leur organisme de rattachement est néanmoins, dans les faits comme dans les esprits, d'une nature proche du salariat, contribution contre rémunération. Les rétributions – symboliques, non monétaires – qu'ils trouvent dans cette activité viennent compenser et justifier le faible revenu qu'ils en retirent. Leur engagement est ainsi un entremêlement d'intérêt et de désintéressement, de bonheur privé et de vertu civique¹⁰⁷. Les rhétoriques de l'engagement, du bénévolat, de l'action éducative n'ont nullement perdu de leur force historique et elles contribuent à donner de la valeur aux rétributions des formateurs ; ceux-ci ne sont en rien « agnostiques ». Ils vivent un équilibre évolutif, dynamique¹⁰⁸ – et potentiellement introuvable – entre une utopie sociale et une réalité marchande. L'action militante leur apporte une promesse de réponse en ce qu'elle produit, pour eux-mêmes et pour leur organisme de formation, à la fois de l'argent et des valeurs sociales. Cet équilibre est en permanence remis en question par l'expansion dans leur activité, sous la pression hétéronome, de la logique marchande.

¹⁰⁶ Tel que le conçoivent Norbert Alter (2009), Alain Caillé (2012).

¹⁰⁷ Pour paraphraser Annie Collovald, 2002, p. 12.

¹⁰⁸ À la manière du cycliste qui ne tient en équilibre qu'à proportion de son mouvement.

*

Les explications discursives en usage, qui promeuvent le récit historique et les finalités transcendantes, permettent aux dirigeants des organismes de formation d'occulter les réalités économiques qui déterminent la gestion et la production. Car mythe n'est pas mensonge. Simultanément, des dispositifs organisationnels internes, que je qualifie de « pare-feu », mettent les formateurs à distance de ces mêmes réalités. L'efficacité de cette rhétorique est liée à l'envie de dévouement des acteurs. Les valeurs autorisent à passer sous silence la question de la valeur du travail produit. Elle tourne cependant de plus en plus à vide en ce sens qu'elle ne sert guère que de justification à l'exploitation de salariés et à l'obtention d'un travail quasi gratuit de bénévoles. Non sans ambivalence, elle ne suffit plus vraiment à convaincre mais chacun semble se contenter de cette convention de mots et y consentir librement, probablement en raison d'un sentiment malgré tout d'utilité sociale. Appel à une histoire héroïque ou rêvée, la nostalgie est ici socialement efficace. Si la question se pose, cette lucidité, et la relation de ressource à employeur qui prévaut de fait, empêchent de réduire cette activité à la seule appropriation par des organisations associatives du travail mal rémunéré d'individus engagés. Si appropriation il y avait, elle serait peut-être tout autant le fait de l'État, celle du travail de ces associations et de leur capacité à produire à bas coût et sans aides un service jugé comme socialement nécessaire.

Il ne fait pas de doute que la plupart des formateurs, tout particulièrement ceux de l'animation volontaire, sont engagés dans leur activité et souhaitent la mener à bien de la meilleure façon possible. Même si certains mènent leur mission en routine, en règle générale les formateurs « y croient » : ils croient à ce qu'ils font, aussi bien à l'animation qu'à leurs conceptions idéologiques et à l'adéquation des formations, portée par une longue tradition ; ils croient au bien fondé de leur contribution, veulent transmettre des compétences et souhaitent produire de l'enthousiasme. Cela fonctionne à la manière dont l'on est pris par le théâtre et ses conventions¹⁰⁹ : tout en sachant qu'il ne s'agit que d'un jeu, acteurs comme spectateurs chacun accepte de prendre ce jeu au sérieux et cela a des effets réels, émotions, apprentissages, prises de conscience, déclenchement et progression de la réflexion¹¹⁰.

¹⁰⁹ « [...] nous adhérons sans y croire vraiment, mais nous y croyons tout de même suffisamment pour y adhérer. » comme l'écrit Gérald Bronner, <http://www.charlatans.info/superstitions-suite.php>, « Gouverne-t-on un pays avec l'horoscope ? ». Et Umberto Eco : « Nous acceptons le pacte fictionnel et nous feignons de penser que ce qu'il raconte est réellement arrivé. », 1994, *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*, Cambridge, Harvard University Press, p. 102. Cf. le § « La formation comme jeu théâtral » de l'annexe (de la 4^{ème} étape) « Les composantes d'une formation ».

¹¹⁰ On pourrait parfaitement comparer le niveau et la nature de l'engagement de la plupart des formateurs à celui des cadres ou agents de maîtrise des entreprises. Il est difficile de « survivre » longtemps dans une activité sans s'y impliquer.

« Parce qu'il est situé dans un entre-deux, le programme institutionnel engendre un type particulier de croyances : des fictions nécessaires auxquelles les acteurs ne croient pas vraiment, mais auxquelles ils ne peuvent renoncer sans que leur travail se vide de sens. Ce ne sont [pas] des idéologies, mais des cadres cognitifs et moraux indispensables à l'accomplissement du projet de socialisation. »¹¹¹

Comme au théâtre, on peut toutefois parfaitement transmettre des croyances sans être soi-même croyant. Cette forme distanciée est semble-t-il le lot d'une partie des formateurs, en particulier de l'animation professionnelle, de ceux qui ont accumulé beaucoup d'expérience, sont entrés dans la routine et cherchent à économiser leur énergie.

Dans tout ceci donc, point de « fausse conscience » ou d'*illusio*¹¹². Si les équilibres sont différents d'il y a cinquante ans, les formateurs contemporains, au moins ceux qui s'impliquent dans leur institution, ne sont pas plus naïfs que leurs prédécesseurs. Ils savent globalement à quoi s'en tenir quant aux enjeux économiques de l'activité de formation et aux difficultés de sa survie. Mais ils considèrent que leurs engagements et les discours de critique de l'économie marchande permettent de maintenir la hiérarchie des fins – éducatives – et des moyens – financiers.

Vis-à-vis de leurs permanents, les organismes de formation sont dans l'ensemble des employeurs plutôt exploités mais la conscience et la dénonciation éventuelle de cette situation ne sont guère le fait que de salariés trompés ou maltraités. Encore leur est-il difficile d'admettre que ce qu'ils vivent n'est pas de leur responsabilité ou de leur faute. Leur isolement rend leurs accusations inaudibles ou sans effets. Les plus lucides, perçus comme cyniques, sont même souvent rejetés par leurs pairs.

« Ce réalisme comme ce mysticisme sont d'évidentes défenses contre le désenchantement moderne »¹¹³, dont l'affirmation que l'on a encore prise sur lui n'est pas la moindre. La nostalgie est le fait des acteurs eux-mêmes et baigne ce milieu ; quand ils y ont un tant soit peu d'ancienneté, tous ont le sentiment d'un paradis perdu. La production discursive tend en même temps à occulter ce sentiment en le reformulant sous forme de critiques sociales. La plupart des évolutions qui ont affecté cette activité au cours des décennies passées sont hétéronomes et elles visent peu les formations ou même l'animation. Les regrets ou les dénonciations ne portent pas seulement sur un monde enfui qui serait porteur des atours de la pureté. L'environnement actuel des organismes de formation est un monde d'incertitudes dans lequel il leur faut s'auto-engendrer, sans aide externe, s'ils veulent continuer à exister. Et cela nécessite des ressources, tant économiques qu'humaines, tant financières que cognitives.

*

¹¹¹ François Dubet, 2002, p. 48.

¹¹² En référence à, respectivement, Jean-Paul Sartre et Pierre Bourdieu.

¹¹³ Jacques Donzelot, 1994 (1984), p. 10.

Les organismes de formation ont un savoir faire remarquable pour l'enrôlement des formateurs et disposent d'une grande expérience en matière de dispositifs pour ce faire. Ils utilisent efficacement des modalités qui permettent l'intégration des nouveaux formateurs dans un collectif, génèrent de l'envie, produisent cohésion et cohérence. L'encadrement d'une formation et l'apprentissage actif qu'il permet suffisent d'ailleurs à susciter de l'enthousiasme, à produire l'alignement pédagogique voire politique des jeunes formateurs et à leur donner, parce qu'ils découvrent cette activité, un sentiment de renouvellement de soi. L'attachement des formateurs à leur organisme qui en résulte peut ainsi engendrer un microcosme qui, chez les plus militants, va jusqu'à constituer une « minorité active »¹¹⁴ tout à fait stable.

Paradoxalement d'ailleurs, car les formateurs de l'animation ont toujours été caractérisés par une forme de sensibilité politique, ce cadre social « [reste] fondamentalement "extra-social", non social parce que situé "au-dessus" de la diversité des groupes et des classes, [...], au-dessus des particularismes des mœurs. » Ainsi, « Théoriquement au moins, le sanctuaire crée une égalité fondamentale des individus, dépouillés de leurs oripeaux sociaux, au regard de l'institution. »¹¹⁵ Mais cette forme de cécité aux classes sociales a produit de fait un entre-soi qui s'est accentué avec le resserrement social du recrutement des formateurs, et est au contraire heurté de plein fouet par la diversification sociale des candidats à l'entrée dans l'animation.

*

Ce tableau d'ensemble pourrait aussi être résumé par une question : quels sont les fins et les moyens de cette activité ? Les fins sont-elles toujours celles qui sont annoncées, l'éducation et, plus largement, la transformation de la société dans un sens plus égalitaire, plus juste, plus équitable ? Ou la question financière, dans son urgence vitale au moins, voire en tant qu'horizon d'objectif, a-t-elle, de fait, pris le dessus dans la réalité de la vie et de l'activité productive des organismes de formation ?

¹¹⁴ En référence aux travaux de Serge Moscovici, 1979.

¹¹⁵ François Dubet, 2002, respectivement pp. 27 et 29-30.

1.2 - Les formations

Plaçons les formations de l'animation dans leur contexte social. D'où viennent-elles, comment sont-elles conçues, quelles en sont les principales caractéristiques, à quoi servent-elles ?

1.2.1 - Pourquoi former des animateurs ?

Obligation légale, besoin de diplôme, croyance dans la formation.

Les formations de l'animation sont rendues nécessaires par la réglementation. Pour encadrer un accueil collectif de mineur, il faut une proportion de diplômés ou de stagiaires en formation BAFA supérieure à 80 % de l'effectif, dirigés par un titulaire ou un stagiaire du BAFA¹¹⁶. Pour encadrer (poste de direction) plus de quatre-vingt mineurs pendant plus de quatre-vingt jours par an, il faut un BPJEPS ou un autre type de diplôme donnant les mêmes « prérogatives ».

Ces obligations légales se couplent avec la sécurité juridique que l'embauche de personnes diplômées apporte aux employeurs¹¹⁷.

Par ailleurs, la société dans laquelle nous vivons partage ce qui semble une évidence : pour exercer une activité à responsabilité – et là, il s'agit le plus souvent de la responsabilité de mineurs –, il faut y être formé. La compétence que tous estiment nécessaire est censée être délivrée par la formation et validée par le titre¹¹⁸. Elle a pour corollaire une autre évidence commune, qui veut qu'une formation soit sanctionnée par un diplôme, comme preuve à la fois de la capacité de la personne et de sa non dangerosité. Les parents des mineurs confiés à l'animation sont, ainsi, eux aussi rassurés par l'existence de ce dispositif de formation et de diplomation¹¹⁹.

¹¹⁶ Précisément, les accueils collectifs de mineurs – déclarés – doivent employer au moins 50 % de titulaires et 30 % de stagiaires du BAFA, ce qui laisse un peu de place pour ceux qui n'ont encore engagé aucune démarche de formation. *A contrario* on peut, et dans la suite du décret sur l'aménagement des rythmes scolaires un arrêté de novembre 2014 en a allongé la liste, encadrer des enfants dans le cadre d'un accueil collectifs de mineurs ou d'un accueil péri-scolaire en disposant de certains autres diplômes que le BAFA. Pour l'exotisme, citons le diplôme d'animation de section de jeunes sapeurs pompiers ou le diplôme universitaire de musicien intervenant (DUMI). Le Ministère tient d'ailleurs des statistiques sur le taux de « non BAFA » encadrant des activités d'animation. Pour d'autres précisions, cf. également l'annexe « Trouver un emploi dans l'animation sans être diplômé ? ».

¹¹⁷ Tout simplement parce que, en cas de problème, ils peuvent se défendre en indiquant que leurs animateurs sont diplômés, donc ont été formés et sont compétents et responsables.

¹¹⁸ Et c'est cette croyance qui amène Michel Fabre (2015, p. 23) à parler de « l'inflation pédagogique ».

¹¹⁹ Les historiens montrent ce que doit le développement, sinon l'origine, de la formation professionnelle (donc à destination des adultes) et l'idée qu'une formation est un préalable nécessaire à une prise de responsabilité au régime de Vichy et à son action en ce domaine. C'est en particulier l'histoire de « l'école des cadres » (dont la

L'ensemble est soutenu par une autre croyance largement partagée par les classes moyennes culturelles, celle de l'utilité de la première formation de l'animation, le BAFA, pour la maturité des jeunes adultes, citoyens et futurs parents.

En pratique, aucun des acteurs de l'animation n'a donc intérêt à remettre en cause l'utilité des diplômes, partant des formations. Les premiers protègent les employeurs, donnent un sentiment de sécurité aux parents, justifient l'activité des représentants de l'État, rassurent ou donnent de l'assurance aux stagiaires en les autorisant à penser qu'ils sont préparés à l'animation. L'évidence partagée du lien entre formation et compétence permet aux organismes de formation d'en vivre, partant de développer leur projet éducatif et social¹²⁰.

Un discours de l'engagement social.

Tous semblent d'accord, l'animation est considérée comme une forme de l'engagement social, une contribution à la société, à son caractère apaisé, juste, protecteur et éducatif.

Pour les animateurs les premiers, et contrairement à ce qui se dit volontiers, il ne s'agit pas seulement ni principalement d'un « petit boulot sympa » qui permet de gagner un peu d'argent. Cette motivation n'est classée, statistiquement, qu'en quatrième position, les deux premières étant la contribution à l'éducation des enfants (ce qui est au cœur de la définition de l'animation) et l'engagement social :

« On devient animateur avant tout parce qu'on est attiré par ce qui apparaît au cœur de la définition même de l'animation : la relation aux enfants, l'organisation d'activités, le travail en équipe avec pour objectif de contribuer à l'éducation de ces enfants [...] »

« Par ailleurs, les motivations des stagiaires se structurent autour de la notion d'engagement : ils souhaitent devenir animateur pour contribuer à une action sociale [...], jouer un rôle dans la société en s'impliquant dans les activités d'une association. »¹²¹

célèbre école d'Uriage) mise en place dans cette période historique. À ce sujet, voir Antoine Prost, 2008. L'histoire des formations de l'animation est à situer dans ce contexte plus large.

¹²⁰ Seul accroc à cette logique, l'existence de la validation des acquis de l'expérience (VAE) qui permet d'obtenir un diplôme (ou des « modules » de celui-ci) sans passer par la formation, comme son nom l'indique sur la foi de l'expérience acquise (attestée par un dossier consistant). La VAE se développe mais elle est quantitativement marginale. De plus, le dispositif ne porte que sur les diplômes professionnels ou assimilés et on ne peut, à ma connaissance, obtenir le BAFA ou le BAFD par ce biais.

¹²¹ OVLEJ, 2008, pp. 16 et 19 (caractères gras de l'original). L'auteure de cette étude, Isabelle Monforte, a mené à bien de nombreux travaux statistiques sur l'animation qui semblent solidement conduits et étayés et sont reconnus comme tels, ce qui donne du crédit à cette étude pour le compte de l'OVLEJ. L'étude des motivations est toujours à prendre avec une certaine distance, tant elle peut ne (re)produire que des discours convenus. Ce travail montre au moins que ces motivations sont plus riches que la seule et triviale raison de faire de l'animation : « c'est une manière de passer des vacances en gagnant un peu d'argent ».

Cette façon d'envisager l'animation en tant qu'engagement éducatif apparaît comme une évidence partagée. C'est ce qui en ferait la noblesse. Elle résulte pourtant d'un glissement logique qui affirme l'équivalence entre animation et éducation. L'animation serait, sans conteste possible, et en tout cas sans que cela fasse jamais l'objet d'une argumentation ou d'une analyse critique en son sein, une activité éducative¹²². Cette manière de présenter l'animation est centrale dans les formations : elle en est le filigrane. Une partie de l'effort pédagogique qui y est déployé vise, dans les interstices, les évidences, les arguments implicites, les équivalences de vocabulaire, les exemples, à en convaincre les stagiaires. Elle se trouve aussi au cœur de la rhétorique de promotion et de défense de l'animation développée par les organismes de formation.

« Soulignons d'ailleurs que ce rôle éducatif est davantage plébiscité par les stagiaires en approfondissement que par ceux en début de formation ».¹²³

L'animation, en tant qu'éducation, est également systématiquement reliée à l'éducation populaire¹²⁴. Celle-ci, utilisée comme un grand récit, lui donne sa grandeur supposée¹²⁵. Une autre forme d'argument d'ennoblissement est l'affirmation que « l'animation est politique »¹²⁶, la reliant donc à une vue d'ensemble de la société et de ses enjeux et récusant son caractère « technique » disent les acteurs, local, modeste, marginal¹²⁷.

¹²² Nous sommes donc en présence d'une équation, animation = éducation. Pourtant, si l'on prend les mots des acteurs au sérieux, autant les animateurs peuvent se sentir des éducateurs, autant les métiers qui se revendiquent comme produisant de l'éducation ont peu de chance de souscrire à l'égalité inverse, éducation = animation. Ni les éducateurs spécialisés, ni les enseignants ne considèrent leur métier comme ne serait-ce que comprenant une part d'animation. Leur attitude vis-à-vis de l'animation relève plutôt du sentiment de supériorité, voire du mépris, comme en ont témoigné, ces dernières années, les frictions entre animateurs et enseignants à propos des activités péri-scolaires. Dire les choses ainsi fait apparaître la première équation pour ce qu'elle est au moins en partie : une argumentation implicite visant à valoriser symboliquement l'animation. Ce qui ne veut nullement dire que l'animation n'ait pas ou jamais d'effets éducatifs.

¹²³ OVLEJ, 2008, p. 19. Le travail de persuasion effectué en formation est efficace. Bien sûr, cela ne lève pas l'interrogation sur l'appropriation par les stagiaires en question : reproduction d'un discours ou authentique conviction ?

¹²⁴ Le nom des diplômes professionnels de l'animation, BPJEPS et DEJEPS, comprennent la formule « éducation populaire ». Les exigences de ces diplômes (référentiels de compétences) y font référence. Cf. l'annexe « L'éducation populaire ».

¹²⁵ Il n'est pas jusqu'à Stefan J., responsable des formations de l'animation de l'UCPA, activité marchande s'il en est, qui ne m'ait servi cet argument pour défendre son activité. Pourtant, selon certains observateurs avertis, « l'animation, c'est le contraire de l'éducation populaire » (cf. l'annexe qui porte ce titre).

¹²⁶ Cf. à ce sujet l'annexe (de la 2^{ème} étape) « L'animation et la formation sont-elles techniques ou politiques ? » La formulation précise des tenants de l'animation « politique » est la suivante : « l'animation est éducative et l'éducation est politique ». Une succession d'égalités, au sens où je l'ai reformulé ci-dessus.

¹²⁷ Cf. aussi l'annexe (de la 1^{ère} étape) « L'ambition de transformer le monde » et l'annexe (de la 2^{ème} étape) « Une discussion à propos de l'objectif de transformation sociale ».

Éducation ou instruction ?¹²⁸

Clarifions le vocabulaire et les principales conceptions en présence.

Les acteurs de l'animation parlent d'*éducation* et de *formation*. Ils n'emploient jamais le mot *instruction* qui est choquant pour eux car ils y voient l'imposition univoque d'un savoir. Ils donnent au mot *éducation* le sens que lui a donné l'histoire des idées : la combinaison d'un côté de l'acquisition de compétences – savoirs et capacités à les utiliser en situation pratique, c'est-à-dire savoirs et savoir-faire –, de l'autre de l'émancipation et du développement du sens critique. Dans les termes du débat historique, leur conception de *l'éducation* et celle des buts des formations qu'ils délivrent comprennent donc *instruction* et *formation du citoyen*.

Dans les termes de ce débat, l'un des reproches fait à l'*éducation* par différence avec l'*instruction* est son potentiel ou son intention d'influence et de conformation. Inversement, on reproche à l'*instruction* son caractère restreint et son utilité limitée pour la construction et la reproduction de la société. Reste bien sûr à savoir s'il est possible d'instruire sans éduquer, si une instruction pure est pratiquement envisageable.

Dans les faits, la plupart des organismes visent une transformation des individus qui suivent leurs formations. Dans des formes et avec des buts différenciés selon les organismes, ils mettent donc l'accent sur la formation du citoyen et tendent à accorder moins d'importance, voire à négliger, l'acquisition de compétences opératoires, l'*instruction*. On pourrait pourtant penser – et c'est la position que je défends – que le but premier de la formation est justement l'acquisition de ces compétences : un stagiaire qui achète une formation accepte de la payer parce qu'il compte sur celle-ci pour être ensuite « apte » à exercer les « fonctions d'animateur », comme le dit le sigle BAFA. Les organismes de formation récusent presque tous cette finalité, habituellement en dénonçant le caractère selon eux réducteur d'une formation qui ne serait, toujours selon eux, que « technique ». Les plus explicites à ce sujet affirment que la formation est de nature « politique » et opposent technique – ici assimilable à l'*instruction* – et politique – que l'on peut relier à la formation du citoyen.

Les mêmes affirment vouloir éviter d'influencer leurs stagiaires et au contraire leur permettre de se former une conception personnelle du rôle de l'animateur. Il s'agit là d'une vue de l'esprit, ou si l'on veut d'une rhétorique. Les formations sont intégralement conçues et menées pour faire en sorte que les stagiaires adoptent « spontanément » les conceptions de leurs formateurs¹²⁹. Dans les termes du vocabulaire précédent, les formateurs récusent donc vouloir faire l'éducation de leurs apprenants, ici perçue comme une forme de manipulation et d'empiétement sur la liberté individuelle, sur la base donc d'une conception pédagogique qui met justement cette éducation au centre de la formation, là considérée comme plus noble et plus utile que l'*instruction*.

¹²⁸ Pour une analyse plus étayée, cf. l'annexe « Éducation ou instruction ? ». Un autre débat majeur a traversé l'histoire de la formation des adultes, traité dans l'annexe « Formateurs professionnels ou formateurs occasionnels ». Dans l'animation, le fait que les formateurs professionnels ne soient pas réellement des professionnels de la formation, au sens où ils auraient été formés pour cela et y feraient carrière, laisse ce second débat ouvert en pratique, car il n'y est pas formulé théoriquement comme il l'a été à l'origine dans le monde politique et syndical.

¹²⁹ Ce fonctionnement relève typiquement de la « double contrainte » (*double bind*) décrite par Gregory Bateson, 1977-1980 (1972), mécanisme selon moi au cœur de l'efficacité persuasive des formations. J'y reviendrai.

On le voit, les deux termes, « éducation » et « instruction », leurs significations et leurs différences, sont devenus obscurs aux formateurs de l'animation – ils en étaient plus familiers lorsqu'il s'agissait d'enseignants – et ceux-ci réagissent instinctivement, compte tenu de ce que le mot évoque pour eux, par un rejet de l'idée d'instruction. En réalité, sous d'autres apparences et avec un autre vocabulaire, le débat n'est pas éteint et les pratiques ne sont pas aussi clairement établies que cela.

Des ambitions multiples, qui ne portent pas que sur la transmission de compétences.

Les organismes de formation ont la mission, l'ambition et la prétention à transmettre ce que l'animation, en tant qu'activité et que métier. Ils en sont explicitement chargés tant par les pouvoirs publics que par les employeurs. Mais ils ont généralement de la formation une conception extensive : non seulement la transmission d'un savoir-faire, d'une « technique » pour employer la langue vernaculaire ; mais aussi l'ambition de faire adopter des caractéristiques de savoir être, des attitudes, des croyances, ainsi qu'une conception du métier, de sa place sociale, de son rôle, de ses missions et finalités, de ses valeurs, de son « sens », donc de son caractère « politique », dans la même langue vernaculaire ; ainsi qu'une intention de transformation de la personne, dans une visée qui va de la responsabilisation à l'émancipation, comprend l'éducation à la citoyenneté, au futur « métier de parent » et pousse parfois jusqu'à l'éducation politique. Transmettre étant leur finalité principale, mettre en mots une nécessité, ils donnent une certaine intensité à l'expression de ces conceptions. Il s'agit donc d'une socialisation à l'animation, dans le sens que F. Dubet donne à ce qu'il nomme le programme institutionnel.

Si l'État charge les organismes de formation de mener à bien la formation des animateurs, et de quelques autres messages (sur les « valeurs de la République », la laïcité, les discriminations *etc.*), les buts que ceux-ci se donnent sont loin de se limiter à ces missions.

Former pour délivrer quoi ?

Pascal C., CEPJ¹³⁰ : « Quand on paye 7000 € pour un BPJEPS, on estime qu'on a payé son diplôme, même si c'est la Région qui paye. Quand ce n'est pas le cas [c'est-à-dire en cas d'échec], il y a de plus en plus de recours. Y compris dans certains cas avec un avocat. Et puis il y a un effet de certification qui fait baisser le niveau parce

¹³⁰ Conseiller d'éducation populaire et jeunesse, fonctionnaire des services décentralisés du Ministère de la Jeunesse et des Sports (quand il existait encore, dorénavant de l'Éducation nationale).

que les stagiaires choisissent des organismes qui sont réputés délivrer plus facilement la certification. Alors devant la demande, les organismes relâchent plus ou moins leurs exigences quant à la formation elle-même parce qu'ils se concentrent sur la préparation des certifications. »

Mickaël L., référent national BAFA-BAFD, Ministère de la Jeunesse et des Sports : « Les organismes sont financés par les candidats, et ils sont en concurrence. Il y a des cas où, manifestement, il suffit de payer pour avoir son stage. Il y a en fait un jeu subtil entre les organismes, ils se connaissent les uns les autres, ceux qui alimentent une réputation de valider facilement et d'autres qui prônent la valeur du diplôme¹³¹. »

L'essentiel est dit.

Dans l'animation volontaire, pour les stagiaires, l'exigence est faible – essentiellement ne pas apparaître comme dangereux pour les mineurs et participer à l'ensemble du stage – permettant aisément d'obtenir la validation d'un stage BAFA¹³². Elle s'accroît toutefois quelque peu au stade du BAFD. Du point de vue des formateurs, cela résulte soit d'un principe qui récuse plus ou moins le rôle d'évaluateurs qu'on leur fait jouer, soit tout simplement de l'impossibilité même de juger des capacités du stagiaire. De celui des participants aux formations, cela pourrait ne faire de ces stages que de simples « tickets d'entrée » dans l'animation. Pour adopter ce dernier point de vue, encore faudrait-il démontrer qu'en réalité ces formations, soit ne sont pas nécessaires à l'exercice de l'activité d'animateur, soit n'apportent rien.

L'enjeu que constitue l'emploi alimente le marché de la formation professionnelle et tend à faire évoluer les formations de l'ambition de transmission de compétences vers la préparation à l'obtention du diplôme. Une pression en ce sens – portant sur le taux de réussite aux épreuves de certification – est exercée sur les organismes de formation par les stagiaires mais aussi par les financeurs des formations professionnelles et même par les fonctionnaires de la Jeunesse et Sports. Il s'agit d'un critère de jugement des organismes de formation par le marché, implicite mais opératoire. Bien conscients du risque sur la valeur des diplômes mais aussi de leur cohérence dans l'ensemble des diplômes de l'animation, les fonctionnaires de la Jeunesse et Sports s'efforcent, disent-ils, de « maintenir le diplôme à son niveau »¹³³.

¹³¹ On pourrait parler d'« effet de niche ».

¹³² En BAFA, le taux de non validation de la formation générale est de 1 % des stagiaires et il est de 0,5 % au stage d'approfondissement. Les échecs en stage pratique sont dix fois plus nombreux.

¹³³ Leur position est pour le moins ambivalente : d'un côté, explicitement devant les intéressés (en séance de jury), ils jugent les responsables de formation au taux de réussite des stagiaires aux épreuves certificatives et ne se privent pas de critiquer ceux qui, selon eux, obtiennent des résultats bas ; de l'autre, ils discoursent sur le maintien du diplôme au niveau qu'il doit avoir.

1.2.2 - Les formations et les diplômes de l'animation

Je présente ci-après sous forme de fiches les principales caractéristiques des formations et diplômes¹³⁴ de l'animation sur lesquels portent ma recherche¹³⁵. Ils sont bien entendu régis par des textes réglementaires qui les définissent et ceux-ci spécifient aussi, entre autres, les exigences vis-à-vis des formateurs et des organismes de formation, dont l'habilitation de ces derniers.

Formations et diplômes de l'animation volontaire

Le cadre administratif et réglementaire du BAFA et du BAFD

Le BAFA et le BAFD sont, comme on l'a vu, les diplômes de l'animation occasionnelle, dite « volontaire ». Ils sont réputés polyvalents, préparant à l'encadrement de tout type d'accueil collectif de mineurs¹³⁶. Leur conception générale est assez similaire. Pour le BAFA, la formation, ouverte à partir de 17 ans, est composée de :

« **une session de formation générale**, qui vous permet d'acquérir les notions de bases pour assurer les fonctions d'animation (de 8 jours minimum)¹³⁷ ;

un stage pratique, qui vous permet la mise en œuvre des acquis et l'expérimentation (14 jours effectifs minimum) ;

une session d'approfondissement (de 6 jours minimum) ou de qualification (de 8 jours minimum) qui vous permet d'approfondir, de compléter, d'analyser vos acquis et besoins de formation.

La durée totale de la formation ne peut excéder 30 mois [...]. » sauf dérogation.

¹³⁴ Au sujet du vocabulaire formel (brevet, diplôme, certification *etc.*), *cf.* l'annexe « Les certifications professionnelles ». Les formations étudiées permettent toutes (après avis du jury) l'obtention d'un diplôme, délivré par l'État. À la marge de mon objet d'enquête se trouve la certification professionnelle « animation péri-scolaire » délivrée par la branche professionnelle.

¹³⁵ *Cf.* l'annexe « Les origines des formations de l'animation » pour une mise en perspective historique. Notons ici que, si les diplômes de l'animation volontaire, BAFA et BAFD, sont suffisamment anciens (1973) pour que ne subsistent pas d'animateurs en activité ayant été diplômés avec leurs ancêtres (les diplômes de moniteur et de directeur de colonie de vacances), au contraire dans l'animation professionnelle la succession plus rapide des diplômes et la plus grande durée d'activité des intéressés ont pour effet que, par exemple, nombre d'animateurs en exercice soient titulaires du BEATEP ou du DEFA, diplômes qui ont précédé le BPJEPS et le DEJEPS sans être leur exact équivalent. Pour la révision des diplômes et les procédures qui sont suivies dans le cadre de leur élaboration paritaire, *cf.* l'annexe « Élaboration et révision d'un diplôme ». *Cf.* également l'annexe « Principales évolutions récentes des formations et diplômes de l'animation ».

¹³⁶ Je propose, dans l'annexe « Les formations spécifiques », une analyse des difficultés que présentent des programmes de formation consacrés à un type d'activité, comme le péri-scolaire, s'agissant de diplômes par définition polyvalents, c'est-à-dire permettant à leurs titulaires d'exercer des activités d'animation ou de direction dans tous les types d'accueils collectifs de mineurs. Ces formations spécifiques tendent pourtant à se développer, à la fois à la demande de certains grands employeurs, à la fois comme moyen pour les organismes de formation de diversifier leur programme dans un contexte concurrentiel.

¹³⁷ La durée réglementaire des stages de formation varie légèrement selon leurs modalités d'organisation.

Les deux sessions, de formation générale et d'approfondissement, sont effectuées dans le cadre d'un stage de formation organisé par un organisme de formation habilité. Un BAFA représente environ 100 heures en centre de formation et autant en stage pratique.

Quant au BAFD, qui est ouvert aux plus de 21 ans et titulaires,

« soit du BAFA, soit d'un diplôme, titre ou certificat de qualification permettant d'exercer les fonctions d'animation » définis par arrêté.

Il est composé de

« **1. une session de formation générale**, qui vous permet d'acquérir les notions de bases permettant d'exercer les fonctions de directeur et de construire votre projet personnel de formation (9 ou 10 jours) ;

2. un stage pratique en tant que directeur ou d'adjoint de direction, destiné à mettre en œuvre les acquis de la session de formation générale sur l'ensemble des fonctions (14 jours) ;

3. une session de perfectionnement, qui vous permet de compléter vos acquis par des séquences de formation adaptées (6 jours) ;

4. Un second stage pratique en tant que directeur, qui vous permet de perfectionner vos compétences (14 jours).

La durée totale de la formation ne peut excéder 4 ans [...]. »¹³⁸ là aussi sauf dérogation.

De même, les deux sessions, de formation générale et de perfectionnement, sont effectuées avec un organisme habilité.

Le BAFA est acquis à vie. Le titulaire du BAFD doit exercer pendant une durée d'au moins 28 jours en position de direction dans les cinq ans qui suivent l'obtention de son diplôme (ou de son renouvellement) ; à défaut, il doit suivre un stage « de renouvellement » équivalent à une session de perfectionnement¹³⁹.

Il faut ajouter au cursus du BAFD la rédaction d'un bilan de formation¹⁴⁰ :

« Après chaque étape de votre formation, vous devez procéder par écrit à une évaluation personnelle de vos acquis, sur la base des cinq fonctions définies à l'article 16 de l'arrêté du 22 juin 2007 et des documents pédagogiques auxquels vous avez contribué. À la fin de la formation et à partir de ces documents, vous devez rédiger votre bilan de formation. Il est l'aboutissement de cette démarche d'auto-évaluation. Il consistera en une analyse synthétique et objective, basée sur les évaluations intermédiaires, des compétences acquises, à acquérir ou en cours d'acquisition, au regard des fonctions attendues. »¹⁴¹

¹³⁸ Sources : site Internet du Ministère de l'éducation nationale, <http://www.jeunes.gouv.fr/formations-et-metiers-de-l/bafa-bafd/article/le-bafa#ancrer1> et <http://www.jeunes.gouv.fr/formations-et-metiers-de-l/bafa-bafd/article/le-BAFD#ancrer1> (caractères gras de l'original, orthographe originelle). La durée minimale des stages pratiques était antérieurement de 21 jours. La réglementation a tenu compte, entre autres, des évolutions des accueils collectifs de mineurs, dont la durée diminue continuellement.

¹³⁹ Il existe une troisième solution : que l'intéressé ait encadré une session de formation du BAFA ou du BAFD. Cette possibilité sert d'argument aux organismes de formation pour inviter leurs stagiaires à devenir formateurs.

¹⁴⁰ Les membres des jurys du BAFD accordent la plus grande importance, partant une attention approfondie, à ce bilan. C'est en réalité le principal élément tangible dont ils disposent pour évaluer le candidat et décider de la délivrance du diplôme, les appréciations des différents stages étant souvent peu explicites, peu développées, voire contradictoires dans leurs indications. Ce bilan leur est essentiel car, selon moi, il « donne prise » aux jurés sur le candidat. Il s'agit d'une difficulté générale des épreuves probatoires, qui amène les certificateurs à se concentrer sur certains aspects de, par exemple, la présentation orale du candidat. Cf. à ce sujet l'annexe (de la 4^{ème} étape) « La pédagogie du projet ».

Enfin, il convient de préciser que, pour le BAFA comme pour le BAFD,

« A l'issue de chaque étape de la formation une appréciation est portée, par le directeur de la session ou l'organisateur de l'accueil, sur votre aptitude à diriger un accueil collectif de mineurs. Dans une logique d'échange et d'accompagnement, les motivations vous seront expliquées lors d'un entretien. »¹⁴²

L'ensemble du cursus de formation au BAFA coûte de 800 à 1000 € selon les formules choisies, de 1000 à 1200 € pour un BAFD. Si le stage pratique est rémunéré, il compense une partie de cette dépense mais l'habitude de ne pas payer les stagiaires s'est progressivement répandue.

Formations et diplômes de l'animation professionnelle

Le cadre administratif et réglementaire du BPJEPS et du DEJEPS

À quelques éléments secondaires près, les organisations générales du BPJEPS et du DEJEPS sont similaires. Le BPJEPS, qui auparavant se décomposait en dix « unités capitalisables » (ou unités de compétences UC), a été aligné en 2016¹⁴³ sur le DEJEPS (et le DESJEPS) en quatre UC.

« Ce diplôme est préparé en alternance soit par la formation initiale, l'apprentissage ou la formation continue. En formation initiale, la durée minimale en centre de formation est de 600 heures¹⁴⁴.

Plusieurs qualifications complémentaires peuvent être associées à un BPJEPS et ainsi élargir les prérogatives des diplômés. Ainsi, les unités capitalisables complémentaires (UCC)¹⁴⁵ et les certificats de spécialisation (CS)¹⁴⁶, qui sont des regroupements de plusieurs UCC, attestent de compétences professionnelles complémentaires à celles certifiées par un BPJEPS.

Le diplôme est délivré par :

- la voie des unités capitalisables (UC) et dans ce cas les épreuves certificatives sont programmées tout au long de la formation ;
- la validation des acquis de l'expérience. [...] »

Les organismes de formation sont habilités ainsi que les formations elles-mêmes. Certaines formations peuvent être co-encadrées par deux organismes, selon un partage des tâches qui leur est propre.

¹⁴¹ Source : <http://www.jeunes.gouv.fr/formations-et-metiers-de-l/bafa-bafd/article/le-BAFD#ancre1>.

¹⁴² Source : <http://www.jeunes.gouv.fr/formations-et-metiers-de-l/bafa-bafd/article/le-BAFD#ancre1>. La version pour le BAFA est de rédaction similaire.

¹⁴³ Avec un effet progressif en 2016 et 2017 compte tenu des promotions en cours.

¹⁴⁴ La durée de l'alternance, dite « en entreprise » (même si l'employeur est presque toujours une collectivité territoriale ou une association), est de l'ordre de 1000 heures. Cf. à ce sujet l'annexe « L'alternance, une spécificité des formations de la Jeunesse et Sports ».

¹⁴⁵ La direction d'un accueil collectif de mineurs, soit l'équivalent du BAFD, fait partie de ces Unités complémentaires capitalisables. Cf. à ce sujet l'annexe « La direction d'accueil collectif de mineurs au cœur des contradictions du BPJEPS ».

¹⁴⁶ Il existait jusqu'en 2016 un ensemble de 29 intitulés de spécialisation, polyvalents (Loisirs tous publics LTP) ou particuliers (surtout des spécialités sportives). La réforme de 2016 du BPJEPS en a fait des « mentions », dorénavant au nombre de 34, regroupées en deux spécialités, « animateur » et « éducateur sportif » (ce qui, au passage, introduit une confusion avec le Brevet d'État d'éducateur sportif).

« La préparation à ce diplôme est assurée par des centres de formation publics ou privés habilités par les directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale. »

Ce type de formation n'impose pas de cursus scolaire préalable ce qui la rend en principe « ouverte à tous » et justifie son utilisation comme levier de traitement du chômage.

« L'entrée en BP JEPS n'est pas soumise à des exigences scolaires. En revanche, l'entrée en cursus de formation est conditionnée par la réussite à des tests de sélection organisés par chaque organisme de formation. »

Le déroulement de la formation¹⁴⁷ est ainsi défini :

« - À partir d'un cadre commun (textes des diplômes, procédure d'habilitation identique pour tous), chaque organisme propose ses propres modalités pédagogiques, ses contenus et l'organisation de la formation dans le temps.

- Le cursus de formation est basé sur le principe de l'alternance entre le centre de formation et l'entreprise (où les situations pratiques d'apprentissage sont sous la responsabilité d'un tuteur). Les modalités de cette alternance sont variables.

- L'organisme de formation met en place, pour chaque candidat admis à la formation, un positionnement qui consiste à situer le candidat par rapport aux attendus du diplôme visé. Cette phase doit permettre de mettre en évidence les écarts entre les compétences ciblées par le diplôme et les acquis préalables du candidat (qualifications ou expériences antérieures) pour déboucher sur un parcours individuel de formation contractualisé entre l'organisme et le candidat. »^{148 149}

Sur le papier, l'organisme de formation bénéficie donc en principe d'une forme de liberté pédagogique.

Joëlle G., référente nationale des diplômes en animation professionnelle, Ministère de la Jeunesse et des Sports :
« Il est essentiel de comprendre que le diplôme et les référentiels ne donnent aucune indication sur les pédagogies à mettre en œuvre. C'est de la responsabilité des organismes de formation d'amener les stagiaires au niveau requis par les deux référentiels¹⁵⁰ et, pour cela, de faire les choix pédagogiques qu'ils estiment adéquats. L'acte pédagogique n'est plus cadré. L'État cadre l'acte de certification. Mais en réalité il y a tout de même l'habilitation qui permet ou assure un contrôle de l'État sur le cadre pédagogique. »

¹⁴⁷ Ce que le site du Ministère et les intéressés nomment « le déroulé ».

¹⁴⁸ Ce qui veut dire que, en principe, à l'issue de cette étape de « positionnement », sont décidées par le stagiaire les phases de formation que chacun d'entre eux doit suivre et celles pour lesquelles, possédant d'ores et déjà les compétences ou l'expérience requises, il pourra se contenter de les faire valider par l'épreuve certificative. Cette appréciation est le fait du responsable de formation, en interaction avec le stagiaire concerné. Mais toute diminution de formation (moins de stagiaires dans certaines parties du programme) a pour conséquence une diminution de la rémunération de l'organisme de formation. Par ailleurs, cela impose au formateur d'élaborer un programme qui sépare très clairement les phases de formation reliées à chaque épreuve certificative alors que « tout est dans tout », que chaque séquence de formation est en réalité susceptible de porter sur un vaste ensemble de compétences. De plus, l'organisation individualisée de la formation a pour conséquence que la composition et l'effectif du groupe de stagiaires sont variables, ce qui n'est pas sans conséquence sur la « dynamique de groupe », levier majeur de la formation. On pourrait enfin ajouter que la charge administrative de suivi des présences est alourdie par ces dispositions. On le voit, les conditions réglementaires qui s'imposent, rationnelles vues à distance, et résultant directement de la « logique des compétences » qui discrétise le réel, sont quelque peu éloignées des conditions d'exercice de la formation.

¹⁴⁹ Source : site Internet du Ministère des sports <http://sports.gouv.fr/emplois-metiers/diplomes/le-bpjeps/Metiers/>.

¹⁵⁰ Référentiel professionnel et référentiel de certification.

Cette liberté est toutefois, en pratique, fortement cadrée par une présence quasi panoptique des CEPJ, du moins de ceux qui prétendent à une compétence pédagogique¹⁵¹.

Un BPJEPS coûte approximativement 6000 € et un DEJEPS 7500 €.

Habilitations

Les habilitations sont nationales pour le BAFA et le BAFD, à défaut régionales. Les habilitations pour le BPJEPS et le DEJEPS sont régionales. Elles sont régulièrement renouvelées : tous les trois ans pour les deux premiers, à chaque session de formation pour les deux derniers. Il n'est pas inintéressant de rendre compte des exigences réglementaires à ce sujet. Voici celles qui concernent le BAFA et le BAFD :

« L'habilitation ne peut être délivrée qu'aux organismes de formation se conformant aux critères suivants

- 1° Formalisation d'un projet éducatif dans une démarche d'éducation populaire ;
- 2° Existence d'un réseau d'équipes de formateurs qualifiés en rapport avec le ou les brevets préparés et participant régulièrement à l'encadrement de sessions et aux activités de l'organisme de formation ;
- 3° Existence d'un dispositif, propre à l'organisme, de formations initiales et continues et de suivi régulier et permanent des formateurs ;
- 4° Ouverture des sessions à tous les publics sans discrimination ;
- 5° Définition des modalités d'information des candidats préalable à leur inscription, conformément aux articles 11 et 27 du présent arrêté ;
- 6° Existence d'un dispositif d'accompagnement et de suivi du stagiaire tout au long de sa formation ;
- 7° Conception, élaboration, diffusion et mise à disposition des stagiaires et des formateurs de documents et d'outils pédagogiques en rapport avec le ou les brevets préparés ;
- 8° Utilisation pour l'appréciation de l'aptitude des stagiaires des critères définis aux articles 20 et 37 du présent arrêté ;
- 9° Partenariat avec des organisateurs d'accueils collectifs de mineurs afin d'assurer une adéquation quantitative et qualitative des sessions de formation avec l'analyse des besoins ;
- 10° Interdiction de sous-traitance. »¹⁵²

S'agissant de documents formels déposés par des organismes déjà connus et ayant presque toujours déjà obtenu une habilitation, il ne faut pas s'étonner que la lecture de dossiers de demande d'habilitation laisse une impression tenace de bonnes paroles¹⁵³.

¹⁵¹ Cf. les annexes « Quelle liberté pédagogique ? » et « Le vague-à-l'âme des CEPJ ».

¹⁵² Arrêté du 15 juillet 2015 relatif aux brevets d'aptitude aux fonctions d'animateur et de directeur en accueils collectifs de mineurs, article 5.

¹⁵³ On verra par exemple *infra* comment sont prises en compte les exigences des deuxième et troisième alinéas sur la compétence et la formation des formateurs.

Systèmes d'évaluation des stagiaires¹⁵⁴

Les formateurs ont la responsabilité d'émettre un jugement de capacité sur les stagiaires de leurs formations (dans le cas des formations de l'animation volontaire) ou d'organiser des épreuves certificatives dans le même but (pour l'animation professionnelle). Les différents jurys¹⁵⁵ prennent leurs décisions au vu des résultats de ces épreuves et des avis des formateurs ; le directeur départemental ou régional de la Jeunesse et Sports prononce l'attribution du diplôme à partir des conclusions des jurys. Pour le BAFA par exemple, le site Internet du Ministère de l'Éducation nationale porte l'information à la connaissance du public en ces termes :

« Au vu de la proposition du jury, le directeur départemental peut vous déclarer reçu(e), ajourné(e) ou refusé(e).

- Si vous êtes déclaré(e) reçu(e), le directeur départemental vous délivrera le BAFA.

- En cas d'ajournement vous disposez d'un délai de douze mois pour recommencer les sessions de formation ou le stage pratique jugés insuffisants.

- En cas de refus vous perdez le bénéfice de l'ensemble de votre formation. »¹⁵⁶

Dans les formations BAFA et BAFD, les équipes de formateurs émettent en fin de session un avis favorable ou défavorable, justifié par un commentaire. Généralement, celles-ci n'attendent pas le dernier moment pour procéder à une évaluation exploratoire des stagiaires et pour informer ceux qui pourraient éventuellement se voir refuser la validation en fin de session. Les critères de validation sont obligatoirement portés à la connaissance des participants dès le début du stage. Nombre d'organismes y ajoutent leurs propres critères, qu'il ne faut pas confondre avec les objectifs qu'ils annoncent pour la formation¹⁵⁷.

Pour l'entrée en formation professionnelle, les candidats passent une sélection préalable visant à retenir les personnes capables de suivre la formation ; le nombre de postulants étant en général supérieur à l'effectif de la promotion, ce dispositif vise simultanément à retenir ceux qui sont jugés les « meilleurs »¹⁵⁸. Puis, les

¹⁵⁴ J'étudie cet aspect des formations de manière approfondie, sous l'angle des manières pratiques de procéder, dans l'annexe (de la 4^{ème} étape) « Les dispositifs d'évaluation ».

¹⁵⁵ Cf. l'annexe « Jurys » dans laquelle sont présentées une description générale des différents jurys délivrant les diplômes de la Jeunesse et Sports et une analyse détaillée du fonctionnement d'un jury BPJEPS.

¹⁵⁶ Site du Ministère de l'Éducation nationale, <http://www.jeunes.gouv.fr/formations-et-metiers-de-l/bafa-bafd/article/le-bafa#ancr1>. Dans leurs principes généraux, les dispositions portant sur les décisions du jury à propos des autres formations et diplômes étudiés sont similaires.

¹⁵⁷ Cf. l'annexe « Un exemple de critères et objectifs de stage » et les annexes (de la 4^{ème} étape) « Les dispositifs d'évaluation » et « Une évaluation en stage directeur ». On observe une certaine accumulation de données d'évaluation, critères comme dispositifs, par ailleurs souvent verbeuses, pleine de bonnes intentions et de termes polysémiques. Cela rend la phase de présentation qui débute une formation particulièrement difficile à suivre, singulièrement pour les stagiaires qui en sont à leur premier stage. De plus, souvent, les formateurs souhaitent que les stagiaires « s'approprient » les critères et « se donnent des objectifs personnels » ; ils les font donc réfléchir à ce propos. Ces différents référentiels pour divers types d'évaluations ne sont jamais hiérarchisés et l'on aboutit vite à l'accumulation de dix à vingt critères et plus. J'ai ainsi vu cet ensemble de travaux, portant sur les différentes modalités possibles de l'évaluation, prendre la totalité de la première journée d'un stage de perfectionnement BAFD (sur une durée de six jours), donnant une impression de foisonnement surabondant, complexe et peu ordonné. La ré-exploitation ultérieure de l'ensemble, au cours de la formation, est irrégulière et guère approfondie, elle n'est au mieux maîtrisée que par les formateurs. Ajoutons qu'une partie des formateurs fait clairement comprendre aux stagiaires qu'il s'agit pour eux d'un *pensum* et d'une procédure de pure forme. Pour un exemple, cf. l'annexe (de la 4^{ème} étape) « Le "cadrage" du premier jour de stage ».

¹⁵⁸ Cf. l'annexe « Le parcours de sélection vécu par un candidat au BPJEPS ».

formations étant structurées en unités de compétences, sont périodiquement organisées dans le cursus des épreuves de certification pour chacune de ces UC, regroupées ou non en sous-ensembles logiques.

Ces sélections à l'entrée comprennent deux étapes : une épreuve écrite, les candidats devant répondre à plusieurs questions en relation avec l'animation ; une épreuve orale d'une demi-heure devant un jury de deux personnes, où l'intéressé présente son projet professionnel et ses motivations, et est interrogé à ce propos.

Pour les certifications, chaque stagiaire transmet au préalable un document écrit (souvent de dix à vingt pages), lu par ses deux certificateurs¹⁵⁹ et est invité, lors d'une épreuve orale d'une demi-heure, à présenter son travail et à répondre aux questions de ses examinateurs. Ceux-ci portent un jugement, documenté s'il s'agit d'un refus, pour chaque « objectif intermédiaire » de chaque unité de compétences entrant dans l'épreuve. Si une unité de compétence n'est pas validée, le stagiaire a la possibilité de passer une épreuve de rattrapage. Le CEPJ « référent » est généralement présent au cours de la journée où se déroulent ces examens et, souvent, y participe comme certificateur. En principe, pour que le stagiaire soit diplômé, il faut qu'il ait validé l'ensemble des unités de compétence de sa formation¹⁶⁰.

Comme le fait remarquer un CEPJ :

Xavier L. : « Dans les formations professionnelles, y a un protocole qui se met en place et y a une distinction qui se fait entre la fonction formateur et la fonction évaluateur. [...] Alors que dans le BAFA BAFD y a quand même une confusion. C'est une différence importante. »

1.2.3 - Qui sont les stagiaires ?

Les caractéristiques sociales des stagiaires sont assez nettement différenciées entre les formations de l'animation volontaire et celles de l'animation professionnelle.

De manière modale, les animateurs volontaires (BAFA) sont aux deux tiers des animatrices. Ils ou elles appartiennent aux classes moyennes. La très grande majorité d'entre eux sont lycéens, le plus souvent dans les filières générales ; il y a quelques étudiants, fréquemment dans les trois années de la licence. Ils ont plutôt 17 ou 18 ans au moment de la formation générale (BAFA 1) et 18 à 20 ans au moment du stage d'approfondissement (BAFA 3). Le prix total du cursus de formation,

¹⁵⁹ Les certificateurs sont choisis par l'organisme de formation et doivent avoir un niveau de formation ou une expérience compatibles avec ce rôle. Ce sont presque toujours des bénévoles, juste défrayés pour leurs déplacements. Les organismes cherchant à éviter toute dépense supplémentaire, ce bénévolat fait partie des critères de choix des certificateurs. Pour le responsable de formation, l'existence d'un réseau de personnes qu'il peut solliciter pour cette tâche est essentiel. La liste des formateurs est occasionnellement contrôlée par le jury Jeunesse et Sports. Au début de l'histoire du BPJEPS et du DEJEPS, ce sont les services de la Jeunesse et Sports qui organisaient ces épreuves ; cette tâche a été transférée aux organismes de formation, ce que d'aucuns interprètent comme une privatisation du processus, et d'autres une manière de faire travailler les organismes de formation et d'économiser les ressources de l'État.

¹⁶⁰ À propos de quelques difficultés pratiques et éthiques portant sur ces dispositifs de certification, cf. l'annexe « Rationalité des pratiques éducatives et interrogations éthiques des formateurs ».

de l'ordre de 1000 €, introduit une nette sélection sociale. Sauf dans le cadre du traitement social du chômage, les aides possibles, essentiellement de la CAF, sont très modiques : quelques dizaines d'euros¹⁶¹.

Plus précisément, on peut mettre en évidence trois catégories de stagiaires BAFA.

- Les jeunes lycéens ou étudiants de classe moyenne dont il vient d'être question.

- Des jeunes, en faible nombre, souvent un peu plus âgés que les précédents, issus des classes populaires, qui se lancent dans l'animation pour (commencer à) avoir un (petit) gagne-pain et dont on constatera ultérieurement que le BAFA a été la première marche d'une orientation vers l'animation professionnelle.

- Des femmes plus âgées, presque toujours au-delà de 30 ans, soit employées dans des activités en contact avec les enfants telles que l'encadrement de la cantine scolaire ou le péri-scolaire, soit en reconversion professionnelle¹⁶².

La grande majorité des animateurs qui se dirigent vers une formation professionnelle a d'abord suivi au moins une formation du BAFA.

« Dans le cadre des centres de vacances et de loisirs et du BAFA, le contexte a beaucoup évolué avec l'arrivée de nouveaux stagiaires, ceux de la "crise" de la société salariale. Ce sont des chômeurs de longue durée et des mères contraintes de reprendre un travail après s'être arrêtées pour élever des enfants, tous plus très jeunes, ce sont aussi des jeunes poussés par des politiques publiques de résorption du chômage ou de gestion sociale des quartiers en difficulté, pas toujours très motivés par l'animation, ce sont enfin des personnes attirées par l'animation professionnelle, secteur créateur d'emplois, et qui misent sur la possibilité de négocier le BAFA comme un diplôme professionnel [...]. »¹⁶³

Le BAFD est juridiquement un diplôme de l'animation volontaire mais ses stagiaires sont en pratique à plus de 90 % des animateurs professionnels, presque toujours en poste et donc envoyés là par leur employeur. Leur typologie sociale est approximativement celle des participants du BAFA, avec une proportion hommes - femmes plus équilibrée.

*

Les stagiaires des formations BPJEPS, c'est-à-dire des personnes qui ont comme projet de faire de l'animation leur métier, sont majoritairement issus des classes populaires, effet de sélection sociale et d'orientation renforcé par les dispositifs de financement de la formation professionnelle à fins de lutte contre le chômage. Typiquement, ils ont quitté l'école prématurément et ceux pour qui ce n'est pas le cas sont souvent des déçus de l'institution scolaire. Parmi eux peuvent se glisser quelques demandeurs d'emploi plus âgés et en reconversion, orientés dans cette direction par Pôle

¹⁶¹ Cf. l'annexe « Le BAFA citoyen » qui présente un dispositif bien développé d'aide contre du travail bénévole.

¹⁶² Cf. l'annexe « Schémas de circulation des animateurs ».

¹⁶³ Olivier Douard, 2002, p. 70. Le temps n'a nullement démenti l'auteur.

Emploi. Compte tenu du prix de la formation, il est rare qu'ils en assurent eux-mêmes le financement. Il en résulte qu'ils relèvent en pratique de trois statuts : soit demandeur d'emploi, dont la formation est financée par la Région (Conseil régional¹⁶⁴) ; soit salarié sous contrat dont la formation est prise en charge par Uniformation ou plus rarement par leur employeur ; soit apprenti, donc en contrat d'apprentissage avec un employeur¹⁶⁵.

Patrick B. et Xavier L., CEPJ : « Il y a 10/15 ans, ceux qui faisaient une formation avaient suivi des études, ils appartenaient à la classe moyenne culturelle, avec déjà de l'expérience et des diplômes universitaires. Ils avaient au moins le bac, et de 23 à 50 ans. Maintenant, l'effet des prescripteurs est devenu majeur. Ceux qui vont en formation sont plus jeunes, parfois moins de 20 ans, et ils sont en primo-formation professionnelle. »

On ne saurait mieux dire, et en si peu de mots, la dilution du programme institutionnel des formations de l'animation professionnelle. Nous observons ici l'équivalent des effets, sur ce programme institutionnel, de la massification de l'enseignement tel qu'ils sont décrits par F. Dubet : la « fiction de la séparation radicale de l'enfant et de l'élève »¹⁶⁶, ici de l'individu en recherche d'emploi acheteur d'une formation et de l'animateur par engagement social et par vocation, n'a pu se maintenir et a volé en éclats. En suggérant une forme de dégradation de la qualité des stagiaires, et des formations qu'il est possible de leur délivrer, mes interlocuteurs expriment une déception et une discrète nostalgie¹⁶⁷. De leur côté, la participation de stagiaires des classes populaires aux formations de l'animation volontaire reste minoritaire, et l'homogénéité sociale entre les formateurs et les participants s'est maintenue, ce qui n'a pas amené les remises en cause ici évoquées par mes interlocuteurs¹⁶⁸.

Les statuts indiqués ci-dessus sont à mettre en relation avec l'âge des stagiaires. Lorsque dans une même promotion sont présentes des personnes relevant de ces différents statuts, les âges peuvent s'étagier de 19 ou 20 ans, parfois sans expérience de l'animation, à 40 ans et plus. Dans ce

¹⁶⁴ À défaut, statistiquement marginal, par Pôle Emploi.

¹⁶⁵ Depuis la nouvelle mandature, la Région des Pays de la Loire a décidé de mettre l'accent sur l'apprentissage. Par différence avec les règles nationales, celui-ci est ouvert à des personnes ayant jusqu'à trente ans.

¹⁶⁶ François Dubet, 2002, p. 72.

¹⁶⁷ La période antérieure à laquelle ils font référence – les « 10/15 ans » – correspond plutôt à celle où le diplôme professionnel était le DEFA, prédécesseur à la fois du BPJEPS et du DEJEPS. Les animateurs un peu anciens – et certains auteurs – parlent avec nostalgie de ce diplôme et des formations correspondantes, pour eux sorte de paradis perdu où, disent-ils, l'on venait réfléchir, se former et se créer un réseau, et non rechercher un diplôme pour un emploi. Une démarche pure et gratuite de formation pour la formation. La conception même du diplôme et de la formation s'est transformée, BPJEPS et DEJEPS étant basés sur une logique de compétences très segmentées. Cf. le § 4.8 « Les anciens et les nouveaux ? » dans l'annexe « L'animation et la formation dans leur contexte historique, politique et économique et social » ainsi que l'annexe « Principales évolutions récentes des formations et diplômes de l'animation ».

¹⁶⁸ On observe aisément que, dans ces formations, les stagiaires issus des classes populaires font l'objet d'un « ciblage » spontané de la part des formateurs, qualificatifs désobligeants comme jugements dévalorisants à l'appui. Cf. à ce sujet, pour quelques exemples, les annexes (de la 4^{ème} étape) « Trois “blacks” en stage BAFA » et « Une question de conformité sociale ».

cas, cela ne va pas sans difficultés d'ordre pédagogique pour la formation et relationnelles à l'intérieur d'une promotion¹⁶⁹.

Les stagiaires des formations DEJEPS sont des animateurs BPJEPS qui persévèrent dans le métier de l'animation et ont l'occasion de prendre des responsabilités ou se situent dans une logique de développement de carrière¹⁷⁰. Il est rare que leur formation ne soit pas financée par leur employeur. Ces formations concentrent ceux qui, parmi les titulaires d'un BPJEPS, avaient également un diplôme universitaire. On voit aussi, marginalement, des admissions directes en DEJEPS de diplômés de l'université (Maîtrise, Master) à qui leur diplôme n'a pas permis de trouver du travail. Il y a là de fait un mécanisme de « distillation » des personnes issues des classes moyennes dans les postes à responsabilité. L'âge médian en DEJEPS se situe autour de 35 ans, les promotions étant souvent plus homogènes qu'en BPJEPS. Les participants se partagent à l'équilibre entre hommes et femmes, ce qui témoigne également d'une concentration des hommes dans ces formations par rapport aux stades précédents.

Quelques chiffres pour se repérer¹⁷¹

La Jeunesse et Sport délivre, bon an mal an, de l'ordre de 50 000 diplômes BAFA. Le nombre d'inscriptions a varié au cours des années récentes de 65 000 à 90 000, ce qui correspond donc à des modifications conjoncturelles proportionnellement importantes (certainement liées au péri-scolaire) sur un fond à peu près stable. Les données accessibles ne sont, comme on peut le constater, pas réellement cohérentes, puisque le nombre de diplômés devrait varier en suivant grossièrement le nombre d'inscrits¹⁷² ; elles indiquent néanmoins un ordre de grandeur solide. Des données locales plus précises permettent d'estimer qu'environ 60 % des inscrits vont jusqu'au bout de leur formation : 10 % échouent à l'une des trois étapes de la formation, 30 % abandonnent en cours de cursus¹⁷³. La durée d'activité des animateurs volontaires peut être estimée à 2 à 3 années. Le calcul précis donne 3,8 séjours de tous types correspondant à une expérience moyenne de 27 jours sur l'ensemble de leur activité. En se rappelant que le BAFA impose une expérience pratique totalisée de 14 jours minimum, il faut

¹⁶⁹ Fabrice D., responsable d'un BPJEPS : « On ne leur demande pas de vivre ensemble, mais le défi [pour le formateur] est de leur proposer des contenus qui leur convienne à tous. »

¹⁷⁰ Ou même, souvent, en ont assez du « terrain » et de l'animation « en face à face » et cherchent à s'en échapper.

¹⁷¹ Cf. l'annexe « BAFA - Données statistiques et discussion ». Je traite aussi de cette question dans la 3^{ème} étape.

¹⁷² Il faut rappeler que, en pratique, le BAFA se prépare en un à trois ans et le BAFD en deux à quatre ans : il y a donc un décalage dans le temps, lui-même variable, entre l'inscription et la délivrance du diplôme. On peut formuler l'hypothèse, mais aucune donnée disponible ne permet de la confirmer ou de l'infirmer, que les places accessibles en stage pratique sont en nombre grossièrement constant et jouent un rôle limitatif (le temps de stage pratique en péri-scolaire ne peut dépasser six jours sur les quatorze jours minimum exigés, les variations portant sur le péri-scolaire n'ont donc eu qu'un effet limité). D'une manière générale, les statistiques de l'animation portent sur les publics (mineurs inscrits en accueils collectifs) et celles concernant les formations sont beaucoup moins riches.

¹⁷³ Cf. l'annexe « BAFA - Données statistiques et discussion ».

donc en moyenne 2 séjours de, également en moyenne, 7,2 jours¹⁷⁴ pour obtenir le diplôme. La moitié de l'expérience des animateurs est ainsi consacrée à l'obtention du diplôme, et ils continuent à exercer après celle-ci pendant une ou deux années. Au-delà, ceux qui persévèrent sont, statistiquement, soit (déjà) des animateurs professionnels, soit des personnes qui souhaitent embrasser cette carrière.

Il est remarquable que le BAFA rassemble, de longue date, et continue à attirer environ 10 % d'une classe d'âge, d'autant qu'il faut rappeler qu'il s'agit d'une formation payante et qui n'est pas obligatoire¹⁷⁵. On peut d'ailleurs observer plus généralement que les formations de l'animation, qui ont toutes les caractéristiques de formations initiales de masse destinées au « grand public »¹⁷⁶, contrairement à celles-ci sont payantes, coûteuses, sauf exceptions assurées par des organismes de droit privé et non par l'État, et sont en réalité organisées comme la formation professionnelle continue¹⁷⁷.

Le nombre annuel de BAFD se situe à hauteur de 2000 (soit 4 % des diplômés du BAFA).

L'ensemble correspond à entre 7000 et 8000 sessions de formation, générales et d'approfondissement. Les données du Ministère permettent de calculer un effectif moyen en formation de 20 stagiaires alors que le maximum est de 40 pour le BAFA et 30 pour le BAFD. Ce mauvais remplissage pèse bien sûr sur les résultats financiers des organismes de formation mais résulte, entre autres, des solutions qu'ils mettent en place dans le jeu concurrentiel¹⁷⁸.

L'effectif annuel des BPJEPS de l'animation socio-culturelle est également d'environ 3.500 diplômés, dont entre 1500 et 2000 pour le BPJEPS Loisirs tous publics, pour 10 000 à 11 000 toutes spécialités confondues¹⁷⁹.

Le nombre annuel de diplômés du DEJEPS se monte à 5000 dont moins de 1000 dans l'animation socio-culturelle¹⁸⁰.

Par comparaison, les universités délivrent dans le même temps un peu moins de 2000 DUT Carrières sociales.

Un gros organisme de formation dispose d'un effectif de quelques dizaines de formateurs non professionnels, typiquement de l'ordre de deux-cents pour l'UFCV ou les CEMÉA si l'on compte toutes les personnes ayant participé à au moins une action – soit une formation, soit un week-end de travail collectif entre formateurs – dans l'année. Il emploie de trois à dix formateurs professionnels dans l'animation, pour un effectif salarié de cinq à cinquante, auquel il faut généralement ajouter presque autant de « services civiques ».

¹⁷⁴ Données de 2013. La durée moyenne des séjours diminuant constamment, on observe clairement l'une des causes d'abandon : la difficulté à trouver un, ou plutôt les deux séjours (le stage pratique ne peut pas être segmenté en plus de deux) dont la durée cumulée va permettre de valider la partie pratique du diplôme.

¹⁷⁵ Cf. l'annexe « Pourquoi de manière aussi régulière 10 % d'une classe d'âge au BAFA ? ».

¹⁷⁶ Et donc sont comparables aux formations délivrées par le système scolaire et universitaire.

¹⁷⁷ Cf. à ce sujet l'annexe « Des formations professionnelles qui sont des formations initiales ».

¹⁷⁸ Qui est principalement d'augmenter leur programmation de formations et l'étalement calendaire de celles-ci.

¹⁷⁹ Ces chiffres évoluent vite car ils sont très dépendants des politiques de financement. Les dernières statistiques nationales détaillées publiées datent de 2015. Cf. Catherine Bunel, 2015.

¹⁸⁰ Thierry Braillard, Secrétaire d'État aux Sports, présente une vue d'ensemble de l'activité de formation sous la responsabilité du Ministère de la Jeunesse et des Sports : « Ce sont en effet près de 21 000 candidats chaque année qui sont formés dans la filière ministérielle. Nos directions régionales de la jeunesse de sports et de la cohésion sociale habitent ainsi près de 1 700 sessions de formation réparties dans plus de 500 organismes de formation. » (2015, p. 8)

1.2.4 - Évaluation et assurance qualité de la formation¹⁸¹

Les organismes de formation de l'animation – et plus généralement les métiers du social, du « travail sur autrui » comme le dit F. Dubet – se sont longtemps crus à l'écart et préservés des grands dispositifs de normalisation que sont par exemple les systèmes de certification de la qualité (norme ISO¹⁸² 9001 dite de « management de la qualité », en particulier) ou de « responsabilité sociale des entreprises » (norme ISO 26000 « responsabilité sociétale »). Certains de leurs dirigeants et membres éminents prétendaient que, eu égard à la nature de leur activité, compte tenu selon eux de l'impossibilité de la formaliser¹⁸³, ils ne relèveraient jamais de tels processus. Un procès en noblesse. C'était à la fois méconnaître la nature de ces dispositifs¹⁸⁴ et les forces qui pouvaient les leur imposer. C'était également être fort peu conscient du caractère d'ores et déjà codifié de leur activité productive¹⁸⁵. Ils ont été rattrapés par les exigences réglementaires dont il va être question, c'est-à-dire en réalité par les exigences du marché, ici de la formation professionnelle en général, et le fait que celui-ci n'a que faire, et de leur nature juridique d'association, et des spécificités supposées d'une activité qui vise à transformer des personnes. À nouveau, le marché met à mal ce qui pourrait être le programme institutionnel de cette activité de formation. *Via* une évolution réglementaire, nivelant les situations, ce même marché leur a fait savoir et imposé de voir leur caractère ordinaire, roturier.

¹⁸¹ Quelques mots de clarification. Le terme « évaluation » est particulièrement ambigu. Il renvoie immédiatement à la question : qui évalue qui ? J'ai présenté brièvement ci-dessus les dispositifs d'évaluation des stagiaires par leurs formateurs ou par le biais d'épreuves certificatives, étapes menant à l'attribution du diplôme. Je traite dans l'annexe « Quand les stagiaires évaluent leur formation » de la question correspondante. J'aborde l'évaluation marchande des formations et des organismes dans la 2^{ème} étape de mon exposé.

¹⁸² Organisation Internationale de Standardisation, dont la fonction est de produire des normes de validité mondiale.

¹⁸³ C'est-à-dire à la fois de la formuler par écrit (« écrire ce qu'on fait ») mais aussi de stabiliser les organisations et les modalités de fonctionnement (« faire ce qu'on a écrit »).

¹⁸⁴ Dans les métiers de l'animation, sinon du social, prévaut un fort rejet de tout ce qui toucherait au management, assimilé au repoussoir que sont les entreprises et le travail salarié. Il s'agit là d'une forme locale de la « critique artiste ». Il en résulte une ignorance manifeste du « monde des entreprises », comme le disent les intéressés, et des techniques et discours du management. Ceux-ci tiennent souvent à ce sujet des propos confondant d'idées reçues et de naïveté (*cf.* à ce sujet l'annexe « L'économie sociale et solidaire »).

¹⁸⁵ Reste néanmoins, pour passer à un stade certifiable selon une des normes citées ou d'autres, telles que le système proposé par l'Office Professionnel de Qualification des Organismes de Formation (OPQF), à formaliser l'essentiel du fonctionnement hors formation, ce qui constitue effectivement un très gros travail. Classiquement dans toutes les organisations qui se confrontent à cette tâche, il s'agit d'un investissement de forme dont l'utilité n'apparaît que très peu aux acteurs, lesquels ont dès lors un fort sentiment de perdre leur temps. Les réactions au sein des organismes de formation n'ont rien à envier à celles que l'on rencontre dans d'autres organisations professionnelles, entreprises ou administrations. Par ailleurs, même si la loi de 2014 porte sur la formation professionnelle, il est très difficile d'isoler complètement celle-ci de la formation volontaire, ce qui oblige de fait à faire porter les travaux sur l'ensemble de ces activités.

La loi de 2014 sur la formation professionnelle a mis en place le principe d'une exigence et d'un contrôle qualité (du type assurance qualité) des organismes de formation et a chargé les OPCA de ce contrôle qualité¹⁸⁶. Outre les garanties supposées, il s'agit en même temps de mieux équiper le marché en mettant plus d'informations sur les organismes à la disposition des financeurs et des acheteurs de prestations de formation, institutions ou individus, c'est-à-dire de développer ce que L. Karpik nomme des « dispositifs de jugement ». Pour répondre, les OPCA ont dû faire face à l'obligation d'acquérir de nouvelles compétences et de se doter d'outils *ad hoc*. Voici quelques explications des responsables de ces questions chez Unifformation¹⁸⁷.

« La formation professionnelle a une image de gabegie. De manque de transparence. De secteur très profitable mais de qualité médiocre. De risque sectaire. Le législateur, le Sénat en l'occurrence, a voulu faire quelque chose. Mais ensuite le gouvernement a rendu ce qui avait été prévu inodore et indolore sous la forme de six critères qualité de base. Ça veut dire que, en pratique, ça renvoie aux référentiels des financeurs¹⁸⁸ mais il y en a à tout le moins une quarantaine, sans compter ceux des OPCA et des OPACIF¹⁸⁹ !

Pour l'instant, il n'est pas question de porter un regard pédagogique sur les formations. Mais dans le futur...

La loi dit que pour qu'une formation soit financée, il faut qu'elle soit dans le catalogue d'un OPCA. Les organismes de formation ont donc intérêt à se mettre en conformité avec les indications qu'on leur donne. En fait, ils ont même intérêt à se conformer à un des référentiels de certification de la formation, comme ça ils évitent les contrôles de notre part. C'est l'organisme qui gère le référentiel, par exemple l'OPQF, qui s'en chargera.

Cela augmente la visibilité des organismes qui sont certifiés ou labellisés. Et la confiance réciproque organisme / acheteur. »¹⁹⁰

Il faut pourtant observer que ni la loi de 2014 ni le décret d'application de 2015 « relatif à la qualité des actions de la formation professionnelle continue » ne font état d'une visée d'amélioration. Les exigences potentielles des OPCA – la « montée en charge progressive de la qualité » – dépassent donc le cadre de la loi, ce qui est confirmé dans ce qu'ils appellent un « socle commun » d'indicateurs correspondant aux six critères réglementaires, où les OPCA prévoient :

¹⁸⁶ Bien que les organismes de formation de l'animation affirment que leur marché est de plus en plus libéral, on voit qu'il est aussi de plus en plus régulé par l'État, même si en l'occurrence ce n'est pas l'État lui-même qui prend en charge le contrôle de la qualité des organismes de formation.

¹⁸⁷ Directeur général adjoint et cadre responsable de la mise en place du dispositif d'assurance qualité. Rappelons qu'Unifformation est l'OPCA de l'animation.

¹⁸⁸ On verra que les dispositifs de financement, en particulier ceux de la Région, font peu de cas des différences pédagogiques entre organismes et tout particulièrement de l'un de leurs éléments importants de différenciation, leur position idéologique. Ils s'attachent à d'autres critères, efficacité en termes d'emploi, satisfaction des stagiaires, *etc.* et, bien sûr, à des critères classiques de marché, prix, conformité de la prestation.

¹⁸⁹ Organisme Paritaire Agréé au titre du Congé Individuel de Formation.

¹⁹⁰ Le site Internet d'Unifformation <http://www.unifformation.fr/> indique : « L'objectif ? Améliorer la transparence de l'offre de formation et favoriser une montée en charge progressive de la qualité des actions de formation. Il s'agit aussi de mettre en visibilité les caractéristiques des prestataires de formation, non seulement pour les acheteurs et financeurs mais aussi pour les acheteurs et bénéficiaires que sont les entreprises et les individus. ».

« Critères [sic] n° 6 du décret : La prise en compte des appréciations rendues par les stagiaires. [...] »

6.3 Capacité de l'OF¹⁹¹ à partager les résultats des évaluations avec les parties prenantes (formateurs, stagiaires, financeurs, prescripteurs) dans un processus d'amélioration continue. »¹⁹²

La garantie de qualité des formations était jusqu'à présent essentiellement déclarative et auto-promotionnelle. On voit qu'elle ne se passera plus de certaines preuves et que, vraisemblablement, l'exigence ira croissant. On peut même penser que la comparaison ne se fera plus exclusivement entre organismes de formation de l'animation mais entre tous les organismes, instituant une forme d'alignement interprofessionnel¹⁹³.

Ainsi, dans les modalités de la concurrence entre organismes de formation de l'animation, se renforcent des enjeux classiques des marchés¹⁹⁴ – quelle que soit la nature de la prestation, s'entend – et pourraient perdre de l'importance les revendications identitaires, historiques, politiques des acteurs¹⁹⁵. Les acheteurs du marché attendant un diplôme et un emploi contre l'argent qu'ils dépensent, le programme institutionnel des formations de l'animation en est d'autant nivelé.

1.2.5 - De grands absents, les stagiaires

Le groupe avant tout.

Dans la formation en général, tout dispositif pédagogique est élaboré pour un groupe, et même un groupe théorique lorsqu'il est pré-écrit. Pour le formateur, la difficulté potentielle est dès lors double. Globalement, l'enjeu est la réaction du groupe, jamais exactement identique ;

¹⁹¹ Organisme de formation.

¹⁹² Uniformation, 2016, p. 3. En face de chaque indicateur est présentée l'exigence : « Eléments de preuve obligatoires » (souligné dans l'original).

¹⁹³ C'est d'ailleurs le cas dans les dispositifs d'évaluation des formations (et non des organismes) par Pôle Emploi : le critère utilisé est le « taux de retour à l'emploi », qui permet la comparaison entre formations quel que soit le métier considéré. Ces outils sont censés orienter l'effort de financement de la formation professionnelle par la Région. Cf. l'annexe (de la 2^{ème} étape) « Que sait-on des emplois ? ».

¹⁹⁴ La question de la qualité d'un produit ou d'une prestation ne se pose qu'en raison de l'existence de deux caractéristiques de l'activité considérée. La première est l'éloignement du producteur et du client, ou à tout le moins la dissymétrie d'information entre les deux. Lorsque l'on s'adressait au forgeron du village pour obtenir un fer de bêche, on pouvait aussi lui faire valoir les éventuelles malfaçons constatées ; sa réputation locale était en jeu. Lorsque le même outil est fabriqué en Chine, il faut des systèmes intermédiaires pour en garantir les caractéristiques et permettre les réclamations. La seconde est la situation de concurrence. S'il n'y a qu'un boulanger au village et que le prochain est éloigné de dix kilomètres, on lui achète son pain, fût-il mauvais. Mais si s'installe en face de lui un confrère et que celui-ci fait du bon pain, le premier perd instantanément tous ses clients. La mise en place de systèmes d'assurance qualité de la formation suppose la combinaison de ces deux facteurs.

¹⁹⁵ Pour un enrichissement de la réflexion, cf. l'annexe « La qualité en tant que débat de normes ».

localement, le fait qu'un groupe soit constitué d'individus est une perturbation potentielle, une hétérogénéité gênante¹⁹⁶.

Comme l'écrit A. Sirota :

« En articulation avec les contenus de formation, un stage est en même temps une expérience groupale, une expérience sociale et politique en marge des lieux familiers et des cadres sociaux habituels et c'est pour cela qu'elle peut s'avérer formatrice, transformatrice. »

Et : « C'est pourquoi, les formateurs ont intérêt à se donner chaque jour un temps pour échanger et pour élaborer autant que faire se peut ce qui advient afin d'accompagner le mouvement du groupe de formation, ses turbulences, d'en consolider sans rigidité le dispositif, pour laisser aux mouvements de la vie, la possibilité de se déployer, en neutralisant sans contre-violence son versant toujours possible de destructivité excessive. »¹⁹⁷

C'est à un groupe que le formateur a affaire et à lui qu'il accorde prioritairement son attention. L'auteur conclut d'ailleurs contre l'individualisation de la formation, à rebours des discours les plus courants :

« L'individualisation de la formation en formation initiale est un piège et une façon d'empêcher les liens, les identifications, et donc les effets de formation. »¹⁹⁸

L'efficacité de la formation, telle qu'elle est conçue, résulterait ainsi des effets collectifs. À l'appui de cette affirmation, il écrit :

« Or, nos observations des individus et des groupes nous ont conduit à conclure que le mode d'être habituel en groupe de nombre d'êtres humains, montre qu'ils attendent de bénéficier d'une sorte de statut d'exception [...]. »

« Si les stagiaires qui s'engagent dans ce type d'espace groupal et social de formation prennent conscience de l'inadéquation de la situation avec leur mode d'être habituel en groupe et de l'inadéquation de celui-ci avec leurs propres idéaux conscients, ils se sentiront poussés à bouger psychiquement et à inventer de nouveaux modes d'entrée en groupe et en relation, moins défensifs, généralement, ce qui leur donnera accès à une nouvelle capacité, celle du plaisir partagé. Ce processus, socialisant, apprend à devenir sujet social, sujet politique, apprend à vivre avec les autres [...]. »¹⁹⁹

¹⁹⁶ Utilisons une métaphore. Le menuisier qui travaille à la main doit, pour effectuer à plusieurs reprises une opération identique, néanmoins à chaque fois tenir compte de la nature du bois, de son hétérogénéité et du sens du fil. Par contre, si les mêmes opérations sont mécanisées, la puissance de la machine lui permet d'économiser cet effort d'attention à la granularité du réel. La systématisation des dispositifs de formation, entre autres par leur codification, relève du même type de mécanisme.

¹⁹⁷ André Sirota, 2009, p. 5 pour les deux citations. Il n'est pas indifférent de signaler que l'auteur est professeur émérite de l'Université Paris-Ouest Nanterre, directeur de recherche en « psychopathologie sociale clinique » et qu'il a été plusieurs années le président national des CEMÉA (jusqu'en 2017) ainsi que longtemps formateur des CEMÉA. Son texte fait référence au sein de cet organisme, probablement parce qu'il concentre et formule une expérience accumulée de la formation en internat, savoir collectif qui dépasse largement le cadre de ce seul organisme puisqu'on retrouve ces mêmes mécanismes chez tous.

¹⁹⁸ André Sirota, 2009, p. 7.

¹⁹⁹ André Sirota, 2009, p. 6 pour les deux citations.

Il s'agirait donc que le stagiaire apprenne à se fondre dans le groupe au lieu de revendiquer un « statut d'exception », et ainsi il deviendrait un « sujet politique ». Il lui faudrait donc ne pas apparaître au sein de ce groupe, et ce serait à ce prix qu'il apprendrait à « vivre avec les autres et non contre les autres »²⁰⁰, dans une relation qui n'est pas de confrontation. On est au cœur exact du paradoxe du programme institutionnel de l'école, la conformation source d'apprentissage et finalement d'autonomisation, que décrit par F. Dubet. Non que les individus ne comptent pas et que leurs attentes, personnalités, expériences *etc.* soient sans effet. Mais, le plus souvent, ou du moins est-ce le but à atteindre par les formateurs, elles s'agrègent dans un collectif qui est d'abord ce qui est perçu et surtout surveillé par eux. Tout se passe comme si les actions individuelles qui ne consisteraient pas purement à suivre, bien sûr chacun à sa manière, la formation n'étaient significatives pour les formateurs que lorsqu'elles influent sur le groupe, son attitude, ses coopérations et résistances éventuelles à la formation²⁰¹.

Magali M., formatrice de l'animation professionnelle : « Oui, l'image du menuisier, c'est tout à fait ça, l'idéal c'est que le groupe se comporte en groupe et si possible comme on s'y attend. »

Exactement comme pour le menuisier, la résistance rencontrée est du fait des irrégularités de la matière travaillée, en l'occurrence les stagiaires, du moins certains d'entre eux.

Néanmoins, aucun formateur ne va d'emblée affirmer qu'il ne s'intéresse pas aux individus stagiaires, qu'il ne s'en préoccupe que si c'est nécessaire, qu'il fait autant que possible l'économie de cette dépense d'énergie. Une telle affirmation serait trop contraire à la doxa, aux discours de principe, aux affirmations des réponses aux appels d'offre, à « l'éthique » de la période. Et pourtant, loin des micros...

Nicolas P., formateur volontaire expérimenté, en aparté : « On maîtrise les contenus. La vie collective nous fait réagir quand ça dérive, sinon on déroule la formation. »²⁰²

On retrouve ainsi, dans les quelques extraits cités du texte d'A. Sirota, tout ce qui fait le cœur du programme institutionnel décrit par F. Dubet : la visée de socialisation, son obtention par les effets collectifs et l'alignement des individus²⁰³, la fusion des individus dans le groupe justifiée par la fin formatrice, la volonté de lever les résistances pour atteindre à la transformation de ces individus, l'utilisation d'un cadre hors du monde pour ce faire. Les « effets de formation » ne

²⁰⁰ André Sirota, 2009, p. 6.

²⁰¹ Le menuisier, s'il prend en compte le fil du bois, ne l'examine pas fibre à fibre tant que l'une d'entre elles n'offre pas une résistance particulière, comme pourrait par exemple le faire un nœud.

²⁰² Pour d'autres témoignages, cf. l'annexe « S'adresser à un groupe, non à des individus ».

²⁰³ Ce mécanisme est au cœur de ce qui fait l'efficacité des formations, comme d'ailleurs ce qui constitue le moteur de l'enrôlement des formateurs par les organismes de formation. Je reviendrai sur ce dernier aspect.

concernent pas des apprentissages pratiques, opératoires, mais l'efficacité de l'influence qui s'exerce sur les stagiaires.

Tout à fait classiquement, comme dans n'importe quelle institution, il existe ainsi une norme implicite du bon stagiaire qui sous-tend le dispositif de formation²⁰⁴. L'efficacité de la formation passe par la mutation de l'individu « extérieur » en stagiaire. A. Sirota l'écrit, presque avec naïveté :

« En effet, quand on va en formation, on est peu ou prou ambivalent. On peut aisément camper sur une position défensive face à tout ce qu'il y a à apprendre, à découvrir, à l'effort à fournir pour entrer en contact avec des "objets" de formation, avec une activité. On est plus ou moins ambivalent du fait des efforts à fournir pour entrer en relation avec d'autres. On est plus ou moins bien disposé à accepter de se mettre à la place de stagiaire, d'apprenant. Surmonter cette résistance suppose d'accepter de renoncer à une "forme" déjà établie, à un état antérieur et aux bénéfices psychiques que cet état a fournis. »²⁰⁵

On observe qu'une attitude éventuelle de l'apprenant refusant de changer de peau, de se départir de ce qu'il était antérieurement, n'est pas qualifiée de protection de soi mais de « résistance », de « position défensive »²⁰⁶. Le terme, s'il n'explicite pas la critique de l'attitude de l'intéressé, contient de manière souterraine ce jugement moral. C'est donc à l'individu, stagiaire dont on a un peu oublié qu'il était, avant d'entrer en formation, le client d'une prestation, de quitter son identité antérieure pour devenir un membre d'un groupe, ce qui constituerait la condition de l'efficacité de la formation qu'on lui propose – et de ce qu'elle contient de transformation.

Les individus saillants seraient donc invités à rentrer dans le rang²⁰⁷. Dans ce cas, il y aurait effectivement prise en compte des individus, mais une prise en compte dont le but serait de ne bientôt plus avoir à les prendre en compte. Les stagiaires considérés comme problématiques font l'objet d'une surveillance panoptique, d'interprétations permanentes de leurs comportements, de « cadrages » à l'occasion. Il faut ou faudrait qu'ils soient sous contrôle, le contrôle étant l'autorité des formateurs à travers l'autorité du dispositif de formation. La loi du collectif prime sur les différences individuelles, et la loi du collectif est, autant que possible, la norme implicite des formateurs²⁰⁸.

²⁰⁴ Cette norme implicite est très bien mise en évidence par Vanessa Pinto, 2015. Étant impensée, dans son existence même et dans son contenu, elle est spontanément ethnocentrée : la personne « normale », c'est le formateur. L'annexe (de la 4^{ème} étape) « Une question de classes sociales » en traite sous l'angle de l'appartenance sociale des formateurs et des stagiaires.

²⁰⁵ André Sirota, 2009, p. 2.

²⁰⁶ Avec ces interprétations qui se présentent comme des descriptions objectives formulées pour le bien des intéressés (malgré eux), on pense immédiatement aux discours des dirigeants d'entreprise et des dirigeants politiques qui parlent volontiers de « rigidité » et de « résistance au changement ».

²⁰⁷ La situation incarnée par Afif M. (cité dans l'annexe « S'adresser à un groupe, non à des individus ») montre aussi que la spécificité (gênante) d'une personne peut ne pas provenir de son attitude ou de ses propos mais bien de son origine sociale.

²⁰⁸ L'ensemble de ces mécanismes peut paraître quelque peu « totalitaire ». En réalité, le texte d'André Sirota décrit moins les mécanismes contemporains de la formation que ceux qui prévalaient et étaient utilisés il y a une

Une conduite collective de la formation.

L'observation, comme d'ailleurs les entretiens avec des formateurs²⁰⁹, montrent donc que ces derniers sont centrés essentiellement sur la conduite collective du stage plus que sur la formation d'individus. Et que, tant que le mouvement collectif n'est pas entravé²¹⁰ par certains stagiaires, ceux-ci ne sont considérés individuellement qu'*a minima*²¹¹. L'idéal est une certaine uniformité du groupe, sa docilité, son implication, et la présence de quelques participants qui abondent dans le sens des formateurs, soutiennent et reprennent leurs points de vue, deviennent leurs relais.

Pour de simples raisons de conditions de production, il ne peut en être autrement. Le formateur travaille avec un groupe. Au sein de celui-ci, ce sont certes des individus qui expriment points de vue comme questions ou demandes. Mais c'est au groupe que le formateur répond, dans la mesure où il estime que le propos de tel stagiaire formule un point de vue intéressant tout ou une part significative de ce groupe. Le dispositif pédagogique fait toujours remonter de l'individu au groupe. Tout au plus, traiter une demande individuelle se fera hors cadre, si le formateur en a la disponibilité. Ces conditions de production produisent également des habitudes comportementales chez les formateurs, lesquelles deviennent aussi des méthodes pédagogiques.

Dans le quotidien, l'attention des formateurs va à ce qu'ils nomment « le fonctionnement du groupe ». Et il s'agit souvent de préoccupations parfaitement banales : les relations entre stagiaires, l'énervement et la fatigue qui vont souvent croissant au fil de la formation, le respect des horaires, les difficultés de prise en charge des tâches matérielles *etc.* L'idéal souvent formulé, et parfois réalisé, étant un groupe solidaire, bienveillant, entraînant, et non subdivisé en sous-groupes volontiers qualifiés de « clans ».

génération et plus. Les équipes de formateurs contemporaines sont fragiles et comprennent peu de formateurs expérimentés. Elles bénéficient moins que leurs prédécesseurs d'une domination perçue comme légitime et sont moins charismatiques. Elles s'appuient sur des dispositifs de « domination pédagogique » élaborés et éprouvés par leurs aînés. Ceux-ci paraissent dès lors plus artificiels. Nous sommes au cœur des contradictions entre les « valeurs » affichées par les formateurs et leurs manières de faire, et au cœur des difficultés contemporaines du programme institutionnel des formations de l'animation. Cf. en 4^{ème} étape le § 4.2.5 « Lorsque ça craque ».

²⁰⁹ Souvent avec dans un premier temps quelques réticences de leur part.

²¹⁰ Selon le ressenti des formateurs, bien sûr.

²¹¹ Le seul aspect des formations de l'animation volontaire qui nécessite vraiment une attention individuelle est l'obligation de prendre une décision de validation ou non du stage (cf. l'annexe de la 4^{ème} étape « Les dispositifs d'évaluation »). Encore les « invisibles » y échappent-ils de fait. Bien sûr, la fréquentation mutuelle plus longue dans les formations professionnelles amène à une connaissance plus avancée des individus, mais souvent ce qui importe aux formateurs est directement lié à la production de la formation : essentiellement le déroulement et surtout les difficultés éventuelles dans l'alternance d'une part, les réussites et échecs aux épreuves de certification d'autre part.

Par ailleurs comment, réellement, individualiser un travail de formation quand on a affaire à vingt-cinq, trente voire quarante stagiaires et quand le travail se fait en temps limité ?²¹²

C'est dès lors une question d'économie personnelle du formateur, celle de son temps et de son énergie.

« Dans cette matrice, et c'est là un point essentiel, la relation à autrui, la relation de travail, est toujours médiatisée par un tiers culturel "objectif" situé entre les deux protagonistes. Ainsi, théoriquement, il n'y a pas de mythe ou d'imaginaire de la relation pure, du dialogue des âmes, et il ne peut y avoir de choc direct entre deux personnalités. »

Distance que la plupart des formateurs sont attentifs à maintenir, par absence d'estime pour leurs stagiaires, par économie de soi, comme une forme de professionnalisme, par préférence pour l'entre-soi des formateurs, par peur de ne pas être à la hauteur.

« [...] le rôle social spécifique sur lequel s'ancre la socialisation entraîne, non pas la négation ou la destruction de la personnalité, mais son ignorance ou son déni. »²¹³

Une exigence des marchés.

Le discours sur l'individualisation des formations est néanmoins incontournable, personne ne peut dire autre chose sur le marché de la formation. Les cahiers des charges et les dossiers de réponse aux appels d'offre en témoignent. Quand les formateurs le tiennent, ils se font le relais de propos convenus et convenables et des affirmations de leur organisme. Cette individualisation fait partie des évidences partagées, et exigées, parfois de manière quasiment comminatoire, par tous les prescripteurs²¹⁴.

Ainsi les organismes de formation assurent-ils par exemple mener, dans les formations professionnelles, une coordination étroite entre formateurs d'un côté et tuteurs de l'alternance de l'autre, sous leur responsabilité. En pratique, cette coordination est limitée au minimum exigible, en grande partie parce que la réduire ainsi constitue une source d'économie budgétaire non détectable par un contrôle externe (comme celui du financeur ou de l'administration)²¹⁵. Il s'agit là d'une des

²¹² Cf. l'annexe « Prendre en compte les individus, ce serait quoi ? ».

²¹³ François Dubet, 2002, respectivement pp. 340 et 342. On verra aussi comment cette « ignorance » porte également sur les caractéristiques sociales des stagiaires.

²¹⁴ Les financeurs, particulièrement le Conseil régional, en font une exigence dans les marchés de la formation. Rappelons aussi que de plus en plus de formations professionnelles sont conçues par modules qui permettent aux participants, en tenant compte de leurs acquis antérieurs (autres diplômes, expérience), de ne suivre qu'une partie de la formation.

²¹⁵ Cf. les annexes « Coordination et juxtaposition dans l'alternance » et « Les alternances forment-elles ? ».

manifestations concrètes du jeu²¹⁶ qui prévaut entre la réponse écrite théorique à l'appel d'offre et la mise en pratique des engagements. Si bien sûr le phénomène est universel, il est très clairement, dans le cas qui nous occupe, motivé par une logique budgétaire, et l'on est autorisé à penser qu'une application fidèle des engagements écrits conduirait l'activité correspondante à une situation déficitaire²¹⁷.

Esquiver l'individualisation de la formation.

Comme le pont sur la rivière voit couler une eau toujours différente mais toujours semblable, les stagiaires passent. Pour nombre de formateurs, il ne sert à rien de s'y attacher et la plupart évitent de le faire. Pour eux la « rencontre », celle de personnes dignes d'intérêt, qui constitue l'une des satisfactions de cette activité, est surtout celle de leur pairs, les autres formateurs. Avec la perte d'assurance liée à leur position de domination moins établie, il leur faut aussi se protéger dans voire de l'interaction. (Ne) considérer le participant (que) comme un stagiaire, un membre du groupe, se considérer soi-même comme un formateur, est une manière d'y pourvoir, fortement contredite par la montée du client et de ses exigences infalsifiables. Si antérieurement le programme institutionnel n'envisageait les individus qu'*a minima* car son projet était collectif, éviter de les prendre en compte, la même modalité interactionnelle, est ainsi motivé de nos jours par d'autres raisons.

« [...] l'acteur professionnel se considère, durant le temps de cette activité, comme un **agent** et comme l'incarnation de l'institution. [...] D'ailleurs, de la façon la plus courante, la relation avec autrui se veut objective : ce n'est pas moi qui vous parle, c'est un ensemble de règlements et de disciplines objectives et je ne vous traite pas en tant que personne particulière, mais en tant qu'élève, que malade, que demandeur d'emploi... »²¹⁸

Si les formateurs oublient vite les stagiaires des stages courts, BAFA et BAFD, qu'ils ne reverront probablement jamais, cette distance est moins marquée pour les participants aux

²¹⁶ Il faut prendre ce terme dans ses deux sens, d'un côté de comportement du type « pas vu pas pris » (jeu au sens ludique), de l'autre de l'existence de souplesses de fait compte tenu de l'impossibilité pour les financeurs de surveiller cet aspect de la conduite de la formation (jeu au sens mécanique). Les stagiaires, s'ils adoptaient une attitude de clients et réclamaient un meilleur traitement dans la conduite de *leur* formation, pourraient constituer le point faible de ces jeux. Cependant, dans ces cas, les formateurs tendent à répondre à ce type d'exigence en se référant à « l'autonomie du stagiaire » et à sa « responsabilité sur sa propre formation ». Les arguments pédagogiques ont une infinie souplesse. On pourrait ajouter que, hors situations de tension notoire, face à un contrôle externe (financier, Jeunesse et Sports) et étranger, prévalent *a priori* des réflexes de solidarité au sein du « groupe stage » composé des stagiaires et des formateurs. Pour une description de la façon dont se passe ce type de contrôle, cf. l'annexe (de la 2^{ème} étape) « Les organismes de formation vont-ils réellement s'occuper de l'emploi ? »

²¹⁷ Déclaration du président des CEMÉA (*me regardant comme si j'étais parfaitement naïf*) : « Mais on fait ça en permanence, utiliser les sous des appels à projet pour d'autres choses que ce qu'on a mis dans la réponse ! »

²¹⁸ François Dubet, 2002, p. 78 (caractères gras de l'auteur).

formations professionnelles longues, où la connaissance mutuelle est bien plus intense et le nombre d'interactions beaucoup plus important. Il n'empêche que l'idéal du formateur reste identique : l'absence d'événements, de rugosités, de cas spécifiques dans le déroulement de la formation.

La pratique des formations tend à faire du stagiaire l'objet de l'activité du formateur et non à le faire considérer comme le sujet de sa formation.

Contrairement aux apparences, ce n'est pas nécessairement paradoxal. En effet, l'idée, évidente, qu'il faudrait connaître son public pour mener une formation, et l'idée qui semble également couler de source que la personnalisation de la formation nécessite une connaissance individualisée des stagiaires, reposent l'une et l'autre sur quelques présupposés qui sont contredits par les faits observables. De ces idées qui semblent aller de soi, les formateurs et les organismes de formation sont pourtant, les premiers, porteurs et promoteurs. Là plutôt se trouverait le paradoxe.

En réalité, les formateurs disposent par expérience (collective) d'une typologie des stagiaires qui leur permet de raisonner par catégories, de personnes comme de comportements ; de même, ont-ils une connaissance préalable de la plupart des réactions à leurs dispositifs et à l'organisation de la formation, dans lesquelles ils font entrer leurs observations. Avec l'expérience, quand ils atteignent ce stade, ils finissent par connaître d'avance presque toutes les réactions individuelles possibles, et les signaux à repérer²¹⁹. Parmi l'infinie diversité des « *feed-backs* », des rétroactions qu'ils reçoivent, il leur faut nécessairement sélectionner les plus significatifs et les plus utiles pour leur tâche²²⁰. Et plus la concentration est forte sur les signaux perçus comme significatifs, plus sont éliminées les rétroactions non pertinentes. Le formateur, comme n'importe quel être humain (et même être vivant) dans son environnement, *a fortiori* dans un contexte social qui représente pour lui un enjeu, capte des nombreuses informations inconscientes ou infra-conscientes en même temps que celles auxquelles il fait attention de manière volontaire. Ce qui précède revient à dire que les informations provenant des individus sont, pour les formateurs, moins pertinentes que leur agrégation.

La richesse de ce qu'il prend en compte est d'autant plus grande qu'elle est capitalisée par l'expérience²²¹. Celle-ci permet une plus grande étendue de perception, mais aussi de sélection, d'intégration des données ainsi captées, de décision, et une plus grande automaticité de tous ces mécanismes perceptifs et cognitifs²²².

²¹⁹ À filer la métaphore de la formation comme théâtre, on peut à nouveau comparer le jeu des formateurs à celui des acteurs. Ils s'adaptent à leur public mais point n'est besoin pour cela d'en connaître les membres.

²²⁰ Exactement comme un conducteur sur la route ne prend en compte qu'une part seulement des informations qui lui proviennent de son environnement par le biais de ses sens.

²²¹ Sur le processus d'apprentissage de cette perception, cf. l'encadré « L'extension du champ de conscience » dans l'annexe (de la 4^{ème} étape) « Formateur, un métier (diversement) exposé ».

On peut donc parfaitement, comme je l'ai vu faire, produire une formation standard et montrer factuellement aux stagiaires que leurs demandes individuelles ont bien été prises en compte dans le programme, car ces demandes sont reproductibles d'une formation à l'autre. L'invitation classique de début de stage à exprimer des attentes est donc souvent de pure forme et uniquement destinée à faire croire à cette individualisation.

Ces attitudes, cette manière de regarder les stagiaires, ce qu'on attend d'eux et ce à quoi on s'attend à leur propos, ce savoir se transmet de formateur à formateur, par compagnonnage et par les commentaires que formulent les formateurs expérimentés à propos des stagiaires. Il constitue l'une des facettes, presque impalpable mais tout à fait essentielle, de l'investissement de forme dont a bénéficié ce type de formation au fil des décennies²²³. Cette capitalisation est individuelle, bien sûr, et au moins autant collective. Elle peut être comprise comme une forme de socialisation des formateurs, de culture collective qui assure entre eux un langage commun, un sentiment d'appartenance et de solidarité²²⁴. Mais elle contribue également de manière significative – même si non écrite – à la codification de l'activité de formation et à une forme d'automatisation de celle-ci ; et ce, d'autant plus qu'elle porte sur une facette en principe beaucoup plus vivante et moins prédictible que les programmes ou les dispositifs pédagogiques²²⁵.

Un défi à l'efficacité.

Dans son analyse des défis de son individualisation, M. Fabre met en évidence le caractère rarement ou difficilement satisfaisant de la formation :

« C'est d'abord la multiplication et la dispersion des savoirs liées à la rationalisation de la société occidentale qui entraînent l'impossibilité de penser un contenu fixe [...] et provoquent la dissémination de la formation en multiples formations. C'est ensuite la perte de l'homogénéité des publics, avec pour corollaire

²²² Le formateur peut ainsi avoir des difficultés à expliciter ce qui lui fait prendre telle ou telle micro-décision, dire telle chose, interpeller telle personne, ou retenir telle ou telle décision d'orientation plus importante dans la construction de la journée du lendemain. Il est passé à un stade dit de « compétence inconsciente ».

²²³ Et l'on peut remarquer que, si la question de la « dynamique de groupe » est assez similaire à celle de la discipline de classe à laquelle sont confrontés les enseignants, les formateurs de l'animation sont en moyenne infiniment moins isolés et démunis face à ces enjeux compte tenu des modalités de transmission par compagnonnage, donc par apprentissage progressif. De ce point de vue, cette transmission est efficace, pourvu que la durée d'activité des formateurs la permette.

²²⁴ Valérie Boussard, Marc Loriol et Sandrine Caroly (2006) décrivent fort bien ces mécanismes dans un article intitulé, « Catégorisation des usagers et rhétorique professionnelle. Le cas des policiers sur la voie publique ».

²²⁵ Bien sûr, cela peut déraiser. C'est même là que se situe le risque le plus grave dans la conduite des formations compte tenu de la faible (et décroissante) expérience des formateurs et équipes de formateurs. Cf. à ce sujet l'annexe « La grande peur de la dynamique de groupe ». C'est là aussi que, antérieurement, l'expérience des enseignants était précieuse. C'est enfin là que les organismes de formation, en constituant parce qu'il faut « produire » des équipes d'encadrement de formation manifestement trop faibles, prennent les plus grands risques.

l'hétérogénéité des besoins et des demandes de formation, qui induit la prolifération des logiques psychologiques. C'est enfin le changement perpétuel et les phénomènes d'obsolescence rapide qui l'accompagnent, ainsi que l'éclatement des consensus, qui obligent à inventer de multiples formes d'adaptation.

La formation se décline donc résolument au pluriel, bien que l'on puisse cerner la singularité de sa problématique. [...] La formation ou les formations constituent donc une réponse à l'éclosion du multiple : à la dissémination du sens, à la prolifération des intérêts et des demandes subjectives, à l'instabilité des conjonctures. »²²⁶

L'individualisation des formations, c'est-à-dire en principe leur adaptation à chaque individu, constitue un défi à l'efficacité. Il s'agit d'une exigence sociale contradictoire avec la configuration même de la formation, travail collectif s'appuyant sur ce collectif. Et ce, d'autant plus que les formations de l'animation ont une vocation généraliste et « tous publics ». On comprend que les formateurs utilisent des subterfuges qui, dans une large mesure, font semblant de solliciter les stagiaires à propos de leurs attentes et de les prendre en compte, et se servent des dispositifs de régulation pour protéger et maintenir le cadre de formation tel qu'ils l'ont conçu et tel qu'ils le conduisent²²⁷. Comme le constate un CEPJ :

Xavier L., CEPJ : « En réalité, c'est une escroquerie majeure. Les formateurs sont incapables d'offrir une réponse individuelle en dehors des réponses formatées. »

Deux formes pédagogiques sont d'ailleurs utilisées à cette même fin de permettre aux formateurs d'échapper, *in fine*, à l'emprise individuelle de leurs apprenants : selon l'organisme, soit l'apport magistral, alors abondant, soit le travail personnel dans un cadre quasi maïeutique mis en place par le formateur et permettant son effacement²²⁸. Dans les deux cas, cela permet à ce dernier de mettre à distance l'apprenant. La seconde est le type même de dispositif qui autorise à la fois un discours d'individualisation et une uniformité de traitement des stagiaires, et dont la responsabilité de l'efficacité – ou non – peut leur être renvoyée.

Le jeu de tous ces facteurs contient une logique générale sous-jacente : celle de l'efficacité productive, c'est-à-dire la recherche d'un résultat jugé satisfaisant moyennant une dépense – de temps, d'énergie, d'attention, de tension psychique – maîtrisée et si possible modérée. Les formations se conduisent au croisement de la recherche de cette efficacité, de la dynamique de

²²⁶ Michel Fabre, 2015, p. 269.

²²⁷ Je ne veux pas dire par là que la protection du cadre de la formation soit le seul but de l'appel à l'avis des stagiaires dans, par exemple, les différents « dispositifs de parole » (*cf.* l'annexe de la 4^{ème} étape à ce sujet). Ceux-ci ont d'autres finalités explicitées par les formateurs, telles que l'apprentissage de la prise de parole en groupe ou la protection des individus au sein du groupe. Ce que je signale ici est une utilisation de ces dispositifs occultée par les formateurs, qui n'en conviennent qu'en privé.

²²⁸ Dans le vocabulaire du « triangle pédagogique » (*cf.* l'annexe de la 4^{ème} étape « Outillage théorique : comment les formateurs comprennent l'acte de formation »), il s'agit respectivement d'une pédagogie qui néglige le participant et d'une autre qui vise à faire disparaître le formateur. Pour la seconde forme de pédagogie, *cf.* l'annexe « Faut-il faire des apports ? »

groupe, de l'enrôlement et de la transformation des apprenants, des contraintes productives et des peurs des formateurs.

Il n'y a pas qu'aux formateurs que cet équilibre convient : l'ensemble des acteurs, des stagiaires aux employeurs en passant par les financeurs, semble au moins s'en contenter. Le marché valide les formations telles qu'elles sont conçues et menées.

Fabrice D., formateur professionnel de l'AFOCAL : « Je suis un animateur, moi, pas un travailleur social. Je travaille avec des groupes, pas avec des individus. Ce que je cherche, c'est à être efficace dans la conduite de la formation. »

1.3 - Les organismes de formation

1.3.1 - « Qui » sont les organismes de formation ?²²⁹

Les organismes de formation sont dans leur grande majorité des associations, et précisément des fédérations nationales généralement subdivisées, selon l'organisation administrative de la France, en associations régionales et parfois départementales²³⁰.

Dans le domaine de l'animation volontaire, seules (« pour l'instant ») sont habilitées des associations²³¹. Ce sont toutes des entités affiliées à une structure nationale, dite « tête de réseau », elle-même habilitée. Dans l'animation professionnelle – et en en restant au territoire des Pays de la Loire –, font exception à cette situation, pour les diplômés qui intéressent ma recherche, l'établissement public du CREPS des Pays de la Loire dont les formateurs sont d'ailleurs des fonctionnaires de la Jeunesse et Sports (CEPJ) ; le CNAM-IFORIS (pour le DEJEPS uniquement) ; un CFPPA (également pour le DEJEPS)²³².

L'observation laisse à penser que les différences entre organismes de formation sont plus importantes que, au sein d'un même organisme, les écarts entre (équipes de) formateurs et entre formations²³³. Ces différences portent sur leur manière de conduire une formation, les caractéristiques sociales de leurs membres actifs, le fonctionnement de l'organisation elle-même, leur conception de l'animation, leurs rhétoriques, leurs manières de raisonner, leurs positions

²²⁹ Cf. l'annexe « Les organismes de formation habilités en Pays de la Loire ».

²³⁰ Les organismes de formation sont presque tous des fédérations nationales d'association régionales, elles-mêmes parfois fédérations d'associations départementales. Ces associations régionales comprennent souvent d'autres acteurs de l'animation, en particulier des employeurs. Les associations régionales sont les « briques » opérationnelles de ces structures nationales complexes, celles par exemple auxquelles sont attribuées les habilitations pour la formation professionnelle. S'agissant de fédérations, les associations régionales sont largement autonomes. Le directeur régional est, comme son nom l'indique, le salarié qui dirige une association régionale, l'équivalent associatif du directeur général dans une entreprise. Les intéressés sont encore généralement, mais pas tous, des « gens du métier » de l'animation. La loi de 2015 portant nouvelle organisation territoriale de la République, qui a renforcé les compétences régionales entre autres sur la formation professionnelle, a donné symétriquement d'autant plus de poids aux directeurs régionaux associatifs dans leurs organisations respectives.

²³¹ 22 associations nationales se « traduisant » en Pays de la Loire en 18 associations régionales.

²³² Voir en annexe une liste des organismes habilités pour les différentes formations, données de 2016. À noter l'habilitation d'une formation BPJEPS menée par une association locale, Animaje, dont la vocation est de former les animateurs professionnels nécessaires aux communes du Pays de Clisson (Loire Atlantique). CNAM : Conservatoire national des arts et métiers. IFORIS : Institut de formation et de recherche en intervention sociale. CFPPA : Centre de formation professionnelle et de promotion agricoles.

²³³ Il y a un « style » spécifique à chaque organisme, reposant théoriquement et souvent rhétoriquement sur des conceptions différentes de la formation et de l'animation.

politiques²³⁴. Au sein de chaque organisme elles se traduisent également, de manière très repérable, par un

« uniforme de gestes, de formules et de traits vestimentaires qui [l']assimilent [...] à une culture déterminée. »²³⁵

Ces différences sont aussi historiques et identitaires (« nous », « les autres »). Elles sont stabilisées par les normes internes, de plus en plus écrites ; confirmées par les situations objectives de concurrence et les discours de valorisation ou dévalorisation qui les soutiennent ; rendues solides et plus ou moins incontestables par les grands récits et les « corpus idéologiques »²³⁶ spécifiques de chaque organisme ; parfois devenues rigides du fait de l'appauvrissement des compétences et des savoirs ; rigidifiées également par les effets de la pression économique et par l'instrumentalisation réciproque de l'organisation par ses membres et des membres par l'organisation.

En ce qui concerne leur activité, on peut classer les organismes de formation à habilitation nationale de l'animation volontaire, qui constituent la plupart de ceux qui sont également habilités régionalement pour l'animation professionnelle, en trois grandes catégories relativement à leur modèle économique. Il y a d'une part les organisateurs d'accueils collectifs de mineurs, particulièrement de centres de vacances. La formation leur permet d'utiliser au mieux, et les lieux de séjour dont ils sont propriétaires, et leurs animateurs permanents. On peut citer dans cette catégorie la Ligue de l'enseignement, Familles Rurales, l'UFCV, l'UCPA. On trouve ensuite les organismes qui ont une activité principale dans le péri-scolaire, l'accueil de loisirs, et bénéficient souvent pour cela d'une délégation de service public. Ces activités sont peu rémunératrices en elles-mêmes mais elles permettent de disposer de lieux pour les formations et de compléter l'activité des salariés animateurs permanents. C'est le cas des Francas, de l'IFAC, pour partie de l'UFCV²³⁷. Enfin il est des organismes dont la seule activité est la formation. Ils doivent donc louer les structures d'accueil pour leurs formations et n'ont pas d'animateurs permanents. Ce qui les fait vivre est constitué par les bénéfices réalisés dans le cadre de la formation elle-même, si cela est possible. Les cas principaux sont l'AFOCAL et les CEMÉA²³⁸.

²³⁴ Cf. l'annexe « Un essai de caractérisation des organismes de formation ».

²³⁵ André Leroi-Gourhan, 1965, tome II, p. 196.

²³⁶ Selon la formule d'un dirigeant des CEMÉA.

²³⁷ Les deux premières catégories ont donc accès à des possibilités d'optimisation croisées de leurs diverses activités dont ne dispose pas la catégorie suivante. C'est particulièrement sensible sur le plan budgétaire en raison du coût des lieux de stage.

²³⁸ Le CREPS présente une configuration intéressante dont je traite dans une annexe de la *2ème étape*, « Le CREPS, un cas particulier ».

Il est difficile d'avoir des données chiffrées sur les volumes d'activité des différents organismes, ceux-ci les gardant pour eux afin de ne pas donner d'indications à leur concurrence²³⁹. On sait toutefois qu'en Pays de la Loire, l'activité de l'animation volontaire est principalement assurée par l'UFCV (environ 2000 stagiaires annuels) les CEMÉA (de l'ordre de 1.800 stagiaires) et les Francas (autour de 1200 stagiaires)²⁴⁰. Celle de l'animation professionnelle est répartie de manière plus homogène entre les CEMÉA, Familles Rurales, les Francas et la FAL, avec un avantage en volume aux deux premiers. Pour les données nationales, F. Lebon apporte des éléments d'information :

« [...] jusque dans les années 1970, l'UFCV et les CEMÉA sont en situation de quasi-duopole. Les CEMÉA notamment occupent plus de la moitié de l'espace de formation. De nos jours, ils représentent moins de 20 % du nombre de stagiaires en session générale.

La fin des années 1970 voit en fait l'ouverture du marché [...].

Aujourd'hui [...] l'UFCV arrive en tête de ces formations avec par exemple, pour la formation générale, environ un quart du marché national, devant les CEMÉA (moins de 20 %) et les Francas (environ 14 %). »²⁴¹

Mimétisme organisationnel ?

Selon la théorie de l'isomorphisme mimétique²⁴², les organisations qui mènent leurs activités dans un même champ finissent par faire les mêmes choix organisationnels : face à des contraintes semblables, elles développent des normes et des comportements similaires. Cet isomorphisme proviendrait du fait que les organisations sont fortement ancrées dans leur contexte institutionnel (clients, financeurs, salariés, fournisseurs, réglementation), ce qui engendrerait des réactions proches aux pressions externes. Les auteurs distinguent trois types d'isomorphisme. L'isomorphisme normatif provient entre autres d'un cadre de professionnalisation similaire. L'isomorphisme mimétique est engendré par la tendance des organisations, dans un contexte marqué par l'incertitude, à s'imiter entre elles. L'isomorphisme coercitif est produit par la confrontation au même ensemble de règles sociales, qu'il s'agisse de la réglementation ou des attentes culturelles de la société.

Sur la base de cette théorie, dans quelle mesure y a-t-il mimétisme organisationnel entre les organismes de formation ? Et si ce n'est pas le cas, comment l'expliquer ?

À première vue, les similitudes sautent aux yeux. En raison du cadre réglementaire, les organismes de formation de l'animation volontaire sont tous des associations même si manifestement des entreprises du secteur

²³⁹ Comme cela m'a été clairement expliqué par un directeur associatif régional.

²⁴⁰ En n'oubliant pas que chaque formation suppose deux stages. Cela correspond donc à presque deux fois moins d'individus. Le nombre annuel de BAFA délivrés en Pays de la Loire est d'environ 3.500.

²⁴¹ Francis Lebon, 2007b, pp. 90-91. Au niveau local (c'est-à-dire celui de la Région), les répartitions d'activité entre organismes peuvent varier notablement d'une année sur l'autre. Nationalement, ces variations sont plus lentes, le phénomène principal étant l'érosion continue de la position des CEMÉA.

²⁴² Les travaux initiaux sur ce concept ont été publiés dans Paul J. DiMaggio, Walter W. Powell, (1983) « The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields », *American Sociological Review*, 48(2), pp. 147-160.

lucratif sont toutes prêtes à s'engager dans ce marché. Par ailleurs, ces associations, pour leurs activités de formation, ont les mêmes clients, les mêmes sources de financement, à peu de choses près les mêmes formateurs, sans qu'aucune ne semble bénéficier de marchés de niche. On constate ainsi que toutes ont le réflexe de chercher à obtenir des marchés « parce que les autres y vont », comme disent leurs directeurs ; de même, face à la concurrence, elles font appel aux mêmes types de solutions. On peut dès lors se demander pourquoi, dans leur fonctionnement interne, certaines maintiennent des modalités associatives avec une volonté affirmée de démocratie interne alors que chez d'autres les instances propres aux associations sont de pure forme²⁴³. Selon la théorie du mimétisme organisationnel, ces diverses modalités devraient converger vers un fonctionnement unique qui serait alors vraisemblablement, sous la pression économique, celui du « pôle marchand » du continuum actuellement observé.

En réalité, tout est une question de distance d'observation.

Les similitudes apparaissent évidentes à distance et erronées examinées de plus près. Tout d'abord, observées non pas pour leurs seules productions de formations mais dans l'ensemble de leurs activités, les associations concernées n'ont pas les mêmes composantes – par exemple certaines fédèrent des employeurs – ni les mêmes activités – d'aucunes font de l'insertion professionnelle, nombre d'entre elles sont en même temps organisatrices de séjours de vacances, certaines prennent en charge des activités périscolaires. D'autre part, si la nature de leur clientèle n'est pas différente et si leur accès aux financements publics est comparable, leurs recrutements de stagiaires sont en réalité marqués par leur implantation géographique et locale : certains sont dominants dans un département et absents des autres, d'autres sont liés à certaines villes. Par ailleurs leurs formateurs professionnels sont pour la grande majorité recrutés dans leur « marché du travail privé » au sein de leurs effectifs de formateurs occasionnels. Le recrutement de ces derniers ne répond guère à des critères professionnels qui pourraient, selon la théorie du mimétisme organisationnel, engendrer des convergences ; les séductions réciproques, entre formateurs potentiels et organismes, se font dans la plupart des cas sur la base de principes pédagogiques, de « valeurs » ainsi que largement de positions politiques et idéologiques. Si les formateurs semblent les mêmes en ce qui concerne leurs caractéristiques sociales, ils sont nettement différenciés en ce qui concerne leurs croyances. Les organismes prennent d'ailleurs grand soin de cultiver ces différences en les soutenant par une activité discursive continue. Ils les concrétisent également dans leurs dispositions de fonctionnement interne, ce qui explique leurs modalités plus ou moins démocratiques en ce domaine et surtout le maintien de celles-ci dans le temps. Enfin, il faut également faire valoir que, face à des dispositifs qui installent entre eux de la concurrence, typiquement les appels d'offre du financement de la formation professionnelle, les organismes de formation ont été capables de faire taire leurs réflexes antagonistes pour se coordonner et répondre conjointement aux marchés publics correspondants, ce qui au moins pour l'instant leur permet de préserver leurs spécificités²⁴⁴.

²⁴³ Cf. l'annexe « un essai de caractérisation des organismes de formation ».

²⁴⁴ Ajoutons que, si je me réfère à ma propre expérience des associations et de nombreuses entreprises, je ne souscris pas à la théorie du mimétisme organisationnel, qui ne cadre pas avec mes propres observations. Vues de loin, les structures des organisations plongées dans le même environnement peuvent apparaître comme très proches ; ce n'est plus le cas quand on les étudie *in vivo*. Dès lors la question étudiée me semble quelque peu imprécise : quels types de similitudes cherche-t-on, quelles sont celles qui permettent de conclure ? Les nageoires du requin et du dauphin, les ailes du martinet et du faucon ont des fortes ressemblances, et ce sont pourtant des espèces fort différentes : c'est ce que les biologistes nomment la « ressemblance fonctionnelle ».

Finally, for the training organizations of animation, the question does not arise as much in terms of organizational mimicry as of eventual necessity, in terms of fusions between them. Theme that I examine elsewhere²⁴⁵.

1.3.2 - Des entreprises associatives

Certain authors critically affirm, each in their own way, a « mélange des genres » between association and enterprise; and thus *in fine* a distinction which, little or no, would not be anything other than that of legal status and not of the reality of activities and finalities of these organizations. However, only certain activities of some of the associations studied take the form of public service delegation, which would make them pure executors. These associations have real margins of entrepreneurial maneuver, and in fact a proper strategy. Beyond the associative legal status, the question thus clearly arises of what could differentiate it from what the common language calls « enterprises »²⁴⁶. In view of the numerous possible intermediaries in terms of legal status, one could argue of a continuity between the anonymous company and the association, and consider the latter as an enterprise. This is not the point of view of the actors concerned. Empirically, certain organizations such as the UCPA are without any doubt possible enterprises but, on the contrary, of important practices of internal democracy, which one never observes in companies, seem to confirm that it can subsist a difference between these companies and certain associations²⁴⁷.

1.3.2.1 - « L'entreprise associative entre calcul économique et désintéressement »²⁴⁸

The text of E. Marchal, often cited by authors who are interested in these questions, allows me, by relying on the thesis of the author and by difference with this one, to characterize certain central aspects of associative enterprises that I study.

E. Marchal summarizes his principle of analysis and his working hypothesis :

²⁴⁵ Cf. l'annexe (de la 2^{ème} étape) « Fusions - absorptions entre organismes de formation, un horizon crédible ? ».

²⁴⁶ C'est-à-dire en réalité les sociétés par actions.

²⁴⁷ J'étudie cette question de manière plus approfondie dans l'annexe « Associations ou entreprises ? ».

²⁴⁸ Emmanuelle Marchal, 1992. La formule « entreprise associative » remonte au moins à l'ouvrage de Nicole Alix et Sami Castro, 1990, *L'entreprise associative*, Paris, Economica. La question n'est pas nouvelle.

« Nous nous proposons de donner une portée plus générale à ces questions, en nous interrogeant sur la possibilité de satisfaire conjointement les intérêts d'une association et ceux d'une entreprise. Nous admettons donc qu'une entreprise associative est l'une et l'autre à la fois et qu'elle se doit de concilier leurs objectifs respectifs. L'association et l'entreprise sont considérées comme deux dispositifs de coordination distincts et autonomes : ils diffèrent aussi bien par les ressources et équipements sur lesquels ils s'appuient que par les règles de fonctionnement auxquelles ils se réfèrent ou par les objectifs qu'ils se donnent. »

« Nous nous plaçons dans la lignée des travaux de François Eymard-Duvernay, qui considère l'entreprise comme un "dispositif de coordination", et l'étendons à l'association. L'un et l'autre doivent intégrer durablement des ressources disparates, matérielles et non matérielles, et maintenir des formes d'accord entre les êtres qui les composent. Une fois intégrées dans leurs dispositifs, les ressources sont transformées et requalifiées de telle sorte que l'association et l'entreprise peuvent également être considérées comme des dispositifs d'évaluation (Eymard-Duvernay, 1991). L'évaluation repose sur des principes différents dans les deux dispositifs comme nous le verrons plus loin, ce qui explique les tensions auxquelles sont soumises les entreprises associatives. »

« Et il n'y a pas une mais plusieurs formes d'entreprises associatives, selon que l'un ou l'autre dispositif est privilégié, qu'ils sont strictement séparés ou au contraire confondus. »²⁴⁹

La motivation de départ de cette approche peut être comprise comme relevant de la critique militante des supposées dérives de l'esprit associatif :

« Les interrogations des militants s'inquiétant de ce qu'il advient de "l'idéal associatif" dans les associations gestionnaires [...] »

« La teneur des propos émis par "l'aile militante" à l'encontre des associations gestionnaires peut être résumée de la façon suivante : dès lors qu'une association prend en charge la gestion de services, elle est inféodée à l'État et au marché auprès desquels elle va se financer. Dans les deux cas, qu'elle soit "quasi administrative" ou "quasi commerciale", l'association professionnalisée s'institutionnalise et se coupe de sa base ; elle trahit "l'idéal associatif" qui repose sur le bénévolat, la participation et la décentralisation. »²⁵⁰

Critique militante qui correspond à une conception de l'association, la première formulée par l'auteure parmi, semble-t-il, les deux options en présence :

« L'association se prête ainsi à une double lecture. La première est fidèle aux analyses sociologiques qui définissent l'association comme une forme de sociabilité ancrée dans la société civile, un lieu de participation et d'apprentissage du pouvoir. [...] La seconde s'apparente aux théories sur le tiers-secteur, qui mettent l'accent sur le rôle de l'économie souterraine et autonome [...], ou informelle [...], et valorisent les capacités régulatrices des associations aux côtés d'autres formes d'organisations (communautés, voisinage, coopératives...). Cette deuxième lecture paraît aujourd'hui avoir supplanté la première : il semble acquis que la gestion de services fasse partie des missions d'une association et il n'est plus question d'isoler les entreprises associatives du champ de la loi de 1901. »²⁵¹

²⁴⁹ Citations respectivement p. 367, note 3 p. 367 et p. 370. La référence à François Eymard-Duvernay est : 1991, « Le rôle des entreprises dans la qualification des ressources », *Cahiers d'économie politique*, n° 20-21.

²⁵⁰ *Ibid.* pp. 367 et 366.

²⁵¹ *Ibid.* pp. 366-367.

Il s'agit donc d'analyser les entreprises associatives c'est-à-dire, selon l'auteure, les associations qui ont des salariés, comme la superposition de deux logiques, de deux structures : une association et une entreprise. Cette séparation semble féconde sur le plan analytique, à condition de ne pas confondre artifice d'analyse et réalité empirique²⁵².

Incontestablement, cette double logique, d'entreprise et d'association, produit de la complexité dans le fonctionnement des organisations considérées. Mais la mise en évidence de cette complexité n'est pas la fin de l'analyse, et on ne peut nullement en déduire la non viabilité de ces organisations. Certes, on peut aisément le montrer, ces entreprises associatives rencontrent des difficultés, butent sur des obstacles, échouent parfois à les franchir. Mais elles ont aussi mis en place des dispositions internes originales qui permettent, justement, de rendre compatibles en pratique, sinon en principe, ambitions militantes et enjeux économiques. Il est tout à fait juste d'observer qu'elles engendrent des doutes éthiques ce qui les amène, pour le terrain que j'observe, à utiliser des artifices afin de rendre les questions économiques peu perceptibles de leurs membres actifs. L'auteure fait d'ailleurs état des ambivalences qui en résultent :

« [...] les associations sont définies comme des “hybrides” qui puisent leur richesse dans leur ambiguïté (Bloch-Lainé, 1977) ; elles ont pour mission de couvrir les besoins que ne prennent en charge ni l'État ni le marché. Cette mission ne peut être remplie correctement qu'en accordant toute leur importance aux résultats de gestion, en recourant aux services de professionnels et en recherchant d'abord l'efficacité, étant entendu que “l'obtention d'un excédent de gestion (...) n'est pas un manquement au désintéressement” (Bloch-Lainé, 1977). »²⁵³

Car « En suivant les auteurs des *Économies de la grandeur* (Boltanski et Thévenot, 1987), on liera plus généralement ces difficultés à la diversité des natures en présence dans les deux dispositifs, qui sont l'un et l'autre des dispositifs de compromis. Les relations dans les associations sont essentiellement régies par les natures domestique et civique, tandis que les entreprises impliquent davantage les natures industrielle et marchande [...]. »²⁵⁴

L'auteure semble ainsi tentée par un point de vue qui, tout en se voulant équilibré, conclurait à une forme d'impossibilité ou d'incompatibilité de l'association avec l'entreprise.

On peut « considérer l'entreprise associative comme *une forme d'entreprise* parmi d'autres, pouvant pâtre ou bénéficier de la présence d'un dispositif d'association. »

Et « L'on pourrait se demander, à ce stade de la réflexion, si les entreprises associatives peuvent toujours être appréhendées comme des lieux de sociabilité et de participation, à l'instar des associations en général. »²⁵⁵

²⁵² Séparer les deux aspects permet, comme lorsqu'on utilise des filtres bleu et rouge, de ne voir qu'une partie de l'image mais de la mieux voir. L'image réelle est cependant la combinaison des deux et non leur juxtaposition.

²⁵³ *Ibid.* p. 366. La référence citée est : François Bloch-Lainé, 1977, « Entre l'Administration et le marché: les associations gestionnaires », *Revue d'économie politique*, n° 4, pp. 548-564.

²⁵⁴ *Ibid.* p. 368 note 5. Ouvrage cité : Luc Boltanski et Laurent Thévenot, 1987, *Les économies de la grandeur*, Paris, puf.

²⁵⁵ *Ibid.* pp. 387 et 387, mes italiques.

Et l'on retrouve finalement, dans les conclusions de l'auteure, l'hypothèse dichotomique adoptée pour l'analyse²⁵⁶ :

« Dans la plupart des cas, le dispositif de l'association se trouve affaibli par la présence du dispositif de l'entreprise : les assemblées générales sont rarement de véritables lieux de délibération où se prennent des décisions importantes [...]. »

« La dilution de la notion de "participation" [...] s'éclaire à la lumière de la grille d'analyse proposée, car l'on voit bien qu'elle confond la participation au dispositif de l'association avec la participation au dispositif de l'entreprise. Or l'adhérent d'une entreprise associative a rarement son mot à dire dans les instances de l'association [...]. »

« [...] le "désintéressement" étant du ressort des membres de l'association et non de ceux de l'entreprise. »²⁵⁷

Par différence, donc, avec la thèse d'E. Marchal, je considère que si dichotomie il y a, celle-ci ne se situe pas là où la place l'auteure, du moins pour mon terrain de recherche. Certains organismes de formation, à l'une des extrémités du spectre, fonctionnent effectivement comme des entreprises avec des salariés permanents et des formateurs prestataires – occasionnels – rémunérés, lorsque d'autres, à l'extrémité opposée, basent leur action sur le militantisme et le bénévolat²⁵⁸. Aucun ne s'en cache. L'ensemble de ces configurations semble donc possible et viable dans un même marché, pour une même activité, comme autant de solutions locales historiquement consolidées. De plus, les militants ne sont pas des acteurs de la seule facette associative de ces organisations. L'observation montre effectivement que, en temps ordinaire, ils veulent ignorer les mécanismes économiques et qu'il existe des dispositifs le permettant ; mais qu'ils sont en même temps parfaitement conscients d'être des travailleurs – même bénévoles –, de produire, de se situer dans un monde économique et dans un marché du travail, au point qu'ils en accentuent parfois volontairement les aspects délétères²⁵⁹, paradoxalement au nom de la facette associative et de ses finalités. Symétriquement, les salariés des organismes les plus entrepreneuriaux ne sont nullement indifférents à leur caractère associatif et celui-ci, ainsi que les « valeurs » dont ils s'affirment

²⁵⁶ Peut-être est-ce dû à une interprétation des différences comme des dichotomies ; à l'assimilation de la présence d'un directeur salarié à une logique d'entreprise ; partant à celle de la (bonne) gestion à la recherche du profit. Par ailleurs, l'auteure semble disqualifier le Conseil d'administration qui est pourtant la principale instance dirigeante, rabattant le fonctionnement démocratique sur la seule Assemblée générale considérée comme peu crédible sur le plan de la délibération. Enfin, son enquête, qui porte sur un nombre important d'associations (une quarantaine), a consisté à en interroger les dirigeants, soit bénévoles soit salariés, dont le point de vue est souvent notoirement différent de celui du membre actif – ou du militant – « de base » : la typologie des associations qui en résulte est fortement marquée par ce choix méthodologique.

²⁵⁷ *Ibid*, pp. 387, 388 et 388.

²⁵⁸ Exemples types de ces deux cas, aux extrémités du spectre : l'UCPA et les CEMÉA. Cf. en particulier l'annexe « Un essai de caractérisation des organismes de formation ».

²⁵⁹ Cf. par exemple l'encadré « Suppression des contrats aidés et rapports des militants à la question économique » dans l'annexe (de la 2^{ème} étape) « Analyse budgétaire de l'activité de formation ».

porteurs, ne sont pas pour rien dans leur engagement qui ne se limite pas nécessairement à un choix d'opportunité²⁶⁰.

Même le propos final de l'auteure me semble, pour mon terrain, sujet à débat:

« Il reste que les membres d'une association sont désintéressés et qu'il s'agit bien là d'une spécificité des entreprises associatives par rapport à d'autres formes d'entreprises. »

Car y compris les plus militants ne sont pas seulement désintéressés. Ils sont au contraire intéressés par de nombreux aspects, et jusque sur le plan économique. C'est bien l'ambivalence qui prévaut, une combinaison serrée des contraires apparents, indissociables si ce n'est par, justement, une analyse idéal-typique.

Dichotomie il n'y a pas selon moi. L'imbrication est étroite, intime. Bien sûr, les débats à ce sujet sont vifs et rarement apaisés au sein de ces organisations. Cette complexité n'est qu'un constat intermédiaire, et l'analyse que je mène s'efforce, petit à petit, de montrer de quelle manière les acteurs la prennent en compte. La tentation de la déception morale étirent y compris le militant²⁶¹ le plus engagé quand il prend conscience de l'écart entre les discours éthiques et démocratiques et les pratiques marchandes ou autoritaires, mais cela ne suffit pas nécessairement à le faire fuir. Ce sont bien les ajustements, discursifs et opératoires, entre ces deux réalités qui m'intéressent ici.

On peut aussi retourner le point de vue en examinant comment – et combien – ces organisations sont en réalité efficaces. Et étudier ce qu'y font les salariés, permanents ou temporaires, mais aussi les bénévoles comme un travail, ainsi que le suggèrent tant M. Simonet-Cusset (2014), D. Ferrand-Bechmann (entre autres 1992 et 2008b) que P. Ughetto et M.-C. Combes (2010a et 2010b). Je me propose de le faire.

1.3.2.2 - Une « dérive entrepreneuriale » ?

Tel sont les propos d'A. Marchand :

« La dérive "entrepreneuriale" associative. » « Un management plus souple. » « La dérégulation salariale. »²⁶²

Le ton est donné mais le discours reste modéré, relevant plus de la constatation que de la dénonciation.

²⁶⁰ Ces « valeurs » ont un fort effet de séduction pour les formateurs qui disent « s'y retrouver ».

²⁶¹ Cf. l'annexe (de la 2^{ème} étape) « Faire semblant d'être pur des questions économiques » et l'annexe « Le temps des doutes ».

²⁶² Alain Marchand, 2000, titre du § II de l'exposé de l'auteur et sous-titres de parties B et C du même §, pp. 3-4.

« L'association est alors une forme innovante d'entreprise du point de vue du modèle entrepreneurial [sic], et du point de vue de la gestion du rapport salarial grâce au mythe de la gratuité. »

« [...] l'association représente une souplesse dans son mode d'organisation qui permet de repenser la théorie des organisations ou les formes d'organisations du pouvoir. [...] Le dirigeant associatif aujourd'hui, devient un entrepreneur de type nouveau parce qu'il peut développer des capacités qui ne sont pas basées justement sur l'accumulation patrimoniale, mais sur la capacité à générer de la décision et à constituer des réseaux. »²⁶³

« [...] l'association expérimente des nouvelles modalités du rapport salarial. »

« Il y a, dans le monde associatif, une demande d'implication adressée aux salariés par la mise en concurrence des salariés et des bénévoles. Les savoir-être sont convoqués de la part du modèle de fonctionnement associatif, et on anticipe ce qui se développe dans le monde productif aujourd'hui, sur les compétences et l'implication. On expérimente d'autre part aussi les emplois atypiques [...] »²⁶⁴

Et l'auteur fait remarquer que « les salariés et les bénévoles [...] font souvent les mêmes tâches dans des conditions différentes. »²⁶⁵

Le propos appelle, en fin de conférence, le commentaire suivant de l'un des auditeurs, J.-F. Chaleaux, membre des Francas, sur les dites « dérives associatives » :

*« Dans son intervention, Alain Marchand a parlé de "dérive associative" sur l'objet utilitaire, la spécialisation. Je pense que l'on est au cœur du débat sur l'éducation populaire car il y a aussi la dérive de tous les grands mouvements d'éducation populaire : la recherche de nouveaux créneaux ou "marchés", la concurrence effrénée entre les grandes fédérations d'éducation populaire, l'influence renforcée des techniciens et notamment des permanents qui ont de plus en plus d'influence, le management de type "classique" – par exemple, on a vu les deux syndicats employeurs décider de réduire les charges salariales et donc de réduire les salaires en francs constants –, la faiblesse militante des mouvements d'éducation populaire, l'indépendance aliénée puisque les mouvements d'éducation populaire sont plus ou moins obligés de rentrer dans les dispositifs gouvernementaux. »*²⁶⁶

Pour ces auteurs comme de nombreux autres, la cause semble entendue. Elle apparaît comme partagée y compris par les acteurs concernés au sein des fédérations d'éducation populaire. Il y aurait « dérive entrepreneuriale ». Reste à savoir de quoi il s'agit, le terme étant générique et désignant, semble-t-il, à la fois des pratiques marchandes, des méthodes gestionnaires et des dispositifs relevant du management au sens habituel du terme, c'est-à-dire tout simplement de l'encadrement de personnes au travail. Par ailleurs, le mot « dérive » sous-entend une position

²⁶³ À ce sujet, cf. l'annexe (de la 2^{ème} étape) « "À buts non lucratifs" ne veut pas dire sans actifs ».

²⁶⁴ Cf. l'annexe « L'animation, cheval de Troie du capitalisme ? ».

²⁶⁵ Alain Marchand, 2000, pp. 3, 3, 4, 4 et 4.

²⁶⁶ Jean-François Chaleaux in Alain Marchand, 2000, pp. 6-7, italiques de l'original. Cette remarquable intervention pourrait presque constituer un résumé d'ensemble de la démonstration des 2^{ème} et 3^{ème} étapes de ma thèse. Et l'on verra dans les pages finales de la présente 1^{ère} étape que, et le constat est peut-être amer, ce sont bien les Francas du moins en Pays de la Loire qui sont les plus avancés, ou s'avancent le plus, dans les transformations que dénonce ou redoute Jean-François Chaleaux.

normative de dénonciation d'une évolution considérée comme regrettable. Enfin, la responsabilité en est manifestement attribuée aux fédérations d'éducation populaire elles-mêmes, qui semblent porter l'entière responsabilité de ces évolutions, sans égard pour les conditions qui leur sont faites par l'État ou les collectivités territoriales, ni prise en compte d'une volonté, qu'on ne peut guère leur reprocher selon moi, de vouloir survivre pour continuer à mener les missions sociales qu'elles se sont historiquement données.

Ces différentes contributions, écrites et orales, datent de vingt ou trente ans. On entend de nos jours exactement les mêmes interrogations et dénonciations, formulées quasiment dans les mêmes termes en direction des mêmes cibles. Elles ont conservé toute leur actualité.

1.3.2.3 - Des brouillages entre public et privé

Les travaux de M. Hély sur « Les métamorphoses du monde associatif »²⁶⁷ prennent volontiers eux aussi la tournure d'une dénonciation – sans aménité – des supposées dérives du monde associatif. Selon lui, les associations ne seraient que des relais de la fonction publique :

« [...] la redéfinition du périmètre des services publics sous l'effet des politiques de “nouvelle gestion publique” (au sens de *new public management*) [...] a [...] conduit à ce que les travailleurs associatifs accomplissent des fonctions “publiques” sans pour autant appartenir à “la” fonction publique. »

« [...] les “travailleurs associatifs” [...] incarnent, par leurs propriétés mêmes, ce à quoi pourrait vraisemblablement ressembler la fonction publique dans les années à venir. »²⁶⁸

La formulation est spectaculaire et la thèse forte. Elle constitue l'une des clés de l'ouvrage. Elle est à mon avis insuffisamment démontrée, s'agissant en réalité d'une prédiction (« vraisemblablement ») et d'un point de vue volontiers rhétorique, comme on le voit dans la suite de l'argumentation :

« Contrairement aux illusions véhiculées par les thuriféraires d'une économie solidaire transcendant les logiques marchande et non marchande, il convient en effet de rappeler que l'importance prise par le monde associatif résulte avant tout d'une politique de brouillage des frontières entre privé et public et d'une déstabilisation profonde des relations salariales. »

« [...] c'est l'ensemble des frontières historiquement instituées, entre le marchand et non-marchand mais aussi entre le bénévolat et le travail salarié, qui sont mises à l'épreuve. »²⁶⁹

²⁶⁷ Titre son l'ouvrage, Matthieu Hély, 2009.

²⁶⁸ Matthieu Hély, 2009, pp. 3 et 3.

²⁶⁹ Matthieu Hély, 2009, pp. 4 et 5.

Il est assez étonnant de voir affirmer de tels points de vue comme des phénomènes actuels. L'existence d'une activité marchande du monde associatif n'est certes pas une nouveauté, même si l'on peut penser que la place et la « pression » du marché sont allées croissant au fil du temps. Pour ce qui concerne mon terrain de recherche, les formations de l'animation ont toujours, depuis leur origine, fait l'objet d'une vente sur un marché²⁷⁰. C'est probablement la conscience – et son symétrique, la dénonciation – de la place prise par ce marché qui a progressivement gagné en importance : ce qui n'était pas nécessairement vécu comme un marché et une relation client - fournisseur l'est devenu dans les perceptions. Les marchés ont été et sont rarement tranquilles, et toute organisation qui en dépend est l'objet de tensions d'adaptation. Une fois ceci admis, la question pourrait être ainsi reformulée : en quoi ces tensions résultant du marché seraient-elles différentes dans les associations, entre autres d'éducation populaire ? Quant à la « déstabilisation », surtout « profonde », des relations salariales, elles ne sont pas non plus une nouveauté, surtout si l'on appuie la démonstration sur le côtoiement dans les mêmes tâches de salariés et de bénévoles. Plutôt qu'une formulation en termes de processus et de transformation – « déstabilisation » –, plus spectaculaire, un terme plus statique tel que « instabilité » conviendrait vraisemblablement mieux selon moi à décrire la réalité. Comme me l'a déclaré le directeur général d'une grande fédération d'éducation populaire en fin de carrière :

Jean-François M. : « Les tensions du travail traversent toutes les institutions, aussi bien les associations que les autres. C'est une évidence. Pourquoi on y échapperait ? Et ce n'est en rien une nouveauté. Il y a quarante ans, il y en avait tout autant, même si elles prenaient éventuellement des formes différentes et que c'était pour des causes différentes, et qu'on ne les nommait pas de la même façon. »

M. Hély observe la « professionnalisation » du monde associatif comme conséquence de ce qui précède :

« [...] le développement du travail salarié dans le secteur associatif apparaît donc moins comme une alternative à ces recompositions que comme une conséquence indirecte. »

« [...] c'est sans doute pour caractériser les évolutions de la pratique bénévole que le terme de "professionnalisation" du secteur associatif semble le plus approprié. »

« [...] des travailleurs salariés à qui l'on demande le même engagement qu'un bénévole et des travailleurs bénévoles dont l'activité présente parfois tous les traits de la "profession" achevée [...]. »²⁷¹

²⁷⁰ Et cette activité a toujours été prise, avec des variations historiques, entre initiative privée et action de l'État.

²⁷¹ *Ibid.* pp. 5, 7 et 7-8. Pour en avoir été un observateur direct, je considère que, au moins dans mon terrain, l'exigence de « professionnalisme » n'était pas moindre il y a quarante ans que de nos jours (elle était même plus élevée compte tenu de la « qualité » des acteurs, professionnels comme bénévoles). Elle faisait usage d'un vocabulaire différent (on parlait par exemple de « conscience professionnelle »). Ce qui a évolué durant cette période est l'importance en effectifs de l'emploi salarié associatif. Pour mon terrain, il est dû au développement de l'animation professionnelle. Mais le mouvement inverse est également observable dans l'animation, les « mésaventures » du périscolaire le montrent à l'envi. Si le terme de « professionnalisation » employé par l'auteur désigne bien la combinaison de l'exigence de professionnalisme et de l'expansion de l'emploi salarié, on voit que

Sous leur forme parfois rhétorique et affirmative, les différentes thèses de l'ouvrage posent néanmoins pour ma thèse des questions intéressantes à explorer sur le travail associatif et la manière dont il est influencé par l'État et les collectivités territoriales, plus largement par les financeurs ; ainsi que sur les effets de la pression économique et la manière dont les organismes de formation y répondent. Et comme le dit l'auteur :

« Il s'agissait notamment de mieux comprendre [...] les raisons qui favorisent l'acceptation de conditions de travail peu attractives, les règles formelles et informelles concernant l'organisation et la division des tâches ainsi que les perspectives d'évolution dans la structure. »²⁷²

1.3.2.4 - L'efficacité productive

Bien plutôt que de « dérive entrepreneuriale », terme qui semble résumer les critiques des auteurs cités, je considère que, pour caractériser le monde associatif que j'étudie, il vaut mieux parler de recherche de l'efficacité, singulièrement de l'efficacité productive. C'est cette logique, et cette tension, qui me semblent avoir tendance à constituer la réponse des organisations étudiées au déclin du programme institutionnel des formations de l'animation, sous la pression des exigences de l'équilibre budgétaire.

Efficacité et efficience

Je propose une définition théorique des termes « efficacité » et « efficience », souvent confondus, dans le glossaire en annexe (de l'*Introduction générale*). Mais cette différence reste une vue de l'esprit. Les conditions d'atteinte d'un but ne sont jamais sans contrainte de ressources. La norme d'efficacité incorpore toujours une contrainte économique, au sens large. Reste à savoir ce qui est effectivement défini comme fins et comme coûts.

Par exemple, les dirigeants associatifs portent leur attention – entre autres – sur le prix de revient des formations là où le formateur de l'animation cherche à obtenir le résultat qu'il vise avec une dépense d'énergie personnelle (engagement dans les interactions, fatigue, prise de risques, empiètement sur le sommeil *etc.*) maîtrisée²⁷³. Selon les acteurs, les fins et les coûts ne sont pas les mêmes.

les conclusions qu'il convient de tirer des données empiriques doivent rester nuancées. Cf. à ce sujet le § 4.16 « Professionnalisation ou dé-professionnalisation ? » de l'annexe « L'animation et la formation dans leur contexte historique, politique et économique et social ».

²⁷² Matthieu Hély, 2009, p. 17.

²⁷³ Cf. à ce sujet le tableau comparatif de l'annexe (de la 4^{ème} étape) « Ressources, effets et mesures : une récapitulation ».

Ces écarts font l'objet de débats ouverts ou rampants au sein des organismes de formation, et leur intensité – partant la tolérance aux écarts – n'est pas la même selon que le formateur est un salarié auquel s'impose la subordination dans le travail ou un bénévole qu'il ne faut pas rebuter, au risque de le perdre.

Ainsi, et pour prendre un autre exemple de controverses courantes, l'efficacité pour le comptable de l'association consiste à obtenir le plus vite possible des formateurs les documents justificatifs des dépenses et les informations permettant la facturation des formations ; de son côté, le directeur modère ces exigences car sa priorité est de préserver l'engagement presque bénévole des formateurs ; ces derniers ont quant à eux centré leurs efforts sur les enjeux pédagogiques et considèrent les questions administratives au mieux comme des contraintes marginales.

On retrouve exactement les mêmes écarts sur, autres exemples, les questions de modalités de rémunération des formateurs²⁷⁴ ou de qualité des formations²⁷⁵.

L'illusion peut subsister que l'on ne parle que d'efficacité et non d'efficience car les locuteurs n'explicitent pas nécessairement tous les éléments du débat (le numérateur et le dénominateur du calcul d'efficience), certains d'entre eux pouvant rester implicites. Par exemple, dans les confrontations autour du coût des formations, responsables hiérarchiques comme salariés ne mettent pas nécessairement en avant des enjeux qu'ils ont pourtant très clairement à l'esprit comme le temps de travail ou la santé au travail.

Dans la suite de l'exposé, j'emploie le terme d'*efficacité* en considérant que la recherche de celle-ci se fait nécessairement sous contrainte de ressources.

Quoi de plus logique d'ailleurs : face aux difficultés rencontrées, les organisations, qui visent à survivre en tant qu'institutions et à continuer à promouvoir leurs idées ou actions²⁷⁶, se doivent d'être aussi efficaces que cela leur est possible compte tenu des ressources, financières, humaines, matérielles, de réseau, qui leur sont accessibles ou se trouvent en leur possession²⁷⁷. Si dès lors, cela se traduit par les faits rapportés par les auteurs ci-dessus, il serait plus équilibré de parler de conséquences logiques ou d'évolutions adaptatives que de dérives, ou pire²⁷⁸.

²⁷⁴ Cf. *infra*.

²⁷⁵ Cf. l'annexe « La qualité en tant que débat de normes ».

²⁷⁶ Les termes du débat tel que je suis en train de le reformuler invitent à se poser la question d'une éventuelle inversion des fins, celles des idées, et des moyens, l'équilibre financier, le second devenant peut-être la fin des organisations étudiées. Certains militants l'affirment haut et fort. Je tente d'y répondre de manière empirique à la fin de la présente *1ère étape*. Cf. également, pour le point de vue de militants critiques, l'annexe « Le temps des doutes ».

²⁷⁷ On peut d'ailleurs parfaitement interpréter le tableau qui s'offre à l'observateur, et même le résultat d'une comparaison à trente ou quarante ans de distance, comme le fruit d'une adaptation des organismes à leur environnement et, non du dévoiement de leurs « valeurs » et du renoncement à celles-ci, mais d'une transformation négociée de ces valeurs faisant l'objet d'un accord qui a évolué dans le temps. Les membres actifs des organismes de formation ne sont pas moins attentifs à ces valeurs que ne l'étaient ceux de la génération qui les a précédés.

²⁷⁸ Les dénonciateurs qui n'appartiennent pas au monde académique affirment volontiers que les grandes fédérations d'éducation populaire ont « perdu leur âme ». On fait difficilement condamnation plus moralisatrice (et même plus religieuse).

On peut donc considérer les modalités d'organisation des organismes de formation comme un ensemble de moyens au service d'un but. Et selon moi, ces moyens, ces ressources et ces techniques²⁷⁹ donc, sont mis en œuvre dans une visée d'efficacité : les acteurs recherchent l'efficacité de leurs actes, tant en ce qui concerne le fonctionnement de leurs organisations que les résultats de leurs productions, en l'occurrence les formations.

Le plus souvent, les acteurs ne qualifient pourtant pas leur attitude et leurs intentions ainsi. En témoigne la réaction qu'ils ont lorsqu'on les interroge à ce sujet, réaction le plus souvent faite de rejet spontané. Cependant ils conviennent généralement, une fois clarifiée l'idée d'efficacité, qu'il s'agit bien de la logique principale dans laquelle ils se situent. Ils considèrent qu'ils ont un but à atteindre, des buts même, dont la compatibilité est parfois problématique et à éclairer, et qu'ils disposent pour cela de ressources rares, principalement le temps, l'argent, la compétence.

Les organismes de formation sont des producteurs efficaces. Ils font travailler efficacement des personnes bénévoles et même, on le verra, souvent peu compétentes. Ils habillent efficacement cette activité de mots qui la valorisent, leur donnent « un sens » et une certaine grandeur. Ils coordonnent efficacement des actions de formation, et obtiennent des financements avec un savoir-faire indéniable. Cette efficacité est d'ailleurs jusqu'à présent reconnue par l'État et les collectivités territoriales, lesquelles trouvent avantage à financer les « produits » de ces structures, ce qui leur permet de les orienter. Certains dirigeants, ceux des organisations les plus proches de la logique de « l'entreprise associative », ne récusent pas cette conception ou même en sont fiers :

Dominique M., directeur régional de Familles Rurales : « Les organismes de formation, des entreprises associatives ? Oui, oui, pour ce qui nous concerne, la formule me convient bien. »

Christophe P., directeur régional de l'AFOCAL (*se redressant en souriant avec fierté*) : « Tu dis que nous recherchons "l'efficacité productive" ? Oui oui, ça, ça me va parfaitement bien, je me retrouve bien dans cette formulation. »

*

La technique vise à l'efficacité. Elle est le fruit d'un calcul, d'un « esprit de calcul », que l'on retrouve dans les différents investissements de forme que sont le contrôle de gestion, la gestion des ressources humaines²⁸⁰, la codification des procédés pédagogiques, celle de la qualité des formations. Encore faut-il définir de quelle efficacité l'on parle. Il s'agit certes d'entreprises productives, mais que produisent-elles ? Que croient-elles produire, que disent-elles produire, que

²⁷⁹ Cf. dans le « Glossaire » en annexe (de l'*Introduction générale*) la définition que je retiens pour la « technique ».

²⁸⁰ Cf. entre autres l'annexe « Mesure du temps de travail ».

veulent-elles produire, que les voit-on produire ? Nature de la production et nature de l'efficacité sont étroitement liées²⁸¹.

Les actes techniques que l'on peut observer, tant dans une formation que dans le fonctionnement d'un organisme de formation, ont une visée d'efficacité. Par exemple les choix et pratiques pédagogiques ; la constitution des équipes de stage ; les lieux des formations ; le recrutement des formateurs ; la gestion des flux de personnes (de formateurs) ; les pratiques rhétoriques ; les dispositifs de division du travail et de « pare-feu »²⁸² qui occultent les mécanismes économiques aux yeux des militants de la base ; les outils de fonctionnement institutionnel, de la « gouvernance » aux modalités de la prise de décision en passant par le contrôle de gestion ; la gestion des ressources humaines ; les moyens de production de l'alignement, y compris ceux qui sont réprochés par la morale ordinaire ou le droit²⁸³ ; les démarches et dispositifs de financement ; les outils de la concurrence et de captation des clients sur le marché de la formation.

Bien sûr, l'ensemble ne se fait pas sans « frictions »²⁸⁴ : ça « se tend », « ça craque », il y a des conflits, les solutions trouvées ne semblent pas toujours optimales et sont parfois guidées par des choix idéologiques et non pas rationnels : ceci n'enlève rien à la visée. La résolution des conflits est tout autant que la production guidée par une visée d'efficacité²⁸⁵.

²⁸¹ Pour un premier éclairage à ce sujet, cf. l'annexe (de la 2^{ème} étape) « Quelles finalités pour la formation ? ».

²⁸² Cf. *infra* l'encadré « Des mécanismes de pare-feu » (§ 3.2.5).

²⁸³ Dans l'environnement que j'observe, le mensonge et la calomnie ne sont pas des pratiques réprochées moralement comme on pourrait le penser spontanément. Elles sont insérées dans un cadre social, politique, économique et culturel, dans des règles du jeu qui les rend possibles au moins de la part de certaines personnes, en position de domination. Ce cadre leur assure une forme d'impunité parce qu'elles sont pensées et perçues comme au service de l'efficacité ou, si l'on veut, de l'utilité collective. Ce qui n'enlève rien à leur caractère éprouvant pour qui en est la victime, surtout à partir du moment où « craque » dans son esprit la justification de cette utilité collective. On peut faire exactement le même type d'observations et d'analyses à propos du harcèlement moral, et parfois du racisme. Cf. les annexes (de la 3^{ème} étape) « Analyse d'un sondage sur les conditions de travail », « L'expérience du harcèlement, ou l'amoral de l'histoire » et « Mentir est rationnel ». Quant au droit du travail, il est volontiers considéré par les dirigeants associatifs, salariés comme élus, comme secondaire au projet associatif. Les transgressions portent sur le respect du temps de travail et de la vie privée, la confusion entre engagement du salarié et engagement du militant, le respect de la convention collective, la préservation de la santé des travailleurs, les systèmes de rémunération y compris la pratique de dessous de table. Les aspects moraux et juridiques sont bien sûr étroitement mêlés. Pour des exemples concrets, on peut consulter les annexes (de la 3^{ème} étape) « Les difficultés de la représentation sociale et syndicale », « Les cités de justice. Le déni du droit du travail », « La CGT comme ennemie de classe », « “Les directeurs apprennent-ils à diriger une AT ?” ». On retrouve d'abondants exemples des situations que j'analyse dans l'ouvrage de Marion Peyre, 2005, dont certains se situent dans les organismes de formation que j'ai étudiés.

²⁸⁴ Au sens que lui a donné Clausewitz, c'est-à-dire selon lui la différence entre la guerre réelle et la guerre sur le papier ou, pour le dire plus simplement et dans les termes des tacticiens militaires contemporains, tout ce qui rend difficile ce qui, logiquement ou ordinairement, hors conflit par exemple, hors cadre réglementaire, hors pression sur le temps, hors enjeux économiques, est habituellement aisé : traverser une rue est un acte ordinaire, la traverser sous le feu d'une mitrailleuse est un bon exemple (militaire) de « friction ».

²⁸⁵ Cf. l'annexe « Tensions, conflits et “violences” » et l'annexe (de la 3^{ème} étape) « La production du conflit comme simplificateur social ».

1.3.3 - Les fondamentaux du modèle économique des organismes de formation

Qu'est-ce qui fait vivre l'activité de formation ? Qu'est-ce qui caractérise son modèle économique et lui permet de perdurer depuis des décennies ? Sur quoi repose ce modèle ?

L'analyse détaillée des données comptables d'un organisme de formation²⁸⁶ montre que la masse salariale y est d'un poids important lorsqu'il s'agit d'une activité assurée par des salariés, principalement les formations professionnelles. Ce poids économique des producteurs que sont les formateurs passe par contre relativement inaperçu dans les formations de l'animation volontaire car elle est assurée par des travailleurs en général faiblement rémunérés – voire pas du tout dans le cas des Francas.

Pour produire, pour créer un flux financier, il faut des clients, les stagiaires, et des producteurs, les formateurs. La production des formations fonctionne selon une temporalité courte²⁸⁷ aux conséquences économiques quasi immédiates²⁸⁸, à situer entre le mois et l'année.

Il en résulte que la santé économique des formations de l'animation, le principe moteur de la circulation économique qui les fait vivre, repose sur deux conditions essentielles : d'une part, à l'instar de l'animation en général²⁸⁹, l'utilisation d'une main d'œuvre à bas coût ; d'autre part le « flux » des animateurs qui passent dans les formations.

Nous allons examiner successivement ces deux aspects²⁹⁰.

²⁸⁶ Cf. l'annexe (de la 2^{ème} étape) « Analyse budgétaire de l'activité de formation ».

²⁸⁷ Au contraire, l'élaboration pédagogique comme travail préparatoire, le matériel, les locaux, constituent des charges, mesurées ou non mais statiques au moins à court terme car fonctionnant comme des investissements et n'ayant pas d'influence immédiate sur le flux économique. La temporalité caractéristique en est longue, ces investissements s'étalant sur une durée mesurée en années voire décennies.

²⁸⁸ Un mauvais remplissage des formations de l'animation volontaire lors d'une période de vacances scolaires, où elles sont concentrées, se répercute immédiatement sur les comptes et sur la trésorerie de l'organisme et l'expérience montre qu'il ne se rattrape pas lors des périodes suivantes. Il n'y a pas de vases communicants d'une période à l'autre.

²⁸⁹ De ce point de vue, sans ambiguïté, la formation s'insère dans le modèle économique plus général de l'animation. Les organismes de formation, hérauts de l'animation, le défendent d'ailleurs. Les formateurs ont été, sont et seront à nouveau des animateurs.

²⁹⁰ J'ai évoqué plus haut, dans le § 1.1 « Mise en perspective », trois autres facteurs déterminants de cette économie : la situation concurrentielle, le marché du financement de la formation professionnelle, le bénéfice d'investissements de forme anciens portant sur la conception des formations. Ces différents aspects seront abordés dans les *étapes* suivantes de mon exposé.

1.3.3.1 - Un modèle reposant sur le flux des animateurs

Le BAFA.

On l'a vu, environ 10 % d'une classe d'âge s'inscrit chaque année au BAFA, ce qui est considérable. Quel que soit le devenir ultérieur de ces animateurs, ce flux de participants assure le chiffre d'affaire de l'activité. Il peut être évalué globalement, à partir de ces données et du prix des stages, à un montant de l'ordre de 62 millions d'euros, ce qui correspond aux estimations du Ministère (66 millions)²⁹¹. Si la durée d'activité des animateurs devait augmenter en moyenne, ne serait-ce que d'un an, passant de trois à quatre ans, l'emploi restant quant à lui constant, le chiffre d'affaire des organismes de formation s'en trouverait fortement abaissé ; l'équilibre budgétaire de cette activité s'en trouverait bien sûr gravement affecté. On peut multiplier les analyses²⁹², le résultat va de soi : en l'état actuel : l'économie des organismes de formation repose sur la bonne image sociale du BAFA, sur le flux des animateurs qui en résulte et sur le fait que, peu après la fin de leur formation, ils arrêtent cette activité²⁹³, libérant les emplois pour la vague suivante.

On peut se demander pourquoi, puisque l'activité est statistiquement assurée, les organismes se livrent à une intense concurrence au lieu de se contenter d'un *statu quo* qui pourrait bénéficier à tous. Il y a bien sûr des raisons d'ordre idéologique qui rendent proprement inimaginable une coordination entre eux²⁹⁴, chacun tenant son propre projet associatif pour le plus pertinent et celui de l'autre comme inutile ou dévoyé. Mais la concurrence résulte aussi du fait que, autour de la moyenne ci-dessus, le nombre d'inscriptions varie fortement d'une année sur l'autre : aucun organisme n'est assuré d'obtenir le chiffre d'affaires dont il a besoin, fût-ce lors de la période de congés scolaires suivante. Chacun agit pour, selon ses propres méthodes, attirer au mieux à lui la clientèle. Les réflexes et les moyens des uns et des autres étant plus ou moins les mêmes, cette lutte prend principalement la forme d'une programmation surabondante qui assure en moyenne à chaque

²⁹¹ Ce chiffre d'affaires est en baisse puisque la proportion de stages en demi-pension augmente chez tous les organismes, aux dépens des stages en internat (mais la marge bénéficiaire des stages en demi-pension est meilleure). Ce qui ne signifie pas une baisse de nombre de participants.

²⁹² Cf. l'annexe « Et si la durée d'activité des animateurs augmentait ? ». En réalité, cette configuration correspondrait, statistiquement, à une « professionnalisation » de l'animation.

²⁹³ Nombre de stagiaires n'exploitant que très peu, ultérieurement, le diplôme obtenu, on peut dès lors se poser la question de l'utilité de cette dépense d'énergie sociale. Les réponses se trouvent au moins en partie dans ce qu'on pourrait nommer « l'investissement éducatif et citoyen » que constitue l'animation et son apprentissage. Cf. l'annexe « Mais alors, pourquoi former ? ».

²⁹⁴ Alors que cette coordination prévaut dans l'animation professionnelle, on le verra, l'animation volontaire, compte tenu de sa pureté originelle supposée, est le lieu historique et contemporain des luttes idéologiques dans l'animation.

organisme un sous-remplissage de ses stages, partant une baisse de rentabilité de ceux-ci ou parfois une activité à perte²⁹⁵.

*Le BAFD et le BPJEPS Loisirs Tous Publics*²⁹⁶.

Il n'existe pas, à ma connaissance, de statistiques sur le devenir des anciens stagiaires des formations professionnelles (ou assimilées : le BAFD) après formation. Par contre, tous les témoignages convergent : un animateur professionnel ne « dure » que, au mieux, une dizaine d'années dans les activités dites d'animation en « face à face » ; au-delà, soit il a pris des responsabilités (souvent, il a suivi un DEJEPS, pour certains il a réussi un concours d'entrée dans la fonction publique territoriale), soit il a changé de voie. Les quelques animateurs « durables » que l'on rencontre se sentent manifestement en échec professionnel et sont souvent fortement aigris²⁹⁷.

Par rapport à la question qui nous occupe ici, celle du flux des animateurs au travers de la formation, on retrouve donc, certes à une échelle statistique bien moindre mais en partie compensée par un coût de formation dix fois plus élevé, une situation similaire à celle qui prévaut pour le BAFA : un renouvellement des stagiaires qui est alimenté par une durée d'activité relativement faible, s'agissant d'une activité professionnelle. Ce flux est d'un côté accentué par l'insuffisance des effectifs d'animateurs professionnels formés, et dans le même sens par les dispositifs de financement de la formation professionnelle ; de l'autre, il est contredit par les équivalences, partielles ou totales, entre diplômes ; il est influencé par la politique des employeurs²⁹⁸ ; et par certaines dispositions réglementaires²⁹⁹.

²⁹⁵ Pour mesurer la rentabilité d'une formation, les organismes raisonnent en général sur la couverture des coûts directs. Dans cette logique, les frais de structure ne sont pas pris en compte.

²⁹⁶ Je traite ensemble ces deux diplômes car, en pratique, ils correspondent aux mêmes personnes, qui suivent les mêmes voies et visent les mêmes résultats : une professionnalisation en tant qu'animateurs, dans l'intention de vivre des revenus qu'il en tirent.

²⁹⁷ Voir en annexe, dans « Portraits rapides de quelques animateurs et de quelques stagiaires », celui de Éric R. et celui de David S.

²⁹⁸ Par exemple lorsque l'Accoord, très gros employeur associatif, assure vouloir que tous ses animateurs professionnels soient diplômés du BPJEPS. Cf. à ce sujet l'encadré « L'Accoord » dans l'annexe (de la 2^{ème} étape) « Les marchés de l'animation ». Ou en sens inverse lorsque des employeurs assurent salarier des titulaires du BAFD « parce qu'on n'a pas les moyens de se payer un BPJEPS »

²⁹⁹ Comme la dérogation dite des « deux fois quatre-vingt » qui avait été accordée pour permettre à des titulaires du BAFD, en lieu et place du BPJEPS, d'assurer la direction d'accueils de loisirs dépassant une activité de 80 jours par an et recevant plus de 80 mineurs

1.3.3.2 - Une main d'œuvre à faible coût

Le coût du travail bénévole.

Le travail bénévole ou à faible coût est intrinsèque aux associations et activités à buts non lucratifs. Il participe de leur modèle économique, qui ne s'envisage pas sans cette possibilité. Ses porte-parole le défendent aussi haut et fort qu'il leur est possible. Mais dans la mesure où la formation est une activité socialement organisée, productive, fournissant un service vendu sur un marché, qui est rendu possible économiquement par ce marché et non par un autre apport de ressources tel que des subventions, bref qui est constitutive d'un travail et utilise des travailleurs³⁰⁰, s'interroger sur cette organisation du travail à faible coût paraît néanmoins légitime.

Cette interrogation sur la conception qu'il faut donner au bénévolat est posée en termes clairs par M. Simonet : *Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?*³⁰¹ Nous sommes au cœur de la question du don. Si je n'ambitionne pas de la trancher, ce qui sortirait du champ d'exploration de ma thèse, il me semble important de situer, et factuellement et dans les débats, les termes de cette interrogation.

Elle est posée sous l'angle de la mesure économique par É. Archambault et L. Prouteau dans un article au titre explicite : « Un travail qui ne compte pas ? La valorisation monétaire du bénévolat associatif »³⁰². La question que les auteurs s'efforcent de traiter est la suivante :

« Le bénévolat est d'abord appréhendé comme un don de temps, or ce qui relève du don fait rarement bon ménage avec le calcul économique. Pourtant, le travail bénévole est aussi une importante ressource productive, qui compte pour les associations. Cet article se propose d'en déterminer la valeur monétaire. »

Prenant dans un premier temps d'abondantes précautions, méthodologiques et morales, pour justifier leur intention de mesurer ce qui est habituellement appréhendé sous l'angle du don, se défendant de vouloir ce faisant « en transformer profondément la nature »³⁰³, s'appuyant sur le plaidoyer de M. Simonet-Cusset qui propose de « Penser le bénévolat comme travail pour repenser la sociologie du travail »³⁰⁴, ils examinent différentes méthodes de valorisation pour conclure que la meilleure est probablement celle d'un travail qui serait rémunéré au SMIC. Leur conclusion d'ensemble est la suivante :

³⁰⁰ Ce que certains contestent néanmoins. Cf. à ce sujet l'annexe (de la 4^{ème} étape) « Former des animateurs, animer une formation, est-ce un travail ? » et, pour un questionnement complètement différent, l'annexe (de l'*Introduction générale*) « Simplification et généralisation : ce que je décris existe-t-il ? ».

³⁰¹ Maud Simonet, 2010.

³⁰² Édith Archambault et Lionel Prouteau, 2010.

³⁰³ Édith Archambault et Lionel Prouteau, 2010, p. 58.

³⁰⁴ Maud Simonet-Cusset, 2004.

À l'échelle de la France, « Les estimations obtenues font apparaître que ce travail bénévole représente de 1 % à près de 2 % du PIB selon la méthode retenue, soit de 50 % environ à 80 % des salaires bruts versés par les associations à leurs salariés et, en tout état de cause, bien plus que les dons monétaires. »³⁰⁵

La comparaison entre les coûts salariaux et la valeur du travail produit par les bénévoles est déterminante pour mon propos. Sur les traces de ces auteurs, on verra donc ci-dessous ce qu'il en est de l'activité de formation.

Les modalités de la rémunération, données factuelles

Voici les manières de faire des organismes de formation. Ce qui est à explorer concerne principalement les formations de l'animation volontaire, assurées par des formateurs non professionnels³⁰⁶. Je dirai toutefois *infra* un mot de la formation professionnelle et de ses formateurs.

- Les Francas, c'est l'exception, ne rémunèrent pas leurs formateurs. Ceux-ci sont donc entièrement bénévoles, ce qui bien sûr n'est pas sans effet, et sur leur recrutement (et la durée de leur activité comme formateurs), et sur la façon de les encadrer, c'est-à-dire ce qui est exigible d'eux. C'est donc le seul organisme qui pratique réellement le travail gratuit à proprement parler. Pour les autres, la rémunération accordée à leurs formateurs est faible pour le travail réalisé (par rapport aux normes salariales).

- La quasi totalité des organismes de formation fait usage du « Contrat d'engagement éducatif » (CEE) pour salarier leurs formateurs. Typiquement, pour prendre l'exemple de l'UFCV : en 2017, un formateur débutant est payé 25 € par jour de formation³⁰⁷ ; un formateur confirmé 30 € ; un directeur de session ou un formateur de directeurs (BAFD) 45 € par jour³⁰⁸. En règle générale, ces montants ont été définis par la fédération nationale et ni les responsables régionaux ni les formateurs n'ont voix à la décision. Le CEE, dispositif dérogatoire du droit du travail, ayant été inventé par le législateur en 2006 pour répondre au besoin d'un statut du volontariat³⁰⁹, constitue le mode de rémunération habituel des animateurs volontaires (et parfois professionnels). Il est à la fois le dispositif évident pour tous et, à leurs yeux, légitime dans le domaine de l'animation.

- Les CEMÉA des Pays de la Loire³¹⁰ constituent une autre exception. Ils ont, officiellement, opté récemment pour le principe du CEE comme les autres organismes, à moins que les formateurs ne demandent à

³⁰⁵ Édith Archambault et Lionel Prouteau, 2010, p. 57.

³⁰⁶ Il entre toutefois en général dans la mission des permanents des organismes de formation d'en encadrer quelques unes chaque année.

³⁰⁷ Très légèrement au dessus du plancher fixé par le CEE à 2,2 fois le SMIC horaire par jour.

³⁰⁸ Pour une formation initiale BAFA de 8 jours, un formateur stagiaire de l'AFOCAL touche à peu près 150 €, un formateur confirmé 300 € et un responsable de stage 450 €, chiffres de 2016. Ce qui correspond à 37,50 € par jour pour un formateur confirmé. Les montants indiqués sont nets.

³⁰⁹ Il s'agit alors de donner un cadre légal à des pratiques de rémunération qui ne l'étaient plus du fait des contradictions apparues entre l'annexe II de la convention collective de l'animation de 1988 d'un côté, la définition du temps de travail telle qu'elle résultait de la loi de 1998 sur la réduction du temps de travail de l'autre. L'État préfère cette situation dérogatoire, qui a l'avantage d'être conforme à la pratique, à une incohérence du droit plus dangereuse à ses yeux (l'enjeu étant entre autres le statut de bénévolat et le système de rémunération des 200 000 pompiers volontaires).

³¹⁰ Mais non les CEMÉA des autres régions, qui utilisent le CEE.

bénéficier du système qui prévalait antérieurement. Auparavant c'est-à-dire jusqu'au printemps 2017 et en réalité encore largement aujourd'hui, le système utilisé était (et est) une indemnisation par déclaration de frais de déplacement³¹¹, sur la base de 28 € par jour de stage (et le double pour ceux qui acceptent d'encadrer au moins trois stages d'affilée pendant la période d'été), quels que soient le stage, la responsabilité et l'expérience du formateur³¹². Ce dispositif est évidemment illégal. La raison avancée pour le refus du CEE était, d'après leurs auteurs, d'ordre « politique » et avait été arrêtée lors d'une assemblée générale : selon les militants, il ne constitue pas un véritable statut du volontariat et ne pas s'y prêter est une manière de lutter contre³¹³. Une importante proportion des formateurs de l'animation volontaire sont des « précaires », souvent bénéficiaires du RSA. Son montant étant de 550,93 €³¹⁴, on voit qu'un apport de 200 à 300 € est loin d'être négligeable³¹⁵. Même faible, cela joue donc bien dans les motivations d'une partie des formateurs de tous les organismes, comme c'est le cas de la rémunération de l'animation en centre de loisirs pour beaucoup d'étudiants. M'étonnant que nombre de formateurs assurent l'encadrement de deux stages d'affilée pendant les vacances scolaires, activité pourtant épuisante, j'interroge l'une d'elles. Voici sa réponse, directe :

Hémérance V., formatrice : « C'est simple. Parce que ça arrondit mon RSA. »³¹⁶

On pourrait conclure à une utilisation efficace des possibilités données, et par le droit, et par les décisions collectives des militants, à la fois pour attirer et conserver des formateurs³¹⁷ et rechercher un résultat financier le meilleur possible. Une gestion efficace³¹⁸.

³¹¹ Malgré la décision officielle du Conseil d'administration, en pratique l'utilisation des frais de déplacement pour la rémunération des formateurs perdure largement. Cf. l'annexe « Les revers de la rémunération par les frais de déplacement »

³¹² Des voix se sont élevées au sein de l'association pour faire remarquer que les nouveaux formateurs, en général simplement en position d'observateurs, ne contribuaient guère à la formation et même constituaient une charge. Il a été envisagé, au titre de la recherche d'économies, de ne plus les rémunérer. D'autres voix ont fait remarquer que cela rendait les conditions dissuasives et discriminatoires, et que l'association risquait de ne plus disposer de nouveaux formateurs. D'aucuns ont suggéré, avec ou sans ironie, qu'il n'y a pas de petites économies. Quelques uns se sont insurgés contre le fait que ces économies seraient faites sur le dos des plus faibles, de ceux qui ne pouvaient pas protester contre. Les questions de rémunération sont pleinement politiques.

³¹³ On a ici un bon exemple d'une situation où l'éthique de la conviction l'a emporté sur l'éthique de la responsabilité. Sur le CEE, son utilisation, ses conséquences, les équilibres budgétaires en résultant, ainsi que sur l'utilisation des frais de déplacement, cf. les annexes « Taux horaire et masse salariale », « Et si l'on payait les formateurs de l'animation volontaire au SMIC ? » et « Conditions d'application du CEE et conséquences économiques de l'utilisation des frais de déplacement ».

³¹⁴ En novembre 2018.

³¹⁵ En outre, le plus souvent les formateurs bénéficiaires du RSA ne déclarent pas la rémunération complémentaire qu'ils reçoivent pour l'encadrement des formations, là aussi en contravention avec la loi.

³¹⁶ Ajoutons, c'est loin d'être négligeable quand on ne dispose que de cette ressource, ce qu'en dit Aline F. : « Moi, tu vois, nourrie logée pendant 8 jours, je ne dépense presque rien, juste mes clops [cigarettes] ; quand c'est un demi-pension, tu peux toujours rapporter de la bouffe en trop chez toi. Moi quand je fais deux ou trois stages d'affilée, j'ai rien dépensé dans le mois. »

³¹⁷ Bien sûr, on commence à entrevoir que les dispositions concernant la rémunération des formateurs a des effets sur leurs caractéristiques sociales.

³¹⁸ Dans l'annexe « Les débats autour du CEE », je rends compte d'un court et fort intéressant article de Francis Lebon et Maud Simonet (2012) qui, retraçant l'histoire récente de ce dispositif, montre que, si l'animation est une activité occasionnelle, un « job » pour les jeunes adultes se déclarant des classes moyennes, il s'agit d'un gagne-pain pour ceux qui viennent des classes populaires. La manière des uns et des autres de considérer ce contrat et cette modalité de rémunération en est radicalement différente. J'y rends compte également du point de vue à ce sujet de militants formateurs, décidément issus des classes moyennes et que j'ai moi-même recueillis.

Les Francas ne payent pas leurs formateurs

Comment cela est-il possible ? Comment les Francas réussissent-ils à recruter des formateurs sans les payer, alors qu'ils sont les seuls à le faire ? Voici les principales données explicatives³¹⁹.

Une fois attirés par un organisme, souvent dès la formation, les formateurs de l'animation volontaire (dont il est question ici) ne cherchent pas à comparer les offres des différents organismes.

Ceux des Francas tirent plutôt une certaine fierté d'un engagement intégralement bénévole. Il y a des régimes de valeurs qui permettent de ne pas payer les formateurs et même de considérer comme scandaleux de le faire (de même que l'inverse existe). Chez les Francas l'animation professionnelle, rémunérée donc, et dans le même mouvement les formations de l'animation professionnelle, qui sont assurées par des salariés, sont assez fortement dévalorisées sur le plan moral, en tant qu'ils constitueraient des dévoiements vénaux d'une animation volontaire qui se voudrait pur désintéressement. Cette morale, que l'on retrouve au sein des différents organismes, prend une intensité particulière chez les Francas.

Les dirigeants de cette association s'efforcent bien sûr de maintenir cette appréciation, en relation avec l'histoire propre de cet association.

Enfin, pour les Francas, cette manière de faire se paye par une très forte rotation des formateurs, partant une fragilité particulièrement marquée de leurs équipes d'encadrement de stage, singulièrement pour le BAFA.

Débats de normes à propos du travail salarié.

Doit-on considérer le travail militant comme du travail ? Tout ce qui précède nous ramène à ce débat de normes³²⁰. Elles supposent un accord entre les parties, au moins l'absence de sa remise en cause, le droit du travail lui servant d'arrière plan. Les positions sont volontiers très arrêtées :

Arnaud V., président des CEMÉA des Pays de la Loire (*à la fois condescendant, moqueur et agressif, me reprochant de faire référence au Livre noir de l'animation socioculturelle*³²¹) : « Non non, ce n'est pas du tout ça. On parle pas du tout de la même chose. C'est carrément un autre paradigme. Tu vois, moi, je travaille 35 ou 40

³¹⁹ J'étudie de manière plus détaillée cette question dans l'annexe « Comment les Francas peuvent-ils ne pas payer leurs formateurs ? ».

³²⁰ On peut considérer que ce débat de normes se résume à trois questions : pourquoi mesurer le travail ; si on accepte de mesurer, comment mesurer ; enfin, si l'on est d'accord sur la mesure, qu'est-ce qui est juste en matière de rémunération ? Je rends compte des discussions – ou de leur absence – portant sur ces questions, et de l'analyse que l'on peut mener à leur propos, dans les annexes « Taux horaire et masse salariale », « Conditions d'application du CEE et conséquences économiques de l'utilisation des frais de déplacement », « Les débats autour du CEE », « Et si l'on payait les formateurs de l'animation volontaire au SMIC ? », « Les revers de la rémunération par les frais de déplacement ». Les débats sur le CEE en constituent un excellent concentré.

³²¹ Marion Peyre, 2005.

heures par semaine pour l'association, comme bénévole, à côté de permanents qui sont payés, et moi je suis pas payé pour ça. »³²²

En d'autres termes, le travail des permanents ne serait pas celui de salariés, logiquement payés par leur employeur pour leur travail, mais devrait être celui de militants qui, c'est une chance pour eux et tous n'en bénéficient pas, sont rémunérés. Être payé pour militer est effectivement le rêve de bien des bénévoles avant d'être embauchés par l'institution³²³. Le passage de militant bénévole à permanent associatif correspond-il à une activité devenant un métier ou s'agit-il d'une même fonction exercée dans des cadres sociaux différents³²⁴? Tout se passe comme si au travail venait se superposer un emploi qui serait un avantage supplémentaire et dont on aurait par conséquent fort mauvaise grâce de se plaindre³²⁵.

Dans ce cas, le travail devient donc exigible presque sans limite, ce dont d'ailleurs certains directeurs associatifs font la démonstration par leur propre manière de travailler, quasiment jour et nuit³²⁶. Dans cette conception, il n'y aurait pas lieu de mesurer le temps de travail (même s'il est effectivement mesuré). Ce qui n'est pas sans poser de problèmes d'ordre juridique³²⁷. Il est ainsi une double manière de limiter le coût du travail : en rémunérant les salariés le plus faiblement possible ou en faisant usage autant que possible du bénévolat et de contrats à coût faible (contrats aidés, services civiques), tout en obtenant des mêmes le plus de travail possible³²⁸.

Il n'y a d'ailleurs pas de doute : lorsque le droit du travail est considéré comme un « paradigme » inadéquat, les transgressions observées ne portent pas que sur les heures de travail et la rémunération. Elles concernent tout autant la protection de la santé du salarié au travail. Le

³²² Mon interlocuteur est titulaire d'un Master de philosophie et d'ethnologie. Il emploie sciemment le terme « paradigme ».

³²³ Les chercheurs qui ont étudié le militantisme en ont bien rendu compte, entre autres ceux qui se sont penchés sur le militantisme dans ses formes historiques, volontiers considérées comme la référence, en particulier au Parti communiste français.

³²⁴ Cette seconde manière de voir rejoint l'affirmation un peu étonnante de certains formateurs. Anthony P., Yildune L., tous deux formateurs professionnels, me déclarent quasiment dans les mêmes termes, dans deux entretiens séparés : « Former, c'est une fonction, pas un métier. D'ailleurs, il n'y a quasiment aucun formateur qui aient une formation [professionnelle] de formateur. » Et de citer tous deux la fameuse phrase de Paolo Freire : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. » (Paolo Freire, 1974, p. 62). Si ce n'est pas un métier, pourquoi payer certains pour une « fonction » alors que d'autres ne le sont pas et s'en satisfont (ou même en sont fiers) ?

³²⁵ Le fait que les salariés des associations soient, à travail et responsabilités comparables, faiblement rémunérés par rapport à ceux des entreprises a été bien documenté, entre autres par les travaux de Matthieu Hély. Cf. l'annexe « La rémunération des salariés ». Cette pratique est volontaire, délibérée, systématique, car les dirigeants associatifs, qu'il s'agisse des dirigeants salariés ou élus, savent pertinemment que des rémunérations basses – et aussi basses que possible – sont nécessaires à l'équilibre budgétaire de leur organisation.

³²⁶ Les longues journées de travail du « chef » sont aussi un procédé classique du management.

³²⁷ Cf. l'annexe « Un « conflit latent entre normes managériales et normes juridiques » »

³²⁸ Outre la durée des journées de travail, outre le travail que beaucoup de permanents effectuent chez eux, les soirées et week-ends qui caractérisent l'activité associative « engagée » ne sont généralement pas considérés comme du travail mais du militantisme, qui donc n'a pas lieu d'être comptabilisé, payé ou rattrapé.

sacrifice de soi, attendu voire exigé, s'étend à tous les aspects de l'existence des intéressés. Ainsi, les médecins du travail sont formels (témoignage plusieurs fois recueilli) :

« J'étais en dépression, le médecin m'a arrêté. Il m'a dit que, être militant de son boulot, c'est une aberration. D'un côté y a le travail, de l'autre le militantisme, et pas dans la même organisation. Pendant mon arrêt, il m'a interdit de rester en contact avec l'association. Même que j'ai des collègues qui l'ont mal pris. »

L'injonction à l'engagement militant ressemble fort à de la soumission librement consentie, les intéressés mettant en avant leur liberté³²⁹. Une journée de travail de formateur est pourtant souvent fort longue et fort exposée.

Travail salarié contre militantisme rémunéré, les positions sont clairement énoncées et à peu près incompatibles. D'où l'autorisation que se donnent les dirigeants – et les militants – qui raisonnent ainsi de ne pas tenir compte du droit du travail, ou de n'en tenir compte que dans la limite où ne pas en tenir compte présenterait des risques immédiats. Ces deux systèmes présentent une forme de cohérence interne, devant laquelle on peut juste suggérer la question suivante : si ce n'est pas le droit qui fait les règles, alors qui les fait³³⁰ ?

*

Ce débat se situe par ailleurs dans un cadre d'arrière plan qui le redouble, celui de la domination morale de l'animation volontaire réputée pur engagement sur l'animation professionnelle³³¹. Et puisque la référence morale serait la première, il n'y a point d'inconvénient, au contraire, du moins dans l'esprit des tenants du travail militant, à faire un usage abondant des contrats et statuts qui s'écartent de la référence du CDI à plein temps. Ainsi par exemple, quand il s'agit de défendre les finances de l'association, les contrats aidés n'apparaissent plus comme des contrats précaires. Les militants, qui dénoncent volontiers le sort fait aux « travailleurs » et au travail par « le capitalisme » ou « le libéralisme », sont pourtant prêts à considérer que leurs amis qui ont un contrat de travail temporaire ou à temps partiel avec l'association ne devraient pas en demander plus au nom de l'intérêt supérieur de cette même association et des « luttes » qu'elle mène³³².

*

³²⁹ Cf. l'annexe (de la 3^{ème} étape) « Analyse d'un sondage sur les conditions de travail ».

³³⁰ Les quelques exemples pris ici n'ont rien de spécifique à tel ou tel organisme et les situations décrites sont très largement répandues dans l'animation : c'est l'objet même de l'ouvrage *Le Livre noir de l'animation socioculturelle*. Cf. également l'annexe (de la 3^{ème} étape) « Les difficultés de la représentation sociale et syndicale ».

³³¹ Cf. l'annexe « La condamnation morale de l'animation professionnelle ou le péché originel ».

³³² Les militants dont il est question utilisent ainsi le même type d'argument que le patronat à propos des supposées rigidités du droit du travail et de son inadéquation à la réalité de leur activité. De fait, ils sont là dans la position fonctionnelle de l'employeur. Cf. à ce sujet l'annexe « Service civique et engagement », qui ne laisse pas de doute à ce sujet. Leur position détermine leur discours. Les intéressés seraient pourtant fort surpris qu'on leur fasse valoir cette observation.

L'engagement militant, la rhétorique qui le soutient, l'alignement qu'ils engendrent jouent un rôle essentiel dans la production de l'adhésion à ce modèle, la lubrification de ses rouages, son équilibre, sa pérennité. Chaque organisme propose à ses formateurs un idéal social élevé, auquel il souscrit (ou bien il le quitte). Même dans les organismes qui se considèrent comme des entreprises associatives et dont les formateurs volontaires ne sont que temporaires, l'identité symbolique, le projet éducatif, l'inter-connaissance et l'entre-soi jouent un rôle essentiel pour appuyer cette finalité.

La norme morale à propos du travail est partout. Et elle répond toujours de la même façon : « soyez heureux de contribuer, ne regardez pas dans quelles conditions »³³³. Concluons avec M. Simonet :

« L'analyse du travail domestique nous enseigne que l'on ne peut simplement le définir par la négative, comme un travail qui ne serait pas payé. Le travail domestique, on l'a vu, est bien plus qu'un travail sans rémunération, c'est un déni de travail [...]. Le travail gratuit dont il est question ici [...] est tout à la fois gratuit *et* invisible comme travail... parce que visible comme "amour". Son absence de valeur monétaire se fonde justement sur cette autre valeur, l'amour. Sa dévalorisation monétaire se justifie par cette autre forme de valorisation. [...] ce ne sont pas les institutions du travail qui l'organisent et le définissent. La notion de travail gratuit [...] est donc une *appropriation* comme travail d'une activité qui n'est pas vécue comme telle parce qu'exercée au nom de l'amour. »³³⁴

³³³ Pour compléter ce tableau ou ces interrogations, en particulier sur le cynisme que l'on peut percevoir en arrière plan de ces manières de considérer le travail bénévole et salarié, cf. l'annexe « Le droit du travail et la fable de Mandeville ».

³³⁴ Maud Simonet, 2018, pp. 45-46 (italiques de l'auteure).

1.4 - Le « programme institutionnel » des formations de l'animation

Dans quelle mesure peut-on comprendre les caractéristiques contemporaines de l'activité de formation dans l'animation comme le résultat du « déclin » d'un « programme institutionnel » ? Essayons dans un premier temps de caractériser celui-ci puis examinons ses manifestations actuelles.

1.4.1 - Le projet

Programme.

On peut considérer que le programme institutionnel, élaboré dès le début des formations de l'animation par ses créateurs³³⁵, est tout à fait similaire à celui de l'institution scolaire. Il ne faut guère s'en étonner compte tenu de ses origines, l'éducation populaire comme volonté de prolonger la socialisation scolaire hors les murs, singulièrement à destination des perdants du jeu social, c'est-à-dire principalement des classes populaires. Ce sont aussi ses acteurs historiques qui font la continuité entre école et animation : principalement des enseignants dont le souhait était d'échapper aux lourdeurs de leur institution pour tenter, mettre en œuvre, rapporter dans leur cadre professionnel des expériences pédagogiques.

« La cohérence et l'unité du système venaient [...] de cette formation qui “clonait” des enseignants sur le même modèle [...]. [...] chaque enseignant travaillait de manière autonome [...] tout en appliquant les mêmes méthodes et en poursuivant les mêmes objectifs que ses collègues. »³³⁶

L'animation en général, ses formations en particulier, offraient ainsi aux formateurs historiques l'occasion de mener à bien dans un autre cadre institutionnel, sous une autre forme, et dans leur sentiment avec plus de latitudes et plus de liberté, le programme institutionnel de l'école. La colonie de vacances contemporaine en reste d'ailleurs marquée, porteuse qu'elle est de ce que J. Houssaye nomme « la forme scolaire »³³⁷.

³³⁵ Parce qu'auparavant en gestation. Cf. à ce sujet l'annexe « Les origines des formations de l'animation ».

³³⁶ François Dubet, 2002, p. 90.

³³⁷ Jean Houssaye, 1998. Sur un mode bien plus critique, Ronan David et Baptiste Besse-Patin (2012) font plus récemment le même type de constat et étendent la même critique aux formations de l'animation. Il faut situer l'époque de l'invention de ces formations et le terrain de l'animation comme également pleinement et encore celle des luttes d'influence entre l'État et l'Église, « temps héroïques où l'instituteur était le prêtre de la République combattante » et « L'école élémentaire [...] une sorte d'incarnation du type idéal de l'institution laïque. »

« [La démonstration d'Elias] montre que, dans le projet même de la modernité [...], la socialisation est conçue comme un processus paradoxal de création de conduites et d'acteurs conformes, et de sujets conscients d'eux-mêmes, obligés et capables d'être libres et de gouverner leur vie. Il y a un principe de continuité du contrôle social à la subjectivation. Cette croyance caractérise ce que nous avons appelé le programme institutionnel. »

« Ainsi, parce que l'école de la République, comme celle de l'Église auparavant, arrache les enfants aux seules mœurs de leur famille, de leurs coutumes et de leurs habitudes, elle leur permet d'être les acteurs d'un monde plus vaste, et par là, de devenir les sujets capables d'évaluer leur monde et leur expérience d'un point de vue universel. »

« Plus que le contenu, c'est la forme scolaire qui fait la pédagogie, c'est la discipline qui socialise et éduque à la fois. "Une pédagogie n'est pas seulement un répertoire de matières enseignées ou une organisation méthodique d'apprentissage : c'est avant tout une organisation de l'espace temporel, une diète déployée sans relâche dans l'intervalle entre le réveil et le coucher." »³³⁸

Depuis leurs origines, toutes les caractéristiques d'un programme institutionnel sont, ou du moins étaient, réunies dans les formations de l'animation : une organisation en « sanctuaire », isolé du monde extérieur, dont le temps et l'espace sont maîtrisés et réglés, produisant des rites au fondement d'un puissant mécanisme d'alignement, au moins apparent, du « groupe stage », stagiaires et formateurs ; un processus de socialisation explicitement visé, même s'il n'est pas ainsi dénommé, s'appuyant sur des dispositifs d'enrôlement et de persuasion ; une initiation à la valeur et l'importance d'une interrogation sur soi, pour apprendre (se former) et donc pour se renouveler, pour coopérer et travailler en équipe, pour s'adapter à ses publics, pour être créatif dans ses activités, pour mettre au jour ses propres « valeurs » et son projet de vie ; une incitation à la découverte d'un monde plus vaste que la famille et, surtout, que l'école ; une invitation, ce faisant, à l'initiative, à l'autonomie, à la prise de responsabilité, d'une certaine façon à la construction consciente de soi.

« C'est par et grâce à cette mise en activité des publics que les animateurs poursuivent les finalités du métier : autonomisation, socialisation, citoyenneté, culture. »³³⁹

Ces intentions étaient le plus souvent tout à fait explicites de la part des formateurs au moins expérimentés et, par fréquentation et imprégnation, le devenaient de leurs jeunes camarades. En bref, une conception et une organisation qui permettent de s'emparer des individus et, fussent-ils de jeunes adultes, de produire la socialisation visée.

(François Dubet, 2002, pp. 87 et 88).

³³⁸ François Dubet, 2002, respectivement pp. 40, 41 et 91. L'auteur fait référence à Norbert Elias, 1985, *La société de cour*, Paris, Flammarion. Il cite Jean Starobinski, 1983, *Le temps de la réflexion*, Paris, Gallimard, p. 107. On retrouvera de manière frappante le propos de ce dernier auteur dans les mécanismes qui font l'efficace des formations de l'animation et des « regroupements » (moments de travail collectifs) de formateurs.

³³⁹ Philippe Segrestan, 2014b, p. 28.

« On peut toujours écrire valeurs et principes au pluriel, mais la matrice de l'institution a d'autant plus de chances de s'affirmer qu'elle se réfère à un corps de doctrines et de principes perçus comme fortement homogènes et cohérents. C'est même une des tâches essentielles de ce programme que de produire cette unité. [...] Les prêtres et leurs successeurs laïques revendiquent le monopole d'une violence psychique légitime placée au-dessus de celle des familles et indépendante de celle des gouvernements. C'est ce qui explique que le programme institutionnel [...] repose toujours sur des principes "sacrés", des principes homogènes opposés à la diversité et à l'éclatement du monde [...] susceptibles de produire des individus eux aussi universels à côté et "au-dessus" de leurs croyances et de leurs mœurs particulières. [...] En principe, l'universel ne peut céder devant le particulier. »³⁴⁰

En général dès leur création, les pères – et mères – fondateurs des organismes de formation ont pris soin de formuler leur « doctrine »³⁴¹, et sont régulièrement rappelés et encore cités de nos jours avec révérence. Si l'une des faiblesses manifestes de l'animation est l'absence d'un corpus propre de connaissances³⁴², cela n'a jamais constitué une gêne pour ses acteurs historiques puisque, justement, ils se référaient à leur propre corpus, celui de l'école.

Les organismes de formation de l'origine, en nombre très réduit, ont imprimé leur marque sur les formations, ne serait-ce que parce qu'ils ont formé les formateurs des organismes qui ont été créés au fil du temps. De même que leur formation initiale identique a longtemps assuré l'homogénéité des manières de faire des enseignants, de même la conception initiale des formations de l'animation, quasi stabilisée dès l'origine s'est transmise et a perduré³⁴³. Elle a produit un savoir faire d'enrôlement des participants – et d'enrôlement des formateurs – qui est commun à toutes les formations de tous les organismes. Cette continuité est également aisément observable dans l'animation professionnelle : on pourrait penser que ses formations, dont la durée, la forme, et de nos jours le public sont nettement différents de celles de l'animation volontaire, auraient fait l'objet d'une « invention » autonome : ce n'est pas le cas, les formateurs et les pédagogies étant les mêmes, ainsi dans une large mesure que les contenus, simplement plus développés du fait d'un temps disponible plus important.

³⁴⁰ François Dubet, 2002, p. 28.

³⁴¹ Cf. l'encadré « Des valeurs... » dans l'annexe (de la 2^{ème} étape) « "Je leur ai dit que j'encadre une formation politique" ».

³⁴² Il n'est que de voir le contenu de la bibliothèque d'un organisme de formation pour s'en convaincre.

³⁴³ François Dubet (2002, p. 90, note 7) fait remarquer : « C'est ce que B. [Basil] Bernstein qualifie de régulation sérielle, chacun faisant la même chose que tous parce qu'il possède le même "programme" : *Classes et pédagogie : visibles et invisibles*, Paris, OCDE, 1975. » On peut expliquer cette homogénéité en suivant l'analyse d'André Leroi-Gourhan, déjà évoquée, à propos de la conception achevée des objets : les modifications ne peuvent alors plus porter que sur leur esthétique.

Affaiblissement.

« Le principal facteur d'affaiblissement du programme institutionnel est le recul de ce modèle bureaucratique et vocationnel, et le développement d'organisations complexes, ouvertes sur leur environnement et dans lesquelles ce programme a fini par se dissoudre. Il ne s'agit pas seulement d'un processus de diversification et de rationalisation croissantes, mais d'un véritable changement de nature affectant la légitimité et les formes du travail sur autrui, ainsi que la définition des "objets" de ce travail qui deviennent progressivement des usagers ou des clients. Le travail sur autrui est de moins en moins conçu comme la mise en forme technique et professionnelle d'une vocation. Depuis les années soixante, toutes les activités de travail sur autrui sont emportées par une professionnalisation croissante [...] ».

« Dans tous les cas, cette professionnalisation opère un déplacement de la légitimité, car la légitimité en valeur, celle qui repose sur le caractère "sacré" de l'institution, cède le pas devant une légitimité rationnelle, fondée sur l'efficacité du travail accompli et sur des compétences estampillées par des procédures légales. »

« Quant aux programmes institutionnels issus du mouvement ouvrier, comme le travail social et l'animation culturelle, ils voient aussi s'éloigner les valeurs qui les ont fondées au profit d'une politique de services ; les mouvements d'éducation populaires [*sic*] sont devenus des entreprises de loisirs. »

« Là encore, les "pères supérieurs" des ordres réguliers ont cédé le pas devant des administrateurs de haut niveau doublés de politiques adroits et influents et de managers capables de mobiliser leurs troupes. »³⁴⁴

Former des animateurs consistait finalement à produire des sujets sociaux autonomes, conscients de leur place de citoyens, et à les convaincre que l'éducation – au-delà de l'animation – était un levier essentiel d'amélioration de la société. Au fil du temps, et avec la disparition de ces acteurs privilégiés du programme institutionnel qu'étaient les enseignants, les ambitions des formations et des formateurs de l'animation se sont réduites³⁴⁵. S'ils ont conservé de leur prédécesseurs la critique des pédagogies scolaires, ce n'est plus dans le but de les faire évoluer – car ils n'en sont plus des acteurs – mais comme modèle repoussoir, entraînant avec elle le rejet des savoirs constitués ; ils ont reformulé l'ambition de développement citoyen des participants en celle de leur « apprendre à penser »³⁴⁶ ; ils visent non plus la transformation de la société mais celle de

³⁴⁴ François Dubet, 2002, respectivement pp. 61, 62, 60 et 64.

³⁴⁵ Plus que des contributeurs importants à la critique institutionnelle de l'École des années 1970, les enseignants animateurs (souvent directeurs) et formateurs des années 1970 et 1980 étaient surtout des praticiens de la pédagogie à la recherche de possibilités d'expérimentation pédagogique hors de leur institution. Sur celle-ci, ils n'ont guère publié. Le livre « "A moi !" Pour une écoute des adolescents » (Jean François, 1983, Éditions du Scarabée), ouvrage écrit par un professeur de lettres de lycée et militant des CEMÉA (de 1956 à 2016 !), est caractéristique de cette production, son titre explicitant le type de recherche mené par l'auteur et tous ceux avec qui il travaillait au sein de son organisme de formation. On pourrait résumer le plaidoyer de l'auteur par l'idée : *les élèves sont en même temps des adolescents*. Certains de ces enseignants ont pu « échapper » à l'Éducation nationale en devenant permanents de leur organisme de formation. Ils se sont alors consacrés à leur nouvelle activité, l'animation, dans l'esprit de recherche pédagogique qui avait guidé leur parcours antérieur.

³⁴⁶ Ce qui suppose qu'il se considèrent, non seulement chargés de cet apprentissage, mais capables de produire cette transformation.

leur environnement immédiat³⁴⁷ ; ils cherchent moins à faire acquérir aux stagiaires des compétences d'animateurs qu'à les séduire pour leur donner envie de faire de l'animation ; refusant de « faire de la technique » car ayant le sentiment d'y dévoyer leur rôle et d'y diluer la noblesse supposée de l'animation³⁴⁸, ils font de la réflexivité une fin de soi de la formation, visant parfois même l'éducation politique des participants comme un but plutôt que comme une conséquence³⁴⁹.

La transformation des différences sociales entre formateurs et stagiaires ont amoindri la domination « naturelle » des premiers, obligés d'utiliser des procédés de « domination pédagogique »³⁵⁰, domination qui est également mise à mal de nos jours par la concurrence majeure que constituent Internet et les réseaux sociaux, sources alternatives de ce que les intéressés croient être des connaissances³⁵¹. La puissance d'enrôlement des dispositifs de formation, pratiqués quasiment à l'identique depuis des décennies, est désormais au service d'une fragilisation des défenses des individus et d'une transformation qui tourne plus ou moins à vide car on ne voit plus bien quel en est le but puisqu'elle n'est plus au service d'un projet social ni même d'un apprentissage.

La formation, en se codifiant, s'est rationalisée ; sa visée d'efficacité productive relativise les valeurs qui la fondent³⁵². Les dirigeants associatifs sont devenus de fait des managers, des gestionnaires et des « communicants », et sont parfois directement issus des écoles de commerce.

³⁴⁷ Pour un exemple, cf. l'annexe (de la 2^{ème} étape) « Une discussion à propos de l'objectif de transformation sociale ».

³⁴⁸ Cf. l'annexe (de la 2^{ème} étape) « L'animation et la formation sont-elles techniques ou politiques ? »

³⁴⁹ L'autonomie – qui était plus un résultat qu'une déclaration d'intention du programme institutionnel de l'école – est dorénavant au cœur des intentions affichées discursivement par les acteurs de l'animation et singulièrement par leurs hérauts, les organismes de formation. Elle s'y est érigée en norme, qui n'est en rien isolée de celles de la société. On trouve des déclarations d'intention à ce sujet dans tous leurs « projets associatifs ». Le « Conseil scientifique » des Francas a même publié un ouvrage à ce sujet, dont les contributions sont très marquées par un lecture spontanée et par la doxa de cette notion. Cf. Patricia Loncle (dir.), 2014, *Usages et pratiques de l'autonomie. Décoder pour agir*, Paris, L'Harmattan.

³⁵⁰ Par exemple des apprentissages méthodologiques qui ont toutes les apparences de fins en soi mais servent à « donner prise » sur les stagiaires ; des dispositifs de « parole libre » qui sont plutôt utilisés pour protéger de la contestation le cadre de formation ; chez certains, une utilisation des procédures d'évaluation transformées en méthodes de contrôle panoptiques. Cf. l'annexe (de la 4^{ème} étape) « Introduction à la domination pédagogique » ainsi que toutes les annexes suivantes, qui en sont autant d'illustration observées dans les formations contemporaines.

³⁵¹ La presse constituait antérieurement une source d'information potentiellement concurrente de l'institution scolaire. Mais Internet représente une ressource infiniment plus accessible, plus abondante, plus variée pour qui cherche la diversité, plus émietée aussi. Par ailleurs, la presse n'offrait pas à la demande des informations, des idées, des solutions pour, par exemple, organiser une veillée ou connaître les besoins physiologiques des jeunes enfants. Les formateurs, animation volontaire et professionnelle confondues, font très régulièrement travailler « en autonomie » leurs stagiaires sur de telles questions sans avoir à leur fournir de documentation, sans en disposer, pour une partie d'entre eux sans la connaître. Ce faisant, ils confirment la position potentiellement concurrentielle des sources informatiques vis-à-vis de leurs propres savoirs.

³⁵² Et ce mouvement, qui n'est pas que celui des organismes de formation, a été accompagné par une conception du BPJEPS et du DEJEPS basée sur un « référentiel de certification » qui est organisé en « compétences » présentées de manière organisée, segmentée, très détaillée, structurée de manière arborescente, quasi mécanisée.

Par ailleurs, la rationalisation, tant des raisons des stagiaires de s'inscrire en formation que des organismes d'en produire, ont transformé peu ou prou les participants en clients acheteurs de diplômes. Le but des formations est alors devenu de vendre et de leur donner envie de revenir, c'est-à-dire d'acheter à nouveau, donc de les satisfaire sinon de les séduire ; de produire des producteurs, c'est-à-dire des formateurs ; d'assurer l'équilibre financier des organismes.

Si toutefois le programme institutionnel des formations de l'animation est considérablement affaibli par comparaison avec son « âge d'or » des années 1960, s'il s'est, au moins partiellement, transformé en activité vendue par « des entreprises de loisirs »³⁵³, il n'en reste pas moins que, au moins en discours, les buts s'affirment les mêmes :

« Mais il s'agit toujours d'une question de salut, celui des professionnels et de leur altruisme, celui des individus et des groupes qu'ils sauvent ou qu'ils condamnent quand ils manipulent des biens symboliques, des normes, des règles, des conseils et des promesses de paradis hors du monde avec le repentir, ou dans le monde avec les diplômes, les aides sociales ou la guérison... »³⁵⁴

et ici avec des promesses d'autonomie, d'émancipation, de capacité à prendre des responsabilités ou à penser par soi-même, ou même « simplement » de passage à l'âge adulte.

1.4.2 - La ou les créances

Nous aurons l'occasion de voir plus loin, sur une base empirique, quel est le « produit » réel des formations de l'animation. Au stade où nous en sommes, il importe d'abord de cerner ce que serait la créance telle qu'elle apparaîtrait logique, naturelle, c'est-à-dire ce qu'un acheteur d'une formation de l'animation, stagiaire ou financeur, pense qu'elle doit et va apporter. Il s'agit de formuler une référence pure qui servira ultérieurement à évaluer les écarts de la réalité par rapport à celle-ci.

Partons donc d'une hypothèse économe, que nous aurons la possibilité d'enrichir au fil des analyses.

Les stagiaires (et leurs financeurs) achètent une formation pour acquérir un diplôme et se doter d'une compétence, nécessaires pour assurer une activité d'animation ; ils pensent que ça leur permettra de trouver un emploi d'animateur volontaire ou professionnel ; les formateurs et les organismes ont affaire à des personnes qui viennent se former et qui en ont, pour la plupart, fait le choix libre et volontaire ; les mêmes ont éventuellement opté pour un organisme plutôt qu'un autre,

³⁵³ Selon la formule de François Dubet, citée *supra*.

³⁵⁴ François Dubet, 2002, p. 31.

au moins sur la base d'une recommandation de proches ; les (futurs) employeurs s'attendent à ce que les formations soient adaptées à leurs besoins ; l'administration estime qu'elle a habilité des organismes sérieux qui emploient des formateurs compétents ; les parents de stagiaires considèrent que « ça lui fera du bien » et que les intéressés trouveront ultérieurement par ce biais une source de rémunération ; les employeurs et les parents estiment que les animateurs ainsi formés sont compétents et sûrs pour prendre en charge des mineurs en toute sécurité.

Ceci étant, reste à savoir si les différents acteurs cités, et en particulier les stagiaires, « y croient », c'est-à-dire pensent que ce qu'ils vont trouver ou ont trouvé dans les formations correspond à ce qui précède. Si nous examinerons en détail, ultérieurement, les réponses que l'on peut apporter à cette question pour chacune des parties prenantes, il est possible pour l'instant de donner les grandes lignes du point de vue des stagiaires, principaux concernés³⁵⁵. En règle générale, vues par eux, les formations de l'animation se déroulent correctement. Tout particulièrement au premier stade c'est-à-dire essentiellement lors de la formation générale du BAFA, ils ont le sentiment de trouver ce qu'ils venaient chercher même s'ils n'étaient pas vraiment capables de le formuler. Ils se pensent préparés et, pour eux, « le stage s'est bien passé ». Ils y ont aussi rencontré quelque chose de plus grand que ce qu'ils envisageaient, le lien qu'on leur a fait sentir entre l'animation et l'éducation, à la fois leur propre éducation et le rôle éducatif qui pourra être le leur. Cela les encourage à continuer. Souvent, ils ont été séduits ou enthousiasmés par l'atmosphère du stage, les relations avec les formateurs, la possibilité de s'y exprimer « librement ». Bien entendu, l'expérience et la maturité aidant, ils deviennent volontiers plus critiques, sans que cela remette significativement en cause les formations, leur conception et leur conduite. Les principaux écarts sources de tension « de production » entre stagiaires et formateurs proviennent de trois facteurs : parfois les différences ou la distance sociale entre eux, immédiatement perceptibles par les intéressés par le langage, le style vestimentaire, les dispositifs pédagogiques ; une « forme scolaire » que ceux qui ont une histoire difficile avec l'institution scolaire peuvent avoir du mal à supporter ; une attente des uns – les stagiaires – qui serait prioritairement orientée vers le diplôme et l'emploi quand la proposition des autres – les formateurs – portent sur l'acquisition d'une compétence, l'exigence de réflexivité et la vocation, écart qui souvent redouble le précédent.

*

La plupart des formateurs, et des professionnels que sont les CEPJ, affirment de plus que les formations de l'animation ont vocation à transformer les personnes. Reste à savoir vers quoi. Cette idée de transformation n'est d'ailleurs pas absente des intentions des parents qui inscrivent leurs enfants grands adolescents à la formation générale du BAFA. Elle ne paraît pas évidente quand on

³⁵⁵ Il s'agit bien sûr de l'appréciation la plus répandue, non de celle de tous les stagiaires.

se réfère à la créance formulée ci-dessus mais il s'agit d'une idée largement partagée. Comme le disent mes interlocuteurs :

Xavier L., CEPJ : « Entre “*une formation ne peut pas ne pas transformer les gens*” à “*il faut se servir des formations pour transformer les gens*”, et “*il faut les transformer, pas pour les faire devenir des animateurs, mais pour faire devenir, on va dire gentiment, des militants d'éducation populaire*”, il y a tout un glissement qui correspond aussi aux différences entre les divers organismes. »

Catherine B., première adjointe à la jeunesse et aux sports de la ville d'Allonnes : « Je suis très pour le BAFA. C'est un passage ritualisé dans l'âge adulte³⁵⁶. Pour ça, on encourage les jeunes en service civique à faire leur BAFA. »

Transformer ou, si l'on est plus précis, faire acquérir aux participants des comportements en situation qui sont considérés comme conforme à la « fonction » d'animateur ou de directeur :

Xavier L., CEPJ : « Je vois, une discussion, lors du dernier jury BAFD auquel j'ai participé, y a deux dossiers qui posaient problème, et les deux fois mon binôme, qui est quelqu'un qui a la solidité, la compétence, l'expérience, l'archétype du formateur évaluateur jury, les deux fois il a dit “*je vois pas quel directeur ou quelle directrice elle est cette personne*”. C'était vraiment là-dessus. C'est-à-dire c'était pas “*je vois pas les compétences*” [...]. L'être et pas le faire. Pas le faire directeur mais l'être directeur. Et, cette idée du BAFD qui accompagne, qui permet aux personnes de *devenir* directeur, je pense qu'il y a effectivement quelque chose de vrai. On est même quasiment sur une forme d'acculturation. »

*

Il est un autre type d'attente saillant, qu'il convient de signaler dès à présent. Celui d'être écouté, valorisé ; d'être mis en situation de réfléchir à soi, sur soi ; et, même si le mot est fort, d'être « subjugué » : par ce qui se passe en formation, pour eux et autour d'eux ; par leurs formateurs. Paradoxalement, il s'agit d'une attente commune aux stagiaires expérimentés. À leur première formation, quant à eux, les stagiaires du BAFA ne savent pas à quoi s'attendre ; cela fait partie de leurs grandes découvertes. Dans la manière dont les anciens stagiaires parlent de leur expérience, cette facette de la formation prend plus d'importance que l'attente d'apprentissages, au point de l'occulter.

Virginie M., 36 ans, participante d'une formation DEJEPS, interrogée quelques mois après la fin de sa formation : « L'image collective que les autres rapportaient, c'était que souvent le formateur qu'ils avaient eu avant, dans les autres formations, c'était celui qui avait bousculé et éveillé des choses chez eux. Des personnes qui se positionnent en maîtres du savoir [!]. Limite gourou. Et ils voulaient retrouver la même chose dans notre formation. Mais le gourou, en fait, il est infantilisant. »³⁵⁷

³⁵⁶ Je n'ai pas eu la possibilité de vérifier si cette formule est une allusion mais mon interlocutrice reprend là presque exactement le titre d'un article de Olivier Douard, 2002. Cela témoigne au moins d'une convergence de pensée... et de vocabulaire.

Tiphaine D., 30 ans, stagiaire d'une formation générale BAFD, interrogée quelques mois après sa formation : « Ce que je voulais, moi, c'est prendre du recul. Le stage théorique, ça sert à ça, à s'ouvrir, à réfléchir aux raisons de faire. Ce sont des responsabilités éducatives, pédagogiques, sociales, morales ! C'est ma priorité en formation. Après les deux trois premiers jours, j'ai compris que c'était ça la formation, c'est bien ce qu'il fallait faire, ce que je recherchais. La compta, tu peux l'apprendre avec le comptable de ta structure. »

*

Enfin, dans une vision plus large, non pas centrée sur les individus stagiaires mais sur la raison d'être sociale des formations de l'animation, voici un point de vue souvent partagé par les différents acteurs :

Pierre B., directeur adjoint de la DDCS (Direction Départementale de la Cohésion Sociale) de la Sarthe : « On ne fait pas que produire des animateurs, au sens productif et marchand : il y a une plus-value pour la société, en relation avec un idéal humaniste, y compris dans sa facette confessionnelle. L'animation et la formation, c'est un gisement de sens social. »³⁵⁸

« Une plus-value sociale », pour reprendre la formule d'un autre de mes informateurs.

*

(Se) former pour apprendre à animer ; former pour transformer, être formé pour être transformé ; former pour transformer la société. Si la première modalité est partagée par tous les acteurs et constitue la demande consciente des clients de la formation, les autres composent des dimensions fort présentes mais souvent occultées par les formateurs.

1.4.3 - Formation ou transformation ?

La question est double. Quelles sont les intentions des formateurs ? Quels sont les effets sur les stagiaires ?

Toute formation transforme ses participants, cela va de soi. Toutefois, le but d'une formation quelconque n'est en général pas de transformer ses apprenants mais de leur apprendre quelque chose. La transformation est ordinairement un co-produit, même si les tenants du processus de

³⁵⁷ Indiquons que la moyenne d'âge des participants de cette promotion était de 37 ans au début de la formation. Les stagiaires en DEJEPS sont passés dans la plupart des cas par le BAFA, le BAFD et le BPJEPS.

³⁵⁸ On retrouvera cette conception, celle d'un but qui serait la production d'une « plus-value sociale », dans les propos des dirigeants de l'Accoord, grande association d'animation. Cf. l'encadré sur l'Accoord dans le § 3 « Appariements sur un marché de la prestation d'animation » de l'annexe (de la 2^{ème} étape) « Les marchés de l'animation ». Remarquons qu'elle ouvre à la question de la compatibilité entre les missions sociales de cette activité et une éventuelle structure d'entreprise ou du moins lucrative.

formation le savent parfaitement et ne cherchent en rien à l'éviter, voire le souhaitent³⁵⁹. Après tout, le mot même de « former » dit l'intention de donner une autre forme.

Former, inéluctablement, transforme.

J.-P. Weyland, formateur, dans une formulation tourbillonnante des tourbillons de la formation : « Puissance du changement social et psychologique. Quand les gens acceptent un processus qui les mène sur des chemins inconnus. Quand les apports techniques sont au service d'un projet politique. Quand le sujet advient. Mais "Je" est un autre, une barque fluctuante d'un soi non figé. Au gré des courants multiples. »³⁶⁰

Ou – le contexte est-il si différent ? – formulation quasi poétique de D. Pennac : « Nos "mauvais élèves" (élèves réputés sans devenir) ne viennent jamais seuls à l'école. C'est un oignon qui entre dans la classe : quelques couches de chagrin, de peur, d'inquiétude, de rancœur, de colère, d'envies inassouviées, de renoncement furieux, accumulés sur fond de passé honteux, de présent menaçant, de futur condamné. Regardez, les voilà qui arrivent, leur corps en devenir et leur famille dans le sac à dos. Le cours ne peut vraiment commencer qu'une fois le fardeau posé à terre et l'oignon épluché. »³⁶¹

Abandonner ce qu'on est et ce qu'on sait pour entrer en formation. Comme préalable, comme condition à celle-ci.

Ou ce stagiaire de 20 ans qui, au fil de la pensée, témoigne de ce qu'il considère comme, non une série d'apprentissages techniques, mais une transformation personnelle :

³⁵⁹ Peut-on dire, ce ne sont que des exemples, que la formation des médecins et des infirmières, des avocats, des enseignants ou des éducateurs spécialisés ne comprend pas d'ambition de leur inculquer leur rôle social ? D'après divers témoignages que j'ai recueillis, dans ces métiers cet « apprentissage » se fait tout seul, dans les interstices de la formation, les échanges, l'expression du point de vue des enseignants, la fréquentation des pairs et des anciens. Les intéressés apprennent à devenir ce qu'ils seront et adoptent, en partie à leur insu comme dans toute socialisation secondaire, la vision du monde et de leur rôle dans le monde qui leur est suggérée en filigrane de leur formation initiale. On ne peut bien sûr pas généraliser ce propos à tous les métiers (ni à toutes les écoles), et les ambitions des formations initiales évoluent dans le temps. Ainsi, si les ingénieurs apprennent et apprennent la mécanique des fluides et les calculs de structure, certains la conduite de projet et le management, il y a une génération il n'entraîne pas dans le programme – explicite – de leurs écoles de leur inculquer le rôle social de l'ingénieur. Là aussi selon des témoignages, cette intention est plus explicite de nos jours, d'ailleurs au détriment de l'acquisition des « sciences de l'ingénieur ». Elle prend toutefois pour l'essentiel des formes indirectes, comme l'exigence d'une réflexion personnelle sur l'expérience de travail lors des stages. Il faut noter que, au moins s'agissant des ingénieurs, la question de leur rôle social et de son apprentissage par les jeunes gens concernés est une préoccupation ancienne. En 1932, à l'invitation du Maréchal Lyautey, Georges Lamirand publiait l'ouvrage *Le rôle social de l'ingénieur. Scènes de la vie d'usine*, Éditions de la Revue des jeunes, ouvrage préfacé par le premier (et dont le titre est une référence directe à l'ouvrage du maréchal Lyautey, *Le rôle social de l'officier*, 1891). Georges Lamirand a ensuite été Secrétaire d'État à la Jeunesse du gouvernement de Vichy de septembre 1940 à mars 1943, et l'on se rappelle le rôle important qu'a joué ce gouvernement dans l'installation de l'idée de la nécessité d'une formation préalable à la prise de responsabilités, concrétisée entre autres *via* les « Écoles des cadres ».

³⁶⁰ Jean-Pierre Weyland, 2014, p. 17.

³⁶¹ Daniel Pennac, 2007, p. 70.

Franck J. : « Pour moi, la formation BPJEPS, ça a été un déclic³⁶² de transformation. En fait, je crois que je suis passé du stade d'animateur BAFA au stade d'animateur professionnel. Un animateur BAFA, c'est une sorte d'exécutant de l'animation. L'animateur BP, lui, il a une vision plus large, il conçoit des projets, il mène des évaluations plus systématiques, et aussi il se donne des objectifs, c'est-à-dire qu'il a un certain niveau d'exigence vis-à-vis de lui-même. Et puis parfois il coordonne une équipe. Et aussi, il se forme et continue à se former au-delà de la formation. Moi, j'ai compris tout ça. C'est pas seulement que j'ai un peu appris à le faire. C'est que je suis différent. Je ne vois pas les choses de la même façon. »

Mais, dans les formations de l'animation, c'est justement cette inéluctable transformation qui devient couramment la justification de la transformation, puis chez nombre de formateurs de la visée de transformation des stagiaires. Voici ce qu'en dit Marie M., formatrice BAFA et BAFD des CEMÉA, traduisant ici dans un propos tout à fait modéré la doxa des formateurs de l'animation :

« En même temps ce type de compétences peut également résulter d'une transformation personnelle, non ? Une formation dans tout ce qui touche aux relations humaines ne peut pas pour moi, être une seule liste de technique à appliquer. Il faut aussi réfléchir sur soi, se connaître et donc peut-être se transformer. »³⁶³

C'est ce qu'en disent les formateurs. Mais les participants, quel serait leur choix ?

La transformation, projet des formateurs sur les stagiaires.

L'observation montre que, dans les formations de l'animation, l'intention de transformer son public, les stagiaires, n'est jamais loin quand elle n'est pas le but visé. Voici, dans leur diversité, quelques déclarations sans ambiguïté :

Jean F., professeur de lettres à la retraite, formateur de l'animation volontaire pendant près de soixante ans (*parlant lentement pour laisser à son public... de formateurs le temps d'assimiler son propos*) : « Former ; informer ; déformer ; conformer ; transformer. La formation, c'est tout ça. Ne nous cachons pas derrière notre petit doigt. Ce qu'on veut, c'est que les gens soient transformés par nos formations. Et, si possible, dans notre sens. »

³⁶² On peut remarquer qu'il emploie là le terme habituellement utilisé par les formateurs, témoignant qu'il en a vraisemblablement adopté et assimilé la logique. Le mot est valorisant, celui d'une prise de conscience, du franchissement d'une étape de maturité ; le mot « transformation » est plus de nature à susciter des résistances. Cf. le § 4.10 « Animation, la vocation ou le "déclic" de l'annexe « L'animation et la formation dans leur contexte historique, politique et économique et social ».

³⁶³ Dans le même propos, on voit apparaître l'argument également classique : une formation n'est pas (ne doit pas être) « technique », le technique étant dans cette logique opposé au relationnel, au comportemental et surtout au « politique ».

Christophe P., directeur de l'AFOCAL, formateur (*avec fierté*) : « Ça arrive qu'on ait des des échos de nos stagiaires par leurs parents ou par les professeurs³⁶⁴, ils nous disent : *il s'est passé quelque chose en stage, il est revenu complètement différent, qu'est-ce que vous lui avez fait ?* »

Régis B., directeur des CEMÉA : « Les stagiaires, je t'assure, il y en a, ils sortent du stage, ils sont littéralement sidérés. »

Fabrice D., responsable national de l'animation des CEMÉA : « Pourquoi un stage est bon ? Parce qu'ils [les stagiaires] sont sortis transformés. »

Magali M., formatrice BPJEPS : « Moi, ce que je cherche, c'est à leur faire avoir le déclic, le déclic qui fait qu'ils deviennent animateurs. C'est pas seulement apprendre à faire l'animateur. »

Ce qui est frappant est tout autant la fierté avec laquelle les locuteurs font ces déclarations que leur contenu même. Ils se sentent manifestement dans la droite ligne de ce qu'ils doivent faire, ont le sentiment de le bien faire et une certaine satisfaction de leur savoir-faire.

Observant ce phénomène de transformation des participants aux formations – bien sûr plus ou moins marqué selon les individus –, certains auteurs parlent comme F. Lebon d'« éducation morale » ; O. Douard d'« entrée ritualisée dans le monde des adultes » ; B. Besse-Patin, quant à lui, évoque « Le BAFA, une ingénierie de la conformation »³⁶⁵. Il s'agirait donc de faire des stagiaires, individus ordinaires, des animateurs, mieux des éducateurs. De fabriquer des animateurs. Et pour cela, on ne peut pas faire que leur apprendre les techniques d'animation. Le projet pour eux, le projet *sur* eux, est aussi existentiel.

Patrice B., responsable d'un BPJEPS sports collectifs : « Mon but, en même temps qu'on forme les stagiaires, c'est qu'ils s'épanouissent.

Enquêteur : Oui, c'est louable. Mais est-ce que c'est leur projet ?

Patrice B., (*un peu interloqué*) : Oh, tu sais, ils sont libres, si ça leur convenait pas, ils partiraient.

Enquêteur : Je ne sais pas. Quelle est l'alternative pour eux ? »

Lors du bilan de cette même formation, auquel j'assiste, des stagiaires affirment :

Plusieurs stagiaires : « On a progressé. Maintenant on a la capacité de réfléchir ».³⁶⁶

Pierre L., formateur : « Oui, en tant que citoyens, vous avez progressé. »

³⁶⁴ Ces contacts ont lieu ans le cadre des « BAFA lycée », avec des enseignants en général d'établissement privé. Remarquons toutefois que ce que Christophe P. a comme échos concerne nécessairement des cas saillants.

³⁶⁵ Francis Lebon, 2007a, Olivier Douard, 2002, Baptiste Besse-Patin, 2012. Dans l'annexe (de la 3^{ème} étape) « Le formateur et le stagiaire selon l'AFOCAL. Analyse (critique) d'une conception de la formation », j'examine le projet explicite de transformation des stagiaires tel qu'il apparaît dans le guide à destination des formateurs de cet organisme.

³⁶⁶ Le commentaire est assez étonnant. On ne peut qu'avoir envie de leur poser la question : *mais et avant ?* Il est clair que cela fait plaisir aux formateurs. En fait, cela reprend mot pour mot l'une des ambitions qu'avancent couramment une partie des formateurs de l'animation. Ce qui est ici impressionnant, c'est de constater comment les stagiaires ont adopté le discours habituel des formateurs, la conception qu'ils ont de leurs stagiaires.

S'épanouir, être un citoyen, ces objectifs, ceux-là et d'autres, variables d'un organisme à l'autre, d'un formateur à l'autre, si nobles soient-ils, peuvent-ils être considérés comme des buts à une formation de l'animation ? Il y a manifestement glissement entre effets et finalités de la formation, les premiers devenant les secondes sans que l'on vérifie que c'est le besoin ou la demande des stagiaires, lesquels ont été pensés pour eux, sans eux, et même quels qu'ils soient puisqu'il s'agit d'une intention, souvent codifiée, qui précède tout contact entre formateurs et stagiaires.

Ainsi, la diversité des projets *sur* l'autre des organismes – s'épanouir, s'émanciper, prendre des responsabilités, agir pour la transformation sociale, former des citoyens –, énoncés entre formateurs ou au sein de l'organisme dès avant les formations, met en évidence le fait que ces projets sont plus directement informés par les *a priori* des formateurs, ou leurs orientations pédagogiques ou politiques, que par les besoins des intéressés. Les stagiaires en sont « les grands absents ». Par ailleurs, remarquons que ces projets sont socialement situés : dans la période historique, par les caractéristiques sociales des formateurs *etc.*

Une transformation imposée mais volontaire.

Dans un cadre militant, celui des CEMÉA, voici quelques extraits d'un article déjà cité, dont on se rappelle qu'il est considéré au sein de cet organisme comme *le* texte de référence sur le stage de formation, à vocation normative.

« Un stage est fait pour provoquer une mise en mouvement volontaire [...] »³⁶⁷

« Provoquer » relève clairement de l'action délibérée des formateurs mais la « mise en mouvement » de l'intéressé, du stagiaire, doit être « volontaire » de sa part. Cette formule a tout de la double contrainte³⁶⁸ : on fait en sorte que vous changiez librement. Quelques lignes plus haut,

³⁶⁷ André Sirota, 2009, p. 3.

³⁶⁸ Ou « injonction paradoxale » dans le langage de l'animation, formule qui gomme l'idée de contrainte. Cf. sur ce sujet les travaux de Gregory Bateson, 1977-1980 (1972). L'exemple canonique de la double contrainte est l'injonction : « parlez librement ». Si on parle, on suit l'injonction donc on n'est pas libre ; mais si l'on ne parle pas parce qu'on exerce sa liberté en ne suivant pas l'injonction, alors on se met en défaut vis-à-vis de celle-ci. En d'autres termes, la cible de la double contrainte est prise en tenaille entre les deux contraintes sans pouvoir s'en défaire, dans la mesure de l'autorité de celui qui l'énonce. Cette situation est la source de graves troubles psychologiques ou, dans un genre différent, au fondement des mécanismes de harcèlement moral. La seule solution, montre Gregory Bateson, est pour l'intéressé de pratiquer la « méta-communication », communication sur la communication, en mettant en évidence et dénonçant si besoin le système de double contrainte dans lequel il est pris. On imagine mal les jeunes stagiaires du BAFA détecter l'injonction de « mise en mouvement volontaire » qui leur est adressée mais non annoncée, en montrer la nature de double contrainte et s'en défaire par la pratique de la méta-communication. C'est ce qu'on été capables de faire, en des termes différents, des stagiaires allemands d'une formation commune BAFA - Juleica (équivalent allemand du BAFA), plus âgés, plus mûrs et plus

l'idée que cette « mise en mouvement » puisse ne pas se faire aisément est qualifié de résistance, ce qui en fait un jugement moral. L'auteur précise ensuite les modalités de cette transformation :

« Se former cela veut dire travailler en vue de se donner une nouvelle forme [...]. Se former, cela veut dire accepter d'entrer dans un processus de changement personnel. [...] une nouvelle formation implique l'abandon de formes antérieures. [...] nécessite un renoncement aux savoirs déjà acquis non pour les évacuer complètement mais pour les remanier en les mettant en relation avec des savoirs nouveaux, mais ce peut être aussi pour les écarter complètement ou les ranger autrement dans sa psyché en les reconnaissant, le cas échéant, comme théories infantiles [...]. Cette opération suppose une période plus ou moins longue de suspension des certitudes et un dégagement des identifications [...]. [...] pour se laisser altérer par de nouvelles expériences, [...] pour augmenter notre territoire psychique [...]. »

« [...] déclencher une certaine mobilité énergétique favorable à de nouveaux investissements. »³⁶⁹

À cette fin, l'auteur invite les formateurs à favoriser dans leurs dispositifs « une certaine suspension toute relative des cadres sociaux habituels »³⁷⁰. Cette préconisation, sans autre précision, offre ainsi aux formateurs une grande latitude de modalités et d'autorisations, dans le but de produire chez les stagiaires la mise en place d'une « nouvelle forme ». Il s'agit pleinement de ce que F. Dubet nomme « la violence psychique légitime »³⁷¹ des producteurs du programme institutionnel, ici les formateurs. On peut douter que, en formation, l'apprentissage de jeux, de chants, de la gestion comptable d'un accueil collectif de mineurs ou même de diverses manières de diriger une équipe et de conduire une réunion puisse nécessiter un tel changement de forme. Ainsi, on ne saurait être plus clair quant à l'intention de transformer l'autre, singulièrement le stagiaire.

L'hypothèse d'une forme de manipulation à des fins mal déterminées n'échappe à personne et certainement pas à l'auteur, qui sait bien que la question ne peut pas ne pas se poser. Aussi y répond-il ainsi :

« Voudrions-nous fragiliser autrui pour le tromper, puis le manipuler ? Il n'en est rien, car les règles de travail d'un stage de formation sont énoncées explicitement et valables pour tout le monde, y compris ses formateurs qui les énoncent et sont chargés de les garantir. Tous y compris eux y sont également soumis. »³⁷²

Là où le bât blesse, c'est que ces affirmations sous forme de garanties sont erronées. Les règles d'influence des formateurs sur les stagiaires ne sont pas, ne sont même jamais énoncées par les premiers ; de même que leur projet *sur* les stagiaires, de transformation, d'éducation,

expérimentés que les stagiaires français mais ils ne se sont exprimés à ce sujet que lors d'un bilan post-formation et non au cours de celle-ci. Cf. l'annexe (de la *1ère étape*) « La manipulation en formation vue par des stagiaires allemands ». Le plus souvent, c'est par l'esquive ou la passivité que les stagiaires tentent, instinctivement, d'échapper à ce mécanisme.

³⁶⁹ André Sirota, 2009, respectivement pp. 4 et 6.

³⁷⁰ André Sirota, 2009, p. 5. On voit de manière transversale à l'ensemble de ces développements que les dispositifs qui font l'efficace du stage supposent – ou sont favorisés par – l'isolement du groupe stage dans un internat.

³⁷¹ François Dubet, 2002, p. 28.

³⁷² André Sirota, 2009, p. 4.

d'autonomisation³⁷³. Par ailleurs, si injonction il y a à perdre certains de ses repères habituels et extérieurs, « les règles de travail d'un stage de formation », même « valables pour tout le monde » – comme par exemple celle qui portent sur le respect mutuel, la prise de parole, la participation³⁷⁴ – ne peuvent reconstruire un univers social stable. Le rapport entre les unes – les intentions d'influence et de transformation – et les autres – les règles communes et connues – n'apparaît pas clairement.

Le stage, surtout en internat, est en partie un hors-monde. Mais il reste inclus dans le monde, ne serait-ce que parce qu'il délivre *in fine* une validation qui permet d'obtenir le diplôme. Sans que les formateurs aient besoin de le rappeler³⁷⁵, cet enjeu oriente nécessairement le comportement des stagiaires et le « jeu » qu'ils jouent éventuellement. La double contrainte, transformation imposée comme devant être volontaire, en est renforcée.

On peut bien sûr se demander quel but justifie cette visée de transformation par la formation. L'argument central de l'auteur est celui du rite de passage, le stage constituant ce qu'il nomme « Un arrêt transitionnel entre deux états »³⁷⁶. L'argument s'appuie sur l'idée que, comme toute formation transforme, se former suppose d'accepter de se transformer ; à défaut, la formation ne peut avoir lieu³⁷⁷. Le simple constat passif de la transformation se transforme en injonction.

« À la différence des rites de passage des sociétés appelées traditionnelles en socio-anthropologie, un stage, en tant qu'instance actuelle de passage, est sans doute essentiellement un lieu de transformations psychologiques. Ces rites en effet étaient conçus selon un rituel très organisé et débouchaient nécessairement sur une consécration définitive des jeunes gens et de jeunes filles comme adultes parmi les adultes. Il y avait une mutation statutaire organisée. À l'issue d'un dispositif de formation ou d'insertion actuel auquel il a participé, un jeune ne trouve pas aussitôt un lieu de reconnaissance et d'insertion professionnelle, une statufication [*sic*]

³⁷³ On peut se référer à l'exemple donné dans l'annexe « Un exemple de critères et objectifs de stage ». Les objectifs énoncés par les formateurs en début de stage ne comprennent aucune indication d'une quelconque ambition de transformer les stagiaires.

³⁷⁴ Dire que les règles sont les mêmes pour tous est nier l'inégalité devant ces règles, car ce sont les formateurs qui les énoncent, donc les établissent, et c'est également eux qui délimitent ce qu'ils nomment les règles « négociables » et « non négociables ». La liste du négociable n'est pas négociable. Cf. l'annexe (de la 4^{ème} étape) « Règles négociables et non négociables. Règles de contrôle et règles autonomes ».

³⁷⁵ Mais j'ai constaté que certains formateurs le font fréquemment, usant de l'incertitude pour rester maître des comportements, ou pour rappeler leur pouvoir c'est selon. Le seul fait que le premier des critères de validation des stages de formation soit la « participation active » impose aux apprenants de ne pas se dérober aux dispositifs mis en place par les formateurs et ne leur laisse donc pas le choix de s'impliquer ou de faire semblant de le faire (puisque la participation doit être « active »). Une solution souvent « adoptée » par les stagiaires pour échapper à cette emprise, avec une certaine efficacité (statistiquement), est de se rendre invisibles. Voir à ce sujet l'annexe (de la 4^{ème} étape) « Les dispositifs d'évaluation » et tout particulièrement, dans cette annexe, les modalités utilisées dans le stage Francas observé.

³⁷⁶ André Sirota, 2009, p. 4.

³⁷⁷ Le raisonnement est étonnant. Les stagiaires, tout particulièrement ceux du Bafa qui constituent la très forte majorité d'entre eux, ne savent pas qu'une formation transforme ; ils n'en ont pas l'expérience, c'est une question qui ne s'est jamais posée à eux. Or l'auteur fait de l'acceptation de la transformation un préalable, sans lequel la formation serait inutile. On ne voit pas bien en quoi elle serait nécessaire à l'apprentissage de jeux, d'activités, de la comptabilité ou de la réglementation des accueils collectifs de mineurs. Il s'agit en fait d'un raisonnement tautologique, dans lequel on retrouve la prémisse comme conclusion.

sociale. L'efficacité d'un stage aujourd'hui ne peut être éprouvée que s'il prend pour ses participants, sur le seul plan subjectif, valeur d'instance de passage, grâce à une expérience psychique et culturelle de conciliation entre rupture et continuité. Ainsi s'acquiert la patience et la capacité d'aller vers la société pour chercher à y prendre place, même quand celle-ci n'organise plus, à son initiative et pour tous, de rituels d'insertion et de reconnaissance. »³⁷⁸

On pourrait croire que l'auteur, mettant en évidence l'inadéquation de l'interprétation du stage comme rite de passage (car le stagiaire n'est pas, à la sortie, accueilli ni considéré par la société comme devenu adulte ; car aussi, mais l'auteur ne le dit pas, les stagiaires ne sont pas tous des adolescents entrant dans ce même âge adulte³⁷⁹), aurait abandonné cette hypothèse. Ce n'est pas le cas. Sa conclusion est inverse, et le raisonnement ci-dessus invite les formateurs à faire du stage une « instance de passage » qui permet au stagiaire de « prendre place » dans la société. Par ailleurs,

« Un stage ne peut contribuer à produire ces effets que dans la mesure où il crée les conditions d'une expérience pour chacun de sa subjectivité et de celle des autres [...]. »³⁸⁰

On peut espérer que les formateurs ont la compétence pour guider ces expériences. En réalité, ce texte suppose une assurance, une légitimité, une domination, une maîtrise et une compétence qui étaient peut-être ceux de la génération précédente mais ont pratiquement disparu. Il dit, mais le fait de manière anachronique, les mécanismes du programme institutionnel de ces formations, sans en énoncer les buts. En ce sens, le propos témoigne de l'affaiblissement de ce programme institutionnel, les finalités étant perdues de vue³⁸¹ et les moyens devenant des buts à atteindre.

Néanmoins les manières de faire, stables, efficacement transmises, perdurent. Si l'auteur de ce texte est membre des CEMÉA, s'il manie avec aisance le vocabulaire de la psychologie, ce sont bien les mêmes intentions, les mêmes efficaces qui sont recherchées et mises en œuvre par la plupart des organismes de formation, bien qu'ils l'expriment dans un langage habituellement plus banal.

De ce texte et de la transformation, voici ce que m'en dit un permanent et formateur expérimenté³⁸² des CEMÉA :

Laurent M. : « Ce texte, c'est notre référence pour la formation. André [Sirota] il a raison, et l'internat, c'est un accélérateur pour la formation des stagiaires. De la transformation des personnes.

³⁷⁸ André Sirota, 2009, p. 6.

³⁷⁹ Parlant du stage de formation, le texte ne fait pas la différence entre le lycéen de 17 ans en stage BAFA, l'étudiant de 25 ans et la femme de 45 ans employée comme ATSEM, ni ne tient compte des formations BAFA. Tous les stagiaires sont assimilés au premier. On retrouve le même biais dans le guide de l'AFOCAL à destination des formateurs. Cf. l'annexe « Un âge de la transformation ? » ainsi que l'annexe (de la 3^{ème} étape) « Le formateur et le stagiaire selon l'AFOCAL. Analyse (critique) d'une conception de la formation ».

³⁸⁰ André Sirota, 2009, p. 6.

³⁸¹ Ou omises, ce qui revient au même dans un texte qui se veut de référence.

³⁸² Pour clarifier ce qualificatif, cf. l'annexe « Qu'est-ce qu'un « bon » formateur ? Ou quand il est utile d'émettre un jugement ».

Enquêteur : Mais de quel droit ? Les stagiaires, ils se sont inscrits pour quoi, pour être transformés ?

Laurent M. : Si on annonce ce qu'on a l'intention de faire, alors pas de problème avec l'objectif de transformation.

Enquêteur : Mais en réalité, c'est pas annoncé. Tu le sais bien. Et si on leur annonce, est-ce que les stagiaires comprennent ? Est-ce qu'ils sont d'accord, et s'ils sont pas d'accord ils sont déjà dans le stage. Les transformations, elles sont définies par qui ?

Laurent M. : Oui bien sûr, t'as raison, on n'est pas clairs avec tout ça. Mais sans transformation, on fait que de la technique. La formation, c'est pas technique, c'est politique. Il faut qu'on améliore notre annonce. »

Dans la mesure où il est connu des formateurs, ce texte d'A. Sirota constitue une caution théoriques³⁸³. Bien sûr, à l'échelle des organismes qui partagent une telle conception de la formation, les compétences souvent modestes d'une majorité de formateurs limitent les possibilités de mise en pratique délibérée de ces mécanismes de transformation de leurs stagiaires. Mais les équipes de formateurs sont tout de même généralement charpentées par au moins un formateur expérimenté. Par ailleurs, ce sont bien les dispositifs de la formation en eux-mêmes, fidèlement reproduits, qui abaissent les défenses des participants et ont un effet d'enrôlement, plus que la contribution volontaire et volontariste des formateurs.

Il y a ainsi naturalisation de l'objectif de transformation. Celle-ci, de conséquence inéluctable, est devenue un but légitime. S'il fallait les verbaliser, les annoncer en tant que projet, puisque telle serait selon eux-mêmes la sauvegarde éthique des formateurs, alors par qui ces transformations seraient-elles définies, selon quelles références, et par qui seraient-elles acceptées ? De telles questions éclairent, si besoin était, la posture du formateur et la toute puissance qu'il s'attribue³⁸⁴.

Comme on l'a vu, comme le suggère Laurent M. sans le dire, toute justification éthique de ce projet de transformation repose sur la liberté supposée du sujet, en l'occurrence le stagiaire. Mais dans quelle mesure est-il libre ? Outre le fait qu'il est plus ou moins tenu par ce qu'il a payé et par le souhait d'obtenir la validation de son stage – avec à l'horizon le diplôme – ; outre le fait que, s'agissant en tout cas des jeunes stagiaires, le système scolaire ne leur a pas permis de se familiariser avec une position de client³⁸⁵ ; outre ce qui précède, donc, les dispositifs d'enrôlement dans la formation sont remarquablement efficaces et laissent finalement peu de latitudes aux

³⁸³ Un formateur très expérimenté, lui-même fort critique de ce même texte, me fait part d'un regret central : que l'auteur ait privilégié une approche psychologique et n'ait pas exploité correctement, selon lui, l'interprétation ethnologique du rite de passage. Ce qui est frappant dans ce point de vue est qu'il ne remet pas en cause la légitimité d'un objectif de transformation des stagiaires, qui plus est à l'insu des intéressés. En réalité, dans les différents échanges que j'ai eus avec des formateurs, je n'ai guère réussi à leur faire comprendre mes interrogations à ce sujet, tant ces orientations leur paraissent des évidences. Leur opposer le point de vue des stagiaires c'est pour eux leur opposer la logique du marché, et cette conception leur paraît vulgaire, inculte voire illégitime. Ils savent, eux, les stagiaires non.

³⁸⁴ De fait, les stagiaires sont traités comme des enfants dont il faudrait faire l'éducation, du moins les jeunes stagiaires de 17 et 18 ans, principalement lycéens. Les formations sportives, par comparaison, sont assujetties aux normes de la discipline enseignée. Dans les formations de l'animation, il n'existe pas de telles normes – hétéronomes – qui s'imposent à la volonté et au libre arbitre des formateurs.

participants. De fait, aucun refus explicite ne se manifeste, les résistances des stagiaires prenant surtout la forme de l'esquive et de la discrétion³⁸⁶.

*

Pour les organismes de formation, il n'y a pas tromperie dans l'intention de transformation, tout au plus difficultés à informer correctement leurs stagiaires³⁸⁷. Ce but est pour eux parfaitement légitime. Il s'intègre en effet dans leurs conceptions, et de l'animation, et de la formation, et de la société. Ce n'est donc qu'une façon efficace de les mener à bien. Certains considèrent même qu'on ne peut leur reprocher un défaut d'information, qu'ils jouent carte sur table, qu'ils annoncent la couleur : par leur site Internet, par le « projet pédagogique » de la formation, par le recueil des attentes en début de formation, voire par le dialogue formateurs - stagiaires en cours de stage³⁸⁸.

Il n'est par contre pas certain que les autres parties prenantes de la formation approuvent sans réserve cette intention. Les fonctionnaires de la Jeunesse et Sports sont parfaitement au fait de la manière dont les choses se passent mais sans outil réglementaire pour influencer sur les pratiques. Les parents, importants prescripteurs pour la formation BAFA, ne manquent pas d'en attendre une prise de maturité de leurs grands adolescents mais à cela se limite leur attente. Les stagiaires en formation professionnelle viennent y chercher un diplôme, un réseau relationnel, une compétence, la promesse d'un emploi, mais pas une transformation personnelle : ceci est même perçu par les formateurs dans les termes de la « résistance » à la formation. Quant aux donneurs d'ordre et financeurs, collectivités territoriales, employeurs, offices de traitement du chômage, ils n'ont que faire de ces orientations transformatrices : ils cherchent à résoudre des problèmes d'emploi et à trouver le « bon » animateur, le bon salarié. Quand ils apprécient un organisme pour la manière dont il forme ses stagiaires, ce sont des critères professionnels qu'ils mettent en avant : par exemple la capacité à s'exprimer par écrit et par oral, à mener un projet, à faciliter des synergies entre acteurs sociaux. Ce qui donc paraît normal et légitime dans le cercle resserré des acteurs de la formation semble, ou semblerait si cela était connu, probablement inattendu, peut-être illégitime, au minimum incongru

³⁸⁵ L'expérience montre qu'il n'y a quasiment jamais d'abandon en cours de formation pour l'animation volontaire. Des cas d'abandon – typiquement un par promotion – se présentent dans l'animation professionnelle, mais souvent pour des raisons économiques (difficultés à financer les dépenses de la vie quotidienne, l'hébergement, les déplacements) ou à la suite d'échecs répétés aux épreuves de certification.

³⁸⁶ L'accord parfait n'existe pas à ce sujet. Une partie des formateurs, même dans les organismes les plus volontaristes en ce domaine, récusent ou relativisent cette visée de transformation. De même, les manières de faire des organismes de formation accordent une place variable à la transformation des stagiaires.

³⁸⁷ Cf. l'encadré « Sincérité de la transaction » dans l'annexe « Le marché "tord" la formation ».

³⁸⁸ Pour prendre une image, selon cette conception, le choix d'un organisme de formation fonctionnerait un peu comme un mandat électif. On élit un représentant au sein une offre restreinte (et mal connue) et l'intéressé considère ensuite qu'il a été choisi pour l'ensemble de son programme, qu'il se charge donc d'appliquer, quand il ne décide pas de mener sa politique personnelle.

dans le cercle plus large des parties prenantes de cette activité. Il s'agit bien là d'une manifestation de l'entre-soi des formateurs³⁸⁹.

La diversité des témoignages et des situations décrites ci-dessus ne laisse guère de doute. Très largement, pour la plupart des organismes de formation et la plupart des formateurs, l'un des buts des formations de l'animation est de transformer leur public, sans pour autant d'ailleurs que la transformation visée soit clarifiée ni unifiée. Si l'on peut discuter, comme je l'ai fait, l'éthique de cette orientation, il faut remarquer qu'elle n'est nullement exclusive d'une intention de former au sens habituel de transmettre les connaissances et compétences utiles et nécessaires au rôle d'animateur.

On ne peut pas pour autant affirmer qu'il n'y a pas d'interférence entre les deux orientations. Les contenus de formation sont influencés par l'importance donnée à la transformation et la nature de celle qui est visée. Cela va dans certains cas jusqu'à une concentration du travail sur la réflexivité, les stagiaires étant en permanence invités à se pencher sur le « sens » de leur action, leurs propres « valeurs », « priorités », et ce, à partir de leurs goûts, de « ce qui vous fait vibrer »³⁹⁰. La rencontre de ces deux logiques se traduit également de manière tout à fait simple par une concurrence dans l'utilisation du temps – toujours fort limité – de la formation. Poussée loin, cette logique de la formation comme transformation laisse de côté le savoir et centre le dispositif sur la relation entre apprenant et formateur. C'est aussi ce que J. Beckers nomme le

« paradigme personnaliste, dont l'objectif essentiel est de promouvoir le développement personnel et la maturité psychologique des professionnels »³⁹¹.

L'ensemble donne le sentiment d'un pouvoir discrétionnaire des formateurs et des organismes de formation sur leurs activités et leurs stagiaires³⁹². Se pose la question des régulations éventuelles : nous verrons que celles du marché sont peu efficaces³⁹³.

*

³⁸⁹ Et pour de multiples manifestations de ces pratiques pédagogiques plus ou moins interprétées comme de la manipulation, cf. les annexes « La manipulation en formation vue par des stagiaires allemands », « Le tableau des tâches matérielles », « La chaîne à dénouer, un jeu devenu un dispositif de jugement ».

³⁹⁰ Comme le disait le responsable d'un stage BAFD, en invitant par exemple les stagiaires à partir de cette base pour écrire leur projet pédagogique.

³⁹¹ Jacqueline Beckers, 2007, p. 19. On peut se reporter à l'annexe (de la 4^{ème} étape) « Outillage théorique : comment les formateurs comprennent l'acte de formation » pour une analyse, appuyée sur le « triangle pédagogique de Jean Houssaye », de différentes conceptions de la formation, centrées selon le cas sur l'apprenant, le formateur ou le savoir à acquérir.

³⁹² On peut penser que ce que je décris des buts des formations de l'animation revient à considérer les stagiaires, sinon comme des enfants, au moins comme immatures, et à les aborder sous l'angle de leur immaturité. Si l'on devait avoir des doutes à ce sujet, il suffit de consulter le guide des formateurs de l'AFOCAL, presque naïvement transparent. Cf. l'annexe (de la 3^{ème} étape) « Le formateur et le stagiaire selon l'AFOCAL. Analyse (critique) d'une conception de la formation ».

³⁹³ Cf. les annexes « Y a-t-il d'autres régulations que celles du marché ? » et « Pourquoi cette volonté des formateurs d'agir pour transformer les stagiaires ? »

Pour le dire à grands traits, les formateurs des années 1960 n'ambitionnaient pas directement la transformation des stagiaires. La puissance du dispositif y pourvoyait, elle allait de soi, ils pouvaient s'attacher à la transmission de compétences nécessaires à l'animation. C'est cette configuration que développe le texte, pourtant actuel, d'A. Sirota. Plus exactement, ce sont les mécanismes et effets du dispositif qui sont y décrits : *via* le mécanisme de la double contrainte, il produit un processus d'affaiblissement des défenses individuelles en même temps qu'une forme de dissolution de l'individu dans le groupe. Dans la mesure de leurs moyens, les formateurs contemporains sont au contraire très attentifs aux effets du dispositif et, non pas probablement directement à la transformation des stagiaires mais à leur perméabilité et à leur adoption des manières de faire, dire et penser qu'ils visent, et à ce qu'en langage commun on nomme les « résistances ». On peut d'ailleurs observer que ce qui est visé ressemble à l'adoption par les stagiaires des comportements attendus par les formateurs, qui plus est largement codifiés, que ceux-ci soient de façade ou témoignent d'une évolution plus profonde de l'individu. En réalité, les formateurs ne peuvent jamais être assurés d'avoir obtenu une transformation effective ou, dans le jeu de théâtre qu'est la formation, de n'avoir seulement affaire qu'à des stagiaires qui ont compris quel rôle ils doivent jouer. Mon hypothèse³⁹⁴ est que seule une minorité d'entre eux éprouvent réellement l'influence préconisée par A. Sirota.

Reste que la nature et le but de la transformation que cela ouvre à l'action des formateurs est, de nos jours, et non annoncée aux intéressés, et du seul arbitre du formateur, du groupe de formateurs, de l'organisme, dans leur diversité. Surtout, elle n'a plus nécessairement qu'un lien lointain avec la nécessité d'apprendre à animer. La force du dispositif de formation fait apparaître, finalement, cette intention de transformation comme une modalité devenue erratique car sans finalité socialement établie, un outil puissant entre des mains qui en ont perdu l'expertise.

On pourrait dire que le texte d'A. Sirota formule, dans son langage propre, les mécanismes qui ont fait l'efficace du programme institutionnel des formations de l'animation³⁹⁵. Au sein des organismes de formation, les « maîtres à penser » sont rares et leurs productions sont essentiellement opératoires. Ce texte, parfaitement valable pour les formations de l'animation en général, a donc une validité descriptive qui dépasse largement l'organisme d'appartenance de l'auteur. Pourtant, il n'éclaire en rien les finalités des mécanismes décryptés, autrement que comme une manière pour les formateurs de s'emparer des stagiaires. Il est d'ailleurs, à destination de ceux-ci, au moins autant prescriptif que descriptif. De plus, tout son raisonnement est basé sur le stage en internat, qui permet effectivement de produire une forme de fusion des individus dans le groupe.

³⁹⁴ Issue de mes observations.

³⁹⁵ On n'y trouve aucune référence aux travaux de François Dubet.

Ironie de l'histoire, il l'écrit juste dans la période où, pour faire face à la concurrence, les organismes de formation commencent à adopter comme standard le stage en demi-pension, qui n'a pas de ce point de vue d'effets d'alignement aussi puissants (mais n'est tout de même pas sans effets). C'est-à-dire précisément au moment où, d'une certaine façon, le programme institutionnel des formations de l'animation rend les armes au marché. Il est donc emblématique de deux transformations : d'une part, celle de la « portée » du programme institutionnel des formations de l'animation, qui n'ont plus pour « cible » les publics de l'animation, pour lequel il n'y a plus de projet, du moins autre que celui, individualisé, des formateurs, mais les stagiaires eux-mêmes ; d'autre part, celle du renoncement à ce qui faisait l'efficacité de ces formations et ce pour des raisons d'ordre économique, c'est-à-dire pour la sauvegarde de l'institution.

Quant à évaluer la réalité de la transformation produite chez les stagiaires, au milieu de leur diversité et de celle des stages, cette appréciation est bien sûr délicate. Sur la base de mes observations, je me risquerais à dire que si l'on devait en résumer le résultat par un seul mot, ce qui est obtenu serait plutôt la *conviction* des stagiaires, dans l'utilité sociale de l'animation et dans la qualité de la formation qu'ils viennent de suivre. Une part non négligeable d'entre eux a réussi à se protéger des prétentions des formateurs, résistant à leur influence ou plus souvent l'esquivant ; ce sont en particulier les « invisibles ». À l'opposé, une minorité en sort enthousiaste et, le cas échéant, enrôlée ou prête à l'être ; ce sont, probablement, les futurs formateurs. Les dispositifs utilisés leur conviennent particulièrement et ils se sont sentis proches des formateurs, socialement comme idéologiquement. Les mêmes dispositifs seront encore plus efficaces sur eux lorsque, intégrés à l'organisme, ils participeront aux week-ends et autres « regroupements » organisés à destination des formateurs ou des militants.

1.5 - Une histoire de fins et de moyens

Sans surprise, les organisations que j'étudie visent fondamentalement à assurer leur équilibre économique, et même si possible à être bénéficiaires afin de poursuivre les buts pédagogiques, éducatifs et sociaux qu'elles se donnent. Il semble donc qu'il y ait d'un côté une hiérarchie de ce qu'on peut faire, qui place l'économique, c'est-à-dire un moyen, avant la fin, par exemple le « projet éducatif » de l'organisme ; de l'autre une hiérarchie de ce qu'il faut faire, des finalités, qui en soit l'exact inverse. La question est en effet celle de la relation entre fins et moyens : celle du risque permanent de basculement dans une inversion des moyens et des fins. La bonne santé économique d'une association est-elle toujours simplement un moyen au bénéfice de « valeurs » ou bien peut-on envisager qu'il y ait un moment où elle devienne une fin en soi, dont les valeurs elles-mêmes peuvent au contraire devenir l'instrument ? Est-il simplement possible de se faire une opinion en l'espèce, entre les intentions apparentes, les déclarations, la rhétorique, les actes et les faits, et au milieu de la diversité des acteurs ? La question se pose de manière à la fois structurelle, telle que formulée ci-dessus, et conjoncturelle, car il est plus facile de mettre en avant des fins éducatives lorsque les finances sont au beau fixe. Elle relève d'un traitement inspiré par les travaux de M. Weber dans une articulation, nécessairement dynamique, entre rationalité en finalité et rationalité en valeur, entre éthique de la responsabilité et éthique de la conviction.

*

À vrai dire, elle se pose surtout pour les organismes qui se disent militants, qui se qualifient eux-mêmes de « mouvements d'éducation populaire », dont les plus caractéristiques sont les CEMÉA et les Francas. Les organismes qui se considèrent comme des entreprises associatives l'ont tranchée : ils sont des producteurs de formations de l'animation, vendues sur un marché, selon une certaine conception, et de l'animation, et de la formation, et de l'éducation, et éventuellement de la société, comme le font n'importe quelles organisations productives. Le fait que leur structure juridique soit presque toujours associative n'y change rien. Et leurs instances de fonctionnement sont calibrées en conséquence. Si transformer cette structure juridique était jugé opportun, leurs dirigeants ne trouveraient pas de résistance significative sur leur chemin. Leur équilibre est celui clairement énoncé par les dirigeants de l'Accoord : en substance, « nous sommes une entreprise qui vise à réaliser une plus-value sociale »³⁹⁶, comme d'autres produisent des voitures, une petite dose de prétentions morales en plus, missions obligent.

³⁹⁶ Cf. l'encadré « L'Accoord » dans l'annexe (de la 2^{ème} étape) « Les marchés de l'animation ».

Restons-en donc aux organisations militantes.

Certains militants lucides ou critiques s'inquiètent de la place prise par l'institution³⁹⁷. Pour eux, la question semble entendue. Ils affirment clairement l'inversion des fins et des moyens et laissent peu d'incertitude quant à leur point de vue sur l'avenir :

« Quelles que soient les mesures, les initiatives, les efforts, cette évolution semble être inexorable. Les quelques exceptions notables, si elles sont riches d'enseignements partiels, ne suffisent pas à fonder un espoir dans la voie actuelle en espérant l'embellie pour tous. »

Et ils prônent une transformation du modèle, avec moins de salariés et plus de militants (si on peut les trouver) :

« Il est clair que cette logique signifie une mutation de notre offre d'action de formation qui peut entraîner une diminution de nos volumes d'actions, donc une modification de l'emploi. Mais cette diminution quantitative, à anticiper et à travailler, se fera au profit d'une réorientation qualitative bénéfique pour notre [...] mouvement. »³⁹⁸

Les invitations à la refondation, qui prennent toutes les apparences de discours novateurs, sont en même temps curieusement argumentées comme des retours aux sources. Elles sont le fait de « vieux militants » qui, attachés malgré tout à ce qui a fait leur engagement dans la durée, aimeraient que soient corrigés les travers qu'ils constatent. Moins anciens, donc probablement moins lucides mais aussi moins attachés, ils auraient fui. « *Voice* » contre « *Exit* » ?

« Refonder les CEMÉA sur des bases d'éducation populaire et de transformation sociale. » « Il y a urgence à retrouver le projet initial [...] » « Renouer avec des pratiques véritables d'animation volontaire et agir pour une politique de qualification de l'encadrement professionnel est une voie d'avenir. »³⁹⁹

*

Ces appels à « questionner le modèle de développement »⁴⁰⁰ ne manquent pas de la part de militants et même de salariés. Ils font les beaux jours des critiques. D'aucuns, pour progresser, prônent un retour aux sources militantes, entre autres la disparition de l'emploi qui constituerait un « fil à la patte » des associations. Nombreux sont ceux qui dénoncent les orientations des fédérations d'éducation populaire qui auraient « perdu leur âme », c'est-à-dire laissé de côté leurs buts pour n'être plus que des entreprises à peine associatives. Cette critique a ainsi été exprimée par les travaux de « L'offre publique de réflexion »⁴⁰¹ dans son premier rapport rédigé par F. Lepage, qui la reformule ici à bas bruit⁴⁰² :

³⁹⁷ Cf. l'annexe « Le temps des doutes ».

³⁹⁸ François Chobeaux, Philippe Segrestan, 2015, aimablement mis à ma disposition par les auteurs, pp. 1 et 4.

³⁹⁹ François Chobeaux, Philippe Segrestan, 2015, pp. 1, 2 et 3.

⁴⁰⁰ Selon la formule d'un permanent des CEMÉA. Cf. l'annexe qui porte ce titre.

« On peut aussi, sans que l'anathème leur soit jeté, s'interroger sur la réalité des actions des grandes fédérations, même si cet état de fait est le résultat de contingences externes imposées plus que d'un volontarisme affirmé. (N'étaient-elles pas devant le dilemme : s'adapter à l'économique ou disparaître ?) »

Et dans les « Axes de travail pour des propositions de politiques publiques » : « FÉDÉRATIONS : mettre à jour la suspicion sur l'utilité des fédérations et définir des règles de financement qui mettent fin à cet état. »⁴⁰³

*

Lorsqu'on se penche sur la question des rapports entre fins et moyens et que l'on cherche à interpréter les données empiriques, trois scénarios s'offrent à la réflexion.

Soit, premier scénario, l'ordre des choses est bien celui qui est énoncé dans les discours ordinaires. La finalité est le projet associatif, les finances en sont le moyen. Simplement assurer l'équilibre économique devient de plus en plus difficile, mobilise de plus en plus d'énergie. Le risque économique va croissant et les situations « au bord du gouffre » tétanisent les dirigeants, salariés et élus confondus. C'est bien sûr le point de vue de la majorité des acteurs, celui qui est défendu par les dirigeants, celui qui fait la possibilité même d'une action militante. On le trouve dans la totalité des discours officiels et documents des organismes de formation, et les exceptions que constituent les appels à la refondation ne sont en fait que des confirmations de cette hiérarchie. Ne nous y trompons pas, ces discours sont efficaces : ils recrutent, font agir, font travailler bénévolement un grand nombre de personnes, produisent de la coopération et de l'alignement et même les renforcent, forment des militants, convainquent des acteurs sociaux, permettent de gagner des marchés. En ce sens, il ne s'agit pas que de mots.

Soit, deuxième scénario, ce qui prévaut est une absence de vision à moyen et long terme. Les dirigeants, subissant les situations, découvrent et traitent les difficultés au fur et à mesure qu'elles se présentent. Ils n'ont pas de stratégie stable et aucune lecture distanciée ou lucide de là où en est leur organisation et de ce qui est possible et souhaitable pour elles. C'est le point de vue de quelques rares acteurs de ces organisations :

Enquêteur : « Mais pourquoi selon toi ils [les Francas] se sont séparés de tous leurs formateurs expérimentés ? Ça paraît aberrant, surtout pour une activité qui rapporte de l'argent.

Guillaume R. ancien cadre des Francas : En fait, je pense que Michèle B. [la directrice régionale], elle navigue à vue, elle n'a aucune stratégie. Elle subit entièrement la situation. »

⁴⁰¹ « Grand débat » sur l'éducation populaire initié en 1999 par Marie-George Buffet, alors Ministre de la Jeunesse et des Sports. Un « rapport d'étape », rédigé par Franck Lepage (sorte d'« intellectuel organique » de l'éducation populaire) a été publié en 2001 (et il est le seul, les priorités politiques ayant changé à l'approche des élections de 2002). On peut trouver une présentation résumée de ces travaux sur le site de l'INJEP : <http://www.injep.fr/article/2-loffre-publique-de-reflexion-sur-leducation-populaire-un-declencheur-758.html>.

⁴⁰² Cf. l'annexe « “Questionner le modèle de développement” »

⁴⁰³ Franck Lepage, 2001, pp. 31 et 55.

Du point de vue de la question posée, on pourrait en déduire que, selon les circonstances, fins et moyens s'inversent. Le plus souvent, lorsque la situation économique est tendue, elle devient une fin en soi ; lorsqu'elle se détend, les finalités associatives reprennent le rôle principal⁴⁰⁴. À la décharge des stratèges, s'il en est, les décisions politiques lourdes de conséquences sur les organismes de formation ne manquent pas et sont pour l'essentiel imprévisibles : qui aurait, même au printemps 2017, imaginé que les emplois aidés allaient être supprimés et les temps péri-scolaires remis en cause dès le lendemain des élections nationales ?

Le troisième scénario, que je n'ai entendu imaginer par personne mais qui est suggéré par les faits⁴⁰⁵, est celui du cynisme stratégique⁴⁰⁶, du double jeu⁴⁰⁷ ou de la « realpolitik »⁴⁰⁸ des dirigeants. Ceux-ci sauraient qu'il leur faudra, pour préserver son existence, d'une manière ou d'une autre, transformer leur association en entreprise (en société par actions), y compris peut-être sur le plan juridique, et vraisemblablement la faire fusionner avec celles qui seraient les plus proches idéologiquement, les plus faibles et faciles à absorber ou les mieux placées sur un territoire donné (en termes d'accès au marché). Dans ce scénario, ils s'y prépareraient. Ce faisant, ils prendraient acte des transformations du monde qui les entoure, entre autres du constat de la « marchandisation » de l'animation ; des pressions morales, économiques et juridiques de l'État en ce sens⁴⁰⁹ ; de la nécessité de pouvoir capitaliser les résultats financiers pour survivre ; de celle de trouver des financeurs plus stables, qui pourraient être des actionnaires *etc.* Bien sûr, si c'est le cas, ils ne le diront à personne, et surtout pas à l'enquêteur.

Stéphane C., animateur jeunesse dans un Centre social du Mans, 25 ans de métier, et Bruno R., directeur de ce Centre social : « On parle d'EPIC et de GIE. *Les petits débrouillards* se sont transformés en GIE. Pour l'instant, les centres sociaux du Mans, ce sont quatre associations indépendantes mais il est question qu'on les regroupe pour en faire un EPIC. Des discussions ont lieu au niveau national pour transformer les fédérations de tête en GIE. Et ça continue. Tu as entendu que l'UCPA a racheté Telligo. Les grandes manœuvres capitalistiques tu vois. Le problème des associations, c'est l'alignement. Eh bien la transformation en société commerciale, ça permet de résoudre ce problème. »⁴¹⁰

⁴⁰⁴ Pour une illustration de ces phénomènes dans une perspective historique, cf. l'annexe « Les évolutions de la Mission locale ».

⁴⁰⁵ Et que les personnes interrogées ne récusent pas quand on le leur soumet.

⁴⁰⁶ Rappelons-nous la « fable des abeilles » de Bernard de Mandeville. Le cynisme peut très bien être considéré comme au service du bien commun.

⁴⁰⁷ Les termes de « cynisme » ou de « double jeu » apparaissent bien sûr en première lecture comme dévalorisants. Mais qu'en penseront les membres actifs des associations concernées si le troisième scénario était vérifié et apparaissait au grand jour ? On peut aussi considérer qu'envisager ce type de scénario est rendre hommage à la liberté de pensée des dirigeants.

⁴⁰⁸ Selon le terme qui avait été employé pour qualifier la politique de Otto von Bismark.

⁴⁰⁹ Cf. l'analyse, en annexe (de la 2^{ème} étape), « Fusions - absorptions entre organismes de formation, un horizon crédible ? »

⁴¹⁰ GIE = Groupement d'Intérêt Économique. EPIC = Établissement Public à vocation Industrielle et Commerciale. *Les petits débrouillards* est une association très connue, qui se présente ainsi sur son site Internet : « UN

Tout ou presque est dit par mes interlocuteurs. La difficulté, si ce troisième scénario était avéré, est bien sûr pour les dirigeants associatifs de procéder à des transformations aussi radicales tout en ne faisant pas fuir les militants et acteurs bénévoles, donc sans déstabiliser leur modèle économique, alors que l'engagement de ces mêmes militants repose justement sur le sentiment qu'une association permet de mettre à distance les questions économiques considérées comme impures. La rupture ne serait pas que juridique, pour les militants elle serait d'abord morale⁴¹¹. Les dirigeants ne disposent que de peu de degrés de liberté pour le mener à bien, dont une part cruciale est liée à la composition et à leur maîtrise de leur Conseil d'administration. Ce troisième scénario est plein d'ironie si l'on repense aux apports de L. Boltanski et È. Chiapello dans *Le nouvel esprit du capitalisme* (1999) : ce n'est plus le patronat des entreprises qui s'inspire des pratiques des métiers du social pour faire face à la « critique artiste », c'est bien le mouvement inverse qui s'amorcerait sous nos yeux⁴¹².

*

Reprenons nos trois scénarios. Il est probablement possible de construire un schéma d'ensemble qui les combine et puisse constituer, compte tenu des éléments à ma disposition, un tableau vraisemblable. Il faut les différencier en mettant en évidence qu'ils ne relèvent pas du même niveau logique. Le deuxième, l'idée d'une navigation à vue, correspond à la mise en œuvre, c'est-à-dire au côté tactique des opérations, le court terme. Il est soumis aux aléas de la conjoncture. Le troisième, la transformation en entreprise, peut constituer la visée stratégique, pas nécessairement souhaitée par les dirigeants, mais qui leur semble s'imposer⁴¹³. Le premier, la cohérence des actes au discours, est la « vision », un rêve qui semble s'éloigner mais que l'on maintient aussi longtemps et aussi intensément que possible, non seulement pour des raisons pragmatiques mais aussi parce que la plupart des dirigeants actuels sont le fruit de ce rêve⁴¹⁴. Leur horizon n'est pas le même et il ne

RÉSEAU NATIONAL DE CULTURE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE. *Association créée en 1986. Premier réseau national d'éducation populaire à la science et par la science. Premier réseau national d'éducation au développement durable.* » Il est assez étonnant d'envisager que des centres sociaux soient considérés comme « à vocation industrielle et commerciale ». Cette transformation est impulsée par la municipalité, premier financeur des centres sociaux qui sont, juridiquement, des associations. L'UCPA, qui est une association, a récemment racheté Telligo, une entreprise. Cf. à ce sujet les encadrés du § 4.12 « Marchandisation de l'animation » dans l'annexe « L'animation et la formation dans leur contexte historique, politique et économique et social ».

⁴¹¹ Cf. l'annexe « Une logique dans le flux des événements ».

⁴¹² Voir l'annexe « L'animation, cheval de Troie du capitalisme ? »

⁴¹³ Ceux-ci ne peuvent pas ne pas avoir en ligne de mire d'autres domaines du social où les mêmes mécanismes de transformation de statuts, d'expansion de l'activité lucrative et de concentration se développent : le médico-social, les établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes (EHPAD), les services d'aide à domicile, les services de soins à domicile pour ne citer que ceux-là.

⁴¹⁴ Pour les avoir rencontrés souvent plusieurs fois, il me paraît certain que les directeurs associatifs des organismes militants croient ou veulent encore croire à l'avenir associatif de leur activité. Cela me semble beaucoup moins assuré dans le cas des dirigeants des entreprises associatives. Ainsi, un séminaire national de dirigeants de l'AFOCAL a eu lieu en 2000 sur le thème « Vers une culture d'entreprise ? ». Ce thème a, paraît-il, fait beaucoup

sont donc pas incompatibles, le court terme pouvant parfaitement être interprété comme un moyen au service de l'orientation de plus long terme⁴¹⁵.

« Les passions et les intérêts »⁴¹⁶. La rationalité des décisions et des actes portée par les intérêts économiques est-elle au service de la passion, celle de l'engagement militant ? Ou bien est-ce le contraire, la passion ne serait devenue que l'habillage rhétorique d'une rationalité qui, sous la pression économique, serait devenue prépondérante ? Selon son point de vue, les uns et les autres défendront la première ou la seconde interprétation. Les militants passionnés pencheront pour la passion, les acteurs distanciés pour la domination des intérêts. Les dirigeants, tiraillés, paraîtront aux uns se débattre dans les contradictions, aux autres lucides, habiles et cyniques.

Ses acteurs les plus engagés voudraient que la formation à l'animation soit une activité de service public, non concurrentielle, financée par l'État, partant ouverte à tous indépendamment de ses ressources⁴¹⁷. Les moins affectivement impliqués ont depuis longtemps pris acte de son caractère productif et concurrentiel. Les acteurs de la base y croient, veulent y croire, veulent pouvoir continuer à y croire, craignent de ne plus pouvoir y croire, ce qui suppose une forme de conscience subliminale⁴¹⁸ ; les acteurs dirigeants savent à quoi s'en tenir et mènent la barque entre volontarisme militant et réalisme gestionnaire. Les finalités sociales que les organismes se sont données sont comme des exigences qu'ils ne peuvent, semble-t-il, ni satisfaire ni écarter.

Le rythme et l'orientation, le *tempo* seront donnés par la pression économique. Vitesse et nature des transformations, c'est probablement elle qui aura le dernier mot. Dans tous les cas, elle constitue la justification ultime de la nécessité des adaptations. Ce serait mon hypothèse, que l'avenir éclairera.

réagir. En Pays de la Loire, le dirigeant de cette association est issu de l'animation. Mais qu'en pensent les dirigeants qui viennent d'un autre horizon, typiquement d'une école de commerce, avant tout chefs d'entreprises, comme la directrice régionale de l'UFCV (qui a quitté ses fonctions à la mi 2017) ? Je n'ai pas eu la possibilité de le vérifier.

⁴¹⁵ Pour une analyse outillée de ces questions, cf. l'annexe « Emboîtement des buts et des moyens : une question de niveaux logiques ».

⁴¹⁶ En référence au titre de l'ouvrage de Albert Otto Hirschmann, 1980 (1977).

⁴¹⁷ Ces revendications, que l'on m'a explicitées dans le cadre de mon enquête, je les avais déjà entendues dans mes activités d'animation et de formation au cours des années 1970. La conscience de cet enjeu n'a rien de spécifiquement contemporain.

⁴¹⁸ Au sens étymologique : sous le seuil.

Conclusion

Confrontés, au cours des dernières décennies, à une transformation lente, progressive, de leurs conditions de production, disparition des formateurs stables et expérimentés qu'étaient les enseignants, suppression progressive des financements inconditionnels constitués par les subventions, les organismes de formation ont dû trouver des solutions pour continuer à exister, survivre, et maintenir le projet social qui avait fait leur raison d'être. Il leur faut désormais assurer leur activité dans un environnement plus concurrentiel, puisque le nombre d'organismes s'est accru, financer par eux-mêmes leurs besoins en vendant leur activité, utiliser la main d'œuvre qui leur est accessible, répondre à des appels d'offre de marchés publics pour accéder aux financements des collectivités territoriales. Pour faire face à ces évolutions radicales, ils disposent d'au moins un atout : la crédibilité, l'efficacité, la cohérence des compétences pédagogiques sorties de décennies de pratiques et qui s'actualisent dans la conception stabilisée de formations qu'ils n'ont besoin que de reproduire. Il leur a fallu néanmoins réduire leurs ambitions sociales, celles des origines qui étaient de transformer la société *via* l'éducation, plus ou moins à leur insu abandonner une partie de ce qui faisait le programme institutionnel des formations de l'animation, et laisser les logiques économiques influencer leurs dispositifs pédagogiques. Ils ont, évolution lente et quasi imperceptible sinon par le contraste historique, progressivement centré leur logique sur l'efficacité gestionnaire et productive. Ils ont aussi, plus que jamais, habillé ces évolutions de discours et d'une rhétorique qui laisse accroire à la continuité, à la stabilité et à l'actualité de ces projets. Ils continuent ainsi à attirer de jeunes formateurs, dont la biographie n'est plus celle de leurs aînés mais pour des raisons qui ressemblent à ce qui faisait la motivation de leurs prédécesseurs, l'engagement social. Sans plus de naïveté que leurs anciens, pour l'essentiel conscients du cadre économique dans lequel ils agissent, relativement au fait des limites qu'impose ce cadre à l'exercice associatif, intéressés au désintéressement en même temps que par les rémunérations qu'ils retirent de leur activité, les formateurs s'accordent avec les équilibres contemporains.

Dans la *1ère étape*, j'ai dressé à grands traits et nécessairement partiellement un tableau d'ensemble de l'état contemporain des formations de l'animation. Les *étapes* suivantes, respectivement consacrées aux marchés dans lesquels les organismes de formation vendent leurs prestations, à leurs ressources humaines et à l'activité productive elle-même, les formations, viennent documenter, compléter, étayer les développements ci-dessus et en administrer la preuve, en particulier empiriquement.

ÉTAPE 2

D'UN MARCHÉ À L'AUTRE

Introduction

Si la gestion financière suppose une attention continue aux recettes et aux dépenses, ces dernières sont relativement faciles à maîtriser et c'est surtout la recherche des clients et des ressources financières, c'est-à-dire là où se trouve l'incertitude, qui mobilise les dirigeants associatifs et qui a une influence sur les conditions de la production des formations. L'étude des marchés de la formation est donc particulièrement éclairante pour comprendre l'économie de cette activité, dans la mesure où ils constituent la ressource primordiale, l'entrée d'argent, qui conditionne l'existence des organismes. On verra ainsi que la ressource humaine et l'activité productive s'ajustent aux besoins de capter des ressources financières.

La présente *2ème étape* est donc consacrée à l'examen des activités économiques des organismes de formation de l'animation, gestionnaires et, compte tenu de leur importance, surtout marchandes. L'influence des marchés est en effet déterminante dans le fonctionnement des organismes de formation de l'animation : les aides publiques étant devenues marginales, ceux-ci doivent leur existence à leur capacité à vendre leurs activités⁴¹⁹. Bien que la facette pédagogique soit celle que les intéressés mettent en avant, bien que leurs « buts non lucratifs » et leur mission sociale leur servent habituellement à présenter leurs activités, nous verrons ainsi que, du point de vue qui va nous occuper ici, elles ne se différencient en rien de ce que seraient ces mêmes activités menées par des entreprises. Les organisations concernées visent fondamentalement à assurer leur survie et pour cela, à préserver leur équilibre économique (2.1 - Réalité de la pression économique). C'est la condition de la poursuite des buts pédagogiques, éducatifs et sociaux qu'elles se donnent. Cela suppose de leur part, et nous verrons jusqu'où s'imisce son influence, une intégration dans le jeu de la concurrence marchande et non pas seulement idéologique. En ce sens, elles mobilisent des

⁴¹⁹ On peut arguer que les organismes de formation agissent indirectement pour le compte de l'État, en assurant des formations qui sont définies et rendues quasi obligatoires par celui-ci et, pour l'activité professionnelle, en produisant de fait des formations initiales (cf. à ce sujet l'annexe de la *1ère étape* « Des formations professionnelles qui sont des formations initiales »). Il n'empêche que c'est bien la vente de ces formations qui assure leur chiffre d'affaires. Remarquons d'ailleurs, si l'on veut être précis, que la formation professionnelle est dorénavant dans le champ de compétences des Régions.

actes de gestion, cherchant à mettre en œuvre au mieux des ressources rares et surtout fragiles pour obtenir les meilleurs résultats de leurs activités. Leur moteur est la recherche de l'efficacité marchande, économique, organisationnelle, productive (2.2 - La recherche de l'efficacité gestionnaire).

Les organismes de formation dépendent du marché du travail de l'animation, lui-même lié à celui des prestations de l'animation. Ces organismes ont en effet besoin de stagiaires en tant que clients acheteurs de leurs formations (2.3 - Les marchés de la formation). « Fournisseurs » de ce marché du travail, ils le sont également par le biais d'un marché d'une autre nature, celui du financement public des formations professionnelles (2.4 - Le marché du financement de la formation professionnelle). Dès lors, on peut légitimement se demander si ou dans quelle mesure les pressions exercées par le marché ont pour effet une certaine uniformisation des organismes et de leurs produits - formations (2.5 - Effets d'uniformisation).

Nous aurons l'occasion d'examiner dans l'*étape* suivante (*3ème étape*) comment, pour leurs besoins en producteurs formateurs, ils cherchent également à susciter et à protéger leur propre marché du travail.

2.1 - Réalité de la pression économique⁴²⁰

Faute d'une culture économique, faute d'envie de s'y plonger, les acteurs considérant que leur mission se situe dans l'activité pédagogique, pour le commun des formateurs, pour le militant engagé, pour le permanent, tout ce qui relève du fonctionnement des marchés est perçu comme opaque. Dans ces organisations, l'activité gestionnaire et marchande est du rôle exclusif d'un tout petit nombre de responsables, voire du seul directeur associatif. Les dirigeants font souvent état de la fragilité économique de leur organisation, l'attribuant volontiers à la situation concurrentielle et aux aléas des marchés. Qu'il s'agisse d'une source d'incertitude, partant d'inquiétude périodique, n'est guère contestable. Aucun dirigeant d'organisation productive ne dirait le contraire. Mais y a-t-il réellement fragilité ?

Telle qu'elle est habituellement présentée, la notion est éminemment relative et subjective. On ne peut affirmer dans l'absolu l'existence des fragilités mises en avant. Elles sont ressenties. Il leur faut une comparaison.

La réponse doit prendre en compte plusieurs composantes.

Il faut tout d'abord rappeler que les activités des organismes de formation ne s'arrêtent pas à la formation dans l'animation, et qu'ils ont presque tous plusieurs autres types de ressources, fussent-elles limitées pour certains à de la formation⁴²¹ : ils peuvent donc, au moins sur le principe, faire jouer une certaine péréquation économique entre ces différentes activités, même si un effondrement de l'une d'entre elles ne serait pas sans conséquence sur l'emploi. Cependant ce sont bien les formations de l'animation qui sont leurs activités les plus rémunératrices, au point que l'on peut évoquer à leur propos une configuration du type « vache à lait »⁴²².

⁴²⁰ Le lecteur trouvera, dans les annexes « Analyse budgétaire de l'activité de formation » et « "À buts non lucratifs" ne veut pas dire sans actifs », un examen détaillé des données budgétaires d'un organisme de formation que je peux considérer comme représentatif sur le plan financier : contrôle de gestion, compte de résultat, bilan, coût des locaux, trésorerie, masse salariale, contrats aidés, construction budgétaire, formation des militants à l'économie associative, ainsi qu'une analyse sur « La comptabilité comme investissement de forme, savoir d'action et activité sociale » (dans un encadré de la première de ces deux annexes). On y a trouvera entre autres des exemples de tableaux de données comptables (compte de résultat, bilan). Cf. également l'annexe (de la *1ère étape*) « Les défis de la survie ».

⁴²¹ Par exemple, et selon les organismes, des formations dans le domaine de la petite enfance, la santé mentale, l'école, la citoyenneté, l'appui à la recherche d'emploi, la formation professionnelle pour le compte du CNFPT (fonction publique territoriale). Tous répondent aussi à des commandes spécifiques de grands employeurs : formations sur mesure, enquêtes et diagnostics, aides à l'élaboration de politiques éducatives, coopération internationale *etc.*

⁴²² Expression, il faut peut-être le préciser, qui n'est pas à prendre dans une acception morale implicite mais dans le cadre de la typologie élaborée par le Boston Consulting Group (publiée à la fin des années 1960 et qui reste d'actualité) : activité rémunératrice, dont la conception a été amortie et ne nécessitant pas d'investissement (matériel, de recherche). Cf. l'annexe « Faire semblant d'être pur des questions économiques ».

Dans l'animation volontaire domine en permanence l'incertitude quant au « remplissage » des stages, impossible à anticiper. Dans l'animation professionnelle, les organismes des Pays de la Loire sont soumis périodiquement à un appel d'offre concurrentiel qui conditionne tout ou partie de leurs productions des trois années suivantes, et qu'ils vivent donc comme un couperet. Mais force est de constater que, jusqu'à présent tout au moins c'est-à-dire au cours des décennies passées, la catastrophe redoutée ne s'est pas concrétisée : les organismes de la région continuent à exister, à s'ajuster à leurs marchés, à jouer les règles de la concurrence ou à jouer avec ses règles, et n'ont pas été supplantés par un concurrent venu d'ailleurs⁴²³. Et l'on peut douter que, acteurs politiques de tous bords confondus, les dirigeants de la Région prendraient réellement l'option de mettre la totalité des organismes de formation régionaux en danger par un résultat d'appel d'offre qui leur serait défavorable⁴²⁴.

Si donc l'on veut se donner un point de comparaison quant à cette question de la fragilité économique, on peut prendre comme repère le « carnet de commande » habituel des entreprises, singulièrement des PME⁴²⁵. Nombre d'entre elles ont une visibilité limitée à quelques jours, quelques semaines, au mieux quelques mois. Usuellement – et bien sûr selon leur métier –, elles considèrent un horizon de plusieurs mois à la fois comme confortable économiquement et contraignant sur le plan productif, car elles sont alors en butte aux reproches – voire pire – des clients qu'elles font attendre. À l'aune de cette comparaison, et à l'opposé des dires de leurs dirigeants les plus pessimistes, les organismes de formation paraissent en position particulièrement confortable. Une fois le marché de la formation professionnelle attribué, ils ont un carnet de commande qui correspond à trois années d'activité assurée et autant de temps pour se préparer à l'appel d'offre suivant, dont l'échéance est prévisible. Qui plus est, cet horizon n'est pas assorti d'une pression du client ou du donneur d'ordre sur les délais. Ils sont entièrement maîtres de leur configuration de production et savent parfaitement prévoir, à quelques marges près, leur plan de facturation (donc de trésorerie). La construction budgétaire de cette activité est fiable, ce qui leur permet de décider des ressources et investissements à mettre en œuvre. Du côté des formations de l'animation volontaire, si les variations d'une année sur l'autre peuvent être significatives⁴²⁶, elle ne relèvent pas du tout ou rien. Dans ce domaine, les difficultés rencontrées par les organismes, en

⁴²³ Les appels d'offre de marché public sont à diffusion européenne.

⁴²⁴ En réalité, dans le jeu concurrentiel, les organismes de formation régionaux craignent principalement ce qu'ils nomment les « industries de formation » que sont pour eux l'AFPA et les GRETA, qui sauraient vraisemblablement se rendre tout à fait crédibles dans une réponse à appel d'offre, et serviraient au moins à la Région à faire pression, ne serait-ce que sur les prix, sur les organismes régionaux.

⁴²⁵ Puisque les organismes de formation ont la taille de PME.

⁴²⁶ Au cours des cinq dernières années, elle a été plusieurs fois supérieure à 10 %, à la hausse ou à la baisse d'une année sur l'autre, et l'on peut s'attendre à une diminution encore plus importante du fait du tarissement de l'emploi en péri-scolaire.

particulier la baisse de leurs taux de remplissage, résultent d'ailleurs directement de leurs pratiques concurrentielles au moins autant que des variations du marché.

Si le point de comparaison était le retour à une subvention permanente de fonctionnement assurant une stabilité des ressources à long terme, telle que la souhaiteraient les organismes qui affirment que la formation devrait être gratuite, alors s'imposerait clairement une appréciation de fragilité.

Hormis ce cas, le discours sur la fragilité demeure pourtant, et n'est guère contesté en interne. Il est avant tout le fait des dirigeants salariés, qui ont la responsabilité de la gestion financière de leur organisme. Ils ont raison dans la mesure où attirer les clients individuels (dans l'animation volontaire) et gagner des appels d'offre (dans l'animation professionnelle) ne va pas de soi et nécessite travail et vigilance. Mais mon hypothèse en la matière est que les propos réitérés sur la fragilité ont d'autres fonctions que la description objective d'une situation factuelle. À usage externe, ils fonctionnent comme une confirmation du discours général sur la fragilisation des associations malgré leur contribution sociale, réputée insuffisamment reconnue ou exagérément instrumentalisée par les pouvoirs publics, donc comme une déclaration d'injustice morale et comme une plainte préventive. En interne surtout, ils ont pour effet, et peut-être pour vocation, de conforter la subordination des permanents, de susciter l'engagement des bénévoles et surtout d'assujettir les velléités de contrôle et de débat des administrateurs, contre-pouvoir potentiel. Il dit, en substance : « nous sommes fragiles, pas de divergences ! » ; et : « laissez faire ceux qui maîtrisent les questions financières », à savoir le directeur associatif.

*

Il faut toutefois examiner cette même question sous un autre angle. L'étude du système de comptabilité analytique d'un organisme de formation⁴²⁷ montre que celui-ci comptabilise ce qui relève de son fonctionnement et de la « vie associative » séparément de ses activités productives⁴²⁸. Les premières sont pourtant nécessaires aux secondes. Les dirigeants suivent ainsi un indicateur leur donnant en pourcentage le poids des frais de fonctionnement rapporté au chiffre d'affaire des formations. Couramment, les organismes raisonnent de manière similaire, qui cherchent ordinairement à couvrir leurs « frais directs affectés » – donc hors frais de structure – et décident de l'ouverture ou non d'une session de formation sur ce critère. Cette façon de faire, qui informe une manière de voir et de comprendre leur activité, les amène à avouer en privé que les formations de l'animation sont lucratives. Tous les acteurs hors des organismes de formation en sont donc

⁴²⁷ Cf. l'annexe « Analyse budgétaire de l'activité de formation ».

⁴²⁸ Contrairement à ce que font généralement les entreprises qui affectent, moyennant des clés de répartition, leurs frais de fonctionnement et de structure à leurs différentes activités.

également persuadés⁴²⁹. Cette analyse économique de leur activité est congruente avec les exigences de la plupart des appels d'offre ou appels à projet, qui imposent un taux faible de prise en charge des frais de structure, frais pourtant souvent très limités⁴³⁰. C'est même là un des intérêts – économiques – des donneurs d'ordre à faire appel au monde associatif. Au nom d'une culture de l'efficacité, ces donneurs d'ordre veulent payer pour ce qu'ils achètent et non pour la structure sous-jacente. Survivre devient dès lors très difficile pour les associations qui cumulent ce type de ressources issues des marchés publics. En apparence, ce sont des entrées d'argent, et ces associations font feu de tout bois, dans un opportunisme commercial de bon aloi ; en réalité, cela creuse à chaque fois leurs difficultés économiques du fait d'une prise en charge insuffisante des frais de structure. Si les associations que j'étudie sont économiquement fragiles, c'est plutôt en raison de ces mécanismes que parce qu'elles sont mises en concurrence par les mêmes marchés publics.

« De nombreuses fondations redistributrices [...] s'alignent – consciemment ou non – sur ces standards qui imposent des maxima de prélèvements pour frais de gestion (généralement moins de 10 %). Pour un OSBL non subventionné, sa pérennité est vite menacée. »⁴³¹

Les organismes de formation sont dès lors relativement dépendants des dispositions réglementaires qui leur permettent de minimiser leurs coûts de fonctionnement, comme jusqu'en 2017 les emplois aidés⁴³². Ils s'efforcent également d'utiliser d'autres solutions d'économie de dépenses, telles par exemple que la contribution de formateurs bénévoles et l'organisation de stages de formation en demi-pension⁴³³.

Dans ce paysage, les formations de l'animation volontaire apparaissent comme un ballon d'oxygène : c'est le seul marché où, la clientèle étant non institutionnelle et atomisée, les organismes de formation fixent librement leurs prix, dans les limites du jeu concurrentiel s'entend⁴³⁴.

⁴²⁹ Et j'ai entendu affirmer cela jusqu'au Ministère de la Jeunesse et des Sports.

⁴³⁰ Cf. l'article de Rodolphe Guoin, 2018, cité *infra*. Le rapport approfondi de la société KPMG sur les « modèles socio-économiques des associations » développe le même type de constats.

⁴³¹ Rodolphe Guoin, 2018, en ligne. Cet article, simple et d'une grande clarté, donne pleinement la mesure du déséquilibre engendré par les raisonnements des financeurs, donneurs d'ordre, investisseurs, s'appuyant sur la bonne volonté sociale des acteurs associatifs et de leurs membres actifs. OSBL = Organisme sans but lucratif. Pour les CEMÉA étudiés dans l'annexe « Analyse budgétaire de l'activité de formation », le compte de résultat 2017 donne des frais de fonctionnement de l'ordre de 13 % du chiffre d'affaires.

⁴³² L'utilisation qui était faite par les organismes de formation des contrats aidés et leur poids économique est étudiée succinctement dans l'annexe « Analyse budgétaire de l'activité de formation ». À ces emplois aidés, en voie de disparition depuis l'automne 2017, il faut ajouter les services civiques, dont ils font un usage abondant (on observe à l'occasion un effectif de jeunes gens en service civique supérieur à l'effectif salarié, ce qui n'est bien sûr pas sans poser de problèmes d'encadrement, et d'utilité du dit service civique pour les volontaires concernés).

⁴³³ Cf. à ce sujet l'encadré *infra* « Quand la logique économique s'immisce dans les pédagogies » (§ 2.3.2).

⁴³⁴ Comme on le verra ci-après, il est difficile de faire admettre aux acteurs de ces organismes que le marché est un espace de liberté, affirmation pour eux très contre-intuitive.

2.2 - La recherche de l'efficacité gestionnaire

Abordons succinctement comment l'efficacité est recherchée sous l'angle du contrôle des ressources financières. Il me faut, dans un premier temps, examiner un peu plus avant ce qu'on peut entendre par l'idée d'efficacité.

2.2.1 - Quelle efficacité ?

L'efficacité étant caractérisée par le meilleur rapport entre la ressource engagée et le résultat obtenu, j'entends la définition que F. Vatin donne de la gestion – « acte de gestion » – comme étant la recherche de l'efficacité :

« J'ai proposé [...] de redéfinir l'économie comme *acte de gestion*, c'est-à-dire comme pratique prenant en considération, dans un calcul implicite ou explicite, le rapport d'un produit à une dépense. »⁴³⁵

Vue par les dirigeants des organismes de formation, l'efficacité a deux cibles principales : les flux et les stocks d'argent, les flux et les stocks de personnes, tous deux à la fois en tant que ressources de production et résultats de celle-ci. Mais ce serait oublier que les organismes de formation ont également des ambitions sociales. Les formateurs, même si ce n'est pas leur seul objectif, visent à ce qu'on peut qualifier d'efficacité pédagogique. En ce domaine ils sont même, on le verra, souvent remarquablement efficaces. On a donc affaire, dans les divers « actes de gestion » de l'activité des organismes de formation, à une multiplicité de types d'efficacité : efficacité financière, productive, pédagogique, idéologique. Sans forcément que les acteurs les nomment ainsi, ils recherchent le meilleur résultat dans ces différents domaines. J'examine donc, dans les pages ci-après et dans la suite de mon exposé, ces différentes formes de recherche de l'optimisation. Et je le fais en règle générale et à chaque fois que cela est pertinent, selon trois facettes : sa visée et son horizon, terme ou délai ; la démarche d'optimisation, si tant est qu'on puisse la nommer ainsi, étant souvent implicite ; les instruments d'appréciation, d'évaluation, de mesure qu'elle met en œuvre pour prendre la mesure du résultat obtenu.

Il faut également, en ce domaine, avoir présent à l'esprit que les finalités des différents acteurs ne sont pas identiques, y compris au sein d'un même organisme, par exemple entre celles de l'organisme lui-même telles que portées par son encadrement et celles des formateurs ou des

⁴³⁵ François Vatin, 2009, p. 24. Cf. la définition que je retiens pour les termes « efficacité » et « efficience » dans le glossaire (en annexe de l'*Introduction générale*).

équipes de formation. Et que, s'il y a des visées explicites – prescrites, explicitées au sein de l'organisme, expliquées aux stagiaires –, il en est d'autres implicites et d'autres encore occultes ou occultées. De même, dans l'environnement des organismes de formation, les intentions et les attentes, là aussi explicites ou non, partant les jugements d'efficacité, ne sont pas les mêmes pour les parents des jeunes stagiaires, les organismes financeurs, les fonctionnaires de la Jeunesse et Sport, les employeurs. Mais aucun de ces acteurs ne perd de vue, même s'ils sont dotés de moyens très différents, cette question de l'efficacité.

Par ailleurs l'efficacité est contingente. Elle est définie et jugée différemment selon les époques et selon les lieux sociaux. Par exemple, pour la même activité, dans le même contexte social et économique, les divers organismes se donnent des raisons d'être différentes : Familles Rurales cherche à développer son réseau d'employeurs ruraux et son action sociale en milieu rural ; les Francas se disent « militants de l'enfance » ; et les CEMÉA visent la transformation sociale *via* celle de l'éducation. Ces différences correspondent à une histoire collective et à un projet associatif, mais sont aussi ancrées dans des différences d'origine ou de caractéristiques sociales des acteurs. De même, compte tenu des changements intervenus en une génération dans les caractéristiques sociologiques des formateurs, les objectifs que ceux-ci se donnent ainsi que les critères qui leur permettent de juger leur travail sont nécessairement différents. Il n'est pas jusqu'à la conception politique de l'animation, qui fait souvent débat, qui n'ait changé dans le cours du temps, par exemple sur la place relative donnée à l'individu et au collectif dans les formations. Le milieu détermine ce qu'on entend par efficacité, même si tous ont comme but certains résultats fondamentaux, comme des comptes annuels équilibrés ou le maintien d'un volant suffisant de formateurs. Les différences de mesure de l'efficacité – ce que l'on mettrait au numérateur et au dénominateur si on les formalisait ainsi – ne sont pas des différences techniques mais des différences sociales.

La recherche de l'efficacité, partant ce qui est visé, est aussi liée à ce que les acteurs savent faire, c'est-à-dire ce qu'ils imaginent possible. Il y a là aussi une forme de contingence⁴³⁶. Les ambitions initiales des « inventeurs » des formations de l'animation ont été continûment reformulées en relation avec la nature et la stabilité de leurs ressources financières ; elles ne sont pas les mêmes quand celles-ci proviennent du marché que lorsqu'elles étaient constituées en partie importante d'aides étatiques.

L'évaluation de l'efficacité, sa mesure, fait ainsi toujours l'objet de débats de norme. Faut-il ou non mesurer ? Que recouvrent les mots, et donc que faut-il mesurer ? Quelle utilité à la mesure ? Pour en faire quoi ? Quels sont les risques à l'existence d'une mesure ? La mesure ne découle pas

⁴³⁶ Pour un exemple caractéristique, cf. l'annexe « Une discussion à propos de l'objectif de transformation sociale ».

directement, logiquement et inévitablement de l'activité et de ses finalités. *A fortiori* quand celles-ci sont aussi foisonnantes qu'on peut le constater. Et, en restreignant le champ de vision, quand on suit année après année les critères de jugement qui apparaissent ne serait-ce qu'au travers des documents de présentation d'un « simple » contrôle de gestion⁴³⁷, on se rend compte que ce qui est mis en avant, les enjeux sur lesquels porte le regard et se mesurera l'action gestionnaire, par exemple dans le cadre limité de l'élaboration d'un budget prévisionnel, n'est jamais identique : cela porte, tantôt sur le taux de CDD, tantôt sur l'importance des financements par appels à projet, tantôt sur la contribution des stages à la marge bénéficiaire, tantôt sur la répartition des salaires et les inégalités⁴³⁸. Ces quelques exemples montrent comment, hors le cœur que constitue le compte de résultat, la mesure est essentiellement contingente.

2.2.2 - Le contrôle de gestion

Fondamentalement, les outils du contrôle de gestion servent aux organismes à apprécier la situation économique de leurs différents secteurs d'activité. Il s'agit d'un instrument de mesure, d'un outil de pilotage, d'un dispositif de jugement et de décision⁴³⁹.

« De fait, la critique comme l'éloge de la mesure tendent à la réifier, en la considérant à la fois comme un reflet du réel et une réalité en soi, plutôt que comme une pratique qui transforme le monde autant qu'elle est transformée par lui. »⁴⁴⁰

Pour ses auteurs, pour ses défenseurs ainsi que pour le sens commun, le contrôle de gestion constituerait un reflet du réel, une photographie représentative et fidèle. Il est plus conforme à mes propres observations d'affirmer qu'il s'agit plutôt d'un dispositif qui transforme ce qu'il mesure, étant bien sûr transformé par lui en retour. Les situations saisies *in vivo*⁴⁴¹ permettent de constater de

⁴³⁷ Lequel pourtant, dans la conception courante, constitue un « investissement de forme » qui, une fois consenti, donnerait une « forme » stable à la présentation des données et aux analyses qui en résultent.

⁴³⁸ Exemples saisis sur quatre années successives pour les CEMÉA. Par exemple le budget prévisionnel 2018 est déficitaire, ce qui n'était pas le cas les années précédentes. Il a été corrigé en faisant l'hypothèse – qui bien sûr se transforme ensuite en objectif – d'un meilleur remplissage des stages, passant de 20 à 24 stagiaires par stage. D'où l'apparition d'une mesure de la marge par stagiaire qui n'avait jamais été établie auparavant. L'investissement de forme ne fige pas la forme car il est en permanence remanié.

⁴³⁹ Cf. l'encadré « La comptabilité comme investissement de forme, savoir d'action et activité sociale » dans l'annexe « Analyse budgétaire de l'activité de formation ».

⁴⁴⁰ Pauline Barraud de Lagerie et *al.*, 2013, p. 8. À vrai dire, si je partage d'un point de vue général l'affirmation des auteurs, le caractère « vivant » des outils de contrôle de gestion auxquels j'ai pu accéder contredit quelque peu cette idée de réification.

⁴⁴¹ Pour un exemple, cf. l'annexe « “Le secteur Petite enfance est déficitaire” ». Le contrôle de gestion sert ici d'instrument à des décisions de gestion courante (comment rendre le secteur rentable ?) et stratégiques (faut-il le maintenir malgré tout ?).

quelle manière le contrôle de gestion peut être utilisé pour dire le vrai, fixer des objectifs, éventuellement exercer des pressions hiérarchiques, prendre de décisions y compris stratégiques. Malgré tout, dans les débats qui, par exemple, se déroulent au sein d'un Conseil d'administration⁴⁴², les informations apportées par le contrôle de gestion ne sont guère perçues comme des constructions qui pourraient être agencées autrement, en utilisant un autre mode d'affectation de dépenses, pour image du réel qui serait alors différente.

Bien sûr, on ne peut sérieusement affirmer que la structuration d'un contrôle de gestion serait arbitraire et seulement une construction destinée à soutenir la démonstration que veut apporter, éventuellement, son auteur. La réalité est intermédiaire : sans être une construction *ad hoc*, celle-ci peut parfaitement être envisagée autrement, par exemple pour soutenir une autre argumentation.

Cette ignorance collective est un atout pour le dirigeant salarié, en l'occurrence maître du jeu, lorsqu'il veut obtenir certaines décisions. Elle s'appuie souvent sur une forme de rejet épidermique des « chiffres » et de la question économique, largement partagée par les acteurs de l'animation. L'incompréhension est à l'origine de craintes, lesquelles sont également exploitées par le directeur. Lorsqu'il discourt sur la fragilité économique de l'association, il ne peut être contredit et cela constitue un important levier pour justifier ou préparer certaines décisions⁴⁴³.

Les instruments de la mesure économique appliqués spécifiquement aux formations sont quant à eux extrêmement simples. Ils comportent très peu d'informations, essentiellement les dépenses directes en cours de formation. Les formateurs, mêmes les professionnels, n'ont donc guère accès aux informations économiques. Cela ne contribue pas à leur compréhension des enjeux, ni ne leur permet de contredire leur directeur lorsque celui-ci utilise des arguments économiques⁴⁴⁴.

Ainsi, le contrôle de gestion en tant que dispositif de mesure est tout sauf neutre. Il contient et est structuré par un système de valeurs et un ensemble de choix politiques, au sens des règles de la vie collective, ici associative, et des principes qui la sous-tendent. Il occulte également un pouvoir très efficace pour qui sait le manier. Mais ceux-ci sont enfouis dans l'outil, que seul le directeur associatif maîtrise. F. Vatin écrit à ce propos :

⁴⁴² Selon les organismes, les Conseils d'administration sont composés de membres actifs élus, donc formateurs « de base » à peu près néophytes en matière de gestion, ou de dirigeants professionnels de l'animation, tout à fait au fait des outils et raisonnements en la matière. Les discussions et la manière de prendre les décisions y sont radicalement différentes. Pour autant, les administrateurs de la seconde catégorie ne s'interrogent généralement pas plus sur les modalités de la construction du contrôle de gestion et donc sur ce qu'il met en évidence.

⁴⁴³ Ceci est vrai dans la configuration où le directeur ne se réserve pas l'exclusivité de l'analyse économique. Pour éclairer empiriquement les manières de faire des dirigeants, on peut se reporter à l'encadré « Un conseil d'administration sous tutelle, ou la régulation impossible » (§ 3.2.5) ainsi qu'à l'exemple proposé dans l'annexe « Un budget élaboré démocratiquement ».

⁴⁴⁴ Cela arrive par exemple lorsqu'un formateur estime que sa charge de travail est trop importante et qu'il a besoin d'être aidé par l'embauche d'un adjoint. L'injonction « démontre-le moi », ou la réponse « on n'a pas les moyens », éteint rapidement la revendication.

[...] les systèmes de valeurs cachés dans leurs [il s'agit des mesures, des ratios, des dispositifs calculatoires] "boîtes noires", dès lors que la mesure a été institutionnalisée et opère comme une "machine" [...]. Il ne s'agit pas de dire que les machines de gestion n'agissent pas parfois comme des machines déshumanisées, mais de montrer que, comme les machines ordinaires d'ailleurs, elles sont bien des productions sociales à visée normative. Si leurs effets ne sont dans doute jamais réductibles à leurs intentions, on ne saurait pour autant les réduire à d'aveugles forces naturelles comme on les présente parfois. »

Et comme le dit un directeur associatif :

« Montre-moi la comptabilité analytique d'une association et je te dirai quelle conception elle a de son rôle social. »

L'investissement de forme consistant à élaborer ce type d'outil est en même temps un processus de cristallisation d'idées, de principes, de concepts et de valeurs.

Le contrôle de gestion est donc un outil de l'efficacité : collective, quand il s'agit de comprendre la situation de l'association et d'en décider des orientations ; personnelle, pour ceux qui en maîtrisent la conception et l'exploitation, singulièrement les directeurs associatifs.

2.3 - Les marchés de la formation

2.3.1 - Marchés emboîtés

Il convient de se demander pourquoi, tout simplement, il est possible de vendre des formations, du moins dans de telles quantités. Pour l'expliquer, commençons donc par dresser un tableau d'ensemble des différents marchés dans lesquels se situent les organismes de formation et de leur intrication : on peut y recenser les marchés des prestations de l'animation, de l'emploi des animateurs, des formations de l'animation volontaire et professionnelle, du financement de la formation professionnelle, de l'emploi des formateurs.

*

Il existe une demande sociale d'animation⁴⁴⁵, émanant essentiellement de parents de mineurs et de responsables municipaux, qui engendre la réalisation de prestations en ce domaine. Des acteurs sociaux sont donc prêts à acheter ces prestations d'animation : pour l'essentiel, ce sont des associations et, surtout, des municipalités⁴⁴⁶. Historiquement, le centre de gravité de l'animation volontaire a été successivement les centres de vacances, puis les accueils de loisirs pour se placer tout récemment dans les activités péri-scolaires⁴⁴⁷. Évolution de la société comme évolution des « produits » de l'animation, le péri-scolaire est nettement marqué par une logique de consommation de la part des familles, dans un quasi rapport marchand avec la périphérie immédiate de l'école⁴⁴⁸.

⁴⁴⁵ Pour une analyse à ce sujet, cf. le § 4.6 « Rôles sociaux de l'animation » de l'annexe (de la *1ère étape*) « L'animation dans son contexte historique, politique et économique et social ».

⁴⁴⁶ Les centres de vacances sont aujourd'hui aux deux tiers (en nombre de séjours) organisés par des associations, le reste très majoritairement par des municipalités ; les comités d'entreprise, importants acteurs historiques, ont quasiment disparu du paysage. Les accueils de loisirs, de leur côté, sont surtout produits par les municipalités ou les centres sociaux qui leur sont presque toujours liés. L'animation péri-scolaire est entièrement sous la responsabilité des collectivités territoriales. Cependant, sur le plan formel, l'activité municipale peut aussi être assurée par des associations para-municipales, sous contrat (après appel d'offre) ou disposant d'une délégation de service public.

⁴⁴⁷ Ma formulation, le « centre de gravité », veut rappeler que les centres de vacances et les accueils de loisirs n'ont nullement disparu. Par exemple, les premiers, en incontestable déclin, accueillent tout de même plus d'un million d'enfants chaque année (ils étaient quatre millions dans les années 1960) et emploient plus de cent-mille animateurs. Le péri-scolaire a pris une place essentielle dans l'animation (du moins jusqu'à l'été 2017) parce qu'il constitue une obligation réglementaire, donc une priorité, contrairement aux centres de loisirs. Il mobilise un nombre considérable d'animateurs, constitue au dire des professionnels « une autre manière de faire de l'animation », a une influence notable sur l'animation professionnelle, les parcours biographiques, les emplois, le processus de professionnalisation. Il est par contre pour l'instant très faiblement pris en compte par les dispositifs de formation. Je traite de l'histoire récente de l'animation péri-scolaire dans le § 3 « Quelques éléments d'histoire de l'animation » de l'annexe (de la *1ère étape*) « L'animation dans son contexte historique, politique et économique et social ».

⁴⁴⁸ Dans la plupart des communes (environ 80%), le péri-scolaire est gratuit. Mais le plus souvent la garderie prend sans hiatus la suite temporelle du péri-scolaire et n'est pas, quant à elle, gratuite.

Ces prestations d'animation ne sont pas, sauf exception⁴⁴⁹ et sous réserve d'évolutions émergentes, directement réalisées auprès des publics concernés par des personnes physiques ou morales (associations, entreprise) ayant des contrats commerciaux. Elles passent par diverses formes d'emplois et sont plutôt assurées par des bénévoles, des volontaires et des salariés recrutés à cette fin par les organisateurs de loisirs, comme on l'a dit avant tout des associations et des municipalités. Ce qui semble en première approche un marché des prestations s'actualise donc en un marché du travail⁴⁵⁰.

Le fonctionnement de ce dernier est marqué par plusieurs aspects majeurs. D'une part, les emplois sont « précaires », ils engendrent une grande instabilité et une intense circulation des individus ; d'autre part, les caractéristiques sociales des animateurs ne sont en rien le fait du hasard⁴⁵¹ ; enfin, il constitue ce qui apparaît aux pouvoirs publics comme une source d'emploi et une solution, partielle et temporaire, pour le traitement social du chômage. Ces caractéristiques influencent fortement l'activité de formation : et le flux qui marque celle-ci, et ses possibilités de financement, et le déroulement des formations elles-mêmes, et le recrutement des formateurs, là aussi socialement déterminé.

*

De la quasi obligation réglementaire d'un brevet⁴⁵² pour exercer des fonctions d'animation résulte une demande de formation diplômante et un marché de la formation. Le nombre d'organismes de formation habilités par la Jeunesse et Sports, leurs « capacités de production » de formations, leurs besoins d'activité rémunératrice pour équilibrer leurs comptes ainsi que leurs ambitions d'influence sur la société en font un marché concurrentiel.

Ces organismes ont, de leur côté, besoin de formateurs pour assurer leurs activités. Dans la mesure où aucun organisme à caractère lucratif n'a pour l'instant obtenu d'habilitation, les formateurs sont bénévoles ou plus souvent faiblement rémunérés pour l'animation volontaire, salariés pour l'animation professionnelle, avec de fréquents aller-retour entre les deux situations. Il en résulte ce que l'on peut à nouveau considérer comme un marché du travail, celui des formateurs. On peut même parler, on le verra, au moins pour partie d'un marché du travail « privatif ». En effet, tout organisme ayant une certaine ancienneté historique, c'est-à-dire les plus importants en volume

⁴⁴⁹ Il arrive, chez les animateurs spécialisés, que ceux-ci se soient constitués en auto-entrepreneurs. Leurs prestations sont alors régies par des contrats entre entités juridiques et non par des contrats de travail.

⁴⁵⁰ Il faut prendre la notion dans un sens large car le recrutement des stagiaires, des (quasi) bénévoles et des volontaires (services civiques) ne relève pas de la notion classique de marché du travail.

⁴⁵¹ Cf. à ce sujet les § 4.5 « Un monde de flux », § 4.15 « Employeurs et emplois », 4.16 « Professionnalisation ou dé-professionnalisation » et § 4.4 « Un tamis social » dans l'annexe (de la *1ère étape*) « L'animation dans son contexte historique, politique et économique et social ».

⁴⁵² BAFA, BAFD, BPJEPS, trois des quatre diplômes délivrés par les formations étudiées se nomment « brevet » et le DEJEPS est en principe un diplôme d'encadrement.

d'activité, est environné d'un réseau de formateurs potentiels que leur situation de transition parfois prolongée entre les études et l'emploi rend disponibles.

*

Hors de ce qui précède, les organismes de formation se livrent à une intense recherche de sources de financement, qui prend diverses formes. La plus significative concerne les formations professionnelles, qui peuvent être financées par la puissance publique⁴⁵³ dans le cadre du traitement social du chômage. Ces aides sont attribuées à la suite d'appels d'offre relevant des marchés publics, donc eux aussi concurrentiels. Les organismes dont les stagiaires bénéficient de ces aides ont plus de facilité à remplir les promotions de leurs formations, donc à en équilibrer les comptes ou à rendre comptablement bénéficiaires ces activités⁴⁵⁴. Ils sont par voie de conséquence relativement dépendants de ces aides.

*

De fait ces différents marchés sont loin de fonctionner, conformément à l'idéal-type de la théorie économique, selon les mécanismes de l'appariement et de la régulation entre offre et demande par l'ajustement des prix, même s'il n'est pas exempt de situations de concurrence.

Si cela avait été le cas, la disponibilité d'emplois à pourvoir, en aval, engendrerait la demande de formation, en amont ; dans l'industrie, on parlerait de « flux tiré ». Or une part importante des inscriptions dans tous les types de formation de l'animation volontaire est indépendante des emplois disponibles ; il en est de même du financement des formations professionnelles, basé sur des affirmations autorisées⁴⁵⁵ à propos du marché de l'emploi lequel, en réalité, est très approximativement connu⁴⁵⁶ ; enfin, les organismes de formation mettent sur le marché des formations dont la programmation est motivée essentiellement par leurs besoins financiers et la volonté de ne pas laisser la place à leur concurrence. Ce « flux poussé » rend fragile ou aléatoire la pérennité de l'activité des organismes de formation.

⁴⁵³ Essentiellement le Conseil régional, éventuellement la CAF, parfois *via* des aides spécifiques de Pôle emploi ou des Missions locales (et même du Fonds social européen). Précisément, ce sont les formations des stagiaires et non directement les organismes qui sont financés. La différence apparaît lorsqu'un stagiaire abandonne sa formation en cours de déroulement. Pour les organismes qui ont gagné l'appel d'offre portant sur le financement des formations, ce dernier peut concerner entre un et deux tiers de leurs stagiaires de la formation professionnelle (pour les formations financées). Autant dire que cela constitue un enjeu économique qui permet, tout simplement, à cette activité d'exister ou non.

⁴⁵⁴ Inversement, il est très difficile pour un organisme de maintenir ses activités de formation professionnelle lorsqu'il n'a pas été retenu par le marché public.

⁴⁵⁵ De Pôle Emploi, de grands employeurs, de représentants d'organismes de formation.

⁴⁵⁶ Cf. l'annexe « Que sait-on des emplois ? ».

2.3.2 - Marchés contestés⁴⁵⁷

Si nombre d'acteurs de la formation ont une position relativement neutre vis-à-vis des dispositifs de marché et des situations concurrentielles – même s'il disent volontiers regretter ces états de fait et leur évolution –, les militants de l'éducation populaire récusent quant à eux, pour des raisons politiques et morales, la coordination sociale de l'activité de formation par le biais du marché⁴⁵⁸. Malgré tout, bon gré mal gré, ils s'en accommodent.

La formation est un produit vendu sur un marché.

Puisque le statut associatif sert volontiers d'argument de dénégation d'une implication marchande, commençons par affirmer qu'il n'y a guère de doute que les formations de l'animation dont il est ici question constituent un « produit ». Voici ce qu'en dit A. Marchand⁴⁵⁹ :

« [...] Premier facteur, il faut se persuader que l'association peut produire des marchandises. [...] Le fait que l'association travaille essentiellement sur les services, sur des biens immatériels n'invalide pas l'idée qu'elle pourrait fonctionner pour le marché. En gros, on repère trois conditions, pour qu'un produit soit une marchandise :

- la première c'est que la production doit provenir de "cellules privées indépendantes les unes des autres". (Cela invalide l'idée de biens publics produits par l'État). Une association, évidemment, relève de l'initiative privée⁴⁶⁰.

- Deuxième condition, il faut "qu'elle soit le produit d'un travail de type professionnel". (Cela invalide tout ce qui relève de la proximité, de la socialité ou de l'entre aide [*sic*]). Mais rien ne dit quand on parle de travail professionnel que l'on soit dans un rapport de type salarial. Un travail professionnel peut être un travail indépendant, un travail salarié, voire même un travail gratuit. D'où le débat sur la différence entre le bénévole et le militant. À l'heure actuelle, quel est le maître mot du bénévolat ? C'est la professionnalisation du bénévolat. [...]

- Et troisième condition pour qu'un produit soit une marchandise, c'est le fait que, la production "teste sa pertinence sur le marché" [...].

⁴⁵⁷ J'emprunte ce titre à l'ouvrage de Philippe Steiner et Marie Trespeuch (dir.), 2014, *Marchés contestés. Quand le marché rencontre la morale*, Toulouse, Presses Universitaires du Midi.

⁴⁵⁸ En fait, cette dénonciation est une sorte de lieu commun obligé des dirigeants des organismes de formation. Officiellement, par exemple quand ils sont réunis dans le cadre du CRAJEP, ils en critiquent la pression et, selon eux, son accentuation. En privé, la plupart d'entre eux s'y adaptent très bien. Cf. aussi à ce sujet l'annexe « Faire semblant d'être pur des questions économiques ».

⁴⁵⁹ Alain Marchand, 2000, pp. 3 et 4. Le texte dont provient l'extrait cité est celui de son intervention et des réponses aux questions des auditeurs de sa conférence lors de l'Université d'automne de la FFMJC, 31 Octobre 2000.

⁴⁶⁰ Les critiques du marché par les membres des organismes de formation assimilent celui-ci à l'entreprise, c'est-à-dire à la possession privée des moyens de production. Partant, ils considèrent l'activité associative comme relevant du « non privé », moralement associée au « public ». Cet argument, contrefactuel, est pourtant efficace.

Ces trois caractéristiques qui font une marchandise ne font aucune place aux caractères matériels ou immatériels, ni au type de cellules de production. Rien ne dit que le marché suppose des entreprises privées sous la forme des PME ou de grandes entreprises. Le marché peut très bien être alimenté par des formes coopératives, par des formes associées, sans qu'il n'y ait de remises en cause de la logique du marché lui-même. L'association peut parfaitement produire des produits associatifs valorisés et vendus sur le marché. »

Compte tenu des critères mis en avant par l'auteur, la cause semble entendue : les formations de l'animation sont des produits proposés sur un marché. Et l'auteur ajoute :

« [...] l'association est parfaitement compatible avec le marché, c'est une forme de propriété différente, ce n'est pas une critique ou une posture non-monétaire ou non-marchande. »⁴⁶¹

Ce qui semble ici évident est pourtant contesté par une partie des acteurs de la formation, dans les organisations les plus militantes (CEMÉA surtout, Francas et Ligue de l'enseignement dans une moindre mesure) : la formation, affirment-ils dans une tentative rhétorique d'affirmer une distance avec les mécanismes économiques, ne serait pas, ou ne devrait pas être, une prestation vendue sur un marché concurrentiel. C'est bien sûr dans la première de ces associations que l'on peut entendre les positions les plus affirmées⁴⁶².

Enquêteur : « Je ne comprends pas. Les stagiaires, ils payent, ce sont aussi des clients.

Régis B., directeur régional CEMÉA : Ah non, non, c'est pas pareil. On est pas sur un marché. On peut pas dire que les stagiaires ce sont des clients. C'est autre chose. On essaye d'avoir une autre relation avec eux. »

Clarifiant cette position, voici ce qu'on trouve dans la version préparatoire du « Projet Régional d'Action et de Développement » (PRAD), soit le projet associatif pluriannuel de la même association :

« Nous devons renforcer l'invitation. Le stage n'est pas une prestation que l'on propose à des clients. Il est à la fois un levier de transformation des pratiques et un outil pour renforcer notre mouvement tant qualitativement que quantitativement quels que soient les secteurs. »⁴⁶³

Les stagiaires seraient donc des « invités ». Nous avons pourtant vu plus haut qu'ils ne savent généralement pas à quoi⁴⁶⁴.

⁴⁶¹ Ces analyses sont tout à fait cohérentes avec celles d'Olivier Favereau (cf. l'annexe « Associations ou entreprises ? ») et confirment que les associations étudiées sont des entreprises.

⁴⁶² Cf. l'annexe (de la *1ère étape*) « Un essai de caractérisation des organismes de formation ».

⁴⁶³ Source : « PRAD - Travaux du 11 au 13/11/2016 », p. 16. Ce document fait l'objet d'une longue élaboration collective par les membres actifs de l'association à partir d'orientations fixées par le dernier congrès national. Il fixe les principes et lignes directrices de l'association régionale pour cinq ans. Il est voté en assemblée générale. Après les statuts, c'est la référence fondamentale pour l'association. Il s'agit ici de la version préparatoire, rédigée par les dirigeants associatifs. La section citée n'a pas été retenue dans la version finale mais exprime clairement un propos souvent répété et le point de vue fréquemment argumenté par ces mêmes dirigeants.

⁴⁶⁴ On observe dans ces deux courts extraits les différentes finalités – de fait non annoncées aux stagiaires – de la formation pour la plupart ou tous les organismes. Il s'agit de s'assurer une clientèle qui, si possible, ne se sente pas cliente mais moralement engagée avec un organisme, et donc qui y revienne lors de la session suivante. Par ailleurs, l'intention est d'agir sur le monde – au moins sur l'éducation –, par démultiplication, par l'intermédiaire

Une économie morale de la formation ?

« La valorisation monétaire de l'utilité sociale » : M. Hély a ainsi intitulé une intervention lors d'un séminaire à propos de l'économie sociale et solidaire⁴⁶⁵.

Parler de « valorisation monétaire » et non de « vente » restitue, semble-t-il, une valeur morale à l'activité vendue par l'économie sociale et solidaire. La valeur économique serait la mesure de la valeur sociale, ou du moins d'une partie de celle-ci car une autre partie de l'utilité sociale n'est pas aisément mesurable ni valorisable : par exemple la contribution à la cohésion sociale, ou bien l'apprentissage et la pratique de la démocratie locale, ou la familiarisation avec le « métier de parent ». La valorisation monétaire serait aussi la mesure de ce que la société est prête à payer pour l'utilité sociale obtenue. Et les producteurs reconnus, affichés ou auto-proclamés de cette utilité sociale seraient ainsi amenés à mettre celle-ci en avant pour que leur activité soit valorisée monétairement.

Il s'agit d'un mécanisme qui ressemble à celui décrit par M. Weber à propos de la naissance du capitalisme : la valorisation monétaire étant la mesure de l'utilité sociale, plus cette valorisation est élevée, plus les producteurs de cette utilité sociale peuvent considérer que leur production est utile socialement. Plus ils gagnent, plus ils font partie des élus⁴⁶⁶.

Lorsque les effets du marché sont favorables, il est dès lors tentant d'interpréter ce succès économique comme résultant de la qualité de l'activité produite, ce que les dirigeants des organismes de formation font volontiers. Et d'attribuer les échecs aux actions voire aux manœuvres de ses concurrents ou aux travers du marché. Les retournements de tendance sont dès lors difficiles à interpréter et surtout à accepter moralement. Lorsqu'ils sont durables, les questions sont déchirantes et peuvent provoquer chez les plus militants un repli défensif⁴⁶⁷ : « la société ne veut plus de nous, voulons-nous encore de la société ? »

des stagiaires, et dans le sens des idées « portées » et « défendues » par l'organisme qui les accueille. Enfin, si les stages servent formellement à former des animateurs, ils servent tout autant à « renforcer notre mouvement » c'est-à-dire à former des formateurs et à susciter des vocations de formateurs et de militants. Cf. aussi à ce sujet l'annexe « Pourquoi les formations devraient être gratuites : les arguments des militants ».

⁴⁶⁵ IIIème journée d'études de l'IDHE.S, Université de Paris I Panthéon Sorbonne, 10 juin 2015, « Biens communs, argent, valeur ».

⁴⁶⁶ Il ne s'agit pas ici d'une libre association d'idées de la part d'un sociologue débutant. J'ai souvent entendu, au cours de ma carrière professionnelle, des dirigeants d'entreprise expliquer très sérieusement que le chiffre d'affaires de leur société, et son évolution, étaient la véritable mesure de la qualité de leurs produits et de la satisfaction de leurs clients, partant qu'il n'était guère besoin d'en envisager d'autre. Leur argument principal ? L'évidence, et même le bon sens.

⁴⁶⁷ Selon la logique que Serge Moscovici (1991) a étudié dans ce qu'il nomme « les minorités actives ».

Le financement par les subventions est effectivement communément interprété⁴⁶⁸ comme la reconnaissance par la collectivité (l'État ou les collectivités territoriales censés représenter la population et le bien commun) de l'utilité sociale, et tout particulièrement de la part non monétarisable de cette utilité. Il est donc perçu presque comme un dû, et sa quasi disparition à la fois comme une injustice, une erreur et un aveuglement des autorités. Ou le résultat d'une politique à la fois coupable et cynique.

« Nous constatons, au sein [...] de l'ensemble des réseaux associatifs et d'éducation populaire, l'existence d'une pression économique centrant de plus en plus les mouvements, fédérations, associations vers les questions, enjeux économiques et de maintien de postes salariés, vers une société de consommation et médiatique entraînant une évolution dans les formes d'engagement et de militantisme. »⁴⁶⁹

En réalité, les formateurs ne sont pas en relation avec le marché.

Il est intéressant de noter que, si les militants, et les dirigeants associatifs, contestent pour la plupart ou dénoncent le marché, particulièrement dans sa composante concurrentielle, les acteurs que sont les salariés des organismes et plus encore les formateurs sont peu voire pas du tout en contact avec cet enjeu. Pour eux, le rapport marchand est réduit à son strict minimum, voire à rien du tout. La relation entre l'organisme et les participants aux formations, au stade de l'achat, est le fait des services administratifs de l'organisme. Pour les formateurs, ensuite, ce sont des publics et des stagiaires⁴⁷⁰. Bien sûr, les formateurs de l'animation professionnelle ne peuvent ignorer les questions de financement, mais il s'agit d'une approche et d'une logique différentes de celle de la vente. En réalité, l'action marchande est très circonscrite dans les organismes, elle implique les dirigeants et éventuellement les responsables de « secteurs » (animation volontaire, animation professionnelle). Finalement, en pratique il y a moins contestation de la logique marchande que mise à distance de celle-ci. Cela amène même nombre de formateurs professionnels à dénoncer, non plus les marchés, mais ce qu'ils considèrent comme l'obsession économique de leurs propres dirigeants ; et à regretter que, venus en militants ou au moins en convaincus pour faire de la formation, ils consacrent une partie de leur temps à contribuer à répondre à des appels d'offre.

⁴⁶⁸ Pas seulement par les dirigeants des organismes de formation mais y compris pendant des décennies par l'État lui-même quand il attribuait aux fédérations d'éducation populaire des subventions de fonctionnement (et non sur projet) afin de les aider à exister et à assurer ce qui était de fait considéré comme un service public.

⁴⁶⁹ Source : « Demandes de subvention. Convention CEMÉA - Ville de St Nazaire - 2014 », p. 1.

⁴⁷⁰ Une fois le stagiaire inscrit dans la formation, la relation marchande est en général mise de côté. Elle ne resurgit guère qu'en situation de litige, où elle est susceptible de constituer un levier de pression à la disposition du stagiaire.

Le marché malgré tout.

On le voit et on le verra, le marché impose sa vérité. Il impose la réalité de sa présence et son rôle dominant. Il impose donc ses logiques. Elles se traduisent dans la nécessité d'une gestion équilibrée, donc d'une conduite économiquement efficace (souvent traduite en conduite économe) de la formation, dans la concurrence, dans la vérification de la solvabilité des apprenants, dans le suivi de la trésorerie et donc des facturations et des règlements.

Mais si les organismes les plus critiques s'impliquent tout autant que les autres dans ces jeux marchands, c'est aussi que la compétition est idéologique et se rapproche même parfois de l'esprit de clocher. À chaque fois, la confrontation des idées ou le mépris pour le confrère, alors adversaire idéologique, s'actualise dans la concurrence marchande, mais la première occulte ou justifie la seconde. Elle se transforme en la tentative d'attirer, de retenir et de séduire les plus possible de stagiaires, puisque c'est le mode d'action choisi par les organismes de formation militants, ceux qui dédaignent le marché, pour exercer leur influence sur le monde⁴⁷¹.

Quand la logique économique s'imisce dans les pédagogies

Il n'y a pas d'un côté l'activité économique et de l'autre l'activité formative des organismes de formation, la première résultant de la seconde, laquelle resterait purement centrée sur ses visées pédagogiques et éducatives, pas plus que l'activité de production d'une quelconque industrie ne serait à l'abri des évaluations et des résultats économiques. Cette remarque de bon sens mais générale nécessite démonstration. Et ce d'autant plus qu'elle heurte le sens commun des acteurs concernés, souvent leurs « valeurs »⁴⁷². Je propose deux exemples pour illustrer mon propos⁴⁷³.

⁴⁷¹ Cf. à ce sujet les annexes « Refus et dénégations militants du fonctionnement marchand », « Le marché "tord" la formation », « Le marché n'est pas un acteur légitime », « Le client est-il roi ? ». À vrai dire, les entreprises « ordinaires » revendiquent aussi des « valeurs » et les mettent – parfois – en avant dans leurs discours de valorisation de leurs activités et de dévalorisation de celles de leurs concurrents. On retrouve là le fait que les associations étudiées, pour n'être pas des « sociétés » (par actions), sont bien des entreprises. Selon Frederik Mispelblom Beyer (2007), l'économie sociale et solidaire (dans laquelle les dirigeants des organismes de formation de l'animation situent volontiers leur activité) ne se différencie guère des autres types d'entreprises et ce qui la caractérise est simplement son discours sur le fait qu'elle est sociale et solidaire. Cf. l'annexe (de la *1ère étape*) « L'économie sociale et solidaire ». Notons tout de même, dans les organismes de formation, une intensité particulière de l'argumentation idéologique. Celle-ci a probablement une fonction interne importante : occulter, au yeux du commun des formateurs, les facettes économiques de l'activité.

⁴⁷² Partant, nombre de fois ceux-ci m'ont mis au défi de cette démonstration.

⁴⁷³ Je ne précise pas les organismes où se déroulent les situations décrites. On comprendra aisément que cela pourrait être dans n'importe lequel d'entre eux.

Au préalable, signalons une observation frappante lorsqu'on dialogue avec des formateurs : l'infinie souplesse de l'argumentation pédagogique. De ce fait, une modalité qui apparaît à l'observateur comme motivée par une logique de gestion est aisément expliquée par les intéressés, avec de bons arguments, selon une finalité formative. Les deux facteurs sont rapidement indémêlables⁴⁷⁴.

Les stages dits « en gestion libre ».

Cette configuration est apparue il y a quelques années⁴⁷⁵. Il s'agit de formations générales BAFA dont l'économat (menus, achats alimentaires, gestion des stocks) et la cuisine sont assurés par les stagiaires, encadrés par les formateurs. Chaque jour, un groupe conçoit les menus et fait les courses pour le lendemain, pendant que le groupe précédent prépare les repas décidés la veille. Pour chaque stagiaire cela prend, au total, environ une demi journée sur le temps de stage, ce qui est loin d'être négligeable.

Quel intérêt pédagogique ? Apprendre à faire la cuisine ? L'utilité en est faible dans la pratique de l'animation et le temps d'apprentissage trop limité pour une véritable acquisition. Il s'agit de plus de faire la cuisine pour une cinquantaine de personnes (quarante stagiaires si le stage est plein plus une équipe renforcée de six à huit formateurs), dans du matériel de collectivité ce qui, en accueil collectif de mineur, est du ressort de professionnels. Les formateurs proposent donc d'autres justifications pédagogiques : cela constitue une expérience de travail en groupe d'une certaine intensité ; cela permet aux animateurs de prendre conscience de la nature et de la difficulté du travail du personnel de service, influant ainsi sur leur attitude future vis-à-vis de ces personnes.

Ces arguments sont, à mon avis, parfaitement justifiés. La question principale est en fait celle du temps nécessaire à cette activité en relation avec son degré d'importance ou de priorité, dans le cadre très restreint du stage. On voit que la discussion n'est pas aisée à trancher.

Pourtant, la logique économique de ce dispositif apparaît crûment lorsque les stagiaires du stage BAFA qui ont la charge de la cuisine n'effectuent pas cette tâche pour les seuls besoins des participants au stage : ainsi lorsqu'il y a en même temps sur les lieux d'autres groupes de travail ou d'autres stages, ce qui est souvent le cas, ils sont invités à cuisiner pour tout le monde⁴⁷⁶. Ce que cela montre est que le dispositif est – aussi ? – pensé pour faire l'économie du salaire d'un cuisinier. Les formateurs que j'ai interrogés à ce propos reconnaissent « une dérive ». Cela n'enlève rien à leurs explications pédagogiques, que dans tous les cas ils maintiennent.

Les stages en demi-pension.

« La modalité traditionnelle de la formation dite "théorique" est le stage en internat, hérité des stages de formation de cadres des mouvements de jeunesse élaborés dans l'entre-deux-guerres. Ce choix n'est bien entendu pas banal. Il procède à la fois d'options théoriques et méthodologiques (René Zazzo qualifia le stage de

⁴⁷⁴ Et l'enquêteur se trouve ainsi renvoyé à son jugement personnel.

⁴⁷⁵ Ce dispositif n'a en réalité rien de nouveau. Il est « inventé » c'est-à-dire réinventé périodiquement par les différents organismes. Réflexion de Xavier L, CEPJ : « Les stages en gestion libre ? Ça fait des décennies que ça existe ! ».

⁴⁷⁶ Cas observés : un groupe de travail d'une dizaine de personnes (séminaire de permanents) sur le même lieu de stage pendant trois jours ; un stage d'approfondissement BAFD d'une vingtaine de personnes pendant six jours. Les stagiaires font donc parfois la cuisine pour 70 voire 80 personnes.

“méthode psychopédagogique et socio-pédagogique du plus grand intérêt”) et d’une praxis déjà ancienne dans le champ des mouvements de jeunesse et d’éducation populaire. Il s’agit alors de vivre en internat, dans des conditions de vie collective inhabituelles, avec des pairs, dans un cadre très normé, issu du scoutisme (et qui n’est pas sans rappeler, sous certains aspects, le service militaire). *Le stage pose d’entrée la rupture avec le quotidien, la rupture, même momentanée, avec le milieu familial.* ».

« Quel que soit l’organisme considéré, dont la formation n’est jamais la seule vocation, le stage est considéré comme une méthode, *la méthode pédagogique la plus pertinente*. Seules des évolutions sociales récentes (et bien souvent des impératifs financiers) ont amené les organismes à accepter de monter des formations dans d’autres conditions, mais ils le font alors dans la gestion difficile de la référence à un idéal-type de la formation devenu en la circonstance partiellement inaccessible. »⁴⁷⁷

Depuis leur « invention » en 1937 et jusqu’à il y a une bonne dizaine d’années, les stages de formation du BAFA et du BAFD étaient organisés en internat. De l’avis commun des formateurs assez anciens pour en avoir une expérience consistante, c’est le dispositif « le plus efficace »⁴⁷⁸. Or l’hébergement constitue une ligne budgétaire importante dans le prix de revient des formations. Pour des raisons essentiellement concurrentielles, l’internat a été progressivement remplacé par la demi-pension, dont le prix est nettement inférieur et la marge bénéficiaire meilleure – telle que mesurée par les outils des organismes, qui sont unanimes à ce sujet. Les premiers à le proposer – le dispositif existait depuis des décennies mais de manière tout à fait marginale, visant des publics spécifiques tels que des salariés⁴⁷⁹ – ont bien sûr plus aisément rempli leurs stages. Mais, lorsque tous les organismes l’ont adopté, l’avantage concurrentiel a été effacé⁴⁸⁰.

La justification pédagogique principale de cette configuration est qu’elle correspondrait à celle des centres de loisirs sans hébergement, qui constituent effectivement la majorité des accueils collectifs de mineurs. On peut observer *a contrario* que les diplômés de l’animation volontaire sont censés être polyvalents, c’est-à-dire préparer aux différents types de centres⁴⁸¹.

Ceci a deux types principaux de conséquences pédagogiques.

En premier lieu, les stages en demi-pension sont nécessairement organisés en ville ou à proximité immédiate, puisqu’il faut que les stagiaires puissent rentrer chez eux chaque soir : dans les locaux, par exemple, de maisons des jeunes ou de centres sociaux. Or ces établissements disposent rarement de l’espace extérieur qui permet d’y faire des activités que l’on peut pratiquer à la campagne. Ainsi, s’il est encore en général loisible de

⁴⁷⁷ Olivier Douard, 2002, pp. 61 et 63 (mes italiques). Le dit « idéal-type » est dorénavant perçu par les formateurs comme un paradis perdu.

⁴⁷⁸ La formulation, courante, ne dit pas en quoi il est efficace. Mon analyse est que cette efficacité est celle de l’influence sur le stagiaire.

⁴⁷⁹ Les stages BAFA accueillent fréquemment quelques personnes (presque toujours des femmes) plus âgées que la moyenne (de 30 à 40 ans le plus souvent) en emploi ou en recherche d’emploi, ayant charge de famille et des habitudes de salariées. Elles tiennent à pouvoir rentrer chez elles le soir (« j’ai des enfants »). Il est de fait difficile de les convaincre de s’inscrire à un stage en internat.

⁴⁸⁰ Dans la même logique sont apparues récemment des versions de stage en externat et, plus récemment, avec hébergement sous tente.

⁴⁸¹ Le transfert (statistique) des effectifs de l’animation volontaire du centre de vacances vers le centre de loisirs a des débuts anciens (trente ans), a été progressif et est partiel. Celui des stages de l’internat à la demi-pension est récent (dix ans), rapide et presque complet. Il n’a de toutes façons jamais été question que les dispositifs de formation miment les conditions de déroulement d’un accueil collectif de mineurs.

jouer à des jeux dits « de cour de récréation », il est impossible d'organiser des « grands jeux » qui nécessitent le plus souvent de l'espace en suffisance et de préférence boisé ; on n'est pas en mesure de pratiquer la « découverte du milieu », si ce n'est urbain ; de même, les formateurs ne peuvent guère prévoir des activités manuelles d'extérieur comme le cerf-volant ou différents jeux de lancer ; ou encore, s'engager dans la construction de cabanes, ponts de singe et autres aménagements dans les arbres⁴⁸². Il en résulte que, ces activités ne se transmettant plus, disparaissent en même temps progressivement des compétences des formateurs ; qui non seulement ne les connaissent plus⁴⁸³, mais n'en perçoivent plus l'intérêt pédagogique.

En second lieu, l'organisation en demi-pension prive la formation des effets de la vie collective en internat⁴⁸⁴. En demi-pension, la formation est concentrée sur le programme, seul le repas du midi – et les pauses – en distrayant. Les moments de ce qu'on nomme en animation la « vie quotidienne », c'est-à-dire en particulier le côtoiement des autres hors des moments de travail – repas, soirées, levers, couchers –, en disparaissent. Par là même, ils privent la formation de la plus grande part de l'apprentissage de la vie en collectivité, qui est un aspect essentiel des accueils collectifs de mineurs ; et de l'intensité particulière de l'internat⁴⁸⁵.

Ces transformations des modalités organisationnelles des stages constituent en même temps des modifications majeures des dispositifs pédagogiques et de leurs effets⁴⁸⁶.

2.3.3 - Appariements entre offre et demande dans le marché de la formation

L'observation montre que, en le disant de manière simplifiée, tout se passe comme si les logiques et décisions des stagiaires clients de la formation et des employeurs de ces mêmes stagiaires d'un côté, des organismes de formation de l'autre étaient déconnectées et indépendantes.

⁴⁸² Il n'y a plus guère que les Scouts qui les pratiquent encore.

⁴⁸³ Il est aisé de le vérifier. On peut par exemple poser la question suivante à un formateur : « est-ce que tu sais faire un brêlage ? ». Chez les jeunes formateurs, la réponse est presque toujours négative (ils ne savent pas les faire, mais aussi ne savent pas ce que c'est). Le brêlage est le nœud, solide et durable, réalisé avec une ficelle ou une corde, qui permet d'assembler perpendiculairement deux tiges de bois ou de fixer une barre sur un tronc d'arbre (sans faire usage de clous, c'est-à-dire sans blesser l'arbre).

⁴⁸⁴ Dont on verra la puissance à propos des « regroupements » de formateurs.

⁴⁸⁵ Il y a une certaine ironie à constater que le président national des CEMÉA (Cf. André Sirota, 2009, article cité *supra*) a publié un article affirmant, entre autres choses, l'importance de l'internat dans les effets et l'efficacité d'un stage à peu près au moment où la pratique du stage en demi-pension a commencé à se développer.

⁴⁸⁶ Dans la même logique ont également été développés, par tous les organismes qui le pouvaient – et même certains qui le dénonçaient antérieurement et le proposent aujourd'hui – les formations dites « BAFA lycée », appellation non contrôlée. Il s'agit de stages BAFA organisés spécifiquement pour les élèves intéressés d'un établissement scolaire et dans les locaux de celui-ci. Ils font l'objet d'une convention entre les parties, qui y trouvent toutes deux avantage. Les organismes de formation sont en effet à peu près assurés de remplir le stage avec un public qu'ils n'ont pas besoin d'aller chercher ni de séduire ; ils bénéficient aussi de coûts avantageux pour les repas, et éventuellement pour l'hébergement lorsqu'il y a un internat. Quant aux lycées, utilisant des locaux et du personnel qui sont déjà financés, ce qu'ils facturent à l'organisme de formation est tout bénéfique. Ces « BAFA lycée » sont dénoncés à deux titres par leurs dépréciateurs : d'une part, leur public est très homogène quand le discours habituel prône la diversité et la rencontre ; d'autre part, les locaux maintiennent implicitement les stagiaires dans un environnement scolaire, vis-à-vis duquel les formateurs essaient pourtant de se distancier.

L'appariement semble se faire sans influence réciproque et en particulier sans recherche notable d'adaptation de la part des organismes de formation⁴⁸⁷.

Qui va où et pour quelles raisons ?

« Qui va où et pour quelles raisons ? » En réalité, la question a une réponse très simple. En effet, les stagiaires ne choisissent pas les organismes de formation pour leur idées ou leur pédagogie. Leurs critères sont : les dates, le lieu, le thème s'il s'agit d'un approfondissement BAFA, parfois le prix – mais les prix proposés par les principaux organismes sont très proches⁴⁸⁸. Le lieu conditionne pour les stagiaires le coût du transport, plus encore si la formation est organisée en externat ou en demi-pension, ce qui est le cas de la majorité des stages de l'animation volontaire (le plus souvent en demi-pension) et de la totalité de l'animation professionnelle (en externat).

Les stagiaires choisissent les dates et le lieu

Noémie M., permanente formatrice aux Francas : « Oui c'est ça, les facteurs de base c'est les dates, le lieu, le prix. Le site Internet permet d'obtenir les renseignements nécessaires et il permet la comparaison. Y a ce qu'on dit sur le site Internet, ça peut avoir un petit effet, mais c'est surtout lorsque les futurs stagiaires ont déjà décidé de s'inscrire. L'effet est surtout visuel, la séduction de l'emballage si tu veux. Y a aussi les prospectus déposés dans divers lieux publics : les administrations, les établissements scolaires et même parfois les boutiques. Et puis y a le bouche à oreilles, c'est important le bouche à oreilles : un copain ou un parent qui connaît et recommande, ou qui donne une image attirante des Francas. »

Les données statistiques, lorsqu'elles existent, et elles sont rares⁴⁸⁹, confirment ce qui précède. Les résultats cumulés des questionnaires de satisfaction utilisés par l'AFOCAL, dont une série de questions porte sur le choix de l'organisme lors de l'inscription (environ 700 stagiaires pour les deux années 2015 et 2016), sont tout à fait clairs à ce sujet. De même en est-il d'une remarquable étude réalisée à propos des stagiaires du BAFA pour le compte de la DDCS du Finistère, avec certaines nuances : les dates sont de loin le premier critère (important pour 61 % des stagiaires) ; le lieu joue moins compte tenu des possibilités de transport en commun (38 %) ; le prix importe assez peu (18 %) ; la notoriété de l'organisme joue un certain rôle (autour de 40 %) mais n'est pas

⁴⁸⁷ Cet appariement, et la « captation des publics » (Franck Cochoy, 2004) ne se fait pas sans que les organismes fassent connaître et promeuvent leurs activités. Cf. à ce sujet l'annexe « Dispositifs marchands ».

⁴⁸⁸ Du moins pour la même formule de stage. Car si l'on compare une formation en demi-pension et la même en internat, la différence approche 100 €. Cf. l'annexe « Des prix très proches, mais... ».

⁴⁸⁹ Cf. l'annexe (de la 1^{ère} étape) « Données statistiques et discussion ».

directement liée aux idées et valeurs de celui-ci mais aux conseils (42 %) et à l'expérience directe (33%) de l'entourage⁴⁹⁰.

Les formations sont des biens d'expérience. Nous sommes en présence d'un marché des singularités⁴⁹¹ qui n'est pas équipé d'aides cognitives, de dispositifs de jugement par exemple du type « guide ». Ce qui joue ce rôle, ce sont le conseil des proches, l'impression laissée par l'examen du site Internet des organismes ou la lecture de blogs d'anciens stagiaires, donc largement des dispositifs de type « impersonnel »⁴⁹².

*

S'ils ont été satisfaits du premier stage – presque toujours la formation générale BAFA –, avec tout ce que ce critère de satisfaction comprend de flou⁴⁹³, ils continuent avec le même organisme, pourvu que, à nouveau, dates, lieu et thème leur conviennent. Les rencontres entre animateurs à l'occasion des stages pratiques du BAFA et du BAFD leur permettent d'échanger des informations sur les organismes : elles jouent, à nouveau, mais s'ils ont été mécontents de leur première expérience. De même, on peut envisager que l'épreuve de réalité que constitue le stage pratique a un effet sur leur orientation ultérieure⁴⁹⁴.

Pour le second achat, en sus des effets du lieu, de la date, du thème du stage et du prix, entre également en ligne de compte le lien moral constitué avec l'organisme lors du premier stage. On retourne bien sûr dans un organisme quand on a apprécié la première session, mais cette

⁴⁹⁰ OVLEJ, 2008, pp. 39-42.

⁴⁹¹ Voir à ce sujet les travaux de Lucien Karpik, en particulier 1989 et 2009.

⁴⁹² Notons que les systèmes de démonstration et de maîtrise de la qualité des formations, résultant de la loi sur la formation professionnelle de 2014 et en cours de développement, se traduisant éventuellement par la qualification de « systèmes qualité » des organismes (mes informations semblent indiquer que les organismes ont opté pour un référencement par l'OPQF), ne pourront guère constituer de tels outils d'information. Tout au plus les clients seront informés de leur référencement. De toutes manières, ils n'en sont guère pour l'instant qu'à leurs prémisses.

⁴⁹³ Pour ce qui concerne l'évaluation de la formation par les stagiaires, plusieurs organismes leur demandent de répondre à un questionnaire *ad hoc*. À ma connaissance un seul d'entre eux, l'AFOCAL, en fait une exploitation statistique (qui reste dans un tiroir). L'observation montre que, en pratique, les stagiaires se débarrassent de la tâche. Les formateurs le savent mais n'y accordent pas d'importance. Son usage est en réalité autre : pouvoir montrer à un acteur externe à l'organisme, par exemple un financeur (le Conseil régional en particulier) la manière dont les stagiaires apprécient effectivement les formations et leur qualité ; permettre aussi au directeur associatif de contrôler ce qu'il se passe dans les formations qu'il n'encadre pas, éventuellement s'en entretenir avec le responsable de stage quand le questionnaire semble montrer des difficultés ou une insatisfaction des stagiaires ; sur le long terme, détecter des évolutions et en faire, le cas échéant, matière à réflexion collective. La culture de l'évaluation qui s'est développée dans la société incite à utiliser ce genre d'outil formel. Dans tous les organismes, le principal de l'évaluation se passe en réalité oralement, dans une procédure collective et simplifiée où les vraies questions, non explicitées mais néanmoins effectives, sont, côté formateurs, « est-ce que ça vous a plu ? » et côté stagiaires « est-ce que vous nous aimez ? ». C'est tout ce que les uns et les autres ont envie de s'entendre dire. La question reste ouverte de cette évaluation au niveau des organismes comme outil d'ajustement de son offre à la demande. Manifestement, ils n'ont pas (encore ?) envisagé ce type d'outil, ni même de démarche.

⁴⁹⁴ Même si je n'ai jamais rencontré un stagiaire qui justifie ainsi un changement d'organisme d'une formation ou d'une session à l'autre.

appréciation n'est pas que celle de la satisfaction portant sur un produit acheté : qui devrait logiquement consister, en l'occurrence, dans le sentiment qu'on a été bien préparé à l'activité d'animation. Il faut se rappeler les éléments de la créance, développés ci-dessus. Tout autant entrent en ligne de compte le souvenir d'une relation de confiance avec les formateurs ; d'une adhésion à la manière de conduire la formation, par exemple l'impression d'avoir pu s'y exprimer et d'y avoir été écouté ; d'une prise en compte des attentes des stagiaires. Et par ailleurs, d'une façon plus générale, l'acceptation des difficultés de la formation telle qu'on l'a vécue antérieurement, une perception des modalités de celle-ci comme légitimes même lorsque parfois elles peuvent être lourdes à supporter (invitation à l'interrogation sur soi, transformation, exposition au regard des autres et des formateurs, évaluation personnelle, modification des habitudes de pensée et des savoirs antérieurs *etc.*). Les dispositifs et effets d'enrôlement jouent un rôle essentiel dans l'impression laissée par la formation. Dès lors que le premier stage a été perçu comme satisfaisant, les organismes sont devenus incommensurables⁴⁹⁵.

Ainsi dans nombre d'entretiens des formateurs m'ont confié, parfois dépités, ce que leur ont dit les stagiaires :

« Ils nous ont répondu qu'ils se sont inscrits au hasard. » « C'est vrai, on aimerait bien mais en fait ils ne sont pas venus chez nous pour nos idées. » « Je me demande à quoi ça sert de faire la *dif* [diffusion] parce que ça change rien, ça les fait pas venir plus chez nous. » « Je leur ai demandé, ils ont pris le premier stage qui avait les bonnes dates. »

Les formateurs et les responsables des organismes aimeraient que leur activité relève de « l'économie des singularités »⁴⁹⁶. Ils voudraient se situer dans une économie où les spécificités et les qualités de chaque organisme, c'est-à-dire en réalité la promesse de ces qualités, constitueraient les critères faisant venir à eux les stagiaires, qui seraient moins clients qu'adhérant à une conception sociale⁴⁹⁷. Les manières de faire sont de fait beaucoup plus triviales.

⁴⁹⁵ Par écart vis-à-vis de ce qui précède, il arrive que des stagiaires soient liés, historiquement ou professionnellement, à un organisme en particulier. C'est le cas des militants ou anciens militants d'un organisme, lequel peut utiliser les financements publics pour en faire profiter ses membres, lorsque ceux-ci sont éligibles. C'est aussi le cas des salariés de leur réseau pour les organismes qui sont en même temps organisateurs de loisirs. Par exemple la promotion 2015 du DEJEPS des CEMÉA comprenait 7 membres actifs de l'association sur une vingtaine de participants, tous financés par le Conseil régional. L'ambivalence de cette situation vue par le formateur – avait-il affaire à des personnes ayant un statut de stagiaire ou de collègue militant ? Qu'étaient susceptibles de dire les collègues militants à propos de la formation dans d'autres instances (réunions, commissions, groupes) de l'association ? – était assez peu appréciée de l'intéressé, à qui on n'avait pas demandé son avis. De même, j'ai constaté, lors de l'observation d'une semaine d'un DEJEPS des Francas, que les deux tiers des dix-sept participants étaient salariés de cette association. Les autres m'ont informé qu'ils avaient choisi les dates et le lieu de la formation.

⁴⁹⁶ Selon le titre d'un article de Lucien Karpik, 2009. Il est une infinité de critères possibles pour définir la satisfaction d'une formation et *a fortiori* pour comparer les organismes entre eux. Cf. l'annexe : « Des évaluations, oui, mais que faut-il évaluer ? »

⁴⁹⁷ Ce qui serait ainsi congruent avec l'idée de certains que les stagiaires sont, non des clients, mais des « invités ». Mais au stade du BAFA, qui correspond à 96 % des effectifs des formations de l'animation volontaire, ils ne

*

Le passage à une formation professionnelle remet, si l'on peut dire, le compteur à zéro en ce qui concerne le choix de l'organisme. Mais les critères restent identiques. L'importance prise par le lieu, les dates et, s'il y a des différences, le prix reste principale. Le choix de l'organisme sur des critères matériels se retrouve donc dans les formations professionnelles.

Erwan V., ancien stagiaire DEJEPS des Francas : « Moi, l'organisme, je m'en fichais. J'ai choisi les dates et le fait que la formation se passe en partie au Mans, comme j'ai une famille et des enfants ça m'arrangeait. »

Virginie M., ancienne stagiaire DEJEPS des Francas : « J'ai pas choisi les Francas mais l'organisation de la formation à Nantes et au Mans. Et aussi parce qu'elle était à cheval sur 2 années donc sur 2 budgets, c'était mieux pour mon employeur. »

Les deux parties organisent la concurrence : le stagiaire potentiel consulte divers organismes et souvent, s'inscrit dans plusieurs d'entre eux ; l'organisme, de son côté, procède à la sélection des candidats lorsqu'ils sont en surnombre par rapport à l'effectif prévu de la promotion, ce qui le cas le plus souvent, et ne garde que « les meilleurs » et ceux dont il s'est assuré de la solvabilité⁴⁹⁸.

In fine, les organismes de formation n'ont pas développé d'outils leur permettant de savoir si, dans quelle mesure, pour quelles raisons, sur quels aspects les stagiaires sont satisfaits des formations et les employeurs des stagiaires qu'ils emploient. Ils n'ont pas la culture, les connaissances, les compétences qui leur permettraient de développer ces outils et de les utiliser efficacement ; ils n'ont pas non plus les ressources disponibles pour cela, ce qui bien sûr est directement lié à la raison précédente.

Comment les organismes ajustent-ils, ou non, leur offre à la demande qui génère la formation ?

On se rappelle qu'à la source de la demande de formation il y a le besoin social de l'animation. Puisque les organismes de formation font métier de préparer les animateurs à leur activité, on pourrait logiquement considérer que, en sus de chercher à satisfaire leurs clients directs – stagiaires et financeurs –, ils font un effort permanent pour adapter les formations qu'ils proposent à la réalité de l'animation et à ses évolutions. De ce point de vue, il faut en fait distinguer deux niveaux ou deux temporalités dans l'adaptation des formations aux attentes de ce marché *lato sensu*. D'une part, la prise en compte des besoins des uns et des autres en ce qui concerne l'animation telle

relient pas les caractéristiques des formations aux spécificités des organismes, encore moins à leur appareil idéologique.

⁴⁹⁸ Pour des cas particuliers d'organismes au sein de cette description générale, sans la remettre en cause, voir les annexes « L'AFOCAL et le recrutement chrétien » et « Le CREPS, un cas particulier ».

qu'elle se pratique au quotidien, de la manière la plus concrète. Cet ajustement se fait en principe naturellement puisque les formateurs sont dans leur majorité des animateurs. D'autre part, l'adaptation aux grandes évolutions de l'animation⁴⁹⁹.

Car l'animation, dans sa réalité, évolue effectivement. Il y a bien sûr les nouveautés spectaculaires, comme l'expansion et la régression de l'animation péri-scolaire. Mais l'animation socio-culturelle, compte tenu de sa polyvalence et de son faible coût salarial, se répand comme un fluide dans de nombreuses institutions hors de ses terrains traditionnels⁵⁰⁰ et y remplace d'autres métiers du social. De nouveaux terrains d'application, de nouveaux publics de l'animation apparaissent sans que les organismes ou les formateurs, ne serait-ce que par manque d'expérience personnelle, soient en mesure de les prendre en compte, voire en aient connaissance. C'est admissible voire normal pour les formations de l'animation volontaire, destinées – en principe exclusivement – à préparer à l'encadrement d'accueils collectifs de mineurs. C'est plus étonnant pour les formations professionnelles, tout particulièrement le BPJEPS dénommé justement « loisirs tous publics ». Et j'ai observé de nombreuses fois comment les animateurs en formation qui travaillent dans ces structures peu habituelles ou nouvelles, avec des publics qui ne sont pas des enfants ou des adolescents, ne peuvent être ni suivis, ni encadrés, ni conseillés par leurs formateurs faute de compétences spécifiques et d'adaptation pédagogique. Pour autant ces situations, probablement parce que statistiquement marginales, et aussi faute de formateurs compétents sur le marché du travail, ne semblent pas susciter de la part des organismes de démarche d'adaptation et d'acquisition des compétences nécessaires.

Les formateurs, étant des animateurs, considèrent habituellement qu'ils connaissent l'animation de par leur pratique⁵⁰¹. À leurs propres yeux, ils en sont les experts. Par ailleurs, leur position de « domination pédagogique » en formation les rend peu enclins à considérer comme pertinentes ou légitimes des évolutions de la demande qu'ils n'auraient pas eux-mêmes élaborées. Plus largement, jusqu'à présent, les stagiaires viennent aux organismes sans grand effort de la part de ces derniers. Les transformations de la conception des formations nécessitent, sinon l'initiative des formateurs, ou moins leur contribution. Dès lors, force est de constater que les dispositifs de formation font, sinon à la marge, l'objet de très peu d'ajustements à la demande externe.

⁴⁹⁹ Pour mémoire, le passage de la colonie de vacances à l'accueil de loisirs comme « centre de gravité » de cette activité, puis l'émergence et la domination du péri-scolaire avant sa remise en cause toute récente ; et la transformation de fait des formations BAFD en formations professionnelles. Pour un court éclairage de cette histoire examinée du point de vue de ma thèse, cf. le § 3 « Quelques éléments d'histoire de l'animation » dans l'annexe « L'animation et la formation dans leur contexte historique, politique et économique et social ».

⁵⁰⁰ Par exemple foyers de jeunes travailleurs, foyers pour handicapés, maisons de retraite, hôpitaux. Cf. à ce sujet le § 1 « Macro-régulations », section « Fluidité de l'animation » de l'annexe (de la *1ère étape*) « L'animation dans son contexte historique, politique et économique et social »,

⁵⁰¹ Même si celle-ci, pour les formateurs « persévérants », est parfois ancienne.

Par ailleurs, les organismes n'ont guère la liberté de créer une offre diversifiée. Par le truchement du cadre réglementaire des diplômes qui détermine la demande du marché, l'offre est limitée aux formations réglementées (BAFA, BAFA, BPJEPS, DEJEPS)⁵⁰². On peut y ajouter, et il s'agit du seul cas d'adaptation de l'offre des organismes à la demande de formation, le CQP péri-scolaire⁵⁰³.

Une latitude est ouverte aux organismes de formation quant au thème (la « dominante ») du stage d'approfondissement BAFA, qui concentre le jeu concurrentiel : on le voit très bien à la diversité de l'offre et au caractère « vendeur » des intitulés⁵⁰⁴. Au travers de ceux-ci, il est indubitable que les organismes ont su suivre le mouvement de transformation de la société et de l'animation : les thèmes de formation et donc les sujets traités à l'intérieur des formations en tiennent compte.

De leur côté, le BPJEPS comme le DEJEPS proposent bien nombre de « spécialités » ou autres « mentions » mais qui sont définies réglementairement et sont assez différentes pour ne pas être réellement en concurrence : on choisit entre elles⁵⁰⁵ en fonction d'un projet personnel et professionnel.

S'ajuster aux demandes des employeurs ?

Si l'on comprend aisément que les formateurs et les organismes de formation s'affranchissent des attentes des stagiaires compte tenu du caractère atomisé de la demande⁵⁰⁶ et d'une conduite de la formation qui est prioritairement collective, il est plus intrigant qu'il en soit quasiment de même pour ce qui concerne l'ajustement aux besoins et évolutions des employeurs. En effet, s'ils ne sont pas directement clients de l'organisme de formation, ils en utilisent néanmoins le « produit », à savoir les animateurs qui y ont été formés. Qui plus est, ils n'ont pas de contraintes déontologiques

⁵⁰² En toute rigueur, il faudrait adjoindre à cette liste les « pré-qualifications ».

⁵⁰³ Cf. l'annexe « L'opportunisme marchand, ou quand le péri-scolaire ne suit pas » (et, en son sein, la section « Quand les stagiaires forment la formatrice »). Le CQP péri-scolaire, comme tous les certificats de qualification professionnelle, est un diplôme de la Branche professionnelle et non de la Jeunesse et Sport, c'est-à-dire attribué par l'État. Les organismes de formation n'en sont pas à l'initiative.

⁵⁰⁴ Cf. l'annexe « Des thèmes de stages d'approfondissement BAFA ».

⁵⁰⁵ Ainsi, on ne retient pas « activités pugilistiques » si l'on est un spécialiste du « rugby », des « activités du cirque », du « parachutisme » ou des « technologies de l'information et de la communication » (toutes spécialités existantes). Rappelons que le BPJEPS existait en 28 spécialités (en 2015, leur nombre exact est difficile à suivre, certaines années voyant l'ajout de plusieurs d'entre elles sur la liste), dont une vingtaine de nature sportive (« spécialités » devenues « mentions » à l'issue de la réforme de 2016, au nombre de 34 en 2017).

⁵⁰⁶ J'ai déjà évoqué les « grands absents » que sont les stagiaires. Cf. également l'annexe « S'ajuster aux attentes des clients - stagiaires ? ».

qui leur imposent d'être neutres et peuvent parfaitement faire le choix de diriger les personnes qu'ils emploient vers les formations de tel organisme plutôt que tel autre⁵⁰⁷.

Pour autant, les employeurs influencent-ils les formations des organismes ? De l'avis unanime⁵⁰⁸, il semble que ce soit très peu le cas. D'une part, les uns ont très peu de contacts avec les autres : ils ne se voient pas, ils ne travaillent pas dans les mêmes sphères. D'autre part, les employeurs semblent ne pas chercher à avoir ce type d'influence et les organismes ne vont pas au devant de l'information qu'ils pourraient en obtenir. Même lorsque employeurs et acteurs de la formation se retrouvent dans la même fédération, chacun considère qu'il fait un métier différent et n'a pas à se mêler de celui de l'autre. De plus, les employeurs membres d'une fédération sont des clients captifs pour l'organisme de formation correspondant : si la relation est en théorie plus proche, elle n'en est pas pour autant plus influente.

Prévaut donc, entre employeurs et organismes, une forme d'indifférence réciproque. En bonne logique, les premiers semblent penser que c'est aux seconds de recueillir les éléments qui leur seraient utiles. Dans les faits, tout se passe comme si les employeurs raisonnaient en termes de flux : s'ils ne sont pas satisfaits d'un animateur, ils en trouvent un autre. On essaye, on garde ou on jette selon que la « qualité » de l'animateur, telle qu'attendue, est ou non au rendez-vous. Cette manière de procéder attribue l'essentiel de cette qualité à l'individu et non à sa formation⁵⁰⁹. Si d'aventure, de manière répétée, les animateurs formés par un même organisme ne donnent pas satisfaction, on en tient compte dans les futurs recrutements, sans chercher à en savoir plus ni à faire savoir ce qu'il en est à l'organisme en question. On le dira peut-être à un responsable si on le croise à l'occasion d'une réunion quelconque, mais ça n'ira pas plus loin ou personne ne sait ce qu'il en advient⁵¹⁰.

Valérie B., directrice du service enfance éducation de la ville d'Allonnes : « non, nous n'avons pas de relations avec les organismes de formation. Il y a trois quatre ans, on avait commandé une formation *ad hoc* pour les *dames de la cantine*, c'est tout. »

⁵⁰⁷ La plupart d'ailleurs ne se gênent pas pour le faire. Il existe nombre de liens de toutes natures, relationnels comme juridiques, entre organismes de formation et employeurs. Par exemple il y a de fortes proximités entre les responsables municipaux de l'animation au Mans et les Francas, entre les dirigeants de l'Accoord à Nantes et la même association. De tels liens sont également fréquents entre Familles Rurales et des municipalités rurales. Il en résulte que la plupart des stagiaires et la majorité des achats de financement de ces structures vont vers leur organisme de référence. De ce point de vue, il est fondé de penser que les organismes de formation sont en situation très inégale sur le marché de la formation.

⁵⁰⁸ De celui des dirigeants des organismes de formation comme des dirigeants des employeurs, et même de celui des observateurs que sont les CEPJ.

⁵⁰⁹ Qui, remarquons-le, est donc prise là pour quantité (effet) négligeable.

⁵¹⁰ Ajoutons que la grande majorité des employeurs sont des associations et des municipalités qui n'ont ni la taille, ni la compétence, ni les ressources pour s'interroger sur la formation de leurs animateurs. Mais les témoignages qui suivent montrent que cette attitude est aussi, en règle générale, celle des grands employeurs.

Fabrice B., directeur de l'action éducative, sociale et culturelle, Accord, Nantes : « On n'a pas de relation de type *voilà ce dont nous avons besoin*. Le monde de l'animation est petit, on se connaît, on se retrouve parfois dans des réunions, c'est tout »

Isabelle C., directrice du service éducation de la ville du Mans : « Non, on n'a aucun lien avec les organismes de formation, même s'il y a de l'interconnaissance puisqu'on se rencontre à l'occasion [...] On n'a aucune influence sur la formation. Mais je suppose que les formations ont été adaptées à l'évolution du public et des besoins par les organismes. Vous savez, j'ai autre chose à penser. Je suppose qu'ils font leur boulot. »

Philippe P., employeur à la retraite : « Les mauvais animateurs, c'est le problème des employeurs. Les organismes, ils y peuvent pas grand-chose. À nous de nous débrouiller. »

Florence C., directrice de Nantes Action Périscolaire, Nantes : « Non, on n'a pas tellement de relations avec eux, juste quand je leur passe commande pour des formations spécifiques. Mais c'est pas souvent, on a des petits moyens. »

Les organismes s'ajustent à la concurrence.

À quelques remarquables exceptions près⁵¹¹, les organismes de formation, de leur côté, semblent vivre dans une bulle auto-référentielle. Leurs membres actifs ont été promus symboliquement par leur statut de formateurs ; ils font partie d'un organisme où le collectif apporte assurance voire certitudes en matière de conception de la formation et de l'animation ; les organismes sont eux-mêmes, leurs dirigeants tout au moins, les hérauts de l'animation sur la place publique. Ces facteurs ont comme conséquence que la plupart des formateurs sont fermement convaincus que leurs formations sont de qualité ; et qu'ils savent, mieux que les élus et responsables municipaux ou associatifs ce qu'est l'animation, ou même ce qu'elle devrait être. Ils font en sorte d'en convaincre leurs stagiaires et s'en tiennent là.

Les organismes de formation ajustent donc peu leur offre à la demande. Ce qui, en réalité, a sur eux une influence est l'offre de la concurrence. J'en ai donné l'exemple type : quand l'un d'entre eux s'est mis à proposer sur le marché des stages en demi-pension, structurellement moins chers, tous les autres ont adopté cette solution, qui au final n'apporte d'avantage à personne. Les organismes de formation s'observent mutuellement et s'imitent : calendrier des stages, thèmes des

⁵¹¹ L'exemple type est l'UCPA, qui est de forme associative mais se considère sans ambiguïté comme une entreprise. Dans les réunions ou formations de formateurs, on y parle concurrence, marketing, part de marché, autrement dit ajustement à la demande de la clientèle. Alexandre, permanent de l'UCPA : « Parfois, en jury BAFA, j'ai l'impression de ne pas être dans le même monde que les autres organismes de formation, qui ne veulent pas entendre parler d'argent et de clients. » Laurent, formateur : « On est des producteurs de formations et moi ce qui m'étonne, c'est qu'en 2016 il y ait encore des organismes qui ont un discours politique. »

approfondissements BAFA, prix. Et il en est ainsi pour tous les dispositifs destinés à la « captation des publics »⁵¹².

⁵¹² Pour une approche complémentaire de ces questions, cf. l'annexe (de la 1^{ère} étape) « “Les CEMÉA n’ont pas de stratégie en animation volontaire.” Des fournisseurs passifs face au marché ».

2.4 - Le marché du financement de la formation professionnelle

Dans les formations de l'animation professionnelle, en moyenne environ la moitié des stagiaires bénéficie d'un financement par le Conseil régional, ès compétences légales relatives à la formation professionnelle, ce qui fait de l'obtention de celui-ci un quasi passage obligé pour les organismes de formation⁵¹³. Contrairement à ce qui a été examiné jusqu'à présent, où l'activité concurrentielle entre organismes se développait *dans* le marché, ce que nous allons étudier maintenant est une concurrence – ou son contournement – *pour* le marché. Mon propos est donc de montrer comment fonctionne cette concurrence, quels sont les comportements d'adaptation adoptés par les organismes de formation, comment ils composent avec leur acceptation ou leur refus de principe des mécanismes marchands.

La plupart des organismes de formation de l'animation proposent des formations professionnelles et ont, pour cela, obtenu les habilitations nécessaires par la Jeunesse et Sports. Leurs tarifs étant en général très proches, la concurrence ne se fait guère, comme on l'a déjà vu, sur ce critère.

Le coût d'une formation est élevé et hors de portée de la plupart des candidats à l'inscription⁵¹⁴. La quasi totalité d'entre eux cherche donc un financement, qui peut provenir de plusieurs sources : outre le Conseil régional, ce peut être soit leur employeur, (éventuellement *via* un congé individuel de formation et donc le FONGECIF) ; soit Uniformation, OPCA de l'animation⁵¹⁵ ; occasionnellement et en complément Pôle Emploi ; éventuellement une Mission locale, la Caisse d'Allocations Familiales (CAF) voire l'Europe (Fonds Social Européen FSE)⁵¹⁶.

Mon propos se concentre, dans les pages qui suivent, sur le principal dispositif de financement, celui mis en place par la Région dans le cadre de son objectif de lutte contre le

⁵¹³ La situation des autres stagiaires des formations de l'animation professionnelle est comparable à celle des stagiaires de l'animation volontaire : ils constituent pour les organismes de formation une clientèle individuelle, atomisée.

⁵¹⁴ Il arrive, dans une proportion que l'on peut estimer à 5 à 10 % des stagiaires inscrits en BPJEPS (un participant tous les deux ans), que certains financent eux-mêmes leur formation : en pratique, ce sont de jeunes animateurs et elle est payée par leurs parents. On m'a parlé d'un cas où la formation a été financée par un prêt étudiant.

⁵¹⁵ Uniformation indique que, depuis la loi sur la formation professionnelle de 2014, plus de la moitié des salariés qui le sollicitent pour le financement d'une formation le font dans le cadre d'une initiative personnelle, sans passer par leur employeur, celui-ci pouvant par ailleurs être informé de la démarche.

⁵¹⁶ Il existe en réalité de multiples possibilités pour un stagiaire d'obtenir un financement. À ceux que j'ai cités on pourrait par exemple ajouter des organismes plus ou moins spécialisés, tels que ceux qui consacrent des fonds à la formation des handicapés (AGEFIPH Association de gestion du fonds pour l'insertion des personnes handicapées). Il n'entre pas dans mon intention d'examiner ces différentes possibilités, qui sont d'ailleurs souvent détaillées dans les sites Internet des organismes de formation. Je me contente, pour l'utilité de mon exposé, de citer les plus fréquents, probables et accessibles aux candidats à la formation.

chômage⁵¹⁷. C'est en effet celui qui, de loin, concerne la plus grande proportion de stagiaires et son « poids » est déterminant dans le modèle économique des formations professionnelles de l'animation

Dans cette situation, la plus courante donc, le coût – dit « pédagogique » – de la formation est pris en charge par la Région. Pour être en mesure de suivre une formation, le stagiaire doit également avoir les moyens de subvenir à ses besoins et de payer ses éventuels frais de déplacement et d'hébergement. Ces charges sont généralement financées également par la Région. Si ce n'est pas le cas et si la personne n'a pas de ressources propres (sa famille, généralement), interviennent alors les autres financeurs, le plus souvent Pôle Emploi.

Le financement par l'employeur ou l'OPCA est accordé directement à l'individu, l'organisme de formation n'intervenant pas dans cette relation. Le financement par la Région est au contraire attribué au candidat *via* l'organisme de formation. À l'issue d'un processus d'appel d'offre relevant des marchés publics, un organisme ou un groupement d'organismes, régionaux ou non, se voit attribuer par la Région un nombre de « places » financées. Jusqu'en 2013, le financement était acquis globalement par l'organisme pourvu que la promotion comporte le nombre convenu de bénéficiaires ; depuis l'appel d'offre ayant abouti en juin 2017, le financement n'est plus global mais individualisé. La différence entre ces deux modalités de financement – à la promotion ou à l'individu – apparaît au grand jour lorsqu'un stagiaire abandonne la formation au cours de celle-ci. Précisément, l'organisme ne peut présenter une facture pour son activité qu'en fonction de la présence réelle des stagiaires, certifiée par leur signature à la demi-journée sur une feuille de présence⁵¹⁸. Lorsqu'un stagiaire est absent pour une quelconque raison, par exemple un arrêt maladie, l'organisme n'est pas rémunéré. Ce n'est pas, nous le verrons, sans conséquence pédagogique.

Cette attribution de fonds facilite l'inscription de stagiaires dans les formations proposées et le remplissage des promotions, conditionnant ainsi l'équilibre économique et l'éventuelle rentabilité de la formation. Les organismes qui ne bénéficient pas de cette aide se trouvent donc très défavorisés dans la situation de concurrence entre eux. Pour certains de ceux qui ont gagné l'appel

⁵¹⁷ Pour une discussion sur la bonne désignation à adopter, *cf.* l'annexe « Traitement social du chômage ou politique de l'emploi ? »

⁵¹⁸ Dans le cadre de la première session du marché de 2017, certains organismes ont fait le pari qu'il y aurait des absences dans leur effectif de stagiaires et que, de ce fait, le budget de la formation qui leur a été accordé ne serait pas dépassé. Pour profiter au mieux de ce budget, ils ont attribué le financement régional à un nombre supérieur à l'effectif nominal. Mais la Région ne l'a pas entendu de cette oreille. Elle a bloqué les factures du groupement en attendant que la situation qui lui est présentée par ce dernier soit conforme. C'est l'ensemble des organismes du groupement départemental qui a alors été pénalisé par des retards de règlement qui peuvent durer plusieurs mois et porter sur des dizaines de milliers d'euros.

d'offre, le financement peut aller jusqu'aux deux tiers de leur effectif de stagiaires⁵¹⁹. Lorsque c'est le cas, ils sont par voie de conséquence potentiellement très dépendants de ces aides.

Si dans les formations de l'animation volontaire, compte tenu du caractère atomisé de ce marché, les organismes de formation peuvent esquiver au moins rhétoriquement la relation de fournisseur à client qui les lie à leurs stagiaires, les formations de l'animation professionnelle présentent les caractéristiques inverses. Leur marché est donc particulièrement intéressant pour observer la manière dont ils se confrontent à cette réalité.

Quel modèle économique utiliser pour analyser la formation professionnelle dans l'animation ?

Trois modèles semblent envisageables auxquels comparer l'activité étudiée, en tant qu'analyseur de celle-ci : les marchés bifaces, la médecine libérale, la formation professionnelle continue.

Les marchés bifaces.

La configuration que je viens de décrire peut-être interprétée, au moins en première analyse, comme un « marché biface » : la formation est « vendue » deux fois, selon deux processus différents, aux individus futurs stagiaires d'un côté, aux financeurs de l'autre⁵²⁰. Chaque face du marché a besoin de l'autre pour qu'aient lieu les formations et pour atteindre ses objectifs.

Si l'on porte toutefois un regard critique sur l'application de ce modèle, il faut constater que les deux « ressources » du marché, financement régional d'un côté, stagiaires de l'autre, ne peuvent être pensées comme au même niveau, ne sont pas indépendantes, ne peuvent être mises en concurrence⁵²¹. Les « acheteurs » sont ici de statuts différents, l'un des deux, les stagiaires (financés), ne contribuant pas financièrement. « Vendre » la formation à ceux-ci consiste à les convaincre de s'y inscrire s'ils sont éligibles, et de ne pas faire défaut ponctuellement ou définitivement durant le cursus. Cette « vente » n'est jamais gagnée mais elle n'est pas monétaire.

Par ailleurs une partie des stagiaires – en moyenne environ la moitié si l'on considère globalement les formations professionnelles de l'ensemble des organismes – bénéficient d'un financement qui leur est accordé par leur employeur, sans intervention de l'organisme de formation. Le marché n'a donc là qu'une seule « face ».

⁵¹⁹ Pour les formations financées. Il paraît *a priori* évident que les organismes de formation ont économiquement intérêt à « remplir » leurs promotions et à organiser chaque session avec un nombre de stagiaires le plus important possible compatible avec les conditions matérielles et pédagogiques de la formation. Cela résulte, en réalité, de la structure de frais, en particulier de la répartition en frais fixes et frais variables, de cette activité, laquelle détermine le « point neutre », celui au-delà duquel une formation devient rentable, repère essentiel pour les dirigeants dans leur stratégie marchande. Les frais fixes constituent en effet l'essentiel du prix de revient d'une formation. Je traite de cette question dans l'annexe « Une question de frais fixes et d'effectif de stagiaires ». Cf. également l'annexe « Coûts marginaux de la formation à court et à long termes ».

⁵²⁰ Les modèles canoniques du marché biface sont le périodique, vendu aux lecteurs et aux annonceurs publicitaires, et la carte bancaire, financée à la fois par son utilisateur et par les commerçants.

⁵²¹ Dans l'exemple de la vente des quotidiens on constate aisément que coexistent des modèles économiques qui vont du média entièrement financé par la publicité (les « gratuits ») à celui qui vit exclusivement des achats et abonnements (*Le Canard enchaîné*, par exemple), tous les intermédiaires étant possibles.

La médecine libérale.

La configuration précédente – celle d'un stagiaire financé par son employeur – peut évoquer un autre modèle, celui de la médecine libérale.

Elle consiste en effet en un marché réglementé, où les fournisseurs sont des acteurs libéraux en situation concurrentielle mais dont les prestations sont rémunérées par la puissance publique ; où les clients disposent d'un droit de tirage pour accéder aux services vendus, services qu'ils ne payent pas ; où l'appariement entre fournisseurs et clients fonctionne comme un marché.

Ce modèle paraît cependant présenter nombre de différences avec celui des formations de l'animation, qui en font également un opérateur analytique imparfait. Voici les principales.

Les médecins sont habilités une fois pour toutes, à vie, pour leur activité ; les organismes de formation doivent obtenir cette habilitation pour chaque session de formation. Les premiers n'ont pas à gagner périodiquement un appel d'offre pour obtenir le financement de l'État comme c'est le cas pour les seconds. La clientèle des médecins est atomisée ce qui limite les effets de la perte d'un client (patient) et met rarement en danger leur ressources économiques, alors que le non renouvellement du financement (échec à l'appel d'offre) des formations professionnelles peut occasionner, pour un organisme de formation, la perte totale de sa clientèle en une seule fois, événement susceptible de l'amener au bord de la disparition. L'ensemble engendre sur les médecins une pression économique infiniment moindre que celle que connaissent les organismes de formation. Cela autorise également les premiers à ternir des raisonnements sur le long terme (par exemple pour leurs investissements) avec un risque bien moindre que les seconds⁵²².

Par ailleurs, même s'ils ont le choix des spécialistes, les patients sont liés – le lien est certes lâche – à un médecin généraliste par le système du « médecin traitant », par lequel ils doivent passer pour accéder aux spécialistes ; il n'existe aucune obligation de ce genre pour les stagiaires animateurs. Ce lien, une fois établi, est potentiellement à vie, au moins durable, et pour un grand nombre de consultations alors que les stagiaires de l'animation professionnelle n'achètent, statistiquement, qu'une seule formation.

Notons aussi que la réputation d'un organisme de formation peut avoir une influence sur le devenir professionnel d'un stagiaire. On n'imagine pas aussi aisément que la réputation d'un médecin influe sur la santé future de son patient.

Enfin tous les stagiaires de la formation professionnelle ne sont pas éligibles à un financement de leur formation mais en moyenne la moitié d'entre eux. Ils ne disposent pas d'un droit « de tirage », personnel et opposable ; il s'agit plutôt d'une opportunité résultant de leurs caractéristiques sociales, et ils peuvent être refusés par les organismes de formation s'ils ne répondent pas aux exigences requises (en particulier s'ils n'ont pas trouvé un « lieu d'alternance » ou n'ont pas de ressources pour vivre) ou s'ils sont mal placés dans le classement issu du processus de sélection (en moyenne deux tiers de candidats recalés).

⁵²² L'expérience montre que ce que j'exprime ici en termes économiques se traduit également en comportements. L'horizon de sécurité dans lequel se trouve un acteur engendre un horizon de raisonnement. Un acteur qui bénéficie d'une grande visibilité ou sécurité non seulement prend moins de risques à investir, mais raisonne plus volontiers dans le long terme et situe son action dans un terme plus long. Partant, il ne mesure pas son efficacité, y compris économique, selon les mêmes modalités.

La formation professionnelle.

Le modèle de la formation professionnelle continue ressemble fort au précédent quant à ses caractéristiques principales : un droit se traduisant par un financement public, attribué à l'individu, lequel a le choix du prestataire sur un marché concurrentiel. Ce modèle présente approximativement les mêmes écarts que le précédent par rapport aux caractéristiques de la formation professionnelle dans l'animation.

Conclusion.

Il faut faire des choix avec ce que cela comporte de renoncements. Malgré ses défauts, le modèle du marché biface m'est apparu, en tant qu'analyste, comme le plus porteur d'éclairages sur la formation professionnelle de l'animation, et c'est donc sur lui que j'ai choisi d'appuyer le principal de mon examen. Par contre, le modèle de la médecine libérale s'applique mieux à la situation des stagiaires individuels bénéficiant d'un financement à titre personnel, et je ferai donc allusion à ce modèle lorsqu'il me sera utile.

2.4.1 - Le financement de la formation professionnelle par la Région

Commençons, donc, par une analyse générale du dispositif de financement des formations professionnelles de l'animation par le Conseil régional (des Pays de la Loire) tel qu'il est mis en œuvre, et de ses conséquences sur les organismes de formation⁵²³. Je me propose entre autres de montrer dans quelle mesure il y a, ou non, réellement mise en place d'un marché concurrentiel, et ce que produit le dispositif d'appel d'offre pour un marché public du financement de la formation professionnelle.

Mise en concurrence des organismes de formation par le marché public du financement.

Une fois tous les trois ou quatre ans, du moins en 2009, 2013 et 2017⁵²⁴, le Conseil régional lance une série d'appels d'offre pour le financement de la formation professionnelle, tous métiers et domaines confondus, y compris celui des formations de l'animation professionnelle⁵²⁵. Ces marchés portent sur les formations que la Région estime utile de promouvoir dans le cadre du traitement

⁵²³ Je concentre ici mon propos sur le BPJEPS « loisirs tous publics », visé par l'essentiel du dispositif et des attributions de fonds (80%), mais ce qui suit est parfaitement valable pour le financement du DEJEPS.

⁵²⁴ L'attribution des financements à l'issue du processus d'appel d'offre était décidée pour quatre ans jusqu'au marché 2013, avec une révision possible au bout de deux ans ; elle l'est pour trois ans dans le marché 2017.

⁵²⁵ Pour des données à ce sujet, cf. l'annexe « Le marché 2017 de la formation professionnelle en Pays de la Loire », ainsi que l'annexe « Données financières du marché 2013 ».

social du chômage, c'est-à-dire pour lesquelles elle considère qu'elles peuvent déboucher sur des emplois du fait de l'existence d'une offre d'emploi. L'attribution du financement est possible sous conditions portant sur les caractéristiques sociales des bénéficiaires (âge, origine sociale, revenus, logement dans un quartier de la « politique de la ville »). La Région des Pays de la Loire est ainsi, comparée à d'autres, un important financeur de l'activité de formation dans l'animation. Le marché public 2017 est par ailleurs basé sur deux hypothèses de niveaux d'activité, selon une décision à prendre par Conseil régional : haute et basse.

Bien que le dernier marché soit attribué pour trois ans, les organismes font l'objet d'un contrôle d'activité au moins semestriel. La Région se réserve le droit de dénoncer le marché s'il devait résulter de ces contrôles que, selon elle, certains des organismes titulaires du marché ne remplissent pas leurs obligations. Ces contrôles sont en règle générale effectués par des fonctionnaires de la Région, occasionnellement par des élus impliqués dans le traitement de la formation professionnelle, qui participent à diverses réunions tels que des points de situation intermédiaires⁵²⁶ et des bilans de formation. Ils résultent également de vérifications administratives, telles que la signature chaque demi-journée des feuilles de présence par les participants aux formations, et de la cohérence entre les factures émises et l'activité constatée par ce biais.

Depuis 2013, le marché invitant les organismes à former des groupements, s'ensuivent entre eux d'intenses opérations de négociation. L'enjeu économique représenté par ce marché public fait que les directeurs régionaux en personne s'impliquent directement dans les négociations entre organismes et dans les élaborations permettant d'y répondre. La formation professionnelle représente couramment la moitié de l'activité totale de formation et les deux tiers des emplois de salariés affectés à cette activité⁵²⁷.

Comme l'écrit en 2013 le responsable régional de l'une des associations concernées :

Régis B., directeur régional CEMÉA : « [...] une négociation complexe (avec Léo Lagrange, les Francas, Ligue Enseignement, Familles Rurales, Cefras, CREPS, CCI, ISF, CNAM... : un ordre d'idée. Ces structures régionales pèsent plus de 100 millions d'euros...) Cette négociation nécessitait une connaissance historique, une connaissance des marchers [*sic*] publics, une connaissance de toutes les formations, tout niveaux »⁵²⁸

⁵²⁶ « Conseil de stage » vu par les organismes de formation, « dialogue de gestion » tels que les nomment les élus régionaux, « conseil de gestion » dans le cahier des charges du marché : le choix des mots n'est bien sûr pas anodin.

⁵²⁷ Par exemple pour les CEMÉA des Pays de la Loire, en 2016 la formation professionnelle a contribué pour 42 % aux produits d'exploitation (chiffre d'affaire), représenté 60 % des charges de personnel (ceux-ci correspondant à 63 % des charges d'exploitation) et a assuré 52 % du résultat d'exploitation pour les activités de formation dans l'animation. Ensemble, formations à l'animation volontaire et professionnelle représentent 49 % du chiffre d'affaire de l'association et... 226 % de son résultat d'exploitation, les autres activités étant à l'équilibre ou déficitaires. Les données des années antérieures ont une structure générale tout à fait similaire. Cf. l'annexe « Analyse budgétaire de l'activité de formation ».

⁵²⁸ Source : message électronique. Orthographe d'origine. « Traduction » des nouveaux sigles : respectivement Centre de formation et de recherche à la relation d'aide et de soins (CEFRAS) ; Institut supérieur de la formation

Propos confirmés plus récemment par un autre directeur régional :

Dominique M., directeur régional de Familles Rurales : « Il y a quatre ans [en 2013], c'était nouveau, ça a été un électrochoc. Ceux qui se greffent aujourd'hui bénéficient de ce travail d'il y a quatre ans et aussi durant quatre ans. Si on avait essayé de les intégrer il y a quatre ans, on aurait éclaté. »

Ainsi que le suggère ce directeur, le travail à mener à bien pour formuler une réponse coordonnée à l'appel d'offre a nécessité plusieurs de ces difficiles réunions multipartites entre des acteurs qui, pour avoir l'habitude de débattre de questions politiques, sont plutôt familiers des attitudes de confrontation et de concurrence sur les questions économiques, de préséance ou de partage du marché. On voit ici à l'œuvre une forme de régulation entre acteurs *a priori* concurrents, qui doivent s'entendre pour saisir un marché ou ne pas le perdre. Le « commerce entre les hommes » est d'un autre ordre, éminemment interactionnel, et se joue avec d'autres mécanismes que celui de l'offre et de la demande⁵²⁹.

*

En première approche, dans la logique du dispositif d'appel d'offre, chaque organisme se trouve donc en concurrence avec tous les autres organismes régionaux pour l'attribution de tout ou partie des financements de formation prévus par la Région. Depuis 2013, la Région (alors à majorité socialiste) a imposé que les différents lots de l'appel d'offre soient attribués à un seul bénéficiaire par lot et par département. La formation BPJEPS constitue un lot, la formation DEJEPS un autre, dont peut être titulaire un organisme ou un groupement de ceux-ci. Le principe retenu dans ce dernier cas est que chaque organisme peut assurer sa propre formation mais que l'un d'entre eux, déléataire de l'ensemble, assume la relation administrative avec la Région, et tout particulièrement la facturation, pour l'ensemble du groupement départemental.

Pour la Région, outre l'intérêt évident d'une simplification administrative⁵³⁰, l'idée du groupement était destinée à faire en sorte que soit maintenu un « maillage » du territoire par les organismes de formation et proposée « une offre équilibrée »⁵³¹ dans celui-ci. De fait, les principaux organismes régionaux ont effectivement constitué des groupements qui, en 2013, ont laissé de côté ou rejeté certains acteurs plus fragiles ou pour eux *non grata*, en particulier en raison de leur

(ISF).

⁵²⁹ À titre d'exemple, la réponse à l'appel d'offre est constituée d'un document de 106 pages, hors description du groupement d'organismes répondant. Il a nécessité plus de cent heures de travail pendant trois mois, effectuées sur son temps libre (en principe récupérables) par un permanent qui savait qu'il y jouait son emploi des années à venir.

⁵³⁰ Du moins en apparence, parce qu'en pratique elle vérifie tous les documents de tous les organismes du groupement, transmis par son délégué. En réalité cela ne simplifie qu'une seule opération administrative : le règlement de la facture, l'argent étant redistribué aux organismes du groupement par le délégué.

⁵³¹ Selon les termes du Président de la Commission « Emploi, apprentissage, formation professionnelle, insertion » du Conseil régional.

couleur politique supposée. En 2015, voici ce qu'en dit la représentante de la Région dans le département de la Sarthe.

Christine G., représentante Région : Simplification administrative, un seul interlocuteur, en gros c'est l'idée générale. Il y a trop d'organismes, on ne peut pas savoir ce qu'ils font, maintenant ça permet de mieux contrôler ce que la Région fait de ses financements. On peut leur imposer un suivi de leurs stagiaires et savoir si ça débouche sur des emplois. On peut les évaluer. Mais la fois suivante, on risque de se trouver avec un seul interlocuteur. Alors le projet c'est d'imposer non plus un groupement mais un regroupement, pas avec des formations indépendantes mais avec des formations communes, c'est-à-dire menées ensemble. »⁵³²

L'autre avantage évident d'un dispositif d'appel d'offre ne prévoyant qu'un seul « gagnant » est, concurrence oblige, une diminution des coûts de la formation pour la Région. Mais là aussi, le résultat est allé contre l'évidence. Les prix retenus par le marché, proposés par le groupement gagnant, correspondent à une augmentation moyenne de 10 % par rapport à l'appel d'offre antérieur. Ce groupement a justifié l'augmentation par l'extension des exigences de la Région, générant des charges supplémentaires. En réalité la Région, en souhaitant implicitement ne pas déséquilibrer le tissu d'organismes de formation de son territoire, s'est manifestement privée d'un levier dans le dispositif concurrentiel⁵³³.

La mise en place de groupements a une autre conséquence, paradoxale : il rend beaucoup plus difficile l'émergence de nouveaux acteurs de la formation. En effet, il ne suffit pas qu'un impétrant élabore une formation qui fasse l'objet d'une habilitation, travail en soi considérable, mais il lui faut aussi être intégré dans un groupement, et même dans le groupement dominant, ou l'affronter dans le jeu concurrentiel. Le « ticket d'entrée » devient hors de prix⁵³⁴. De fait, aucun organisme nouveau n'a émergé au cours des dix dernières années. Un autre indice va dans le même sens : sur les cinq lots du marché 2017 de la formation de l'animation professionnelle hors sport, quatre n'avaient qu'un répondant, le cinquième, en Loire Atlantique, plus gros département de la Région, ayant fait

⁵³² En réalité, le marché 2017 n'a pas mis en œuvre cette deuxième étape comme annoncé par mon interlocutrice. Par ailleurs, les organismes de formation se sont cette fois presque tous coordonnés dans un seul groupement, en n'en laissant aucun volontairement de côté. On pourrait donc penser que la Région est dorénavant devenue dépendante de ce groupement et que la situation de concurrence a été contournée. Elle reste cependant maîtresse du jeu stratégique. Cf. à ce sujet les annexes « Région, organismes, qui dépend de qui ? » et « Échec de la mise en concurrence ? ».

⁵³³ Pour une analyse détaillée de l'évolution des coûts et des prix des formations dans les résultats de l'appel d'offre, cf. l'annexe « Prix de la formation et situations concurrentielles ».

⁵³⁴ Le directeur Recherche & développement de la société Pernod-Ricard m'expliquait un jour que la loi Evin (1991), qui avait interdit la publicité pour les vins et spiritueux, avait été une bénédiction pour ce secteur de l'activité industrielle et économique : elle avait empêché d'éventuels entrants sur le marché de se faire connaître, partant avait tari toute possibilité de concurrence nouvelle. Les acteurs concernés par le marché dont il est ici question ne paraissent pas conscients que ce qu'ils dénoncent comme une mise en concurrence est, paradoxalement, et probablement à l'inverse des intentions initiales de ses promoteurs, un excellent atténuateur de cette même concurrence. Les auteurs du marché n'en semblent pas plus conscients.

l'objet de deux offres concurrentes. En 2013, il y avait deux groupements concurrents pour chacun des lots, en 2017 il n'y en avait plus qu'un seul, certes plus large⁵³⁵.

Enfin, le financement ne concernant qu'une partie des promotions, il faut aussi, pour les organismes – du moins ceux qui n'ont pas de réseau captif d'employeurs – attirer d'autres stagiaires. En ce domaine, la concurrence reste évidente et vive. Mais elle se maintient également sous d'autres formes, moins apparentes. Car l'enjeu est aussi de séduire les « meilleurs » candidats selon les critères des organismes : ceux qui auront le plus de chances d'être diplômés ; qui occasionneront le moins de travail – et le plus de satisfaction – aux formateurs ; qui pourront être ultérieurement « porteurs » d'une image valorisante de l'organisme ; qui constitueront de futurs certificateurs, tuteurs ou prescripteurs voire militants et formateurs ; qui s'intégreront dans le réseau professionnel de l'organisme qui les a formés ; qui trouveront le plus facilement un emploi à l'issue de la formation.

L'emploi dans l'animation est-il vraiment au cœur des intentions de la Région ?

Que veut donc la Région ? Pourquoi financer de la formation ? Et pourquoi dans l'animation ? Le Président de la Commission « emploi, apprentissage, formation professionnelle, insertion » est tout à fait clair :

André M., Président de la Commission : « Nous, ce qu'on vise, c'est l'emploi. Si on finance, c'est parce qu'il y a de l'emploi derrière. Le CARIF-OREF nous dit qu'il y a de l'emploi. Et puis on interroge les réseaux professionnels, les employeurs, les organismes de formation. Et pourquoi l'animation ? On a à répondre à des phénomènes sociétaux. À accueillir de nouvelles populations. L'animation, c'est un amortisseur social. »

Quand j'émetts un doute sur la compétence des organismes de formation à « accompagner dans l'emploi » leurs stagiaires, il hausse nettement le ton :

Président : « Je ne peux pas imaginer que celui qui est chargé de faire monter en compétences un individu, il puisse ne pas se préoccuper de ce que cette personne va devenir. Vous me dites que ce n'est pas leur métier ? Il va falloir qu'ils s'y mettent. »

Il s'agit d'une position de principe qui ne veut pas tenir compte de la réalité des organismes de formation. Le levier pour obtenir le service demandé de la part des organismes de formation, c'est le marché du financement de la formation professionnelle.

Le site du Conseil régional, dans ses pages sur l'orientation, le dit clairement :

⁵³⁵ Cf. les annexes « Comment s'est formé le groupement » et « Le marché vu par Christophe P., directeur régional de l'AFOCAL »

« L'objectif des formations du dispositif "Région formation - Visa Métiers" est de former les demandeurs d'emploi afin de corriger les déséquilibres principalement structurels, mais aussi conjoncturels de qualification tout en répondant aux besoins en compétences recherchées par les entreprises du territoire pour lesquelles l'offre de formation initiale s'avère insuffisante. La finalité est de favoriser l'insertion des publics par la construction de parcours de formation individualisés d'accès à la formation. »⁵³⁶

Cet enjeu de l'emploi qui, donc, est principal, a bien été assimilé par les organismes de formation. Voici l'analyse d'un directeur régional à propos du marché 2017 :

Régis B, directeur régional CEMÉA : « un marché [...] avec des outils de contrôle plus important. L'instauration précise d'un conseil de gestion joue ce rôle. Et nous savons que dans ce contrôle ce qui importe n'est pas l'émancipation et l'éducation populaire mais bien la seule employabilité. Une volonté de performance avec une prime par stagiaires reversé à l'organisme de formation en fonction des résultats (emploi à 3 mois...) »⁵³⁷

Comme le fait remarquer un CEPJ :

Xavier L. CEPJ : « La Région n'a pas de projet éducatif, contrairement à un certain nombre d'autres Régions ; elle ne préoccupe pas non plus de la qualité des emplois ; elle est centrée sur l'emploi quantitatif. »

Bien sûr, les organismes de formation de l'animation regrettent que ce qui fait leur spécificité, estiment-ils, à savoir l'action éducative, soit passée par pertes et profits. Mais, contraintes financières obligent, ils n'en ont pas moins tout fait pour être retenus dans le marché public. On peut comprendre que, de son côté, la Région traitant de l'ensemble de la formation professionnelle, dont l'animation ne constitue qu'un faible pourcentage, n'entre pas dans ces considérations. Et d'autant moins qu'elle n'a pas de politique éducative affirmée. Peu important à la Région et aux concepteurs de l'appel d'offre, semble-t-il, les contenus pédagogiques et éducatifs des formations de l'animation : « émancipation », « éducation populaire ».

*

À vrai dire, on peut se demander si cette finalité, annoncée comme centrée sur l'emploi, ne constitue pas un discours sans autre intention d'aboutir. Le mécanisme ressemble à une « pompe de relevage. Il s'agit de faire circuler les personnes ; on agit certes sur le flux⁵³⁸ mais sans réelle connaissance du bout du tuyau⁵³⁹ ni même de ce qui transite par le tuyau⁵⁴⁰. Dès lors, y a-t-il

⁵³⁶ Source : <http://www.orientation-paysdelaloire.fr/donnees/fiche-dispositif/438>. On voit que le « parcours » ne saurait être autre qu'« individualisé » alors même que tout dispositif de formation est collectif.

⁵³⁷ Source : « Point de situation. Janvier 2017 ». J'ai respecté l'orthographe de l'original.

⁵³⁸ Remarquons que le mécanisme est exactement le même pour ce qui concerne le dispositif du « service civique », dont les organismes de formation font un usage abondant. Les intéressés indiquent que la publicité qui est faite pour ce dispositif, tant par les établissements de traitement du chômage que par les organismes de formation, est alléchante et finalement efficace, mais se plaignent couramment que la manière dont ils sont ensuite encadrés puis soutenus dans la recherche d'emploi laisse à désirer. Pour les pouvoirs publics, il s'agit essentiellement d'accélérer un flux qui est supposé, *via* cette forme d'initiation au monde du travail, mener à l'emploi.

⁵³⁹ C'est, comme je l'évoquais plus haut, en langage industriel la logique du « flux poussé ».

⁵⁴⁰ La relation de service, en l'occurrence la formation, c'est-à-dire la relation d'individu à individu, ce que le Président de la Commission de la formation professionnelle nomme « prendre en compte l'individu », donc la

véritablement intention d'obtenir des résultats ? En déléguant la responsabilité de l'obtention d'un emploi aux organismes de formation, dont ce n'est ni la compétence ni la vocation, on pourrait penser que la Région se condamne de fait à l'inefficacité. Cela masque le constat que personne ne sait comment s'y prendre, que personne n'a les outils pour le faire, et que personne n'a non plus les ressources pour cela : ni pour connaître réellement l'emploi, ni pour mesurer l'effet des formations sur l'emploi, ni pour agir sur ce dernier, ni pour suivre individuellement les candidats. C'est d'ailleurs ce que disent les CEPJ interrogés, s'exprimant sur les illusions et l'illusionnisme de ces dispositifs :

Patrick, CEPJ : « Est-ce que seulement on est conceptuellement capables d'élaborer des outils détachés des intérêts que l'on a à la chose ? Franchement, ce n'est pas le cas, ce n'est pas ce que je constate. »

L'investissement de forme nécessaire pour se doter de ces outils, si tant est que cela soit possible et efficace, est considérable⁵⁴¹. Et qui devrait y consentir ? Pour le Conseil régional et le Président de la Commission sur la formation professionnelle en tout cas, cela paraît tranché : c'est le travail des organismes de formation. Si l'on devait résumer vulgairement cette position, on pourrait écrire : « je paye, qu'ils se débrouillent ». Bien sûr tout les salariés, formateurs compris, ont nécessairement un savoir-faire personnel de recherche d'emploi. Pour autant, cela les rend-il capables d'aider de manière significative leurs stagiaires dans leurs recherches d'emploi⁵⁴² ? Et surtout, il est très probable qu'ils considèrent cela comme une tâche subalterne et vulgaire, non noble⁵⁴³ : pour eux, un « sale boulot »⁵⁴⁴.

En position dominante, les représentants de la Région peuvent avoir des exigences « qui ne se refusent pas ».

sortie de l'anonymat, est, dans ce flux, déléguée aux formateurs. Bien sûr, s'intéresser aux individus, c'est bien ce qu'ils font. Mais, on l'a vu, assez peu ou plutôt le moins possible, préférant travailler avec les groupes, avec des méthodes, et ne sortir de cette approche collective que lorsqu'elle « craque », qu'elle génère des incidents.

⁵⁴¹ Pour des témoignages d'acteurs sur les difficultés auxquelles se heurtent le maintien de la relation avec les stagiaires et l'obtention d'information sur leur devenir une fois la formation terminée, cf. l'annexe « On ne sait pas suivre les stagiaires ». La représentante (fonctionnaire) de la Région en Sarthe conclut clairement qu'il est impossible de se faire une idée des effets sur l'emploi du financement de la formation professionnelle par la Région.

⁵⁴² Une autre difficulté concerne la distance organisationnelle, hiérarchique, managériale qu'il peut y avoir entre l'exigence du marché, plutôt bien connue des directeurs associatifs, et la pratique de la formation, assurée par leurs collaborateurs, qui ne sont « que » formateurs. Ce sont les directeurs qui signent le marché, donc en acceptent les termes, mais ce sont les formateurs qui sont chargés de l'exécuter. Pour aller plus loin, cf. les annexes « Les organismes de formation vont-ils réellement s'occuper de l'emploi ? » et « Une certaine inconséquence de la Région ».

⁵⁴³ En référence aux travaux de Philippe d'Iribarne, 1989.

⁵⁴⁴ Cf. Everett Hughes, 1996.

Immixtion pédagogique.

Les organismes regrettent donc le peu d'intérêt de la Région pour le contenu des formations, au profit de l'enjeu de l'emploi. Néanmoins, la Région semble avoir clairement l'intention d'exercer un contrôle, d'avoir une influence et de donner son avis sur les pédagogies mises en œuvre, ce qui est perçu par les formateurs comme une forme d'intrusion dans leur liberté pédagogique. Cela porte sur la « qualité » des formations, leur calendrier et déroulement, l'adaptation aux stagiaires, l'emploi de techniques d'animation « des années 2020 »⁵⁴⁵. Elle impose également que, pour l'un des BPJEPS, l'alternance s'effectue sous forme d'apprentissage, ce qui contraint le dispositif ainsi que l'âge des stagiaires.

Régis B., directeur régional CEMÉA : « Le marché Région suggère d'aller vers la multi-modalité (plusieurs supports de formation) et en particulier vers la FOAD (formation ouverte à distance). »⁵⁴⁶

Fabrice D., formateur salarié de l'AFOCAL : « Ils ont ramené à la durée de formation à 630 heures, elle doit se faire sur un an, elle doit comprendre 10 % de formation à distance, il y a plein d'éléments qui ont une influence sur nos pédagogies. D'ailleurs, moi, je ne suis pas convaincu qu'il faut passer par le marché. L'année dernière et l'année d'avant, on a réussi à remplir des promotions sans ça. Mais moi, je ne suis que formateur. Notre Conseil d'administration a dit qu'il fallait qu'on y soit, pour des raisons stratégiques. C'est toujours le fameux *Les autres y sont, il faut qu'on y soit.* »⁵⁴⁷

Sur le papier au moins, dans les annonces, la présence d'un représentant de la Région lors des « dialogues de gestion », l'accès direct de celui-ci aux formateurs et surtout aux stagiaires, la possibilité d'apprécier dans la durée les évolutions d'une même formation peuvent être des

⁵⁴⁵ Entendre l'usage des médias informatisés (comme pour la FOAD).

⁵⁴⁶ Source : « Point de situation. Janvier 2017 ». La formation à distance (FOAD) est un cas très intéressant, dont l'importance ici dépasse l'apparence d'un simple sigle. Il s'agit d'une technique de formation usuellement perçue comme « moderne » car liée à l'utilisation des moyens de communication informatiques et multimédia. À ce titre, elle a été mise en avant par l'appel d'offre de la Région. Mais la FOAD est très contradictoire avec les principes pédagogiques des organismes de formation, qui accordent une importance centrale à ce qu'on nomme en formation « le face à face pédagogique » : la relation pédagogique est d'abord une relation et le rassemblement du « groupe stage » en un même lieu est, dans leurs conceptions et leurs pratiques, une clé de l'efficacité pédagogique. Ces mêmes organismes sont pourtant prêts à se lancer dans cette modalité de formation, puisqu'il y a des financements et qu'ils estiment ne pas avoir le choix. Vu par les « pères fondateurs », il s'agirait vraisemblablement là d'un renoncement profond à des principes établis, constamment réaffirmés depuis des décennies et quasiment sacrés, au cœur de l'identité de ces organismes. Il semble pourtant que cette modalité pédagogique n'ait pas soulevé de protestation de la part de ceux qui sont garants des orientations et auraient été en mesure de la formuler : les membres des Conseils d'administration des organismes de formation. Évolution contingente des repères théoriques ou fragilité de la culture pédagogique ? L'ensemble de ces constats serait bien sûr à nuancer en fonction de l'existence plus ou moins affirmée d'une identité pédagogique – ou commerciale – des organismes de formation. Ce qui, en ce domaine, gênerait les Francas ne sera pas perçu comme problématique par l'UCPA.

⁵⁴⁷ La dernière phrase est dite en imitant les auteurs, avec une certaine ironie, à vrai dire celle qu'adoptent volontiers les métiers techniques pour les métiers commerciaux. Notons qu'ici comme ailleurs, le mot « stratégique » est un passe-partout : il vaut argument incontestable, il fait taire les oppositions et éteint les débats.

perspectives quelque peu redoutables pour un responsable de formation ou un dirigeant d'organisme.

Produire des diplômés.

En réalité, les effets pédagogiques des exigences de la Région et du dispositif d'appel d'offre sont bien plus profonds que ce qui résulte des observations ci-dessus. Il s'agit du transfert par la Région aux organismes de formation d'une mission, non seulement de suivi mais de succès – avec obligation de résultat –, de recherche d'emploi de leurs stagiaires. Or ils ne peuvent guère y aider qu'à la mesure de leur propre réseau.

Éric P., responsable des formations professionnelles de la FAL 44 : « La Région, ils sont attentifs au taux de réussite, au taux d'abandon et à l'emploi. D'ailleurs, depuis 2013, la Région nous envoie un représentant [pour les séances de conseil de stage et de bilan]. On risque de perdre le financement [si les résultats sont mauvais]. Mais en réalité, le seul critère où l'organisme peut agir, c'est le taux de réussite aux épreuves de certification. »

Ce dispositif organise la « quadrature du cercle » : affirmation que la formation est indispensable à l'emploi, donc confirmation ou renforcement de son rôle ; mais affirmation que la formation doit servir à obtenir l'emploi, donc nécessité de distraire une partie du temps de formation à cette fin. Il agit typiquement comme une « double contrainte ». Il suppose donc que les organismes qui le prendront au sérieux prévoiront d'inclure dans leurs contenus de formation une préparation à la recherche d'emploi. Plus largement, *via* les critères d'évaluation auxquels ils sont soumis, et puisque de surcroît il y a des incitations financières à la clé, cela les invite à orienter leur pédagogie moins vers l'acquisition de la compétence que vers l'obtention du diplôme et l'insertion sur le marché du travail⁵⁴⁸. Il y a là une question d'économie temporelle de la formation : sachant qu'on ne peut tout faire – tout ce qu'on estimerait utile – dans une formation, et que l'on n'atteint jamais le degré de compétence, de maîtrise, de familiarité avec les concepts et les méthodes dont on voudrait doter les stagiaires, à quoi consacre-t-on le temps imparti⁵⁴⁹ ? Compte tenu des caractéristiques biographiques et sociales de la plupart des stagiaires financés par la Région, la recherche d'emploi n'est pas une question mineure que l'on puisse se contenter de traiter par des discussions informelles avec les stagiaires⁵⁵⁰.

⁵⁴⁸ Ce qui, bien sûr, renforce la suggestion implicite adressée aux stagiaires à se considérer comme des clients d'une prestation qui doit, puisqu'ils payent (ou qu'on paye pour eux), leur fournir les prestations qu'ils estiment acheter, diplôme et emploi. Cela met les stagiaires « du côté » de la Région, face aux formateurs. Ainsi se matérialise le caractère de « marché biface » : l'une et les autres visent à acquérir la même chose.

⁵⁴⁹ Je traite de cette question clé dans une annexe (de la 4^{ème} étape), « Les jeux fascinants avec le temps ».

Dans la mesure où il faut être diplômé pour trouver un emploi, la tentation est grande pour les organismes de faire en sorte que la quasi totalité des stagiaires le soient : tant en ce qui concerne les contenus de la formation, « l'accompagnement » des stagiaires, que l'organisation des épreuves certificatives, cela ne peut pas ne pas avoir d'influence sur la conduite et les contenus des formations. Certains organismes, on le sait, ont tendance à privilégier cette réussite à l'examen, bonne pensent-ils pour leur réputation et leur recrutement de stagiaires, et parce qu'ils constatent, comme tous leurs confrères, que les participants viennent de plus en plus souvent pour le diplôme et de moins en moins pour la formation elle-même. Il n'est pas jusqu'aux fonctionnaires de la Jeunesse et Sports qui ne centrent leur jugement des organismes sur les critères de la réussite.

Karine P., responsable de formation de Familles Rurales : Oui, et encore t'étais en jury [BPJEPS] LTP [Loisirs Tous Publics]. Là ils regardent ton taux de réussite et ils t'interrogent dessus mais ça s'arrête là. Mais c'est pire en APT [Activité Physique pour Tous]. Là ils te demandent carrément : *t'as pas pu influencer ta commission de certification ?* [ensemble des personnes assurant les entretiens de certification]. »

La pression sur l'emploi ne peut donc que renforcer cette tendance. Les intentions et ambitions pédagogiques des organismes et des formateurs, au sens de doter les stagiaires d'une compétence professionnelle, plus largement ce qui subsiste du programme institutionnel des formations de l'animation, sont ainsi pris en tenaille entre les logiques du marché du financement et les exigences des participants aux formations. Le résultat n'est pas dichotomique : il n'y a pas pression et résistance, mais transformation progressive des manières de faire les formations.

L'ensemble, le dispositif et la logique sous-jacente, s'apparente donc, de la part de la Région – mais aussi de tous les autres financeurs, au premier rang desquels Pôle Emploi –, à un mécanisme visant à l'accélération ou à la facilitation d'un flux : celui de la « pompe de relevage », qui « relève » le niveau supposé d'individus et leur donne donc « l'énergie potentielle », les capacités, qui devraient leur permettre de se « couler » dans un emploi⁵⁵¹.

⁵⁵⁰ Contrairement à ce que suggère explicitement le Président de la Commission. Par exemple une partie de ces stagiaires est « socialement déstructurée ». Et il existe des dispositifs, pilotés par la Jeunesse et Sport, où le passage par un BAFA avant un éventuel BPJEPS vise explicitement seulement à « réapprendre » à des jeunes issus de milieux populaires et de quartiers « de la politique de la Ville » à « se lever le matin, être à l'heure et présent toute la journée, être normalement poli, écouter des consignes, discuter avec d'autres personnes en prenant en compte la parole de l'autre, respecter l'autorité statutaire du formateur et le cadre formel de la formation, prendre soin des lieux *etc* ». Ces jeunes sont ainsi « filtrés » par le dispositif. (Tous les passages entre guillemets citent les CEPJ qui ont conçu et encadrent le dispositif). Les formateurs des formations à destination d'un autre type d'animation (formation CALAS), celle qui se pratique dans les clubs de vacances (comme le Club Méditerranée, pour ne pas le citer), décrivent exactement le même type de difficulté avec leur public : ils en font même une règle rigide, comme par exemple l'exigence de dire bonjour chaque matin, sanctions à l'appui.

⁵⁵¹ Du flux au relevage, en « filant la métaphore » liquide. Cf. l'encadré « L'action de la Mission locale » dans l'annexe « Les marchés de l'animation ». Dans la veine de ce que je décris, mon interlocuteur, adjoint de direction, déclare : « En fait, on les pousse dans la machine ».

Dans l'introduction, intitulée « L'inflation pédagogique », de son ouvrage fort éclairant *Penser la formation*, faisant référence au livre de J. Beillerot, *La société pédagogique*⁵⁵², M. Fabre écrit :

« Ainsi Jacky Beillerot peut-il parler à bon droit de “société pédagogique”, puisque dans les pays développés, le temps de formation s'avère plus important que celui de production des biens et des services. C'est là un fait polysémique qui renvoie certes à une analyse économique, avec l'insertion de la pédagogie dans le processus de production de plus-value (importance du quaternaire), mais qui possède également des dimensions irréductibles de type psychanalytique, psychosociologique et politique. »⁵⁵³

Ce n'est donc pas seulement le diplôme auquel, en France, on accorde la plus grande importance. La formation est, elle aussi, devenue une exigence et une solution qui fait consensus. Au point de tout lui confier, y compris la recherche de l'emploi. L'introduction citée ci-dessus a été écrite en 1994 : que ne dirait-on aujourd'hui sur le même thème ?

Sensibilité de l'emploi associatif à la commande publique.

Sans surprise, c'est l'emploi des formateurs qui est en première ligne des effets de la commande publique. Comme l'a bien montré M. Hély, comme le mettent régulièrement en évidence tous les acteurs critiques qui dénoncent le « système » dans lequel sont engagés les fédérations d'éducation populaire, comme l'observation le rend évident, la dépendance des organismes de formation aux marchés publics est directement liée à l'existence d'emplois dédiés qu'il faut financer, donc alimenter en activité facturable⁵⁵⁴.

En pratique, on se rappelle que, une partie des d'organismes ayant des activités autres que la formation, par exemple l'organisation d'accueils collectifs de mineurs, les résultats des différentes activités peuvent se compenser pourvu que les plus importantes d'entre elles soient bénéficiaires⁵⁵⁵. Par ailleurs, le réseau associatif d'employeurs (collectivités territoriales, associations, comités d'entreprises) constitutif de la majorité de ces fédérations leur envoie un certain nombre de stagiaires financés par ces mêmes employeurs, ce qui rend malgré tout accessible la constitution de promotions viables :

⁵⁵² 1982, Paris, puf.

⁵⁵³ 2015, Paris, Éditions Fabert. Première publication en 1994 aux éditions PUF, p. 23.

⁵⁵⁴ Lorsque les organismes sont moins dépendants du recrutement de stagiaires *via* les financements par la Région, ils ne se gênent pas pour prendre de la distance stratégique, ou au moins rhétorique, avec ces dispositifs. En témoignent les explications de Dominique M., directeur régional de Familles rurales, rapportées *infra* ou dans l'annexe « Région, organismes, qui dépend de qui ? ».

⁵⁵⁵ Et ces autres activités peuvent éventuellement employer les formateurs en chômage technique.

Dominique M., directeur régional de Familles Rurales : « On est sur des formations réglementées et habilitées. Au départ, pour leur conception, c'est un long travail, un à trois ans. Nous, on a 35 % de stagiaires de la commande publique [financés par la Région]. On va pas lâcher [cette activité] pour ces 35 % ! Si on ne les avait pas, de toutes façons d'autres viendraient : les employeurs du réseau nous en enverraient. Donc de toutes façons l'impact [de la perte éventuelle du marché] ne serait pas intégral.

Et puis il est hors de question que la Région, qui représente un tiers des stagiaires, commande nos orientations. Nous, notre projet, c'est de former nos salariés [ceux du réseau d'employeurs adhérents de la fédération]. On ne se laisse pas embarquer en opérateurs de formation. Notre vocation, c'est pas de répondre à la demande de la Région en prenant les chômeurs. Quand on vise des salariés, on ne répond pas à la commande publique. La dimension professionnelle, on la mène dans une approche avec les employeurs. Le but, c'est le développement des territoires. La formation, ce n'est qu'un moyen pour un objet qui n'est pas le traitement du chômage. »

Si donc certains organismes peuvent relativement protéger leurs emplois, ceux qui sont plus dépendants de la formation professionnelle sont plus exposés. S'ils font partie des perdants de l'appel d'offre, on pourrait penser qu'ils risquent de se trouver de fait incapables de maintenir leur BPJEPS, et de conserver leurs formateurs. En effet, cela suppose de leur part, soit de ne plus programmer de formation BPJEPS pendant les quatre – ou trois – années de la durée du marché public, soit de se confronter à la difficulté de recruter exclusivement des stagiaires auxquels ils ne pourront proposer de bénéficier des aides publiques régionales. Dans le premier cas l'organisme risque de perdre toute possibilité de reprendre cette activité. En effet, il a licencié son équipe de formateurs et donc perdu les compétences correspondantes ; il n'a pas non plus été en mesure de continuer à « faire vivre » son réseau de correspondants en activité, essentiel à la fois pour constituer certains des « lieux d'alternance » de la formation et en tant que certificateurs bénévoles. Dans le second cas, le risque est de ne pas être en mesure de constituer une promotion suffisamment nombreuse pour couvrir les frais fixes, donc de travailler à perte⁵⁵⁶.

*

Malgré les dénégations de Dominique M., il est néanmoins manifeste que les politiques d'emploi des organismes sont en relation directe avec la commande publique. Face à l'incertitude engendrée par ce dispositif, la plupart des organismes font un usage aussi étendu qu'ils le peuvent des contrats temporaires : la part de ces contrats de travail, soit CDD, soit contrats aidés⁵⁵⁷, est directement influencée par cette variable et l'incertitude qu'elle introduit. Ils embauchent leurs formateurs en CDD pour la durée d'une session. Le contrat est renouvelé si la formation l'est aussi.

⁵⁵⁶ Pourtant l'AFOCAL des Pays de la Loire, exclu du groupement gagnant en 2013, et qui ne vit que par la formation dans l'animation, a fait le choix (décision de son Conseil d'administration) de maintenir son BPJEPS ; la première promotion a été de 8 personnes, sous le seuil de rentabilité ; la deuxième de 15 personnes, juste au niveau d'équilibre selon son directeur ; la troisième de 20 stagiaires, ce qui constitue selon les intéressés un beau succès de notoriété. Celle de 2017 s'est ouverte avec 16 stagiaires.

⁵⁵⁷ Jusqu'en 2017.

Voici ce qu'écrivait en 2012, à propos de l'emploi et en toute clarté, le Conseil d'administration des CEMÉA Pays de la Loire en réponse à une mise en cause par les syndicats, en Comité d'entreprise (national), de son usage selon eux abusif des contrats temporaires :

« L'embauche [récente] correspond bien à une augmentation d'activité, mais cette croissance est liée à des réponses à des marchés publics, dont la précarité est inhérente à ces dispositifs. [...] La deuxième [raison de ce choix] est que le CDI n'aurait été qu'un effet de forme étant donné l'impossibilité de leur garantir un emploi pérenne puisque lié à une activité conditionnée par le renouvellement du marché public au bout de seulement 3 ans. [...] Enfin, nos bilans financiers successifs, tout juste à l'équilibre, témoignent que la prudence citée n'est pas excessive mais bien raisonnable. »

La position très affirmée, au moins en entretien, du directeur régional de Familles Rurales rapportée ci-dessus lui est permise car il supervise une fédération solide regroupant un nombre important d'employeurs, donc dispose d'un assez large vivier de recrutement pour les formations. Il est bien sûr plus aisé de prendre des positions de principe fermes quand on se sent en situation de force⁵⁵⁸. Cette assurance vis-à-vis de la Région n'est pas affichée par ceux des organismes qui ne vivent que de la formation et sont notablement plus fragiles à l'obtention des marchés, d'autant plus s'ils (se) sont politiquement exposés comme dans le cas type des CEMÉA. Ainsi, sans surprise, ce sont bien les directeurs régionaux de ces organismes plus vulnérables qui ont été les plus actifs dans la constitution des groupements en 2013 et 2017.

Des conséquences pour les formateurs.

Les organismes de formation, plus précisément de manière opératoire leurs responsables de formation, se doivent de sélectionner avant l'entrée en formation des stagiaires éligibles aux aides régionales. Dans la limite des « places » financées disponibles, cette sélection se fait donc prioritairement sur des critères sociaux avant des critères pédagogiques ou professionnels. Il en résulte fréquemment la constitution de promotions rassemblant deux catégories de stagiaires : d'une part de jeunes participants ayant peu ou pas d'expérience de l'animation voire du travail, ayant généralement quitté l'école sans diplôme, dirigés vers l'animation par les prescripteurs (Pôle Emploi, les Missions locales) ; d'autre part des stagiaires plus âgés, expérimentés en animation, ayant fait un choix plus réfléchi de la formation dans laquelle ils s'inscrivent, et sélectionnés plus sévèrement selon les critères de l'organisme. Pour les formateurs, les premiers sont des stagiaires

⁵⁵⁸ Ce directeur m'a probablement servi un discours institutionnel bien lissé. Car je sais par d'autres sources que Familles Rurales cherche, tout autant que les autres organismes, à assurer les formations résultant du marché régional et comprenant une proportion importante de demandeurs d'emploi.

difficiles, les seconds de bons animateurs potentiels ; inutile de préciser avec lesquels ils préfèrent travailler. Cela crée souvent une segmentation de la promotion en deux sous-ensembles parfois difficiles à faire cohabiter si se créent effectivement entre eux des solidarités de groupes. En d'autres termes, les critères de sélection pédagogiques et professionnels qui seraient retenus par les formateurs ne coïncident pas, loin s'en faut, avec les critères sociaux du financement de la formation professionnelle qui s'imposent à eux.

In fine, cela engendre presque inéluctablement des difficultés pédagogiques et de dynamique de groupe pour les formateurs. Ceux-ci s'en expriment mais à bas bruit, d'une part parce que les mécanismes de financement sont considérés comme indispensables à l'existence des formations ; d'autre part parce que, s'ils le disent plus fort, ils s'exposent à des reproches de leur hiérarchie qui a beau jeu de leur faire valoir que « c'est ton boulot de t'adapter à ton public ». Voici un témoignage assez rare de Franck T., formateur que sa position rend plus libre de ses paroles et qui présente un tour d'horizon assez complet de ce qui se dit plus discrètement ailleurs :

Franck T. coordinateur d'une formation BPJEPS LTP : « À l'époque [où il a fait sa propre formation, soit une quinzaine d'années auparavant] les stagiaires avaient 25 ou 30 ans et ils avaient bourlingué avant de rentrer dans le BEATEP⁵⁵⁹. En plus, à l'époque, les formations étaient longues, 16 à 24 mois, ça avait le temps de mûrir. Aujourd'hui, le BPJEPS est considéré comme une formation initiale, on le fait en 12/13 mois, même jusqu'à 9 mois. Et puis les jeunes manquent d'expérience et d'assise, ils ont 18/20 ans, ils ne perçoivent même pas la différence entre animation péri-scolaire et animation professionnelle. Ils ont une posture de base qui n'est pas adaptée. Au mieux, ils sont passés directement du BAFA au BP[JEPS], ils sont très jeunes alors que les postes de BP, ça nécessite une autonomie forte. Ou alors, on a des reconversions. Du coup, ça manque de richesse et d'expérience dans le groupe [de stagiaires]. En fait, les prescripteurs comme la Mission locale et Pôle Emploi, ils n'ont pas une bonne vision de ce que c'est, cette formation. Ils nous envoient même des jeunes qui ont des problèmes de, entre guillemets, "comportement adapté au métier", qui ne savent pas dire bonjour ou être à l'heure. Les financeurs, c'est surtout la Région, ils ont des critères d'accès sociaux et économiques, mais qui sont pas adaptés à nos métiers. Et ce sont pas les critères des organismes. En fait, ils nous les poussent. Alors bien sûr, quand on en a qui sont financés, on est obligés de faire avec. ».

⁵⁵⁹ Prédécesseur du BPJEPS. Cf. le § 4.8 « Les anciens et les nouveaux » de l'annexe (de la 1^{ère} étape) « L'animation dans son contexte historique, politique et économique et social ».

2.4.2 - Un marché biface ?

Dans quelle mesure la formation professionnelle est-elle un marché biface ?

La comparaison avec les manifestations canoniques de ce concept économique, telles qu'utilisées par les auteurs pour décrire ce type particulier de marché, constitue un analyseur. Il apporte un supplément de compréhension du fonctionnement du marché de la formation professionnelle et de la manière dont il influence cette activité⁵⁶⁰.

Si l'on applique le schéma de base du marché biface à celui de la formation professionnelle de l'animation, les deux « faces » concernées sont, d'un côté un marché de clients individuels, de l'autre un marché du financement tel qu'exposé ci-dessus, l'un nécessitant l'autre : les financeurs ne s'engagent dans un dispositif de contribution financière que s'ils peuvent compter qu'il y aura des bénéficiaires, que le ou les organismes retenus sauront s'attirer une clientèle de stagiaires potentiels et si possible de qualité ; ces derniers, du moins ceux qui sont éligibles, ne sont intéressés par l'organisme et prêts à s'engager dans une formation que parce qu'existe pour eux cette possibilité de financement. Il y a donc bien interaction ou interdépendance entre les deux acteurs par l'intermédiaire de ce que les économistes nomment une plate-forme, en l'occurrence les organismes de formation.

En échange des sommes déboursées, l'organisme offre son savoir-faire pédagogique et sa capacité à conduire les stagiaires au succès lors des épreuves certificatives ; mais aussi sa réputation, qui lui attire des candidats, son réseau de contacts et, singulièrement, d'employeurs potentiels pour leur « placement » ultérieur ; et enfin, compte tenu des exigences du marché du financement, sa capacité à « accompagner » les diplômés dans la recherche d'un emploi. Notons que, de ce point de vue, les organismes associatifs qui fédèrent des employeurs (Francas, Ligue de l'enseignement FAL, UFCV, Familles Rurales par exemple) sont bien mieux placés que ceux qui n'ont que des activités de formation (CEMÉA, AFOCAL, CREPS par exemple).

En élargissant le champ d'observation, chaque organisme est inséré dans un réseau relationnel qui entre autres lui fournit, et des « lieux d'alternance », et des certificateurs bénévoles pour les épreuves correspondantes. C'est bien la qualité et l'étendue de ce réseau qui est susceptible de permettre aux organismes de répondre à l'exigence de la Région en matière de suivi et d'emploi de ses stagiaires. *In fine*, les deux types de clients visent un même objectif, l'emploi, et jugent comparativement les organismes sur ce critère prioritaire.

⁵⁶⁰ Pour quelques explications sur la notion de marché biface, cf. l'annexe : « Un marché biface, de quoi s'agit-il ? ». On pourrait également formuler l'hypothèse théorique que l'on a affaire à une situation de « double monopole ». Cf. l'annexe à ce sujet.

Dominique M., directeur régional de Familles Rurales : « Nous, sur le BP [BPJEPS], on est à près de 100 % d'emploi. Pour le DE [DEJEPS], c'est plus compliqué, parce qu'il y a pas mal de gens en reconversion, et des gens qui sont pas prêts, avec des difficultés à la sortie [de la formation]. Là, on est plutôt à 70 % d'emploi. »

*

Quelle est la dépendance de ces mécanismes au nombre de clients de part et d'autre ?

Pour la facette « clients participants », il est clair que l'efficacité de l'aide à la recherche d'emploi dépend avant tout de la qualité des stagiaires telle qu'elle sera appréciée par les employeurs. Ainsi de Philippe T., employeur à la retraite⁵⁶¹, ancien de l'UFCV quand il affirme que, en tant qu'employeur, il avait une préférence pour les stagiaires issus des CEMÉA :

« Moi, en tant qu'employeur, même si je venais de l'UFCV, je préférerais embaucher des stagiaires des CEMÉA. Parce qu'ils étaient meilleurs pour mes besoins. En particulier, ils avaient plus travaillé l'écrit, l'expression écrite. Et ça, c'était important pour moi, parce que pour monter des dossiers ensuite... »

Cette qualité des stagiaires suppose, pour l'organisme, de pouvoir attirer des candidats en nombre afin de procéder à la sélection la plus avantageuse, en qualité et en effectif. Encore faudrait-il s'entendre sur l'idée de « qualité » d'un stagiaire : perçu comme un bon animateur ; comme susceptible de satisfaire aux épreuves de certification ; comme ayant une bonne employabilité ? Ces critères peuvent bien sûr diverger⁵⁶². Pris au sérieux, ils sont de nature à influencer la totalité du dispositif de formation : de manière évidente, le processus de sélection initiale ; partant, les contenus de formation et les pédagogies ; mais aussi les dispositifs de certification, choix des formateurs et des certificateurs, les modalités de suivi de l'alternance, *etc.*

Les organismes auraient donc, pour optimiser leur placement, intérêt à un tri sévère d'un nombre limité de stagiaires retenus parmi une abondance de candidats. Mais cette restriction va à l'encontre de la logique économique consistant à augmenter le nombre de stagiaires pour améliorer chiffre d'affaire et marge. Que font-ils en pratique ? Cela dépend de nombreux facteurs, dont les principaux sont en réalité, principalement leur situation financière générale (solidité ou fragilité, carnet de commande bien rempli ou incertain, dépendance ou non au financement public de leurs autres activités), et secondairement la place donnée aux préférences pédagogiques des formateurs en termes d'effectif de promotion. Sans surprise et dans l'ensemble, les organismes en bonne situation se permettent de diminuer cet effectif jusqu'à un niveau proche du seuil d'équilibre, accordant la priorité aux conditions matérielles et pédagogiques de leur activité, quand les autres cherchent à le gonfler, au détriment de ces mêmes conditions. Ainsi, pendant que les CEMÉA, utilisant en 2015 et 2016 la justification d'une abondance de candidatures à l'entrée en formation,

⁵⁶¹ Encore actif puisqu'il représente le collège employeur dans les jurys régionaux du BPJEPS.

⁵⁶² La « qualité » d'un stagiaire est appréciée principalement par le formateur lors de la sélection initiale, et par l'employeur à la sortie de la formation.

ont fait monter leurs promotions jusqu'à la limite autorisée par la Région – de trente personnes –, Familles Rurales au contraire affirme de son côté :

Dominique M., directeur régional de Familles Rurales : « La question de base qu'on se pose, c'est : est-ce qu'on rentre dans nos frais directs affectés, est-ce qu'ils sont pris en charge par la formation ? Après, on fait notre *job*. Le fait d'avoir plusieurs petits groupes, en fait ça donne de la souplesse. Y compris d'ailleurs dans l'utilisation des formateurs. Les grands groupes, on a essayé et on a en a tiré les conclusions. En fait, un grand groupe dédoublé, parce que dans la pratique on est souvent obligés de le dédoubler, eh ben ça coûte plus cher. »⁵⁶³

Dans tous les cas, comme on le voit dans le raisonnement de ce directeur, la logique qui prévaut, est de nature économique avant d'être pédagogique, même si en l'occurrence les deux convergent. On verra que ce n'est pas sans conséquence sur les formateurs.

Symétriquement pour la facette « financement » du marché biface, on peut comprendre qu'un organisme qui s'assurerait de pouvoir proposer des financements divers et multiples à ses stagiaires – ou des conditions assurant leur équivalent, tels qu'un hébergement à prix modique, qu'on peut envisager financé par l'employeur, Pôle Emploi ou une Mission locale – les attirerait plus aisément. Le nombre de places financées par la Région accordées à chaque organisme est donc un enjeu crucial, et à l'intérieur du groupement l'objet d'une concurrence à fleurets mouchetés.

On a donc bien une situation où ce qui fait le succès de l'organisme ou du groupement d'organismes est sa capacité à attirer, d'un côté un nombre important de stagiaires potentiels⁵⁶⁴, de l'autre des financements publics abondants, avec en arrière plan la richesse d'un réseau qui apporte la promesse d'un accès à l'emploi. Globalement, on constate ainsi qu'il assure un service de « plate-forme » apportant une « externalité de réseau croisée ». La plate-forme rend également possible ou du moins facilite l'interaction entre les demandeurs d'emploi d'une part, les acteurs du traitement du chômage d'autre part, lorsque les derniers veulent orienter les premiers vers l'animation, métier facile d'accès. Ceci est d'autant plus vrai que le marché de l'emploi dans l'animation, éclaté et peu formalisé, rend difficile aux financeurs de faire directement, efficacement, uniformément connaître l'offre existante aux demandeurs d'emploi⁵⁶⁵. Les organismes sont un point de concentration de l'information, dans la mesure où les employeurs comptent sur eux pour leur fournir des animateurs sortant de formation.

⁵⁶³ Le « grand groupe » en question était de 28 personnes. La promotion en cours au moment de l'enquête comprend 19 participants.

⁵⁶⁴ Potentiels et non pas inscrits. Le nombre de candidats peut croître à l'infini, le nombre de stagiaires est limité à la fois par les règles de la Région et par les conditions pédagogiques et matérielles de la formation.

⁵⁶⁵ Cf. l'annexe « Que sait-on des emplois ? » et l'analyse du § 2 « Appariements sur un marché de l'emploi » dans l'annexe « Les marchés de l'animation ». On considère qu'environ 70 % des informations sur les emplois de l'animation ne passent pas par le système des annonces, *via* Pôle Emploi ou autres.

Il est intéressant de noter que les différentes parties sont peu ou pas conscientes de cet aspect du service rendu, de fait, par l'organisme de formation : rapprocher et rendre possible la rencontre des parties ; précisément, faciliter la rencontre entre offre de financement orientée vers l'animation d'un côté, les plus crédibles des candidats éligibles à ces formations de l'autre, avant la formation, ainsi qu'entre offre d'emploi et animateurs employables, à l'issue de la formation. Partant, les critères sur lesquels sont sélectionnés le ou les organismes gagnants de l'appel d'offre ne prennent pas en compte cette contribution et la performance éventuelle de l'offreur en tant que plate-forme, si ce n'est, bien sûr, sous la forme banale d'une bonne réputation. Par ignorance du mécanisme, et du fait de l'incitation à l'organisation de collectifs (groupements) d'organismes, la Région se prive d'un levier éventuel d'efficacité dans sa démarche en principe centrée sur la question du chômage.

Les stagiaires trouvent donc, collectivement, un intérêt à ce que le financement par la puissance publique soit le plus élevé possible, en montant et en nombre de « places ». Inversement, la puissance publique semble satisfaire d'autant mieux à ses objectifs que l'organisme attire plus de stagiaires potentiels. Si toutes les « places » de financement n'étaient pas occupées (en nombre de places ou en budget alloués), les financeurs s'interrogeraient et seraient probablement amenés à remettre en cause leurs dispositifs. Les organismes en sont conscients et cherchent à tout prix à utiliser en totalité les financements disponibles, ce qui les amène, les années de « disette » en candidats, à constituer des promotions peu sélectives... qui posent ensuite de nombreuses difficultés aux formateurs.

On commence donc à voir que, contrairement sur ce point au modèle canonique du marché biface, le nombre de stagiaires ne peut augmenter librement sans mettre en danger l'efficacité des formations et vraisemblablement la qualité des animateurs qui en sont issus, *in fine* sans obérer la finalité du dispositif pour la Région : le nombre de contributeurs sur une face ne peut croître indéfiniment sans mettre en danger l'utilité pour l'autre face.

*

Sur le plan des prix, ce sont bien les plate-formes (ou leurs regroupements) qui les proposent, dans le cadre d'un marché concurrentiel. Puisque l'organisme cherche à préserver son équilibre financier ou son résultat d'exploitation, le prix du marché financé – collectif – influence le prix de vente qu'il est possible de proposer aux individus : il y a donc interaction sur ce plan-là également. Qui plus est, c'est également parce qu'existent ces financements – et qu'ils sont rémunérateurs – que les organismes disposent en même temps d'une liberté plus grande dans la fixation de leurs prix public pour les mêmes formations ainsi que pour les prix de leurs autres activités⁵⁶⁶.

⁵⁶⁶ Cf. l'annexe « Comparaison des prix public des BPJEPS ».

Un marché biface certes, mais pas nécessairement dans toutes les configurations.

L'ensemble des considérations précédentes tend donc à faire penser que le marché de la formation professionnelle se rapproche d'une configuration biface. Il convient cependant d'examiner plus en détail la concrétisation de ce marché pour les formations de l'animation professionnelle et de voir en quoi elle s'écarte de ce modèle.

Tout d'abord, rappelons que ces formations ont deux types de publics : d'un côté les stagiaires qui bénéficient d'un financement par la Région (ou par un organisme de traitement du chômage), d'autre part les stagiaires individuels. Le financement régional est non nominatif et c'est le responsable de formation, à l'issue du processus de sélection préalable des candidats, qui en désigne les bénéficiaires parmi les personnes éligibles. Cette facette des mécanismes d'entrée en formation correspond en première approche au marché biface. Les stagiaires individuels sont eux aussi sélectionnés, de la même manière, avant l'entrée en formation mais ils disposent, presque toujours, d'un financement *intuitu personae*, le plus souvent de leur employeur. Cette configuration, où le candidat dispose d'un « droit de tirage » et peut généralement choisir son fournisseur sur un marché concurrentiel, fait penser au modèle de la médecine libérale. En moyenne, les participants à l'ensemble des formations se répartissent par moitié dans les deux catégories.

Par ailleurs, contrairement à ce que serait un marché biface idéal-typique, une partie des organismes de formation ne dépend que partiellement voire marginalement de l'afflux de stagiaires financés par la puissance publique. La partie biface du marché peut être, selon les cas, soit principale et donc essentielle à l'existence de certains organismes tels que les CEMÉA, soit secondaire, comme dans l'exemple de Familles Rurales. Dans le premier cas, le financement public est indispensable à l'équilibre économique de l'activité, mesurée à l'échelle de la formation comme à celle de l'entité juridique. Dans le second cas, une disparition des financements publics engendrerait probablement des difficultés financières et des interrogations stratégiques, sans vraisemblablement rendre les comptes de l'organisme définitivement déficitaires. En l'absence de financement, le marché n'a plus qu'une seule face.

Si l'on élargit le point de vue en s'intéressant non plus seulement aux formations du BPJEPS et du DEJEPS mais aux stagiaires qui s'inscrivent à une formation à des fins professionnelles, il convient alors d'ajouter le BAFD au tableau présenté. Les stagiaires du BAFD sont à 90 % des professionnels et leur formation est presque toujours financée par leur employeur⁵⁶⁷. L'organisme

⁵⁶⁷ Par rapport aux modalités normales de la formation professionnelle continue, ce financement ne résulte généralement pas des droits à formation acquis par ces salariés. Il s'agit d'un accord de gré à gré entre l'intéressé et l'employeur, lequel a besoin d'un directeur diplômé et souhaite garder une personne qui lui donne satisfaction.

n'a donc pas à rechercher les financements correspondants pour le compte de ces stagiaires, et pas non plus la possibilité de le faire systématiquement ; c'est le stagiaire qu'il doit attirer. On n'a donc affaire qu'à une face du marché et nous sommes donc là aussi dans une configuration plus proche de celle de la médecine libérale.

Contrairement à celle-ci, il reste néanmoins important que les organismes se fassent connaître, non seulement des participants potentiels à leurs formations, mais des employeurs, au moins par exemple des grandes municipalités, entre autres pour les inciter à leur envoyer leurs stagiaires⁵⁶⁸. Mais contrairement à ce que nous avons observé ci-dessus en ce qui concerne la contribution de la Région, les employeurs financeurs éventuels – municipalités, associations – sont très dispersés et même les plus gros (régionalement, la ville de Nantes) ne représentent qu'un apport direct faible et irrégulier de stagiaires pour les formations⁵⁶⁹. Dans ces cas, les appariements entre offre et demande de formation *via* les mécanismes de marché sont en première approche inopérants.

Inversement, quand des formations sont directement commandées à un organisme par un employeur, comme le font par exemple l'Accoord et Nantes Action Périscolaire⁵⁷⁰ pour leurs salariés, le stagiaire ne paye rien et n'est même pas recruté par l'organisme.

On a donc affaire, si l'on considère l'ensemble des activités de la formation de l'animation à vocation professionnelle, à la « cohabitation » de marchés classiques d'un côté, soit passés avec des individus – et dans ce cas les mécanismes qui prévalent se rapprochent du modèle de la médecine libérale –, soit avec des entités juridiques, et de marchés biface de l'autre, ces derniers ne concernant toutefois qu'en partie organismes et stagiaires. On peut estimer cette part du marché biface à, selon les organismes, entre 35 et 70 % des stagiaires BPJEPS, 20 % au plus de ceux du DEJEPS, et considérer, en tout rigueur, qu'elle ne concerne pas ceux du BAFD et le BAFA⁵⁷¹.

⁵⁶⁸ Ce que, en pratique, les médecins ne font pas.

⁵⁶⁹ L'idée de « se faire connaître » suit donc en réalité une autre logique. Les responsables de l'enfance et de la jeunesse des grandes collectivités territoriales (ou des grandes associations), élus comme salariés, sont parfaitement informés de l'existence des divers organismes de formation. Ce qui est nécessaire pour ces derniers est de tisser des contacts personnels avec ces responsables. Partant, ils visent plutôt des relations de long terme qu'un effet de court terme sur le remplissage des stages. On est dans le domaine de la « relation publique ». Certains organismes proposent à cette fin, si leurs statuts le permettent, à ces responsables de devenir membres de leur Conseil d'administration. On a d'ailleurs vu que, pour les grandes municipalités, il existe fréquemment des liens historiques et personnels entre responsables municipaux et associatifs ; ces liens orientent de manière privilégiée tel employeur vers tel organisme.

⁵⁷⁰ L'association Accoord assure l'organisation et l'encadrement des activités d'animation pour la ville de Nantes ; l'association Nantes Action Périscolaire est, de son côté, chargée par cette même ville de l'organisation et de l'encadrement de l'ensemble du péri-scolaire. L'une comme l'autre, malgré les liens de la première avec les Francas, affirment passer leurs commandes de formation à différents organismes, selon les thèmes de formation concernés : Francas bien sûr, FAL 44 couramment, CEMÉA à l'occasion. Il y a donc malgré tout une certaine mise en concurrence.

⁵⁷¹ En guise de récapitulation de cette analyse du marché biface, on peut également se reporter à l'annexe traitant de la question « Qu'est-ce qui est premier dans le marché biface ? », de la demande de formation ou de son financement ?

2.4.3 - La formation est-elle un bien non rival ?

Une formation comporte des aspects matériels (locaux, documents, outillages *etc.*) et immatériels. Ces derniers ne sont pas appropriables, ils sont « non rivaux ». En première analyse, le fait qu'une personne participe à une session ne diminue pas l'utilité de celle-ci pour une autre personne. Il est même possible d'affirmer le contraire : former en même temps un certain nombre de personnes ajoute à l'utilité de la formation pour chacun. Le travail collectif permet de s'enrichir de la diversité, des réflexions, des idées et de l'expérience des autres, ainsi que de se constituer un réseau professionnel. Il s'agit de l'un des fondamentaux de la formation, qui ne se conçoit guère autrement que collectivement. À la condition que l'individu se fonde en partie dans ce collectif.

Pourtant, examinée plus largement, la situation est plus ambivalente, selon que l'on examine la formation ou le marché du travail et selon le point de vue que l'on adopte pour l'étudier, celui du formateur ou celui du stagiaire.

Pris dans son ensemble, le processus de formation alterne des phases rivales et d'autres non rivales. Au moment des épreuves de sélection initiale, les candidats sont en situation de concurrence pour l'entrée en formation, et parfois pour l'obtention d'un lieu d'alternance. À l'issue de leur cursus, ils le sont également dans la recherche d'un emploi⁵⁷². Pendant la formation elle-même, il n'y a pas rivalité et, selon mes observations, les relations entre stagiaires ne sont pas marquées par les situations antérieures et futures de concurrence.

En raison des caractéristiques économiques des formations, dont le coût marginal est faible⁵⁷³, les organismes ont intérêt à avoir le plus grand nombre possible de stagiaires compatible avec les conditions matérielles de la formation, pourvu que ceux-ci ne soient pas ensuite en excédent sur le marché du travail. Mais ce même marché du travail ne fournit que peu d'informations en retour : le caractère local des emplois, à propos desquels l'information circule peu, leur segmentation en temps partiels et à durée déterminée, la rotation des animateurs dans ces emplois ne lui donnent guère de lisibilité. Ceci nous ramène au constat déjà fait d'un mécanisme de « flux poussé », où la Région finance des formations sur les bases d'une information quelque peu incomplète et incertaine, et où

⁵⁷² La réalité est un peu plus subtile. Les emplois de l'animation sont locaux et les stagiaires les recherchent près de chez eux. En pratique sont concurrents pour un poste deux stagiaires en fin de formation qui habitent la même agglomération.

⁵⁷³ C'est le modèle très général de la série productive. Le prix de revient de la formation étant principalement constitué de frais fixes, l'augmentation du nombre de participants ne le fait pas croître de manière importante alors que le chiffre d'affaires est proportionnel à ce nombre. Cf. l'annexe « Analyse budgétaire de l'activité de formation ».

les organismes programment et la Jeunesse et Sport habilite des formations en réalité sans égard pour le marché du travail dans sa réalité.

Par ailleurs, la non rivalité suppose que le bien profite de manière équitable à tous, indépendamment des préférences individuelles. Sur le plan pédagogique, il y a donc une tension entre non rivalité et individualisation de la formation. L'individualisation, d'une part est contradictoire avec les fondements mêmes du dispositif pédagogique de toute formation ; d'autre part risque de mobiliser l'attention et l'énergie du formateur au détriment des attentes d'autres participants. Cet équilibre est l'un des enjeux importants d'une formation⁵⁷⁴ : à la fois entre programme collectif et demandes individuelles ; à la fois pour éviter que certains stagiaires imposent leurs *desiderata* au détriment d'autres moins influents. Pour le formateur, la prise en compte des demandes individuelles est compliquée par leur nombre et leur diversité, et vient donc se heurter à l'intérêt économique de l'organisme⁵⁷⁵. Ce sont aussi les conditions de la transmission et de l'apprentissage qui sont influencées par cette tension. En ce domaine, les arbitrages se font en pratique toujours sur la base de la recherche du meilleur intérêt économique pour l'organisme, la souplesse de la pédagogie comme des argumentations qui la soutiennent permettant aux formateurs de faire face aux situations de formation⁵⁷⁶.

⁵⁷⁴ Remarquons d'ailleurs que, dans les exigences du marché du financement de la formation professionnelle, confirmées par le Président de la Commission correspondante, l'individualisation de la formation figure en bonne place : capacité de l'organisme à répondre aux attentes des personnes mais aussi sa capacité à prendre en compte des situations potentiellement très diverses les amenant à s'inscrire en formation.

⁵⁷⁵ Ainsi qu'à son économie propre, celle de son temps et de son énergie, voire de sa santé. Ceci n'est également pas sans conséquence sur les conditions de production.

⁵⁷⁶ L'une des manifestations les plus subtiles de cette argumentation est un discours à usage interne (des organismes) sur la différence entre « le dispositif et le projet ». Il y aurait ce que le dispositif, ici le marché, impose et auquel on répond formellement, et ce qu'on en fait, avec une liberté recouvrée une fois gagné l'appel d'offre. Tout ce que je développe ici démontre au contraire que, pour reprendre la même terminologie, volontairement comme involontairement, le dispositif influence profondément le projet. Cf. l'annexe « Le dispositif et le projet ».

2.5 - Effets d'uniformisation

2.5.1 - Effets du marché sur l'expression des sensibilités politiques des organismes

Biface ou non, il n'existe pas de marché qui ne soit sensible à des questions d'ordre social, philosophique ou moral, qui ne soit traversé de questions métaphysiques ; tous les enjeux ne se résument pas uniquement à des questions économiques. Le marché relève du « commerce entre les hommes », dans tous les sens du terme. Ainsi par exemple, le lectorat des périodiques est intéressé aux positions philosophiques et politiques de leurs médias.

Les variations d'orientation politique de la Région Pays de la Loire n'ont eu qu'une influence limitée sur les résultats de l'attribution du marché de la formation professionnelle dans l'animation, malgré les positions politiques affirmées, connues ou supposées de certains organismes. Quelles qu'aient été les intentions des élus de la Région en la matière⁵⁷⁷, le groupement en a effacé les aspérités et les risques.

Les organismes étant en concurrence, cherchent à attirer au mieux leurs publics. Rappelons-nous que, s'ils utilisent les outils à leur disposition (prix, publicité, dates, thèmes, lieux *etc.*), ils aimeraient être choisis pour leurs « qualités » (pratiques pédagogiques, « valeurs », « projet éducatif », positions politiques le cas échéant). C'est particulièrement le cas des organismes les plus militants, plus centrés sur l'importance des idées ; mais les plus proches d'une logique d'entreprise souhaitent aussi qu'on les sélectionne pour leurs spécificités, sans que celles-ci se situent nécessairement dans ce même champ des idées⁵⁷⁸.

Stefan J., responsable recrutement et formation pool Jeunesse Secteur Enfants et Adolescents de l'UCPA, s'adressant à un groupe de formateurs : « Les stagiaires, il faut que dès la première matinée ils sachent qu'ils sont dans un stage UCPA. Quelqu'un qui passe la porte de la salle, il doit se rendre compte tout de suite qu'il est chez nous. »

Et, selon lui, ce qui fait la différence entre l'UCPA et d'autres organismes, c'est une conception de l'activité, singulièrement de l'activité physique.

Paradoxalement, sachant qu'en réalité les stagiaires ne s'inscrivent pas en fonction de leurs « valeurs », les organismes peuvent sans risque marchand affirmer leurs spécificités idéologiques. On peut dès lors penser que, sciemment ou non, leur discours en réalité ne s'adressent pas à leurs

⁵⁷⁷ Le Président de la Commission, interrogé à ce sujet, a vivement contesté toute influence partisane dans le choix des organismes. Il a stigmatisé la « peur » des organismes de formation réputés de gauche.

⁵⁷⁸ Bien que tout organisme de formation revendique au moins une conception de l'activité, voire une conception pédagogique de la formation, qui lui est propre.

clients individuels mais plutôt à leurs propres membres ou militants, ou peut-être futurs membres et militants reconnus parmi les stagiaires. Plus probablement même, entraînés par la dynamique de leur histoire et des collectifs, et compte tenu de leur faible compétence en matière commerciale, au moins les formateurs de base affirment-ils ces valeurs sans se poser la question de leur effet sur le marché⁵⁷⁹.

Ces valeurs semblent n'avoir pas non plus beaucoup d'effet sur les financements publics : vérification faite avec des interlocuteurs de ces différentes institutions, il est nul pour la CAF, faible pour les municipalités, inexistant pour Pôle Emploi et les Missions locales, apparemment faible ou nul pour la Région comme on l'a vu, au moins pour les formations classiques de l'animation qui nous intéressent ici⁵⁸⁰.

Il en résulte que, contrairement à ce qui se passe pour la presse où la recherche de recettes publicitaires peut venir en synergie ou en antagonisme avec la coloration politique du périodique, laquelle détermine son lectorat⁵⁸¹, les organismes de formation peuvent donner plus ou moins libre cours à leurs orientations sociales, politiques, idéologiques : elles n'ont que peu d'influence sur leur marché. J'ai montré qu'elles n'ont pas été non plus un obstacle à la constitution quasi œcuménique du groupement d'organismes pour répondre au marché 2017.

Si les subtilités politiques et opératoires sont bien maîtrisées par les dirigeants, elles sont moins évidentes pour le membre actif de base. Et l'on voit à l'occasion se confronter les avis de militants bénévoles, réagissant selon l'éthique de la conviction, et ceux de dirigeants salariés, plutôt guidés par l'éthique de la responsabilité⁵⁸².

N. Sonnac écrit :

« Quand un journal souhaite attirer un maximum de publicité, refléter des opinions politiques extrêmes n'est pas la solution optimale. »⁵⁸³

⁵⁷⁹ Hormis, bien sûr, les positions politiques les plus affirmées. Cf. l'annexe « Je leur ai dit que j'encadre une formation politique ».

⁵⁸⁰ Les inquiétudes des organismes de formation ne sont pas sans fondement. Ils font tous référence à un épisode frappant qui s'est tenu en séance du Conseil régional et a amené la Région, pour des raisons interprétées comme d'ordre politique, à dénoncer le marché de l'encadrement du « Conseil régional des jeunes » attribué au CRAJEP. Cf. à ce sujet l'annexe « Craintes politiques ».

⁵⁸¹ Cf. Nathalie Sonnac, 2006, pp. 56-57.

⁵⁸² Ainsi, pour ne prendre que cet exemple, à l'occasion de la campagne d'affichage lancée en novembre 2016 par le Ministère de la santé pour la prévention du SIDA, affiches qualifiées de « gay » par plusieurs municipalités de droite (Voir par exemple <http://www.20minutes.fr/societe/1967075-20161123-sida-pourquoi-affiches-campagne-sensibilisation-derangent>) et, en Pays de la Loire, retirées à Angers par la mairie, le directeur régional des CEMÉA a-t-il dû modérer, faisant principalement usage de l'inertie, l'intention affirmée et l'activisme de militants souhaitant publier un communiqué à ce sujet.

⁵⁸³ Nathalie Sonnac, 2006, p. 57.

À moins, bien sûr, l'auteure ne le dit pas, qu'il y trouve là matière à se différencier et à capter un public spécifique non sollicité par sa concurrence⁵⁸⁴. Les organismes de formation, on vient de le voir, cherchent donc un équilibre entre un besoin économique d'attirer la clientèle la plus large possible, leur vocation généraliste, et un souhait d'affirmer chacun ses spécificités⁵⁸⁵. C'est pourquoi ils le font avec prudence, tout en essayant manifestement de ne pas s'en défaire. Contrairement à la thèse défendue par N. Sonnac⁵⁸⁶, ni la concurrence ni les effets d'un marché biface partiel n'ont pour conséquence une uniformisation progressive des organismes, de leurs positions politiques et de leurs pédagogies.

2.5.2 - Y a-t-il convergence des organismes et de leurs produits ?

Dans son article explorant les caractéristiques des marchés bifaces appliqués aux médias, N. Sonnac cite J. Hamilton puis S. Anderson et J. Gabszewicz :

« When news outlets sell “eyeballs” to advertisers the question becomes, what content can attract readers or viewers rather than what value will consumers place on content ? »

Quand les médias vendent du cerveau disponible aux publicitaires, la question devient, non plus *quelle valeur les consommateurs donneront-ils au contenu*, mais *quel contenu peut attirer les lecteurs ou les spectateurs* ?⁵⁸⁷ (traduction personnelle)

« Cet aspect entre en contradiction avec le marché traditionnel où c'est le goût des consommateurs qui oriente le type et la gamme de produits fournis par les entreprises. »⁵⁸⁸

Ainsi, dans le cadre du marché de la publicité dans les médias, les annonceurs influencent au moins indirectement les contenus qui ne sont pas nécessairement ceux qu'attendraient les lecteurs, auditeurs ou téléspectateurs, dans la limite bien sûr où ces contenus ne les font pas fuir. Dans la

⁵⁸⁴ Et constituant par conséquent un terrain moins concurrencé pour les annonceurs. Sur ce plan là, le propos général de l'auteure est contredit par l'étude plus détaillée de Stéphane Cabrolié, 2009. Dans la réalité, les entreprises sont soumises à deux effets opposés : une logique de différenciation des produits d'un côté, la « loi de Hotelling » encore appelée « principe de différenciation minimale » de l'autre. D'une politique de différenciation est susceptible de résulter un avantage compétitif : les études menées autour de cette loi montrent la possibilité d'équilibres multipolaires.

⁵⁸⁵ Il semble que les idées d'un organisme soient tout de même suffisamment connues du public pour que, de fait, ne se retrouvent pas dans l'un d'entre eux, aux extrémités des sensibilités politiques, des personnes s'affirmant du bord opposé. Point de militants d'extrême droite et rarement de scouts d'Europe dans les stages des CEMÉA ; les religieux en habits s'inscrivent tous à l'AFOCAL.

⁵⁸⁶ Dans son article sur le marché biface des médias, 2006, pp. 49 et suiv. Cf. *infra*.

⁵⁸⁷ James T. Hamilton, 2003, *All the News That's Fit to Sell : How the Market Transforms Information into News*, Princeton University Press, New Jersey, cité par Nathalie Sonnac, 2006, p. 49.

⁵⁸⁸ Simon P. Anderson et Jean J. Gabszewicz, 2005, « The media and advertising : a tale of two-sided markets », *CEPR Discussion Papers* 5223, Université catholique de Louvain, cité par Nathalie Sonnac, 2006, pp. 52-53, traduction de l'auteure.

logique qui est la sienne, l'auteure affirme dans le même mouvement qu'il en résulte un effet d'uniformisation de ces contenus.

Malgré les supposées pressions implicites du marché, nous avons pourtant constaté la propension des organismes de formation à continuer à afficher des options éducatives et politiques différenciées. Il convient de s'interroger sur une éventuelle convergence, non plus des discours mais des produits des organismes, une uniformisation de leurs formations sous la pression de ce même marché. Y en a-t-il une ? Et si c'est le cas, pour quelles raisons et par quels mécanismes ?

N. Sonnac argumente en ce sens. Elle explique⁵⁸⁹ que, pour certains marchés comme celui des programmes télévisés, le fonctionnement biface a pour effet une uniformisation progressive. En effet, le nombre de téléspectateurs n'a pas d'influence sur les recettes de diffusion de la chaîne, l'accès étant gratuit ; par contre, c'est bien sur les recettes publicitaires que joue l'audience ; la recherche du meilleur financement par la publicité amènerait ainsi les chaînes télévisées en concurrence à proposer des programmes correspondant aux goûts du « téléspectateur médian » car elles auraient intérêt à attirer le plus de téléspectateurs possible avec un programme qui satisfasse le plus grand nombre. L'auteure semble donc attribuer cet effet au caractère biface du marché.

Ce point de vue n'est pas partagé par S. Cabrolié, qui a étudié « La double vente du journal quotidien »⁵⁹⁰. L'examen de près de ce terrain montre que certains acteurs au moins ont intérêt à rechercher des effets de niche ce qui, finalement, a pour effet de répartir le lectorat entre les opérateurs.

*

Dans les formations professionnelles de l'animation, ainsi que nous l'avons vu ci-dessus, les financeurs ont des exigences et conditionnent le financement à certains résultats, obtention du diplôme et d'un emploi. Ils influencent donc la manière dont sont menées les formations, partant les pédagogies mises en œuvre et les contenus (ou la répartition du temps) de ces formations⁵⁹¹. On pourrait faire valoir de plus que la Région, non point tant *via* le cahier des charges du marché en lui-

⁵⁸⁹ Nathalie Sonnac, 2006, p. 54.

⁵⁹⁰ Stéphane Cabrolié, 2009.

⁵⁹¹ Il ne s'agit pas d'une vue de l'esprit. En tant que financeur, la Région se conserve des marges de manœuvre opératoires : ainsi qu'indiqué *supra*, le marché de la formation à l'animation professionnelle tel qu'il a été retenu en juin 2017 prévoit un niveau haut (maximum) et un niveau bas (minimum) de « places » financées ; si le niveau haut est globalement à peu près celui du marché précédent, il lui est inférieur de 30 % dans son niveau bas. Le marché prévoit aussi pour les organismes, on l'a dit, des incitations financières à la « réussite » des stagiaires à trouver rapidement un emploi. Notons qu'il n'y a apparemment pas contradiction entre les choix des parties prenantes, prescripteurs, stagiaires et formateurs. Par exemple, un taux de réussite élevé aux épreuves de certification peut satisfaire toutes les parties concernées, y compris le formateur qui a l'impression d'avoir fait du bon travail. De même, on peut penser qu'un organisme qui sait particulièrement bien aider ses stagiaires à trouver un emploi ne peut que les attirer et les satisfaire. Cf. l'annexe « Quelles finalités pour la formation ? »

même⁵⁹² que *via* les modalités des contrôles qu'elle a la volonté de mettre en place, tels que le « dialogue de gestion », est susceptible d'imposer de fait des priorités, des contenus voire des dispositifs pédagogiques. Ce n'est certes pas sans influence. Mais il ne faut pas oublier que la constitution d'un groupement a, finalement, mis chacun de ses participants relativement à l'abri des effets éventuellement uniformisants de l'appel d'offre. Ceux-ci ne sont pas à écarter mais ils me semblent peu probables ou peu probants : les ressources de la Région sont en réalité faibles pour avoir cette influence et les facteurs permettant de contourner cette dernière sont puissants⁵⁹³. On peut toutefois envisager un effet, non par influence directe, mais par crainte et anticipation de certains des avis des représentants du Conseil régional. Ce qui n'est pas dans les faits peut être dans les têtes⁵⁹⁴. Si, à mon sens, à partir de la connaissance que j'ai de la diversité des organismes et des formateurs, un tel mécanisme n'est pas à écarter au moins pour certains d'entre eux, nous entrons là dans le domaine des hypothèses et de la prospective. Dans tous les cas, les glissements sont lents, sur plusieurs années, au rythme d'une part de la périodicité des marchés, d'autre part des transformations de la composition des collectifs qui constituent les associations (ou autres) étudiées et leurs formateurs.

À court terme donc, certains organismes peuvent être tentés de réorienter leurs formations vers les priorités de la Région, l'obtention du diplôme et l'emploi. Mais c'est aussi à long terme que l'influence exercée par les mêmes critères peut avoir des conséquences, entre autres en dévalorisant potentiellement la formation : une évolution de la formation est susceptible d'engendrer une modification de la valeur du diplôme perceptible par les employeurs. Magali M., responsable de formation BPJEPS, est claire à ce sujet :

Magali M. : « Et après, c'est pour ça que les employeurs nous disent qu'on certifie n'importe qui. »

Si l'on considère cependant que les stagiaires ne souhaitent pas seulement obtenir un diplôme et, rapidement, un travail, mais que d'une part ce diplôme ait aussi une certaine valeur, d'autre part ils aient acquis une compétence professionnelle qui rendra leur emploi durable, alors apparaît une

⁵⁹² Les marchés 2013 et 2017 sont de ce point de vue différents, le second étant moins explicite sur les questions pédagogiques (ce qui ne veut pas dire que les dispositions qu'il prévoit, en particulier de contrôle, auront moins de conséquences en ce domaine). Ces variations empêchent d'annoncer avec certitude une tendance, sur laquelle s'interrogent néanmoins tous les acteurs.

⁵⁹³ Cf. l'annexe « Échec de la mise en concurrence ? ».

⁵⁹⁴ Certains organismes, pris collectivement, sont plus « forts », plus assurés que d'autres dans leurs orientations pédagogiques. Le militantisme n'est probablement pas pour rien dans la confiance en eux-mêmes des plus affirmés d'entre eux. J'ai par exemple pu observer quels rapports d'influence s'installent entre les membres du jury BPJEPS et les représentants des différents organismes (généralement les responsables de formation) reçus successivement au cours d'une même journée. Très clairement, même si ces derniers sont toujours précautionneux face à cette instance, on observe que la dissymétrie est plus ou moins marquée et que ce n'est pas lié qu'à la personne du représentant (à son expérience, à sa connaissance du fonctionnement du jury). On perçoit parfaitement, en arrière plan, l'assurance qui vient d'un savoir-faire collectif, celui de l'organisme.

éventuelle divergence entre les logiques des deux faces du marché. Car sinon, pourquoi consacrer un an et 6000 € à un diplôme que tout le monde obtient et que les employeurs ne considèrent plus ?

Actuellement, même si bien sûr leurs responsables ne le déclarent pas ouvertement, les données du travail empirique convergent pour montrer que, tantôt choix stratégique des directions, tantôt résultat de la pression exercée sur les formateurs, se confirment deux orientations : certains organismes, accusés par les autres de vouloir « faire du chiffre » accordent clairement la priorité, dans la formation, aux travaux consacrés à la préparation des épreuves certificatives. D'autres en profitent au contraire pour se différencier par le haut⁵⁹⁵, cherchant un « effet de niche ». Il semble donc que la pression du marché n'entraîne pas inéluctablement une uniformisation, probablement d'ailleurs parce que les financeurs ne s'intéressent pas vraiment aux pédagogies. Et l'on voit également que, malgré la coordination des organismes dans un groupement, le jeu concurrentiel n'est certes pas éteint. Les niches possibles sont peu nombreuses et elles sont utilisées.

Dans ce jeu, les CEPJ et plus largement le jury régional BPJEPS affirment chercher à maintenir le diplôme « à son niveau réel », qui n'est en réalité pas aisé à déterminer : ils ne disposent pour cela que d'un seul document réglementaire, le « référentiel métier »⁵⁹⁶. À l'observer de près, le jugement de ces acteurs est surtout basé sur leur expérience personnelle, aussi diverse que les individus⁵⁹⁷. Ils tendent à dénoncer ce qu'ils considèrent comme, dans les deux cas ci-dessus, des « dérives » vers le bas et vers le haut⁵⁹⁸. Ainsi, pour le second cas, il est avéré que la « production » des documents écrits (les différents rapports et autres « projets ») constitue souvent pour les stagiaires du BPJEPS le principal obstacle à leur réussite : qu'il s'agisse de leurs difficultés à rédiger ou des exigences à ce sujet des certificateurs.

Ces différents effets jouent dans des sens contraires, ce qui témoigne qu'il y a du « jeu » dans les mécanismes potentiellement uniformisants.

⁵⁹⁵ Comme on l'a vu ci-dessus à propos des exigences sur l'écrit de la formation des CEMÉA.

⁵⁹⁶ Élaboré de manière paritaire (et révisé en 2015) par le Ministère de la Jeunesse et des Sports avec des représentants des employeurs, des animateurs et des organismes de formation, il est censé décrire le « métier » des animateurs issus du BPJEPS (*idem* pour les autres diplômes professionnels de la Jeunesse et Sports).

⁵⁹⁷ Jusqu'en 1992, on devenait CEPJ par simple cooptation, sans passer par un concours de la fonction publique. Les CEPJ des Pays de la Loire sont tous d'anciens animateurs, et ont presque tous dépassé la cinquantaine. Ce sont « des gens d'expérience ». Ce n'est pas le cas dans toutes les régions, où des CEPJ plus jeunes et sans expérience personnelle de l'animation peuvent avoir une vision différente de ces questions. À noter que la plupart des CEPJ des Pays de la Loire sont en réalité juges et parties : ils sont aussi les formateurs du BPJEPS assuré par le CREPS, qui développe (*cf.* l'annexe « Le CREPS, un cas particulier ») une pratique complètement différente de la question de l'expression écrite et des exigences à ce sujet. Ces mêmes CEPJ sont des virtuoses de l'analyse fine et de l'interprétation intellectuelle des situations qui se présentent à eux. Mais vues par les responsables de formation qui viennent leur rendre des comptes lors des séances de jury, leurs préconisations sont plutôt mouvantes. Sur ces sujets, *cf.* les annexes (de la *1ère étape*) « Jurys » et « Le vague-à-l'âme des CEPJ ».

⁵⁹⁸ La tendance de nombre d'employeurs est d'embaucher un diplômé du BPJEPS, moins cher, pour un poste relevant du DEJEPS. « Oui je sais, mais je n'ai pas les moyens de me payer un DEJEPS », ai-je plus d'une fois entendu comme explication. Le fait pour certains organismes de « tirer vers le haut » le BPJEPS prend en compte, ou favorise c'est selon, cette tendance du marché du travail.

*

Leur observation ne montre aucunement, ni synchroniquement ni diachroniquement, la supposée convergence entre les formations. Ce sont au contraire les effets de différenciation dont je pense qu'ils sont de nature à dominer ce marché. En fait, tout dépend de la distance d'observation. En les examinant de loin, il apparaît que la conception générale des formations de l'animation, pour un même diplôme, est très similaire d'un organisme à l'autre, de même qu'elle a peu évolué dans le temps, et certains formateurs (professionnels) affirment passer ou être passés avec aisance d'un organisme à l'autre. Quand on les observe de plus près, tout ou presque est différent, et ces différences ne sont pas seulement des discours : le détail des pédagogies utilisées, les modalités de l'évaluation ou de la validation, la manière de produire des formateurs, les dispositifs de régulation, les activités proposées ou possibles, la conception des rôles du formateur et de leur répartition dans une équipe, les moyens matériels et documentaires *etc.* Il n'y a pas de doute que, selon le modèle de « l'attracteur étrange »⁵⁹⁹, une formation d'un organisme n'est pas une formation d'un autre organisme, même idéologiquement proche en apparence⁶⁰⁰.

On pourrait d'ailleurs se poser la question tout autrement : en matière éducative, qu'est-ce que serait l'équivalent du « téléspectateur médian »⁶⁰¹ ?

Terminons en rappelant que la pression économique procède aussi, et surtout, de mécanismes bien plus larges que ce dont il est question ici, fragilisant continûment le monde associatif. Si uniformisation il devait y avoir, elle résulterait bien plus efficacement de ces macro-évolutions qui ne visent pas spécifiquement un domaine comme les formations de l'animation. Elles jouent d'ailleurs bien plus, on le verra, dans le sens d'une « mécanisation » de l'activité de formation. L'uniformisation tend effectivement à prendre cette forme, celle d'une reproduction « mécanique » des formations d'une session à l'autre au sein d'un même organisme, plutôt que d'une similitude croissante des formations entre organismes.

⁵⁹⁹ Cf. l'annexe (de la *1ère étape*) « Un essai de caractérisation des organismes de formation ». Par exemple les Francas et les CEMÉA, proches quant à leurs prises de position sur l'éducation populaire, ont des pratiques pédagogiques réellement très différentes.

⁶⁰⁰ À « mi-distance », le nombre de « configurations possibles » n'étant pas infini, on peut classer empiriquement les formations en trois catégories : celles qui sont centrées sur une démarche de type maïeutique – réflexion sur soi et sur son projet personnel – ; celles qui débordent de contenus à faire assimiler aux stagiaires, sur le mode du « gavage » et, ce qui va avec, du balayage superficiel ; celles qui visent à « satisfaire leurs besoins » et à les préparer à l'obtention du diplôme.

⁶⁰¹ Cela peut-il légitimement se concevoir, alors que l'on parle à tout va d'individualisation ? Ajoutons, dans cette logique une dernière différence : si chaque média, écrit ou audio-visuel, raisonne au moins en dizaines de milliers si ce n'est pour certains en millions de lecteurs ou spectateurs lointains et anonymes, chaque session de la formation professionnelle a affaire à quelques dizaines d'individus en chair et en os, qui pensent et qui parlent.

2.5.3 - Pousser à la fusion ou à l'absorption ?

On dit souvent, dans les milieux de la formation professionnelle, que l'une des caractéristiques de cette activité en France est sa dispersion : on affirme volontiers y trouver des dizaines de milliers d'organismes de toutes tailles⁶⁰² alors qu'en l'Allemagne, comparaison obligée, ils ne seraient que quelques milliers⁶⁰³. Des acteurs comme le Conseil régional, qui a affaire à des organismes dans tous les domaines professionnels où il mène des actions de soutien à l'emploi, peuvent trouver là motif à agir avec leurs moyens dans le sens, non plus d'un regroupement, mais d'une fusion des organismes. C'est d'ailleurs probablement la raison d'être profonde de la règle qui a prévalu à partir de 2013 : un seul titulaire par lot et par département. La logique du marché biface peut soutenir cette intention : en tenant un raisonnement de type arithmétique, un organisme unique plus gros issu d'une fusion disposerait d'un réseau d'employeurs plus abondant et donc de possibilités plus nombreuses de trouver des emplois à ses stagiaires ; pour les mêmes raisons, les candidats à la formation auraient intérêt à s'inscrire dans les formations de cet organisme ; enfin, en raison du volume d'activité, les prix unitaires de la formation pourraient en principe être (un peu) abaissés. Les économistes qui ont étudié les marchés biface montrent clairement cette tendance à la concentration. Développant une analyse financière, j'ai entendu un commissaire aux comptes le conseiller à l'organisme dont il certifiait la gestion.

Les organismes de formation, des dirigeants aux formateurs de la base, sont « vent debout » face à une telle hypothèse, tant entre eux les incompatibilités en discours ont été cultivées historiquement et servent à chacun à affirmer son identité⁶⁰⁴.

De tels mécanismes sont-ils envisageables pour les organismes de formation ? Si, manifestement, l'idée de pousser à la fusion a traversé les instances, fonctionnaires ou élues, de la Région, elle n'a pas été conduite jusqu'à sa mise en œuvre. Pour quelles raisons ? Sur le plan du marché, cela aurait pu être contre-productif, générant une position de force de l'un des acteurs. Par ailleurs, bien malin celui qui pourrait prédire le résultat d'un tel regroupement, qui en sortirait gagnant ou perdant, partant quelle tendance éducative et quel camp politique seraient renforcés ou affaiblis. Plus largement, il est impossible d'anticiper les caractéristiques de l'entité qui en résulterait : tendance opératoire (former des animateurs techniciens opérationnels) ou tendance idéologique (former des citoyens émancipés et critiques) ; éthique de la responsabilité (laquelle ?)

⁶⁰² Cela dépend de ce que l'on compte en tant qu'organismes de formation. Selon le « Jaune » budgétaire 2016 (annexe du projet de loi de finances), il y aurait ainsi 62.658 organismes de formation en France. Les professionnels (Fédération de la Formation Professionnelle FFP) semblent quant à eux s'accorder sur un chiffre de 8.500 organismes spécialisés dans la formation des adultes.

⁶⁰³ On annonce en général le nombre de 6000 soit, rapporté à la population, environ dix fois moins qu'en France.

⁶⁰⁴ Cf. l'annexe « Ils le disent tous, qu'ils sont différents ».

ou éthique de la conviction (laquelle ?)⁶⁰⁵ ? Vraisemblablement d'ailleurs, ce sont plutôt les organismes considérés comme de gauche qui en sortiraient gagnants si l'on juge sur le volume d'activité actuels⁶⁰⁶, ce que ne souhaiterait probablement pas la majorité régionale de droite en place. En tout état de cause, la longueur du cycle des marchés du financement de la formation professionnelle, trois ou quatre ans, est significative au regard des variations conjoncturelles, en particulier celles des résultats des différentes élections influençant la politique locale (municipales, législatives, régionales) : aucune majorité actuelle ne peut prétendre disposer du temps long comme avantage vis-à-vis du futur résultat d'un hypothétique regroupement⁶⁰⁷.

⁶⁰⁵ Cf. l'annexe (de la *1ère étape*) « Un essai de caractérisation des organismes de formation ».

⁶⁰⁶ Et du fait de l'histoire de l'éducation populaire, puissant soutien moral, qu'ils se sont plus particulièrement appropriée.

⁶⁰⁷ Cette question de la fusion éventuelle n'est pas une vue de l'esprit. Car c'est bien la démarche qui a été adoptée par l'État en ce qui concerne le médico-social, incitant vivement et efficacement les organismes relevant de cette branche à des « regroupements » relevant explicitement de la fusion-absorption. Le levier utilisé est clairement, là aussi, financier, et repose sur une fiction, ou un mécanisme d'écrasement, selon lequel les options éducatives qui différencient les projets des organismes, font leur histoire comme leur identité, ne seraient que des archaïsmes et des épiphénomènes solubles dans cette fusion rationnellement souhaitable et idéologiquement neutre. Cf. à ce sujet l'annexe « Fusions-absorptions entre organismes de formation, un horizon crédible ? », qui analyse les mécanismes et justifications de ces fusions. Les arguments utilisés par les tenants et promoteurs de ces fusions sont tout à fait remarquables. Vue au travers de cet exemple du médico-social, fort proche, la raison pour laquelle les pouvoirs publics n'ont pas fait usage du levier budgétaire pour imposer des fusions-absorptions entre organismes semble tout simplement être qu'ils n'ont pas encore jugé bon de le faire (ou estimé que l'énergie à dépenser pour cela se justifie par les résultats recherchés).

Conclusion

En *1ère étape*, j'ai proposé une vue d'ensemble de l'activité de formation de l'animation socio-culturelle, montrant entre autres de façon globale de quelle manière les marchés y avaient pris de l'importance. Dans la présente *2ème étape* de mon exposé, j'ai entrepris d'en décrire et analyser de manière précise la facette marchande. J'ai ainsi démontré qu'il s'agit effectivement d'un aspect majeur, sinon de l'aspect principal et déterminant de l'économie de cette activité. Les *3ème* et *4ème étapes* sont consacrées à leur influence sur les ressources humaines et les activités productives.

Ainsi, il est en effet frappant de constater combien l'activité de formation qui, quand on écoute les acteurs, s'annonce et s'énonce comme exclusivement pédagogique ou éducative, est pourtant de nature économique et, pour ce que nous en avons exploré, marchande. Quelle étendue de travail et de savoir-faire cela suppose de la part des dirigeants des organismes de formation : à tout le moins gestion, administration, négociation, relations publiques, veille informative, développement d'un réseau relationnel, prise en compte d'une multiplicité d'acteurs institutionnels, et finalement adaptation des pédagogies. Quels enjeux cette activité marchande représente pour l'existence même des organismes. Quelle énergie il faut déployer, quel temps il faut consacrer pour satisfaire à ces exigences. Combien elle détermine leur fonctionnement et jusque, au moins en partie, leurs choix pédagogiques. Rien d'étonnant, rien d'exceptionnel à vrai dire, si l'on considère que les organismes de formation sont en réalité, ou sont devenus de fait, des entreprises de forme juridique – pour la plupart – associative. Et si, justement, on privilégie un regard tourné vers leur nature associative, si on prend celle-ci au sérieux comme les acteurs eux-mêmes le font sans doute aucun, et vers la finalité de leurs activités, éducatives et pour certains militantes, alors le paradoxe est immense.

Il sera ainsi essentiel de comprendre par quels mécanismes peuvent cohabiter et se coordonner la pression économique en même temps que sa contestation. En effet, et nous avons commencé à le voir, la plupart des formateurs ne veulent pas entendre parler de ces aspects économiques. Souvent, ils leur sont indifférents ; certains, les plus militants, les rejettent ou les dénoncent pour des raisons politiques et morales. Cette mise à distance est aussi la condition de l'engagement du plus grand nombre d'entre eux, particulièrement dans les activités bénévoles. Mais par ailleurs, les salariés des organismes ne sont guère eux-mêmes plus enclins à s'intéresser à ces questions, si ce n'est quand ils le doivent par obligation professionnelle : pour la plupart, y compris les cadres, ils ne sont finalement que des bénévoles temporairement ou récemment embauchés. Dans certaines de ces associations, les rôles et responsabilités sont distribués de telle manière que les « non-permanents »

n'ont pas à se préoccuper d'autre chose que des formations, c'est-à-dire de la production. Au contraire, dans les associations supposées solliciter la participation de tous, des mécanismes internes, que je nomme « de pare-feu »⁶⁰⁸, rendent inaccessibles, mystérieuses ou inquiétantes les questions économiques et en leur sein, plus encore, marchandes, dissuadant les acteurs de s'y intéresser de près.

La transformation progressive des organismes de formation en entreprises, dont j'ai affirmé l'émergence car je pense pouvoir la lire dans les évolutions observées, évolution assumée, déniée ou ignorée selon les acteurs, tend à discréditer progressivement l'appui philosophique, moral, politique, rhétorique sur l'éducation populaire. La place prépondérante prise par ce qui était initialement le moyen, la finance, rend cette évolution relativement contradictoire avec ce qui était le programme institutionnel des formations de l'animation. De celui-ci, il ne resterait que, essentiellement, une activité productive. Le pas est difficile à franchir, d'autant qu'une partie des équilibres des organisations étudiées repose sur la crédibilité du discours d'engagement social, qui permet de produire la disponibilité et le désintéressement d'une main d'œuvre quasi gratuite. Malgré les habillages discursifs, l'activité de formation dans l'animation ne peut se penser autrement que dans le marché – ou les marchés.

⁶⁰⁸ Cf. *infra* l'encadré « Des mécanismes de pare-feu » (§ 3.2.5).

ÉTAPE 3

UNE ÉCONOMIE DES RESSOURCES HUMAINES

Introduction

Examiner, comme je l'ai fait dans l'étape précédente, le fonctionnement marchand de l'activité de formation à l'animation socio-culturelle, c'était en étudier les relations externes, dans ses aspects économiques certes, mais en montrant en même temps que ceux-ci sont une facette du « commerce entre les hommes » qui s'y déroule. Ainsi, nous avons vu que c'est bien la question marchande qui, très largement, guide les interactions de toutes natures entre les organismes de formation et leur environnement. Là où elle ne le fait pas, dans les débats idéologiques par exemple, elle l'influence.

Aux interfaces avec l'environnement, reliant l'extérieur et l'intérieur, se situe également l'économie des ressources humaines. Il faut aller chercher celles-ci dans cet environnement et en faire des ressources internes, donc les attirer, les convaincre, se les attacher, les encadrer, éliminer celles qui ne conviennent pas. Je me propose de montrer que cette économie, certes appuyée sur l'engagement, le dévouement ou le militantisme des acteurs, vise en même temps à l'efficacité, ici gestionnaire et idéologique. Comme auparavant, il s'agit *in fine* de se donner les moyens d'une activité productive et rémunératrice. Le projet social initial et le programme institutionnel des formations de l'animation ont tendance à s'y diluer voire s'y dissoudre.

La logique dominante, qui guide la conduite des organismes de formation par leurs dirigeants, semble donc être celle des intérêts : concurrence marchande, objectifs économiques, efficacité productive. Nous avons vu, cependant, que les acteurs, formateurs « de la base », soit se sentent peu concernés par ces orientations, soit les rejettent. Obtenir engagement voire dévouement suppose de susciter des passions qui peuvent venir occulter aux yeux du plus grand nombre la domination des intérêts. Les discours historiques de l'animation et de l'éducation populaire sont largement utilisés à cette fin.

Un militant est malgré tout un individu potentiellement incontrôlable car mû par une dynamique qui n'est pas dirigée par la hiérarchie de l'organisation. Pour les dirigeants associatifs, conserver le contrôle rend nécessaire d'aligner les acteurs et les énergies, et pour cela au besoin de

mettre au pas ou d'éliminer les individus divergents, situations qui prennent rapidement la forme de conflits symboliques. Dans tous les cas, pour ces dirigeants, l'observation montre qu'il vaut mieux perdre une ressource de qualité que d'affronter des désaccords. Ce monde associatif est ainsi en même temps marqué par le consensus et par une forme de violence sociale quelque peu contradictoire avec les valeurs qu'il affiche.

Pour étudier ces questions, j'examine dans un premier temps les dispositifs en place pour attirer et former les formateurs volontaires ou professionnels (3.1 - Les ressources humaines de la formation). Je me penche ensuite sur les pratiques managériales qui prévalent dans ces activités compte tenu en particulier de la cohabitation de personnes aux statuts fort différents, et donc le cadre dans lequel se déroule le travail (3.2 - La condition du travail).

3.1 - Les ressources humaines de la formation

Comment les organismes de formation s'y prennent-ils pour attirer des formateurs, si possible les conserver, les former, leur faire accepter une faible rémunération, et en même temps éliminer ceux que les dirigeants perçoivent comme divergents ?

3.1.1 - Qui sont les formateurs ?⁶⁰⁹

Principales caractéristiques sociales.

Marie M., administratrice des CEMÉA et qui connaît presque tous les formateurs de son association, me décrit leurs caractéristiques sociales :

Marie M. : « Il n'y a pratiquement plus d'instituteurs et aucun autre enseignant. Ensuite, je pense qu'y a environ un quart qui sont étudiants. Y a une part importante, largement plus la moitié, qui sont des précaires. Pas vraiment des "jeunes précaires" parce que, en fait, y a en beaucoup qui ont plus de 25 ans et même plus de 30 ans. Ceux-là, ils vivent du RSA, ou alors des droits sociaux qu'ils ont acquis par de petites périodes de travail, plus l'indemnité quand ils encadrent des stages. Et puis ils ont un discours sur le travail qui les incite pas à rechercher à un emploi stable. Et il reste un petit contingent de professionnels, des animateurs professionnels et surtout des éducateurs. Ils encadrent des stages quand ils ont du temps libre. »⁶¹⁰

Dans ce témoignage, il s'agit d'un monde militant. Les formateurs sont aussi des membres actifs de leur association, laquelle constitue souvent pour eux le principal de leur environnement relationnel.

Dans les organismes moins marqués par le militantisme, comme Familles Rurales ou l'AFOCAL, les formateurs sont employés avec un contrat CEE le temps de la formation. Contrairement aux précédents, ils sont considérés comme extérieurs à l'organisation. Sans avoir un accès aussi précis que ci-dessus aux caractéristiques sociales de ces formateurs, j'ai pu vérifier avec les directeurs de ces deux associations leur similitude à ce qui est décrit par Marie M. L'ensemble de ces caractéristiques fait contraste avec celles des générations précédentes.

⁶⁰⁹ Pour compléter cet exposé, cf. l'annexe (de la 1^{ère} étape) « Portraits rapides de quelques formateurs et de quelques responsables dans l'animation ».

⁶¹⁰ Pour une présentation plus approfondie de la catégories « jeunes précaires », cf. l'annexe « Les formateurs "jeunes précaires" »

Qui sont les formateurs de l'animation volontaire ?

Rappelons que presque tous les formateurs ont été animateurs, critère majeur de sélection qu'il s'agisse de l'animation volontaire ou professionnelle. En conséquence et puisque les formateurs de l'animation professionnelle sont presque toujours issus de l'animation volontaire, puisque par ailleurs les formations par lesquelles ils sont eux-mêmes passés nécessitaient, dans leurs prérequis, une expérience de l'animation et (presque toujours) le BAFA, il en résulte que les formateurs de l'animation sont quasiment tous issus de l'animation volontaire. Leur sélection s'est effectuée parmi ce vivier gigantesque.

Hommes et femmes y sont en nombre assez équilibré. La très grande majorité d'entre eux a entre vingt et trente ans, les formateurs se font rares après quarante ans⁶¹¹. De manière plus complète que le témoignage ci-dessus, on peut considérer que ceux de l'animation volontaire appartiennent à cinq catégories sociales, les deux dernières étant marginales⁶¹².

1) Les étudiants, issus des classes moyennes, pour lesquels il s'agit d'un petit boulot temporaire, et dont la « durée de vie » est de 1 à 3 ans.

2) Les professionnels de l'animation, animateurs ou éducateurs, qui prennent sur leurs congés ou sont détachés par leur employeur. Ils sont actifs un peu plus longtemps.

3) Les « jeunes précaires » dont la durée d'activité est de l'ordre de 5 à 10 ans. Ils constituent le principal des formateurs ou militants. Ils sont aussi, plus que les autres catégories, liés à la formation par le complément de rémunération que cela leur octroie. Leur disponibilité biographique et leur discours politique sur le travail, leur mode de vie et un entre-soi marqué⁶¹³ expliquent une assez longue durée d'activité en tant que formateurs. Celle-ci est elle-même une explication de leur forte proportion parmi les formateurs actifs et expérimentés⁶¹⁴. C'est d'ailleurs surtout parmi cette catégorie et la précédente que se recrutent les permanents des organismes de formation. Ajoutons enfin que, de par leur plus grande durée d'activité que les autres formateurs, ce sont eux qui concentrent les compétences⁶¹⁵ et leur importance est de ce fait supérieure à leur proportion numérique.

⁶¹¹ Ce qui n'était pas le cas des formateurs des années 1960-1980, qui comprenaient une importante proportion de quadragénaires, quinquagénaires et sexagénaires (et même plus), toujours actifs comme directeurs de centres de vacances et constituant l'ossature des équipes de formateurs. De nos jours, rares sont également les formateurs expérimentés qui continuent à faire de l'animation.

⁶¹² Il s'agit d'un instantané. Il y a bien sûr des circulations entre certaines de ces catégories.

⁶¹³ Cf. l'annexe « Formateurs militants, un milieu fermé alternatif ? ».

⁶¹⁴ Cf. l'annexe « Des formateurs sans pratique ».

⁶¹⁵ Compétences de formateurs, ce qui les fait souvent désigner comme responsables des stages dans l'animation volontaire, et compétences de militants dans les organismes où cela a de l'importance.

4) Les enseignants, majoritaires jusqu'au début des années 1980, devenus l'exception depuis.

5) Ajoutons quelques personnes ayant eu, jeunes, une expérience de l'animation et qui, déçues par leur vie professionnelle, s'investissent dans la formation plus tardivement dans leur existence.

On pourrait ramasser cette typologie en trois sous-ensembles : les formateurs de passage, le plus souvent étudiants ; les professionnels de l'animation ; les jeunes précaires.

Quelle que soit leur situation sociale personnelle, ces personnes sont presque toutes issues des classes moyennes par leurs parents⁶¹⁶. Les membres des classes populaires sont rares et font contraste dans ces milieux. Cela se distingue très bien à leur aisance langagière, marquage social qui n'échappe pas à ceux des stagiaires qui appartiennent à d'autres catégories sociales. On n'y trouve d'ailleurs quasiment aucun formateur issu des « minorités visibles » ou « issu de l'immigration », comme il est convenu de le dire.

Cet effet d'homogénéité sociale est assez fort pour que ces formateurs, bien que souvent pourvus d'une certaine sensibilité politique, soient à peu près aveugles, l'observation l'a montré à de multiples reprises, aux effets de l'appartenance sociale, à la fois dans leurs propres rangs et parmi les stagiaires des formations qu'ils encadrent. Ils tendent ainsi, et à leur insu, à attribuer des différences de réactions à des causes comportementales, et ce jusqu'à en disqualifier les auteurs, sans en percevoir les origines sociales⁶¹⁷.

Nombre de ces formateurs – ceux qui ne sont plus dans le système scolaire – ont rencontré des difficultés avec l'école et ont, soit un faible niveau de formation, soit en sont sortis sans diplôme. Quelques uns, qui y ont réussi, ont été déçus et le cas est fréquent chez ceux-là d'un choix de l'animation en raison de cette déception⁶¹⁸. Ceci est au fondement de leur discours critique sur l'école, de leur volonté affirmée de « ne pas faire comme à l'école » dans les formations, de leur adhésion à l'éducation populaire comme manière de corriger les injustices générées par cette institution. Ils ont rencontré, dans l'organisme de formation, un cadre institutionnel historiquement porteur de cette critique. Leur élection comme formateurs constitue une sorte de reformulation de leur parcours biographique, ce qui leur donne à leurs yeux, et dans le regard de ceux qui les entourent et qui sont comme eux-mêmes, une nouvelle valeur sociale⁶¹⁹. En retour, la reconnaissance qu'ils obtiennent dans cet environnement favorise un sentiment d'appartenance.

⁶¹⁶ Cf. l'annexe « Pascal P., Hémérance V., deux exceptions ».

⁶¹⁷ Cf. les annexes (de la 4^{ème} étape) « Une question de classes sociales », « Trois “blacks” en stage BAFA » et « Une question de conformité sociale ».

⁶¹⁸ Comme me l'a dit Laura D., « Je m'adapte bien à l'école [l'université] mais l'école me convient pas ». Et Benjamin G. : « Je faisais un Master de Sciences de l'éducation pour devenir professeur des écoles mais, après ce que j'ai vu en formation, j'ai pas voulu être embarqué dans cette carrière alors j'ai refusé de passer le concours. »

⁶¹⁹ Cf. à ce sujet l'annexe « Engagement et parcours biographique », et entre autres dans cette annexe l'encadré « Restaurer une identité blessée ».

Ceci explique que, militants ou employés, dans tous les cas les formateurs de l'animation volontaire se sentent attachés moralement à *leur* organisme et il n'entre pas dans leur pratique de faire jouer une forme de concurrence.

Il y a toutefois quelques diplômés du supérieur et l'on ne s'étonnera pas, d'une manière générale, de les rencontrer dans les postes à responsabilité de l'animation puis des organismes de formation, responsabilités professionnelles (salariés) ou volontaires (administrateurs, président, trésorier)⁶²⁰. La configuration modale que l'on observe est ainsi⁶²¹ : la responsabilité des structures est assurée par des hommes un peu plus âgés que la moyenne des formateurs (plus de 30 ans, voire plus de 40 ans), diplômés de l'enseignement supérieur et disposant en même temps d'un diplôme de l'animation de niveau supérieur (DEFA, DEJEPS, DESJEPS), issus des classes moyennes cultivées, encadrant des femmes moins ou non diplômées du supérieur, titulaires du BAFA et ayant obtenu un premier diplôme professionnel de l'animation (BEATEP, BPJEPS), de moins de 30 ans⁶²². Sans surprise, le genre, l'origine sociale et le niveau de diplôme correspondent à des niveaux de responsabilité. Ils jouent donc pleinement dans cet environnement social où de tels effets sont pourtant récusés.

L'UCPA, une exception

Le seul organisme – parmi ceux que j'ai eu la possibilité d'étudier – qui fasse contraste quant à son recrutement de formateurs et aux caractéristiques sociales de ceux-ci est l'UCPA. Ce recrutement semble essentiellement pragmatique voire opportuniste – comme tous les organismes, l'UCPA a des difficultés à trouver et à fidéliser ses formateurs⁶²³ – et les quelques dizaines de formateurs que j'y ai rencontrés relèvent d'une grande diversité sociale : classes populaires et moyennes ; hommes et femmes ; jeunes et personnes d'âge mûr ; français et issus de l'immigration ; et, plus étonnant, sportifs et non sportifs⁶²⁴. On y trouve même encore des enseignants⁶²⁵.

⁶²⁰ Les intéressés ne font jamais état de leurs formations et diplômes. Affirmation d'égalité oblige, leur accès aux postes de responsabilité est réputé devoir tout à leurs qualités, compétences et expérience.

⁶²¹ Ces configurations ne sont pas différentes dans les structures de l'animation et pour celles de la formation. Elles sont décrites pour l'animation (d'où viennent les formateurs) par Jérôme Camus (2008) et Francis Lebon (2009).

⁶²² Depuis le début des années 2000 est apparue une autre catégorie de dirigeants : des personnes issues de formations à l'encadrement, typiquement des écoles de commerce (ou de Sciences Po, parfois des ingénieurs), sans expérience de l'animation, recrutées selon des profils de gestion et de management. Par exemple la directrice régionale de l'UFCV au cours des dernières années correspondait exactement à ce portrait. Cette évolution concerne également les acteurs de l'animation dans les municipalités et même dans l'administration de la Jeunesse et Sports.

⁶²³ L'orientation d'entreprise de l'UCPA a pour corollaire une logique de salariés de ses formateurs. Ceux-ci, selon le responsable de la formation Stefan J., « mangent à tous les râteliers » en offrant leurs services à d'autres organismes et sont, pour certains, ce qu'il appelle « des formateurs occasionnels permanents ».

⁶²⁴ Je fais une analyse détaillée de cette configuration dans l'annexe « Le recrutement de l'UCPA, une exception ».

Pourquoi cette diversité exceptionnelle ? L'histoire de l'UCPA en tant qu'organisation sportive en fait un organisme an-idéologique. Certes, une partie de ce qui relie les formateurs est la pratique sportive, actuelle ou ancienne : quand elle a marqué leur existence et constitue la source de leur intérêt pour l'animation, ils se tournent naturellement vers l'UCPA. Mais surtout, bien plus que les autres organismes, cela lui permet de recruter des formateurs de tous horizons. Ceux-ci se considèrent et sont considérés comme des employés. N'étant pas attachés à leur organisme par des « valeurs », celui-ci n'en ayant d'autres que « celles du sport », ils n'hésitent d'ailleurs pas à comparer les organismes entre eux en ce qui concerne la rémunération et à proposer à d'autres leurs services comme formateurs, comportement qui fait là aussi exception parmi les formateurs de l'animation volontaire.

Qui sont les formateurs de l'animation professionnelle ?

Les formateurs de l'animation professionnelle, c'est-à-dire les permanents des organismes de formation, sont recrutés parmi les formateurs de l'animation volontaire ou, à défaut, dans l'animation professionnelle. Leur typologie sociale a donc été décrite ci-dessus.

Pour la conduite des formations elles-mêmes, ils font aussi appel à des « intervenants », volontaires ou professionnels, généralement non rémunérés pour leur prestation, sur les sujets « techniques » (par exemple la comptabilité ou la physiologie du sport). Autres « intervenants » des formations professionnelles, les certificateurs sont presque tous des professionnels de l'animation qui agissent le plus souvent en bénévoles.

Ce qui précède fait dire aux observateurs qu'un organisme de formation a besoin d'un fort réseau pour être en mesure d'assurer une formation professionnelle (réseau de structures d'alternance, de certificateurs, d'intervenants, voire vivier de renouvellement des formateurs et permanents) ; et que tout nouvel organisme qui voudrait s'implanter sans ce préalable buterait sur cette difficulté et serait vraisemblablement éliminé à court terme (à l'issue d'une à trois promotions), car ne pouvant assurer la formation dans les conditions requises.

Un phénomène relativement récent et marginal vaut toutefois d'être signalé : le passage de formateurs professionnels d'un organisme à l'autre, que certains nomment des « mercenaires ». Les formateurs capables de prendre en charge une session de formation professionnelle et qualifiés à cette fin par la Jeunesse et Sports sont peu nombreux. Ils sont par ailleurs soumis aux aléas du remplissage des promotions, qui peuvent amener certains organismes à supprimer des sessions

⁶²⁵ Ainsi l'une des formatrices, ancienne enseignante, a abandonné ce métier et vit d'une activité de directrice d'accueils collectifs de mineurs et de centres d'accueil ainsi que de son encadrement de formations. Elle est rémunérée, soit *via* un CEE, soit au SMIC, soit comme auto-entrepreneuse selon ce qu'elle réussit à négocier.

prévues et à mettre fin à leur contrat ou à ne pas le renouveler ou le proroger (CDD, contrats aidés). Cette circulation pose néanmoins des difficultés aux organismes qui affirment par ailleurs leurs spécificités idéologiques, politiques et pédagogiques⁶²⁶.

L'expérience de l'animation des formateurs professionnels est fréquemment bien plus ancienne que pour ceux de l'animation volontaire. Ce sont plutôt d'anciens cadres ou directeurs de centres sociaux, maisons de quartier ou centres de loisirs que des animateurs. Pour nombre d'entre eux, la carrière de formateur se prolongeant, ils perdent le contact direct avec l'expérience pratique, ne voyant plus celle-ci qu'au travers des récits des autres (stagiaires, tuteurs). La situation de formateur étant perçue comme une forme de promotion sociale, cela n'incite pas à un « retour vers le terrain » même si l'usure aidant, les intéressés souhaitent généralement changer d'activité au bout de quelques années.

Compétences et rapport au savoir:

Les caractéristiques sociales des formateurs telles que décrites ci-dessus constituent probablement la plus importante des différences entre eux et leurs prédécesseurs des années 1960 - 1980, moment de l'apogée de l'animation⁶²⁷. Il y a 30 ans, les formateurs étaient étudiants ou enseignants. De nos jours, les enseignants ont disparu, les étudiants se sont fait plus rares, nombre de formateurs et parmi les plus actifs sont, pour reprendre la formule de l'un de mes « informateurs » parlant de lui-même non sans une certaine ironie, « de purs produits de l'échec scolaire ». Il en résulte que le rapport au savoir constitué s'est totalement transformé en une génération. D'une part, les formateurs contemporains n'ont plus la culture – pédagogique, psychologique, sociologique – et les connaissances dont disposaient leurs aînés ; d'autre part, ce savoir constitué fait volontiers de leur part l'objet d'un rejet qui provient de leur histoire scolaire mouvementée⁶²⁸.

Les enseignants, acteurs historiques de l'animation volontaire, directeurs des accueils collectifs de mineurs, formateurs des formateurs, souhaitaient trouver dans cette pratique une

⁶²⁶ Et pourtant. Ainsi Laurent C., pourtant militant engagé et formateur reconnu des CEMÉA, responsable d'antenne départementale et d'un BPJEPS, qui, ayant parcouru le chemin improbable allant des CEMÉA (politiquement le plus à gauche) à l'UFCV (réputé de droite), affirme avec une certaine malice (et un large sourire) : « Je n'ai pas vu beaucoup de différences. » Il s'agit aussi bien sûr d'une défense contre la dissonance cognitive engendrée par son évolution.

⁶²⁷ Pour une mise en évidence détaillée, point par point, de ce qui fait les différences entre les deux époques, cf. l'annexe (de l'*Introduction générale*) « Caractériser hier et aujourd'hui ».

⁶²⁸ On pourrait dire que le rapport intellectuel à la source, au texte, est devenu sans intérêt pour la plupart des formateurs contemporains.

occasion d'expérimentation pédagogique alternative à celle de l'école, où ils estimaient que les contraintes de l'institution ne le permettaient pas. Cela constituait pour eux à la fois une « respiration » et la possibilité de réintroduire dans leur quotidien professionnel des manières de faire dont ils avaient confirmé la viabilité ou la validité en centre de vacances. En ce sens, ils étaient fort critiques de l'institution scolaire, tout en y étant très investis⁶²⁹ et en ayant le projet de la faire évoluer, et leur engagement dans l'animation était en lien direct avec leur cadre professionnel. Le programme institutionnel dont ils étaient porteurs était le même de l'animation à l'enseignement, dans un cadre social et avec des modalités différentes : *via* les apprentissages, et donc sans négliger ceux-ci en aucune façon, développer l'autonomie des individus et leurs capacités à prendre des responsabilités, former des citoyens et de futurs parents. Les connaissances, les compétences et l'expérience acquises dans un domaine étaient directement réinvesties dans l'autre. De plus, la stabilité sociale de leur situation, la cohérence qu'ils percevaient à leur projet, faisaient qu'un certain nombre d'entre eux avaient dans l'animation et ses formations une activité sur des décennies, souvent tout au long de leur carrière.

De ce programme institutionnel, de ce projet éducatif, de cette socialisation, les formateurs contemporains, mis à l'extérieur par cette institution, n'ont guère retenu que la critique de l'École, qu'ils n'ont de toutes façons pas la possibilité d'investir pour la transformer⁶³⁰ comme c'était le cas de leurs prédécesseurs. Ce jugement fait sens commun et même ceux qui ne sont pas en difficulté avec le système scolaire affirment volontiers la même position critique vis-à-vis de cette institution.

Voici ce qu'en dit O. Douard, dans un article historique à propos des relations entre l'école et l'animation :

« Par le système des “mises à disposition” (MAD), certains de ces enseignants sont devenus ces “permanents” que nous avons déjà évoqués par ailleurs et qui, pour une part, constitueront “les premiers bataillons d'animateurs”. [...] Beaucoup y voyaient une opportunité de mettre en œuvre une pédagogie qu'il ne leur était pas possible de réaliser en classe. [...] Mais la place de l'Éducation nouvelle dans l'École restait marginale et beaucoup de ces enseignants avaient du mal, de leur propre aveu, à se réaliser dans le cadre trop contraint de l'École traditionnelle. Beaucoup de militants de l'éducation nouvelle étaient militants de l'éducation populaire, et vice-versa [...]. Ce fut souvent dans ce secteur connexe de l'éducation périscolaire qu'ils tentèrent une autre éducation, reposant sur une vision critique de l'École que l'on retrouvera plus tard chez certains animateurs. »⁶³¹

⁶²⁹ La plupart étaient également syndiqués, les engagements étant pour eux complémentaires ou indissociables.

⁶³⁰ Les milieux de l'animation, singulièrement des organismes de formation, ont cru avec la réforme de « l'aménagement des rythmes scolaires » en 2013 qu'était enfin advenu le temps où ils pourraient s'introduire dans l'École et parler d'égal à égal avec les enseignants. Leurs textes internes abondent de déclarations en ce sens. La suite de l'histoire les a fait durement déchanter.

⁶³¹ Olivier Douard, non daté, p. 4.

La trace la plus spectaculaire en même temps que la preuve de mon affirmation à propos de la perte de savoirs se trouve dans la documentation mise à la disposition des formations (et dans les bibliothèques des organismes de formation). Il y a une génération, tout stage de formation d'animateurs disposait d'une malle de documentation⁶³² dans laquelle on trouvait des dizaines d'ouvrages de pédagogie, psychologie, éducation, sociologie *etc.*, comprenant tous les classiques du genre ; elle contenait aussi, bien sûr, des documents portant sur l'animation et ses activités (jeux, chants, activités manuelles, activités d'expression, activités scientifiques et techniques, découverte du milieu *etc.*). Un important travail de préparation des lieux par les formateurs consistait à mettre en place la présentation de ces ouvrages⁶³³ pour une libre consultation par les stagiaires. Dans la plupart des stages, des formateurs proposaient aux participants un moment de découverte – et de bonne utilisation – de cette documentation. De nos jours, dans tous les organismes et pour tous les types de formation, la documentation se limite au mieux à quelques dizaines de fascicules d'activité, parfois assortis de documents militants⁶³⁴. Voici deux scènes :

Dans une formation générale BAFA de l'UFCV :

Marie M., formatrice de l'UFCV depuis dix ans : « Oui, tu vois, on a que de la doc [documentation] sur l'activité, on n'a pas de doc pédagogique ou sur l'éducation. De toutes façons, personne ne l'utilise. On n'en a plus depuis des années. D'ailleurs, pour rien te cacher, même cette doc sur les activités, ça sert plus à rien. Faut pas se voiler la face. Les anims [animateurs], maintenant, leur source de doc, c'est ça (me montrant son *smartphone*). »

Dans un approfondissement BAFD de l'AFOCAL :

Christophe P., directeur de l'AFOCAL, présentement responsable du stage : « Oh, tu sais, la doc [une vingtaine d'ouvrages], je la mets par habitude. Mais en fait, ça sert presque pas. D'ailleurs, pour tout t'avouer, les livres là, y en a très peu que j'ai lus ».

Et d'ailleurs effectivement, à aucun moment dans le stage, Christophe P. ne fait référence à cette documentation ou n'invite les participants à s'y intéresser. Un tiers d'entre eux jette un coup d'œil aux titres durant la session⁶³⁵.

⁶³² Typiquement, ce n'est pas indifférent, des cantines assez grandes pour contenir au moins deux-cents livres. Trente à quarante kilogrammes de lecture, à laquelle venait s'ajouter la documentation personnelle, souvent elle aussi abondante, des formateurs.

⁶³³ Plusieurs tables étaient disposées tout autour de la « grande salle », recouvertes de papier. Les ouvrages étaient présentés par thèmes et à plat, cela a son importance. Au minimum, sous les documents, sur le papier, était indiqué le titre : cela permettait ainsi à l'emprunteur de le remettre à sa place, exactement comme sur une panoplie d'outil. Les documents étaient en libre accès.

⁶³⁴ Typiquement, les documents à disposition sont désormais présentés verticalement ou empilés. Il y a surtout des revues sur l'animation et des documents photocopiés. Ils tiennent sur une table, dans un angle de la principale salle de réunion. La présentation de cette documentation dit le contraste entre l'invitation à s'en servir qui prévalait antérieurement et une mise en place pour la forme dans les formations contemporaines.

⁶³⁵ Sur le rapport au savoir, et pour éviter un exposé tout d'une pièce, *cf.* l'annexe « Les formateurs lisent-ils ? ». On peut aussi se référer à l'annexe « La technique de l'arpentage, ou comment ne pas lire un livre » qui montre

Notons que les participants aux formations ne sollicitent guère les formateurs, par exemple pour un conseil de lecture. Ce qu'attendent en la matière les stagiaires serait plutôt des connaissances résumées et opératoires. Par exemple quelques lignes synthétisant ce qu'il faut savoir à propos des « besoins des enfants » pour chaque tranche d'âge. Les formateurs contemporains évitent de les renvoyer vers des ouvrages qui ne sont plus mis à disposition en stage et qu'ils ne connaissent eux-mêmes au mieux que par ouï-dire⁶³⁶.

Il y a une génération la documentation, à une époque où elle ne prenait pas encore une forme électronique, constituait un outil du prestige des formateurs. Le livre était l'objet où se concentrait le savoir et assurait une légitimité à celui qui le maîtrisait effectivement⁶³⁷. D'une certaine façon, en mettant ostensiblement à la disposition des stagiaires une documentation abondante, les formateurs des années 1960-1980 faisaient discrètement étalage de ce savoir⁶³⁸, qui redoublait leur domination statutaire, confirmée par leur position sociale d'enseignant ou d'étudiant, assumant ainsi une domination qui n'avait nul besoin de s'affirmer car elle allait presque de soi. Leur capacité de persuasion et d'enrôlement dans le programme institutionnel de l'animation en était d'autant puissant. Le fait que les formateurs contemporains ne mettent plus à disposition et n'utilisent plus cette forme de contenus du savoir, car souvent ils ne la maîtrisent pas, leur ôte une source de légitimité, évolution redoublée par le fait ou la croyance que la connaissance est accessible directement à tous *via* Internet, sans médiateur. Eux-mêmes récusant souvent cette relation au savoir, refusant toute position de domination, c'est l'apparence de l'égalité entre formateurs et stagiaires qui prédomine, au moins en discours. Ainsi, la domination assurée et assumée des formateurs des années 1960, une domination à longue portée, leur permettait sans difficultés – et sans états d'âme car visant au-delà du public des formations – d'être porteurs d'un projet pour les stagiaires voire sur les stagiaires qui était celui d'une socialisation, le programme institutionnel de l'école et de l'animation ; la domination instrumentée par les dispositifs pédagogiques des formateurs contemporains, domination fragile et à courte portée, ne leur assure que la maîtrise de ce qui se passe dans la formation. Les modalités en étant éprouvés et efficaces, cette domination leur est acquise mais le projet sur les stagiaires se limite plus à moins à la portée qu'il a, un dispositif d'alignement et de persuasion, parfois même de contrôle de la discipline.

comment un dispositif pédagogique vise à – et peut-être permet de – éviter la confrontation au savoir.

⁶³⁶ Ceux qui ont suivi une formation universitaire en ont généralement lu un certain nombre. Ce sont les dirigeants de ces associations.

⁶³⁷ Cf. l'annexe (de la 4^{ème} étape) « Qu'est-ce qui fait la légitimité des formateurs ? ».

⁶³⁸ Au sens propre, ce qui évitait d'avoir à le faire au sens figuré.

Par définition, « l'incompétence inconsciente »⁶³⁹ suppose l'inconscience de son incompétence. L'ignorant ignore qu'il ignore. Ce que je décris combine ignorance inconsciente et ignorance consciente mais volontaire quant à certaines catégories de connaissances. La manière dont s'effectue la formation des nouveaux formateurs, quasi exclusivement par compagnonnage, favorise la transmission, la continuité et la reproduction mais non l'acquisition de connaissances, en laissant assez vite croire aux formateurs, dès qu'ils se sentent capables de prendre en charge des séquences de formation, dès que du point de vue de l'organisme ils sont « opérationnels », qu'ils ont les connaissances nécessaires, car reconnues. Sans que cela soit dit, ni peut-être voulu, c'est bien l'efficacité productive qui est le critère central de ce processus. C'est peut-être aussi cette absence de « fonds », et la faible proportion de formateurs expérimentés, qui favorise la faible durée d'activité des formateurs, lesquels peuvent avoir rapidement le sentiment « d'avoir fait le tour de la question », de ne faire que répéter, et dès lors percevoir leur rôle principal de producteurs et ne plus trouver la satisfaction d'apprendre en formant⁶⁴⁰.

L'absence des connaissances au fondement de la pratique de formation, le refus de l'accès à celle-ci, souvent l'abandon des dispositifs de formation des nouveaux formateurs, ont conduit à l'apparition d'une élite cachée sur la base de la maîtrise de cette connaissance. Le rapport au savoir est en relation avec la place de l'individu dans les rapports sociaux.

J.-F. Gaspar formule autrement le même rapport opératoire au savoir à propos des travailleurs sociaux :

« Ils retiennent d'un livre ou d'une conférence ce qui est utile non seulement pour faire leur travail, y réfléchir, mais aussi pour se présenter et en parler. Ils entretiennent ainsi un rapport pratique au savoir, qui tranche avec le rapport scolaire au savoir des psychologues, psychanalystes et psychiatres avec lesquels ils travaillent. »

Et sous le titre frappant « Les croyances comme références », il répond à la question qu'il a ouverte :

« À quoi les travailleurs sociaux cliniques ont-ils donc recours pour élargir l'horizon que leur donne leur position de travailleurs sociaux ? La réponse est simple : ils croient. »⁶⁴¹

C'est l'une des fonctions de la rhétorique du travail social, de l'animation et des rhétoriques plus spécifiques des organismes de formation.

⁶³⁹ Voir le modèle de « l'arche pédagogique » dans l'annexe (de la 4^{ème} étape) « Outillage théorique : comment les formateurs comprennent l'acte de formation ».

⁶⁴⁰ Cf. l'annexe « Recruter, fidéliser, laisser ou faire partir des formateurs ».

⁶⁴¹ Jean-François Gaspar, 2012, citations p. 81.

3.1.2 - Recruter des salariés associatifs

Outils.

Les associations que j'étudie ont réalisé de considérables investissements de forme dans la gestion des ressources humaines : accords d'entreprise, définitions de postes, outils de gestion des heures *etc.* En ce domaine, elles se sont dotées de moyens professionnels comparables à ceux d'entreprises de plus grandes dimensions, dans une visée explicite d'encadrement et d'efficacité. Elles sont par ailleurs de taille assez importante pour employer, au niveau national ou fédéral, des professionnels des métiers des ressources humaines. La gestion des ressources humaines est aussi un domaine peu partagé par les dirigeants associatifs, qui en règle générale en conservent la quasi-exclusivité, l'un des fondements de leur pouvoir statutaire et opératoire. Le regard des administrateurs, quant à eux, ne peut guère se porter sur cette question qu'au travers des données budgétaires.

Difficultés de recrutement.

Si, pour les postes d'exécution, le recrutement ne présente pas de difficulté importante, les organismes de formation peinent à trouver des candidats pour les postes à responsabilité. Les emplois de responsables de formation de l'animation professionnelle sont par exemple difficiles à pourvoir, encore plus s'agissant des DEJEPS dans la mesure où le niveau de la formation nécessite d'être plus exigeant quant aux caractéristiques des titulaires.

Les raisons de cette difficulté tiennent surtout au réseau relationnel des associations, dans lequel les organismes préfèrent puiser mais qui n'offre souvent pas les ressources recherchées. Les milieux de l'animation sont caractérisés par un fort « entre-soi ». L'environnement relationnel des organismes de formation est surtout composé d'animateurs, dont beaucoup n'ont pas le niveau, les capacités, l'envie voire le caractère pour devenir formateurs professionnels. Quand c'est le cas, leur expérience de formateurs de l'animation volontaire leur convient, et leur suffit à comprendre qu'ils ne peuvent raisonnablement prendre en charge une formation professionnelle. Nombreuses sont les expériences malheureuses de recrutement pour ces postes. Par ailleurs, il s'agit d'une activité qui use rapidement, surtout dans les conditions de travail et d'emploi qui prévalent⁶⁴². La durée

⁶⁴² Cf. par exemple l'annexe (de la 4^{ème} étape) « “Je produis” ». Charlotte G. est simultanément responsable et seule formatrice de deux BPJEPS. La charge de travail qui en résulte excède largement les standards habituels des formateurs professionnels, ceux qui sont reconnus « dans le métier » en ce qui concerne le nombre de jours de

d'activité de ces formateurs n'excède en général pas quelques années, typiquement cinq ans⁶⁴³. La nécessité de remplacer un formateur intervient donc fréquemment pour un organisme qui programme simultanément plusieurs formations professionnelles⁶⁴⁴.

Si le recrutement d'une comptable ou d'un secrétaire se fait sur le marché du travail général, les organismes de formation considèrent que tous les postes de responsables doivent être pourvus par des personnes à la fois familières des « valeurs » de l'association et de son histoire (voire de son fonctionnement) et, dans les associations où cela compte, par des militants, au plus et à défaut par des personnes susceptibles de le devenir rapidement⁶⁴⁵. Il est bien sûr nécessaire que les intéressés aient des compétences et une expérience d'animation et si possible de formation ; aient également des compétences techniques, éventuellement politiques, pour le poste à pourvoir.

Faute que de tels « profils » soient disponibles dans le réseau, nombre de postes ne sont pas pourvus. Il faut alors trouver une solution, non plus tant à partir d'une adaptation de la personne aux besoins, mais d'un ajustement de la définition du poste à pourvoir à la personne disponible et que l'on souhaite recruter. Lorsque les mêmes s'en vont, le travail réel étant devenu indissociable de l'individu, il n'est guère aisé de trouver un salarié à l'identique.

De ce point de vue, les organismes qui ont un réseau d'adhérents institutionnels développé (UFCV, Francas, Ligue de l'enseignement par exemple) sont largement en meilleure posture que ceux qui n'ont comme activité que de la formation (AFOCAL, CEMÉA).

Un marché du travail privatif.

Les organismes de formation sont entourés d'un « vivier » de militants, membres actifs ou formateurs relativement fidèles. Il comprend les plus impliqués des formateurs de l'animation volontaire et des « sympathisants », séduits par les valeurs de l'organisme et l'accueil qu'ils y ont reçu. Pour les organismes qui disposent d'un réseau d'employeurs, ce sont aussi les salariés de ce

« face-à-face » jugé raisonnable. Par ailleurs, cela ne permet à Charlotte G. que de répéter mécaniquement des séquences pédagogiques pré-définies. Comme elle le dit : « je produis ». Ce cas est tout à fait caractéristique des exigences que leur employeur impose aux salariés de la formation.

⁶⁴³ Ce qui, au rythme qui prévaut actuellement, correspond à autant de promotions d'un BPJEPS.

⁶⁴⁴ Par exemple quatre BPJEPS et un DEJEPS pour Familles Rurales.

⁶⁴⁵ On aboutit à la situation implicite, ou à peine explicitée, qui veut que l'on compte que le nouvel embauché, s'il ne vient pas du sérail, devienne néanmoins rapidement un militant. Il y a donc une injonction à la passion, typiquement paradoxale (le « *double bind* » de Gregory Bateson, 1972), ainsi qu'à un engagement qui dépasse celui du contrat de travail. Si tout employeur s'attend à observer chez les cadres qu'il embauche des signes tangibles d'un engagement incontestable, il s'agit ici de militantisme, avec par exemple ce que cela veut dire de rapport au temps de travail. On ne demande à personne de devenir militant de la construction automobile ou du raffinage des produits pétroliers.

réseau. Cet environnement constitue pour eux une réserve de détection d'opportunités, et nombreux sont les cas où des permanents m'ont expliqué que, dans leur parcours, un dirigeant de l'organisme était « venu un jour me proposer un poste [de permanent] ».

Ces personnes présentent plusieurs des caractéristiques attendues : expérience de l'animation et souvent de la formation, connaissance de l'organisme, adhésion à ses principes, engagement bénévole. Reste la compétence recherchée pour le poste à pourvoir. La réponse est généralement : « on le formera »⁶⁴⁶. Pour la plupart des organismes, l'adhésion aux « idées » prime sur la compétence recherchée.

Cet environnement constitue ainsi une forme de « marché du travail privatif ». Tout se passe comme si, raisonnées en termes de ressources humaines et de mise à distance du marché du travail, les limites de la firme n'étaient pas constituées par ses frontières juridiques mais par le « nuage » qui l'entoure. Les personnes dans ce nuage, quelques dizaines en règle générale, sont d'autant plus fidèles que nombre d'entre elles font des allers-retours entre des périodes où elles sont embauchées par l'association, le plus souvent en CDD, et d'autres où elles s'impliquent en membres actifs. Les embauches, y compris pour les postes à responsabilité, se font fréquemment dans ce vivier. Les annonces d'offre d'emploi n'ont ainsi guère besoin d'être publiées. L'entre-soi rend très stable ce marché du travail privatif⁶⁴⁷. Il permet aussi une économie des coûts de transaction, puisque les personnes sollicitées sont connues et connaissent les conditions d'emploi qui prévalent. L'organisme de formation évite également au moins une partie du travail de formation initiale au poste de travail, les intéressés sont « opérationnels » d'emblée, ils sont connus de leurs collègues et les connaissent. De plus, ils sont idéologiquement et rhétoriquement « alignés », ce qui constitue une garantie pour le dirigeant associatif. Enfin, ils lui sont redevables de les avoir fait bénéficier d'un emploi⁶⁴⁸.

Arnaud V. président des CEMÉA : « L'association, en fait c'est quarante militants qui circulent et qui font tourner l'association. » « L'association, c'est un réseau. Il y a plein de familles, de couples, de colocataires, d'amoureux et d'anciens amoureux qui ont rompu, d'amis et d'anciens amis, de gens qui ont travaillé ensemble ».

Les « jeunes précaires » constituent de ce point de vue un vivier de choix : militants ou engagés, disponibles, intéressés par une rémunération même modeste⁶⁴⁹, peu exigeants quant aux

⁶⁴⁶ Ou « il se formera ».

⁶⁴⁷ Raoul D., 85 ans, toute une carrière de dirigeant salarié et bénévole dans le mouvement scout, nomme ces personnes « les sangsues. »

⁶⁴⁸ Reconnaissance dont nous verrons l'importance dans l'encadrement par le dirigeant de la démocratie interne.

⁶⁴⁹ Ce qui permet régulièrement à l'employeur, délibérément, de ne pas appliquer les règles de la convention collective en attribuant aux intéressés – sans le leur dire, cela va de soi – des coefficients inférieurs à la qualification du poste occupé, et donc un salaire moindre.

conditions de travail, généralement éligibles aux emplois aidés (tant qu'ils ont existé), quand ils ne sont pas employés au noir⁶⁵⁰.

Ce marché du travail privatif est donc caractérisé par des entrées-sorties fréquentes qui à la fois engendrent et supposent un lien d'interconnaissance, une proximité relationnelle, une visibilité des intéressés donc leur implication dans la vie associative, une conformité aux valeurs, principes et idées de l'organisme. Il produit de la reconnaissance de la part des intéressés, et donc de l'attachement et un maintien du dispositif.

Il est intéressant de noter que, dans les organismes où tout militant peut devenir administrateur, l'aller-retour concerne également cette fonction. Un administrateur, personne bien connue des responsables associatifs, lorsqu'il est sollicité pour prendre un poste de salarié, généralement démissionne de son mandat. Il est tenté de le reprendre aussitôt après la fin de son emploi. Le vivier dont il est question, ce marché du travail privatif, permet donc une circulation entre ces trois positions et statuts que sont le militant ou le membre actif, l'administrateur, le salarié⁶⁵¹.

Le parcours de Céline C., des CEMÉA aux CEMÉA

Quand je la rencontre en 2013, Céline C., environ 35 ans, mère de deux enfants, est permanente des CEMÉA, adjointe au responsable du « secteur vacances loisirs » (l'animation volontaire). Nous parlons, entre autres, de son parcours et de ses projets.

Céline C. : « Les CEMÉA, c'est pas toute ma vie. Et puis je milite ailleurs, j'ai d'autres engagements. Ça fait cinq ans que je fais ce travail, je crois que ça suffit. J'ai l'intention de m'arrêter, de prendre un peu de temps pour moi, et puis d'aller voir ailleurs. »

Effectivement, dans l'année qui suit, elle démissionne. Puis, pendant environ deux ans, elle ne reprend pas un emploi salarié et bénéficie de l'« allocation de retour à l'emploi » accordée par Pôle Emploi. Elle est également élue au Conseil d'administration.

Mais durant ces deux ans elle ne peut pas, ne veut pas ou ne sait pas trouver un autre emploi. À l'issue de cette période, elle se trouve donc en fin de droits alors qu'elle est simultanément amenée à se séparer du père de ses enfants. Elle a besoin d'un revenu. Deux nécessités se transformant en deux opportunités, l'association lui propose de prendre la responsabilité de la formation DEJEPS, poste récemment libéré. Ce qu'elle accepte. Elle démissionne de son mandat d'administratrice.

⁶⁵⁰ En les payant *via* le remboursement de « frais de déplacement ». La situation est fréquente s'agissant de « petits boulots » temporaires car, nombre d'entre eux étant bénéficiaires du revenu de solidarité active (RSA), ils ne déclarent pas la rémunération correspondante et peuvent cumuler les deux sources de revenus. Cf. l'annexe (de la *1ère étape*) « Les revers de la rémunération par les frais de déplacement ».

⁶⁵¹ Cf. l'annexe « Le point de vue critique d'une administratrice ».

Elle n'a pas l'expérience nécessaire pour ses nouvelles fonctions, n'ayant jusqu'à présent encadré que des formations de l'animation volontaire ; elle n'a pas non plus tout à fait le niveau de formation qui lui permettrait de dominer son sujet ; mais elle est « accompagnée » par l'ancien formateur et par le directeur associatif. Elle bénéficie par ailleurs du travail important effectué par le formateur précédent de mise par écrit de tout le dispositif pédagogique. Elle peut, au moins, reproduire ce qui a été déjà fait dans cette formation. Du moins est-ce qu'on lui a expliqué en lui présentant le poste.

Pour elle, il n'y a pas d'« ailleurs », selon sa formule, que les CEMÉA.

Au bout de six mois, Céline C. est en arrêt maladie pour dépression.

Cet environnement constitue comme un écosystème, qui contribue grandement à faciliter le modèle économique décrit plus haut, en particulier dans son utilisation d'une main d'œuvre à faible coût. L'échange apparaît, au moins aux intéressés, comme équilibré. Comme le dit l'un des jeunes militants concernés

Rémi C. : « L'association, en fait, elle aide des tas de copains qui ont besoin d'un peu de travail, même des fois quand y a pas vraiment de besoins on leur trouve des petits trucs à faire qui sont utiles, et comme ça ils rechargent leurs droits »⁶⁵².

Effet d'aubaine ?

Le propos précédent est banal pour les personnes concernées. Il s'agit d'un raisonnement normal à leurs yeux : en substance, *quand je travaille je cotise pour acquérir des droits, dès lors je n'ai pas de raison de ne pas en bénéficier, il s'agit juste d'une contrepartie ; et en plus, si ça peut profiter à mon association...* Cette configuration fait penser aux dispositifs dont bénéficient les intermittents du spectacle : de fait, un filet de protection sociale nécessitant un temps d'activité salariée pour l'activer et perçu comme l'accès à des bons à tirer⁶⁵³. On pourrait parler de « flexi-sécurité » ou, dans un registre plus critique, d'effet d'aubaine symétrique, pour le salarié comme pour l'employeur.

Effet d'aubaine ? Voire. Il convient d'y regarder de plus près.

En ce qui concerne l'employeur, il n'y a pas de doute qu'il s'agisse effectivement d'une opportunité qu'il cherche à utiliser pleinement.

Pour l'individu, salarié potentiel, et en s'en tenant strictement aux « jeunes précaires », il convient de nuancer les positions et les situations. Considérons les situations extrêmes. La réalité constitue évidemment un continuum entre celles-ci.

⁶⁵² Notons que cette possibilité offerte tout particulièrement aux « jeunes précaires » les incite à se maintenir dans cette situation sociale intermédiaire entre formation et emploi et, pour certains, les empêche de fait d'évoluer socialement. La pratique de recrutement des organismes de formation dans leur marché du travail privatif suscite et fait perdurer celui-ci.

⁶⁵³ Cf. les travaux de Pierre-Michel Menger à ce sujet.

D'un côté, on trouve des jeunes gens qui se comportent effectivement de la manière rapportée ci-dessus. À leur propos, je n'ai rien à dire qui ne l'aie déjà été par d'autres.

D'autres tiennent un raisonnement d'ordre plus politique, du moins dans les explications qu'ils donnent.

« La norme du *suffisant* - gain suffisant pour l'artisan, bénéfice suffisant pour le marchand – était si bien enracinée dans le mode de vie traditionnel qu'il était impossible d'obtenir des ouvriers un travail plus intense ou plus prolongé en leur promettant un gain plus élevé. L'ouvrier "ne se demandait pas, écrit Max Weber, combien puis-je gagner par jour si je fournis le plus de travail possible, mais : combien dois-je travailler pour gagner les 2 marks 50 que je recevais jusqu'à présent et qui couvrent mes besoins courants." »⁶⁵⁴

Leur raisonnement est similaire à celui des salariés « pré-capitalistes » décrits par M. Weber et d'autres : ils cherchent à couvrir ce qu'ils estiment être leurs besoins, sans aller au-delà. Cette attitude s'appuie sur une position politique qui conteste explicitement les règles du capitalisme et les contraintes du salariat, mode de travail perçu comme « non libre », duquel les intéressés tentent de s'émanciper, au sens étymologique strict de ce mot. Il s'agit pour eux de s'y opposer en actes⁶⁵⁵. Ils cherchent ainsi à donner le moins de prise possible à un environnement social qui n'est plus précapitaliste, utilisant toutefois pour cela les possibilités qu'il leur offre. On peut y voir une reformulation contemporaine de « la courbe d'offre de travail inversée » de cette période précapitaliste. Cela va souvent, de la part de ces individus, avec un mode de vie peu consommateur : logement dans un « camion » (un véhicule aménagé) ou en co-location, récupération de nourriture dans les poubelles des supermarchés, absence de vie de couple installé, peu d'appétence à l'accumulation de biens matériels, mise en commun des ressources. Le collectif associatif et l'entre-soi contribuent à légitimer ce qu'ils nomment un « choix de vie »⁶⁵⁶.

En ce sens, l'organisme de formation assure à ces personnes qui font partie de ses ressources humaines une forme de protection sociale, certes dégradée par rapport à celle à laquelle a droit un salarié, mais qui convient aux intéressés, tout particulièrement les « précaires » compte tenu de leur position sociale, dans un échange qui, selon leurs critères à eux, leur paraît satisfaisant.

⁶⁵⁴ André Gorz, 1992, pp. 22-23 (italiques de l'auteur). La citation de Max Weber est tirée de 1965, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Plon, Paris, p. 61.

⁶⁵⁵ En région nantaise, la ZAD de Notre-Dame des Landes a contribué notablement à rendre possible, à relativement grande échelle, un mode de vie qui permet de passer du discours politique et de l'utopie à la réalisation (au sens de rendre réel).

⁶⁵⁶ Sans que cela ait de valeur statistique, j'ai été frappé à plusieurs reprises par la suite de l'histoire de celles de ces personnes dont j'ai pu connaître le devenir. Après que les raisonnements rapportés ci-dessus les aient maintenues probablement plus longtemps que d'autres dans cette vie de « jeunes précaires » intermédiaire entre études et activité salariée, elles ont fini par trouver un emploi qui leur convient et dans lequel elles se sont stabilisées. Sans renier leur passé, sans qu'elles aient renoncé à leurs positions politiques, la différence de « bien-être » qui émane alors de ces personnes est flagrant et elles le reconnaissent volontiers. La marginalité est coûteuse, mais soutenue par l'entre-soi ; il est probable que le retour à la norme sociale constitue un véritable soulagement, mais impose de quitter l'abri du collectif.

Un raisonnement économique implicite

Éliane F, formatrice et militante : « Je suis dépendante de la société *via* le RSA mais pour moi je fais aussi des choses pour cette société et les gens de la société et ça passe par l'entraide ou par l'aide tout court, avec les migrants par exemple, en faisant de la formation BAFA ou autres dans des lycées collèges, en participant à l'éducation d'enfants ou jeunes sur leur temps de loisirs vacances et plein d'autres choses (et puis d'ailleurs merci à cette société qui me file 400 euros par mois pour que je puisse survivre sans me plaindre, en plus ça serait le comble). »⁶⁵⁷

Éliane F. tient un raisonnement économique implicite, que voici. En encadrant, entre autres, des formations de l'animation, elle travaille presque gratuitement pour la société, dans une activité de quasi service public. Elle n'est ainsi que très peu rémunérée pour un travail utile à la collectivité. De son côté, la société lui assure un revenu d'existence minimal par le RSA. Au lieu du circuit économique classique : production de richesse par le travail et sa vente – rémunération par l'employeur – puis contribution à la collectivité par les cotisations sociales et l'impôt, le schéma dans lequel elle se situe est : aide sociale par la société, sous forme de RSA – production de richesse par le travail effectué et sa vente – service à la société.

Elle estime ainsi rendre à la société, par son travail, le service que celle-ci lui accorde, par le RSA. L'organisme de formation est le médiateur de cette relation mais non de la rémunération.

Le raisonnement, économique, est bien sûr simultanément moral (comme le montre la fin de son propos, sans savoir s'il est ironique ou non) ou, si l'on veut, politique. Un échange ultérieur m'a d'ailleurs confirmé qu'Éliane F. n'a pas conscience du caractère économique de son approche, lequel est donc implicite chez elle et chez les autres militants formateurs dans le même type de situation qu'elle. Pour Éliane F., cela reste du domaine de la justification morale.

Éliane F. me dit avoir fréquemment affaire à des commentaires désobligeants quant à sa situation. Selon son témoignage, dialogue ordinaire :

Interlocuteur : « Et toi, c'est quoi ton boulot ? » Explications par Éliane F.

- Éliane F. : « Et toi ?

- Interlocuteur : Moi je travaille pour payer ton RSA. »

Critique dont Éliane F. dit qu'elle ne sait pas comment y répondre. Pourtant :

« L'engagement bénévole de l'allocataire comme le service civique du jeune en recherche d'emploi viennent ici apporter la preuve que malgré leur situation individuelle de dépendance ils et elles méritent leur place dans la communauté des citoyen.ne.s. »⁶⁵⁸

⁶⁵⁷ Message personnel.

⁶⁵⁸ Maud Simonet, 2018, p. 77.

3.1.3 - Les rétributions des formateurs, une relation ambivalente

Un organisme de formation doit recruter des formateurs mais il doit aussi les conserver. Ce n'est pas tâche si aisée lorsqu'il s'agit, non de salariés, mais de (quasi) bénévoles. Il s'agit pour eux d'une question essentielle : qu'est-ce qui tient et qu'est-ce qui fait tenir les formateurs ? Ce qui revient à s'interroger sur les termes de l'échange. Étonnamment, les dirigeants associatifs semblent incapables d'en comprendre les mécanismes. Tous de me répondre, en substance : « on constate les phénomènes, on s'est posé la question plein de fois, on ne sait pas. »

Pour autant, ils ne sont pas passifs. Il leur faut être efficaces. Toute une activité est donc déployée pour attirer, retenir, séduire et aligner les formateurs. Et ce d'autant plus que la durée d'engagement des formateurs est courte et qu'ils sont donc toujours en recrutement. Il s'agit, pleinement, d'une économie de la ressource, gestionnaire mais tout autant relationnelle et discursive : un commerce entre les hommes au sens premier du terme.

Nous sommes au cœur de la question du « don » de travail⁶⁵⁹.

Instrumentalisation réciproque ?

Considérer que l'encadrement de formations, faiblement rémunéré ou indemnisé, correspond seulement à l'exploitation d'une main-d'œuvre à bon marché ou à du travail presque gratuit est une interprétation réductrice.

Certes, ce mécanisme est incontestable et les formations en question n'existeraient pas, dans l'état actuel des équilibres économiques, si cette main d'œuvre n'était pas à faible coût. De ce point de vue, il y a donc effectivement exploitation de la générosité, du consentement, des croyances des intéressés, « management des dévouements »⁶⁶⁰, et, pour ce qui est le plus visible, cela est supporté et rendu possible par un discours rhétorique et idéologique bien établi. Cependant, les formateurs ne sont pas que naïfs ou altruistes, entraînés qu'ils sont par leurs amis dans cette activité. Si cela peut fonctionner, c'est qu'ils y trouvent, outre une faible rémunération, une rétribution qui, pour eux, équilibre leur contribution. Ils ont « intérêt au désintéressement ».

⁶⁵⁹ Le terme de « rétribution » ne fait pas partie du vocabulaire employé par les acteurs, qui n'ont pas cherché à en analyser les mécanismes. Ceux-ci, de manière assez uniforme, expliquent le lien qui se crée en évoquant le don – permettre à des individus de se former au sein de l'association – et le contre-don – ces mêmes individus encadrant en retour des stages de formation. Cf. l'annexe « Don et contre-don ».

⁶⁶⁰ Annie Collovald, 2002.

Les formateurs bénéficient, de leur côté, d'une sorte de service gratuit. Ils accèdent à une socialisation spécifique, à une insertion sociale dans un réseau qui est à l'occasion tout à fait chaleureux, à une formation (essentiellement « sur le tas ») et à la possibilité d'acquérir une expérience crédible (y compris sur le marché du travail), à un « corpus idéologique » c'est-à-dire d'explication du monde (et proposant des explications qui leur conviennent mieux que celles auxquelles ils ont eu accès en particulier *via* l'École), à une reconnaissance sociale et presque à un métier, à une mise à distance relative de la précarité qui guette au moins certains d'entre eux, à la possibilité d'un travail pour soi et sur soi. En d'autres termes, on pourrait considérer qu'il y a une socialisation quasi professionnelle dont les formations sont en partie génératrices. Elle produit des travailleurs, des croyances et des réseaux qui les soutiennent.

Rétribution contre contribution, on peut certes interpréter cela comme une instrumentalisation réciproque, ce qui n'est pas faux. Mais on peut aussi prendre au sérieux ce que les intéressés en disent, qui est plus enchanté, ainsi que les transformations que produisent effectivement sur eux leur parcours de formateurs. Cette expérience sociale n'est pas sans effet sur leur perception d'eux-mêmes et sur leur devenir. À la manière, peut-être, de ce que disent certains policiers de leur histoire personnelle⁶⁶¹, un certain nombre de jeunes adultes, singulièrement chez les jeunes précaires, trouvent là ce qu'ils nomment « un sens à leur vie », une orientation à lui donner qui avait été mise à mal en particulier par leur expérience scolaire en cul-de-sac, des possibilités d'emploi, des rencontres et des relations, un processus d'extraction sociale (de la famille, de l'école, du milieu antérieurement fréquenté).

Bien sûr, la question posée concerne plus nettement les formateurs de l'animation volontaire, dont on a vu plus haut le mode de rémunération, que ceux de l'animation professionnelle, qui sont des salariés. Il ne faut toutefois pas perdre de vue, pour ces derniers, qu'ils sont presque tous issus d'un parcours dans l'animation volontaire et que nombre d'entre eux ne sont finalement que plus avancés dans ce parcours biographique ; sans oublier que leur rémunération n'est pas très élevée comparée à ce qu'ils pourraient peut-être trouver sur le marché du travail s'ils changeaient de voie ; et que donc l'enjeu de l'échange rétribution contre contribution se manifeste quasiment dans les mêmes termes.

Rappelons aussi la forte légitimité symbolique dont bénéficie l'animation volontaire. Ainsi, comme l'écrit F. Lebon,

« La loi de l'animation volontaire, comme celle de l'«art pour l'art», relève d'un «intérêt au désintéressement», l'intérêt n'y étant pas purement matériel. L'apparent désintéressement de l'investissement

⁶⁶¹ « Quand j'étais adolescent, j'étais à la limite de la délinquance ; entrer dans la police, ça m'a remis droit ». Témoignage classique, régulièrement entendu.

dans l' "art pur" des colos procure cependant aux agents des profits symboliques qui pourront être mobilisés, par exemple à l'occasion de "recrutements" ultérieurs en centre de loisirs, l'intervalle temporel masquant la logique de l'échange. »⁶⁶²

L'animation volontaire constitue la référence, celle de l'engagement réputé pur, dont la valeur morale est importante. Plus encore que ce que met en évidence F. Lebon, le décalage temporel des termes de l'échange masque effectivement et restitue une apparente pureté à, selon moi, une forme d'instrumentalisation réciproque, pour partie consciente, explicite et délibérée, pour partie déniée et couverte par la rhétorique de l'engagement militant⁶⁶³. Le don de travail est valorisé pourvu que ce travail reste rémunéré au niveau actuel, collectivement jugé acceptable⁶⁶⁴. Tels sont les termes de l'échange économique au cœur du modèle. Et exactement comme pour un salarié, si les organismes de formation venaient à supprimer la rémunération de leurs formateurs, même modeste telle qu'elle est, ils les perdraient presque tous immédiatement⁶⁶⁵. Il ne faut pas s'étonner que les Francas, seul organisme à n'apporter aucune rémunération, ait aussi, d'après la comparaison entre ce qu'en disent les responsables, celui qui a le plus de mal à attirer des formateurs, à les former, à les encadrer et surtout à les conserver⁶⁶⁶.

Rétributions des formateurs.

Les rétributions non monétaires identifiables, souvent symboliques, sont très nombreuses et on pourrait en allonger la liste à l'infini⁶⁶⁷. Elles varient bien sûr d'une personne à l'autre mais sont aussi le résultat d'une construction sociale. Il y a donc des constantes repérables. Les principales, observables, citées en entretien par les formateurs, sont le plaisir de la situation de domination, de pouvoir, d'influence, parfois de toute puissance ressentis en formation ; la force de l'effet obtenu en

⁶⁶² Francis Lebon, 2009, p. 88.

⁶⁶³ En mai et juin 2019, les CEMÉA ont programmé un « week-end camping randonnée » et un « week-end animation ». Le premier est en réalité un moment d'activité « pour soi », habillé d'un discours pédagogique sur l'expérimentation préalable à la programmation de formations ; le deuxième comprend un important programme de travail de réflexion sur les formations. 55 personnes s'inscrivent au week-end camping-randonnée et 15 personnes au week-end animation. Cet écart dit très clairement le rapport de consommation des formateurs à leur organisme, mais aussi les modalités utilisées par ce dernier pour séduire et retenir ses militants.

⁶⁶⁴ Les rémunérations (*via* le CEE) des formateurs sont comparables à celles des animateurs. Elles sont également cohérentes avec les indemnités des formateurs de la précédente génération. Aucune rupture en ce domaine.

⁶⁶⁵ Interrogés à ce sujet, les formateurs font des réponses sans ambiguïté : « j'aime bien faire des stages donc j'en ferais peut-être encore un ou deux par an mais non, j'arrêteraï si j'étais pas rémunéré ».

⁶⁶⁶ Pour une analyse plus particulièrement consacrée aux rétributions du militantisme, *cf.* l'annexe « Les rétributions du militantisme ». Celui-ci n'est pas le fait de tous les formateurs au sein de tous les organismes mais constitue une attitude attendue et répandue.

⁶⁶⁷ *Cf.* l'annexe « "Pourquoi tu encadres des formations ?" » qui propose un certain nombre de témoignages de formateurs.

particulier sur de jeunes stagiaires que les formateurs ont littéralement l'impression de sauver⁶⁶⁸ et de faire renaître ; le plaisir que l'on tire de l'action en elle-même dans le cours de l'action, de l'intensité, d'une certaine manière de se sentir vivre, et cela selon son choix ; l'impression de servir à quelque chose, d'être utile à la société, d'agir en cohérence avec ses « valeurs », d'avoir la possibilité de transformer (indirectement) le monde, de faire le bien (du stagiaire, de la société) ; le sentiment d'apprendre, d'accéder à des compétences nouvelles ; la fusion plus ou moins avérée dans une équipe, dans un collectif, à tout le moins « des moments sympas avec des gens chouettes » ; l'impression de se réaliser dans la réalisation de la tâche et éventuellement l'affrontement des difficultés, ceci dans un cadre social perçu comme à distance des principales contraintes de la société, en particulier celles résultant de l'École et du travail salarié. Un stage est une forme d'isolat social, de monde en soi hors du monde, *a fortiori* quand il s'agit d'un stage en internat⁶⁶⁹. Conclure un moment d'animation, avec tout l'engagement que cela nécessite, sur le sentiment d'une belle réussite produit ainsi une grande jouissance. Voir évoluer des stagiaires, constater une transformation sensible en quelques jours donne une intense sensation de puissance, de justesse ou de justice, de devoir accompli et de performance virtuose. L'insertion de cette réalisation dans un collectif, surtout lorsque l'équipe travaille en harmonie, confirme et conforte, rend d'autant plus légitime ces impressions qu'elles sont partagées, dans une boucle auto-référentielle. Le fait d'appartenir à – d'agir pour – une association prestigieuse, qui se dit elle-même telle et en convainc ses membres, est souvent aussi une source de fierté.

La description qui précède vaut particulièrement pour les formateurs de l'animation volontaire, ou est particulièrement intense pour eux, le stage de formation constituant, et encore plus lorsqu'il est à l'écart du monde, un moment d'exception à très haute intensité⁶⁷⁰. À peu près les mêmes modalités président à l'équilibre des formateurs de l'animation professionnelle mais, s'agissant de salariés, leur activité s'inscrivant dans la durée (non seulement leur statut de salarié mais aussi les formations qu'ils encadrent), leurs enthousiasmes sont comme lissés dans le temps. Si les moments de réussite pédagogique peuvent générer chez eux le même sentiment de se transcender, leur motivation et l'équilibre entre les contraintes et les justifications sont nécessairement plus étales. Comme n'importe quel salarié, leurs préoccupations sont aussi celles du respect de leur vie personnelle, la question de leur rémunération, de leur reconnaissance, de leur carrière, des relations professionnelles et hiérarchiques, *etc.* Mais quand ils encadrent une formation

⁶⁶⁸ De ce que leur fait le système scolaire, pensent-ils.

⁶⁶⁹ Jérémy L. responsable d'un stage en internat que je suis en observateur (*en rigolant*) : « On vit complètement à part. Il pourrait tomber une bombe sur Paris, ici on ne s'apercevrait de rien. »

⁶⁷⁰ À travailler quatorze à dix-huit heures par jour on s'y épuise, physiquement et moralement, en quelques jours. Il faut que la rétribution y soit symétriquement aussi intense. Mais cet épuisement est la preuve de son dévouement, et à lui-même une justification et une récompense.

de l'animation volontaire, ils affirment souvent que c'est « fatigant mais ressourçant ». Cet avis est significatif de la force de la rétribution qu'ils y trouvent.

La distance rhétoriquement affichée avec les questions de rémunération donne de plus aux formateurs de l'animation volontaire un sentiment de liberté, comme s'ils échappaient aux contraintes sociales du travail, à son hétéronomie, et que celles qui subsistent (et elles sont massives si l'on veut bien examiner la charge de travail que représente une journée de formation de 8h00 à 22h00 ou plus) étaient de leur plein choix. La rhétorique du « choix personnel » fait volontiers partie de leurs explications, souvent d'un seul mouvement avec ce qu'ils affirment être leurs « choix de vie »⁶⁷¹. Ils comparent cette activité avec ce qu'ils connaissent du salariat en entreprise, lieu où selon eux « on demande aux gens d'exécuter ce qu'on leur dit de faire »⁶⁷², et en sont confortés. Cette activité de formation est pour eux un contre-exemple de l'usine et du travail contraint et, dans un raisonnement finalement très libéral, la preuve que leur mode de vie est possible pour qui le décide. Le sentiment de pouvoir réinventer dans l'action – de formation – est volontiers perçu comme une forme de liberté et de réalisation de soi en même temps que de ce qu'on produit. Ce mécanisme contribue à la passion que ressentent volontiers les formateurs.

Le statut social, même temporaire, que leur donne la formation est, pour tous ceux, nombreux, qui ont eu maille à partir avec le système scolaire, une forme de revanche. Ils n'y ont pas réussi, certains ont obtenu des diplômes mais ont été déçus de leur scolarité. La société, à travers l'école, leur avait donné d'eux-mêmes une image d'échec personnel et ils se retrouvent dans une position valorisante et socialement valorisée. Une réhabilitation personnelle, plus qu'une compensation, dans un cadre social qui la leur confirme.

Danièle F., formatrice professionnelle des Francas : « Quand j'ai dit à ma grand-mère que j'étais formatrice, elle n'a pas compris ce que c'était. Quand je lui ai expliqué que c'était un peu comme être professeure, alors là, elle était ravie. Elle est très fière de sa petite fille qui est professeure d'animateurs. »

Guillaume R., responsable du BAFA BAFD de l'UFCV : « Je voulais être professeur d'histoire-géo. Mais je me suis arrêté à la licence. En même temps j'étais formateur. En fait, il se passait bien plus de choses dans les formations, et puis il y a un aller-retour entre ce qu'on dit et ce qu'on fait, ça ramène plein d'idées, c'est hyper valorisant. Bien mieux que l'enseignement. Pour moi, ça a été une révélation. »

La situation et le statut de formateur donnent l'occasion ou l'impression aux intéressés de produire leur propre valeur. Celle-ci ne disposant pas d'instruments pour se démontrer ou se mesurer, et récusant les instruments d'évaluation de l'école, la mesure est celle de la satisfaction des

⁶⁷¹ Le propos est général et peut inclure des positions politiques. Cf. aussi l'annexe « Éliane F., portrait d'une formatrice et militante ».

⁶⁷² Déclaration d'Anthony P., formateur permanent des CEMÉA.

stagiaires et surtout de l'approbation des pairs, qui se traduit en intégration dans un environnement social.

Travailler à se produire soi-même.

Comme le dit M.-A. Dujarier,

« [...] travailler est une action, doublée d'une activité vitale »⁶⁷³

« Une activité vitale », le terme est fort mais l'assertion exprime pleinement ce que j'ai pu observer du rapport des formateurs à leur activité : pour eux, former, c'est à la fois une confirmation, une valorisation, une production et une transformation d'eux-mêmes. Ces qualités ou caractéristiques du travail de formation, plus intenses dans l'animation volontaire, sont un des ressorts les plus puissants et les plus déterminants de l'intérêt manifesté par les formateurs à cette activité, de leur envie de s'y investir et de leur satisfaction voire de leur enthousiasme⁶⁷⁴.

On retrouve d'ailleurs là ce qui fait le discours des dirigeants organismes de formation, celui du « don et contre-don » : le don serait de permettre à des formateurs, certes peu payés, de se réaliser, le contre-don étant la contribution de ceux-ci à la production des formations. La passion contre l'intérêt. Ce qu'ils présentent comme un échange équilibré est manifestement acceptable comme tel par les formateurs, du moins ceux qui persévèrent dans leur engagement : selon eux, l'encadrement de formations leur permet d'accéder à, ou même de développer, une activité qui « fasse sens »⁶⁷⁵. C'est un discours de la passion qui transcende les intérêts en reliant l'activité de formation à la société, à l'avenir, à leur vie.

D. Lhuillier, dans un autre article du même ouvrage, parle des

« [...] mouvements d'appropriation, singularisation et personnalisation qu'elle [l'activité] contient potentiellement. »

Ces « mouvements » sont en même temps une source de construction de soi pour les formateurs. Du moins, du côté des débutants, lorsque la compétence acquise et le travail dans une équipe donnent à chacun le sentiment de rester maître des difficultés de l'activité et d'y être

⁶⁷³ Marie-Anne Dujarier, 2016, p. 114.

⁶⁷⁴ Et, au moins par moments, en allant jusqu'au sens étymologique de ce mot.

⁶⁷⁵ « Donner du sens » à ce qu'on fait, la formule est dans toutes les bouches dans les milieux de l'animation. Le vocable « sens » étant polysémique, on peut le comprendre au moins de deux manières complémentaires : celle d'une signification, d'une explication à son action, et celle d'une direction à suivre, d'un chemin à parcourir, d'une perspective, d'un horizon. Signification et direction « donnent sens », donc, à la vie, au travers de l'engagement dans le travail produit.

raisonnablement exposé ; et tant que la formation ne devient pas obligation et routine, en particulier chez les professionnels. Comme le dit la même auteure,

« On peut aisément repérer des conceptions très différentes du travail : à un bout, le travail s'impose au sujet, de l'autre, il est l'activité de ce même sujet. »

Il ne fait pas de doute que, pour les formateurs, subjectivement, on se rapproche de la seconde configuration⁶⁷⁶. Comme y insistent souvent les auteurs, en particulier bien sûr Y. Schwartz, c'est aussi une question de santé.

« S'y jouent ici non seulement la question de l'efficacité mais aussi, et fondamentalement, celle de la santé. »⁶⁷⁷

Et il s'agit là, plus que de la santé somatique, de la santé psychique et sociale des intéressés. En langage courant : se sentir bien, être valorisé, trouver sa place, prendre de l'assurance, se sentir utile, trouver ou retrouver une dignité sociale.

« Avec les hackers, on passerait du "travail à soi" [...] caractérisé par la capacité de collectifs ouvriers à retourner et à reformuler les règles venues du haut, au "travail pour soi" [...], consistant à donner à l'activité un sens intrinsèque, à faire de la situation de travail un monde ouvert, et à privilégier la régulation par la délibération collective et la recherche de consensus [...] autour des principes d'horizontalité, de convivialité, d'implication expressive, mais aussi de surveillance sociale par les pairs [...]. »⁶⁷⁸

Il s'agit exactement, du point de vue de la production de soi, de la manière dont les formateurs, au moins ceux qui ne se considèrent pas comme de purs prestataires salariés, peuvent percevoir et concevoir leur engagement dans la formation, et qui justifie leur acceptation d'une très faible rémunération⁶⁷⁹.

Une relation ambivalente.

L'ensemble de ce qui précède dresse un tableau ambivalent, mélangeant intimement comportements intéressés et désintéressés ; dévouement et instrumentalisation ; conscience,

⁶⁷⁶ Ce qui n'est pas contradictoire avec le fait que le travail de formation est très largement prédéterminé, d'avance et de l'extérieur, et que les latitudes de décision des formateurs ne relèvent, à la marge, que de l'ajustement et de l'adaptation au public. Car la relation « de face à face » n'est, elle, guère prescriptible et s'y exerce tout la virtuosité du formateur, de même que son style personnel. Toute la finesse des « réglages » de ces organisations productives se trouve là, dans la capacité à, simultanément, assurer une production relativement standardisée et, en même temps, susciter l'enthousiasme des formateurs pour, entre autres, la liberté d'agir qu'ils y ressentent.

⁶⁷⁷ Dominique Lhuilier, 2016, respectivement pp. 131, 132 et 136.

⁶⁷⁸ Nicolas Auray, 2015.

⁶⁷⁹ Pour donner une suite à cette exploration, cf. l'annexe « Les formes de l'engagement », notion proposée par Nicolas Dodier, 1995.

croyances, occultation et aveuglement ; partant, production de la connaissance et production de l'ignorance. Dans la formation, avec une grande intensité, comme d'ailleurs dans l'engagement bénévole ou militant, à moindre densité, on se produit soi-même ; on produit sa propre valeur ; on produit les raisons de sa propre valeur. On pourrait se demander, dans un contexte qui est aussi celui de la mécanisation des formations, comment il est possible que des formateurs continuent à accepter – et avec enthousiasme – d'en encadrer. Ce serait un raisonnement par trop mécanique, ce serait simplement oublier les rémunérations et toutes les rétributions qu'ils en tirent, chacun à sa manière. Et qu'un dispositif prédéfini apporte, en plus, de la sécurité.

3.1.4 - Former des formateurs

Une absence de certification des formateurs.

Ce sont les organismes de formation qui sont habilités, pas les formateurs. Parmi les critères de cette habilitation figurent bien sûr des exigences concernant ces derniers. Par exemple pour le BAFA, un critère porte sur l'existence d'un « réseau d'équipes de formateurs qualifiés » et un autre sur un « dispositif de formation et de suivi des formateurs », sous la forme d'un « dispositif de formation initiale » et d'un « plan de formation triennal »⁶⁸⁰.

Il semble que les organismes de formation n'aient aucun mal à satisfaire formellement à ces exigences réglementaires en décrivant dans leurs dossiers de demande (de renouvellement) d'habilitation leurs activités habituelles, en particulier en valorisant la formation des formateurs par la pratique.

Car il n'existe presque aucune formation de formateurs dans l'animation ; ni dans l'animation volontaire, où le discours des fédérations soutient le caractère non professionnel de cette activité⁶⁸¹ ; ni même dans l'animation professionnelle, où il s'agit pourtant en principe de former en professionnels des animateurs professionnels. Il arrive que certains formateurs soient passés par une formation spécifique, telle qu'un DUFA⁶⁸² mais c'est une rare exception. Presque tous les formateurs ont appris leur métier par la pratique avec leurs collègues et en situation. Dans les

⁶⁸⁰ Source : Ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative, *Dossier de demande d'habilitation*. pp. 9, 11, 11 et 11. La qualification requise est définie par la réglementation : elle porte sur l'exigence que les formateurs soient titulaires, selon les cas, du BAFA ou du BAFA. Il n'y a pas d'exigence en ce qui concerne un savoir-faire de formateur.

⁶⁸¹ Alors même que la pression sociale pousse dans le sens d'une forme de professionnalisme des formateurs.

⁶⁸² Diplôme universitaire de formation d'adultes, formation en un ou deux ans (et de niveau III) destinée à préparer les participants à devenir formateurs sans précision quant au domaine à enseigner.

moments de travail collectif, l'on réfléchit parfois de certains aspects des formations mais ceux-ci ne sont nullement sélectionnés dans une logique de formation de nouveaux formateurs ; ces échanges peuvent néanmoins leur apporter une première sensibilisation sur les points discutés. Les formateurs de l'animation volontaire travaillant en équipe, lorsque celles-ci peuvent être constituées de manière adéquate elles proposent un cadre de transmission efficace et sécurisant pour les nouveaux formateurs. Il n'en est pas de même pour les formateurs de l'animation professionnelle, qui sont seuls en « face-à-face pédagogique » d'une promotion de 15 à 25 stagiaires et par semaines complètes, avec comme appui les supports pédagogiques créés par leurs prédécesseurs (si c'est le cas) et l'aide ponctuelle et éventuelle d'un collègue.

En partie au moins, la formation première des animateurs (la formation générale du BAFA) vise à vérifier que les intéressés ne seront pas dangereux pour les mineurs qu'on va leur confier. Au-delà bien sûr, on attend des animateurs qu'ils s'occupent bien des enfants et leur proposent des activités distrayantes voire éducatives. Compte tenu de ces attentes de sécurité et de contribution éducative, d'aucuns pourraient s'inquiéter que les formateurs de ces animateurs ne soient pas plus qualifiés pour leur activité, ou que cette qualification ne soit pas vérifiée. Il faut prendre acte que ce n'est pas le cas, et probablement faire valoir que ce type d'exigence amènerait à l'asphyxie immédiate des organismes de formation et à la disparition des formations de l'animation, dont le modèle économique repose sur une main d'œuvre sans exigence de compétence à l'entrée dans cette activité. L'État n'a donc pas cherché à agir en ce sens, son contrôle portant sur les formations mais non sur les formateurs. La désignation des formateurs ainsi que leur formation sont de la responsabilité des organismes.

Force est aussi de constater que le marché n'a pas tranché dans le sens d'une exigence de qualification. Les formations de l'animation se vendent et, pour une partie d'entre elles, sont financées par des collectivités territoriales qui agissent en connaissance de cause.

D. Ferrand-Bechmann attire l'attention sur la logique de formation qui prévaut dans les associations, différente des modèles de l'Éducation nationale auxquels l'on se réfère spontanément. Elle emploie à ce propos l'expression de « *shadow learning* » utilisée par I. Illich. Travail de l'ombre, apprentissages de l'ombre. L'activité associative et la formation qu'elle apporte, encore plus quand on est formateur, sont mal identifiées socialement. Elles sont multiformes, non académiques, difficiles à formaliser et même à formuler. On peut apprendre une méthode pour mener une réunion mais comment décrire la sensibilité relationnelle, émotionnelle et intuitive aux réactions d'un groupe et à son évolution ?

« La production éducative des associations est contraire à la logique de notre système public et formel de formation. Elle vient troubler des schémas préétablis de distribution descendante du savoir et des connaissances.

Elle bouleverse l'ordre très social des statuts fondés sur des diplômes et non seulement sur des savoirs et des compétences. Elle transgresse l'ordre professionnel. »⁶⁸³

Remarquons, mais il est encore tôt pour en apprécier les effets, que les exigences de la loi de 2014 sur la formation professionnelle portant sur la qualité des formations – dont, je l'ai dit, la vérification est confiée aux OPCA – amènent les organismes de formation de l'animation à travailler à leur certification⁶⁸⁴. Ils sont donc, parmi d'autres exigences, dans l'obligation de formaliser les dispositifs de formation de leurs formateurs, professionnels pour l'instant. Le plus souvent, ils se sont contentés jusqu'à présent de faire valoir les dispositifs existants contribuant à la formation de ces formateurs, ce qui n'est pas tout à fait la même chose qu'une formation mais suffit à satisfaire aux exigences à leur niveau actuel.

Une formation par compagnonnage, ou apprendre à être formateur.

Les formateurs professionnels ne sont pas des débutants en matière de formation. Presque toujours, ils ont déjà une longue expérience des formations de l'animation volontaire, parfois dans d'autres cadres sociaux. Un organisme de formation n'embauche pas un formateur débutant pour prendre en charge une formation qui s'étend sur plus d'un an⁶⁸⁵. Les organismes indiquent procéder par transmission du prédécesseur et co-animation avec lui lorsque cela est possible, à défaut par le responsable hiérarchique⁶⁸⁶ ; par ce qu'ils appellent le « parrainage », c'est-à-dire la possibilité pour le nouveau formateur professionnel de consulter à tout moment sur tous sujets un collègue plus expérimenté ; et enfin par des dispositifs d'« échanges de pratiques », discussions et comparaisons entre formateurs sur leurs manières de faire, les difficultés rencontrées et les résultats obtenus. L'observation montre qu'un nouveau formateur de la formation professionnelle, pourvu qu'il ne s'agisse pas d'une erreur de recrutement, « s'en sort » à peu près avec la première promotion et commence à se sentir à l'aise avec la troisième.

⁶⁸³ Dan Ferrand-Bechmann, 2004, pp. 6-7. L'auteure fait ensuite évoluer son propos pour affirmer que, puisque hors du système de diplômes, la réalité de la formation dans et par les associations est mal reconnue, voire contestée. Il me semble que, ce faisant, elle verse simplement dans la doxa des associations qui, tout en se plaignant d'une reconnaissance insuffisante, se valorisent justement de proposer à leurs membres (et à leurs clients) des dispositifs de formation différents de ceux de l'école.

⁶⁸⁴ Son application légale a débuté au 1^{er} janvier 2017. Compte tenu de la nouveauté (au moment où j'écris) des exigences, elle ne peut être que progressive.

⁶⁸⁵ Cela arrive, mais en position d'adjoint du responsable de la formation.

⁶⁸⁶ La réalité s'écarte parfois quelque peu de ces intentions. Certains organismes particulièrement centrés sur la productivité de leurs formateurs ne mettent guère en œuvre leurs engagements d'appui aux nouveaux formateurs. Comme le disent les intéressés, « c'est dém... toi ».

La question de la formation se pose donc surtout pour les nouveaux formateurs de l'animation volontaire.

La majorité des organismes de formation ne prévoit pas de programmes de formation des nouveaux formateurs, lesquels existaient pourtant chez presque tous jusque il y a encore une dizaine d'années. Sans que cela soit la seule explication possible, on peut y voir dorénavant le rejet par le formateur moyen de toute forme d'apprentissage qui ne soit pas directement en lien avec la pratique, et qu'il qualifie alors volontiers de « théorique », phénomène à situer plus largement dans le rapport au savoir et à l'autorité – de compétence – décrit plus haut. Certains organismes ont maintenu un dispositif qui est proposé aux formateurs mais qui n'a rien d'obligatoire⁶⁸⁷. Dans la plupart de cas, l'accueil des nouveaux formateurs est réalisé par le biais des activités habituelles des organismes, comme les week-ends à thème, dont la programmation ne prend pas en compte la présence de ces nouveaux formateurs : ils ont une fonction qui relève plus de l'intégration relationnelle que de l'apprentissage du rôle et de ses techniques⁶⁸⁸.

L'essentiel de la formation des nouveaux formateurs – et des plus anciens, car l'on apprend toujours, même si à un rythme moindre – se fait par « compagnonnage » : apprendre en faisant, apprendre par l'exemple, parfois apprendre « sur le tas ».

Xavier L., CEJ : « Y a beaucoup de compagnonnage et y a beaucoup de copinage. Y a beaucoup de choix qui se construisent là-dessus. *Tiens là, çui là, on le trouve sympa, il a des approches, on a envie de travailler avec lui.* C'est beaucoup comme ça. T'as l'idée de *j'intègre quelqu'un dans une pratique que j'ai*, et avec le temps cette

⁶⁸⁷ En règle générale, les responsables disent qu'ils n'arrivent plus à rassembler les nouveaux formateurs dans ces dispositifs. Par exception parmi les organismes, l'UCPA programme plusieurs formations par an pour les nouveaux formateurs, sur une durée de cinq jours, passage obligé pour devenir formateur (ses modalités de recrutement qui acceptent le « tout venant » des formateurs lui assurent un recrutement plus aisé que les autres organismes ; partant, il peut imposer plus de contraintes à ses formateurs entrants). L'UFCV a récemment rétabli un dispositif « conseillé » en un week-end, lequel s'était antérieurement progressivement éteint faute de participants et d'exigence. Dans les années 1980, les CEMÉA imposaient à leurs nouveaux formateurs un stage de formation de cinq jours ; toute formation en direction de ce public a totalement disparu dans cet organisme. Les CEMÉA comme les Francas comptent sur leurs week-ends à destination de (tous les) formateurs mais n'obligent nullement les nouveaux venus à y participer. Au-delà de ces éventuels dispositifs initiaux, rien ne vient imposer aux formateurs ce qui pourrait relever de la formation continue : elle est entièrement dépendante de leur engagement. Tous les dirigeants font état de la difficulté à rassembler des participants ne serait-ce que pour un week-end (et encore, nombreux sont ceux qui n'y participent que partiellement).

⁶⁸⁸ Depuis peu, un an ou deux, j'ai rencontré des responsables qui veulent et essaient de rétablir les dispositifs de formation des nouveaux formateurs. Ils y réussissent à moitié. Ils rassemblent dans les sessions correspondantes les formateurs captifs que sont les services civiques mais peinent à toucher une proportion significative des autres nouveaux formateurs. Faire de ces sessions un préalable obligatoire est selon eux inenvisageable : cela réduirait par trop leurs effectifs de formateurs disponibles. Il y a une ou deux générations, il était au contraire inimaginable qu'un nouveau formateur ne passe pas par une formation spécifique avant tout engagement. Le rapport au temps (disponibilité), le vivier de recrutement possible, les besoins de production, le rapport au savoir, l'existence de formateurs expérimentés pouvant encadrer ce type de dispositif, tout était notoirement différent. On peut y voir une évolution de l'équilibre entre les rétributions et les contributions, le rapport entre formateurs presque bénévoles et organisme évoluant lentement dans le sens de l'instrumentalisation réciproque, vers une quasi relation marchande où « l'esprit de calcul » prend une place croissante.

personne là, elle va aussi se former. Ça permet de faire beaucoup de répétitions, ça permet de pas changer. Tu vois, finalement, ça marche très bien. »⁶⁸⁹

A. Leroi-Gourhan fait remarquer que :

Le corps de connaissances du groupe est l'élément fondamental de son unité et de sa personnalité et la transmission de ce capital intellectuel est la condition nécessaire à la survie matérielle et sociale.⁶⁹⁰

Et l'on peut observer que les dirigeants associatifs sont effectivement très attentifs à cette transmission. L. Bargel, dans son analyse de la socialisation des militants politiques, décrit longuement l'apprentissage apporté par la fréquentation de ceux qui sont plus expérimentés. Elle observe

[...] des micro-apprentissages implicites, qui reposent largement sur l'incorporation par imprégnation et mimétisme [...].

et qui engendrent un lien personnel de reconnaissance ou de quasi dépendance à celui avec lequel on apprend, tout à fait observable chez les formateurs de l'animation.

« Les relations nouées [...] comme les manières de les vivre sont ainsi inséparablement personnelles et politiques, contribuant à lier carrière politique et carrière [...] affective. »⁶⁹¹

Les organismes de formation contribuent dès lors à une formation de leurs formateurs qui, indissociablement, sert aux deux parties.

Michèle B., directrice régionale des Francas : « Les formateurs acquièrent des compétences non universitaires. On fait passer un cap à des formateurs qui veulent devenir des professionnels. Et ça, c'est du don. De même, l'organisation sociale valorise la situation ou le statut de formateur. Le contre-don, c'est le temps qu'ils consacrent bénévolement à la formation. »⁶⁹²

Il est frappant de constater que, de nos jours, la transmission est toujours orale et pratique. Elle n'est jamais supportée par des documents ou assortie de conseils de lecture sur la pédagogie ou sur les contenus transmis⁶⁹³. On aurait pu imaginer une organisation de cette formation initiale qui

⁶⁸⁹ En situation ou surtout juste après, par exemple en soirée lors de la préparation de la journée du lendemain, la plupart des formateurs expérimentés n'hésitent pas à donner des explications nombreuses aux débutants et à répondre à leurs interrogations, quitte à y passer un temps qui se prolonge parfois tard dans la nuit. Cette forme de transmission, en soi très efficace pour ne « pas changer » comme le dit Xavier L., repose sur l'idée que l'apprentissage part de la pratique et que des connaissances préalables lui sont inutiles.

⁶⁹⁰ André Leroi-Gourhan, 1991, tome II, p. 65.

⁶⁹¹ Lucie Bargel, 2014, p. 183. Ces liens de quasi-filiation perdurent longuement. Au sein des organismes de formation, il n'est pas rare d'entendre, dans la bouche de personnes de tous âges, et même des décennies après, la formule admirative et reconnaissante : « c'est lui (elle) qui m'a formé(e) ».

⁶⁹² Michèle B. évoque à la fois les nouveaux formateurs et les jeunes gens en service civique. Elle utilise la justification ordinaire des dirigeants associatifs, l'idée qu'il y aurait un processus de don et contre-don. Il s'agit toutefois d'une restitution déformée et banalisée du concept développé par Marcel Mauss. Cf. à ce sujet l'annexe « Don et contre-don ».

⁶⁹³ Comme la « connaissance de l'enfant » ou la « connaissance des publics ».

mette à la disposition des jeunes formateurs un ensemble documentaire comprenant les textes de référence qui structurent la pensée et la pratique pédagogique de l'organisme. Il n'en est rien. Les documents éventuellement remis sont pratiques et méthodologiques (CEMÉA), idéologiques (AFOCAL), ou même se contentent de présenter l'esprit général de la formation tel qu'il est vu par l'organisme (Francas). L'encadrement de stage est une formidable occasion de formation pour les jeunes formateurs, mais celle-ci n'est jamais étayée de connaissances. La pratique et l'échange semblent se suffire à eux-mêmes. Une telle manière de faire anticipe la réticence à lire des documents plus consistants, partant la confirme et la légitime.

Ainsi, les connaissances et savoir-faire des formateurs proviennent de la transmission en situation et du compagnonnage, procédés que l'on peut d'ailleurs considérer comme réellement efficaces puisque, de générations en générations, les formations sont menées de manière très similaire. Mais ce mode de transmission fonctionne aussi comme un mécanisme de « percolation », lequel a engendré de longue date une large perte des références (auteurs, sources) des connaissances, les transformant en quasi croyances. Ce processus ne favorise bien sûr pas leur critique ou leur comparaison⁶⁹⁴, ni leur mise à jour au fil des évolutions de la connaissance⁶⁹⁵.

On peut dès lors identifier trois modalités pour la préparation des formateurs à leur activité de formation : l'échange, l'imitation et l'identification, l'expérimentation. On pourrait parler, par référence à une forme non académique, de « métier qui ne s'apprend pas »⁶⁹⁶. L'absence de formalisme est liée à la visée opératoire de l'apprentissage. Il nécessite aussi une relation de confiance entre l'apprenti formateur et son « compagnon », qui facilite l'échange. Il suppose également une lecture partagée du monde, une forme d'identification, le sentiment d'appartenir au même cadre social et d'avoir les mêmes projets.

« Il ne s'agit pas d'apprendre pour apprendre, il s'agit d'apprendre pour que cela serve immédiatement, pour en avoir l'usage. C'est l'usage qui fait l'apprentissage et non l'inverse, démarche opposée à celle en général de l'apprentissage scolaire.

[...] D'autre part, l'apprentissage se fait dans la mise en œuvre de relations sociales basées sur l'échange. La question du type de relations mises en jeu dans ces processus d'auto-formation est tout à fait centrale et constitue un des points clés de leur spécificité par rapport aux systèmes d'éducation "classiques" et formels. »[...] Où, par différence, « l'apprenant est enseigné »⁶⁹⁷

⁶⁹⁴ Pour des exemples caractéristiques de ces mécanismes de reproduction, au plus près de la pratique, cf. les annexes « Des sources pour la "connaissance des publics" » et « Un moment d'"auto-formation" en formation ». Cf. également l'annexe « Des compétences insuffisantes ».

⁶⁹⁵ Ainsi les documents dont disposent les formateurs à propos de la « connaissance de l'enfant » sont assez anciens pour prendre principalement en compte les apports de Jean Piaget et ignorer ceux de Lev Vygotski et de Françoise Dolto.

⁶⁹⁶ Pour emprunter une partie du titre de son article à Lucie Bargel, 2014.

⁶⁹⁷ Dan Ferrand-Bechmann, 2004, pp. 11, 11 et 11

*

Ces modalités d'apprentissage constituent en même temps une forme d'évaluation et de sélection qui ne s'annoncent pas telles. Les élites cachées des organismes de formation sont aussi celles qui maîtrisent la connaissance en matière formative et éducative.

« [...] un apprentissage informel est bien plus discriminant socialement, dans la mesure où il repose sur des attentes implicites qui mobilisent des compétences culturelles modelées par la classe sociale, le sexe, *etc.* Et en effet, ce type d'apprentissage tend d'abord à reproduire des logiques sociales et sexuées de sélection, de manière tacite d'une part, parce qu'il repose sur des attentes informulées, des dispositions – à la discussion politique, à aimer apprendre, à la prise de parole en public, *etc.* – inégalement distribuées, mais aussi sur la création de liens interpersonnels structurés par une homophilie de classe et de sexe qui favorise la reproduction de la composition du groupe [...] »⁶⁹⁸

Mais c'est au pied du mur que l'on voit le maçon. Il faut se lancer, prendre en charge un « temps de formation », oser le faire, vaincre son appréhension, dépasser la peur de ce qui peut se passer et est imprévisible, se sentir suffisamment sûr ou différent ou « en avance » sur les stagiaires pour s'y risquer.

« Alors même que leur première réaction est de se taire et d'écouter, face à des compétences qu'ils valorisent et qu'ils ne détiennent pas, leur intégration au groupe réuni par le thème du débat nécessite qu'ils prennent la parole à leur tour. [...] Pour recevoir les encouragements tacites des pairs, les arrivants doivent en effet se mettre en situation de les obtenir, autrement dit prendre la parole une première fois afin d'éprouver l'absence de sanction négative. »⁶⁹⁹

On peut décrire cet apprentissage comme le fait H. Becker de la carrière d'un fumeur de cannabis⁷⁰⁰ : non seulement il faut découvrir la manière de s'y prendre mais aussi le plaisir que l'on peut en tirer, qui n'est pas immédiatement accessible ou perceptible. Les autres formateurs jouent un rôle essentiel de guides dans cet apprentissage. Il s'agit de l'apprentissage progressif, soutenu par autrui, des critères de jugement de la formation, adéquation et efficacité de ce que l'on a produit, identification et qualification de ce qu'on y a ressenti. La qualification de plaisir ne va pas de soi. Ce processus, éminemment collectif, fonctionne dans le cadre d'une culture, celle de l'organisme, et d'un groupe de formateurs. Il est d'autant plus porté, soutenu, efficace que ce collectif est expérimenté. La fragilisation de cette expérience collective par la volatilité des formateurs et la rareté de ceux qui sont expérimentés contribue en retour à cette volatilité. La

⁶⁹⁸ Lucie Bargel, 2014, p. 186. Sur le terrain qu'elle étudie se pose aussi la question de la prise de responsabilités dans l'organisation politique, et donc d'une sélection plus intense. Au sein des organismes de formation, la question posée sous le regard des personnes plus expérimentées est surtout celle de savoir si l'on peut devenir, être et rester formateur. Ne perdons toutefois pas de vue qu'elle ne concerne pas que les « techniques » de la formation mais également la conformité idéologique aux orientations de l'organisme.

⁶⁹⁹ Lucie Bargel, 2014, p. 175.

⁷⁰⁰ Howard Becker, 1985.

constitution d'équipes de formateurs « faibles » car insuffisantes en nombre et en compétences, situation pourtant courante, oblige ces équipes à se concentrer sur la « production » et en retour rend difficiles ces mécanismes de transmission⁷⁰¹. La contestation de la valeur de l'expérience, le discours sur l'égalité obligatoire de tous, le rejet de l'existence d'une hiérarchie des responsabilités, ces phénomènes, plus ou moins marqués selon les organismes et leur recrutement, tendent à délégitimer la relation de maître à disciple et viennent d'autant affaiblir et peut-être faire décliner ces mêmes mécanismes. Le programme institutionnel des formations de l'animation, qui valait également et peut-être d'abord pour les formateurs, est là aussi mis à mal.

*

Apprendre à être formateur, cette activité discursive, c'est bien sûr aussi apprendre à parler comme un formateur, d'une certaine façon à « être » et non plus seulement à « faire » formateur. Il faut pour cela employer un langage psycho-pédagogique qui repose sur un fonds commun de compétence psychologique vulgarisée, ce que N. Sallée dénomme

« [...] une psychologie préscientifique ou pratique, que tout le monde fait sans même le savoir, à plus forte raison “dans les métiers où il s'agit de manier les autres”, car “l'homme est un animal psychologique” »⁷⁰²

Apprendre à être formateur, c'est également s'approprier les catégories de jugement des stagiaires, les « bons » et les « mauvais », ceux à qui l'on pourrait proposer de devenir formateurs, ceux pour qui la validation du stage fera débat, ceux qui n'ont pas encore eu le « déclic », ceux qui sont subjugués par la formation ou les formateurs, ceux auxquels il faut faire attention car « ils vont poser des problèmes », et jusque y compris les qualificatifs pour les désigner⁷⁰³.

« [...] une mise en catégories des usagers [...] qui peut être analysée comme une compétence cognitive pratique »

« En produisant collectivement une définition acceptable de l'utilisateur, de ce qu'il est en droit d'attendre et de la nature de ses besoins, le groupe de travail rend non seulement plus acceptables les limites de son action (on ne peut pas tout faire pour l'utilisateur), mais fonde aussi sa professionnalité (on sait mieux que lui ou que les profanes ce qui est bon pour l'utilisateur). »

Ainsi, [...] « la définition du public participe de la définition professionnelle. »⁷⁰⁴

Ces catégories sont fondatrices de la définition de l'activité de formation et du formateur car elles établissent ce qu'est le « vrai travail » ou le travail noble. Le stagiaire immature sert de repoussoir, de définition négative, quand le stagiaire « qui déchire », le stagiaire subjugué ou celui

⁷⁰¹ Cf. l'encadré *infra* « Produire » (§ 4.1.1).

⁷⁰² Nicolas Sallée, 2012, p. 119. Les deux citations sont de Daniel Lagache, 1946, « Psychologie clinique et délinquance juvénile », *Revue de l'éducation surveillée*, pp. 30-38, pp. 31 et 31.

⁷⁰³ Par exemple le stagiaire « qui déchire »...

⁷⁰⁴ Valérie Boussard et *al.*, 2006, respectivement pp. 211, 211 et 211.

qui partage les points de vue du formateur en donnant une définition positive, désirée car valorisante pour ce dernier.

L'acquisition et l'utilisation d'une compétence presque professionnelle produit ainsi en retour une définition de soi dans l'activité de formation, une définition professionnelle. Cela fonctionne comme une socialisation. Les formations ne font pas que produire des animateurs, elles produisent également des formateurs. Pour le dire de manière banale, les formateurs s'y forment ou peut-être est-ce d'abord eux, au moins si les conditions de production sont réunies pour cela, qui se forment à l'occasion d'une formation. Ce n'est pas là la moindre de leurs motivations à cette activité.

Cette interaction fonctionne dans les deux sens : l'appartenance à la catégorie « formateur » permet l'acquisition et l'usage de la compétence de catégorisation, et l'usage de celle-ci produit l'appartenance. La rhétorique de l'activité définit la bonne situation, le vrai travail, le bon usager et le bon professionnel. Même dans le cadre d'une activité dite « volontaire », ce sont bien des travailleurs, voire des professionnels, que l'on forme.

« Les figures de l'usager sont à ce titre des figures idéologiques. Les figures indigènes sont des constructions agissantes sur le groupe professionnel : elles définissent les champs de l'activité professionnelle et sa légitimité. Elles permettent d'accomplir l'activité et fondent la socialisation professionnelle. Elles segmentent le groupe à partir de la hiérarchie morale des tâches. »⁷⁰⁵

Ce qui se joue ici, en même temps que l'apprentissage de l'encadrement d'une formation, est indissociablement l'intégration de l'individu néophyte à un groupe, celui des formateurs. Différenciation sociale et sentiment d'appartenance, partant intégration au « corps » des formateurs de l'organisme, ceux qui s'en sentent partie prenante, sont ainsi d'importants résultats de cette socialisation à l'activité de formateur.

Les acquisitions portent également sur une pratique de la réflexivité. Les métiers du social en sont relativement familiers, voire coutumiers, et dès la formation générale du BAFA les stagiaires sont invités à réfléchir sur eux et, le plus souvent, à livrer à d'autres individus des choses d'eux-mêmes⁷⁰⁶. Autant dire que, habituellement, ceux qui deviennent formateurs ne découvrent pas cette forme de rapport à soi et à l'autre⁷⁰⁷. Elle revêt, dans les collectifs d'encadrement de formation, une

⁷⁰⁵ Valérie Boussard et al., 2006, p. 224. *Mutatis mutandis*, les analyses des auteurs décrivent très bien certains mécanismes de l'apprentissage de la position de formateur.

⁷⁰⁶ Cf. l'annexe (de la 4^{ème} étape) « Les dispositifs de parole ».

⁷⁰⁷ C'est ce que Michel Foucault appelle « l'aveu », dans *La volonté de savoir*. Comme le dit André Guigot (2014) dans une conférence sur ce sujet, « L'aveu a diffusé loin ses effets : dans la justice, dans la médecine, dans les rapports familiaux, dans les relations amoureuses, dans l'ordre le plus quotidien, et dans les rites les plus solennels. On avoue ses péchés ; on avoue ses pensées et ses désirs, on avoue son passé et ses rêves, on avoue son enfance, on avoue ses maladies et ses misères ; on s'emploie avec la plus grande exactitude à dire ce qu'il y a de plus difficile à dire ; on avoue en public et en privé, à ses parents, à ses éducateurs, à son médecin, à ceux qu'on aime ; on se fait à soi-même, dans le plaisir et dans la peine, des aveux impossibles à tout autre, et dont on fait des livres [...] », ainsi que des blogs et des messages sur les dits « réseaux sociaux ».

forme souvent plus intense, accentuée d'ailleurs par la proximité et le confinement du stage, la fatigue de la journée et la recherche de la convivialité entre formateurs qui lève les défenses. La forme achevée, dans l'environnement observé, en est probablement l'échange de pratiques. En parlant de soi et donc en existant comme sujet, on s'assujettit aussi à l'autre en même temps qu'on l'oblige à la réciproque. Et les plus sincères, ou ceux qui se cachent le mieux, sont les plus valorisés par un mécanisme de jugement implicite.

Enfin, devenir formateur nécessite à plus long terme de développer son propre style, de savoir ce qu'on aime, d'apposer sa marque, de se doter d'une personnalité de formateur. L'observation des formateurs en situation permet de réaliser à quel point ces styles sont aussi différents que ceux des musiciens. La proximité est frappante avec ce que décrit N. Dodier :

« Pour être considéré comme auteur, l'opérateur sur réseau doit procéder à une *personnalisation* de son activité. Les opérateurs doivent s'accomplir à travers le jugement des autres dans des réseaux où l'évidence de l'auteur n'est pas d'emblée réalisée. C'est à cette condition que l'opérateur ne sera pas seulement engagé, comme le note Friedmann (1963) dans une "conscience professionnelle", comme le respect de certaines règles, mais dans un véritable accomplissement de soi, dans des activités qui "mettent en jeu sa responsabilité et constituent une épreuve, toujours renouvelée et surmontée, de ses capacités". »⁷⁰⁸

Les formations étant essentiellement reproduction et leur production tendant à une forme de taylorisation, il n'est pas inutile de faire valoir, comme l'auteur, que cela n'empêche nullement l'expression de la personnalité de l'acteur. En serait-il autrement que cette activité n'apporterait guère de satisfaction aux intéressés, réduisant encore leur durée d'activité et accentuant les difficultés de l'organisme de formation.

*

Ainsi, tout se passe comme si former était un ensemble de savoirs pratiques, de techniques au sens de M. Mauss, c'est-à-dire d'actes traditionnellement tenus pour efficaces, et dont le mode de transmission favorise ou est favorisé par ce caractère traditionnel. Il y a donc une forme d'inculcation, par observation, imitation et expérimentation personnelle, non seulement de manières de faire (dispositifs pédagogiques) et de manières de dire, mais de manières d'être en corps, en émotions, en esprit et en relations ; former, ce sont aussi un ton, une attitude, une gestuelle, une position, un regard⁷⁰⁹, des expressions, bref tout ce que l'on nomme parfois le « non-verbal » et qui

⁷⁰⁸ Nicolas Dodier, 1995, p. 228. La citation vient de Georges Friedmann, 1950, *Où va le travail humain ?*, Paris, Gallimard, p. 326.

⁷⁰⁹ Prenons un exemple. Dans un groupe ou face à un groupe, le formateur balaye du regard l'ensemble de participants. C'est un acte essentiel mais un apprentissage non spontané. Il est par exemple toujours malaisé de tourner son regard jusqu'aux personnes en position très latérale par rapport à soi. Surtout, il est difficile, quand on est débutant, de ne pas accrocher son regard à celui de la personne qu'on sent intéressée, bienveillante ou approbative. Ou au contraire d'avoir l'œil rivé sur un opposant. Mais ne pas regarder *toutes* les personnes présentes, c'est leur signifier implicitement que l'on ne se préoccupe pas d'elles. C'est aussi laisser échapper des réactions de leur part, du « feed-back », des indications utiles pour ajuster sa manière de mener le travail. Enfin,

s'acquiert par socialisation et incorporation ; c'est une maîtrise de ses réactions émotionnelles, ne pas s'énerver, ne pas se fâcher (de la contradiction), ne pas s'affoler, éviter de montrer le jugement que l'on porte en soi, faire ressentir son énergie, entraîner par son enthousiasme. L'attitude du formateur en action est le résultat d'un apprentissage de la domestication de son corps, de ses affects et de ses mots.

Le « juge de paix », pour tous, est ce qui s'est passé dans la séquence de formation. S'est-elle « bien » ou « mal » déroulée, cela encourage ou décourage, motive ou rend craintif. Mais une formation est assurée par une équipe⁷¹⁰, qui fonctionne comme une cordée : chacun a besoin de l'autre, chacun doit avoir confiance en l'autre pour avancer, chacun a intérêt à soutenir les plus faibles et à les aider à se renforcer. L'interaction est sociale tout autant que technique. Le déroulement de la formation est le cadre qui oblige les formateurs à rester dans le cadre.

Continuer à pouvoir former des formateurs pour continuer à produire des formations.

À peu près quel que soit l'organisme considéré, la formation des formateurs est efficace au sens où elle permet de transmettre les compétences qui suffisent à l'encadrement des formations. Elle assure aussi le maintien des manières de faire pédagogiques et de l'identité des organismes, elle assure donc leur reproduction. Si elle fait l'objet de critiques, elle n'est pas sérieusement questionnée ou mise en cause par les acteurs extérieurs, qu'il s'agisse de la Jeunesse et Sports, des financeurs de la formation, des employeurs, des parents de jeunes stagiaires. Ce qu'on y consacre ne met pas en danger les équilibres financiers des organismes de formation. Elle sait prendre en compte et tirer profit des caractéristiques sociales des formateurs. Elle contribue à les convaincre du bien fondé, pour eux et pour la société, de cette activité de formation à l'animation.

Toutefois, elle ne met pas à l'abri des évolutions et des dérives lentes, ni au contraire des blocages et cristallisations sur des formes et des conceptions qui n'évoluent pas. Nous avons par exemple vu comment les savoirs des formateurs se sont appauvris avec le temps ; je montrerai que des formations peuvent être orientées vers d'autres buts que la préparation des stagiaires à leur activité d'animateurs ; j'ai évoqué la quasi impossibilité d'une innovation didactique. Pression

regarder les personnes, c'est les encourager, soutenir leur attention, les inviter à la participation. Il s'agit d'un savoir-faire élémentaire mais exigeant, indissociablement corporel, relationnel, émotionnel, cognitif et même technique (par la gestion de la parole qu'il permet).

⁷¹⁰ Dans les formations de l'animation volontaire, bien sûr. Mais dans la formation professionnelle on peut trouver des situations proches, celles où un « intervenant extérieur » prend en charge un moment (qui peut être une semaine complète) de la formation. Le responsable de formation est directement intéressé à ce qui s'est passé durant cette intervention.

productive oblige, il semble ainsi, au dire des formateurs eux-mêmes, que la qualité de l'encadrement des formations se rapproche d'une situation où l'on ne pourra plus trouver assez de formateurs compétents pour assurer la production.

La possibilité même de former des formateurs est liée à la capacité des organismes à les recruter et à les garder. Sans ambiguïté, il s'agit là du principal facteur limitant, et qui semble s'accroître. Se former, ce qui se concrétise ici par se former à former, contribue fortement à la rétribution des formateurs et à leur envie de prolonger l'expérience ; encore faut-il que des raisons biographiques, que l'appréhension ressentie à se lancer, que les conditions de cette formation par la pratique ne viennent pas les en dissuader.

Finalement, en même temps que des animateurs, les formations permettent simultanément de produire des formateurs, en détectant les stagiaires qui peuvent le devenir, en contribuant à la formation de ceux qui encadrent, en les socialisant, en tentant de leur donner l'envie de continuer cette activité⁷¹¹.

⁷¹¹ Cf. l'annexe « Le "sens" de la formation ».

3.2 - La condition du travail

Conditions de travail, modalités de son déroulement, pratiques de management, ces questions sont essentielles pour comprendre comment se réalise la production. En matière d'emploi, mon propos concerne ici plus spécifiquement les salariés des organismes de formation, mais il convient de ne pas oublier que, d'une part les membres actifs bénévoles sont en constante relation avec les permanents et constituent avec eux un réseau relationnel parfois étroitement tissé – fait de maints types de relations, de travail comme amicales ou amoureuses –, d'autre part, dans le cadre du « marché du travail privatif », existe une circulation permanente entre les positions de salarié et de bénévole. S'ils ne sont pas actuellement employés, nombre d'entre eux l'ont été, le seront ou espèrent l'être⁷¹².

De fait les dirigeants associatifs, singulièrement salariés, considèrent que leur mission d'encadrement ne se limite pas aux relations de travail mais s'étend, et à tous les acteurs, employés comme bénévoles, et à tous les aspects de l'activité, au plan économique comme à celui des idées. C'est ainsi que les désaccords et les conflits du travail sont souvent en même temps des confrontations idéologiques. Le second aspect pourrait se limiter à des débats, parfois à combats discursifs. Mais les dirigeants estiment devoir conserver le contrôle de leur organisation. Il arrive ainsi que les passions idéologiques colorent de leur violence les relations sociales dans le travail.

⁷¹² Globalement, mes propres travaux confirment les observations, analyses et conclusions de Matthieu Hély quant aux conditions du travail dans les associations (en particulier dans l'ouvrage issu de sa thèse, Matthieu Hély, 2009, ainsi que Matthieu Hély, 2008a) et de Maud Simonet à propos du travail bénévole (Maud Simonet, 2010) de même que les descriptions parfois délétères de l'ouvrage *Le livre noir de l'animation socioculturelle* (Marion Peyre, 2005) sur les mêmes thèmes. Pour éviter de reprendre les propos de ces auteurs, j'ai consacré les quelques développements qui suivent à certains aspects particulièrement éclairants pour mon propos général. La présentation de mon travail empirique et son analyse figurent dans nombre d'annexes, que voici : « Analyse d'un sondage sur les conditions de travail », « L'expérience du harcèlement, ou l'amoral de l'histoire », « Les difficultés de la représentation sociale et syndicale », « Du jeu dans la formation, ou comment occulter la peine du et au travail. De la violence comme adversité », « Les cités de justice. Le déni du droit du travail », « Les ruses du patron », « La CGT comme ennemie de classe », « “Les directeurs apprennent-ils à diriger une AT ?” », « Mentir est rationnel ». Par ailleurs, le lecteur intéressé trouvera également en annexes quelques développements sur l'usage de l'idéologie, plus ou moins spécifique à chaque organisme de formation, comme levier de cohésion : « L'idéologie comme outil de cohésion, de cohérence et d'efficacité », « Le formateur et le stagiaire selon l'AFOCAL. Analyse (critique) d'une conception de la formation », « “On avait réponse à tout” ».

3.2.1 - Encadrer des salariés, coordonner des militants : les contradictions du travail salarié en association

Le travail salarié dans le cadre associatif est au cœur de contradictions plus ou moins bien résolues en pratique, trois d'entre elles étant particulièrement saillantes. La première concerne la cohabitation et parfois la confrontation entre, d'une part le droit du travail, de l'autre le droit des associations. La deuxième se manifeste dans les difficultés politiques, éthiques et pratiques générées par la conjugaison d'un discours rejetant les logiques économique et marchandes d'un côté, le développement d'une activité dont le financement s'effectue par le biais de la vente de produits de l'autre. Enfin, la troisième porte sur le rôle que peuvent jouer les membres actifs bénévoles de l'association, singulièrement les membres du Conseil d'Administration, placés en position de dirigeants avec la responsabilité que cela suppose et les décisions que cela leur impose de prendre, notamment en matière de finances (budget, affectation du résultat, investissements) et de ressources humaines (budget, embauches, licenciements), alors qu'ils sont en réalité privés des moyens autonomes de cette direction. La deuxième contradiction ayant largement été traitée dans la *2ème étape* de cette thèse, je ne reviendrai pas dessus, pour accorder une attention privilégiée aux deux autres sources de tensions dans l'activité des organismes de formation.

Plus largement, mes observations permettent de repérer, outre les précédentes, de nombreuses autres contradictions de ce monde complexe, qui sont en fait plus ou moins des variations sur les thèmes précédents : entre emploi salarié et engagement bénévole ; entre bénévolat et professionnalisation ; entre financement public et situation de concurrence ; entre activité privée et service (au) public ; entre militantisme démocratique et rapports de domination ; entre logiques individuelles et collectives ; entre projet altruiste et dimension productive ; entre autonomie de l'association et dépendance aux financeurs ; entre prises de positions politiques anti-capitalistes et nécessité d'une activité de vente et de lobbying ; entre besoin de stabilité et travail précaire ; entre pouvoir des militants et pouvoir des salariés⁷¹³ ; entre éthique de la conviction et éthique de la responsabilité. Bref, se manifeste ainsi la « double nature » des associations,

« d'une part une nature socio-économique d'entreprise généralement engagée sur des marchés de compétition et d'autre part une nature sociopolitique de mouvement social porteur d'idées et groupe de pression. »⁷¹⁴

⁷¹³ Dans ces associations, la question du « pouvoir » irrigue conversations et confrontations. Bien souvent, c'est à l'aune d'une interprétation en ces termes qu'est ramenée par les acteurs l'analyse de telle ou telle situation relationnelle. Particulièrement au sein des CEMÉA, organisme militant, les relations sont systématiquement analysées en ces termes et, (une certaine) culture politique oblige, interprétées à l'aune de l'idée que ce qui compte avant tout serait le « rapport de forces ».

⁷¹⁴ Erika Flahaut, Henry Noguès et Nathalie Schieb-Bienfait (dir.), pp. 16 et 16.

Ce que B. Bouquet nomme, reprenant à son compte l'expression d'autres auteurs, « l'entreprise sociale associative » dont elle dit que

« Elles ont à réussir la tension entre une visée éthico-politique de transformation sociale et d'autre part à un positionnement technico-managérial de prestataire de service. »⁷¹⁵

Les salariés militants.

Si l'on définit le travail comme une « *activité à vocation productive* » socialement reconnue comme telle⁷¹⁶, il est alors *a priori* surprenant d'entendre des bénévoles qualifier de « travail » leurs activités, même sérieusement menées, relevant de temps dits de loisirs, en tout cas « librement » – si ce vocable a un sens ou une quelconque réalité – choisies, hors des contraintes de subordination du « travail » salarié, justement. Il faut pourtant prendre acte de cette formulation largement usitée. Il convient sans doute de considérer que la reconnaissance attendue qui légitime cet usage n'est peut-être pas celle de la société dans son ensemble mais au moins celle des milieux associatifs. Dans ce cadre, on peut probablement mieux comprendre ce qui est nommé « travail » comme une façon de transformer le monde, une parmi d'autres bien sûr. Comme l'écrivent F. Vatin et A. Bidet,

« [...] sa vocation consiste toujours à changer, supposément “en mieux”, l'état du monde : à être productif [...]. »⁷¹⁷

Par ailleurs ce travail, surtout quand il consiste à encadrer des formations, prend la forme d'une véritable *production*, pour laquelle ces militants ne sont pas, eux, rémunérés, tout juste indemnisés, mais qui est, elle, vendue sur un marché, donc reconnue socialement⁷¹⁸.

Simultanément, nombre des associations ici qualifiées de militantes emploient des salariés, quel que soit le type de contrat dont ils relèvent, et souvent en même temps des volontaires, les seconds étant largement assimilés aux premiers pour ce qui concerne leur activité. Bénévoles (ou membres actifs, ou militants), volontaires, salariés, trois situations ou statuts donc au regard du droit du travail, « produisent » plus ou moins ensemble des prestations vendues sur des marchés : ils travaillent. Qui plus est, et ainsi que le relèvent les auteurs, leur activité fait l'objet d'une véritable professionnalisation, s'éloignant progressivement de l'image du bénévole amateur avant tout plein de sa volonté de bien faire.

⁷¹⁵ Brigitte Bouquet, 2006, p. 139.

⁷¹⁶ Définition proposée par François Vatin et citation de François Vatin, 2014, p. 9.

⁷¹⁷ Alexandra Bidet et François Vatin, 2016, p. 14.

⁷¹⁸ Pour une discussion plus étoffée sur la question, cf. l'annexe (de la 4^{ème} étape) « Former des animateurs, animer une formation, est-ce un travail ? ».

*

On le sait, l'une des caractéristiques majeures du salariat, explicitée dans le droit du travail, est le principe de « subordination juridique et technique » du salarié à son employeur. Le premier abandonne une part de sa liberté et reçoit en compensation rémunération et protection sociale. Le droit du travail organise l'inégalité entre les êtres humains. Et même si, en tant que personnes, salariés et responsables hiérarchiques sont égaux, même si cette inégalité est en principe limitée à l'exercice de l'activité professionnelle, on voit en pratique que les dirigeants associatifs salariés s'appuient sur les finalités militantes de leur organisation pour faire de cette inégalité un usage extensif et difficile à contrecarrer par les salariés⁷¹⁹. Or les fondements du droit des associations comprennent, quant à eux, des principes de nature démocratique partant de l'égalité présumée des individus ; tous les membres de celles-ci, fussent-ils salariés, ont les mêmes droits de parole et de vote, en particulier lors de l'Assemblée générale ; la relation est formellement symétrique.

L'aporie qui en résulte pourrait être, en termes concrets, opératoires, formulée de la manière suivante. Si, pour le choix d'un salarié dans le cadre d'un recrutement, une activité militante préalable est souvent, on l'a vu, un critère important, il ne faut point que l'individu concerné, une fois devenu salarié, se perçoive d'abord comme militant, au risque d'être ingouvernable. Entré comme militant - salarié, il doit devenir salarié - militant.

Il y va pourtant de son honneur, un militant n'a de comptes à rendre à personne, fût-ce à son directeur ; pour ce dernier, cela constitue un risque. Du point de vue de sa hiérarchie, un militant salarié est potentiellement impossible à encadrer⁷²⁰. C'est le cas manifeste de certains. À vrai dire, dans les associations qui se conçoivent elles-mêmes comme des entreprises, la difficulté n'apparaît guère : elles traitent les personnes concernées comme des salariés à problème. Dans les associations dont le caractère militant se traduit aussi par un usage abondant du « marché du travail privatif » et, souvent, le « soutien à des copains dans le besoin », la gestion est plus délicate. Dans ce cas, lorsque des licenciements interviennent, ils font habituellement suite à de longues polémiques et sont le plus souvent traités sous la forme juridique de la rupture conventionnelle. Il n'est d'ailleurs pas rare, en raison de mécanismes déjà évoqués, que les partants reviennent quelques mois plus tard. Si la tension relationnelle n'a pas été trop vive, le directeur a intérêt à ménager les personnes

⁷¹⁹ Pour une manifestation caractéristique de ce comportement tout à fait ordinaire, *cf. infra* l'encadré « De l'utilisation managériale de la culpabilité militante » (§ 3.2.4).

⁷²⁰ On en voit par exemple une concrétisation simple dans le refus constant d'une partie des salariés d'indiquer leurs heures de travail sur le relevé prévu à cet effet. *Cf.* à ce sujet l'annexe « La mesure du temps de travail ». Les rapports de filiation et de reconnaissance morale entre nombre de militants et leur directeur associatif, décrits *supra*, sont de puissants atténuateurs d'incertitude pour ce dernier.

concernées⁷²¹ : elles restent dans l'environnement de l'association, en tant que militants, et sont potentiellement éligibles comme administrateurs.

Le Conseil d'administration en tant qu'employeur.

Dans ces associations, on met fréquemment en avant, en discours, le « rôle d'employeur » du Conseil d'administration⁷²². Pourtant, formellement, l'affirmation est inexacte : c'est l'entreprise en tant que personne morale qui est l'employeur ; par ailleurs, en cas de litige et de mise en cause par un tribunal, ce serait d'abord le directeur (salarié) qui serait convoqué comme représentant de l'employeur, en second lieu et le cas échéant le président de l'association⁷²³.

L'idée est néanmoins assez ancrée pour que, parfois, des salariés interpellent des administrateurs en tant que leurs employeurs⁷²⁴. Ce rôle, pour des membres actifs ou des militants qui voulaient contribuer bénévolement à la vie de leur association et qui le découvrent une fois élus comme administrateurs, est très inattendu. Et, disons-le, très éloigné de ce qui fait leur système de valeurs habituel : rejeter le monde économique en général et des entreprises en particulier et se retrouver « patron », la situation est pour le moins déroutante. En réaction, dans ce domaine comme dans celui de la gestion financière, la plupart des administrateurs préfèrent ne pas avoir à s'y intéresser, et laisser faire le directeur associatif.

Celui-ci, parfois le président, formulent fréquemment à l'intention des administrateurs un rappel de cette responsabilité. Pourquoi le leur répéter ainsi ? On peut former l'hypothèse qu'il s'agit, pour un directeur associatif, d'une manière parmi d'autres d'assujettir le Conseil d'administration, pour lui principal contre-pouvoir potentiel. Comme dans le domaine financier, où l'équivalent de ce rappel est l'affirmation récurrente que « l'association est fragile », le propos

⁷²¹ Et, pour cela, la solution juridique de la rupture conventionnelle est fort bien adaptée : elle préserve évidemment bien mieux les relations que ne le ferait un licenciement ; elle se prête au départ d'une personne « poussée vers la sortie » (y compris sur le mode du harcèlement, cf. l'annexe « L'expérience du harcèlement, ou l'amoral de l'histoire ») par le directeur mais qui ne peut être accusée de fautes professionnelles ; elle permet de servir au partant une indemnité légale qui de fait contribue à atténuer les tensions.

⁷²² Certaines fédérations ou associations nationales proposent même, dans les sessions *ad hoc* de leur programme national de formation des administrateurs, des thèmes tels que « La fonction employeur de l'administrateur ».

⁷²³ Pendant la période où j'ai été administrateur de l'une de ces associations, j'ai fait valoir à quelques reprises l'inexactitude juridique de cette affirmation, dont leurs auteurs affirment pourtant qu'elle résulte du droit. Mon propos était inaudible – et malvenu – tant les enjeux liés à cette affirmation sont puissants.

⁷²⁴ Cette affirmation résulte en réalité de la confusion entre deux dimensions de l'entreprise : le niveau capitalistique (ici associatif) et le niveau managérial. Mais dans une association, les pouvoirs capitalistiques/associatifs et managériaux ne sont pas aussi clairement séparés que dans une entreprise : le Conseil d'administration est le représentant des adhérents – équivalent associatif des actionnaires – mais, habituellement, il dispose également de pouvoirs managériaux puisque, par exemple, il décide ou valide les budgets et les recrutements (ou licenciements), donc indirectement les statuts (cadre, non cadre) et les rémunérations.

semble avoir la valeur suivante : « c'est sérieux, faites preuve de retenue ; c'est technique, laissez faire les professionnels. »

Dans les organisations de travail que sont les entreprises et les administrations, les dispositifs organisationnels ordinaires, en particulier la hiérarchie – l'organigramme – et la division du travail, sont des atténuateurs de complexité sociale. La firme constitue une bulle à l'intérieur de laquelle s'exercent ces dispositions. La subordination en est le code. Mais la logique associative et la raison militante viennent contrebalancer, contredire voire mettre en danger cette facilitation. Il en résulte l'existence d'une hiérarchie symbolique et discursive, non formelle, peu repérable de prime abord, mais d'autant plus puissante qu'elle est occultée ; une forte intensité des règles autonomes ; et un grand nombre de conflits⁷²⁵.

Salariés et bénévoles, faire le même travail.

Un autre type d'ambivalence dans le travail associatif résulte du côtoiement, pour les mêmes activités, de bénévoles et de salariés. J'ai d'ailleurs déjà montré comment cette situation résonne dans la manière dont est appréhendé le droit du travail, mais elle a aussi des conséquences tout simplement opératoires.

Marie M., militante des CEMÉA, pendant quelques mois permanente : « Je voyais bien, j'étais censée associer les militants à mon travail [sur le handicap]. Mais en même temps, ça me retardait, parce que j'avais bien plus l'habitude qu'eux, j'avais beaucoup plus vite. Et puis les militants, tu les vois pas tout le temps, t'es pas sûr que tu pourras discuter avec eux de ce tu es en train de faire, tu les vois à la prochaine réunion le mois prochain, enfin si ils viennent. »

Décalage de rythme, décalage de compétences. Elle ajoute :

« Tu as ton directeur qui te donne des consignes. Et puis après, tu croises un administrateur, et il te dit autre chose. Et puis un militant, et il a encore un autre point de vue. Et alors, qui a raison ? Le chef ou l'administrateur, en sachant que c'est ton chef qui te juge mais c'est l'administrateur qui est ton employeur ? »

Puis : « Et encore, si l'administrateur il est compétent sur ton sujet. Parce que c'est pas toujours le cas. Mais des fois, comme il est administrateur, il en parle, parce qu'il est administrateur. »

L'appréciation de ce qui fait l'efficacité n'est pas simple. D'autant que celle-ci peut se définir ici de deux manières : l'efficacité du travail que Marie M. a à effectuer ; l'efficacité, plus collective, qui résulte de l'association à son travail des membres actifs qui sont concernés.

⁷²⁵ Ce qui n'est pas la moindre des contradictions morales d'un monde qui se voudrait irénique. Cf. l'annexe « La production du conflit comme simplificateur social ». Pour une situation tout à fait caractéristique de l'ambivalence qui résulte du double cadre juridique de l'emploi associatif, cf. *infra* l'encadré « De l'utilisation managériale de la culpabilité militante » (§ 3.2.4).

Alignement ou hiérarchie ?

Si l'on examine comment les divers organismes de formation ont résolu les difficultés qui résultent des contradictions mises en évidence ci-dessus, on voit que les solutions se partagent en deux grandes catégories. Certains, comme les CEMÉA et les Francas, qui restent des associations, utilisent prioritairement les dispositifs d'alignement, les mécanismes de « pare-feu » et la participation de tous, réelle ou simulée. D'autres, les entreprises associatives comme Familles Rurales et l'AFOCAL, l'ont fait par la centralisation hiérarchique voire autoritaire. Chez ces dernières, l'orientation est explicitement celle de « l'efficacité productive » ; leurs formateurs professionnels sont encadrés comme le seraient des salariés d'entreprises ; leurs formateurs non professionnels sont des salariés à contrat court.

Quant aux salariés ou bénévoles engagés dans ces ambivalences dans une position de responsabilité (permanents responsables de secteurs, responsables de stages dans la formation volontaire), les comportements varient selon la même catégorisation des organismes. Dans les entreprises associatives, les intéressés affirment et assument leur statut comme on l'observerait en entreprise ; par exemple un responsable de stage BAFA est dénommé et s'annonce « directeur de stage », quitte à ce que cela se traduise par une position hégémonique sur les décisions de l'équipe de formateurs. Dans les associations, la plupart des personnes en situation hiérarchique ou de responsabilité refusent la position qui est la leur, moyennant l'utilisation d'un vocabulaire d'occultation adéquat : ils (ne) sont (que) « coordinateurs », « référents », « en charge de », « en portage de »⁷²⁶. Parmi les salariés, les responsables de secteurs d'activité rejettent le plus souvent cette position hiérarchique ; ils affirment ne pas vouloir et ne pas savoir encadrer, et même ne pas être là pour cela⁷²⁷. Il en résulte quelques conséquences quant à l'organisation du travail, comme le fait que le responsable en titre de la plupart de ces secteurs soit souvent et par défaut le directeur associatif, ce qui lui donne de fait une position quasi omnipotente.

⁷²⁶ Voici le thème annoncé pour un travail portant sur la direction de stage (lors d'un regroupement des CEMÉA) : « Comme porter un stage ? A t-on besoin d'une direction, d'une personne qui porte le cadre quand nous sommes en difficulté sur le portage collectif et dans ce cas comment cela se construit ? » En termes courants : a-t-on besoin d'un directeur de stage ?

⁷²⁷ Il ne s'agit pas que de mots et de positions de principe. Les responsables hiérarchiques associatifs que je connais se refusent à assurer des tâches habituellement dévolues à un encadrant telles que, par exemple, établir ou accepter les congés, valider les notes de frais, évaluer ses collaborateurs, mener l'entretien annuel, « arbitrer » les conflits entre leurs collaborateurs, sanctionner lorsque cela se justifie. De même, certains responsables de secteurs refusent continûment de faire partie de « l'équipe de direction » ; il est arrivé que d'autres, au bout de quelque temps de cette position, demandent à s'en retirer.

Bien sûr, les uns et les autres font du management sans le dire⁷²⁸, éventuellement sans le savoir et sans le vouloir ; sans aussi avoir accepté de se pencher sur cette question du fait de leur refus de ce corpus de pratiques symboliquement associé au monde économique. Comme le disent M.-C. Combes et P. Ughetto, enquêtant sur le rapport au travail dans les associations :

« Pour partie, le problème tient au fait que les catégories de pensée disponibles ont pour inconvénient, en univers associatif, de paraître empruntées au monde de l'entreprise, à rebours de l'effort incessant pour se démarquer de celle-ci. Les acteurs associatifs, ou certains d'entre eux, ont, alors, un mouvement de recul. »⁷²⁹

3.2.2 - Violence sociale

Je ne saurais affirmer de manière définitive que, dans ces associations, la violence sociale y est plus forte que dans les entreprises ordinaires : je serais amené à m'opposer à moi-même nombre de contre-exemples. J'ai fréquenté certains organismes de formation où les relations, entre collègues et hiérarchiques, sont plutôt apaisées⁷³⁰. L'étendue limitée de l'échantillon étudié empêche de tirer des conclusions généralisables. Je constate toutefois un parallèle entre l'intensité de cette violence sociale et le degré de militantisme de l'organisme étudié. Dans ceux qui se situent plutôt dans le pôle entrepreneurial, les relations entre les dirigeants et les formateurs, permanents ou occasionnels, sont celles d'une entreprise ordinaire⁷³¹. C'est bien dans les organismes qui relèvent de ce que j'ai nommé le « pôle associatif » que cette violence sociale se manifeste le plus nettement⁷³². Les finalités de l'activité au-delà des formations elles-mêmes, finalités centrées sur l'éducation qui est considérée comme un « bien en soi », et pour certains sur la transformation de la société dans un sens d'une plus grande justice sociale, justifient au moins discursivement un affranchissement de règles habituellement respectées en entreprise, et ce au nom de ces buts transcendants et sans limites. Lorsque surviennent des désaccords portant de prime abord le plus souvent sur le travail, les

⁷²⁸ Cf. l'annexe (de la *1ère étape*) « Dans l'animation, une formation au management ».

⁷²⁹ Marie-Christine Combes et Pascal Ughetto, 2010 a, p. 167.

⁷³⁰ De même que j'ai eu l'occasion, dans ma vie professionnelle, d'être en relation avec des entreprises marquées par une forte violence sociale.

⁷³¹ Et, comme je viens de le montrer, le système hiérarchique clairement établi y joue un rôle de simplificateur social, atténuateur des contestations et *in fine* des conflits. Dans ces associations, les enjeux prioritaires sont ceux de la production, auxquels se subordonnent les débats d'idées.

⁷³² Je l'ai constaté par moi-même dans les organismes de formation des Pays de la Loire. Ce qu'en disent les acteurs et les contacts – moins denses – que j'y ai eus laissent à penser que les mêmes phénomènes se produisent dans les associations des autres régions appartenant aux mêmes fédérations. Cf. à ce sujet l'annexe « “Les directeurs apprennent-ils à diriger une AT ?” », qui le montre très clairement. Les représentants syndicaux sont d'excellents témoins de ces phénomènes même s'ils ne sont pas en mesure de comparer ce qu'ils constatent avec ce qui se passe en entreprise : ils confirment parfaitement les analyses que je propose dans les pages qui suivent. Cf. l'annexe « Les difficultés de la représentation sociale et syndicale », ainsi que Marion Peyre, 2005.

dirigeants font volontiers usage d'arguments de nature idéologique pour justifier leurs critiques et exigences, et pour conserver ce qu'ils jugent être la maîtrise de leur organisation. Cela ne manque pas de rendre passionnelles les confrontations qui en résultent. Les conflits symboliques ne sont pas susceptibles de résolution comme les conflits d'intérêts, dans lesquels le plus souvent les deux parties peuvent être perdantes ; il leur arrive de ne pas avoir de fin. Les rivalités, en particulier celles qui sont interprétées par les acteurs en termes de pouvoir, sont souvent discursivement violentes. Dans ces situations, ils tendent à considérer les règles du droit (droit du travail, contrat de travail, convention collective) comme de pure forme. En règle générale, quelles que soient les transgressions dont ils sont les auteurs, les dirigeants salariés sont soutenus par les dirigeants élus et par le Conseil d'administration et sont assurés, de fait, de l'impunité⁷³³. Cette sécurité est déterminante car elle leur laisse de grandes marges dans leur actes et leurs propos ; en retour elle rend le Conseil d'administration « complice » de ces manières de faire, et par force solidaire⁷³⁴.

Curieusement, les administrateurs – élus – parlent volontiers de « violence institutionnelle ». Ce faisant, ils affirment une forme de conscience de son existence. Mais l'apparence est trompeuse. Le propos sert de double dédouanement. D'une part, la qualification de « institutionnelle » évite d'incriminer des personnes et des comportements, elle met en cause un « système » ; d'autre part, s'agissant justement du système, le discours implicite consiste à considérer qu'il résulte d'une configuration en quelque sorte inéluctable, difficile à changer, et que ses défauts, entre autres la dite « violence institutionnelle », sont en quelque sorte le prix à payer pour préserver un alignement efficace des militants dans le sens des finalités et projets de l'organisation. Partant, dans les faits, la réflexion sur la « violence institutionnelle » s'arrête toujours au constat de son existence.

De quelle violence sociale parle-t-on ?

Voici ce qui ne constitue que quelques exemples de ses diverses manifestations : une surveillance de tous les instants de la part du dirigeant salarié⁷³⁵ ; nombre de cas de harcèlement moral ; une intolérance collective à toute divergence d'opinion ; la nécessité de s'intégrer dans le réseau relationnel, au risque d'être poussé vers la sortie par diverses formes de sanctions sociales ; parmi celles-ci, le fait d'être l'objet de « racontars » parfois violemment calomnieux ; pour les salariés, l'obligation de fait de travailler chez soi, l'amalgame entre un engagement militant sans limite et les exigences du contrat de travail ; une confusion délibérée entre la

⁷³³ Ce qui fait dire à une administratrice critique que « ce sont toujours les mêmes qui gagnent », sous-entendu le directeur associatif et ses affidés.

⁷³⁴ Les dirigeants que j'ai rencontrés savent parfaitement faire usage de ce type de « manœuvre », je les ai vus plus d'une fois à l'œuvre.

⁷³⁵ J'ai par exemple été informé de multiples situations de surveillance des messageries électroniques des salariés par le directeur, procédé qui a pourtant constamment été condamné par la justice française.

subordination hiérarchique dans le cadre du travail et la subordination des « postures » militantes, exigée dans la vie quotidienne comme *via* les dispositifs d'évaluation et d'entretien annuel ; des dialogues et des débats qui, en cas de désaccords, sont émaillés d'agressions *ad hominem*. *Etc.*

De même, constatant une grande homogénéité des manières de faire des directeurs associatifs régionaux au sein de son association, une élue syndicale au Comité central d'entreprise des CEMÉA m'a fait état de quelques unes de ses observations quant aux pratiques de ces directeurs⁷³⁶. Voici les principales telles qu'elle me les présente :

- « Des pressions directes sur les salariés et sur les représentants syndicaux, des menaces ou insultes à l'endroit des syndicalistes.

- Un usage fréquent de la menace disciplinaire (avertissements, avertissements avant licenciement) à destination des salariés gênants pour leur hiérarchie.

- Des dossiers de licenciements qui ne tiennent pas, où les fautes répertoriées sont imaginaires, gonflées ou insuffisantes pour justifier le licenciement.

- L'obsession du retour à l'équilibre économique qui justifie tous les comportements vis-à-vis des salariés, toutes les pressions managériales, au nom de cet objectif considéré comme supérieur.

- La pratique fréquente de la discrimination salariale, certains étant plus payés que d'autres pour le même travail ; certains postes dont le titulaire est parti étant repris par d'autres pour un salaire moindre.

- L'attente de soumission, non seulement salariale, mais militante⁷³⁷, et la mise en route d'une "chasse à l'homme" dès que cette soumission n'est plus obtenue.

- La pratique systématique de la calomnie et de la mauvaise foi. »

Si la violence sociale est souvent le fait de la hiérarchie, tout particulièrement du dirigeant salarié, elle ne se développe pas sans une forme d'assentiment collectif, résultat d'une volonté partagée de cohésion sociale et d'alignement idéologique.

D'une manière générale, les directeurs associatifs ne supportent guère ce qui pourrait leur apparaître comme des contre-pouvoirs⁷³⁸, qu'ils viennent de salariés ou de membres actifs de leur association. Un salarié militant, pire un administrateur qui leur tient tête, encore plus s'il est compétent, est *a priori* un ennemi à abattre. Il s'agit bien sûr d'un dilemme courant du pouvoir managérial, pris entre le besoin de salariés efficaces et le souhait de disposer de collaborateurs dociles. L'observation courante montre qu'il est toujours tranché dans le même sens : les directeurs associatifs préfèrent perdre une ressource de qualité plutôt qu'avoir à se confronter à un contradicteur solide. Telle est sans doute une manifestation de la « passion du pouvoir »⁷³⁹. Laquelle est couramment banalisée par les administrateurs avec la formule : « c'est sa manière de gouverner », qui constitue une forme d'« absolution » accordée au dirigeant.

⁷³⁶ Cf. les annexes « "Les directeurs apprennent-ils à diriger une AT ?" », « Les difficultés de la représentation sociale et syndicale », « La CGT comme ennemie de classe ».

⁷³⁷ Cf. *infra* l'encadré sur l'utilisation managériale de la « culpabilité militante » (§ 3.2.4).

⁷³⁸ Que cette perception corresponde ou non à la réalité.

⁷³⁹ Je fais ici référence aux travaux d'histoire des idées de Albert Otto Hirschman, 1980 (1977).

Impunité

En vue de confirmer sa promotion à un poste de responsable de formation, qui suppose en même temps pour elle le passage à un statut de cadre, Magali M. est reçue par le bureau de l'association : en l'occurrence, le président, le trésorier et le directeur associatif. Faisant le tour des exigences de la fonction, ce dernier annonce :

« Un cadre, c'est vingt-cinq heures de plus »⁷⁴⁰.

Le président et le trésorier sont tous deux salariés. En tant que tels, si leur propre employeur leur tenait ce genre de propos, ils ne manqueraient pas de réagir. Mais ils sont là en tant que représentants de l'employeur. Ils sont aussi présents en tant que membres du Conseil d'administration, qui assure au directeur un soutien sans faille. Dès lors, celui-ci est assuré de l'impunité et peut tenir de tels propos en sachant par avance qu'il ne prend pas de risques. Ce mécanisme est essentiel.

Quant à Magali M., souhaitant obtenir le poste en question, en face de son employeur triplement incarné, en l'absence de toute représentation syndicale au sein de son association, comment peut-elle protester ?⁷⁴¹

« On leur trouve des fautes »

La directrice régionale des Francas, Michèle B., a embauché vers 2013, pour la seconder, un adjoint de direction (officiellement directeur administratif et financier) de formation École de commerce, sans expérience de l'animation. Celui-ci, vu par les permanents de l'association et tout particulièrement les formateurs professionnels, s'est révélé être « un harceleur » et même, selon leurs mots, « un terroriste ». Dans cette situation, plusieurs d'entre eux ont démissionné, se déclarant déboussolés par la situation et incapables de comprendre l'attitude de leur directrice⁷⁴². Les autres ont progressivement été licenciés, dans un processus qui a toutes les caractéristiques d'un « ménage » de tous ceux qui auraient pu constituer une forme d'opposition, en particulier morale et idéologique, à un projet qui reste inconnu. Leurs propos sont exactement les mêmes.

Danièle F : « Je ne comprends pas Michèle [la directrice]. Qu'est-ce qu'elle fait, qu'est-ce qu'elle veut ? Pourquoi elle a embauché ce type là ? Pourquoi elle le laisse faire ? C'est complètement contradictoire avec nos valeurs. C'est très dur, parce que Michèle, c'est ma référence, c'est elle qui m'a fait entrer aux Francas, c'est elle qui m'a formé. C'est la maman. Moralement, c'est incompréhensible, et c'est insupportable ».

⁷⁴⁰ On remarque qu'il évite de dire « c'est *soixante* heures » de travail.

⁷⁴¹ J'ai saisi à plusieurs reprises l'occasion de soumettre à des DRH d'entreprises des situations de relations hiérarchiques observées dans ces associations militantes, une façon pour moi de prendre de la distance critique avec mes propres jugements. Dans le cas présent, il m'a été répondu : « oui, on peut le penser mais on ne le dit pas ». Dans l'ensemble, les avis ont été similaires : « on aimerait bien obtenir ça du salarié mais on ne peut pas se permettre de le lui demander » ; « on peut avoir ce type d'appréciation sur la personne mais on ne le lui dirait jamais en entretien annuel ». La violence sociale n'y est probablement guère différente mais en entreprise elle semble prendre une forme plus contenue. Ce qui impressionne est bien l'impunité dont disposent les dirigeants associatifs, par voie de conséquence la liberté qu'ils s'accordent dans leurs propos.

⁷⁴² Pendant longtemps, ils ont pensé qu'elle était aveugle à ses agissements. Puis a circulé entre eux l'hypothèse qu'il avait eu connaissance de malversations de sa part et qu'il « la tenait ». Telle est la « foi » dans les vertus associatives que personne n'a envisagé qu'il s'agisse d'une stratégie délibérée de la part de la directrice.

Voici ce qu'en dit Bruno R., directeur d'un centre social au Mans et membre du Conseil d'administration des Francas en Sarthe :

« Il y a eu un poste de DAF⁷⁴³ au niveau régional Francas. Ça a fait beaucoup de changements. La secrétaire et la comptable régionales sont parties prématurément. Ces dernières années, on s'est demandé comment se séparer de nos collègues gênants ou vieillissants. Et on le fait ! On leur trouve des fautes. »

Mon interlocuteur montre ainsi crûment comment un Conseil d'administration composé de « notables de l'animation »⁷⁴⁴, plus ou moins rompus aux pratiques gestionnaires et managériales, peut être compréhensif et coopératif pour un directeur associatif. Celui-ci est ainsi assuré de son soutien, partant de l'impunité. Trouver des fautes pour licencier, le procédé, à vrai dire, n'est pas rare dans les entreprises. Mais il est inattendu au sein d'une association tant est fort le contraste avec le discours humaniste qui fait son fonds de commerce.

Avec le départ de la quasi totalité de son équipe de formateurs de l'animation professionnelle, les Francas ont embauché un responsable, lui aussi totalement étranger à ce métier, qui s'est mis à recruter des formateurs.

Pascal P., formateur professionnel de l'« ancienne » équipe : « Le problème c'est qu'il ne connaît rien à l'animation, il ne connaît rien à la formation et il ne connaît pas les Francas⁷⁴⁵. » Puis, soupçonneux : « Ce n'est peut-être pas un hasard si ce sont les formateurs qui s'en vont les premiers. »

Lui même restait le dernier, bien décidé à finir sa carrière aux Francas en faisant si nécessaire le dos rond. Il a pourtant lui aussi été licencié pour faute professionnelle. Mais comment expliquer la déconstruction apparemment aussi suicidaire d'une activité bien établie, rentable, réputée, encadrée par des formateurs expérimentés, tous quadragénaires ou quinquagénaires ?

Quelques mois après le licenciement de Pascal P., je rencontre Xavier L., CEPJ. Nous évoquons cette situation. Je m'enquiers de son interprétation.

Xavier L. : Pourquoi tout ça ? C'est pour la transformation en lucratif. Tout l'encadrement qui a été embauché ces dernières années, ils viennent du lucratif. Ils se sont débarrassés de ceux qui pouvaient les gêner, c'est ceux qui avaient un historique dans les Francas et dans l'éducation populaire.

La séparation relativement hermétique au sein des Francas entre les secteurs de l'animation volontaire et de l'animation professionnelle permet aux dirigeants de mettre en œuvre ce type d'évolution (hypothétique) de la seconde tout en ne mettant pas en danger la première et son modèle économique.

⁷⁴³ Directeur Administratif et Financier. Il parle de la même personne.

⁷⁴⁴ Directeurs de centres sociaux, de services jeunesse de municipalités, de maisons des jeunes, *etc.*

⁷⁴⁵ Raconté par une candidate à l'un des postes. « Il n'y connaît rien, mais alors rien, c'est incroyable. Il m'a demandé : *est-ce que vous avez des outils pour former ?* C'est comme si on demandait à un menuisier s'il a un marteau. La question était tellement bête, je savais même pas quoi répondre. »

Une violence symbolique sans fin

J'ai observé un phénomène systématique, inattendu mais explicable. Quand un salarié quitte une entreprise, quelles que soient les conditions de son départ, cette dernière n'entend plus parler de lui et n'en parle plus guère. Sauf monde professionnel minuscule, les chemins se sont définitivement séparés. Dans les associations observées, on parle encore, longtemps après, et tout particulièrement le directeur, des salariés qui ont quitté l'association à la suite d'un conflit du travail. On continue à faire à la personne concernée des reproches, à mettre en avant ses défauts et ses défaillances, à instruire son procès, des mois et même des années après. L'acharnement est étonnant, s'agissant d'un absent, et qui ne peut répondre.

Il faut, selon moi, en chercher la raison dans le fait suivant : un salarié associatif qui part reste potentiellement un membre de l'association et peut y revenir en tant que militant, de sa propre initiative ; pire, s'y faire élire comme administrateur. Et ce d'autant plus que, lors de la quasi totalité de ces départs, le « testament » formulé par le partant consiste à dire que, s'il est en conflit avec des personnes, il reste fidèle à l'association elle-même et à son projet. Si un tel « retour » se produisait, le directeur aurait alors à rendre des comptes à cette personne, puisqu'elle serait membre de l'instance qui, sur le papier au moins⁷⁴⁶, l'évalue. Cette situation serait problématique pour lui. Il lui faut donc discréditer définitivement l'intéressé, en réalité le « tuer » symboliquement. Ce qu'il fait d'autant plus aisément qu'il dispose de la totalité de l'espace médiatique. Les propos tenus sur la personne concernée sont invérifiables. Et personne ne prend le risque de les contredire puisque cela reviendrait à choisir son camp entre le directeur et un individu qui a potentiellement disparu de la circulation.

« Je n'ai jamais eu de Prud'hommes »

Dans le monde associatif, les actions en Prud'hommes de salariés sanctionnés ou licenciés sont une rareté. Il y a de nombreuses raisons à ce constat, depuis la quasi absence des syndicats jusqu'à la logique de l'engagement militant qui dissuade un salarié maltraité d'attaquer en justice, non la personne du dirigeant, mais son association, en passant par l'opprobre collective dont fait souvent l'objet le fauteur de troubles. Il y en a d'autres. Le dispositif de la « rupture conventionnelle » est bien plus avantageux financièrement pour le salarié qu'une action en justice, longue et à l'issue aléatoire. Quelques « dessous de table » permettent aussi de « lubrifier » *in fine* les conflits du travail⁷⁴⁷. Les intérêts sont des régulateurs des passions. Et un dirigeant, pourtant à l'origine d'en moyenne plusieurs départs conflictuels par an, de claironner : « Moi, depuis que je suis là, en dix ans je n'ai jamais eu de Prud'hommes ».

⁷⁴⁶ Le règlement intérieur.

⁷⁴⁷ Information que je tiens du comptable d'une de ces associations. Là aussi, le directeur (salarié) ne fait l'objet d'aucune sanction, pas même par le commissaire aux comptes.

3.2.3 - Militants et membres actifs : produire de l'alignement

Il ne suffit pas d'attirer des producteurs, formateurs, membres actifs, militants, et de les mettre dans les conditions qui leur permette de produire, il faut aussi les conserver et faire en sorte que leur activité soit raisonnablement cohérente, voire convergente. Il faut également, ce faisant, transmettre et préserver la mémoire collective, élément central de l'identité des groupes. La plupart des acteurs ne sont, dans un premier temps, reliés à l'organisme que par leur envie de s'y attacher et il convient donc de les convaincre qu'ils vont y trouver les rétributions qui équilibreront leur engagement. Ils doivent, assez vite, se sentir partie prenante d'un réseau, intégrés dans un système relationnel ; ils ont besoin de trouver une proximité entre les raisons, les valeurs, les principes, les idées qui les ont attirés et ceux qui sont mis en avant par l'organisation qui les accueille ; nombre d'entre eux y recherchent et attendent aussi d'y trouver une aide à des questions existentielles, qui vont de celle du « sens » à celle de leur identité. La quête de l'efficacité économique et technique n'est en rien indépendante de celle de l'efficacité sociale. Il s'agit pour les organismes de formation, attachés à un système de pensée, de valeurs et pour certains à une action militante, de transformer ce qui est au départ une coordination des intérêts en une coordination des opinions et une coordination des affections.

Le moyen le plus efficace pour produire cet ajustement mutuel et cet alignement des nouveaux formateurs est simplement, on l'a dit, l'encadrement d'une formation au sein d'une équipe. Par ailleurs, les instances du fonctionnement des associations (Assemblée générale, Conseil d'administration, groupes et commissions divers) peuvent y pourvoir, mais ils sont plutôt fréquentés par les membres déjà actifs. L'outil utilisé en complément depuis des décennies est la « rencontre » ou le « regroupement » de formateurs, généralement organisé plusieurs fois par an autour de thèmes variés⁷⁴⁸.

Quel que soit le programme qui leur est donné, fort variable d'une fois sur l'autre, les fonctions de ce type de moment collectif, et j'en ai constaté les effets *in vivo*, sont : de créer des liens entre les personnes, un sentiment d'appartenance, des souvenirs communs ; de faire naître et de ressentir un enthousiasme collectif pour ce que fait l'association et pour ses membres, de

⁷⁴⁸ Par exemple le programme des Francas en Pays de la Loire prévoit ainsi quatre week-ends en 2016, sur les thèmes suivants : « la lutte contre les discriminations » ; « les droits de l'homme et de l'enfant » ; « formation de nouveaux responsables de stage » ; « le numérique ». Une fois tous les quatre ans, il s'agit d'un week-end prolongé (à l'ascension) et souvent à l'étranger. En 2016, il a été organisé à Genève, avec comme centre du programme la visite de la CIMADE, de maisons de quartier, du Palais des Nations et du Musée de la Croix Rouge. J'y ai participé en observateur. Cf. l'annexe « Extrait d'un document des Francas présentant les "rencontres de formateurs". »

conquérir les cœurs et les esprits ; de se mettre « en phase », au même rythme⁷⁴⁹ ; de faire partager une perception solidaire, démocratique et pacifiée de la vie associative. Rodés par des décennies d'expérience, leurs effets reposent sur un ensemble de mécanismes d'alignement qui sont aussi ceux du stage de formation : vivre ensemble ; débattre, travailler, élaborer, prendre des décisions collectivement ; se former ensemble ; mais aussi manger de concert, dormir à plusieurs dans une même chambre ; avoir des activités collectives, jouer ensemble, mettre en jeu son corps ; avoir les mêmes émotions, empathies, perceptions, emballements, inquiétudes⁷⁵⁰. Les corps et les cœurs sont synchronisés, et non pas seulement les esprits. Les effets sont panoptiques, chacun est en permanence sous le regard de tout le monde. L'ensemble se vit au même rythme, dans le même lieu et avec les mêmes horaires.

« La prise de la société sur l'individu à travers le conditionnement rythmique se traduit par des attitudes collectives très caractéristiques. "Mettre au pas" n'est pas seulement une image militaire car l'uniformisation rythmique, l'agrégation des individus en une foule conditionnée est tout aussi sensible dans un couloir de métro qu'à des funérailles, dans des exercices de derviches que dans l'envol brusque d'une classe lâchée en récréation. La science du conditionnement musculaire est empiriquement pratiquée pour les besoins d'uniformité politique depuis l'aube des premières cités, c'est sur elle que reposent les mouvements de foule, le comportement des masses qui marchent "comme un seul homme". »

« Comme dans le cas de la fabrication industrielle, il s'agit de désintégrer un certain nombre d'individus pour les réintégrer dans un outil collectif. »⁷⁵¹

L'existence de ce collectif d'appartenance est une condition nécessaire à l'existence d'une association comme celles dont il est ici question et à sa capacité à produire ensemble, en l'occurrence des formations. La mise en rythme dans le regroupement de formateurs (et dans le stage de formation) joue de deux manières : par synchronisation de l'ensemble des personnes présentes (dans une formation, formateurs compris) ; mais aussi par rupture avec le monde extérieur, en imposant son propre rythme. Elle s'empare des individus. Cela produit de la proximité

⁷⁴⁹ Cf. André Leroi-Gourhan, cité ci-dessous. Si l'on veut bien me pardonner ce bon mot qui, néanmoins, dit clairement ce que je m'efforce d'expliquer, il s'agit de procédés visant à « tenir en liesse » les membres actifs de l'association.

⁷⁵⁰ Les organisateurs de ces moments de travail veillent à ce que, quel qu'en soit le thème dominant, il y ait des moments d'activité, « où l'on bouge », « où l'on agit ». D'aucuns font référence au texte d'une conférence assez connue du psychiatre Tony Lainé, « L'agir », prononcée en 1971, et qui fait partie du « corpus idéologique » des CEMÉA. Ces moments d'activité ne sont pas seulement faits pour alléger un programme, se délasser ou changer de registre. Ils sont liés à une conception de l'activité comme le cœur et le moteur de l'éducation, et justifient l'usage des « méthodes actives » en formation et en accueil collectif de mineur. La société s'est d'ailleurs largement emparée de cette notion en la dévoyant quelque peu, par exemple quand on utilise la formule « être acteur de ses loisirs ». L'idée est au cœur de la « critique artiste » (Luc Boltanski, Ève Chiapello, 1999). Son efficace est aussi celle de la mise en jeu des corps. Mais on voit ici que, consciemment ou non, la mise en activité a bien d'autres finalités, que l'on peut résumer par la formule : « être en phase », au sens de la physique.

⁷⁵¹ André Leroi-Gourhan, 1965, tome II, respectivement pp. 104-105 et 105. On peut être frappé, par delà les différences d'approche et de vocabulaire, de la proximité des développements de l'auteur avec les explications formulées par André Sirota, cité *supra*, sur la fusion de l'individu dans le groupe au cœur de l'efficace des formations.

relationnelle, une forme spécifique d'entre-soi⁷⁵² : « nous », ceux qui y avons participé, et « les autres », ceux qui n'étaient pas là, qui n'en font pas partie, qui ne peuvent pas comprendre car ils ne l'ont pas vécu. Cela contribue à aligner les savoirs, les jugements, les goûts. Les corps sont en jeu, les effets obtenus sont incorporés.

Voici le point de vue de D. Lhuilier :

« Le sujet est inscrit dans des liens sociaux et des liens psychiques par la médiation des formations transindividuelles. Le pacte dénégatif, les croyances, les idéologies en sont des exemples. L'idéal du moi (Freud, [1914] 2012) aussi : il est une des voix de la prescription : elle dit ce qu'il faut faire pour se conformer au modèle. Et l'écart à l'idéal alimente des sentiments d'infériorité, voire de honte. Cet idéal n'a pas seulement un caractère individuel, fonction de l'histoire singulière. Il a un caractère fondamentalement social : il réunit une famille, une classe, une nation... mais aussi un métier, un "collectif" de travail. Et ces idéaux du moi sociaux ne sont pas seulement transmis : ils sont, dans la perspective qui est la nôtre, fabriqués à partir des valeurs sociales élaborées dans l'action. »⁷⁵³

L'observation montre ainsi qu'il faut au préalable, chez les participants, au moins un début de sentiment de « faire partie » de l'association, et même plus précisément l'impression d'une certaine proximité sociale, pour être réellement attiré dans ces moments collectifs et s'y sentir à l'aise. En retour, ces mécanismes produisent donc, par inclusion et par élimination, une homogénéisation sociale nettement observable. Les formateurs dont les caractéristiques sociales sont différentes ne s'y maintiennent guère. Les dispositifs d'alignement produisent aussi de la sélection sociale⁷⁵⁴.

Finalement, trois types de dispositifs engendrent l'engagement et l'alignement : le passage à l'acte et à l'action en formation, la production d'un enthousiasme partagé, la transmission de la mémoire collective comme langage et « sens » commun. L'impression partagée par les formateurs qu'ils se trouvent dans un environnement où la parole est libre y contribue notablement. Ces trois leviers donnent dès lors aux règles de contrôle de l'organisation une légitimité certaine, y compris dans leur incarnation par les dirigeants associatifs. Produire de l'alignement fait partie des savoir-faire remarquables – au moins au sens propre – des organismes de formation, fruit de décennies de pratique.

La difficulté pour ces organismes reste en amont : rassembler, convaincre les membres actifs de participer à de tels moments collectifs⁷⁵⁵. De fait, nombre d'entre eux n'ont pas l'occasion d'y

⁷⁵² Pour des témoignages à ce sujet et la très grande similitude avec les mécanismes de production et d'alignement des militants politiques, cf. l'annexe « L'entre-soi ». Cf. également l'annexe « L'alignement vu par N. Chomsky », qui a étudié cette question dans un cadre social différent (les médias), parallèle éclairant pour notre sujet.

⁷⁵³ Dominique Lhuilier, 2016, p. 140. La référence à Sigmund Freud, 1914, est *Pour introduire le narcissisme*, Paris, Payot.

⁷⁵⁴ Cf. l'annexe « L'animation, un métier, non que mais où l'on se choisit ».

⁷⁵⁵ Ces dispositifs sont utilisés depuis des décennies, avec les mêmes visées et selon la même conception. Ici comme dans les formations, on s'en tient finalement à l'expérience capitalisée, les procédés qui ont marché sont reproduits. Mais quand, dans les années 1970, il était possible de rassembler d'un seul coup les deux tiers des

être présents. Les « jeunes précaires » y sont proportionnellement plus nombreux, en raison de leur disponibilité et de leur besoin probablement plus fort que les autres catégories de formateurs d'une intégration dans un environnement social qui les reconnaisse. Homogénéité sociale aidant, ceci contribue à expliquer leur plus longue durée d'activité.

3.2.4 - Le militantisme, un levier du management

Le travail militant constitue une forme de *L'idéal au travail*⁷⁵⁶. Cet idéal n'est pas, comme en entreprise, la recherche de la satisfaction du client, ou de celle d'un actionnaire qui n'existe pas, mais ici celle d'une contribution à une société plus juste, plus égalitaire, plus protectrice. Un « bien en soi ». S'agissant d'un idéal par nature inaccessible, l'effort à faire est par conséquent infini.

Les organismes de formation ont, comme on vient de le voir, un grand savoir faire pour stimuler l'enthousiasme ressenti par les personnes qui s'engagent pour une cause. Mais coexiste avec cette passion une forme de « culpabilité militante » : le sentiment de n'en jamais faire assez. Enthousiasme et culpabilité, telle est l'ambivalence du rapport à la « cause défendue »⁷⁵⁷.

L'ensemble constitue un formidable levier de management. Il est possible pour les dirigeants, en en jouant, d'obtenir des salariés un engagement qui pourrait n'avoir de limites que leur santé, ce qu'A. Collovald nomme « le management des dévouements »⁷⁵⁸. Comme le mécanisme en a bien été étudié dans les travaux sur le harcèlement moral et sur les causes de dépression, c'est toujours l'intéressé qui a le sentiment que, s'il n'en fait pas assez, s'il ne fait pas assez bien, c'est de sa responsabilité et il s'agit de la marque de ses propres limites. Rarement sont mis en cause l'organisation du travail et son encadrement⁷⁵⁹.

Bien souvent, les salariés des organismes de formation ont le sentiment et l'illusion d'échapper, dans ce type d'emploi, aux contraintes sociales du travail parce que, disent-ils, c'est leur « choix » et que celui-ci n'est qu'un engagement temporaire. Comme si ce travail se faisait hors

formateurs d'une association pour un « regroupement » de cinq jours, il est de nos jours difficile d'espérer en avoir moitié moins pour un simple week-end. Les formateurs disent ne pas être disponibles. Ce qui était jadis un moment fort à ne pas manquer s'est banalisé ou n'attire plus. Les dirigeants associatifs constatent ces faits et semblent impuissants à les interpréter comme à trouver des solutions pour maintenir l'alignement dont leur organisation a besoin.

⁷⁵⁶ Selon le titre de l'ouvrage de Marie-Anne Dujarier, 2006.

⁷⁵⁷ Selon la célèbre formule d'Albert Camus (*Le mythe de Sisyphe*, 1942), « il faut imaginer Sisyphe heureux ». Mais les acteurs de la formation professionnelle et de l'animation n'ont en rien le sentiment d'absurdité et d'un monde privé de sens : ils s'efforcent au contraire de lui en donner un.

⁷⁵⁸ Selon le titre de son ouvrage (2002).

⁷⁵⁹ Les témoignages des syndicalistes à ce propos sont tout à fait saisissants. Cf. l'annexe « Les difficultés de la représentation sociale et syndicale ».

des institutions du travail, hors d'un cadre organisé, et qu'ils avaient toute liberté de le « penser ». Tant qu'ils y croient, tant qu'ils arrivent à y croire, l'équilibre, la cohérence, la consonance de leur position est préservée. Si la domination statutaire du dirigeant résultant du droit du travail est fragilisée par le cadre associatif et, lorsque c'est le cas, par la position militante des salariés, elle est inversement renforcée par le levier que constituent l'enthousiasme et la culpabilité militants. Elle prend la forme d'une domination rhétorique des dirigeants, dans laquelle ils excellent.

Le principe du « salaire d'efficience » est que, en payant des salaires supérieurs à ceux du marché, on incite les salariés à augmenter leur productivité d'une part, à rester dans l'entreprise d'autre part. Payer plus pour obtenir plus. Dans l'environnement qui nous intéresse, on peut envisager au contraire une « inversion hirschmanienne »⁷⁶⁰ de cette théorie : payer moins pour obtenir plus, *via* un mécanisme de production de l'adhésion de type « *Loyalty* ». L'attachement à la cause défendue, identifiée à l'attachement à l'association dans laquelle on est engagé, qui se veut désintéressé, trouve sa noblesse dans ce désintéressement, et la preuve de celui-ci dans le fait de travailler plus et de ne pas gagner plus pour cela, au contraire⁷⁶¹. Il y a en arrière plan de ce mécanisme un modèle moral de l'engagement des bénévoles, étayé et renforcé dans l'animation par la noblesse supposément supérieure de l'animation volontaire sur l'animation professionnelle.

La hiérarchie, s'appuyant sur l'engagement et la culpabilité militants, semble ainsi pouvoir faire l'économie des techniques managériales de la motivation. Cela permet à l'occasion aux dirigeants d'affirmer qu'ils sont vierges de cette compromission avec le monde de l'entreprise. Ne leur en déplaise, on voit comment, ainsi que l'ont montré L. Boltanski et È. Chiapello⁷⁶², le travail social a pu servir de source d'inspiration aux dirigeants du monde économique face à la « critique artiste »⁷⁶³.

Remarquons pour finir que le même levier de motivation est utilisé par l'État, qui raisonne ainsi pour toute l'activité associative assurant une mission de service social. En substance et trivialement : « ils se débrouilleront bien, on peut économiser des sous, ils sont motivés pour

⁷⁶⁰ Merci à François Vatin pour cette suggestion.

⁷⁶¹ Ce qui permet aussi une exploitation managériale de cet engagement désintéressé. Samuel P., Président des CEMÉA : « Oui, il y a des secteurs où on paye les permanents moins que ce que dit l'accord [la convention collective]. Les salariés de l'animation volontaire, ils disent rien, alors on les paye moins. Les salariés de l'animation professionnelle, on peut pas faire ça avec eux, ils partiraient. À Vacances Loisirs, ce sont d'abord des militants, ils sont contents d'être payés pour militer. Dans les autres secteurs, ce sont d'abord des professionnels. Alors oui, on fait ça, ça fait autant d'économies pour l'association. Et à la petite enfance, ils sont à l'indice 340 au lieu de 320 pour la formation professionnelle et de 300 pour la formation volontaire, parce que à la petite enfance, c'est pas du tout des militants. »

⁷⁶² Luc Boltanski et Ève Chiapello, 1999.

⁷⁶³ A pu servir. Il y a plus de doute qu'il leur serve encore, compte tenu de la créativité du capitalisme. Quoique la capacité à faire travailler des producteurs quasi gratuitement et avec enthousiasme dans un système taylorien qui s'appuie justement sur la critique artiste comme moteur de la motivation puisse encore l'intéresser. Cf. à ce sujet l'annexe (de la *1ère étape*) « L'animation, cheval de Troie du capitalisme ? ».

continuer ». Au moins autant que par la dépendance financière aux mécanismes de marché, l'engagement militant comme moteur des organismes de formation pour maintenir coûte que coûte leur activité permet à l'État de les tenir sous sa coupe.

De l'utilisation managériale de la culpabilité militante

Voici une situation couramment observée.

Un directeur associatif reproche à un permanent d'avoir commis « une *faute*⁷⁶⁴ en termes de posture militante ». Le propos est courant, quel qu'en soit la raison⁷⁶⁵. Si l'on examine la situation dans la logique du droit du travail, il appartient à ce directeur, moyennant une démonstration sans ambiguïté, d'établir l'existence effective d'une faute professionnelle. Mais ce n'est pas ce qu'il dit. Il porte un jugement sur la « posture militante », terme on ne peut plus flou⁷⁶⁶. Il se situe donc explicitement hors du champ du droit du travail. Son propos relève de la relation militante. Il se permet d'indiquer ce que serait la « bonne posture militante » : lui, en tant que directeur, saurait donc mieux que d'autres, mieux que son interlocuteur, mieux que les militants ce qu'est la « bonne » posture militante. Or définir ce que doit être la posture militante, si tant est que cela soit possible, relève de la contribution des membres actifs de l'association, du Conseil d'administration, si besoin de l'Assemblée générale, mais nullement du directeur de l'association ; lequel a pour rôle d'être porteur de ce qui est défini par les instances associatives. Celui-ci utilise la relation de subordination, relevant du champ du droit du travail, pour dire le bien et le mal dans le champ militant, juridiquement disjoint. Il s'appuie sur l'autorité et la domination acquises dans un champ pour exercer une domination dans l'autre. Conscient de ce hiatus, dans la situation, je l'ai vu ne pas hésiter à affirmer l'existence d'une exigence en la matière dans les contrats de travail.

Ce faisant, pour mettre en défaut son collaborateur, le directeur exerce une pression morale, appuyée à la fois sur l'activité de l'intéressé et sur ce que j'appelle la « culpabilité militante », c'est-à-dire le sentiment de ne jamais en faire assez.

Vérification faite sur des contrats de travail de cadres de la même association, aucune exigence ne porte sur une quelconque attitude militante, ce qui bien sûr serait contraire au droit du travail⁷⁶⁷. En d'autres termes, il fait savoir implicitement que, si ce n'est pas une obligation statutaire, il s'agit néanmoins d'un critère permanent

⁷⁶⁴ À dessein, il n'emploie pas le mot « erreur ». Dans le droit du travail, le vocable « faute » est un terme très fort pouvant mener directement au licenciement. Le niveau de violence symbolique, morale et juridique, est donc élevé.

⁷⁶⁵ J'ai par exemple assisté à cette scène alors qu'une permanente avait déclaré à son directeur que la recherche de nouveaux militants était « chronophage ». Cf. l'annexe « Don et contre-don ».

⁷⁶⁶ On pense à la formule d'Alfred Binet : « Ce n'est même pas assez précis pour être faux ».

⁷⁶⁷ Il s'agit donc clairement d'un mensonge. Le directeur peut se le permettre car il est assuré de n'être pas contredit. Le salarié concerné n'osera pas le faire ; personne (en dehors de l'enquêteur) n'ira vérifier ce qui est écrit dans les contrats de travail ; son affirmation relève de l'évidence partagée ; si nécessaire, il serait approuvé par les dirigeants élus car cela va dans le sens de l'intérêt de l'association. Le fait de mentir (ici à peu près invisible, mais ce n'est pas toujours le cas) n'hypothèque en rien la confiance dont le directeur bénéficie, ni bien sûr la subordination qui lui est due. L'usage du mensonge heurte la morale commune. Mais là n'est pas le propos : le mensonge est pour lui, et pour tous ceux qui l'approuvent, un levier d'efficacité. Ce qui compte, c'est le rapport de force dans la situation, c'est de faire taire les objections *hic et nunc*. Cf. l'annexe « Mentir est rationnel ».

d'évaluation. Après tout, la plupart des employeurs jugent effectivement l'engagement de leurs salariés, avec tout ce que cela peut supposer d'imprécis, d'arbitraire et de potentiellement illimité.

On peut considérer cette pratique comme relevant d'un abus de pouvoir. On peut également la lire comme une manière opératoire, une façon possible et accessible de résoudre les difficultés et contradictions qui caractérisent l'emploi salarié militant.

En exigeant de salariés à la fois un travail et une « posture » militante, le directeur y trouve avantage en termes d'efficacité. Mais, en se souvenant de l'existence de circulations entre l'emploi associatif et le marché du travail privé, on peut se demander si le message n'est pas aussi adressé aux anciens et futurs participants de ce marché du travail. Avertissement : *si vous voulez (re)trouver un travail dans l'association, il faut que vous y soyez performants, ayez la bonne attitude et ne posiez pas de problème d'encadrement.* Comme le dit M. Hély dans une formule choc :

« [...] des travailleurs salariés à qui l'on demande le même engagement qu'un bénévole et des travailleurs bénévoles dont l'activité présente parfois tous les traits de la "profession" achevée. [...] »⁷⁶⁸

Ainsi que C. Chimot et M. Schotté :

« L'idée défendue [par l'article] consiste à mettre en évidence que le sport est régi par une organisation spécifique dont la passion, croyance valorisée par l'institution, est un levier essentiel qui, d'une part, vient brouiller les frontières entre engagement bénévole et engagement professionnel, et qui, d'autre part, légitime un mode particulier de domination dans le travail. »⁷⁶⁹

*

Mais ces mécanismes de production de la soumission militante vont plus loin.

Les directeurs associatifs que je connais se sont eux-mêmes chargés de définir, de savoir mieux que les autres, de dire ce qu'est et doit être l'engagement associatif. Ils ne sont guère contredits. Il s'agit manifestement d'une pratique bien établie, stable, perçue comme légitime. Comme je viens de le montrer, cette question croise en fait celle de la subordination salariale.

« L'idéologie du secteur associatif, fondée sur l'invocation du désintéressement et du don de soi et dont les bénévoles sont souvent les gardiens du temple, peut parfois servir d'alibi pour occulter la violence inhérente aux rapports salariaux. »⁷⁷⁰

Au moins dans le cadre social qui m'occupe, je considère pourtant que le mécanisme n'est pas exactement celui décrit par l'auteur. Les bénévoles ne sont pas les gardiens du temple. Leur travail sert d'étalon permettant de considérer que le travail des salariés n'est rémunéré que par accident, parce qu'on ne peut pas faire autrement, par générosité presque. Le travail gratuit est la norme, non pas imposée par les bénévoles, mais par les dirigeants par référence aux bénévoles. Et ceci est d'autant plus aisé que les allers retours sont fréquents entre les deux situations.

⁷⁶⁸ Matthieu Hély, 2009, pp. 7-8.

⁷⁶⁹ Caroline Chimot, Manuel Schotté, 2006, p. 97.

⁷⁷⁰ Matthieu Hély, 2008b, p. 132.

En assimilant, du point de vue du travail, salariés et bénévoles, on reconnaît l'activité des seconds comme un travail. Mais cela permet également, incidemment, d'installer l'idée que les bénévoles sont, pour ce qu'ils réalisent, dans une situation de subordination vis-à-vis de la hiérarchie du travail. Le directeur associatif est le « chef » de l'association, salariés et bénévoles ensemble.

Dans ces mécanismes, qui fonctionnent au nom de l'association, le Conseil d'administration ne constitue guère un contre-pouvoir mais garantit au contraire, comme on l'a vu, l'impunité du dirigeant.

3.2.5 - Encadrer la démocratie interne

Partons de l'analyse d'une situation caractéristique, que j'ai abondamment observée *in vivo*, et analysons au travers de celle-ci comment un directeur associatif s'y prend pour s'assurer la collaboration, voire la soumission, du Conseil d'administration.

Un conseil d'administration sous tutelle, ou la régulation impossible

Avant de m'engager dans le travail de thèse, j'ai participé en acteur et observateur à deux années de vie du Conseil d'administration des CEMÉA des Pays de la Loire. Au-delà de cette période, j'en ai suivi les évolutions par le biais d'informateurs - administrateurs de confiance.

L'observation, participante ou non, de ce Conseil d'administration est, parmi ceux des organismes de formation, particulièrement intéressante pour deux raisons : d'une part, il est constitué de membres actifs – et même militants – élus par l'Assemblée générale, là où la plupart des Conseils d'administration sont composés de « notables de l'animation » ; d'autre part, cette association se veut et s'affirme démocratique et cherche, en discours à tout le moins, à promouvoir une forme participative de cette démocratie.

Là où les administrateurs de la plupart des organismes de formation peuvent volontiers être compréhensifs voire complaisants vis-à-vis des décisions du directeur associatif, en particulier de ses orientations gestionnaires, l'on pourrait s'attendre à une certaine forme d'indiscipline, ponctuellement de rébellion, d'administrateurs militants face à l'autorité formelle du directeur. Et ce n'est pas faux si l'on se réfère aux intentions d'une partie des administrateurs au moment de leur élection. De plus, le Conseil d'administration de cette association a, vis-à-vis du directeur, au titre du règlement intérieur, un rôle d'orientation, de contrôle et, si nécessaire, de sanction. Sur le papier les pouvoirs – pouvoirs statutaires, donc – entre Conseil d'administration et directeur sont clairement distribués et hiérarchisés, au profit du premier.

Le Conseil est, également dans les principes, la véritable instance collective de direction de l'association. Bien que statutairement l'instance dominante soit l'Assemblée générale, en pratique le pouvoir effectif – interactionnel – de celle-ci est faible. Une Assemblée générale a une courte durée, au mieux une demi-journée ; ses participants sont peu au courant des « affaires » de l'association, en général peu compétents pour porter un

regard critique sur le rapport financier et le rapport d'orientation, les deux textes clés à valider en séance ; le programme d'une Assemblée générale est chargé, ne permettant pas les longs échanges. Par ailleurs, savoir-faire d'animation oblige, et pour la raison ou le prétexte de permettre la participation de tous, les discussions sont habituellement organisées de telle manière – sous-groupes, synthèses, rapporteurs, synthèse des rapports – que tout propos un tant soit peu saillant est à peu près effacé de ce qui est porté à la connaissance de tous. Sauf drame couvant, une Assemblée générale est un exercice contraint – par la loi et les statuts – qui produit du consensus. Le Conseil d'administration – l'effectif est en pratique de l'ordre de la douzaine de participants – est au contraire une assemblée active⁷⁷¹ où il est possible d'exprimer des désaccords et des oppositions.

Le Conseil d'administration est donc une instance particulièrement intéressante à observer pour qui veut plonger dans les mécanismes de la direction d'un organisme de formation. Il concentre les confrontations entre pouvoir statutaire et pouvoir interactionnel, entre pouvoir actionnarial⁷⁷² et pouvoir managérial.

Les membres du Conseil d'administration sont élus pour trois ans par l'Assemblée générale ordinaire⁷⁷³. Bien que les statuts ne l'interdisent pas formellement, la pratique veut que les salariés (permanents) de l'association ne soient pas administrateurs. Si c'est le cas au moment de leur embauche, ils démissionnent de leur mandat. Aucun administrateur n'est donc sous la dépendance hiérarchique du directeur. Celui-ci participe aux réunions du Conseil d'administration. L'ordre du jour des réunions de cette instance est établi par le bureau, qui comprend le président, le trésorier, le secrétaire, un nombre variable d'administrateurs et le directeur.

Dans certaines associations, le Conseil d'administration et l'Assemblée générale ne sont que de pure forme. Ce n'est pas le cas ici. Les administrateurs sont fort impliqués dans le fonctionnement de l'association et prennent très au sérieux leur rôle et leurs responsabilités statutaires, définies en particulier par le règlement intérieur.

Au-delà des règles formelles, si donc l'on devait imaginer *a priori* la relation de dépendance entre Conseil d'administration et directeur, on affirmerait sans hésiter que le second dépend largement du premier. Ce n'est pourtant pas la situation qui prévaut.

En effet le directeur dispose seul de l'accès à presque toutes les tribunes qui comptent, entre lesquelles il fait le lien : le Conseil d'administration, l'équipe de direction, le bureau, les groupes et « commissions », la direction nationale de l'association. Ce lien se manifeste à la fois par sa participation à la plupart des réunions mais aussi par son accès à toutes les informations échangées par voie électronique puisqu'il est membre de toutes les listes de diffusion internes⁷⁷⁴.

⁷⁷¹ Il se réunit une demi-douzaine de fois par an et peut effectuer des travaux intermédiaires de petits groupes.

⁷⁷² Même si les adhérents d'une association ne sont pas tout à fait les détenteurs de parts d'une entreprise, je considère là que leur pouvoir est de nature similaire. Cf. à ce sujet la discussion sur les différences entre entreprise et association dans l'annexe (de la *1ère étape*) « Associations ou entreprises ? ».

⁷⁷³ Contrairement à une croyance fort répandue, la loi du 1^{er} juillet 1901 sur les associations et ses articles mis à jour ne prévoient aucunement l'existence d'un Conseil d'administration, ni des fonctions classiques de président, secrétaire et trésorier. Ces structures font partie des pratiques habituelles mais non juridiquement obligatoires. Toute association qui les met en place doit en définir les fonctions et responsabilités, à quoi servent les statuts et le règlement intérieur dans l'association décrite dans ces lignes. Toutefois, pour bénéficier d'une personnalité juridique, afin entre autres de pouvoir être reconnue d'utilité publique, ce qui ici est le cas, une association doit être déclarée en préfecture, avoir un responsable légal et être administrée. Voir la version consolidée au 12 mars 2015 de la loi du 1^{er} juillet 1901 sur le site http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=73B9C1435650169796C3DCD4B0FE9EBD.tpdila12v_2?cidTexte=JORFTEXT000000497458&dateTexte=20150312.

Il est par ailleurs détenteur de la quasi totalité des informations dont a besoin le Conseil d'administration pour jouer son rôle, ce qui rend cette instance entièrement dépendante du directeur territorial : informations financières, concernant l'activité, les ressources humaines, les relations extérieures, les moyens matériels et les locaux *etc.* Ceci résulte évidemment, outre de sa position centrale, du simple fait qu'il est un acteur permanent de l'association alors que les administrateurs, bénévoles, y ont une activité plus limitée dans le temps, et que son ancienneté dans le poste est supérieure à celle de la plupart des administrateurs. Du fait de cette dépendance pratique, les administrateurs n'ont quasiment aucun moyen de se forger une opinion réellement indépendante sur le fonctionnement de l'association, qui ne soit pas filtrée par le directeur.

S'engagent dans la responsabilité d'administrateur des personnes qui se sentent impliquées dans l'association et souhaitent contribuer à son (bon) fonctionnement. Elles ont une conscience forte de la nécessité d'en assurer la stabilité et la sécurité. Il n'est d'ailleurs pas rare que le directeur sollicite tel ou tel militant pour l'inviter à devenir administrateur ; quand il le fait, il choisit en général des personnes qui (lui) conviennent ; le critère d'implication dans l'association n'est pas prioritaire, celui de la compétence pas nécessairement. Par ailleurs, lors de confrontations avec le Conseil d'administration, certains directeurs n'hésitent pas, explicitement ou non, à mettre leur poste en jeu dans la balance, et le directeur des CEMÉA en Pays de la Loire le fait régulièrement. Il s'agit bien sûr d'une position rhétorique mais, compte tenu de la concentration des pouvoirs, un départ non anticipé et organisé du directeur constituerait à n'en pas douter une difficulté grave pour l'association, que les administrateurs ne sont en général pas prêts à affronter à moins d'une crise déjà très profonde⁷⁷⁵. Les comportements de celui-ci, même excessifs, sont dès lors souvent justifiés comme le prix à payer de sa contribution à l'association, une forme de dommage collatéral.

Samuel P., président : « Les comportements de Régis B. [le directeur], c'est lié à la fonction. C'est la fonction qui veut ça. Ça m'arrive à moi aussi de me prendre la tête avec lui. On laisse passer quelques jours et puis après ça va mieux. »

Ajoutons, et ce n'est pas indifférent à ce qui nous intéresse, qu'un directeur associatif a souvent une personnalité, disons, marquante. Un débat avec un directeur, l'expression d'un désaccord, doit être bien préparé ou n'est le fait que de « vieux » administrateurs. Dans l'association des Pays de la Loire, les voix divergentes font l'objet d'une agression systématique de sa part, généralement attaque *ad hominem* et non débat d'idées, souvent préventive (sous la forme de procès d'intention), ordinairement non régulées par les autres membres du Conseil d'administration⁷⁷⁶. Cela a pour effet d'amener assez rapidement les intéressés à la démission. Les oppositions au moins frontales sont donc rares. La plupart des administrateurs, peu soucieux de prendre des coups s'ils sont en désaccord⁷⁷⁷, écoutent les échanges sans y participer lorsqu'ils sont tendus.

⁷⁷⁴ Dans un registre plus tactique mais peut-être moins moral, le directeur s'arrange pour en savoir le plus possible sur le plus possible de personnes. Il ne lui est d'ailleurs pas difficile de le faire puisque parler « sur » les autres est une activité sociale très répandue. Il y est largement aidé par son propre réseau de confiance, composé de ceux qui lui sont reconnaissants « de m'avoir formé, je lui dois ça », comme on le serait à un père spirituel. Il capitalise manifestement ces informations, et le fait savoir à l'occasion et si nécessaire à ses opposants.

⁷⁷⁵ Et encore faudrait-il disposer d'un candidat crédible à son remplacement.

⁷⁷⁶ Il y a différentes raisons à cela. La principale est que les membres importants du Conseil d'administration, ceux que l'on écoute, qui ont voix au chapitre, sont le résultat (les survivants) du processus d'élimination sélectif que je suis en train de décrire.

Les administrateurs prenant très au sérieux leur rôle, il leur faut pourtant prendre des décisions : valider un budget ou confirmer l'engagement d'un recrutement par exemple. Les décisions prises vont ainsi rarement à l'encontre des préconisations du directeur même si elles peuvent, bien sûr, les enrichir, les nuancer, les temporiser. Il lui arrive de son côté de faire des « concessions procédurales » pour donner aux administrateurs le sentiment qu'il tient compte de leurs observations. Si dans une entreprise « le chef commande », en principe, dans une association égalitaire le chef ne doit pas donner l'impression de commander. Les procédés changent, le but pour le dirigeant reste l'exercice du pouvoir managérial et le contrôle du pouvoir des administrateurs.

Enfin, aucune réunion du Conseil d'administration ne se passe sans que soit rappelé au Conseil sa responsabilité juridique d'employeur et la fragilité financière de l'association⁷⁷⁸. Le pouvoir managérial affirme sa prééminence.

Dès lors, si le pouvoir statutaire est entre les mains du Conseil d'administration, le pouvoir interactionnel est entre celles du directeur.

Ces différents facteurs structurels ont un effet convergent. Le fait est que les Conseils d'administration de toutes les associations territoriales des CEMÉA suivent toujours leurs directeurs, de manière très homogène, ce qui en fait des instances fondamentalement... conservatrices⁷⁷⁹.

Président : « Conservateur ? Oui oui, c'est bien ça. Ça marche, alors, surtout, je veux qu'on change rien. »

*

D'autres mécanismes concourent à produire cette domination du directeur.

Dans les CEMÉA, on peut constater que le Conseil d'administration est composé d'environ une moitié de membres stables, en majorité relationnellement proches du directeur, qui en sont au moins à leur deuxième mandat de trois ans, et d'une moitié de « nouveaux ». La plupart de ceux-ci ne restent pas longtemps et vont rarement au bout de leur mandat. Car pour eux, les thèmes de travail à l'ordre du jour ne sont pas toujours aisés à appréhender et, de façon classique, le débutant a du mal à participer aux échanges et même à en saisir les enjeux. Pourtant, aucun des membres « anciens » du conseil ne fait habituellement d'effort pour aider les participants plus récents à prendre pied. Il y aurait trop de travail pour cela⁷⁸⁰.

Discussions inaccessibles et sentiment d'inutilité ; rappel fréquent du rôle d'employeur ; néanmoins, obligation de représentation dans différentes instances puisque l'on est administrateur, même lorsqu'on est débutant dans cette responsabilité ; quasi absence de formation ; Conseil d'administration composé de militants fidèles du directeur ; et enfin, utilisation de cette instance comme vivier pour le recrutement de salariés, une sorte de concentré du « marché du travail privatif », faisant donc de la responsabilité d'administrateur un tremplin potentiel pour un emploi de permanent : tout semble concourir à (tenter au moins de) mettre sous contrôle les

⁷⁷⁷ Comme me le dit une administratrice : « je donne de mon temps personnel pour l'association, ce n'est pas pour me prendre la tête avec Régis B. [le directeur] et me faire agresser. Sinon, autant se barrer. »

⁷⁷⁸ Nous avons parlé plus haut de ce procédé et de sa visée d'assujettissement du Conseil d'administration.

⁷⁷⁹ Ce qui est pour le moins inattendu pour une association qui se définit comme un « mouvement ».

⁷⁸⁰ Le mécanisme est particulièrement visible – et banal – dans l'usage abondant de sigles, non explicités, qui émaillent les échanges et les rendent parfaitement abscons. Autant les mêmes personnes ne ménageront pas leurs efforts pour initier un jeune collègue débutant à l'art de la formation, autant en tant qu'administrateurs ils ne consacrent quasiment jamais d'attention à des mêmes débutants. Les jeux de la domination sont ici mis à nu.

administrateurs qui, partant, n'ont guère d'autre possibilité que, pour reprendre une formule célèbre, « se soumettre ou se démettre »⁷⁸¹.

*

On pourrait dire, en suivant les analyses de M. Crozier et E. Friedberg sur les différences sources du pouvoir, que le directeur territorial en rassemble l'essentiel : compétences étendues ; contrôle des relations entre l'association et son environnement, ainsi que des relations entre les différentes composantes de l'association ; maîtrise de l'information et de sa circulation⁷⁸² ; attribution officielle à sa fonction de l'ensemble des responsabilités majeures (ressources humaines, gestion financière) par les textes statutaires de l'association.

« Il semble qu'en première approximation on puisse distinguer quatre grandes sources de pouvoir correspondant aux différents types de sources d'incertitudes particulièrement pertinentes pour une organisation : celles découlant de la maîtrise d'une compétence particulière ; celles qui sont liées aux relations entre une organisation et son ou, mieux, ses environnements ; celles qui naissent de la maîtrise de la communication et des informations ; celles enfin qui découlent de l'existence de règles organisationnelles générales. »⁷⁸³

Partant, dans une large mesure, l'étendue de l'exercice démocratique est celle que le directeur veut bien lui accorder⁷⁸⁴.

*

Régis B., le directeur, fait volontiers la déclaration suivante :

« Ce qui fait le plus tiers, pour moi, c'est l'équipe de direction et le bureau. »

Le directeur entend ainsi faire savoir, parfois démontrer, qu'il ne gouverne pas seul et qu'il est contredit autant que de nécessaire : c'est l'idée du « tiers » dans le langage vernaculaire⁷⁸⁵, celui qui est extérieur à la situation et qui donne son point de vue en tout liberté.

On peut se demander pourquoi ce n'est pas le Conseil d'administration qui, de son propre aveu, « fait tiers » pour le directeur. Après tout, il s'agit bien de l'instance dirigeante représentative de l'association, puisque ses membres en sont élus et qu'il constitue sur le papier le principal contre-pouvoir potentiel. Je considère que la réponse tient au fait que, contrairement aux deux instances citées par le directeur, le Conseil d'administration ne dispose pas des informations qui lui permettraient de prendre une position différente ou divergente d'avec le directeur, donc de le contredire : celles auxquelles il accède proviennent de ce dernier. Sur les deux enjeux au cœur du « pouvoir » que sont les ressources humaines et les finances, elles ne consistent au fond qu'à entériner des orientations réfléchies par ailleurs, et justement par le bureau et l'équipe de direction. Par différence, ceux-ci

⁷⁸¹ « Il faut se soumettre ou se démettre », formule lancée par Léon Gambetta, républicain, à Patrice de Mac Mahon, président de la République et néanmoins royaliste, dans un discours électoral le 15 août 1877. On se souvient du plus trivial « Un ministre ça ferme sa gueule. Et si ça l'ouvre, ça démissionne » de Jean-Pierre Chevènement en 1983.

⁷⁸² Pour une forme plus subtile de l'exercice du pouvoir, cf. l'annexe « L'ordre du jour ou les affres de la démocratie ».

⁷⁸³ Michel Crozier et Erhard Friedberg, 1977, p. 83.

⁷⁸⁴ Nous sommes dans une situation paradoxale. Si en théorie le champ dévolu à la démocratie est défini par les statuts de l'association et son règlement intérieur, en pratique il reste maîtrisé par le directeur. Partant, il n'est pas défini démocratiquement.

⁷⁸⁵ Et dans celui de la psychologie, par référence au psychologue qui, n'étant pas impliqué dans les difficultés psychiques et relationnelles de son patient, peut l'aider à y voir clair.

ont, quant à eux, un meilleur accès à ces informations. On pourrait cependant, compte tenu de la composition de ces deux instances et de la dépendance, institutionnelle et relationnelle, encore plus étroite qui les lit au directeur, douter quelque peu de la réalité de leur effet « tiers » mais là n'est pas pour l'instant mon propos principal : en fait, tout en voulant mettre en avant, sans le dire, l'idée que le pouvoir est partagé (du moins n'est pas sans partage) au sein de l'association, Régis B. fait savoir à tout un chacun que pour lui le Conseil d'administration est une instance fantôme.

*

Le président joue un rôle privilégié dans le gouvernement de l'association. Il constitue avec le directeur un duo souvent très proche⁷⁸⁶. Ce dernier partage avec lui nombre de réflexions, d'informations, de travaux préparatoires. Ce faisant, l'observation montre que se crée entre eux une forme de complicité, à la fois relationnelle, à la fois parce qu'ils assument ensemble des orientations qui ne sont pas toujours légalement défendables. Il se trouve, ce ne peut être un hasard, qu'aucun opposant potentiel au directeur ne se porte candidat aux fonctions de président. D'une part il aurait peu de chances d'être élu par les administrateurs, en majorité fidèles au directeur ; d'autre part tenir cette fonction dans une situation d'opposition avec le directeur constituerait une épreuve relationnelle probablement insupportable, et non viable dans la durée.

*

Le Conseil d'administration est, en principe, outre son rôle de direction, la structure de régulation de l'association, au sens de la fixation, du maintien et de l'exigence de respect des règles. Il a, sur le papier, tout pouvoir pour ce faire. Compte tenu de l'importance de ses responsabilités, la première personne dont il serait nécessaire de réguler l'action est le directeur, lequel participe au Conseil. Le régulé fait ainsi partie des régulateurs et, compte tenu de ses pouvoirs, tout concourt à montrer que c'est en réalité le régulé qui régule le régulateur.

« Pour qu'on ne puisse abuser du pouvoir, il faut que par la disposition des choses le pouvoir arrête le pouvoir. »⁷⁸⁷

Ce n'est pas la disposition des choses qui le permet. Les mécanismes régulateurs sont d'un autre ordre. Ils se trouvent dans le « bruissement » des échanges de couloir ; dans les « on dit » portant sur les uns et les autres ; dans les interprétations et rumeurs qui remplacent les informations ou les font circuler nonobstant les dénégations des dirigeants ; dans les jugements moraux que contiennent toutes ces circulations, et auxquelles finalement ces mêmes dirigeants sont sensibles.

Certains dispositifs sont aussi organisés à cette fin pour que s'expriment les « trop-plein », tels que le « regroupements »⁷⁸⁸ et les « réunions d'équipe » (entendre : de tous les salariés). Classiquement, l'arrêt maladie

⁷⁸⁶ J'ai pu faire cette observation pour quatre présidents successifs. Sa constance tend à confirmer qu'il y a là un mécanisme structurel.

⁷⁸⁷ Montesquieu, *De l'esprit des lois*, livre XI, chapitre IV.

⁷⁸⁸ Les organismes de formation utilisent couramment des procédés qui sont présentés comme destinés à permettre l'expression individuelle et la participation, et dont la fonction principale est en réalité, selon moi, d'assurer la régulation des relations et, ce faisant, de protéger l'institution, ici l'association, là le stage de formation. Cf. à ce sujet les annexes (de la 4^{ème} étape) « Les dispositifs de parole » et « La pédagogie institutionnelle. Récit d'un travail collectif, ou quand connaissance et ignorance se produisent mutuellement ».

est également un régulateur, entre autres pour cause de dépression. Reste éventuellement le conflit social, très rare dans les milieux associatifs⁷⁸⁹.

*

On peut observer avec une grande constance l'ensemble des phénomènes que je viens d'analyser, constance dans le temps et quelles que soient les situations, constance dans l'espace des organismes de formation. On peut dire qu'il y a là un savoir-faire remarquable dans la conduite d'une collectivité et d'un collectif de travail, savoir-faire qui dépasse les individus et, comme pour les formations, résulte aussi d'une expérience collective accumulée au fin de décennies de pratiques. À observer de près ces phénomènes, il semble qu'il y ait moins ignorance ou soumission plus ou moins volontaire de la part d'administrateurs qu'accord sur les manières de faire et les valeurs. Surtout, la conception du « bon » équilibre entre pratiques démocratiques et efficacité économique et managériale n'est pas constante et s'est manifestement transformée au cours du temps⁷⁹⁰. La finalité, vue par les administrateurs élus, reste le projet social de leur association, et il faut éventuellement en payer le prix, dont celui des limites apportées à la démocratie interne. L'exercice de celle-ci était plus aisé il y a quelques décennies lorsque le principal des entrées financières était garanti par des subventions de fonctionnement et un marché captif. Le champ dévolu à la démocratie pouvait probablement être plus étendu qu'il ne l'est aujourd'hui. En cela, le « dispositif » a entraîné le « projet ».

Les mésaventures de Valérian S.

Valérian S. est militant et administrateur des CEMÉA. Un jour, au hasard d'une conversation, trois permanents lui font part de difficultés et de ce qu'ils estiment être des conditions de travail dégradées.

Une réunion du Conseil d'administration ayant lieu dans les jours qui suivent, Valérian S. considérant que le sujet concerne et intéresse cette instance, il en parle lors de cette réunion, à laquelle bien sûr participe le directeur associatif. Les présents prennent bonne note de l'information et chargent le directeur d'enquêter et de les informer.

Dès son retour dans les locaux associatifs, ce dernier s'entretient avec les salariés concernés. Lesquels nient avoir tenu de tels propos. Le directeur convie Valérian S. dans son bureau. Celui-ci, pensant qu'il va être prioritairement informé des suites de sa communication, et sûr d'avoir contribué au bon fonctionnement de l'association, s'y rend bien volontiers. Mais le directeur lui fait de violents reproches, l'accusant en particulier d'avoir menti et inventé ce qu'il a rapporté⁷⁹¹.

⁷⁸⁹ Cf. l'annexe « Les difficultés de la représentation sociale et syndicale ».

⁷⁹⁰ Cf. l'annexe « Un accord sur les valeurs ».

⁷⁹¹ Je n'interprète pas cet épisode comme relevant de la duplicité des salariés concernés et de la mauvaise foi du directeur. Dans l'approche systémique des interactions sociales, développée par ce qu'on a appelé en Europe « l'école de Palo Alto », on distingue trois types d'attitudes possibles chez une personne faisant état d'une difficulté ou d'un problème : « les touristes », « les plaignants » et « les clients ». Les termes, le dernier mis à part, sont relativement explicites. Le « client » est, contrairement aux deux autres, celui qui veut vraiment résoudre le problème qu'il rencontre et est prêt à payer de sa personne pour cela. De prime abord, « clients » et « plaignants » sont difficiles à distinguer car ils s'expriment de la même façon et avec la même intensité. Dans le cas raconté, Valérian S. a eu affaire à des « plaignants ». Mais les propos qu'il a recueillis fonctionnent comme un mécanisme de régulation des tensions de travail, une forme de soupape de sûreté, et non comme un appel au secours. D'une

Tirant les conséquences de cet épisode, Valérian S. démissionne du Conseil d'administration. Pourtant comme beaucoup, attaché à l'association, à son projet, aux relations qu'il y a tissées, et malgré ce qui vient de se passer, il reste activement impliqué, participant entre autres à des week-ends de formation interne ou de regroupement.

Il a cependant reçu une blessure morale. Et surtout, il est vu par d'autres à l'aune de cet incident. Les membres actifs de l'association, s'ils savent généralement que les conditions de travail ne sont pas des plus confortables, que la charge et l'exigence sont intenses, que les relations entre les salariés ne sont pas toujours agréables, que les relations hiérarchiques sont parfois tendues, ont en fait intérêt à suivre le directeur. En réalité, personne ne doute que Valérian S. ait effectivement reçu les plaintes qu'il a rapportées ; autrement dit, personne n'est dupe. Mais « pas de quoi en faire tout un foin », disent certains. Valérian S. ne reçoit guère de soutien moral, si ce n'est de son entourage immédiat. Pour le directeur, ce qui importe est que la situation ait été étouffée. Il reste maître du terrain.

La démission de Valérian S. est un contresens. En effet, s'il avait vraiment voulu protester efficacement, le Conseil d'administration constituait justement pour lui une tribune et un moyen d'action. Mais sa décision est caractéristique de la manière dont les membres de l'association perçoivent le rôle de cette instance : comme un soutien et une ressource pour le directeur, et nullement comme un contre-pouvoir, partant comme une réelle structure de direction.

« La violence d'aujourd'hui vient plutôt du *conformisme du consensus* que de l'*antagonisme de la divergence*. Ainsi pourrait-on parler, comme Habermas, de *violence du consensus*. »⁷⁹²

Les CEMÉA sont, parmi les organismes de formation, l'association qui tente de la manière la plus constante de fonctionner de manière démocratique. Mais, le directeur associatif est comme un chef d'entreprise qui, s'il veut protéger sa situation, doit avoir en main son Conseil d'administration. Nous sommes en présence d'une configuration banale : celle de la concurrence et de la confrontation éventuelle entre pouvoir managérial et pouvoir des associés. En gagnant ce « petit combat » contre Valérian S., il conforte sa position. Entre entreprises et associations seules diffèrent, de ce point de vue, les modalités de nomination des administrateurs. Le directeur associatif doit donc, et associer les membres actifs à la vie de l'association, ambition démocratique oblige, et en réalité les tenir à distance des questions essentielles.

Des mécanismes de pare-feu

Les organismes de formation utilisent une main d'œuvre à bas coût, engagée, bénéficiant de rétributions qui lui semble compenser sa faible rémunération, mais rétive aux réalités financières, qu'il s'agisse de la gestion ou de l'activité marchande. Sa motivation est directement en lien avec la conviction d'agir pour une cause non vénale, plus grande que les intérêts individuels. Bien sûr, la réalité ne se passe pas des exigences de la gestion.

certaine façon d'ailleurs, en se servant de Valérian S., les plaignants ont atteint leur but : leur message est parvenu au directeur sans qu'ils aient à prendre le risque de le lui exprimer directement.

⁷⁹² Byung-Chul Han, 2014, p. 32, italiques de l'auteur.

Dès lors, les organismes de formation, pour préserver l'économie générale de leur fonctionnement, se doivent de mettre cette gestion hors de vue des acteurs de la base. C'est la fonction des mécanismes « de pare-feu ».

Dans les organismes qui sont des entreprises associatives, ces mécanismes sont simples : les formateurs sont des salariés, permanents ou temporaires. L'organisation est similaire à celle des entreprises, dans lesquelles les données économiques portées à la connaissance des employés sont habituellement réduites au minimum indispensable. Ils sont plus complexes lorsque les organismes se veulent fonctionner comme des associations, avec des ambitions démocratiques.

Ce qui suit vaut surtout pour les associations dont les instances dirigeantes, Conseil d'administration et bureau, sont élues parmi les membres actifs. Lorsque les membres de celles-ci sont cooptés parmi les élites de l'animation, l'enjeu de la maîtrise du Conseil d'administration se pose en termes bien plus simples. Surtout, ces membres sont eux-mêmes aguerris aux questions de gestion, n'ont plus de « pudeur » à ce propos, et ne sont pas en contact direct et naturel avec les membres actifs « de la base ». Dans ce cas, le besoin de ce que je nomme ici un « pare-feu » ne se pose pas.

*

Les sociologues qui se sont penchés sur les métiers de la restauration ont bien mis en évidence le fonctionnement de celle-ci en deux espaces disjoints : la salle, où il s'agit de montrer le meilleur au client, et la cuisine, où se manifestent les tensions professionnelles. D'autres se sont penchés sur les mêmes mécanismes entre les dits « *front office* » et « *back office* » dans le monde bancaire. On peut parler de la scène et de la coulisse du théâtre. Sur la scène se joue la pièce, qui doit séduire les spectateurs ; dans la coulisse se règlent, dans tous les sens du terme, les comptes.

Dans toutes ces configurations sociales, les enquêtes ont montré que la frontière joue un rôle crucial : la porte de la cuisine doit rester fermée pour éviter aux conflits et autres éclats de voix de la cuisine d'être perçus par la salle. Cette porte, qui fait office de séparateur sur le plan de l'hygiène, vue par les services vétérinaires, et de pare-feu sur le plan de la sécurité, vue par les services correspondants, a également ce double office d'hygiène et de pare-feu pour le fonctionnement social de l'activité. Si elle est ouverte, ou si les tensions du travail débordent jusque dans la salle, les effets en sont spectaculaires et, s'agissant d'un commerce, désastreux. On imagine de même les conséquences d'une ouverture inopinée du rideau de fond de scène⁷⁹³.

Pour ce qui concerne les organismes de formation de l'animation, il est aisé de comprendre à quoi correspondent les deux espaces. La scène, ce sont les formations ainsi que toutes les manifestations qui font participer les membres actifs ou autres militants, en particulier les week-ends, regroupements, réunions de groupes. La coulisse, ce sont les instances dirigeantes et celles qui ont une importance centrale pour le fonctionnement de l'association : équipe de direction, Conseil d'administration et bureau, commission financière. L'Assemblée générale est, à mon avis, à considérer comme faisant partie de la scène.

La scène est la partie de l'association qui délivre des rétributions aux formateurs. S'agissant de l'animation, un monde enchanté. La scène, d'autant plus qu'elle est une réalisation collective, dispose d'une très grande puissance d'enrôlement et de persuasion. Elle suscite une forte adhésion, et toute personne qui en a fait l'expérience ne peut que souscrire à cette observation.

⁷⁹³ On peut penser à ce passage du fameux *Dansons sous la pluie* où l'un des personnages, tirant le rideau de scène, dévoile aux yeux du public ébahi puis hilare une tromperie manifeste.

La coulisse est le monde de la gestion, de l'activité commerciale, de la concurrence, des problèmes de financement, des appels d'offre, des stratégies, de la gestion du personnel. Vu par les formateurs et par les militants, un monde « sale », celui du marché, de l'argent et du pouvoir. Auquel, justement, ils entendent échapper dans leur activité de formateurs.

Anthony P., formateur salarié des CEMÉA, fin politique : « Moi, je m'intéresse à la pédagogie. L'institutionnel, je le laisse à d'autres, il y a bien assez de personnes pour ça. De toutes façons, [le directeur], il est trop fort, on ne peut pas le contredire. »

Ces mondes sont donc isolés par le rideau de fond de scène. Comment fonctionne ce pare-feu ?

L'information cruciale, sur la gestion économique comme sur le personnel, ne sort pratiquement pas d'un quatuor d'instances dédiées : l'équipe de direction, le Conseil d'administration, le bureau et le directeur lui-même. Leurs membres sont tenus au moins moralement au secret, à tout le moins à la réserve. Les comptes rendus de leurs travaux sont, soit non diffusés, soit fortement édulcorés (s'agissant du Conseil d'administration, dont les écrits sont publics et ont une valeur légale). Ce faisant, ils constituent donc un séparateur efficace entre la coulisse et la scène. Il s'agit donc simplement d'instances fermées et aux activités réservées.

On peut ainsi décrire ce type d'organisme de formation et ses acteurs comme constitués de quatre cercles concentriques. Au centre, les affranchis, essentiellement les membres de l'équipe de direction et le président. Puis un deuxième cercle d'initiés, membres du bureau (secrétaire, trésorier) ou du Conseil d'administration. Ensuite un troisième cercle, les membres actifs, dans les formations, dans les instances pédagogiques, dans les week-ends et regroupements. Enfin, le cercle extérieur des sympathisants, participants et formateurs occasionnels.

Il est bien sûr essentiel que le noyau central, premier et deuxième cercles, soit fidèle. Plusieurs mécanismes contribuent à cette fidélité, et même à cet alignement : la pression de conformité ; la relative inculture de la plupart des administrateurs, compte tenu des raisons de leur engagement et de leur parcours antérieur, en matière de gestion, économique et des ressources humaines ; la loyauté au dirigeant associatif ; la « culpabilité militante » ; la consonance cognitive⁷⁹⁴.

Cette dernière constitue un facteur important. Un Conseil d'administration est amené à prendre, surtout en situation tendue, des décisions difficiles telles par exemple que le licenciement d'une personne. Le déchirement (dissonance cognitive) qui en résulte est souvent mal supporté par les individus s'ils sont isolés. Joue alors inconsciemment un mécanisme de cohésion et d'adhésion qui rend progressivement les administrateurs solidaires des décisions de l'instance. Une observation sur près de dix ans ne fait que confirmer la production de cette cohésion, et ce quelles que soient les intentions, motivations et orientations initiales ou sens critique des membres actifs lorsqu'ils décident d'entrer au Conseil d'administration.

Consonance cognitive et répression morale, situation de minorité ou d'isolement ont, comme on l'a vu, raison des divergences. La loyauté envers les « valeurs défendues par l'association » fait aussi que les procédés d'alignement et d'influence utilisés sont efficaces.

Ce n'est pas que le programme de travail d'un Conseil d'administration évite les sujets sensibles : l'emploi, le pouvoir, les conditions de travail, les relations, la santé au travail *etc.* Mais la discussion est

⁷⁹⁴ Cf. Leon Festinger, 1957. L'auteur parle de « dissonance cognitive » mais il s'agit bien du même mécanisme.

empreinte de bonne volonté. Telle est la logique militante qu'il s'agit de construire, et l'ensemble se traduit en bonnes résolutions, enquêtes qui montrent à tous qu'on-est-sur-la-bonne-voie-même-s'il-reste-des-progrès-à-faire, échanges dont chacun sort avec la satisfaction que l'échange ait eu lieu. Les comportements parfois dilatoires du dirigeant, quand ils sont visibles, ont même cette utilité qu'ils donnent *a contrario* aux participants le sentiment d'avoir su les dépasser.

Pour le militant de base, les mécanismes de pare-feu font de la structure associative s'affirmant « à buts non lucratifs » une « fiction socialement efficace »⁷⁹⁵.

⁷⁹⁵ Cf. l'annexe « Déconstruction de la démocratie ? »

Conclusion

Cohabitent, dans l'activité des organismes de formation, deux logiques apparemment distinctes. Une recherche de l'efficacité, tout d'abord, qui fait le lien entre l'action individuelle du formateur et le fonctionnement économique et organisationnel de l'organisme de formation ; un projet pédagogique, éducatif et plus largement social, ensuite, qui s'actualise dans les formations elles-mêmes. En réalité, ces deux approches sont fondamentalement de même nature, économiques, si l'on accepte de considérer, en suivant F. Vatin, que ce qui caractérise l'économie est la recherche de l'efficacité⁷⁹⁶. En ce sens, l'activité pédagogique est, ou se veut, économique. Il n'est pas jusqu'aux discours militants et idéologiques qui n'aient, eux aussi, une finalité d'efficacité.

Pourtant, du formateur salarié d'une entreprise associative au formateur militant et bénévole d'une association d'éducation populaire, du membre actif de base au dirigeant associatif (élu) et au cadre permanent salarié, la question de l'efficacité, la place prise par l'économie, la lecture des priorités et des finalités, les raisons de l'engagement, semblent perçus de manière profondément diverses. Ainsi, vus par les formateurs, les buts sont pédagogiques, plus largement éducatifs, finalement politiques⁷⁹⁷ ; l'économique au sens ordinaire est pour eux le cadre de contraintes dans lequel ils agissent, une donnée donc, et n'est ainsi que le moyen et la conséquence⁷⁹⁸. Les discours institutionnels sont porteurs de l'affirmation de ces finalités éducatives. Ils constituent une efficace protection des formateurs, membres actifs et militants contre le doute quant à la place donnée à la finalité économique.

Ma thèse, on l'aura compris, inverse donc exactement l'importance relative de ces deux enjeux. J'affirme que le marché fait pénétrer son influence jusqu'aux formations elles-mêmes, *via* une logique d'efficacité qui est en réalité de nature économique, y compris au sens le plus trivial du terme.

À bien regarder les choses, les oppositions ne sont pourtant point si marquées. Les dirigeants associatifs, obligés au pragmatisme – et parfois à la stratégie – parce que leur responsabilité est d'assurer la pérennité, donc la stabilité économique de leur organisme, sont d'abord mus par l'éthique de la responsabilité. Délégant à, ou laissant aux bons soins de, ces dirigeants ce qui leur

⁷⁹⁶ Sciemment je mélange ici deux sens du mot « économique » : un sens général, celui d'actes de gestion visant l'efficacité, et un sens plus spécifique et plus courant, visant l'obtention de recettes financières, une trésorerie saine, des capacités d'investissement et un compte de résultat bénéficiaire ou équilibré.

⁷⁹⁷ Au sens qu'ils donnent à ce terme, le « vivre ensemble ».

⁷⁹⁸ Un peu comme l'ouvrier professionnel, mieux encore l'artisan, ils cherchent à faire « de la belle ouvrage ». Cela constitue leur but, la finalité de leur travail examiné à leur niveau d'observation. Et cela ne contredit en rien la finalité économique.

paraît être l'économie de l'activité, les membres actifs semblent être au contraire guidés par l'éthique de la conviction. Les uns et les autres se retrouvent en réalité dans le même objectif. Ils veulent « défendre leur idées » et pour cela protéger l'outil institutionnel qui permet, pensent-ils, de les promouvoir. Cette convergence des buts les amène à utiliser ou accepter des manières de faire qui peuvent curieusement apparaître comme contradictoires avec leurs valeurs : parmi d'autres, un respect inégal du droit du travail, un usage extensif des contrats précaires, une élimination parfois moralement violente des oppositions internes, des méthodes de gouvernement éventuellement opposées à celles d'une démocratie portée haut et fort en discours.

Cette défense des idées, hormis ses aspects discursifs, se matérialise principalement par la production de formations. C'est au sein de celles-ci que les acteurs trouvent le principal de leur audience et bénéficient d'une certaine influence. Mais si les caractéristiques sociales des formateurs contemporains, de même que leur durée d'activité et la compétence qu'ils acquièrent pendant ce laps de temps, en font des ressources capables d'assurer la production et la reproduction des formations, ils ne sont pour la plupart guère en mesure de participer à leur conception. Compte tenu de leurs caractéristiques sociales, des raisons de leur engagement, de leurs compétences, de la vision qu'ils ont de leur rôle, de leur « critique artiste » des hiérarchies sociales, ils ne sont porteurs du programme institutionnel des formations de l'animation que dans la mesure où celui-ci est au fondement des dispositifs de formation qu'ils reproduisent. Les effets de ces dispositifs pédagogiques subsistent, le projet initial ne peut plus être porté par des acteurs qui ont changé au cours du temps.

Les formations constituent des leviers de socialisation des formateurs. Cette socialisation les amène à adopter – ou à confirmer – un rapport au monde, un rapport à l'institution et un rapport au travail. Il leur permet de se réaliser, dans le sens le plus large du terme. D'une certaine façon, si le programme institutionnel des formations est marqué par le déclin, il est pour eux toujours opératoire.

Être en mesure de consentir à l'investissement de forme dans de nouvelles conceptions pédagogiques, de cristalliser d'une autre manière des idées et des connaissances qui auraient évolué avec la société, ne semble toutefois pas réellement nécessaire puisque l'activité productive peut s'appuyer sur les acquis d'un savoir-faire historiquement accumulé que rien ne semble venir mettre en cause. La production, mécanisée, est rendue efficace. Mais il en résulte, de ce point de vue, une fragilisation générale de l'activité de formation qui se traduit par un figement de la pensée pédagogique, une transmission rigide de la culture collective, une difficulté à appréhender et à traduire les changements sociaux dans les formations.

Les discours, eux, se maintiennent et sont même remarquablement stables. La référence à l'éducation populaire, aux « grands anciens », aux « grands principes » comme aux grands récits des organismes y pourvoient. Mais les acteurs croient-ils à leurs mythes ?⁷⁹⁹ Croient-ils à ces discours qui produisent – et prétendent à – un savoir sur la société, au moins sur l'éducation ?

À ce stade de l'exposé, on pourrait tenter une hypothèse, formulée en termes tranchés : depuis les transformations majeures qui courent des années 1980 aux années 2000, l'orientation principale des organismes de formation est progressivement passée, sous la pression économique et comme résultat de leurs choix collectifs, du militantisme à la reproduction ; d'une action tournée vers la société à une action tournée vers leurs propres membres⁸⁰⁰ ; d'un engagement au service d'une cause à l'instrumentalisation de l'institution par ses acteurs et des acteurs par l'institution, pour leurs survies respectives. Non bien sûr que la génération précédente ait été pure de ces mécanismes. Ils sont simplement devenus principaux.

⁷⁹⁹ Je m'inspire ici du titre de l'ouvrage de Paul Veyne, 1983, *Les grecs ont-ils cru à leurs mythes ? Essai sur l'imagination constituante*, Paris, Seuil.

⁸⁰⁰ C'est aussi ce que semble dire Annie Collovald, 2002.

ÉTAPE 4

« DANS LE LABORATOIRE SECRET DE LA PRODUCTION »⁸⁰¹

« Si, la plupart du temps, les associations sont traitées dans les diverses problématiques comme des offreurs de services, c'est plus rarement qu'on les aborde réellement comme des organisations productives ayant, en quelque sorte, leurs problèmes industriels. »⁸⁰²

Introduction

Nous avons jusqu'à présent examiné l'économie des organismes de formation dans ses aspects gestionnaire et marchand (*2ème étape*) puis centré sur leurs ressources humaines (*3ème étape*) tout en restant à la surface de production elle-même, la formation. L'analyse visait à montrer comment et jusqu'où cette activité est économique – marchande, gestionnaire, productive – tout en s'annonçant éducative et en récusant ou tentant de disqualifier ces aspects économiques. Je me suis efforcé de mettre en évidence en quoi consiste la double vie – d'entreprise et d'association – des organismes de formation et comment perdurent et se transforment les équilibres entre le désintéressement éducatif et l'intéressement des acteurs individuels et institutionnels, entre engagement, rétribution et rémunération.

N'ayant pas encore abordé les formations, cette analyse reste désincarnée. La segmentation et l'isolement analytique des divers aspects étudiés sont nécessaires pour en exposer le fonctionnement. Mais l'examen mené jusqu'à présent ne suffit pas à rendre compte de l'activité observée. De même que produire des formations n'a pas de sens si on ne peut gérer cette activité et la vendre, de même on ne gère et ne vend que ce que l'on produit. Les activités marchandes et gestionnaires n'existent pas comme réalité en elles-mêmes ; et cette réalité n'est pas entièrement mesurable à l'aune des instruments économiques. Les ressorts de sa création de valeur ne sont pas qu'économiques et cette valeur elle-même n'est pas qu'économique.

⁸⁰¹ Selon la célèbre formule de Karl Marx, *Le capital*, Livre premier « Le développement de la production capitaliste », II^e section « La transformation de l'argent en capital », Chapitre VI « Achat et vente de la force de travail ».

⁸⁰² Pascal Ughetto et Marie-Christine Combes, 2010 b, p. 3.

On ne peut donc se contenter de cette vue à distance : il nous faut maintenant entrer dans « le laboratoire secret de la production ». Bien des preuves de mes affirmations antérieures se situent dans l'intimité de l'action. Former, produire et encadrer des formations est une activité et un métier différents d'autres activités de service. Et ces caractéristiques rejaillissent, en retour, sur le modèle économique des organismes de formation. Vue de loin (dans les *étapes* précédentes) et vue de près (dans la présente *4ème étape*), la tapisserie n'est pas la même. Pour en comprendre les motifs, il est intéressant d'examiner comment les fils sont entrecroisés et les gestes qui ont permis ce résultat⁸⁰³.

C'est donc l'activité que je me propose d'étudier au plus près, la production des formations dans ses détails, sans lesquels on ne peut prétendre savoir comment cela se passe et ce que vivent et pensent les acteurs. Comprendre l'activité nécessite bien sûr de la regarder se dérouler, d'apporter « une attention soutenue au grain du présent »⁸⁰⁴. J'ai cependant montré antérieurement que ce que l'on observe n'est réellement compréhensible qu'en reliant l'observation au niveau collectif de l'organisme ou de l'ensemble des organismes de formation⁸⁰⁵. Nous aurons donc à naviguer entre ces deux niveaux de compréhension, l'acte de formation et l'organisme dans lequel elle se déroule.

Jusqu'à présent nous avons vu que, d'un organisme à l'autre, les mêmes formations sont assez semblables pour pouvoir tenir des propos qui, sauf indications contraires, sont valables pour tous ces organismes. De même, les principes de ce en quoi consiste former étaient assez homogènes pour que l'on puisse souvent parler des divers types de formations en un seul et même développement.

« Les étonnements éprouvés étaient d'autant plus forts que le détail se manifestait alors comme un écart ou une résistance par rapport à l'ensemble du tableau ; il semblait avoir pour fonction de transmettre une information parcellaire, différente du message global de l'œuvre – ou indifférente à celui-ci. Et le plaisir pris dans ce rapport à la “beauté du détail” méritait que l'historien le prît en considération. Très différent du regard lancé de loin, celui qui est posé de près, celui qui, selon Klee “broute” la surface, fait affleurer le sentiment d'une intimité, qu'il s'agisse de celle du tableau, du peintre ou de l'acte même de la peinture. »⁸⁰⁶

Le regard porté au niveau du détail conduit à une autre lecture, une autre expérience, un autre récit. On en tire une information différente, inédite, qu'ici l'on espère complémentaire. On entre dans l'intimité de ce qu'on observe, dans la familiarité. On en apprécie les facettes, une à une. Il s'agit donc pour moi de montrer et démontrer des aspects de l'activité de formation dans l'animation qui sont invisibles si l'on ne met pas les pieds dans l'atelier.

« Lorsqu'on s'élève dans la hiérarchie des fonctions, lorsqu'on passe par exemple des postes d'OS à celui de directeur de l'établissement, le fragment de réseau auquel a accès l'opérateur ne devient pas de plus en plus

⁸⁰³ Cf. par exemple l'annexe « Il y a “*starter*” et “*starter*”, ou l'intérêt d'y regarder de près ».

⁸⁰⁴ Selon la belle formule de Nicolas Dodier, 1993, p. 67.

⁸⁰⁵ Le tissage des fils prend son sens dans le motif de la tapisserie.

⁸⁰⁶ Daniel Arasse, 1996, p. 7.

grand, il se déplace : ce qui était clair pour les opérateurs subordonnés devient obscur pour des opérateurs plus haut placés, et inversement, ceux-ci, tels que le directeur, ou les chefs de service, ont accès à des données agrégées [...]. Cela dit, aucune position ne détient un meilleur accès que les autres au réseau, car plus on accède à des données agrégées, plus on est obligé d'ignorer la diversité qu'elles masquent. »

« Pour étayer cette position, je suggère d'analyser la solidarité technique au niveau d'une *pragmatique sociologique*. Cette approche correspond à deux orientations principales. Elle part tout d'abord de l'hypothèse que les principaux appuis des personnes pour entrer en relation avec leur environnement, ou avec autrui, se révèlent par une observation rapprochée des activités concrètes. C'est le sens d'une approche qui vise à redonner une épaisseur pragmatique aux activités des opérateurs, et qui nécessite le passage par des observations directes, plutôt que par des entretiens, ou par des représentations trop agrégées de l'activité. Cette première orientation rapproche l'analyse sociologique, en ce qui concerne l'activité technique, des approches ergonomiques ou de l'étude de la cognition située. »⁸⁰⁷

Nous avons dit que cette activité est centrée sur l'efficacité. Mais quelle efficacité ? Il s'agissait jusqu'à présent d'une efficacité marchande et gestionnaire, remplir les stages et les promotions, faire rentrer l'argent en facturant, ne pas trop dépenser, ne pas perdre de stagiaires en cours de formation, éviter les difficultés de déroulement et avoir de bons résultats mesurés par le nombre de validations et certifications *in fine*, recruter des formateurs, les aligner et les rendre productifs. Nous avons vu en partie ceci. Nous avons aussi mis en évidence que le but des formations était moins la transmission que la transformation de ses participants. Je me propose de montrer que les formations constituent dorénavant un outil taylorien, faisant l'objet d'une reproduction fidèle à quelques variantes marginales près, conduites principalement dans le respect de protocoles pensés avant et ailleurs, constituant une activité d'exécution qui cherche à éviter et à contrôler les perturbations dues aux participants.

Il est essentiel, pour comprendre ces constats, de les relier aux caractéristiques sociales – dont le parcours scolaire – des formateurs et aux modalités de leur recrutement, déjà examinés. Le producteur qu'est l'organisme de formation fait ce qu'il peut faire avec les formateurs dont il dispose. Se maintient un savoir produire – qui est un pouvoir produire – des formations avec ces ressources, probablement au détriment des contenus transmis aux stagiaires et de leur préparation effective à l'activité d'animation.

Les évolutions de l'économie contemporaine semblent engendrer une forme de standardisation des biens immatériels. Le développement de la normalisation s'appliquant aux activités de service, l'expansion de la certification des systèmes de production et de management⁸⁰⁸ dans ces activités, en sont des signes tangibles. La formation professionnelle continue (formation en

⁸⁰⁷ Nicolas Dodier, 1995, respectivement pp. 59 et 190 (italiques de l'auteur).

⁸⁰⁸ Normes ISO mais aussi référentiels de certifications professionnels comme, pour la formation, celui proposé par l'Office professionnel de qualification des organismes de formation (OPQF).

entreprise) a été largement gagnée par de telles évolutions⁸⁰⁹. Les formations de l'animation, si elles sont concernées par ces mouvements, n'en ont pas encore été sérieusement affectées : c'est bien d'abord en raison des caractéristiques de leurs ressources humaines, et probablement de la cristallisation d'une longue pratique sur des décennies, que ces formations se sont standardisées. Il n'empêche qu'elles reposent sur les mêmes prémisses, qu'il semble que l'on peut décrire comme la recherche d'une codification des comportements en situation, partant de l'apprentissage de manières de faire et d'être quasiment normalisées.

Nous aurons bien sûr aussi à examiner comment se mène une formation et, à partir de là, comment elle suscite l'adhésion voire l'enthousiasme de ses participants, stagiaires et formateurs, bases de la pérennité du dispositif. C'est-à-dire, d'une certaine façon, comment les formations peuvent donner le sentiment de leur efficacité et comment elles peuvent enrôler leurs acteurs.

L'activité de formation est aussi, quant à elle, sinon pensée, du moins efficace pour produire, c'est-à-dire recruter et former, ses propres producteurs.

Les formations de l'animation, apprentissages comportementaux, largement vidées de leurs contenus tangibles au profit de la réflexion sur soi et de l'acquisition d'une compétence langagière, ou parfois au contraire remplies en surabondance d'apports que les participants n'assimilent pas, encadrées par des formateurs dont la compétence moyenne n'a cessé de décroître au fil des décennies, se maintiennent pourtant par ce qui ressemble à un mécanisme d'hystérésis. Les acteurs principaux, organismes de formation et, d'une certaine façon, fonctionnaires, ont bien sûr intérêt à ce maintien ; les formateurs aussi, qui croient à son utilité sociale ; il apporte aux employeurs et même aux parents des mineurs une forme de sécurité ; les animateurs en formation, sans repères de ce que pourrait être une formation les préparant efficacement à l'activité d'animation, croient en son utilité et la jugent à l'aune de leur plaisir et de leur satisfaction. Elles perdurent donc dans une forme remarquablement stable, probablement aussi parce qu'elles sont la clé d'un modèle social et économique beaucoup plus large, l'animation socio-culturelle dans son ensemble, qui s'écroulerait vraisemblablement si l'on devait prendre acte, non de l'inutilité des formations car l'animation suppose malgré tout des compétences spécifiques, mais de leur inadéquation. La société dans son ensemble estime avoir besoin de l'animation, au moins comme système de gardiennage des mineurs d'une part, comme amortisseur des tensions sociales d'autre part, comme vitrine de « développement » du territoire enfin. C'est ce qui maintient son existence, les formations en constituant une étape d'assurance.

*

⁸⁰⁹ Renforcées, comme on l'a vu plus haut, par la loi de 2014 sur la formation professionnelle et les contrôles de la qualité par les OPCA qu'elle institue.

La formation est d'abord une activité productive centrée sur la recherche d'une efficacité (4.1 - Former, une activité productive) dont il faudra définir la consistance, les modalités et finalités. Une question importante est de savoir si ces formations de l'animation préparent effectivement à l'encadrement de mineurs et aux activités correspondantes : la compétence d'animateur s'acquiert-elle par la formation, et qui s'y forme-t-il (4.2 - Qu'apprend-on en formation ?)⁸¹⁰ ?

⁸¹⁰ D'autres aspects des modalités opératoires des formations sont traités dans plusieurs annexes. Sur le travail de formation : « Un "métier impossible ?" », « La formation comme technique et comme négociation entre "instances" », « S'adapter à son public », « Former, une pratique langagière », « Les composantes d'une formation », « Un travail collectif », « Outillage théorique : comment les formateurs comprennent l'acte de formation », « Une histoire de règles », « Formateur, un métier (diversement) exposé ». Sur les techniques pédagogiques : « Faut-il faire des apports ? » ; « La forme scolaire » ; « La compétence langagière » ; « La pédagogie du projet » ; « Les jeux fascinants avec le temps » ; « La pédagogie institutionnelle. Récit d'un travail collectif, ou quand connaissance et ignorance se produisent mutuellement » ; « Les dispositifs de parole » ; « Les "fabus" », « Les formations de l'animation consistent-elles à faire vivre aux stagiaires ce qu'ils feront vivre aux enfants ? », « Formateurs et stagiaires : points de vue croisés sur une même formation professionnelle », « "Il fut pris dans des rets" ».

4.1 - Former, une activité productive

Examiner l'activité de formation comme étant à finalité productive semble heurter le sens commun de la plupart des formateurs et représentants des organismes de formation. Pourtant, une telle approche n'est nullement contradictoire avec la réalité observable et l'écart est plus moral que factuel. On verra qu'elle est au contraire utile sur le plan heuristique. Il faut cependant admettre, comme je me suis efforcé de le montrer *supra*⁸¹¹, qu'il s'agit là d'un travail, y compris lorsqu'il est assuré par des bénévoles.

Il est également nécessaire de passer outre le point de vue de certains des acteurs, dont une telle approche heurte profondément les conceptions car elle donne de la visibilité aux aspects économiques, et donc aussi à la recherche de la performance qui sous-tend cette activité, toutes notions qu'ils perçoivent comme impures et même hors de propos. Comme dit plus haut, pour certains d'entre eux, nous n'examinons pas la réalité dans le cadre du même paradigme, et il y eut des échanges intenses. Pour d'autres pourtant, cela relève de l'évidence :

Dominique M., directeur régional de Familles Rurales : « Sur le personnel, on est dans une logique de performance, d'efficacité, d'efficience. Si on a un salaire, c'est pour produire quelque chose. Mais aussi, on a un souci plus fort pour les personnes que dans les entreprises classiques. »⁸¹²

L'activité de formation a été mécanisée, ce qui permet d'employer des exécutants de faible niveau de compétence et d'expérience et des équipes de formateurs collectivement peu expérimentées, qui reproduisent fidèlement les dispositifs, dont l'investissement de forme a été réalisé antérieurement⁸¹³.

Mon intention, pour les pages qui suivent, est de montrer comment et en quoi il s'agit d'une activité productive : que produit-on – réellement – et comment le fait-on ?

⁸¹¹ Cf. également l'annexe « Former des animateurs, animer une formation, est-ce un travail ? »

⁸¹² Dans cet organisme, les formateurs de l'animation volontaire sont salariés *via* un CEE. Permanents comme temporaires sont inclus dans le propos du directeur.

⁸¹³ Une équipe de formateurs modale des années 1970, encadrant un formation générale BAFA (alors nommée « stage de base ») de 50 stagiaires (le maximum est de nos jours de 40 stagiaires) était typiquement constituée de (équipe mixte) : un responsable de stage, souvent enseignant, dans la cinquantaine, ayant encadré au moins 50 stages, directeur de centre de vacances depuis 30 ans ; deux formateurs d'une trentaine d'années avec une expérience d'encadrement d'une vingtaine de stages et d'une quinzaine de centres de vacances comme animateur et directeur ; un formateur plus novice, de 25 ans, avec quelques stages et une dizaine de centres de vacances à son actif ; un formateur débutant, animateur depuis quelques années. Une équipe typique des années 2010 est composée de : un formateur expérimenté, la trentaine, ayant encadré une vingtaine de stages et qui a cessé l'animation depuis 5 ans ; un formateur de 25 ans, à son troisième ou quatrième stage, deux formateurs débutants d'une vingtaine d'années.

4.1.1 - Reproduction et efficacité

L'observation montre que l'on peut considérer la formation comme une « machine productive »⁸¹⁴ qui a été conçue avant et ailleurs et qui préexiste à ceux qui se mettent aux manettes pour la piloter : la formation est le résultat d'un « investissement de forme » dont résulte cette « machine productive », organisationnelle, pédagogique, relationnelle, transformatrice. Cette existence préalable et autonome impose aux formateurs une part essentielle des actions, décisions, comportements, jugements nécessaires à sa conduite. Mais cette imposition constitue simultanément un soutien à la pensée et à l'action, une sécurité pour eux-mêmes⁸¹⁵ et pour l'organisme, sans laquelle la prise en charge d'une formation serait impossible ou dangereuse.

Par ailleurs, en tant qu'activité technique et productive, la formation est centrée sur la recherche de l'efficacité. Une telle conception, on l'a dit, va à rebours de la perception spontanée qu'en ont les acteurs⁸¹⁶.

En tant que discipline de l'action, « [...] la pratique est centrée sur l'efficacité. »⁸¹⁷

Reste, entre autres, à savoir de quelle efficacité nous parlons dans le cadre spécifique de la session de formation⁸¹⁸. En formation, cette notion est en étroite relation avec l'horizon temporel dans lequel on l'examine. On peut en distinguer au moins quatre : l'efficacité de l'instant se caractériserait par la maîtrise de la situation formative, ce que l'on nomme couramment la

⁸¹⁴ Métaphorique ! Mais la mécanisation (« industrialisation », selon le jugement d'un CEPJ) des formations est en marche, ce que je montre *infra*. Je fais ici référence aux travaux de Nicolas Dodier, 1995.

⁸¹⁵ Y compris le cas échéant la possibilité, lorsqu'on rencontre une difficulté, de critiquer un dispositif dont on n'est pas l'auteur, donc de se dédouaner de l'échec.

⁸¹⁶ Précisément, la plupart des formateurs, mais avec plus que des nuances d'un organisme à l'autre, tendent à rejeter les termes de « technique » et « efficacité » jusqu'à ce qu'on les ait correctement explicités avec eux. Par contre, ils adhèrent volontiers à l'idée de « sérieux » dans le travail de formation, terme qui correspond d'ailleurs à leur image extérieure, voire de « professionnalisme ». La formule « conscience professionnelle » leur paraît surannée mais ils ne la récuse pas. Au-delà, les plus militants d'entre eux maintiennent dans tous les cas leur rejet, avec des arguments politiques et moraux, de l'existence, *a fortiori* de la primauté, d'une logique de gestion et d'une finalité économique à leurs activités.

⁸¹⁷ Jean Donnay, 2002, p. 227, parlant d'éducation.

⁸¹⁸ Il est intéressant de constater que, tout particulièrement au sein des classes moyennes, une logique de « productivité éducative » guide les choix des parents quant aux activités scolaires et de loisirs de leurs enfants. Les acteurs de l'animation en rapportent de fréquents témoignages, et ceci est particulièrement concentré dans le péri-scolaire dont les modalités de fonctionnement permettent de « consommer », ou non, selon le choix des parents, en inscrivant ou non les enfants selon les activités proposées. L'efficacité dont j'affirme qu'elle sous-tend l'activité de formation n'est en rien décalée par rapport à son contexte. De la même façon, depuis les objectifs emboîtés (généraux, opérationnels) jusqu'aux modalités de la « mesure » et de l'évaluation, on retrouve cette logique de recherche de l'efficacité mise en avant, et enseignée, dans la dite « méthodologie de projet », qui est « le cœur du métier d'animateur » (selon les termes d'un responsable ministériel). Pour prendre un troisième exemple, nombre de formateurs se donnent des objectifs quand ils animent une formation, qu'ils s'efforcent de respecter. On pourrait donc presque s'étonner de l'étonnement des formateurs quand on évoque avec eux cette idée d'efficacité. Pour en savoir souvent débattu avec eux, ce n'est en fait souvent qu'une question de vocabulaire.

« dynamique de groupe », la capacité effective du formateur à guider le travail dans la direction qu'il souhaite lui donner ; celle de la séquence pédagogique, centrée sur l'obtention du résultat qui y est visé ; celle de la session de formation, visant en principe à préparer des animateurs à leur future activité, à susciter leur envie de s'y engager effectivement (ou d'y persévérer), à engendrer une intention de s'adresser au même organisme pour une éventuelle future formation ; celle du cursus de formation dans son ensemble, qui est souvent formulée en terme d'acquisition de maturité par les stagiaires.

*

L'activité de formation consomme des ressources rares, principalement du temps et de la compétence d'un côté⁸¹⁹ (c'est-à-dire du temps de formateur compétent), de l'argent de l'autre. Dans l'organisation des formations, à tous les niveaux, celui de l'organisme et celui de la formation elle-même, comme dans les manières de faire des formateurs et tout particulièrement à l'échelle de la séquence pédagogique, l'action est tendue vers l'obtention des résultats visés. Dans un cadre juridique qui est en réalité très lâche – en règle générale, il ne définit pas les pédagogies et peu les contenus –, ceux-ci peuvent être fort divers selon les organismes, selon les équipes de formateurs et même selon les formateurs en tant qu'individus : pour n'en saisir que quelques exemples, ils vont de la transmission de connaissances et de compétences à l'intention de transformer les individus-stagiaires, en passant par la distinction et le recrutement de nouveaux formateurs⁸²⁰. Dans cette diversité, on peut saisir une logique de gestion, au sens où chacun vise la meilleure efficacité, comprise comme le rapport entre le résultat obtenu et la ressource consommée. Il y a quelque chose à gérer, mais cette gestion ne porte pas que sur des techniques et des lignes budgétaires. Le « mieux » de « l'état du monde »⁸²¹ qui est visé est largement laissé à l'appréciation des acteurs.

Ces buts se croisent avec les motivations des formateurs, qui peuvent être de passer un bon moment avec des copains, de gagner un peu d'argent, de vivre une situation valorisante, de militer dans une forme de sacrifice de soi ; ou de se construire dans cette activité, tant elle peut être pour eux une occasion d'auto-réalisation. Mais, on l'a vu, ces activités vivantes viennent aussi justifier et

⁸¹⁹ Pour mémoire, on pourrait ajouter, dans les ressources rares, l'engagement ou la bonne volonté, s'agissant dans une large mesure de quasi bénévoles. Comme on l'a vu, les rétributions pourvoient à produire cette bonne volonté et les mécanismes de l'alignement à la conforter et à l'orienter.

⁸²⁰ Contrairement à ce que l'on pourrait penser, le but, qui paraît naturel et évident, de préparer les stagiaires à leur future activité d'animateurs n'est ni une évidence commune ni souvent un objectif principal. Pourtant, on pourrait croire que, dans ce marché, la transaction marchande consisterait à fournir au client, dans les limites du temps imparti, la compétence nominale, celle d'un animateur (cf. en *1ère étape* un premier tour d'horizon de la « création », § 1.4.2). L'accord entre les parties devrait logiquement pouvoir se faire sur ce but. Or on a vu que ces formations comprennent nombre d'intentions ou d'orientations autres et partiellement non annoncées, et ce quels que soient les acteurs considérés : formateurs et organismes, stagiaires, leurs parents, employeurs, financeurs, fonctionnaires. Dans ce « jeu », ceux qui semblent le moins à même de faire valoir leur point de vue, les plus dominés, sont les stagiaires eux-mêmes, surtout dans l'animation volontaire.

⁸²¹ Selon la formule d'Alexandra Bidet et François Vatin, 2016, p. 14.

rendre acceptables des emplois dégradés, dans des conditions parfois nettement et sciemment hors du droit du travail. Particulièrement dans l'animation volontaire, les formes de cette activité productive ne correspondent pas aux représentations classiques du travail en tant que effort, peine ou contrainte sociale⁸²². Pour les acteurs, il s'agit bien pourtant d'un travail, au moins dans la mesure où ils le qualifient comme tel. Cette mise au travail est soutenue par un discours sur l'engagement civique, lequel tend à cacher qu'il s'agit d'un travail au sens d'un emploi, fût-il temporaire et peu formalisé⁸²³. Rappelons-nous que dans les organismes de formation, la domination historique, morale et symbolique de l'animation volontaire fait, dans l'imaginaire collectif, de la professionnalisation de l'animation un dévoiement de la pureté originelle de l'engagement.

L'observation montre que l'essentiel de ce qui se fait en formation est défini, arrêté, stabilisé, non au niveau de l'action mais au niveau de l'organisme lui-même : stages, équipes de formateurs, sélection de ceux-ci, séquences pédagogiques, matériel, lieux, dates *etc.* Qu'il s'agisse du recrutement et de la confirmation des formateurs, des conditions marchandes et économiques de la formation (prix de vente, budget), des pédagogies mises en œuvre, de l'organisation matérielle des formations, du cadre rhétorique et idéologique dans lequel elles sont conduites, l'acteur dominant est l'organisme. Les formateurs, bien que disposant d'une ample liberté pédagogique, sont les producteurs d'un organisme donné⁸²⁴, sans ambiguïté⁸²⁵. Cela suppose de la part de ces organismes une intense activité de recrutement, de formation ou de conformation, de production de l'alignement et de l'enthousiasme, d'organisation et de coordination des formations, et ce d'autant plus que, pour l'essentiel, le flux entrant et sortant des formateurs est presque aussi intense que celui des animateurs, ce qui condamne ces organisations à un éternel recommencement, et aussi bien à ne disposer que d'une minorité de formateurs compétents et expérimentés. Les organismes de formation bénéficient, leur histoire aidant, d'une importante expérience cumulée dans des habitudes et des évidences pour conduire des actions collectives, produire une rhétorique entraînant,

⁸²² Nombre de formateurs se retrouveraient volontiers dans cette appréciation que l'on doit à Bernard Stiegler : une « activité au cours de laquelle le travailleur enrichit la tâche, exerce son savoir en le différenciant, et apporte sans cesse du savoir à la société ».

⁸²³ Cf. à ce sujet les analyses de Maud Simonet, 2018.

⁸²⁴ La prescription portant sur le travail à réaliser n'est faible qu'en apparence. Elle prend assez peu les formes qu'on lui connaît dans le monde du travail : règlements, organigrammes, procédures, instructions, contrôles, enregistrements *etc.* Il y a des écrits de référence, certes, parfois imposants. Mais la médiation de cette prescription est tout autant les relations entre formateurs, leur homogénéité sociale, leurs interactions, la morale militante. Les formateurs lisent peu et ne se réfèrent à l'écrit qu'en cas de forte nécessité. Il est par ailleurs évident que, si l'on peut parfaitement prédéfinir des programmes de formation et des dispositifs pédagogiques, il est plus difficile de spécifier par avance les comportements, qui font le cœur d'une situation de formation. L'expérience collective, transmise oralement de personne à personne, a largement codifié leur interprétation.

⁸²⁵ Voir la modélisation que j'en propose dans l'annexe « Un essai de caractérisation des organismes de formation » et sa justification à l'aide du concept de « l'attracteur étrange ».

employer et faire travailler des producteurs peu compétents, dépasser les tensions entre logique associative et logique entrepreneuriale. Ces modalités de fonctionnement, organisationnelles comme discursives, sont à considérer, dans leur maîtrise et dans leur régularité, comme autant de techniques relevant de la dynamique de groupe, du management, de la gestion, des « manières de diriger ».

En résumé, formations comme organismes sont efficaces mais le sont, au moins en partie, pour autre chose que ce qu'ils annoncent.

Produire...

L'exemple que je propose ci-après rassemble un grand nombre de caractéristiques des formations telles qu'elles se déroulent dans la période contemporaine⁸²⁶.

En juin 2019 est programmé un stage d'approfondissement BAFA rassemblant trois intitulés : « activités manuelles », « activités d'expression » et « accompagnement culturel », thèmes parfaitement disjoints. Il y a quarante inscrits pour l'ensemble des trois thèmes, le stage fait le plein ce qui est rare au mois de juin. Mais, une semaine auparavant, aucun formateur ne s'est porté volontaire pour l'encadrer. Thomas P., permanent et formateur expérimenté, se dévoue. Il est rejoint par Estelle, non permanente, dont ce sera le deuxième stage. Une préparation a lieu le dimanche soir veille du premier jour, avec l'aide de Philippe M., permanent « référent » des formations BAFA. C'est à ce moment-là seulement que les protagonistes apprennent qu'Estelle est compétente en activités manuelles et vraisemblablement en mesure d'encadrer cette activité.

Aucune de ces trois personnes n'a jamais encadré d'approfondissement sur les thèmes annoncés. Le thème « accompagnement culturel » a été planifié sans tenir compte de la programmation d'éventuelles manifestations culturelles dans la ville où se tient le stage ; il se trouve cependant, fort opportunément, qu'un petit festival de théâtre a justement lieu durant la semaine du stage, qui va pouvoir lui servir de support pratique. Ce thème sera encadré par Thomas P. Quant au thème « activités d'expression », il ne peut être pris en charge par aucun des deux formateurs. Philippe M. devait prévenir les stagiaires qu'ils auraient à choisir entre les deux autres thèmes ou à reporter leur stage mais il n'a pas eu le temps de le faire avant le début de celui-ci. Les intéressés (une quinzaine de participants) le découvriront le premier jour.

En clair, compte tenu de l'expérience d'Estelle, hormis les moments d'activité, Thomas P. va encadrer seul le stage. Outre les éventuels risques liés à la « dynamique de groupe », les difficultés se concentrent sur l'animation d'un sujet essentiel en approfondissement BAFA, l'analyse de l'expérience du stage pratique, dite « échange de pratiques ». Pour que ces échanges puissent effectivement avoir lieu, le travail est habituellement mené en groupes restreints, de moins de dix personnes, avec un formateur par groupe. Dans le stage dont il est ici question, Thomas P. doit donc élaborer un dispositif qui ne nécessite pas sa présence et le conduire « en aveugle », sans perception directe de ce qu'il se passe effectivement durant ces travaux. Il lui est impossible de

⁸²⁶ Pour un autre exemple, cf. l'annexe « “Je produis” ».

guider les débats, encore moins de faire profiter les stagiaires de sa propre expérience. Mais la pédagogie est d'une souplesse infinie et il est aisé d'argumenter les qualités d'un tel dispositif.

Philippe M. est par ailleurs responsable d'un stage de base BAFA d'une vingtaine de stagiaires, qu'il encadre seul pendant les deux premiers jours, étant ensuite rejoint par une formatrice débutante.

Par ailleurs, Philippe M. étant le référent des stages BAFA, raconte *a posteriori* qu'il n'a cessé, durant cette période, d'être sollicité par les encadrants des autres stages qui se tiennent simultanément dans le même lieu à proos de multiples questions matérielles et pédagogiques.

Nombre de leçons peuvent être tirées de cette situation saisie sur le vif. On y voit une programmation des stages qui cherche à couvrir le plus possible le calendrier et sert d'outil de concurrence mais qui ne tient pas compte des possibilités d'encadrement des stages⁸²⁷ ; une priorité à la production sans égard pour les conditions de réalisation du travail correspondant ; une préparation minimaliste destinée en quelque sorte à assurer la « survie » des formateurs dans la situation ; un faible respect pour le stagiaire en tant que client ; une fragilité ici particulièrement marquée des équipes d'encadrement, en nombre et en compétences ; une impossibilité pratique pour les formateurs expérimentés de transmettre quoi que ce soit à leurs jeunes camarades, et l'apprentissage de ceux-ci par pure imitation ; un manque absolu d'intérêt pour la santé des travailleurs que sont les formateurs ; la nécessité de pédagogies de groupe qui font peu de cas des individus ; une utilisation, pour cela, de dispositifs éprouvés, qu'on n'a pas à inventer mais qu'on peut se contenter de reproduire ; une évaluation finale qui sera de pure forme puisque les formateurs n'auront même pas eu le temps de mémoriser ne serait-ce que le prénom de la plupart des participants.

La formation aura ainsi été totalement guidée par une logique d'efficacité : du point de vue de l'organisme, un rapport entre les ressources consommées – temps de travail, rémunération des formateurs – et le chiffre d'affaires très avantageux⁸²⁸ ; pour les formateurs eux-mêmes, la recherche systématique d'une utilisation maîtrisée de leur temps, de leur énergie, de leur disponibilité ; pour les pédagogies, la mise en place de modalités qui au moins semblent permettre d'obtenir les résultats visés ; pour l'atmosphère de la formation, une priorité donnée à des relations apaisées, partant à l'absence de confrontations.

Ce cas peut paraître paroxystique. Il l'est. Mais ce qui compte ici est que ces stages ont été programmés, dans une période où l'expérience antérieure indique sans ambiguïté que l'on manque de formateurs, et qu'ils ont été maintenus⁸²⁹. Ce maintien est considéré comme nécessaire, voire légitime.

Plus, on peut y voir un exemple du « glissement de la référence ». Dans les années 1960 à 1980, la configuration d'encadrement décrite aurait été inacceptable et simplement considérée comme non viable. Vraisemblablement, tous les stages sauf un auraient été annulés au moins deux semaines à l'avance et les formateurs disponibles invités à constituer une seule équipe pour une seule formation⁸³⁰. En tout état de cause,

⁸²⁷ « L'intendance suivra ».

⁸²⁸ Un autre aspect de cette optimisation économique est moins visible, celui du coût d'hébergement. Tous ces stages se tiennent dans les mêmes locaux. Cela permet à l'organisme de bénéficier de prix de journée avantageux. Mais plus de cent personnes dans un même lieu de stage nécessite une « logistique » d'ensemble – que l'on songe à l'organisation des repas – et engendre un encombrement des lieux (en particulier des salles de travail, des lieux communs et des espaces extérieurs) qui dégradent les conditions pédagogiques des formations concernées.

⁸²⁹ Observation d'une administratrice : « on [le directeur] nous répond à chaque fois que c'est conjoncturel, mais la vérité c'est qu'on n'a plus assez de formateurs ».

⁸³⁰ Deux semaines à l'avance auraient laissé à ces mêmes formateurs le temps d'une préparation collective suffisante.

aucun formateur ne se serait engagé dans ces conditions, permanent ou pas, pas même le permanent responsable de l'organisation des stages. Dans une intéressante inversion du sens de la notion, encadrer une (et là, des) formation(s) dans ces conditions n'aurait pas été interprété par l'intéressé comme « assumer ses responsabilités » – interprétation contemporaine – mais au contraire comme un déni de responsabilité vis-à-vis des stagiaires et de la mission de l'association. Ici, les formateurs concernés, soit ne disposent pas d'une référence (les débutants), soit se repèrent par rapport à une configuration d'encadrement considérée par eux comme ordinaire mais qui constituerait déjà pour les formateurs de la génération précédente une dégradation notable ou intolérable. Par ailleurs, Philippe M. aurait refusé de prendre en charge la situation qu'il aurait vraisemblablement été sanctionné pour faute professionnelle, et vraisemblablement frappé de discrédit moral.

Dans cette même période antérieure, il n'était pas non plus imaginable qu'un même formateur – permanent ou non – encadre deux ou plusieurs stages d'affilée (*cf.* l'épilogue), cette activité étant considérée comme trop fatigante pour, à la fois respecter l'équilibre personnel des formateurs, à la fois leur permettre un engagement sans économie et à la hauteur des enjeux.

Cette situation appelle une observation d'un autre ordre. Le thème « activités manuelles » fait partie des classiques intemporels des formations BAFA et les compétences qui en résultent sont directement utilisables par les stagiaires dans les accueils collectifs de mineurs. À l'opposé, les acquis du thème « accompagnement culturel » ne sont exploitables que dans des accueils de mineurs bien particuliers comme ceux qui sont proposés par les entreprises de l'animation qui vendent des séjours à thème hauts de gamme (et chers). En réalité, ce thème joue surtout un rôle de vitrine, et ses contenus visent moins à préparer des animateurs à une hypothétique animation culturelle qu'à leur faire vivre pour eux-mêmes des découvertes à propos de la production culturelle⁸³¹. Le but n'est pas, « à longue portée », d'agir sur l'éducation des mineurs mais, « à courte portée », d'agir sur l'éducation des stagiaires. Il y a dissolution complète du programme institutionnel des formations de l'animation dans la relation marchande entre acheteurs de la formation et organisme producteur.

*

Épilogue. La plupart de ces stages se sont « bien passés », aux dires des formateurs. Lesquels en sortent donc satisfaits et personnellement dynamisés malgré une situation personnelle d'épuisement physique, moral et mental. L'histoire ne dit pas que les stagiaires auront appris à animer mais qu'ils sont contents de leur stage. Les dirigeants de l'organisme peuvent en conclure que, tout bien pesé, cette configuration a montré sa viabilité.

Ces constats relèvent à nouveau du glissement et même du flou de la référence. À l'évidence, les critères ou facteurs – essentiellement implicites ou « ressentis » – qui amènent à estimer qu'un stage s'est « bien passé » ne peuvent être les mêmes dans une telle situation d'encadrement et dans une configuration contemporaine plus ordinaire, engendrant de fait leur évolution. Il en est de même quant aux conditions de production, qu'il s'agisse des situations extrêmes ou, en retour, des configurations considérées comme « normales ».

Philippe M. avait déjà encadré un stage la semaine précédente ; il enchaîne la semaine suivante avec la responsabilité d'un troisième stage, soit au total une vingtaine de jours⁸³² sans temps de repos intermédiaire.

⁸³¹ Par exemple, d'après les indications de Thomas P., les stagiaires, *via* des rencontres avec des acteurs, des metteurs en scène, des accessoiristes *etc.*, ont pu découvrir comment on monte une pièce de théâtre.

⁸³² À raison de douze à quatorze heures par jour. Mais, dit-il, « au moins ça a un avantage : j'ai plein de récup à prendre ! ».

Réfléchir ou produire ?

Thomas P., permanent responsable du « secteur école » de son organisme, annonce avec une certaine fierté :

« Je crois que personne avant moi n'avait autant produit. [Le directeur] peut être content de moi, avec tout le chiffre que je fais rentrer alors que je coûte rien à l'association. C'est peut-être d'ailleurs pour ça qu'il me fout une paix royale. »⁸³³

La comparaison générationnelle est saisissante.

Dans les années 1970, un grand nombre de formateurs étaient enseignants. Le « secteur école » existait mais les activités ordinaires du permanent responsable consistaient à organiser et encadrer des stages BAFA et BAFD comme ses collègues. Au titre du secteur, à temps partiel, il animait des réunions régulières de réflexion sur la pédagogie scolaire avec les enseignants de l'association et participait aux liens institutionnels avec les organisations d'enseignants (associations, syndicats). Il n'existait aucune formation à destination du milieu scolaire (pour les enseignants, les délégués de classe etc.).

De nos jours, il n'y a plus de formateurs enseignants, ni donc de réflexion collective sur la pédagogie scolaire. Le responsable du secteur, désormais affecté à plein temps à cette activité, outre son rôle de maintien des liens institutionnels, a la responsabilité de produire lui-même ou de coordonner des formations⁸³⁴ à destination de l'institution scolaire⁸³⁵.

Étant seul dans sa mission, il ne laissera à son départ que ce qu'il aura capitalisé par écrit. Le tissu relationnel se perd avec le changement de personnes, et une bonne partie du savoir faire pédagogique, même formalisé, n'étant pas porté par un collectif, sera en réalité inutilisable⁸³⁶.

Où l'on voit la place prise par la « production », c'est-à-dire la recherche du chiffre d'affaires. Mais aussi la régression du projet institutionnel, qui n'est plus de faire évoluer les pédagogies scolaires et au-delà l'éducation, mais de mettre « de l'huile dans les rouages » de l'institution scolaire.

4.1.2 - Investissement de forme et machine productive

Nous avons déjà évoqué antérieurement comment le travail de formation se répartit en une très importante élaboration hors temps et hors salle de formation⁸³⁷, constituant ainsi un

⁸³³ En tant que « mis à disposition » par l'Éducation nationale, Thomas P. est payé par l'association nationale et non par l'association régionale au sein de laquelle il travaille.

⁸³⁴ Généralement assurées par les « services civiques » de l'association, donc des permanents sous une forme juridique qui n'est pas le salariat.

⁸³⁵ Voici quelques exemples de thèmes de formation : « Animer un conseil d'enfants ; Relations enseignants - parents ; Climat scolaire ; Éducation aux médias ; Pédagogies coopératives ; Harcèlement à l'école ».

⁸³⁶ C'est ce que l'on constate à chaque changement de titulaire du poste.

⁸³⁷ Pour une discussion sur différents aspects de cet investissement, cf. les annexes « Logique d'investissement et rationalisation », « Nous sommes loin du compromis fordien », « Ressources, effets et mesures : une récapitulation ».

investissement de forme, et une activité productive « en face-à-face », comme le disent les formateurs. La première, comme tout investissement, est relativement détachée des contraintes temporelles ; elle doit bien sûr être prête à temps ; elle peut nécessiter un effort considérable ; elle produit l'essentiel du cadre prescrit – pré-écrit – de la formation. Dans la quasi totalité des cas, elle a été réalisée de (très) longue date. La seconde est au contraire sous contrainte de temps, non seulement parce qu'elle se fait dans des horaires et un calendrier donnés, mais aussi parce que la présence des apprenants en fait une discipline de l'action, une activité en temps réel, une « navigation » sur un flux qui est constitué des relations, du temps qui passe, des comportements individuels et de la dynamique de groupe, de l'avancement des séquences pédagogiques, des aléas de tous ordres concernant ces divers aspects. Ce « flux » intense contraint fortement les latitudes du formateur, tout autant que le fait le cadre prescrit.

L'investissement dans la conception d'une formation

Les formateurs expérimentés et les spécialistes de l'ingénierie de formation estiment généralement que le travail nécessaire à l'élaboration d'une formation, dans un domaine sur lequel on est compétent mais en partant d'une feuille blanche, nécessite un travail correspondant à trois fois la durée de la formation elle-même⁸³⁸. L'effort à consentir n'est que plus élevé lorsqu'une telle formation doit de plus être habilitée⁸³⁹.

Ceci est bien sûr un maximum. En pratique, un concepteur cherche presque toujours à réutiliser des séquences pédagogiques déjà élaborées et éprouvées, en les agençant différemment d'une formation à l'autre. L'élaboration est donc rarement totale. On peut toutefois en retenir qu'elle constitue une charge de travail considérable.

Dans le monde économique « ordinaire », par exemple pour les formations en entreprise, le concepteur raisonne dans les termes économiques du « retour d'investissement ». Le contrat de prestation qu'il négocie prend directement en compte cette donnée : économiquement, ce n'est évidemment pas la même chose de concevoir une formation pour l'animer une seule fois ou avec la promesse d'utiliser le travail consenti à une centaine de reprises.

Les organismes de formation de l'animation, quant à eux, ne comptabilisent pas ce travail d'élaboration. La raison en est simple : il est fait depuis longtemps, pour l'essentiel depuis plusieurs décennies. Les autres coûts de conception, par exemple pour l'adaptation ou l'élaboration éventuelle de dispositifs pédagogiques, sont secondaires et sont assurés par des groupes de travail dont le temps d'activité n'est pas enregistré : ils sont constitués principalement de bénévoles et le coût engendré entre, si nécessaire, dans les « frais de

⁸³⁸ Remarquons que, en réalité, le temps nécessaire à la conception d'une formation est loin d'être entièrement mesurable : ce qu'on évalue est ce qu'on peut appeler le « temps d'occupation » à cette tâche mais il n'est guère possible de comptabiliser, et encore moins de facturer, le « temps de préoccupation » consacré à réfléchir à cette conception et généralement situé hors des horaires de travail.

⁸³⁹ Ce qui est par exemple le cas des organismes de formation de l'animation qui, ces dernières années, ont vu dans le DESJEPS (formation de niveau II) une opportunité de s'ouvrir un marché supplémentaire.

fonctionnement » de l'organisme de formation. Ces investissements ne sont ainsi pas repérables dans sa comptabilité.

Si l'on raisonne en temps de travail, une formation est coûteuse à élaborer alors qu'elle l'est bien moins à exploiter. Il s'agit en effet d'un bien informationnel dont la reproduction, une fois cette « information » élaborée, ne coûte rien. Ce qui coûte est la partie matérielle de la formation : temps de travail, locaux, consommations, énergies et fluides.

On mesure ainsi que l'investissement de forme réalisé par les générations précédentes depuis la création des formations de l'animation – en 1937 – et plus encore du diplôme de moniteur de centres de vacances – en 1946 –, affiné par des dizaines de milliers de mises en pratique, constitue un patrimoine d'une valeur considérable⁸⁴⁰. Ce que produit cet investissement de forme est d'ailleurs très étendu : bien sûr une structure d'ensemble de chaque formation, des programmes, des techniques pédagogiques ; mais aussi des rôles et des répartitions de rôles ; des objectifs ; des dispositifs de régulation ; des modalités et des critères de jugement, et jusque y compris des formules à utiliser pour ces jugements ; des interprétations des comportements, des relations, partant des évaluations portant sur ces différents aspects ; des critères de satisfaction et d'évaluation de la réussite ou non, d'une séquence ou d'une formation dans son entier ; des dispositifs de comptabilité pour la session de formation ; des outils documentaires ; des équipements pédagogiques.

J'ai mis en évidence une autre caractéristique importante des formations de l'animation : leur faible évolution au cours du temps. Leur cadre juridique ayant peu évolué, on peut penser qu'il s'agit d'un objet technique achevé, un produit fini. Dès lors, l'innovation ne peut – et peut ne – porter que sur les marges. Les formateurs eux-mêmes le savent :

Jérémy L., formateur expérimenté des Francas : « Aux Francas, les stages sont différents apparemment mais tu prends deux grilles de stage [emploi du temps], en fait c'est le même stage. Si tu regardes bien, elles se ressemblent toutes comme deux gouttes d'eau. »

Nous avons également vu que les formateurs eux-mêmes sont peu sensibles aux attentes du marché. Ils travaillent comme à l'abri de celui-ci, dans une position de domination fragile mais où ils n'ont pas le sentiment d'avoir affaire à des clients à satisfaire. La grande stabilité des formations, l'ancienneté de l'expérience accumulée leur donnent pas ailleurs la certitude de faire de « bonnes » formations ; pour certains, une forme de conviction idéologique renforce cette certitude. La compétence pédagogique est très largement un bien commun, appuyée sur un investissement de forme efficace.

Dès lors, deux questions se posent à l'observateur. Y a-t-il convergence entre les mêmes formations des différents organismes, une différence signe d'une latitude, d'une liberté qui irait décroissant ? Y a-t-il en cours, au sein de chaque organisme, un processus de codification, de

⁸⁴⁰ Cf. l'annexe « Le capital de savoir-faire est-il individuel ou collectif ? ».

normalisation, « d'industrialisation » comme le disent certains ? En d'autres termes et sur ce second point, observe-t-on une extension du processus d'investissement de forme ? Le travail est-il de plus en plus prescrit ?

*

Comme je l'ai montré plus haut, rien ne semble confirmer une forme de convergence entre formations des divers organismes, le contraire pouvant d'ailleurs résulter des logiques de marché. En tout état de cause, si on les examine d'assez près c'est-à-dire au niveau de la production, les mêmes formations des différents organismes sont plutôt hétérogènes et même le sont pour presque tous leurs aspects, des principes aux pratiques. Par contre, le terme d'uniformité – et non d'uniformisation – peut bien plutôt s'appliquer entre formations d'un même organisme et jusque dans le traitement aussi similaire que possible des participants, à rebours du discours sur la personnalisation de la formation. Finalités annoncées, dispositifs pédagogiques, modalités et règles de l'évaluation, contenus, modèles d'interprétation de la dynamique de groupe et des comportements individuels, cette uniformité facilite non pas une uniformisation entre associations mais une reproduction à l'identique d'un même type de formation par un même organisme.

Xavier L., CEPJ : « Les formations de l'animation, elles sont en pleine industrialisation. Pour l'animation professionnelle, c'est d'ailleurs un des effets de l'appel d'offre par la Région. Les organismes cherchent à reproduire les mêmes dispositifs à moindre coût. »

Afif M., stagiaire d'un BPJEPS, interrogé après la fin de sa formation : « Lionel [le responsable de formation], il enchaînait les semaines les unes après les autres, sans lien entre elles. C'était juste mécanique. Il produisait. »

Guillaume R., responsable de la formation BAFA BAFD de l'UFCV mais ayant récemment quitté les Francas, compare les formations de ces deux organismes :

« Si, il y a une différence. Aux Francas, on avait beaucoup avancé dans la standardisation, on en était même à définir les couleurs sur la grille pour les différents temps [séquences pédagogiques]. Tandis qu'ici, à l'UFCV, ils sont très attachés à l'individualisation : les directeurs de stage te disent : *oui mais ça j'y tiens, c'est ma démarche*. Mais en fait, un directeur, il fait toujours le même stage. Il duplique. En fait ils font la même chose, mais en gros ils ont l'impression de faire tous quelque chose de personnel. »⁸⁴¹

Certains organismes en accusent d'autres d'avoir beaucoup (trop, selon mes interlocuteurs) avancé dans cette voie :

⁸⁴¹ On voit clairement, dans ces explications, comment un formateur peut conserver un sentiment d'originalité au sein de l'uniformité et comment ce sentiment contribue à sa rétribution. Le mécanisme est le même que celui de la mode ordinaire, qui donne à chacun l'impression d'être unique tout en faisant les mêmes choix que les autres personnes. Ce qui contribue particulièrement à cette impression de personnalisation est le fait que le flux des relations au cœur d'une formation fait vivre les situations comme intenses et incertaines.

Laurent M., formateur des CEMÉA Bretagne : « De temps en temps, on est en parallèle avec la FAL sur les mêmes lieux. Je te dis pas ce qu'on voit ! Leurs formations, elles sont entièrement définies, jour par jour, ils ont des procédures. Tu te rends compte, les formateurs suivent des procédures ! »

Ce qui est confirmé par une formatrice professionnelle de la FAL :

Violette P., ayant récemment quitté l'organisme à la fin de son CDD : « Ils ont leurs procédures qu'on doit suivre mais moi je les suivais pas. Je faisais ce que je voulais, parce que j'ai du réseau, des professionnels, et eux ils en ont pas. Je faisais venir des intervenants extérieurs, eux ils sont obligés de faire appel aux collègues. Donc ils sont coincés, moi j'avais plus de liberté. Mais peut-être c'est pour ça qu'ils ont pas renouvelé mon contrat. »

On se rapprocherait donc, au moins pour certains organismes, d'une formation standardisée et produite en série. Tous les organismes ont fait un effort de formalisation de leurs pratiques pédagogiques. Ils ont *a minima* des guides à destination des formateurs, qui définissent en général depuis les principes généraux de la pédagogie de l'organisme jusqu'à la manière dont il faut concevoir le rôle du formateur et la place du stagiaire. Ces documents sont ainsi des outils et un cadre de pensée. Ils ont un rôle prescriptif. Certains, comme les CEMÉA ou l'AFOCAL, sont allés un peu plus loin en spécifiant des « démarches », décrites souvent très précisément (y compris les étapes et le temps nécessaire) sur la plupart des thèmes (aussi bien activités, jeux que sujets de discussion, dispositifs de régulation ou procédure d'accueil), souvent en proposant plusieurs possibilités et laissant ainsi aux formateurs et aux équipes de formation la latitude de choisir celle qui leur convient.

Prescription

« La possession de l'écriture multiplie prodigieusement l'aptitude des hommes à préserver leurs connaissances. [...] [Elle] devrait s'accompagner d'une meilleure conscience du passé, donc d'une plus grande capacité à organiser le présent et l'avenir. [...] Pourtant [...] elle paraît favoriser l'exploitation des hommes avant leur illumination. [...] Si mon hypothèse est exacte, il faut admettre que la fonction primaire de la communication écrite est de faciliter l'asservissement. »⁸⁴²

L'écrit, au moins autant qu'il recueille, maintient et transmet la connaissance, est susceptible de figer la pensée et de dire ce qui est licite. Dès lors, il oblige l'acteur et finalement assure son contrôle à distance, dans l'espace et le temps. L'empêchant de penser par lui-même, il produit sa déqualification tout autant qu'il permet l'utilisation d'un acteur non qualifié. Il se substitue aux jugements *in situ*. Il fait passer des méta-règles, principes, valeurs, culture, aux règles.

Sa nature, sa précision, son exhaustivité sont en relation directe avec l'intention de contrôle centralisé et la volonté d'uniformisation de l'activité permettant la production en série.

⁸⁴² Claude Lévi-Strauss, 1955, pp. 352-354.

*

On peut distinguer quatre raisons qui président à cette mécanisation progressive des formations.

La première et la plus évidente résulte de la pression économique⁸⁴³. L'uniformisation de la formation elle-même permet la standardisation de ses conditions de production, facilite le travail des producteurs, diminue les coûts périphériques : constitution minimaliste des équipes de stage, préparation et bilan sans utilité, matériel standardisé, lieu de stage passe-partout, faible influence des participants sur la conduite du stage. D'une certaine façon, en procédant ainsi à cette standardisation des formations, les organismes, même regrettant cette évolution, reprennent un degré de liberté vis-à-vis de la pression économique⁸⁴⁴. C'en est le prix à payer. Mais, paradoxalement, ce phénomène démontre que ces mêmes pressions économiques restent possibles sans détruire, du moins en apparence, l'activité. La lenteur des évolutions relativement à la faible durée d'activité des formateurs cache largement leur ampleur aux yeux des acteurs.

Cette évolution est d'ailleurs homogène à celle de l'animation elle-même, et n'en est peut-être pas indépendante. Les raisonnements y sont économiques dans au moins deux registres. D'une part, les animateurs sont considérés comme des coûts qu'il s'agit de maîtriser, engendrant en retour les raisonnements économiques de ceux-ci. D'autre part, dans une logique que l'on pourrait qualifier de recherche de la productivité, les dispositifs d'animation utilisent volontiers des méthodes standardisées et reproductibles indépendantes du public, dont le « projet » et les « fabulations » sont des exemples emblématiques⁸⁴⁵. L'animation étant le « milieu de vie » des formateurs, ces évolutions ne sont pas sans influence, et sur leur conception de cette activité, et sur celle des formations et de leur rôle.

Efficacité productive dans l'animation

Dans un témoignage saisissant⁸⁴⁶, Dominique D. explique comment, ayant été nommé à la direction de l'ensemble des 38 accueils de loisirs de la ville du Mans, on lui demande de centraliser et de planifier toutes les décisions concernant ceux-ci : recrutement des directeurs de centre et de tous les animateurs (plus de 200), programmation des activités et des moyens nécessaires (par exemple la location des mini-bus pour les

⁸⁴³ Cf. les annexes « Du but au protocole », « Le travail de formation est-il inscriptible ? » et « “Je produis” ».

⁸⁴⁴ Ce qui, à nouveau, démontre l'effet prééminent de celle-ci sur la conduite des formations.

⁸⁴⁵ Sur la mécanisation de l'animation comme sur sa logique de productivité, cf. le § 4.9 « Efficacité productive » de l'annexe (de la *1ère étape*) « L'animation et la formation dans leur contexte historique, politique et économique et social ». Sur le projet et les « fabus », cf. les annexes « La pédagogie du projet » et « Les “fabus” ».

⁸⁴⁶ Cf. le § 4.9 « Efficacité productive » (de l'animation) dans l'annexe (de la *1ère étape*) « L'animation et la formation dans leur contexte historique, politique et économique et social ».

déplacements), détermination des menus et des commandes correspondantes *etc.* Les directeurs de centre n'ont quasiment aucune latitude, ni organisationnelle ni pédagogique, les animateurs encore moins. Ils savent jour par jour ce qu'ils doivent faire, activités, thèmes d'animation, nombre d'enfants. Tout aléa est une perturbation exactement comme peut l'être une panne sur une ligne de production en usine. Par exemple, un enfant qui n'irait pas en pique-nique mais resterait au centre par erreur, ce sont un repas manquant au centre et un repas de trop sur le lieu du pique-nique.

Les raisons de cette organisation sont énoncées par « le politique », principalement le maire. Il s'agit tout d'abord et prioritairement d'avoir un taux aussi faible que possible d'accidents corporels ou de dégâts aux effets personnels des enfants. C'est un critère majeur, systématiquement mis en avant par l'édile. La solution préconisée – et imposée – par la mairie est celle de la planification. Le but est également de donner aux parents le sentiment que leurs enfants ont été bien occupés. *Via* ces critères, c'est la satisfaction des citoyens et électeurs qui est visée. La centralisation permet également de faire des économies, d'échelle (pour les locations de véhicule, pour le matériel pédagogique, pour les repas) ou sur le temps de préparation payés aux directeurs et animateurs.

Des dispositifs techniques codifiés d'animation tels que les « fabulations » et les projets contribuent à la standardisation de tous les moments d'activité, dits « pédagogiques ».

Et mon interlocuteur de conclure :

« On a presque l'impression d'avoir affaire à une entreprise qui produit des activités dans l'animation. Y a une centralisation des décisions, des procédures, chacun exécute, on pourrait même mesurer notre productivité et tenir à jour des indicateurs de nombre d'activités produites par enfant et par jour. »

Il n'est pas indifférent de signaler que ce directeur a longtemps été membre du Conseil d'administration des Francas et que ses réalisations constituent l'une des vitrines de cet organisme.

Sans aller jusqu'à ce qui paraît à première vue comme un extrême, l'on voit comment tend à évoluer l'animation et, par voie de conséquence, ce qu'on peut considérer comme une standardisation des comportements en situation des animateurs. On comprend dès lors comment est possible, et même fonctionnelle, la standardisation des formations elles-mêmes.

Séparation, dans le temps – puisqu'une bonne part de l'invention des savoir-faire est le fait des générations précédentes de formateurs – et dans l'espace social – puisque ce sont souvent des personnes différentes qui inventent ou ont inventé d'un côté, qui produisent de l'autre – de la conception et de la production des formations ; réalisation en séries, reproductible, sans besoin de préparation, de formations uniformisées ; utilisation d'une main d'œuvre de faible compétence et à faible coût, rapidement opérationnelle sans nécessité d'investir dans sa formation ; mise en œuvre de dispositifs rodés permettant de circonscrire la personnalisation des formations tout en donnant l'impression aux participants – et aux financeurs – d'une prise en compte des demandes

individuelles⁸⁴⁷ ; maîtrise des coûts de production, du matériel pédagogique à l'hébergement ; *via* la pré-écriture des dispositifs de formation, contrôle à distance des producteurs par l'organisme de formation : les organismes de formation disposent d'un instrument de production taylorien leur permettant une maîtrise optimale de leurs prix de revient, dans une configuration marchande – activité rémunératrice ne nécessitant pas d'investissement – « vache à lait ».

La deuxième raison est la baisse tendancielle de la compétence moyenne des formateurs, à la fois due à leur origine sociale et parcours scolaire, à leur rapport au savoir, à la fois à une durée d'activité qui tend à se réduire. Même si je ne suis pas certain que la démarche soit parfaitement consciente de la part de tous les responsables associatifs, il s'agit donc de pouvoir employer des formateurs relativement novices en proportion importante dans les formations. La problématique est la même que celle qu'a réussi à résoudre la restauration rapide, et la méthode y ressemble : définir à l'avance ce qu'il faut faire suffisamment en détail pour qu'une personne peu expérimentée puisse assurer la tâche ; l'encadrer par une personne plus entraînée qui puisse la guider, la sanctionner si nécessaire. Cela fonctionne un peu comme une règle du jeu ou une recette de cuisine et ce, d'autant mieux que la transmission se fait, comme on l'a vu, en situation, par compagnonnage, et l'homogénéisation par le truchement du brassage des équipes de formateurs.

On peut envisager le même phénomène comme un processus en boucle, avec rétro-action :

« [...] la déqualification est la conséquence du taylorisme qui arrache aux exécutants leur connaissance du métier et le contrôle autonome de leur action. »⁸⁴⁸

La codification des formations permet d'employer des formateurs moins qualifiés qu'antérieurement, abaissant le seuil d'exigence des organismes de formation et l'effort qu'ils consentent pour les former avant, production oblige, de les « lancer dans le bain », c'est-à-dire de leur confier des formations ou des séquences de celles-ci.

La troisième raison est liée au, en moyenne, peu de disponibilité des formateurs pour la préparation des stages. Il semble qu'il soit devenu difficile d'obtenir qu'une équipe de formateurs se réunisse – quand ils arrivent à trouver un moment en commun – pour plus qu'une réunion d'une à deux heures afin de « se caler » entre eux. Pour les intéressés, qui tiennent un raisonnement implicitement productif et financier, c'est une contrainte dans l'agenda pour quasiment du temps perdu, en tout cas non payé, avant la « vraie » formation. Cette coordination minimaliste est rendue suffisante par la standardisation⁸⁴⁹. Un temps de préparation permettant un véritable travail de

⁸⁴⁷ À ce sujet, cf. les annexes « Expression « libre » dans un moment d'évaluation », « La pédagogie institutionnelle. Récit d'un travail collectif, ou quand connaissance et ignorance se produisent mutuellement » et « Les dispositifs de parole ».

⁸⁴⁸ Gilbert de Terssac, 1996, p. 226.

⁸⁴⁹ La préparation est aussi devenue plus difficile à organiser en raison d'autres facteurs : devant la baisse des compétences et les difficultés à recruter des formateurs, en même temps que la tendance des organismes de

conception, collective qui plus est, nécessiterait – et nécessitait – plusieurs rendez-vous de quelques heures chacun, ce que plus personne n'est prêt à consentir. Une forme déjà prête rassure et satisfait tout le monde. De la même manière, cette prescription économise du temps de réunion en soirée, en cours de stage, pour la « préparation de la journée du lendemain ». Une prescription, nécessairement perçue comme « venant du haut » incite à une position d'exécution, qui là aussi en retour justifie la prescription.

Enfin, la quatrième raison est liée à l'attention que portent tous les organismes à l'homogénéité et si possible à la cohérence de leurs formations. Pour des raisons idéologiques mais parfois aussi très simples :

Guillaume R. responsable BAFA et BAFD de l'UFCV : « Tu vois, il y a des directeurs de stage qui placent la séquence X en stage initial et d'autres en approfondissement. Après, on a des stagiaires qui te disent qu'ils ont fait la même chose dans les deux stages. Il faut qu'on se mette d'accord entre nous. »⁸⁵⁰

*

Ce qui précède, et qui est surtout présenté du point de vue de l'animation volontaire, est encore plus évident pour l'animation professionnelle. Là, les thèmes de formation correspondent au moins à une journée entière, plus souvent à une semaine. Concevoir l'ensemble est ou serait un travail énorme, qu'il est indispensable de réaliser à distance de la formation elle-même. Une fois ce travail consenti, et d'autant plus s'il a bien « fonctionné » au moins une fois dans la pratique, un formateur ne consent pas aisément à le revoir, encore moins à le remettre en cause. Par ailleurs, la hiérarchie des formateurs de l'animation professionnelle entend garder la main sur la production. Son exigence habituelle est que les formateurs mettent par écrit tout ce qu'ils font⁸⁵¹ : ce qu'ils ont

formation, sous la pression de la concurrence, à augmenter leur programmation de stages, les équipes de stage sont devenues plus compliquées à constituer, ce qui amène à les établir très tardivement ; le bénévolat (ou presque) constitue un lien faible entre l'organisme et les formateurs, nombre d'entre eux ne se sentant pas fortement liés par leurs engagements, répondant tardivement et pouvant faire défaut à la dernière minute ; la pratique de l'accumulation de plusieurs stages d'affilée (deux aux « petites » vacances scolaires, trois voire quatre ou cinq pendant l'été) fait que les équipes ne se réunissent plus pour préparer (car quand on fait deux stages, il faudrait deux séries de séances de préparation). Il en est d'ailleurs de même des bilans de stage, qui ne se font quasiment plus, ne permettant pas de « tirer les leçons de la pratique » et freinant les évolutions et les ajustements aux évolutions de la demande du marché.

⁸⁵⁰ D'autres logiques sont parfois à l'œuvre. Serge K., formateur, 55 ans et « 35 ans de métier », me racontait, révolté, qu'une CEPJ de sa région (Bretagne) envisageait imposer l'utilisation d'un QCM pour la validation des stages BAFA et BAFD. Le QCM constituerait bien sûr une autre étape de la mécanisation de la formation. D'après mon interlocuteur, ce serait l'incitation au par-cœur et le contraire de l'invitation à la réflexion personnelle et à l'adaptation. Selon lui, le contraire de la formation si l'on considère qu'elle vise de savoir faire par soi-même, c'est-à-dire d'acquérir des compétences et non seulement des connaissances. L'argument est solide. Néanmoins, dans la même région, la plupart des organismes sont favorables à l'idée, sans qu'elle ait été adoptée pour l'instant (en 2015). On en voit bien au moins une raison : libérer les formateurs de la responsabilité de l'évaluation de leurs stagiaires tout en permettant à tous les acteurs, depuis les formateurs jusqu'aux employeurs en passant par les CEPJ, d'être couverts juridiquement en cas de délit commis ultérieurement par un animateur dont le stage aurait été validé.

⁸⁵¹ Le but est bien sûr celui du contrôle hiérarchique. Ce qui se passe en formation, qui fonctionne comme un huis clos, comme « le laboratoire secret de la production », importe logiquement à la direction de l'organisme ou du

prévu de faire, on vient de le voir, mais aussi la manière dont cela s'est passé, les conclusions qu'ils en tirent, les modifications qu'ils proposent. Les points les plus cruciaux sont rediscutés entre le responsable hiérarchique et le formateur. On aboutit à une prescription⁸⁵² et, *via* les coordinations entre formateurs, des choix qui s'uniformisent.

Fabrice D., responsable d'un BPJEPS à l'AFOCAL : « On en a discuté entre responsables de formation. Je ne suis pas trop d'accord mais c'est la décision qui a été prise alors j'applique.

Uniformité en même temps que diversité

À ce qui précède il convient d'ajouter une précision relevant de la technique pédagogique. Une formation n'est jamais un tout rigide et « auto-porteur » mais l'assemblage d'un certain nombre de « modules », séquences pédagogiques ou ensemble de séquences sur un thème donné. La formation telle qu'elle est définie par un organisme (et parfois d'ailleurs par la réglementation) se doit de comprendre un ensemble de thèmes. Ce sont les séquences par thème, les modules, dont la prescription est la plus avancée. Leur agencement suit normalement un ordre logique qui est celui de la progressivité de l'apprentissage des stagiaires, laquelle s'apprend par les formateurs à l'expérience. Dans ces limites, l'agencement entre modules est généralement propre à chaque stage, à chaque équipe de formateurs. En d'autres termes, un stage est mené à bien comme le montage d'un jeu de construction. Les « grilles » de stage ressemblent à une mosaïque dont les composants et le schéma général sont les mêmes mais les dispositions de détail un peu différentes.

Ceci explique que, dans tous les cas, les formateurs puissent avoir le sentiment d'une certaine liberté créative dans la production des formations : à partir des mêmes briques, leur agencement, discuté et parfois âprement négocié entre formateurs, donne à chaque fois une construction d'allure légèrement différente⁸⁵³. Ce sentiment de liberté est aussi motivé par la nécessité du temps réel, de la discipline de l'action, qui suppose de s'adapter à chaque instant, dans une lecture réaliste des interactions et des aléas. Aléas, ajustement aux stagiaires et dynamique de groupe, débats et discussions entre formateurs, ce travail d'organisation⁸⁵⁴ évite de produire des

secteur d'activité. Car il en va de nombreuses conséquences : conformité au contrat de marché (financement), satisfaction des stagiaires, prévention des incidents, soutien à un formateur défaillant, détection précoce des difficultés qu'il rencontre *etc.* Cette mise par écrit aboutit également, et c'est d'ailleurs ainsi qu'elle est principalement justifiée par la hiérarchie associative, à la possibilité de remplacement du formateur en cas de défaillance (arrêt maladie) ou de départ. Les intéressés semblent jouer le jeu. C'est parce qu'ils ne ressentent pas dans celui-ci un risque, celui d'être éliminé. Au sein des organismes que j'ai étudiés, il n'y a pas ou peu de sentiment de mise en concurrence des travailleurs.

⁸⁵² Remarquons que ceci n'est pas différent de ce qu'on apprend aux instituteurs (ou, maintenant, « professeurs des écoles ») en matière de conception d'une démarche pédagogique. Ils sont censés établir, pour chaque thème de travail de leur journée, une fiche détaillée qui comprend au moins le titre du thème, son ou ses objectifs pédagogiques, la durée de la séquence – généralement, pour des enfants, de quelques minutes –, les modalités de sa conduite, les documents ou supports utilisés. Les formateurs professionnels en entreprise sont à l'occasion amenés à utiliser le même type de technique d'ingénierie de la formation. Produire cette élaboration, ne serait-ce que pour une journée, constitue un travail énorme.

⁸⁵³ Et c'est ce qui explique également pourquoi on peut avoir, selon la distance d'observation, proche ou lointaine, à la fois une impression de diversité et d'uniformité. *Cf.* aussi la discussion « Un chantier ou une production discrète ? » application de la typologie proposée par Peter Drucker aux formations de l'animation.

⁸⁵⁴ Selon la formule de Gilbert de Terssac, 2003.

formations uniformes sur le même cadre préétabli, et donne en général aux formateurs le sentiment de se renouveler, au moins de ne pas vivre « le même film ».

Tout ceci suppose pourtant l'adaptation de l'homme au travail et non le contraire : adaptation du formateur à la prescription, puis adaptation du stagiaire au dispositif. À leur insu, les formateurs ne reproduisent-ils pas ici ce qu'eux-mêmes reprochent à l'école : de, finalement, ignorer les individus ?

4.1.3 - Des règles de contrôle dans la formation

La pré-écriture des dispositifs de formation peut être interprétée comme une forme de règles de contrôle⁸⁵⁵, des formations et des formateurs, par l'organisme de formation et ses dirigeants. Certes, dans le cadre spécifique étudié, la variabilité et l'imprévisibilité intrinsèques de l'activité productive sont bien plus importantes que pour une activité industrielle. Travail prescrit et travail réel ne sont jamais identiques, la question est entendue. Par ailleurs, les formateurs ont besoin de certaines latitudes pour mener à bien leur mission – le « travail d'organisation » – parce que leur public et les situations de formation ne sont que partiellement « prescriptibles » mais aussi parce que le sentiment d'une certaine liberté est au fondement de leur motivation, de leur engagement, de leur durée d'activité. Quels sont dès lors les équilibres entre autonomie et hétéronomie dans l'activité observée ?

Les formateurs, tout particulièrement les formateurs de l'animation volontaire, ont le sentiment de produire et d'entreprendre par eux-mêmes, voire pour eux-mêmes. C'est la condition de leur « don » de travail. Cela constitue un élément clé de leur attachement à la formation, partant à leur organisme. Même si cela se fait dans un cadre contraint, ils ont besoin de se sentir les producteurs c'est-à-dire les auteurs de ce qu'ils font et de pouvoir à leurs yeux s'en attribuer l'essentiel du résultat : un « bon » ou un « mauvais » stage, en résumé. Ils en sont les artisans.

Ce n'est pas là illusion ou aveuglement. Ils ont une forte perception d'autonomie sans méconnaître les aspects hétéronomes de la formation : l'équilibre entre autonomie et hétéronomie leur convient manifestement⁸⁵⁶. S'il était, en ce domaine, un aspect occulté, ce serait plutôt la part de l'hétéronomie qui provient des contraintes économiques.

Comme beaucoup d'auteurs, A. Borzeix insiste sur

⁸⁵⁵ Au sens des travaux de Jean-Daniel Reynaud, 1989.

⁸⁵⁶ La faible antériorité de leur expérience, en moyenne, leur rend impossible une comparaison des évolutions sur le long terme, qui les amènerait peut-être à des appréciations différentes.

« [...] cette part subversive de toute activité de travail, manuelle ou intellectuelle, qui consiste à transformer la règle, à l'adapter à ses moyens, à ses besoins. »⁸⁵⁷

Certes. Mais bien souvent, en réalité, dans le travail, l'encadrement a lui-même intégré cette part de variabilité et d'initiative des acteurs dans sa formulation des règles de contrôle et de la prescription. La hiérarchie fixe des orientations, établit des objectifs, ou tout simplement mesure et compare des résultats : elle encadre cette « part subversive » potentielle.

Par ailleurs, le travail lui-même, si les acteurs souhaitent le bien faire, impose de nombreuses règles. On ne construit pas un mur n'importe comment. Quand on a la responsabilité d'une formation, réglementée, qu'on a annoncé des contenus, des horaires, un sujet pour un moment de travail (par exemple un thème pour le lendemain ou pour la prochaine semaine), qu'on s'est mis d'accord avec des collègues, les possibilités de transformer la règle sont relativement limitées.

Cette « prescription floue »⁸⁵⁸ est typique des formations. Leur organisation, leur programme, leur contenu ne sont pas fixés de manière précise et rigide ni définitive. Ils sont adaptés par les intéressés au fur et à mesure. On l'a dit, on retrouve néanmoins de grandes similitudes d'un stage à l'autre. Reproduction n'est pas docile exécution. L'équilibre entre le cadre normatif (provenant de la réglementation, de l'organisme, des autres formateurs, de l'histoire *etc.*) et l'initiative, les envies, l'adaptation individuelles semble ainsi être celui qui satisfait, à la fois à la production de la formation, à la fois les individus et le collectif qui la produisent. Ces derniers ont besoin d'un cadre, et les sécurisant, et leur permettant l'économie de tout réinventer, et leur apportant un minimum de prévisibilité dans la façon dont cela va « marcher », et les guidant, et leur garantissant un certain degré d'efficacité c'est-à-dire d'obtention du résultat visé, et leur assurant de ce fait une forme de satisfaction. Ce cadre n'est plus guère apporté par les « anciens » qui assuraient l'ossature des équipes de formateurs il y a une génération – et servaient aux plus jeunes de « maîtres » – car il n'y en a plus⁸⁵⁹ ; il a de fait été remplacé par la prescription. Les formateurs ont en même temps une certaine liberté de faire ou non, de faire à leur manière, de s'ajuster en temps réel, avec l'assurance de l'approbation et du soutien *a priori* de leurs collègues.

L'absence quasi totale de mesure du résultat de l'efficacité d'un dispositif de formation, si ce n'est sous la forme d'une perception intuitive, qu'il s'agisse d'une séquence pédagogique ou de l'ensemble d'une formation, constitue une garantie de non conséquence. Il est d'ailleurs tellement facile, avec là aussi la bienveillance ou l'indulgence des collègues qui font de même, d'expliquer

⁸⁵⁷ Anni Borzeix, 2016, p. 37.

⁸⁵⁸ Observée par exemple par Marcelle Duc, 2002.

⁸⁵⁹ Et ceux qui resteraient, soit refusent de jouer ce rôle social dominant et se veulent les égaux en tout de leurs collègues, soit au contraire exercent une autorité discrétionnaire. Remarquons qu'un ancien, un maître, a (avait) des possibilités d'imposer ses manières de faire beaucoup plus étendues, car il observe, pense et parle, qu'une simple prescription écrite.

que « c'est de la faute des stagiaires », ou de mettre une difficulté, dans une pratique de l'aveu fort valorisée⁸⁶⁰, sur le compte d'une faiblesse personnelle passagère⁸⁶¹.

Ajoutons que, à vrai dire, il existe très peu de contrôle hiérarchique direct des formations et des formateurs. Dans la plupart des organismes (par exemple les CEMÉA et les Francas), les formations de l'animation volontaire se déroulent sans le passage d'un responsable, cadre responsable du secteur ou directeur associatif⁸⁶² ; tout au plus, l'équipe est-elle une fois en contact téléphonique avec l'un d'entre eux ; en général et ce de manière informelle, le cadre responsable s'enquiert, après les formations, de la manière dont elles se sont déroulées, et obtient une réponse du type « ça s'est bien passé ». Dans certains organismes (par exemple l'UFCV ou l'AFOCAL), le responsable s'efforce de « faire le tour » des formations en cours, passant quelques dizaines de minutes avec les formateurs selon leur disponibilité. Cela lui permet de « prendre la température », d'accéder à une perception transversale de l'atmosphère de chaque session ; il montre également ainsi son intérêt pour ce qui se passe, et aux formateurs, et aux stagiaires. Sa présence rappelle, généralement sans qu'il lui soit besoin de discourir, l'importance des règles de contrôle de la formation. Enfin, certains organismes (AFOCAL, parmi ceux que j'ai étudiés) demandent aux responsables de stage de fournir un bilan écrit de la formation. On ne s'étonnera pas que les dispositifs de contrôle soient plus resserrés dans les organismes proches des entreprises et moins développés dans les associations militantes⁸⁶³.

Dans l'animation professionnelle, le contact entre formateur et hiérarchie consiste au plus à un point informel, en présence ou téléphonique, hebdomadaire. La formation est, comme la classe, un espace fermé dans lequel personne n'entre sans autorisation. La mise par écrit du déroulement des formations, dont il a été question plus haut, n'est souvent pas directement exploitée mais constitue un outil de contrôle hiérarchique éventuellement disponible⁸⁶⁴. Les équipes de formateurs professionnels se réunissent généralement une ou deux fois l'an pour travailler sur des aspects collectivement définis des formations, ce qui permet au responsable hiérarchique de se plonger dans les manières de faire des acteurs. Les bilans périodiques, au moins semestriels, que doivent fournir les formateurs à destination des financeurs (essentiellement le Conseil régional) sont les outils de

⁸⁶⁰ Cf. à ce sujet l'annexe « L'éducabilité de l'homme ».

⁸⁶¹ Il est d'ailleurs extrêmement difficile pour le formateur, s'agissant d'une discipline de l'action, de distinguer au cours de celle-ci ce qui est dû, dans les effets obtenus, au dispositif qu'il a mis en place ou à lui-même. Et quasi impossible de le modifier en temps réel.

⁸⁶² Qui, lui-même, à la fois en raison des difficultés à former des équipes compétentes, à la fois pour rester « en contact avec le terrain », encadre souvent un stage.

⁸⁶³ Dans les premières, les formateurs sont d'abord considérés comme des salariés, à qui il est donc possible de demander des comptes. Dans les secondes, les dirigeants estiment avant tout que le lien qui retient les militants est fragile et qu'il ne faut surtout pas risquer de le détériorer. Alors même que, dans les deux cas (avec l'exception des Francas), les formateurs reçoivent des rémunérations du même ordre de grandeur.

⁸⁶⁴ Et utilisé en cas de désaccord, litige, conflit.

contrôle hiérarchique les plus consistants. Les effets de coordination ou d'alignement des pédagogies sont habituellement produits en souplesse, plutôt à l'initiative des formateurs que de leur hiérarchie.

C'est en raison de ces différentes libertés laissées aux formateurs qu'est produite et acceptée la conformité des pratiques. La bienveillance et la « prescription floue » laissent en réalité peu de place pour une véritable subversion.

*

Finalement, le respect des règles de contrôle résulte des dispositifs préétablis, qu'il s'agisse des exigences de la Jeunesse et Sports, de celles des financeurs ou des normes internes de l'organisme ; du travail prescrit ; de la volonté des formateurs d'être conformes parce qu'assimilée à celle d'être loyaux vis-à-vis de l'organisme ; du souhait d'utiliser des dispositifs qui ont déjà bien fonctionné, de la facilité et la sécurité qui en résulte ; de la norme collective de l'équipe de travail ; du manque de temps, de la peur de la prise de risque, de la fatigue *etc.* ; des langages de l'action qui impose des normes y compris des normes de compréhension⁸⁶⁵.

Les acteurs ont un sentiment de liberté au moins relative mais respectent de manière largement volontaire ces règles de contrôle. Les formations ne sont pas un lieu de subversion. D'une manière générale, dans cette activité, la régulation de contrôle s'impose aux formateurs, avec leur consentement ou leur collaboration. Ces règles sont perçues comme des appuis à l'action, à la coordination, à la cohérence et à l'efficacité⁸⁶⁶. Pour l'essentiel, la régulation autonome trouve sa place dans la variabilité du réel et l'adaptation à celui-ci, dans le « travail d'organisation », et ne vient donc pas contredire la régulation de contrôle.

Ces mécanismes renforcent, au sein de chaque organisme de formation, l'homogénéité et la conformité, voire la conformation, des formations, de la manière de les conduire, des

⁸⁶⁵ En référence à Anni Borzeix, Béatrice Fraenkel, 2001, *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions.

⁸⁶⁶ Une croyance importante, commune aux formateurs, est que la meilleure manière d'établir des règles qui soient respectées est de les faire élaborer par les personnes concernées (*cf.* à ce sujet l'annexe : « Une histoire de règles »). La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud ne fait pas partie du bagage culturel des organismes de formation, qui raisonnent plus volontiers en termes de pouvoir, c'est-à-dire finalement en termes de règles de contrôle respectées ou non. La « pédagogie institutionnelle », qui sert de référence à certains d'entre eux, est basée sur cette idée de distribution – apparente – du pouvoir comme source de la régulation (*cf.* les annexes « La pédagogie institutionnelle. Récit d'un travail collectif, ou quand connaissance et ignorance se produisent mutuellement » et « Règles négociables et non négociables. Règles de contrôle et règles autonomes »), c'est-à-dire de l'élaboration et du maintien des règles. Nombre de discussions et d'observations m'ont montré que les formateurs n'arrivent pas à envisager – car cela remet trop directement en cause la croyance indiquée – qu'une règle établie par les intéressés – les stagiaires – puisse ensuite être perçue par les mêmes comme une règle de contrôle. Dès lors, ils peinent à comprendre autrement qu'en termes d'inconséquence ou d'immoralité qu'elle soit transgressée, ce qui bien sûr arrive fréquemment. Ces situations font alors l'objet de « mises au point » parfois verbalement violentes de la part des formateurs à destination des participants. Là aussi, les cadres d'interprétation – sédimentation de l'expérience collective aidant – sont prêts d'avance et guident les formateurs.

comportements des formateurs en situation. La variabilité est liée à la variabilité naturelle des participants, des formateurs et des situations.

4.2 - Qu'apprend-t-on en formation ?

Le programme, les « contenus » des formations de l'animation semblent, pour chaque organisme, bien établis. Si les stagiaires peuvent envisager que le but de la formation, et donc ses apports, sont destinés à les préparer au mieux à leurs fonctions d'animateurs, nous allons voir que, examinée sous cet angle, la réalité est plus complexe.

Nous venons d'observer que l'objectif des organismes n'est pas tant de préparer les stagiaires à l'animation que de produire des formations. Mon intention est, dans cette partie de mon exposé, de faire apparaître que la transmission de contenus de formation que l'on pourrait qualifier de « tangibles », même si ceux-ci sont abondants dans certaines sessions ou chez certains organismes, n'est paradoxalement pas réellement ce qui est visé par les organismes et les formateurs. Tout se passe comme s'ils avaient renoncé à former en formation et considéraient que l'apprentissage de l'animation se déroule bien plutôt « sur le terrain », en stage pratique ou en alternance ; comme si le but visé était tout différent. C'est ce que je m'efforcerai également de montrer en mettant en évidence que le « rite » – les méthodes, les dispositifs, les régularités – y est plus important que le « prêche » – les apports, les contenus, les apprentissages. L'efficacité des formations provient des dispositifs, on est passé « du but au protocole ». Loin de chercher à contribuer à l'éducation ou même à l'instruction des stagiaires, loin aussi des apprentissages concrets, les formations reproduisent des dispositifs pour obtenir en retour l'acquisition ou l'adoption de comportements en situation considérés comme le signe que les intéressés sont prêts à animer. Finalement, ceux qui sont le plus confrontés aux apprentissages pratiques sont les formateurs eux-mêmes. Le but est en même temps de satisfaire le stagiaire – et le formateur – pour qu'il(s) revienne(nt). Il y a convergence des attentes autour de l'attente de satisfaction.

L'ensemble de ces affirmations est quelque peu iconoclaste, ne manque pas de surprendre les formateurs que j'ai consultés à ce sujet et de déclencher entre eux de vifs débats.

4.2.1 - Des contenus, mais lesquels ?

Contenus de formation.

À examiner leur emploi du temps (« grille de stage »), les formations de l'animation semblent présenter une abondance de contenus et le temps disponible être systématiquement insuffisant. On peut en cerner les grandes catégories. Le recensement ci-dessous regroupe des contenus explicitement programmés par les formateurs, inscrits en tant que tels au programme, et des contenus implicites, dispersés, transversaux, sous-jacents, pas nécessairement voulus de manière consciente par les encadrants⁸⁶⁷. Au-delà des différences entre les types de formation et les pratiques des organismes, on trouve donc les catégories suivantes :

- Des contenus tangibles, compétences ou connaissances destinées à permettre aux stagiaires de pratiquer l'animation : faire jouer, organiser des activités manuelles, conduire un projet, gérer une comptabilité d'accueil collectif de mineurs, connaître la réglementation, comprendre les besoins des différents publics, pour ne prendre que quelques exemples. Il s'agit de tout ce que le sens commun met sous l'appellation « animation ».

- L'acquisition de méthodes, dont les principales sont l'animation de réunion, la conduite de projet, les dispositifs de régulation de groupe, et la réalisation de diagnostic dans le cas du DEJEPS.

- En tant que thème de formation et en filigrane, un travail sur la relation, les interactions, la communication, les conflits, les partenariats.

Ces trois premières catégories relèvent de ce que d'aucuns nomment les compétences « techniques » de l'animateur. S'y ajoutent :

- Une élaboration continue portant sur les finalités éducatives de l'animation et son rôle social.

- Un travail sur les logiques, les raisons d'être, le cadre philosophique, politique, moral qui président à la mise en œuvre de l'animation ; une vision du monde qui est celle du métier ; une connaissance de l'éducation populaire et de ses valeurs ; l'ensemble étant souvent résumé, formateurs et stagiaires confondus, par l'idée de la « recherche du sens » à donner à son action.

- Un intense travail réflexif.

Ces trois nouvelles catégories relèvent de ce que les acteurs dénomment volontiers les facettes « politiques » de l'animation. Puis on trouve également :

⁸⁶⁷ Cette délimitation implicite - explicite est en pratique tout à fait variable selon l'expérience du formateur. Avec celle-ci, l'implicite – appris par compagnonnage – devient de plus en plus délibéré.

- Une approche des conditions d'exercice du métier⁸⁶⁸. Ce sujet est en réalité marginal, les formateurs ayant, par exemple, quelques réticences à aborder les questions de droit du travail⁸⁶⁹.

- En filigrane de ce qui précède, on peut également considérer qu'il y a des acquisitions en termes de compétence langagière, écrite et orale, à peu près inaperçues des formateurs⁸⁷⁰.

- De plus les stagiaires les plus expérimentés au moment de la formation évoquent des apports tels que des rencontres (effet de réseau) et des échanges d'idées (comment je pourrais m'y prendre pour...), des apports de ressources sociales.

À ce recensement il faut enfin ajouter :

- Le temps consacré à la vie propre du « groupe stage », recueil des demandes, dispositifs de parole, régulation de la vie collective.

- Celui qui est mobilisé par l'évaluation ou les épreuves de certification.

Ce recensement appelle plusieurs remarques.

Tout d'abord, ces différents domaines ne sont pas disjoints. Par exemple en matière de réglementation, ce qui est travaillé est à la fois des connaissances et une manière de réfléchir et d'agir dans les situations où elle entre en ligne de compte.

Ensuite, si certains domaines sont volontiers assimilés à la nature technique du métier d'animateur, par différence avec sa nature dite « politique », catégories indigènes, et parfois dévalorisés car ceux qui utilisent ces catégories récusent le caractère technique de l'animation, ils ne sont bien sûr pas que « techniques » : tout jeu, toute activité d'expression, par exemple, sont en même temps des interactions sociales, voire porteurs d'une intention politique⁸⁷¹.

Par ailleurs, les formations peuvent apporter les compétences suffisantes permettant à des animateurs de mettre en œuvre les apprentissages correspondants dès après la formation, voire de se perfectionner par eux-mêmes. C'est par exemple le cas des jeux, des techniques simples en activités manuelles, scientifiques et techniques ou d'expression⁸⁷². *A contrario*, certains savoir-faire ne peuvent être acquis uniquement en formation et se limitent à une initiation voire une première découverte. Il s'agit en particulier des techniques élaborées (songeons à l'escalade ou à l'audio-

⁸⁶⁸ Sujet qui n'est pas exclusivement réservé aux formations professionnelles car il faut se rappeler que le BAFD est de fait également une formation pour des professionnels (des salariés).

⁸⁶⁹ Ce n'est pas une question d'incompétence car ils peuvent parfaitement faire appel à des spécialistes. Voir à ce sujet l'annexe (de la 3^{ème} étape) « Les difficultés de la représentation sociale et syndicale ».

⁸⁷⁰ Ou explicitement déniées. Serge K., permanent des CEMÉA Bretagne, formateur en BAFA, BAFD et BPJEPS : « Non, les formations que je fais, je fais attention à ne pas accorder d'importance à la compétence à parler ». Cf. l'annexe « La compétence langagière ».

⁸⁷¹ Cf. les discussions des annexes (de la 2^{ème} étape) « L'animation et la formation sont-elles techniques ou politiques ? » et « La pelle et la pelleuse ». Pour un exemple de jeux à finalité politique, cf. l'annexe « Une pédagogie ludique finalisée, ou quand les jeux sont politiques ».

⁸⁷² Mais cela dépend de la manière dont est menée l'initiation à ces jeux ou activités. Cf. *infra* l'encadré « Apprendre un jeu ».

visuel), tout particulièrement lorsqu'elles supposent la manipulation de matériel et des conditions précises de sécurité.

Enfin, la plupart des thèmes abordés en formation ont été de longue date définis par les organismes de formation et sont tout à fait stabilisés. Cependant, certains contenus « optionnels », traités en temps limité, varient de manière contingente avec les périodes historiques et plus finement avec l'actualité. Ainsi, et à la demande du Ministère, l'on traite aujourd'hui de laïcité, de racisme, de discrimination, de « valeurs de la République », de handicap, de citoyenneté quand dans les années 1970 on abordait la sexualité, l'usage des substances psychoactives, la violence⁸⁷³. On peut d'ailleurs remarquer à nouveau que les thèmes traités dans cette dernière période concernaient surtout les publics (essentiellement les adolescents) des accueils collectifs de mineurs, quand les thèmes actuels visent principalement l'éducation des stagiaires eux-mêmes : le but des formations, l'éducation qu'elles doivent dispenser, même vues par le Ministère, n'est plus tant destinée à ces publics de l'animation qu'aux stagiaires de celles-ci. Là aussi, le programme institutionnel est devenu un projet « à courte portée ».

Une pédagogie ludique finalisée, ou quand les jeux sont politiques

Le jeu est, selon les travaux fondateurs de R. Caillois,

« une activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive »⁸⁷⁴.

Pourtant, R. David et B. Besse-Patin observent, parlant de pratiques courantes en accueil collectif de mineurs, une utilisation finalisée du jeu :

« [...] qui ont fait du jeu une simple coloration, un “enrobage” pour faire avaler la pilule d'une éducation soit-disant non-formelle »⁸⁷⁵.

Souvent une journée de formation commence par un jeu. En formation, jouer a en règle générale un but : apprendre le jeu en question. En toute rigueur, il n'y est donc jamais « gratuit », c'est-à-dire « libre et improductif » selon les critères de R. Caillois. Le jeu du matin a d'ailleurs quelques autres utilités : assurer la transition entre le monde extérieur et l'intérieur du stage ; permettre à chacun, selon besoin, de se réveiller ; laisser quelques minutes aux retardataires pour arriver.

⁸⁷³ Ajoutons à cette observation un petit élément de comparaison internationale. J'ai eu l'occasion de vérifier que, ni en Allemagne, ni en Suisse, ces thèmes ne font partie des programmes de formation des animateurs, volontaires comme professionnels. Entre autres, vue par eux, la laïcité est « une obsession bien française », selon les mots d'une animatrice professionnelle suisse.

⁸⁷⁴ Roger Caillois, 1967, pp. 42-43. Cet auteur s'est fortement inspiré des apports initiaux de Johan Huizinga, 1951.

⁸⁷⁵ Ronan David et Baptiste Besse-Patin, 2013, p. 50. L'expression entre guillemets est tirée de François Chobeaux, 2000, « Jeu et éducation nouvelle », *Vers l'Éducation Nouvelle* n° 497, pp. 24-26.

Dans l'un des stages observés, les jeux proposés sont choisis sans gagnant ni perdant, pour « mettre les stagiaires en situation de coopération »⁸⁷⁶. Prenons un exemple : les vingt participants sont debout derrière leur chaise, celles-ci étant disposées en cercle ; chacun penche sa chaise vers lui et la maintient sur ses deux pieds arrière ; le défi, collectif, consiste alors à avancer tous ensemble vers la droite afin de faire un tour complet du cercle de chaises sans en faire tomber une seule ; il faut donc avancer de manière à peu près coordonnée et se passer les chaises de main en main. Surprenant !

Ce choix de jeux de coopération, sans gagnant ni perdant, sans gain autre que la satisfaction d'avoir réussi, est sciemment une façon de discourir normativement sur le monde et de le faire sans mots⁸⁷⁷. Cette utilisation pédagogiquement finalisée s'oppose point par point aux éléments de la définition du jeu par R. Caillois. Il n'est pas libre, au sens de l'engagement volontaire puisque utilisé dans un cadre contraint où le joueur n'a pas le choix. Il n'est pas non plus séparé du reste de la vie car au contraire il y est intégré par son rôle utilitaire. Il n'est pas improductif dans la mesure où il est justement mis en œuvre en vue d'une éventuelle prise de conscience politique. Il ne s'agit pas réellement d'un amusement, chacun étant conscient de son sens social, de son lien avec la réalité du monde plus que de son statut fictionnel. Il n'a donc plus rien de fictif dans la mesure où il s'agit pour les formateurs de démontrer que la société peut et doit être coopérative.

La pédagogie ludique, et ce n'est pas un hasard si l'usage du jeu s'est beaucoup développé dans les entreprises, a un avantage particulier pour le pédagogue : comme le terme « jeu » présuppose que « ce n'est pas sérieux » et que l'on est « hors du monde réel », si les règles n'en sont pas lourdement suggestives cette technique est susceptible d'amener tout à chacun à un moindre contrôle de lui-même, à une mise en « jeu » plus complète, intellectuellement mais aussi émotionnellement, relationnellement, affectivement, corporellement. J. Houssaye parle de « relation non défensive pour atteindre leurs objectifs pédagogiques »⁸⁷⁸. Ainsi le jeu et plus largement la mise en activité facilitent les apprentissages tout en les cachant : on ne sait plus bien ce qu'on apprend, ce qu'on est censé apprendre, ce qu'on a appris ; le rapport de l'apprenant au formateur est effacé ou masqué, presque crypté ; on ne distingue plus s'il s'agit d'apprentissage ou de détente car l'apprentissage est détendu ; on ne sait donc plus quelle attitude avoir vis-à-vis des finalités, quelle concentration, quelle attention critique, quel effort de mémorisation *etc.*

Plus largement, les auteurs cités dénoncent deux « détournements » pédagogiques du jeu :

« Le détournement peut prendre deux voies ; d'une part, la première vise à *ludiciser*, ou travestir des exercices pédagogiques en introduisant quelques caractéristiques du jeu sans en conserver le sens ; d'autre part et à l'inverse, la deuxième vise à *pédagogiser* des jeux traditionnels issus de la culture ludique enfantine en s'assurant de leurs effets éducatifs promus par les divers fichiers d'activité. »

⁸⁷⁶ Explication d'une formatrice.

⁸⁷⁷ Ajoutons, et ce n'est pas indifférent, que les jeux proposés ne laissent guère la possibilité aux joueurs de doser leur participation. Ils ne peuvent que s'y prêter et s'y impliquer complètement. Si le jeu permet habituellement au joueur d'adopter différentes postures (spectateur, acteur, critique, réfractaire, arbitre, commentateur, touriste, prudent *etc.*) et de faire varier dans le temps l'intensité de son engagement, entre adhésion et distanciation, dans le type de jeu proposé la latitude laissée aux participants est très réduite : coopération dans le jeu ou refus de jouer, sous le regard des autres.

⁸⁷⁸ Jean Houssaye, 1998, p. 97.

« La forme scolaire n'épargne pas le jeu et le transforme par un "détournement pédagogique". Il n'est qu'un signe supplémentaire de la didactisation et de la technicisation de l'animation qui utilise le ludique pour mieux engager les enfants dans des situations contraignantes. »⁸⁷⁹

L'approche par le jeu semble ainsi faire l'économie du concept, se passer de l'élaboration, éviter l'effort de la compréhension par l'intellect des notions que l'on travaille. En réalité, on peut penser que cela réserve cette maîtrise aux seuls formateurs, eux qui ont fait le choix réfléchi de son utilisation. Simultanément, cela occulte les rapports de domination par le savoir. Quand on sait où se trouve le savoir, on peut s'y attaquer, s'y opposer, mais dans un jeu ?

Ces jeux du matin ont donc servi aux formateurs à faire passer un message politique sur le monde, alors même qu'ils prétendent par ailleurs ne pas chercher à influencer les stagiaires. En substance, leur message est : *la société devrait être coopérative et égalitaire, c'est votre rôle d'animateurs d'y contribuer*. Une manière de dire des choses sans (en) parler. Une argumentation sans mots ne peut être contredite, ni même affinée et approfondie. Il y a là une de ces formes de manipulation douce qui caractérisent la pédagogie en général⁸⁸⁰. Le pouvoir – ici pédagogique – n'est jamais aussi fort que lorsqu'il se nie ou se cache.

Les contenus recensés ci-dessus de manière générique se trouvent dans les différentes formations, animation volontaire comme professionnelle, bien entendu à des intensités diverses selon la nature et le niveau des formations, des stagiaires et même des formateurs, et le stade de progression pour une même formation⁸⁸¹.

Si l'on s'en réfère aux contenus, on observe deux grands types de conceptions des formations : celles dont le temps est totalement rempli par un programme visant le passage en revue le plus complet possible de ce qui peut servir aux animateurs, avec une tendance à l'apport magistral modérée par les pédagogies actives ; celles qui sont centrées sur la réflexion de l'apprenant sur lui-même, ses valeurs, son projet, le « sens » qu'il donne à son action, sa transformation. Les formations réelles se distribuent bien sûr entre ces extrêmes mais restent inspirées soit par un modèle soit par l'autre⁸⁸².

⁸⁷⁹ Ronan David et Baptiste Besse-Patin, 2013, respectivement pp. 50 et 51 (italiques des auteurs).

⁸⁸⁰ Robert-Vincent Joule et Jean-Léon Beauvois, 2003, p. 15, définissent ainsi la manipulation : « « Il n'est guère, en effet, que deux façons efficaces d'obtenir de quelqu'un qu'il fasse ce qu'on voudrait le voir faire : l'exercice du pouvoir (ou des rapports de force) et la manipulation. »

⁸⁸¹ Jouer sur le temps long pour engendrer une progression et une maturation des participants, à la fois sur la durée du stage et celle de l'ensemble d'un cursus de formation, constitue un savoir-faire remarquable des formateurs expérimentés. Cf. l'annexe « Les jeux fascinants avec le temps ».

⁸⁸² On pourrait interpréter cette double configuration comme relevant d'une attention prioritairement orientée vers l'« infrastructure » ou la « superstructure » de l'activité d'animation. L'infrastructure serait constituée des savoirs et compétences transmis, qui serviront de manière opératoire aux stagiaires, futurs ou actuels animateurs, pour faire « face » aux publics et faire leur « boulot » ; ce sont les « techniques » que récuse ceux qui affirment qu'une formation doit être « politique ». La superstructure comprend les logiques à l'œuvre, les finalités, le cadre philosophique, politique, moral, le « sens » qui président à la mise en œuvre des compétences de l'infrastructure.

Des témoignages sur les contenus, ou qu'est-ce qu'un bon stage ?

Dans ce qui suit, le premier « modèle » est typiquement appliqué par les Francas, le second par les CEMÉA. Ils sont pensés et pratiqués rigidelement par ces organismes. Chez certains, la même rigidité provient de l'application sans écarts de leurs protocoles. Ils sont atténués chez d'autres organismes par une recherche explicite de la séduction des stagiaires : pour qu'ils disent du bien de leur formation autour d'eux et afin qu'ils s'inscrivent dans le même organisme lors de la prochaine formation⁸⁸³.

Pascal P., formateur des Francas : « Les contenus du BAFD sont colossaux ! Historiquement, c'était destiné à des enseignants qui étaient prêts à ingurgiter beaucoup de choses. Et puis maintenant il faut en plus rattraper le niveau. On fait beaucoup d'apports, c'est de la maltraitance de stagiaires ! On est même obligés de s'excuser d'en remettre une couche. »

Jérémy L., responsable d'un stage BAFA des Francas : « Ce qu'on fait, c'est la version *light*, le zéro sucre du projet d'animation. En fait on balaye, on en fait le minimum, on leur transmet le minimum, on fait juste qu'effleurer le sujet. »

Où l'on voit que la conception des stages des Francas est celle d'un remplissage maximal dont la conséquence est une très faible appropriation par les participants.

Caroline, stagiaire d'une formation générale BAFD des CEMÉA : « C'était jamais concret, jamais de cadre, jamais de réponse, sous prétexte d'autonomie des stagiaires, de co-construction et de découverte. Tu faisais des demandes de contenus concret et t'obtenais jamais rien. Du coup, j'ai pas voulu continuer avec les CEMÉA, j'ai fait mon stage d'approfondissement à l'UFCV, là au moins on est sorti du stage avec des outils, des plans types, des contenus, on savait comme écrire notre projet pédagogique. »

Tiphaine, stagiaire de la même formation : « Au début, les deux premiers jours, je me suis demandé où j'étais tombée. Et puis après, le temps de prendre mes repères, je m'y suis vraiment bien retrouvée. L'important c'est pas les aspects techniques, c'est pas d'apprendre à faire des déclarations impeccables et un budget bien tenu. L'important, c'est de réfléchir à l'éducation, donc à la manière dont on voit son rôle *etc.* De prendre du recul. Le stage théorique, ça sert à réfléchir aux raisons de faire. »

Ajoutons cet extrait de la convocation à un formation générale BAFD des CEMÉA :

« Dans nos stages, le formateur n'est pas "tout puissant", de par son expérience (supposée ou réelle), il ne s'adresse pas aux stagiaires pour transmettre la bonne parole, la bonne pratique. Il accompagne chaque personne dans l'appropriation des rôles et fonctions de directeur. L'objectif étant de permettre à chacun de penser son rôle par lui-même. L'intervention du formateur est donc définie comme une aide à poser les questions, sans donner des vérités toutes faites ou des réponses préformées ; c'est une approche de l'éducation à l'autonomie et une manifestation de la laïcité. »

Les formations des CEMÉA sont au contraire conçues comme une forme de maïeutique. Il s'agit de s'interroger sur soi, sur son rôle. Au fond, il s'agit d'apprendre à discourir sur l'animation ou sur la direction plus

⁸⁸³

Cf. l'annexe « Un moment de partage d'expérience où l'on n'a pas le temps de partager l'expérience ».

que d'apprendre à animer ou à diriger. Qu'il y ait ou non transformation en profondeur de l'individu stagiaire, l'intéressé est le seul à le savoir : il lui suffit en tout cas d'en donner les signes aux formateurs. En cela, il s'agit de l'apprentissage d'un comportement en situation, cette situation étant celle du stage et non de l'animation. Le projet de formation porte sur l'éducation des stagiaires et a perdu de vue l'éducation des publics.

Dans le cas des formations dont il est question dans ces témoignages, et au-delà de leurs profondes différences de conception, les entretiens *a posteriori* avec des stagiaires montrent que ces manières de les mener conviennent manifestement à ceux qui sont les plus mûrs, les plus expérimentés, les plus équipés intellectuellement (comme c'est le cas pour Tiphaine) et rebutent les moins avancés (comme Caroline), qui ne peuvent réellement en profiter. On retrouve ce processus de manière à peu près systématique dans les différentes formations de l'animation.

Il met en même temps en évidence un point parfaitement aveugle aux formateurs⁸⁸⁴ : leurs conceptions de ce qu'est et doit être une formation reposent sur une norme implicite du stagiaire et non sur l'adaptation à celui-ci⁸⁸⁵. Les stagiaires qui sortent de ce cadre sont, soit jugés de manière défavorable, soit perdus en cours de route.

Il est intéressant d'ajouter – Caroline le met bien en évidence – que dans tous les cas les formateurs suivent leur logique et mettent en œuvre la conception de la formation qui prévaut dans leur organisme sans presque tenir compte des stagiaires, de leurs difficultés et de leurs besoins. Ceci n'échappe pas aux formateurs expérimentés mais leur justification habituelle de cette manière de faire est d'affirmer que, la maturité et l'expérience aidant, ce que les stagiaires les plus jeunes n'ont pas assimilé au cours du stage leur sera néanmoins profitable ultérieurement.

De façon manifeste, la priorité pour les formateurs est en même temps d'avoir le sentiment d'avoir fait un bon stage. Cette logique est largement auto-référentielle. En effet, cette qualification ne résulte pas d'une mesure de la satisfaction des stagiaires ou de l'efficacité de la formation – en termes d'apprentissages – plus ou moins indépendante de l'avis des formateurs ; elle correspond à l'appréciation que les formateurs portent sur leur propre travail ; et le critère principal en est la conformité aux pratiques considérées comme « normales » dans leur organisme. Un stage peu satisfaisant est en règle générale considéré comme dû à des stagiaires difficiles ou « pas au niveau ».

*Animateur, un métier qui ne s'apprend pas*⁸⁸⁶ ?

Nombre d'observateurs émettent des doutes quant à l'efficacité des formations à réellement permettre aux participants de faire des apprentissages directement utilisables.

⁸⁸⁴ Le témoignage de Pascal P. fait état de cet implicite mais on remarque que la conception des formations qu'il encadre n'en est pas changée pour autant.

⁸⁸⁵ Et cette norme ne comprend pas seulement des critères implicites de maturité et d'attitude mais aussi des caractéristiques sociales. Cf. à ce sujet les annexes « Une question de classes sociales », « Trois "blacks" en stage BAFA », « Une question de conformité sociale », « Une rencontre de classes sociales différentes dans un stage BAFA ».

⁸⁸⁶ J'emprunte une partie de son titre à Lucie Bargel, 2014.

Rachel B., animatrice enfance jeunesse de la ville de La Suze sur Sarthe : « Les Francas, le contenu des formations est insuffisant. Manque de mise en pratique, trop survolé, trop de théorie. Par exemple, le budget ou le projet pédagogique ont été super mal expliqués [en BAFD]. Et en BAFA, j'ai interrogé les animateurs, c'est tout pareil. C'est très succinct, on a à peine les bases. Et ensuite ils nous lâchent, comme ça, sans suivi. On est obligés de vachement bosser après⁸⁸⁷. À la fin du stage, tout le monde est content mais en fait on ne se dit pas les choses. »

Mathieu M., coordinateur à Mulsanne (banlieue du Mans), employeur d'animateurs saisonniers : « Le problème, c'est la qualité des formateurs. Ils sont en pénurie. Les formateurs ne sont pas matures pour former. Y en a un que je connais bien et qui m'a dit : *Nous on s'occupe des dix meilleurs ; le peloton de queue, on en rigole en réunion le soir ; au milieu, ce sont les invisibles*. Les contenus ? Des bouts de choses. C'est déjà pas mal quand ils travaillent sur les techniques, quand ils reviennent avec des activités, des jeux, des chansons *etc.* Dans une même formation, il peut y avoir des écarts considérables entre deux stagiaires. On a l'impression que dans la formation il ne se passe rien en formation, que la formation ne joue pas. »

Au plus près des pédagogies

Il convient d'examiner dans le détail les pédagogies mises en œuvre par différents organismes, qui semblent parfois opposées. Prenons deux exemples de thèmes de formation en stage BAFA, dans deux organismes différents⁸⁸⁸ : les jeux et la préparation de la « vie quotidienne »⁸⁸⁹.

Dans les stages des CEMÉA, on joue à de nombreux jeux, une fois chacun. Il s'agit d'en faire découvrir le plus possible aux stagiaires. On balaye un répertoire⁸⁹⁰.

Dans les stages des Francas, les jeux sont utilisés pour « mettre en situation » les stagiaires, qui sont chacun à son tour chargés d'en présenter un. Les formateurs en font ainsi un dispositif d'évaluation. Il en résulte une certaine pauvreté du répertoire abordé, les participants ayant surtout comme motivation de ne pas prendre de risque⁸⁹¹. Dans un cas comme dans l'autre, CEMÉA comme Francas, les stagiaires auront « vu » un grand

⁸⁸⁷ Ainsi, et à ma grande surprise, les formations BAFD auxquelles j'ai assisté procèdent à un passage en revue rapide de la comptabilité d'un accueil collectif de mineurs, sans viser à doter tous les stagiaires de la compétence correspondante. Cela est justifié par les formateurs (et par certains stagiaires, les plus avancés) par la raison que « la compta est différente d'un employeur à l'autre, on a plus vite fait d'apprendre ça directement avec le comptable » et « dans la plupart des cas, les stagiaires n'ont pas à faire la compta de leur ACM ». Renoncement donc, et à former, et au caractère polyvalent du diplôme.

⁸⁸⁸ Bien sûr, ce que je rapporte correspond à mes observations directes. Mais rappelons qu'aucune équipe de formateurs ne pratique une pédagogie notablement différente de celle préconisée par son organisme. Ce qui importe ici est autre : montrer comment la diversité des manières de faire revient au même résultat, décrit *infra*. Par ailleurs, la documentation pédagogique à l'intention des formateurs confirme ces observations, de même que les entretiens que j'ai eus avec un grand nombre d'entre eux.

⁸⁸⁹ Ainsi est dénommé ce qui, en accueil collectif de mineurs, ne relève pas des moments d'activité : repas, repos, hygiène, coucher *etc.*

⁸⁹⁰ Il est assez étonnant de constater que les formateurs n'invitent pas les stagiaires à noter les règles des jeux pratiqués, ne mettent pas à leur disposition de documentation à ce sujet, ne leur accordent pas de temps à cette fin. À propos des méthodes d'apprentissage, cf. l'encadré suivant.

⁸⁹¹ Sur ce point, cf. l'annexe « Les dispositifs d'évaluation ».

nombre de jeux mais ce « balayage » rapide ne leur permettra vraisemblablement pas de les faire jouer en accueil collectif de mineurs.

En ce qui concerne les questions portant sur la « vie quotidienne » en animation, le but des Francas est de « sensibiliser les stagiaires ». En sortant de formation, ils auront entendu parler de nombreux aspects de cet enjeu des accueils collectifs de mineurs, sans approfondissement d'aucun d'entre eux, et probablement sans repère solides pour agir. En cohérence avec cette conception, l'essentiel du travail sur la vie quotidienne se traite sous la forme d'exposés des formateurs. Ceux-ci peuvent ainsi affirmer qu'ils ont tout traité, ils peuvent s'accorder à eux-mêmes la satisfaction du devoir accompli.

Là aussi, ce choix pédagogique est le contraire de celui des CEMÉA. Lesquels estiment qu'en discutant à fond d'un seul sujet on peut aborder un grand nombre d'aspects de l'enfant et de l'accueil collectif de mineurs : par exemple au travers du thème du lever (réveil, petit-déjeuner, toilette du matin). Mais si les stagiaires des CEMÉA auront prêté attention à d'importantes notions, il n'est pas certain qu'ils sachent faire face à tous les moments de « vie quotidienne » de la journée⁸⁹².

Quand on cesse d'examiner de près les pédagogies pour s'en tenir aux programmes de ces deux types de stages, on ne voit pourtant guère de différences, et guère non plus avec la manière dont étaient conçues et menées les formations de l'animation volontaire il y a quelques décennies. Mais à voir faire les acteurs, on s'interroge : certes, le temps de la formation est pleinement utilisé, mais qu'en tirent les stagiaires en termes de compétences acquises, c'est-à-dire de préparation effective à leurs futures responsabilités d'animateurs ? Le but semble plus qu'ils aient « entendu parler » de certains aspects de leurs futures activités d'animateurs, y aient été familiarisés ou « sensibilisés », plutôt qu'ils aient été rendus capables d'animer⁸⁹³. Ce qui est confirmé par un formateur :

Anthony J., formateur des Francas : « En fait il s'agit juste de les initier. Au moins, ils prendront pas un air ahuri lorsqu'un directeur leur demandera ce qu'ils comptent faire pour tenir compte des rythmes de l'enfant. »

Apprendre un jeu

L'un des classiques de ce qui est appris en stage depuis des générations est le jeu des « barres »⁸⁹⁴. En voici brièvement le principe. Il se joue avec un groupe entre quinze et trente personnes. Les participants sont divisés en deux équipes opposées, réparties des deux côtés d'une aire de jeu rectangulaire. Le but du jeu est de capturer les joueurs adverses en les touchant⁸⁹⁵. Un joueur touché est prisonnier et ramené au camp de celui qui

⁸⁹² Par exemple la réflexion menée sur le lever peut-elle être exportée pour traiter la question de l'argent de poche ?

⁸⁹³ On observe d'ailleurs là une évolution rampante de ces formations : la tendance à confondre apprendre l'animation et apprendre à parler de l'animation. Cf. l'annexe « La compétence langagière ».

⁸⁹⁴ Originellement, il s'agit d'un jeu de cour de récréation.

⁸⁹⁵ J'utilise la manière dont on présente le jeu pour respecter les habitudes acquises mais il convient ici de faire une remarque qui paraît de prime abord paradoxale. Si l'une des équipes réussit à capturer tous les membres de l'autre équipe (ce qui est rarissime), le jeu s'arrête. Certes, une équipe a gagné mais sa victoire tue le jeu. Contrairement à tout ce que nous apprennent les sports collectifs, le but réel du jeu est de jouer et non de gagner. Ce qui est conforme à la définition du jeu donnée par Roger Caillois (1958). Une simple observation montre que la plupart

l'a attrapé mais peut être délivré par un partenaire de son équipe. Toute la subtilité du jeu se trouve dans la règle qui définit qui peut toucher qui : pour avoir « barre » sur un adversaire, il faut être sorti de son camp et entré dans l'aire de jeu après lui⁸⁹⁶. Il n'y a pas d'arbitre, à chaque joueur de savoir qui est sorti avant et après lui.

L'apprentissage du jeu lui-même, c'est-à-dire celui du bon usage de ses règles en situation, prend environ une demi-heure ; car il n'est pas aisé de savoir qui a barre sur qui sur un terrain où tout le monde bouge en permanence. Une demi-heure étant ordinairement le temps consacré à un jeu, n'y jouer qu'une seule fois comme cela se fait de nos jours en formation permet juste d'être capable d'en restituer les règles (à condition de les noter ou de les mémoriser)⁸⁹⁷. C'est un peu comme d'apprendre à jouer aux échecs en s'en tenant aux règles de déplacement des pièces. Dans ces conditions, les participants n'ont pas la possibilité de découvrir les très nombreuses « tactiques », individuelles et collectives, qui font toute la richesse interactionnelle et motrice de ce jeu, non plus que les « variantes » possibles⁸⁹⁸ qui en changent la configuration. Pour découvrir cette richesse potentielle, il faut en moyenne jouer ce jeu à trois reprises.

Or le but de la formation n'est pas – ou ne devrait pas être – de faire prendre du plaisir aux stagiaires mais de leur faire découvrir la richesse pédagogique et éducative de différentes activités, ici un jeu. La « cible » n'est pas eux-mêmes mais les mineurs qu'ils auront à encadrer. En faire des éducateurs, capables de juger de la pertinence du choix de tel ou tel jeu, de telle ou telle activité, en fonction des caractéristiques des mineurs encadrés, d'un but pédagogique et des caractéristiques propres à ce jeu ou à cette activité. Il ne s'agit pas de se doter d'un catalogue de jeux sans l'étayer d'une réflexion pédagogique.

On observe à nouveau au travers de cet exemple que les formations de l'animation ont perdu de vue la « cible » que constitue l'éducation des mineurs pour s'en tenir à une autre qui est constituée par les stagiaires eux-mêmes.

J'ai choisi l'exemple d'un jeu. L'observation et l'analyse que j'en propose sont parfaitement applicables à toutes les activités et tous les types d'apprentissages des stages de formation de l'animation.

des jeux traditionnels – cache-cache, chat, épervier, 1, 2, 3 soleil *etc.* – ont la même caractéristique : soit le jeu ne finit jamais, soit sa fin ne sert qu'à désigner celui qui va le relancer.

⁸⁹⁶ Ce qui veut dire que si je me trouve face à un adversaire qui est entré dans l'aire de jeu après moi, et qui donc a « barre » sur moi, je peux retourner dans mon camp et en ressortir immédiatement, ce qui me permet d'avoir barre sur lui.

⁸⁹⁷ En outre, les stagiaires jeunes adultes sont « formatés » par les sports de compétition, au premier rang desquels le football. Par contraste avec ce sport, le jeu des barres est très déroutant. Entre autres, la domination dans les interactions n'est nullement liée aux capacités physiques, ce qui permet la participation simultanée de personnes très différentes.

⁸⁹⁸ Voici un exemple de variante souvent utilisée : les joueurs, s'ils se sont trop engagés en direction du camp adverse, ont la possibilité de trouver refuge chez l'adversaire. Il en résulte qu'un joueur peut être capturé par un autre sorti après lui, soit du camp adverse (donc lui arrivant de face), soit de son propre camp (donc arrivant dans son dos).

Qu'en ont-ils retenu ?

Cette question, je l'ai posée à nombre de stagiaires recontactés quelques mois après la fin de leur formation. Voici donc des témoignages, choisis dans une formation BAFD et deux formations, BPJEPS et DEJEPS.

Benjamin G., stagiaire BAFD des CEMÉA ne cite quelques techniques d'animation qui ne sont en fait que des modalités de distribution et de régulation de la parole. « Et je me suis rendu compte en stage pratique que je n'avais pas les billes pour assurer les tâches administratives d'une direction. » Il a pourtant l'impression d'avoir appris des choses utiles. « Mais en fait, la formation, surtout, ça m'a rassuré. La formation, elle m'a donné confiance en moi pour diriger. On n'a pas fait beaucoup de techniques mais tout de même ça m'a rassuré. Et puis le fait d'avoir un réseau, des personnes avec qui je peux discuter de ça, même si je l'ai jamais fait en réalité. » La formation a produit une transformation de l'image qu'il avait de lui-même.

Simon K., dans le même stage : « J'ai bien apprécié. Mais ça manquait de contenus. On était centrés sur les intentions, les principes, les valeurs, les façons de percevoir le métier. Oui, tu as raison, on était comme au théâtre. En fait, je crois que, surtout, ça m'a créé une sorte de base de données : des relations, des idées. »

Catherine M., stagiaire d'un DEJEPS des Francas : « Ce que je garde de cette formation ? L'échange, la diversité des situations des autres, et puis la pause dans mon activité professionnelle, même si je ne pouvais pas toujours décrocher. J'ai pas eu l'impression d'apprendre quelque chose. Dès le milieu de la formation, ça m'a paru long. »

Nolwenn B., dans le même DEJEPS : « La formation m'a ouvert les yeux sur ce que je voulais faire (ou ne pas faire). C'est pas les contenus mais les à-côtés, donc. Une expérience humaine de vie avec le groupe pendant deux ans. Le fait d'être rassemblés est formateur, à cause des conflits du travail, des échanges à côté qu'on a entre nous. Au-delà des apports des formateurs, c'est surtout ce que les stagiaires s'apportent entre eux sur les pratiques et les situations de travail et d'emploi. Sinon, j'étais dans une situation de solitude professionnelle. Ça m'a permis d'analyser les choses dans mon travail. Les échanges, c'est "*comment tu fais toi ?*". Les connaissances s'acquièrent dans le travail collectif et très peu par les cours. La formation m'a donné des billes pour pouvoir évoluer dans mon poste et pour avoir des arguments auprès des élus. Les apports ? Je sais même pas quoi te dire, j'arrive pas à en citer un seul, vraiment. »

Erwan V., dans le même DEJEPS : « J'attendais des bagages pratiques. Mais j'ai évolué, et j'ai compris que j'en aurais pas parce que c'était pas le but de la formation. Il y a eu des débats et de la confrontation, et comme moi je travaille seul... »

Afif M., stagiaire d'un BPJEPS des CEMÉA : « Les semaines d'activité, elles étaient faibles, y avait pas beaucoup de contenu. Du niveau BAFA. À partir de la moitié de la formation, les formateurs, ils ont juste produit la formation, ils ont enchaîné les semaines du programme sans lien, y avait pas de cohérence. En fait ils remplissaient des plages. En fait, ils produisent. Autrefois, les formateurs des CEMÉA c'étaient des instits, ils avaient une vraie pédagogie. Là, c'est des prestataires qui vendent une formation. J'ai pas senti leurs valeurs. »

Qu'on ne s'y trompe pas. Ce que je constate au travers de ce qui précède, ce ne sont pas les éventuels défauts d'une pédagogie ou d'une équipe de formateurs, mais des caractéristiques qui relèvent de la conception même des formations. En effet il apparaît à l'observation et en examinant les contenus de formation que tout ce qui relève des contenus tangibles a tendance à être reporté par les formateurs du stage théorique au stage pratique ou à l'alternance, comme s'il s'agissait, finalement, d'un métier qui ne se transmet pas, qui s'apprend en faisant. Comme si la prise de distance avec la pédagogie et l'institution scolaires amenait avec elle le refus de la transmission des savoirs.

Il est probable que, de manière plus ou moins implicite, l'idée circule que la formation compterait moins que les caractéristiques, qualités ou dispositions, ainsi que la « vocation » des animateurs en formation. Cet *a priori* aurait une influence sur les formations. Puisque la formation consiste pour beaucoup à apprendre à parler de l'animation, leur valeur se trouverait ainsi résumée dans les capacités relationnelles et réflexives attendues des animateurs.

À en croire ce qui se dit couramment de l'animation, la société considère que les savoirs profanes et les savoir être ordinaires suffisent à devenir un animateur⁸⁹⁹ : ceux de tout un chacun parce qu'il a été en contact avec de plus jeunes que soi et qu'il a, le cas échéant, déjà assuré de petites responsabilités, telles qu'entraîneur bénévole dans son sport de prédilection ou *baby-sitter*. Tout se passe comme si la société, dans le peu de considération qu'elle accorde à l'animation et aux animateurs, estimait pouvoir se contenter, pour ses enfants, d'une forme de garderie animée où la sécurité des enfants serait de fait le premier objet d'attention, et où on n'attendrait des animateurs que l'exécution d'un programme pensé en dehors d'eux. Les formateurs et les organismes de formation semblent avoir intégré ce cadre social, qui se traduit dans les formations et leur conduite.

Cherche-t-on à former en formation ?

Comme on vient de le voir, on peut douter que le premier but des formations soit de former les stagiaires, c'est-à-dire de les préparer autant que possible et le mieux possible à leur future activité d'animateurs.

⁸⁹⁹ Entendons-nous. Ce n'est pas mon point de vue, et je considère que les compétences des animateurs, même volontaires, ne sont pas réductibles à ces compétences sociales ordinaires. Ce dont je parle ici n'est donc pas des compétences nécessaires aux animateurs mais de ce qu'ils en acquièrent par les formations. Pour une discussion sur la question de savoir si les compétences des animateurs ne sont effectivement qu'ordinaires, cf. l'encadré « La vie quotidienne est-elle éducative » au sein du § 4.13 « Une activité sociale peu valorisée... » de l'annexe (de la *lère étape*) « L'animation et la formation dans leur contexte historique, politique et économique et social ».

Cette affirmation est bien sûr dérangeante mais ne remet pas en cause le dévouement et l'énergie des formateurs eux-mêmes. Elle est plutôt motivée par l'observation d'une conception d'ensemble, de la place de chaque organisme dans son environnement concurrentiel, du cadre rhétorique et idéologique qui l'imprègne plus ou moins fortement, des évolutions de l'animation. On peut formuler la même interrogation de manière moins brutale et plus nuancée. Dans l'équilibre – nécessairement concurrentiel – entre les trois orientations qui apparaissent comme possibles pour les formations⁹⁰⁰, découverte et passage en revue, transmission et apprentissage, transformation des individus, il semble que la deuxième en soit devenue le parent pauvre. On compte, je l'ai dit, sur les parties pratiques du cursus de formation pour ce faire.

Les formations courtes, justement en raison de leur faible durée, apparaissent comme particulièrement touchées par cette évolution ; pour des raisons différentes, liées à leur contenu discursif, les formations des encadrants de l'animation sont aussi concernées ; le BPJEPS, en cherchant malgré tout à outiller ses participants, apparaîtrait presque comme un îlot entre les deux mais subit l'influence de ces tendances, plus ou moins nettement à l'œuvre selon les organismes. Et celle de la mécanisation de la formation.

La partie de l'animation qui s'apprendrait par la pratique – jeux, activités par exemple – est utilisée à une autre fin : elle sert, soit à évaluer les stagiaires⁹⁰¹, soit à faire passer un message politique, soit aux formateurs à se donner l'impression qu'ils ont bien fait leur travail, soit à convaincre les stagiaires qu'ils ont acheté la bonne prestation. Pour cette partie, on compte donc de fait sur l'expérience en situation et, celle-ci faisant partie du cursus, cela en dédouane les responsables de la partie « théorique ».

Les contenus de formation sont, je l'ai dit, le fruit d'une histoire et d'une transmission qui se fait principalement par compagnonnage. Il y a pour les formateurs et pour les organismes de formation, sur le fond, peu de latitude pour les faire évoluer, en raison principalement du besoin d'assurer la sécurité de cette activité, de la fragilité des compétences individuelles et collectives des formateurs, d'une forme de fidélité à une identité dans le cadre d'une concurrence économique et éventuellement idéologique. On est proche de ce qu'on pourrait qualifier d'hystérésis, d'un remplissage du temps disponible par un contenu habituel sans lien nécessaire avec un besoin, et parce qu'il est disponible. Même ceux qui croient démontrer que leur pédagogie a profondément évolué⁹⁰² ne mettent en évidence que des modifications de surface. Cela n'enlève rien aux évolutions lentes qui se font plus ou moins à l'insu des acteurs, lesquels ne disposent en général pas

⁹⁰⁰ Et qui sont toutes trois légitimées par des acteurs de l'animation.

⁹⁰¹ Chez les Francas par exemple. Cf. les annexes « Les dispositifs d'évaluation » et « “Si vous avez un problème, venez nous voir” ».

⁹⁰² J'ai souvent entendu ce type d'affirmation, en entretien avec des formateurs par exemple.

de la profondeur temporelle suffisante pour les apprécier ou ne peuvent aller là contre. Comme le dit un formateur critique :

François C., formateur des CEMÉA : « Pour apprendre ce qu'il faut savoir pour être animateur, y a besoin de trois ou quatre jours. Le reste c'est du remplissage avec de la maïeutique. »

Quand on regarde les choses ainsi, un tableau d'ensemble se dessine : la formation consisterait pour des clients, moyennant un coût d'entrée, à obtenir un diplôme qui va leur permettre d'exercer, à titre volontaire ou professionnel, une activité ; elle écrème les pires des stagiaires ; on y maquillerait un vide en produisant de l'enthousiasme *via* des techniques d'alignement, permettant de « conduire les conduites »⁹⁰³ et autorisant les formateurs à avoir le sentiment de faire un « bon travail » ; elle alimente une activité économique, *via* un marché, dans lequel elle joue un rôle important à peu près indépendamment de son contenu ; on y mime le sérieux d'une institution à laquelle une majorité de ses acteurs croient au moins partiellement, qui distribue des rétributions et que personne ne remet en cause.

Ce tableau d'ensemble a probablement l'avantage de la clarté. Les formateurs critiques s'y retrouvent, les autres le discutent⁹⁰⁴. Voici le point de vue typique d'un formateur à la fois expérimenté, impliqué et distancié :

Anthony Q., formateur des CEMÉA : « Moi, j'ai l'impression que dans les stages que j'encadre, les stagiaires, ils apprennent quand même des choses. Mais en fait, je crois que dans les stages et la formation de l'animation, on est embourbés par quelques principes. Comme le "*non descendant*", tu sais le refus de faire des apports, ou de donner des explications ou de donner des exemples, et *a fortiori* de "*faire des cours*" ; du coup, le non scolaire ça oblige à des acrobaties pédagogiques et je suis pas sûr que ça serve à quoi que ce soit⁹⁰⁵. Et même je crois que c'est au détriment de l'efficacité dans la transmission. En fait, on balaye rapidement ce qu'il y a à voir. On pourrait apprendre bien plus que ça en stage si on savait s'affranchir un peu plus de nos cadres obligés. »

Mon interlocuteur estime ainsi que la pratique est contrainte par une sorte de chemin de dépendance créé par sa propre expérience, par le travail en équipe et par les manières « normales » de faire de l'organisme, qui l'obligent mais aussi lui économisent, par la routine, d'avoir à inventer une autre manière de procéder.

⁹⁰³ Selon la formule de Michel Foucault, par exemple dans 1994 [1982], « La technologie politique des individus », *in* Daniel Defert et François Ewald (dir.), *Dits et Écrits (1954-1988)*, volume IV, Paris, Éditions Gallimard, pp. 813-828.

⁹⁰⁴ Cf. en complément de ce qui précède l'annexe « Une vue plus détaillée ».

⁹⁰⁵ Cette lucidité, cette critique exprimée explicitement par un formateur expérimenté, est assez rare : non pas que les intéressés en soient peu capables, mais qu'elle heurte assez les principes de l'organisme de formation pour n'être exprimée que dans le contexte particulier d'un entretien en confiance, quasi confidentiel.

Une codification des comportements en formation.

Dans les formations, il s'agit aussi, et peut-être surtout, de faire acquérir aux stagiaires des comportements – manières d'être, façons de s'exprimer, idées défendues – qui sont censés être ceux de l'animateur. À tout prendre c'est ainsi que, quel que soit l'organisme, les formations sont conçues et conduites : plus que de les former, le but est de s'emparer des stagiaires pour les amener à adopter les comportements attendus d'eux. Et ces comportements en stage sont interprétés par les formateurs comme la preuve que les stagiaires sont prêts à être des animateurs.

On pourrait dire que cela faisait aussi partie des intentions des formateurs des générations précédentes. Avec une différence toutefois. De nos jours, la « cible » des formateurs est constituée par les stagiaires eux-mêmes et les transformations comportementales, réelles ou simulées, sont un but ; jadis, il s'agissait d'enrôler les participants dans un programme institutionnel qui visait au-delà et ces mêmes changements constituaient plutôt un moyen au service de ce projet.

Il s'agit de comportements en situation, et en cela les formations de l'animation ressemblent à celles du management. La personne est en quelque sorte segmentée⁹⁰⁶ et l'on s'adresse à la partie, supposée être l'animateur en elle, qui va agir dans les situations d'animation, favorisant en retour le comportement attendu. Les formations s'adressent, non à la personne dans sa totalité, et à la diversité des individus, mais à un segment de ceux-ci dans une configuration sociale elle-même largement codifiée.

« Leur apprendre à penser par eux-mêmes »

Aline F., formatrice expérimentée : « Moi, les stagiaires, mon but c'est qu'ils se mettent à penser par eux-mêmes. Parce que tu comprends, à l'école, c'est pas ce qu'on leur demande. Alors moi je suis contente quand ils expriment un point de vue personnel. Même si je suis pas d'accord, j'aime bien quand ils sont capables d'argumenter leur point de vue. Et tu vois, il faut trois quatre jours pour y arriver, mais en général à ce moment-là il se passe quelque chose. »

Insuffler une étincelle dans une matière inerte donc, agir en démiurge ou en magicien. Un acte vital.

Mais s'agit-il de l'acquisition progressive par les stagiaires d'une capacité à penser par eux-mêmes ou la progression que l'on constate chez eux n'est-elle pas plutôt due à leur compréhension progressive des « règles du

⁹⁰⁶ De manière particulièrement caractérisée, le BPJEPS en 2001 puis le DEJEPS en 2006 créés en remplacement du DEFA (institué en 1979), mettent en place, comme on l'a vu, une codification arborescente très détaillée des « compétences » de l'animateur, en remplacement d'une définition antérieure beaucoup plus généraliste des « fonctions » de celui-ci. Ces compétences sont celles qui sont formellement vérifiées lors des épreuves certificatives, lesquelles visent dès lors à la vérification de comportements attendus en situation. Il n'est d'ailleurs pas anecdotique de faire observer que la cause d'échec la plus fréquente aux épreuves de pratique concerne (les actes visant à) la protection, par le candidat animateur, de la sécurité des « publics » (le plus souvent mineurs).

jeu » du stage, de l'assimilation des comportements que l'on attend d'eux, et à une adaptation intelligente à ces attentes ? Ce qui, justement, suppose une capacité à penser par eux-mêmes.

Quand on lui soumet cette hypothèse, Aline F. admet qu'elle est plausible mais confirme néanmoins, exemples à l'appui, la liberté de parole, assimilée à une autonomie de pensée, qu'elle considère réussir à favoriser en formation. Des remises en cause plus profondes seraient catastrophiques.

4.2.2 - Le rite et le prêche

Un cadre ritualisé.

Voici ce que déclarent deux CEPJ, fins connaisseurs des formations de l'animation :

Patrick B. : « Le client est individuel. Mais il est embarqué dans un truc collectif. Le produit est distribué collectivement. Ce jeu avec le collectif, c'est une démarche singulière. Ces mécanismes sont de fait communs à tous les espaces de formation. Cela interdit plus ou moins l'expérience individuelle. »

Xavier L. : « C'est une image parentale ou sublimée du formateur. Il renvoie une image sécurisante de parent. Et beaucoup de formateurs jouent là-dessus. C'est un exercice extrêmement pervers et narcissique. »⁹⁰⁷

Et voici le monde de l'animation et de la formation tel que le décrit, ou le prescrit, le fascicule de l'AFOCAL à destination des formateurs :

« Les accueils de mineurs [...] sont ce que Michel RICHELMY appelle des “lieux de synthèse et d'équilibre”, un tout social, culturel, éducatif et spirituel où doit régner l'harmonie. Il en est certainement de même pour les sessions [de formation] : elles sont un lieu de synthèse et d'équilibre [...]. »⁹⁰⁸

Ces propos et ce passage résument fort bien l'essentiel des mécanismes d'enrôlement dans la formation, que j'ai déjà eu l'occasion de décrire et développer : le stage en internat – de manière moins puissante quand il est organisé en demi-pension⁹⁰⁹ – constitue un lieu idéalisé hors de la société et hors du temps, où l'on recherche la fusion dans un rythme commun, où l'on partage le travail et l'ensemble de la vie quotidienne, soutenu par des règles collectives dont font partie des rituels quotidiens, lesquels sont conduits par les guides que sont les formateurs. Est censé y régner l'harmonie entre les êtres humains. Les tensions sociales – inégalités, appartenances de classe, sexe, âge, préférences culturelles *etc.* – sont réputées être laissées à la porte et, pour cette raison, sont

⁹⁰⁷ « Limite gourou » avait dit une stagiaire de DEJEPS citée *supra*.

⁹⁰⁸ AFOCAL, non daté, p. 27 (majuscules de l'original). On remarque la référence (et la révérence) au grand penseur de cet organisme.

⁹⁰⁹ Même en tant qu'observateur, on n'en sort jamais indemne.

largement ignorées⁹¹⁰. L'animation étant souvent plaisir, celui-ci est un ressort important des pédagogies utilisées, enthousiasmant pour ceux qui « se prennent au jeu » comme culpabilisant pour ceux qui ne le ressentent pas. La norme collective se formule en exigence de « participation active », signe supposé de l'appropriation par les apprenants de leur propre formation pour toutes les formations⁹¹¹ ; elle invite tous les présents à se fondre dans la dynamique collective.

Le protocole se substitue à l'objectif.

Du but au protocole

Les organismes de formation annoncent volontiers des finalités ambitieuses. Par exemple, l'AFOCAL affirme que :

« L'AFOCAL a un but : former des jeunes et des adultes responsables, ayant le sens de leur propre dignité et de celle des autres et aspirant à se dépasser. »⁹¹²

L'intention est séduisante. Mais, bien évidemment, il est impossible d'en juger et d'en jauger. : on ne sait pas apprécier le degré de *responsabilité*, de *dignité* et de *dépassement de soi* des individus, avant et après une formation. Il en résulte que, dès cette finalité affirmée, le document en passe aux protocoles de formation : pédagogies, contenus *etc.* Ce sont ces derniers qui sont censés avoir l'influence visée sur les participants. Leur mise en œuvre conforme devient le critère qui permet de s'assurer que le « but » est probablement atteint.

Comme dans l'exemple ci-dessus, une fois les professions de foi énoncées, les guides ou fascicules explicatifs à destination des formateurs de tous les organismes développent une description de protocoles pédagogiques. Ceux-ci sont considérés comme « bons » car forgés par le temps et l'expérience, et sont utilisés consciencieusement.

« Le formateur n'est pas celui qui sait tout sur tout, mais celui qui organise les situations qui vont permettre à chacun de progresser. »⁹¹³

La conformité au protocole devient le moyen assuré de produire les effets recherchés, donc ce qui visé. La recherche de cette conformité est quasiment un principe de conduite de la formation, et cela agit comme un critère d'auto-évaluation pour les formateurs.

⁹¹⁰ À l'exception des préférences alimentaires, d'origine religieuse ou non.

⁹¹¹ Rappelons qu'il s'agit du premier critère de validation des formations de l'animation volontaire, ce qui en fait bien ressortir le caractère de « double contrainte ». Cf. l'annexe « Former des individus, enfanter un sujet ? »

⁹¹² « La déclaration fondamentale de l'AFOCAL » in *Recueil de textes à l'usage des formateurs*, AFOCAL, p. 2.

⁹¹³ Francas, non daté, p. 9.

« Je n'ai pas réussi à aller jusqu'au bout de la démarche »

est ainsi un commentaire d'appréciation souvent entendu dans la bouche d'un formateur en bilan de fin de journée : l'intéressé n'en dit généralement pas plus, le propos ne porte pas sur l'effet d'apprentissage mais sur la mise en œuvre (in)complète du dispositif. Que les stagiaires en aient tiré ou non des acquis est réputé de leur fait, en relation avec leur « qualité » individuelle⁹¹⁴.

Par ailleurs, les protocoles sont plus faciles à formaliser dans les détails si cela est nécessaire. Les processus de certification qui, progressivement, s'imposent aux organismes de formation dans le cadre des exigences de qualité formulées par la loi de 2014 sur la formation professionnelle, amèneront très vraisemblablement à les développer.

La plupart de ces protocoles deviennent rapidement familiers des stagiaires puisque se répétant dans les séquences de nature similaire : on procède par exemple toujours de la même façon pour pratiquer un jeu, ou pour les moments de « prise de parole » du stage. Ils contribuent à la « mise en rythme » des participants du stage.

Dans ce processus de passage du but pédagogique au dispositif, ne reste guère du projet initial que sa (re)production : d'une certaine façon, l'efficacité productive a remplacé le programme institutionnel.

Le stage comme refuge.

« À la base du confort moral et physique repose chez l'homme la perception toute animale du périmètre de sécurité, du refuge clos, ou des rythmes socialisants. »

« Le rythme des cadences et des intervalles régularisés se substitue à la rythmicité chaotique du monde naturel et devient l'élément principal de la socialisation humaine, l'image même de l'insertion sociale [...]. »⁹¹⁵

La synchronisation mise en place par les formations est un facteur essentiel de sécurisation, de séduction et d'efficacité des formations⁹¹⁶.

⁹¹⁴ On ne peut s'empêcher de voir la similitude de ces phénomènes avec les procédés industriels, où ce sont aussi les protocoles qui, étudiés pour donner le résultat visé, font l'objet d'une codification, d'une application rigoureuse et des contrôles de production. Ceci est particulièrement vrai pour les procédés dont on ne peut valider le résultat sans contrôle destructif. L'exemple type est la stérilisation des boîtes de conserve. La variabilité du produit, donc des effets du protocole sur celui-ci, constitue un obstacle à l'obtention du résultat.

⁹¹⁵ André Leroi-Gourhan, 1991 (1965), tome II, pp. 139 et 142.

⁹¹⁶ L'auteur (p. 142) fait une remarque que ne renieraient pas les physiiciens du XXe siècle : temps et espace ne sont séparés que par convention ou commodité ; on dit d'ailleurs que tel endroit est « à une heure d'ici ». Temps et espace du stage sont deux facettes d'une même réalité, le lieu et le temps indissociables de la synchronisation. En stage, les lieux correspondent à des activités et ils rythment tout autant la vie que le temps.

Cette « insertion sociale » dont parle l'auteur se manifeste par des signaux élémentaires. On peut penser à l'importance qu'accordent les formateurs au fait d'être à l'heure⁹¹⁷, qui les amène dans quasiment toutes les formations à faire des « mises au point » à ce sujet ; bien sûr argumentées par la charge du programme, le respect dus à tous et l'affirmation qu'il s'agit de « votre formation ». Ou, à nouveau, au fait que la validation du stage est conditionnée à la participation active à celui-ci. L'intégration au temps et aux lieux est le signe et le signal de l'intégration sociale, et un animateur rétif à cette intégration sociale est à coup sûr perçu comme montrant vraisemblablement une inaptitude à la coopération et au travail en équipe.

« Qu'il s'agisse d'un sacrifice, d'un discours politique ou d'une comédie, le rapport des individus figurants à la matière figurée est moins important que les valeurs communes entre figurants et spectateurs, qui permettent de greffer sur une chaîne opératoire de caractère religieux ou social un appareil esthétique en accord avec les émotions qui y conviennent. »⁹¹⁸

Ainsi, à nouveau, ce n'est pas tant le contenu de la formation qui est important que la synchronisation de l'ensemble des participants d'une formation, formateurs comme stagiaires, sur des implications communes et des émotions partagées. La formation elle-même n'est qu'une « chaîne opératoire », dont les messages passent si, et seulement si⁹¹⁹, il y a cette synchronisation.

La formation, un passage ritualisé.

Selon la formule d'O. Douard, « le BAFA, une entrée ritualisée dans le monde des adultes »⁹²⁰, la formation constituerait, outre son objet officiel de préparation à l'activité d'animation – préparation dont on peut maintenant formuler quelques doutes sur l'efficacité – un dispositif rituel dont il est possible, quant à lui, d'admettre l'effet sur le stagiaire. À défaut de cette « entrée ritualisée », l'apprenant serait immédiatement plongé dans le bain de l'animation. Elle

⁹¹⁷ Être à l'heure signifie être au bon moment à l'endroit prévu. Espace et temps sont indissociables.

⁹¹⁸ André Leroi-Gourhan, 1991 (1965), tome II, p. 207. On peut assimiler ici, sommairement, les « figurants » aux formateurs et les « spectateurs » aux stagiaires.

⁹¹⁹ Les difficultés rencontrées par les formateurs, telles que décrites par Vanessa Pinto, 2015, liées aux différences d'origine sociale entre formateurs et stagiaires, peuvent parfaitement s'interpréter comme une défaillance de ces mécanismes de synchronisation, mis en défaut par ces mêmes différences sociales. Ces difficultés mettent simultanément en évidence le caractère non universel de la référence de synchronisation c'est-à-dire le modèle proposé par les formateurs (contrairement aux croyances des formateurs que l'auteur observe à l'œuvre). Ce qui apparaît clairement au travers de cet article passionnant est aussi que la synchronisation est langagière ; et que, donc, lorsque des différences sociales marquées entre stagiaires ou entre stagiaires et formateurs sont révélées par des manières différentes de s'exprimer, la synchronisation du groupe stage n'arrive pas à s'amorcer. Pour un exemple de désynchronisation, cf. *infra* l'encadré « La farine » (§ 4.2.5).

⁹²⁰ Olivier Douard, 2002. Il s'agit du titre de son article. On remarque que l'auteur se garde d'utiliser la formule « rite de passage ».

permet donc de passer par une sorte de sas, rassurant, accoutumant, qui autorise à s'imaginer en animateur, à s'habituer à l'idée, à côtoyer la peur des autres et à relativiser la sienne, à se convaincre de ses capacités⁹²¹ confirmées formellement par une validation de stage ou une certification⁹²². Elle constituerait l'équivalent de la procédure d'aguerrissement du soldat avant le feu. En bref, elle produit plus une socialisation qu'un apprentissage. Et ce, d'autant plus lorsque le but est plus la transformation de l'individu stagiaire que sa formation, du moins l'adoption par lui de comportements attendus.

Le rite importe plus que le prêche.

Dans *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, É. Durkheim montre l'attention qu'il faut accorder au rite pour comprendre la religion comme fait social :

« C'est là, d'ailleurs, ce qui explique l'importance primordiale attachée par presque tous les cultes à la partie matérielle des cérémonies. Ce formalisme religieux, forme première, très vraisemblablement, du formalisme juridique, vient de ce que la formule à prononcer, les mouvements à exécuter, ayant en eux-mêmes la source de leur efficacité, la perdraient s'ils n'étaient pas exactement conformes au type consacré par le succès. »

Le rite est donc essentiel à l'accomplissement du résultat et à la constitution d'un rassemblement de personnes en tant que groupe.

« [...] les rites sont des manières d'agir qui ne prennent naissance qu'au sein des groupes assemblés et qui sont destinés à susciter, à entretenir ou à refaire certains états mentaux de ces groupes. »⁹²³

Il s'agit bien de ce que cherchent à faire et produisent les formateurs : accomplir le résultat visé, la transformation d'individus en animateurs, et pour cela faire usage du groupe et du rite constitutif du groupe⁹²⁴.

⁹²¹ On peut se référer aux témoignages de stagiaires, par exemple ceux rapportés dans l'encadré *supra* « Qu'en retiennent les stagiaires ? », qui disent exactement cela. En substance : *je n'ai pas appris grand-chose mais j'ai pris confiance en moi.*

⁹²² Annoncer la validation de son stage, c'est dire à l'apprenant : « maintenant, tu fais partie des nôtres, tu es animateur ; tu en as la capacité, le pouvoir et la responsabilité ; et je ne suis plus responsable de toi en tant que formateur. »

⁹²³ Émile Durkheim, 1912, respectivement pp. 39 et 20 de la forme numérisé en Word de l'ouvrage.

⁹²⁴ Vus comme cela, les contenus ne sont guère que des remplissages dont on sait qu'ils seront utiles et qu'ils justifient l'existence de la formation que l'on ne peut guère, tout de même, faire reposer sur le seul rite. Sinon, qui l'achèterait ?

Le temps de parole, un exemple de rituel quotidien

Presque tous les stages de formation comprennent un moment quotidien de « parole sur le stage ». Les modalités en sont différentes d'un organisme à l'autre mais, au sein d'un même organisme et surtout au cours d'une même formation, elles sont parfaitement stables. Il s'agit là pour les formateurs d'une règle intangible.

Le dispositif se tient presque toujours en petits groupes, chacun d'entre eux encadré par un formateur. Lors de la première séance, le formateur en présente les règles. Ultérieurement, il est le garant de leur bonne application. Celles-ci comprennent le plus souvent : durée de la séquence, règles de prise de parole, sujets éventuellement exclus du dispositif, exploitation par les formateurs des propos des stagiaires, confidentialité. Ces règles peuvent être très précises : par exemple obligation faite à chacun de parler ou non, durée des interventions, autorisation de répondre ou non, de poser des questions ou non, éventualité de débats, expression de faits et/ou de ressentis, prise en compte ou non des questions relationnelles et des régulations, rôle spécifique du formateur.

Ces moments sont des rendez-vous à heure, groupe, lieu et protocole fixes⁹²⁵. Ils constituent souvent d'abord une contrainte pour ceux qui n'en sont pas encore familiers, et surtout dans la mesure où ils sont guidés par une logique de « l'aveu » ; ils instaurent aussi une garantie apportée aux stagiaires de pouvoir exprimer un avis sur la formation ; ils sont enfin une forme de « thermomètre » pour les formateurs plongé dans l'atmosphère du stage⁹²⁶.

Assez rapidement, pour la plupart des stagiaires, il s'agit d'un moment attendu. Il rassure par sa régularité, il apaise par le calme et la lenteur qui y règnent normalement. Il a en cela un puissant effet de conviction factuelle, sans argumentation, des vertus de l'animation⁹²⁷.

La forme de ces moments de parole a varié dans le temps mais non le principe, et ils sont pratiqués dans les stages de l'animation depuis des décennies. L'expérience a confirmé leur efficacité.

Mener un stage, sous les raisons d'organiser le temps et le travail collectifs, d'être efficace et de sécuriser par la régularité, consiste ainsi à faire apprendre et adopter un certain nombre de rituels, la « partie matérielle des cérémonies » : présentation de la journée le matin, horaires, jeu de début de journée, tableau des tâches matérielles, « grille de stage », repas communs, point de fin de journée, moments quotidiens de « parole », disposition des lieux et des personnes, formules et formulations, régularité des dispositifs pédagogiques et jusqu'aux manières de s'habiller des formateurs⁹²⁸. Ce qui devient rapidement habitudes collectives est également contenu dans les mots,

⁹²⁵ Et les membres d'un groupe se placent souvent tous les jours de la même manière autour de la table ou du cercle de chaises. La pédagogie institutionnelle et la pédagogie Freinet, dont s'inspirent initialement ces procédés, utilisent en sus des formules rituelles d'ouverture et fermeture de la séquence, de distribution de la parole, de contrôle des débats *etc.*

⁹²⁶ Cf. à ce sujet les annexes « Les dispositifs de parole » et « La pédagogie institutionnelle. Récit d'un travail collectif, ou quand connaissance et ignorance se produisent mutuellement ».

⁹²⁷ Et, selon certains formateurs, de la démocratie d'expression et de participation.

⁹²⁸ Cf. Jérôme Camus, 2011, qui, dans un article au titre un peu ambitieux, fait une description minutieuse et très réaliste de l'habillement, des manières de se tenir et de parler d'animateurs en centre de loisirs, parfaitement exportable aux formations de l'animation volontaire.

par exemple les dénominations des différents moments (« temps », « grille ») de la formation, ou celles des techniques et des notions utilisées.

« Mauss avait insisté sur le fait que “le rituel est toujours formulaire” et que les “rites manuels” ne vont pas sans les “rites oraux” : serments, vœux, souhaits, prières, hymnes, interjections, formules entrent en composition avec des gestes qui sont eux-mêmes des actes articulés et formalisés. [...] En s’employant à inculquer les formes avant d’y verser d’éventuels contenus, selon une technique éprouvée fort bien décrite par Pascal, l’institution religieuse économise les frais considérables que supposerait une persuasion doctrinale individualisée. »⁹²⁹

Les rites sont en eux-mêmes un discours, car ils sont censés être la matérialisation d’une conception, de la formation, de l’animation, des interactions et des rapports sociaux, à tout le moins être congruents avec ceux-ci⁹³⁰. Ils sont arguments, sans avoir à en passer par la « persuasion doctrinale individualisée ». Ils s’adressent au collectif, sans devoir se préoccuper de l’individu mais non sans effet sur lui.

Via les « temps de présentation » – des contenus du stage, des personnes, des règles, des lieux, des critères de validation *etc.* –, la première des étapes de l’installation d’une formation est celle de ses rituels⁹³¹. Ceci vaut d’ailleurs autant pour les participants que pour les formateurs débutants. Pour les uns comme pour les autres, l’inculcation commence par la familiarisation et l’apprentissage du rite ; la croyance censée le soutenir vient après, et peut-être : croyance dans la valeur de l’animation et dans celle de la formation, dans ses méthodes et finalités, dans son caractère irénique⁹³², dans son utilité sociale. Elle sera avant tout le fruit d’une pédagogie par les actes. Peu importe peut-être que le stage la crée, pourvu que les comportements attendus se mettent en place.

Paradoxalement, ce sont probablement les stagiaires, et d’autant plus qu’est grande la distance sociale avec les formateurs⁹³³, qui, n’étant pas (encore) liés par les pratiques de l’organisme, ayant besoin de se convaincre et d’être convaincus, auraient potentiellement le plus de recul critique sur ces dispositifs. Mais ils sont en position dominée, en âge, en expérience, en statut, en dépendance.

⁹²⁹ François Héran, 1986, p. 232. Les citations proviennent respectivement de Marcel Mauss, 1947, *Manuel d’ethnographie (1926-1939)*, présenté par D. Paulme, Paris, rééd. 1967, Payot, p. 241 et de Henri Hubert et Marcel Mauss, « Esquisse d’une théorie générale de la magie » (1902-1903), repris in Marcel Mauss, 1950, *Sociologie et anthropologie*, Paris, puf, rééd. 1973, pp. 47 et 50.

⁹³⁰ Par exemple un moment d’expression « libre » suppose que les participants soient installés dans un cercle de chaises, en position symboliquement égalitaire, formateur compris.

⁹³¹ Cf. *infra* l’encadré « À la descente du car » (§ 4.2.6). L’on peut voir maintenant que la technique employée « à la descente du car » ne relève pas d’une simple anecdote ou d’un procédé astucieux mais bien d’un élément, crucial parce qu’initial, d’un mécanisme d’enrôlement rituel.

⁹³² Pour un exemple d’une animation qui s’oppose radicalement à cette croyance, cf. l’annexe « Loin de l’animation irénique ».

⁹³³ La difficulté peut se présenter selon le recrutement local de certaines sessions de BAFA (cf. Vanessa Pinto, 2015) mais est devenue fréquente dans les BPJEPS en raison des effets induits par le financement des formations sur les caractéristiques sociales des stagiaires.

Les jeunes formateurs, conscients de leur promotion sociale et de leurs responsabilités, font en général preuve de « bonne volonté culturelle ». On peut également remarquer que, quel que soit l'organisme, les pratiques ne sont pas plus justifiées auprès des stagiaires qu'elles ne le sont auprès des jeunes formateurs. On fait et, là aussi, on apprend et on (se) convainc en faisant. La force de la position des « anciens », formateurs pour les stagiaires, formateurs expérimentés pour les jeunes formateurs, est qu'ils disposent du crédit symbolique du monde dans lequel ceux-ci souhaitent trouver leur place, animation et formation ; ils sont les détenteurs du rite, garants du lien entre le présent et les référents, et l'intemporel, garants de la valeur de manières de faire qui ne sont pas que les leurs propres.

« [...] les théories contemporaines tendent à penser le rituel comme un contexte, dans lequel les relations prennent un sens différent de celui qu'elles ont dans la vie ordinaire.

En particulier, ils mettent en jeu des séquences d'actions prescrites qui sortent de l'ordinaire, et sont souvent opaques pour les participants eux-mêmes [...].⁹³⁴

Les auteurs de cet article prennent comme exemple une pratique de développement personnel « New Age » par la danse et interrogent à ce sujet un anthropologue :

« Et ça [le fait d'avoir pratiqué ensemble], ça donne une certaine connivence, une certaine complicité, et du coup y a comme une sorte de modèle, social, qui se met en place, dans laquelle [*sic*], ce serait un modèle d'un type de collectivité, dans laquelle, l'exploration de chacun serait plutôt prônée, encouragée. [...] C'est un tout petit peu comme si on était autonomes, ensemble. »⁹³⁵

Ce sentiment de vivre puis d'avoir vécu des moments communs exceptionnels – qui font exception –, dans un type de collectivité hors du monde, de ne plus être comme tout le monde, d'être devenu autre et un autre, constitue l'un des aspects essentiels de l'efficacité des stages que, au-delà des propos savants, l'on peut effectivement constater par l'observation et en entretien. Ce sentiment d'exister intensément mais ensemble est particulièrement fort pour les formateurs – du moins tant que l'activité de formation n'est pas devenue routinière – compte tenu de la puissance que revêtent pour eux ces moments à la densité particulière, et ne contribue pas peu à leur rétribution.

« La participation aux rituels collectifs est propre à entraîner l'individu au double sens du terme, c'est-à-dire à le rallier à la communauté et à le rompre aux exercices communs. »⁹³⁶

Ainsi est-on proche d'une action technique, jugée à l'aune de son efficacité, et que l'on suit parce que la « tradition » locale, celle en l'occurrence de l'organisme de formation, qu'il est

⁹³⁴ Laure Assaf, Emmanuel de Vienne, 2017, p. 4.

⁹³⁵ Emmanuel de Vienne, 2016, transcription de l'entretien avec Michaël Houseman.

⁹³⁶ François Héran, 1986, p. 259.

nécessaire de respecter pour s'intégrer, l'impose et la valorise⁹³⁷. Le rite stabilise les pratiques (donc rassure, donne des repères, des certitudes) et rationalise la pratique sociale d'encadrement des formations. Pour occulter certains de ses aspects (tels que le contrôle social et la protection de l'institution), le dispositif n'en est pas moins parfaitement rationnel. Sa forme est donc essentielle. Et il y a effectivement dans ce formalisme, comme le suggère É. Durkheim, une exigence juridique de conformité dans la manière dont l'on (se) doit, en formation, (de) respecter les formes⁹³⁸ instituées⁹³⁹. Le respect de la forme est essentiel. Voici ce qu'en dit en termes savants F. Héran citant M. Weber :

« L'Église catholique, pour sa part, a toujours insisté sur l'importance d'une certaine *Gesinnungsqualität*, selon le terme de Weber, c'est-à-dire d'une bonne "qualité dispositionnelle", considérée comme supérieure à "l'orgueil intellectuel" du laïc qui prétendrait usurper le rôle du prêtre et briser son monopole. "Chercher à comprendre, c'est désobéir" [...]. »⁹⁴⁰

et un formateur et idéologue des CEMÉA déplorant le mauvais usage de la référence en matière de rite de cette association, la « pédagogie institutionnelle » :

Arnaud V. : « les formateurs ne sont pas assez bien formés, ils ne connaissent pas bien la pédagogie institutionnelle et ils ne la pratiquent pas comme on devrait le faire. La conformité des pratiques, c'est essentiel. »

Le but étant, pour ce dernier, moins d'obtenir les résultats visés tels qu'annoncés – en l'occurrence l'expression « libre » des stagiaires à propos du stage – que de respecter les formes, certes censées viser ce même résultat, et par cela d'obtenir la pérennité de ces mêmes formes.

*

On pourrait tirer de ce qui précède une leçon particulièrement caustique : l'efficacité du rite occulte le fait que, quel que soit le contenu de la formation, quelles que soient les croyances et connaissances formulées par le prêche, quelles que soient les qualités des formateurs, l'argent rentre de la même façon dans les finances de l'organisme de formation, et ce alors que les acteurs sont généralement satisfaits de ce qu'ils ont vécu. Ce qui est bien, *in fine*, l'efficacité visée. Force du rite établie par des décennies d'expérience comme intérêts de l'organisme, on conçoit que transformer notablement les modalités pédagogiques des formations ne soit pas une priorité pour celui-ci.

⁹³⁷ Je me réfère bien sûr à la définition de la technique par Marcel Mauss.

⁹³⁸ Forme, formation, formalisme, les mots parlent d'eux-mêmes. Originellement, la « forme » est un moule (par métathèse, le mot a donné « fromage », produit fabriqué dans une forme).

⁹³⁹ Cf. à ce sujet l'analyse de la pratique de la « pédagogie institutionnelle » dans l'annexe « La pédagogie institutionnelle. Récit d'un travail collectif, ou quand connaissance et ignorance se produisent mutuellement ».

⁹⁴⁰ François Héran, 1986, pp. 260-261, faisant référence à Max Weber, 1921, *Économie et société*.

4.2.3 - En formation, ce sont surtout les formateurs qui se forment

Il y a dans cette idée un mélange de formation au sens d'apprentissage, d'acquisition de savoir-faire, et de formation au sens de modification de forme, les formateurs s'alignant sur les savoir-faire de leurs aînés, devenant capables de les mettre en œuvre, et étant par là jugés, par eux-mêmes et les autres, compétents. Les deux aspects sont indissociables car, pour devenir formateurs, ils doivent être capables de faire et d'être. La formation est ainsi, pour eux, une manière de se réaliser, de se produire même, dans tous les sens du terme : y trouver de la satisfaction, développer leurs capacités, se sentir vivants. Mais la question est ici de savoir qui se forme réellement ou principalement dans une formation. Et ma thèse est que, si l'on peut douter de ce que qu'apportent les formations aux stagiaires en termes de compétences, il est assuré que celles-ci sont pour les formateurs des occasions de formation⁹⁴¹.

Le fait d'encadrer des formations offre des possibilités étendues de se former soi-même. Vu par les acteurs, il s'agit d'une évidence qui ne nécessite pas argumentation. C'est ce que Michèle B., directrice des Francas (citée plus haut) dit en employant la terminologie du don et du contre-don : « *en formant vous apprenez* », telle est la promesse des organismes de formation, qui bien souvent est leur argument de « vente » à des formateurs potentiels. C'est aussi ce qu'affirment tous les formateurs. C'est ce qui apparaît comme allant de soi quand on constate simplement que former s'apprend en formant, *via* le compagnonnage. L'affirmation est crédible, qui relève d'une évidence empirique, même si bien sûr l'effet s'atténue avec l'expérience.

« Ainsi, il est clair que les capacités et les savoirs acquis dont nous parlent les personnes rencontrées sont d'un ordre diffus et confus. Elles dénotent l'acquisition d'un pouvoir nouveau. Elles savent mieux innover, imaginer, transgresser, faire des bilans ou des prospectives, décider et s'autoriser à prendre des décisions, comprendre et écouter ou accepter l'autre, trouver des moyens de reconnaissances [*sic*], confronter des attitudes et des opinions, prendre des responsabilités, revendiquer... Savoirs non répertoriés : savoir faire, être et agir. Les expériences vécues et celles dont elles nous parlent, leur permettent de se construire une autre histoire : leur propre histoire. »⁹⁴²

La formule « diffus et confus » semble particulièrement adéquate : elle qualifie bien la nature, l'organisation et la temporalité des acquisitions, dont il est très difficile de discerner les modalités cognitives. Les formateurs peuvent pourtant constater leur propre progression au travers de

⁹⁴¹ Intérêt et désintéressement sont, comme on l'a vu, indissociables. Ainsi, en apprenant, les formateurs améliorent leur valeur économique présente et future, leur employabilité en particulier. De même, en « navigant » autour de l'association, dans son marché du travail privatif, ils peuvent bénéficier d'emplois et ont aussi la possibilité de s'inscrire aux formations professionnelles de celle-ci en utilisant des places financées. Ils peuvent également, à terme, envisager que cette expérience de formateur alimente et crédibilise une demande de diplôme en VAE (validation des acquis de l'expérience).

⁹⁴² Dan Ferrand-Bechmann, 2004, p. 16.

situations réelles et de l'aisance croissante avec laquelle ils peuvent les affronter. Ainsi le fait élémentaire d'avoir à formuler ses connaissances, à décrire ses expériences, contribue le plus souvent en soi à les renforcer.

Si donc se former c'est presque nécessairement apprendre, les formateurs sont les premiers apprenants d'une formation. Si se former c'est devenir quelque chose ou quelqu'un, construire sa propre histoire, les formateurs deviennent formateurs bien plus intensément que les animateurs ne deviennent animateurs. Si se former, c'est se réaliser, alors là aussi l'intensité du rôle leur offre cette voie de développement.

Mais mon affirmation va plus loin. Je considère que, *in fine*, les formations sont organisées pour former les formateurs autant que pour former les apprenants.

*

Être formateur, c'est être confronté à une très grande diversité d'acquisitions possibles ou nécessaires, bien plus large que celle à laquelle ont accès les stagiaires, de la gestion d'un groupe à la conception et à la conduite d'une séquence pédagogique. Cela permet d'acquérir des schémas de pensée, des réponses, des connaissances. C'est également être confronté, sans échappatoire, à l'intensité des interactions : le stagiaire peut rester silencieux, abrité « dans son coin », à distance des interactions, le formateur ne le peut. Être formateur, c'est aussi avoir l'occasion de bénéficier de l'expérience de collègues. Ainsi est-il fréquent que des phases de formations soient organisées en fonction de ce but⁹⁴³, et peu de formateurs expérimentés dans l'animation rechignent à contribuer à la formation de leurs collègues néophytes, aussi loin que cela ne met pas en danger l'encadrement de la formation. Il s'agit pourtant là d'une situation remarquable : il y a en effet très peu de rétention de savoirs contrairement à ce qui se passe dans d'autres milieux sociaux, probablement plus concurrentiels, où le fait de transmettre son savoir-faire est volontiers perçu comme un dépouillement et une mise en danger de soi⁹⁴⁴. La compétence de formateur est ici perçue comme un bien non rival.

« Sa phrase c'était : "je vais te montrer". C'est une attitude très rare. D'ordinaire, dans n'importe quel métier, les hommes se sentent séparés de tous ceux qui ne le savent pas par toute la longueur d'une expérience.

⁹⁴³ Prenons un exemple. Une équipe de quatre formateurs ayant au moins un début d'expérience encadrent un stage de quarante stagiaires. On observe que, dans deux séquences sur trois, le groupe de stagiaires est subdivisé en trois et non en quatre, l'un des formateurs ayant par exemple dit à un autre : « tiens, moi j'en profiterais bien pour venir avec toi pour que tu me montres comment tu fais ». Cette configuration est absolument banale, et la demande toujours bien accueillie (et même perçue comme valorisante).

⁹⁴⁴ La rétention ou non des connaissances, habituellement présentée comme un comportement individuel, est une forme de règle sociale du milieu considéré, ce qui apparaît très clairement à l'observation des formations de l'animation.

On dirait qu'ils n'ont pas appris et qu'après eux, il n'y aura plus de peintres en bâtiment, ni de rempailleurs de chaises, qu'ils ont reçu leur métier comme un don. Pour le père Léorat tout était simple et communicable. »⁹⁴⁵

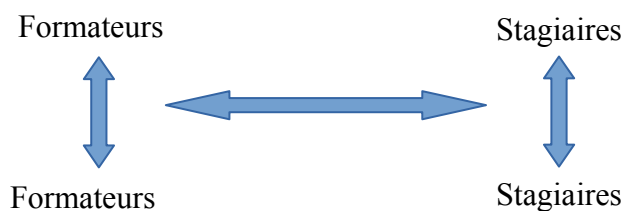
Les équipes de stage des formations de l'animation volontaire sont même, autant que faire se peut, constituées en tenant compte de cette finalité de formation des formateurs. Le besoin est double : équilibrer la présence des moins expérimentés ou moins sûr d'eux par des formateurs plus « solides » ; préserver l'avenir de l'association, sa reproduction, en construisant la compétence de formateurs aujourd'hui débutants mais qui pourraient constituer des « piliers » dans des temps futurs. Le raisonnement est de l'ordre d'un investissement, il est orienté vers le long terme. Il est d'autant plus essentiel que les occasions de ces formations en situation sont limitées⁹⁴⁶. Il s'agit là, dans les organismes, d'une des responsabilités élémentaires du cadre chargé de la coordination des formations de l'animation volontaire.

*

Si l'on fait l'effort mental de s'affranchir provisoirement des catégories préétablies, « formateur » et « stagiaire », pour considérer une formation comme un seul ensemble constitué de personnes en apprentissage, de statuts certes différents, on constate que cela modifie l'appréhension que l'on a de la circulation de la compétence. Plutôt que le schéma de flux basique de la formation :



il est plus réaliste de décrire le flux de la façon suivante :



Formateurs comme stagiaires apprennent des formateurs, des stagiaires et des situations de formation.

⁹⁴⁵ Georges Navel, 1995 (1945), p. 234.

⁹⁴⁶ La plupart des formateurs de l'animation volontaire encadrent un à trois stages par an. Le contexte est celui d'une difficulté chronique de recrutement de formateurs chez tous les organismes. Comme en sus leur durée d'activité est courte, et que ce qui peut les motiver à rester – hors influence de leur évolution biographique – est la satisfaction à l'encadrement de stages, il y a une sorte de course de vitesse entre leur formation et leur évaporation statistique : il s'agit qu'ils aient, au début, le plus possible l'occasion de se former, d'apprendre à devenir et être formateurs, pour qu'ils en éprouvent rapidement satisfaction et sentiment de maîtrise, pour même qu'ils puissent se trouver eux-mêmes dans la position de former un jeune collègue, ce qui renforce les chances qu'ils prolongent leur période d'activité de formateurs.

Bien entendu, la réalité n'est pas pour autant symétrique puisque la formation est, en principe, construite pour les apprenants et non pour les formateurs, c'est-à-dire que contenus, situations comme pédagogies sont d'abord pensés en fonction des premiers et non des seconds. Si les formateurs se forment, c'est parce qu'ils en ont l'opportunité, parce que l'on crée ces opportunités même, non parce que la formation est organisée pour eux⁹⁴⁷.

Ils n'y sont pas obligés mais ils en profitent. Puisque ce n'est pas leur formation, puisque cela ne dépend pas de la volonté d'autrui mais de la leur, pour qui le veut cela ne peut que renforcer le processus, et d'apprentissage, et de socialisation. Ce renforcement résulte aussi d'une règle sociale : demander à apprendre est une manière de s'intégrer dans une équipe ; se former, pour un formateur, au moins dans l'animation, est un processus valorisant et valorisé. L'incitation est forte. Il s'agit d'une attitude attendue du formateur, susceptible de le qualifier comme tel : ce que les intéressés nomment la « posture », d'un terme pour eux empreint de connotations normatives.

Par ailleurs, la formation ne fait pas que résulter de la fréquentation d'autres formateurs. L'action elle-même, c'est-à-dire l'acte de formation, est en soi potentiellement formatrice. Il s'agit ici de se former en formant, d'apprendre en éprouvant par soi-même ce qu'on se propose de faire éprouver aux autres. D'une certaine façon, plus le formateur s'implique dans la formation, plus il en recherche l'efficacité, plus probablement la formation est aussi formatrice pour lui-même. Dans la relation formateurs - stagiaires, les schématisations ci-dessus ressemblent fort à celles, simples puis élaborées, du processus de communication : émetteur, récepteur, message, *feed-back*⁹⁴⁸. S'y ajoutent des effets de formateur à formateur et, pour les apprenants, de stagiaire à stagiaire. En formation comme en communication, les acteurs reçoivent un « retour d'information » et des « rétro-actions » de leur public. À la différence que la formation ne se réduit pas à de la communication, que si l'on veut ce qui s'échange n'est pas que de l'information. Ce retour apprend au formateur les effets (réception, efficacité pédagogique, résistances *etc.*) de ce qu'il transmet et de la manière dont il s'y prend ; ce qui constitue une occasion pour lui, saisie ou non, correctement interprétée ou non, d'apprentissage.

Une différence importante entre les éléments qui circulent dans un sens et dans l'autre est que la circulation de gauche à droite est le produit d'une volonté délibérée : un but pédagogique, une méthode choisie *a priori* et ajustée en temps réel, un système relationnel mis en place à cette fin, des lieux, des moyens, des propos tenus dans cette intention. Autant qu'il est possible de les clarifier, le procédé est établi et le produit visé défini. Ce qui circule est donc, disons, formel. Effet

⁹⁴⁷ Ce qui n'enlève rien, ni à l'intensité, ni à l'étendue de ce processus de formation.

⁹⁴⁸ Il y a aussi, dans le schéma classique de la communication, canaux (modalités) de communication (par exemple verbal et non verbal), code de communication (langue et langage), interférences avec l'environnement, *a priori* sur l'interlocuteur (schéma de Claude Shannon et Warren Weaver).

formel du formateur sur son public, constitué de stagiaires et d'autres formateurs. Par contre, les circulations en retour peuvent relever de l'inattendu et ne sont que très partiellement contrôlées par le formateur. Leur effet de formation du formateur l'est aussi. Si, quand on s'inscrit en tant que participant à une séance de jeux, on peut penser qu'on va apprendre au moins à jouer et peut-être à transmettre certains jeux, quand on encadre une séance d'apprentissage de jeux, la même, peut-on prédire ce qu'on va soi-même y apprendre⁹⁴⁹ ?

Qui se forme en formation ? La réponse apparaît donc limpide à tous, et aux formateurs les premiers : ce sont d'abord eux-mêmes qui se forment en formation ; eux qui, sans doute aucun, y apprennent le plus.

Hémérance V., formatrice : « En formation, j'apprends toujours. Si je continue à en faire, c'est parce que j'ai toujours l'impression d'apprendre quelque chose. C'est ce qui m'a séduit au début. Si ça s'arrête, j'arrête. »

Tous ceux à qui j'ai soumis cette question ont abondé en ce sens sans réticence. J'ajouterai pour ma part que leur formation de formateur n'a pas les travers de la formation des animateurs : elle est nécessairement « bien ciblée », sur ce qui est utile et opératoire. Point là de discours sur la transformation du formateur ou sur son apprentissage politique. Si la formation des stagiaires est souvent rite et réflexivité, la formation des formateurs est une véritable formation.

*

Ce qui précède suggère également que, du point de vue des organismes, l'une des raisons d'être des formations pourrait être de... produire des formateurs, moyen d'assurer leur reproduction⁹⁵⁰. Après tout, les stagiaires sont des usagers, ils passent, bien ou mal formés ils ne sont utiles aux organismes que lors de ce passage ; les formateurs sont les producteurs, il est nécessaire de les rendre performants, de les conserver, leur utilité étant proportionnée à ces critères.

Selon un célèbre aphorisme de Samuel Butler, ultérieurement repris par bien d'autres⁹⁵¹ :

« La poule est seulement un moyen pour l'œuf de faire un autre œuf. »⁹⁵²

Cette formule, pour nous étonner, n'en est pas moins parfaitement exacte. Elle retourne certes l'évidence commune, est une bonne métaphore de l'écart qui, selon moi, existe entre ce que les acteurs croient et affirment effectuer *via* les formations – ou ce qu'on croit ordinairement qu'ils font – et ce qu'ils font vraiment. Ou, à tout le moins, ce qu'ils font *aussi*. Ce qui est produit dans une formation n'est pas que des animateurs ; le produit est aussi du côté des formateurs, sous la forme

⁹⁴⁹ Cf. aussi l'annexe « L'intérêt et l'apprentissage disparaissent-ils avec le temps et l'expérience ? »

⁹⁵⁰ J'ai eu l'occasion de tester cette hypothèse avec quelques interlocuteurs. Au sein des organismes de formation, elle suscite des réactions contrastées, les plus caustiques s'y retrouvant assez bien. Elle apparaît au contraire très intéressante aux CEPJ (Jeunesse et Sports), qui me formulent leur accord à ce sujet.

⁹⁵¹ Dont le plus connu est probablement Umberto Eco.

⁹⁵² « *A hen is only an egg's way of making another egg.* »

de savoir-faire, d'un réseau, d'un langage commun, de justifications partagées, de comportements et « postures » socialement validés, de visions cohérentes du monde. Il s'agit d'une activité qui se mène entre soi, qui produit les producteurs de l'entre-soi qui permettent de produire l'entre-soi.

N. Heinich⁹⁵³ évoque la force de l'action résultant de la mise en cohérence de lieux, de personnes, d'attentes, de paroles. Il s'agit là selon moi d'une excellente explication de l'efficacité des formations pour l'enrôlement des formateurs. Non seulement la formation permet aux formateurs, dans un relatif isolat social, de mettre en application leurs conceptions pédagogiques, éducatives et sociales, voire politiques, mais elle permet de le faire dans un cadre social simplifié, dont beaucoup de paramètres sont maîtrisés et donc auquel ils peuvent donner une forme de cohérence d'ensemble⁹⁵⁴. Le monde – réel – est mis à distance. La formation constitue ainsi un formidable argument en actes pour prouver la force et la validité de « nos idées », des « pratiques que nous défendons », comme le disent les intéressés. Avoir expérimenté cette force de l'action, cette satisfaction de son efficacité, c'est accéder à un « sens » qui pour une fois se donne de lui-même car l'on voit les effets de ce que l'on fait. L'habillage rhétorique de l'animation et celui qui est propre à l'organisme de formation, qui semblent ne constituer que des liants de surface, en deviennent d'autant plus faciles à adopter comme vérité ou idéal. Ils contribuent en retour à mettre des mots sur le lien social qui relie les formateurs.

Il est ainsi probable que les formations sont bien plus efficaces pour former des formateurs que pour former des stagiaires. Le dialogue suivant pourrait résumer mon propos :

Diane P., formatrice dans un stage BAFD, à la fin du stage : « Je ne me sens pas très différente d'eux [les stagiaires], je n'ai juste qu'un peu plus d'expérience, et encore.

Serge K., responsable du stage : Oui mais toi, ce qui fait la différence avec eux, c'est que tu as une expérience de formatrice. »

Et le propos de Serge K. est double : montrer à Diane P. la valeur de son expérience ; mais aussi l'encourager à encadrer d'autres formations.

Et Fabrice M., directeur de structure, adhérent et formateur des Francas :

« Moi j'envoie des animateurs comme formateurs dans un BAFA parce que je sais que c'est de cette manière qu'ils se formeront le mieux. »

Interrogée sur ce qui précède, Marie M. objecte :

Marie M., formatrice : « Je suis d'accord que les formations forment les formateurs plus qu'elles forment les stagiaires, mais pour moi c'est la répétition des formations qui petit à petit forment le formateur et pas juste le fait d'être formateur. Si les stagiaires faisaient 5 stages BAFA dans l'année, ils seraient autant formés qu'un

⁹⁵³ Nathalie Heinich, 2009, p. 34.

⁹⁵⁴ Le mécanisme est exactement le même pour les centres de vacances, qui en fait un lieu idéal et idéalisé.

formateur qui fait 5 stages BAFA. Il y a certainement des choses mal construites dans les formations BAFA, je te l'accorde, mais également une durée beaucoup trop courte pour aborder tant de sujets (même en prenant en compte les 3 stages). »⁹⁵⁵

*

Pour produire des formations, les organismes doivent produire des formateurs. Pour cela, la production de formations est nécessaire car celles-ci permettent une partie de la distinction, parmi les stagiaires, de futurs formateurs, et servent à la formation des formateurs⁹⁵⁶.

On pourrait ajouter : pour produire suffisamment de formateurs, il faut produire beaucoup de formations et, parmi les stagiaires, y solliciter beaucoup de formateurs éventuels ; mais produire beaucoup de formations⁹⁵⁷, c'est disperser les formateurs expérimentés et diminuer corrélativement les possibilités de former des formateurs débutants ; c'est donc accélérer le flux de départ des formateurs néophytes qui ont été mal encadrés et mal soutenus. Les dirigeants des organismes de formation sont fort conscients de cette logique de flux. Mais dans tous les cas, ils privilégient jusqu'à présent la production des formations car c'est bien elle qui alimente les finances de l'organisme.

4.2.4 - De la créance au produit de sortie

Nous avons examiné *supra* la créance telle qu'elle paraissait ressortir, et de l'analyse rationnelle – qu'est-il logique d'attendre d'une formation non obligatoire et que l'on accepte de payer ? – et de la conception qu'en ont les acteurs principaux. Mais qu'en est-il du produit de sortie ? Que produisent réellement les formations ? La réponse est bien plus riche qu'envisagée antérieurement.

En réalité, ce que produisent les formations n'est souvent qu'en relation lointaine avec la créance. Pour les formateurs et les organismes de formation, il est en fait peu de contraintes quant à

⁹⁵⁵ L'objection est solide mais n'est à mon avis pas tout à fait réaliste. La différence d'apprentissage provient surtout de l'intensité et de la diversité des apprentissages auxquels est confronté un formateur débutant, bien plus grande qu'elle ne l'est pour un stagiaire. L'argument quantitatif relève d'une vision partielle. L'observation de Marie M. met par contre bien en évidence la différence des modalités de la formation : celle des formateurs se fait par compagnonnage et au fil de l'eau et ne résulte pas d'une programmation délibérée.

⁹⁵⁶ André Leroi-Gourhan (1991, tome II, pp. 80-81) l'écrit de manière quasi facétieuse : « [...] que reste-t-il de l'homme au bout d'une telle évolution [son remplacement par des machines] ? [...] simplement la propriété de reproduire des machines par "homme interposé" grâce à une combinaison très ingénieuse d'éléments masculins et féminins, générateurs des indispensables fabricants ? » Ainsi que dans l'aphorisme de Samuel Butler, les êtres humains sont les moyens trouvés par les machines pour fabriquer d'autres machines. Si l'on veut bien se rappeler que je considère les formations comme des « machines productives », le rapprochement avec le propos d'André Leroi-Gourhan est saisissant.

⁹⁵⁷ Encore faut-il que le marché le permette.

ce qu'ils doivent à leurs clients – tout particulièrement dans l'animation volontaire – ; peu d'exigences sont exprimées par les intéressés ; et, on l'a vu, les producteurs s'intéressent peu à ce qu'attendent leurs clients. Pour le dire sans nuance, le produit de sortie n'a guère à voir avec ce que l'on croit acheter en s'inscrivant à une formation, comme il semblerait normal dans un fonctionnement marchand.

En premier lieu, une formation produit des diplômés (et des recalés). Qui sont, si l'on prend au sérieux la croyance dans le diplôme, réputés être compétents pour la mission qui va leur être confiée, celle de prendre en charge des publics dans un cadre d'animation. Cette compétence est plus une hypothèse qu'une réalité avérée. En effet, sans préjudice de l'apport réel des formations, elle ne peut être qu'en construction ; tous les acteurs, les formateurs les premiers, semblent considérer que c'est la pratique qui est réellement formatrice, ce qui bien sûr a une influence sur les formations (en salle) elles-mêmes ; cette compétence est aussi fort variable d'un individu à l'autre⁹⁵⁸.

En ce sens, la formation produit des réponses juridiques à un besoin de sécurité : elle permet l'emploi dans l'animation de personnes titulaire d'un diplôme (ou d'un stage validé).

Pour les stagiaires, singulièrement les plus avancés, c'est moins un surcroît de compétences qui est recherché, et obtenu, qu'un effet de réseau : de l'inter-connaissance bien sûr, des adresses, mais aussi et surtout des possibilités de rencontres et discussions (dans la formation et après), des personnes ressources, des échanges d'idées, une manière aussi de se rassurer par comparaison aux autres.

Une formation est également susceptible de produire des personnes convaincues : de l'intérêt et de la valeur de l'animation, de l'importance de l'éducation, de leur rôle de citoyens ou de futurs parents, de leur responsabilité sociale. Des individus qui ont eu « le déclic », qui ont dorénavant le sentiment de s'être découverts, d'avoir trouvé leur vocation. Ainsi que de futurs formateurs voire militants : point tous les stagiaires bien entendu, mais suffisamment, les organismes de formation l'espèrent, pour alimenter significativement leurs effectifs. Bref, une formation produit ordinairement une socialisation « professionnelle » des participants.

⁹⁵⁸ Dit en termes pédagogiques, en règle générale ce que l'on nomme « compétence » correspond plus précisément au stade de la « compétence inconsciente » (je sais faire de manière assez naturelle pour n'avoir pas à réfléchir au moment de faire). Pour l'illustrer, on peut dire que cela correspond ordinairement à notre maîtrise orale de notre langue maternelle. Or une formation, dont la partie pratique est forcément relativement limitée, ne peut pas faire atteindre ce stade aux participants : ils en restent nécessairement, au mieux, à celui de la « compétence consciente » (qui peut être à son tour illustré par notre degré de maîtrise d'une langue étrangère : je sais – à peu près – faire mais il me faut réfléchir pour faire correctement). C'est bien la pratique ultérieure, réitérée, qui permet de passer de la compétence consciente à la compétence inconsciente c'est-à-dire à la véritable compétence. Cf. à ce sujet l'annexe « Outillage théorique : comment les formateurs comprennent l'acte de formation ».

Les formations ont aussi un autre effet, moins visible. Elles préparent... à la prochaine formation. Les stagiaires « savent à quoi s'attendre », comme ils le disent souvent. Ils sont socialisés à la formation, ce qui facilite grandement le travail des formateurs des sessions suivantes. Il en est même, lorsqu'ils ont rencontré un « gourou » dans une première étape, qu'ils attendent et recherchent dans les suivantes, et sont déçus si le ou les formateurs ne font pas montre du charisme espéré. Vendre une deuxième fois est toujours plus difficile que la première fois. Les organismes souhaitent que leurs anciens stagiaires reviennent chez eux. Un bon stage est ce qui convainc les stagiaires de le faire. Plus largement, toute formation contribue à la réputation de l'organisme⁹⁵⁹.

Enfin j'ai montré, et il ne s'agit pas là du moindre des résultats, que les formations et les formateurs visent souvent à la transformation des individus plus qu'à l'acquisition de compétences d'animateurs.

Si l'on s'en tient à ce qui précède, il y a une multiplicité, et d'attentes de la part des stagiaires, et d'intentions de la part des formateurs, et de résultats voulus ou fortuits, les uns dépendant parfois fort peu des autres⁹⁶⁰. Tout en restant globalement dans la conformité à la réglementation, les formations présentent donc le même foisonnement. Les régularités sont parfois difficiles à y distinguer. Tout dépend bien sûr, je l'ai déjà affirmé à plusieurs reprises, de la distance d'observation : plus on regarde les choses de loin, plus les formations apparaissent similaires voire uniformes car reposant sur les mêmes bases, au sein d'un même organisme puis, en reculant plus encore, entre organismes. De plus près, il résulte en tout cas de ce foisonnement une certaine distance par rapport à la créance telle que je l'avais explorée antérieurement, qui faisait état d'attentes semblant évidentes. Pour mémoire : vu par les stagiaires, en premier lieu apprendre l'activité d'animateur ; vu par les parents, donner de la maturité à leurs grands adolescents ; vu par les dirigeants associatifs, apporter une plus-value humaniste à la société. Nous avons ajouté, au fil de l'exposé : pour les financeurs et les employeurs, disposer d'animateurs diplômés et employables. Tout se passe, en réalité, comme si le premier but était plus ou moins laissé de côté, parce que trop trivial, trop ordinaire, au profit des autres finalités. Les formateurs semblent souvent accorder plus d'importance à la réflexion, sur soi et sur l'animation, qu'aux apprentissages concrets, les renvoyant de fait vers les stages pratiques et l'alternance. Sans d'ailleurs que cela semble avoir des conséquences notables. Car les stagiaires, on l'a vu, ne choisissent guère leur organisme en fonction de sa conception et de sa pratique de la formation, et plutôt la constatent une fois sur place. Celle-ci

⁹⁵⁹ Mais une bonne formation, ce sont en réalité de bons stagiaires, tous les formateurs en conviennent. Les formations et les formateurs ne sont que des produits d'appel. Cf. l'annexe « Témoignages de stagiaires et de formateurs ».

⁹⁶⁰ Tout enseignant (et tout formateur) sait bien que le résultat d'un enseignement peut-être largement influencé par des facteurs autres que le programme, sa pédagogie et même la bonne ou mauvaise volonté des élèves : à commencer par la composition de la classe, les interactions qui s'y déroulent et sa dynamique en tant que groupe.

ne joue qu'un faible rôle dans l'orientation des inscriptions et y compris des réinscriptions, c'est-à-dire du marché.

« Par comparaison avec la limitation de la production, le détournement des objectifs et la réinterprétation du travail que l'on trouve à l'école, à l'hôpital psychiatrique, dans les services sociaux ou la prison, la limitation de la production tant étudiée dans les usines est la simplicité même. Il existe au moins un accord général clair dans l'usine sur l'objet à produire. Un tel accord est souvent absent des institutions où l'on fait des choses pour ou aux personnes. »⁹⁶¹

On peut avoir de ce qui précède une lecture moins convenue et s'autoriser à penser que l'écart qui existe entre ce que semble être la promesse des formations de l'animation et leur produit est dû au fait que la véritable raison d'être des formations de l'animation, en tant qu'activité productive, sous couvert de préparer des animateurs, est de permettre aux producteurs d'en vivre et de se reproduire. On peut ainsi considérer que ce qui est produit, maintenu, protégé est, directement, des dispositifs, des formateurs, de l'entre-soi, du réseau, du langage, des justifications et des visions du monde propres aux formateurs. Les formations ont, ce faisant, comme résultat le maintien de l'existence des producteurs directs (organismes, formateurs) et indirects (l'administration de tutelle). L'activité de formation apporte aux formateurs le principal des rétributions qu'ils y recherchent et qui motivent leur engagement, ce qui assure l'équilibre de ces processus. L'entre-soi, l'apprentissage d'un langage commun, facilitent la construction d'une crédibilité réciproque. Celle-ci repose sur le savoir-faire capitalisé, sur le capital symbolique et historique que constitue l'éducation populaire, sur le grand récit social et éducatif qui en résulte, sur la mémoire des luttes historiques pour s'emparer des esprits de la jeunesse⁹⁶², sur le mythe des colonies de vacances⁹⁶³. Le crédit social des formations vient aussi de ce qu'elles ont touché une proportion importante de la population, et d'un savoir-faire qui s'est maintenu.

⁹⁶¹ Everett Hughes, 1996 a, p. 67. Cf. l'annexe « Nous produisons du lien social ».

⁹⁶² En particulier entre les instituteurs laïcs, les « hussards noirs de la République », et le clergé, aumôneries en tête, puis entre les gauches et les droites (Front populaire, régime de Vichy, Parti communiste français). Jusque dans les années 1970 au moins, nombre de municipalités et de comités d'entreprise faisaient explicitement des centres de vacances qu'ils organisaient des moyens d'éducation politique précoce de leurs participants.

⁹⁶³ Le titre de l'ouvrage de Laura Lee Downs, historienne américaine des colonies de vacances, est tout à fait explicite de ce point de vue : *Childhood in the promised land*, 2002 (L'enfance dans la terre promise).

4.2.5 - Lorsque « ça craque »...

Les mécanismes plus ou moins cachés que j'analyse et qui font l'efficace des formations de l'animation deviennent plus visibles lorsqu'ils ne fonctionnent plus, lorsque « ça craque ». Pour le comprendre, prenons l'exemple d'une situation observée *in vivo*.

La farine

L'épisode qui suit se présente rarement avec une telle limpidité. À ce titre, il est précieux puisqu'il rend saillants des procédés qui restent le plus souvent occultés, difficiles à percevoir, dont l'analyse est toujours susceptible d'une contestation dûment argumentée. Il n'est en rien une exception, bien plutôt une épure, un précieux (pour l'observateur) concentré des mécanismes en jeu dans un stage de formation. Le voici.

Au septième jour d'une formation générale BAFA des Francas en internat, les deux tiers des stagiaires se concertent une dernière fois pendant une pause. Puis, avec un bel ensemble, ils se précipitent sur deux des trois formateurs (les hommes), Jérémy L. le responsable du stage, et François B., qui fument dans la cour, les aspergent d'eau et de farine et s'enfuient en courant dans de grands éclats de rire. Une vraie action commando, digne de *La guerre des boutons*.

Grosse colère des deux victimes. Le temps de se changer et de se nettoyer, Jérémy L. convoque immédiatement tout le monde dans la « grande salle ». Avec une attitude glaciale et des propos sans aménité⁹⁶⁴, il leur « passe un savon », longuement. Les mots sont tranchants et comminatoires. Plus personne ne rit. Il lance :

« Et ça veut dire que ça remet plein de choses en cause... » (*silence appuyé, regard qui balaye les participants*)

Il explicite son propos :

« Des stagiaires qui se comportent comme ça, on se demande s'ils sont capables d'encadrer des enfants. »

« Ce soir, on vous avait prévu soirée libre comme vous nous aviez demandé, mais maintenant, c'est plus du tout sûr. »

Menaces sur la validation du stage ; hypothèse qu'après dîner l'on « travaille »⁹⁶⁵, ce travail devenant une punition. La scène dure une bonne demi-heure puis chacun est renvoyé à la suite du programme⁹⁶⁶. Elle renforce considérablement l'autorité de Jérémy L.

Pourtant, les formateurs semblaient savoir qu'il se tramait quelque chose. Jérémy L. m'avait dit le matin même :

⁹⁶⁴ Dans un moment de réassurance réciproque, il confirmera le soir-même à ses collègues avoir joué au maximum la colère froide en la théâtralisant.

⁹⁶⁵ Dans les stages en internat, environ 1h30 après dîner sont habituellement consacrées au programme du stage.

⁹⁶⁶ Les formateurs maintiendront finalement la soirée telle que prévue et tous les stagiaires auront leur stage validé, mais les premiers laisseront planer le doute aussi longtemps qu'il leur sera possible. En réalité, ils jouaient perdants mais de « bluffer » les stagiaires a satisfait leur *ego*.

« La tradition c'est que les stagiaires font une farce aux formateurs. Qu'on s'en prenne aux personnes, ça va, mais je n'apprécierai pas qu'on s'en prenne à nos affaires. »⁹⁶⁷

En réalité, les stagiaires sont littéralement piégés par la situation, même s'il n'y a aucune intention délibérée des formateurs en ce sens. Ils ont réellement cru à la convivialité de Jérémy L. et de ses collègues, exactement comme on peut penser qu'un ours est un nounours avant de se faire mordre parce qu'on l'a approché de trop près. Ils se sont fiés à la proximité qu'il leur donnait à voir, à la familiarité avec laquelle il leur parlait, à l'image qu'il s'était construite et qu'il leur avait proposée d'une distance faible entre eux et lui, à son discours « on n'est pas à l'école », à l'atmosphère ludique des activités de l'animation, et ils découvrent que ce n'est qu'un habillage qui cache une autorité intransigeante et un pouvoir discrétionnaire. La tension épure les rôles.

Ce qui apparaît en premier lieu est la manifestation de la « double contrainte » qui caractérise l'efficace des stages de l'animation. Tout, dans le stage, semble confirmer le message de liberté que les formateurs adressent aux stagiaires : *nous vous invitons à parler sans réserve et à agir en pleine autonomie parce que nous ne sommes pas au dessus de vous et qu'il s'agit de votre formation, et c'est là la raison pour laquelle vous pouvez véritablement parler et agir librement et pas seulement parce que nous vous y invitons*. Les stagiaires sont tombés dans l'une des mâchoires de la double contrainte : ils ont cru sur parole l'invitation à la liberté. Avec une certaine naïveté, ils ont pris au mot la consigne de liberté, de parole, de comportement. Pour cela, ils sont sanctionnés. Ordinairement, les manifestations de cette liberté restent discursives. Il serait trop visible et trop contraire aux conventions de ces formations et aux invitations à la liberté – à moins de dérives manifestes telles que des propos racistes – de réprimer la parole divergente : elle est habituellement interprétée par les formateurs comme constituant des sujets de débats. Les sanctions sont alors plus subtiles et se tiennent surtout dans le jugement des formateurs et dans leur attitude vis-à-vis des stagiaires « gênants », parfois dans des rappels à l'ordre. Dans la situation observée, cette liberté s'est exercée sous une toute autre forme, et le mécanisme de sanction apparaît dès lors dans sa crudité.

À vrai dire, le résultat en est spectaculaire mais ce qui précède n'en constitue qu'une première facette. Sans que cela soit conscient de leur part, le comportement des stagiaires exprime une véritable résistance au dispositif de stage. Car ils ont toujours compris qu'en réalité ils étaient comme à l'école et se sont comportés en conséquence, avec leurs modèles sociaux bien réglés.

Si les formateurs, tout à leur colère et à leur dignité outragée, sont tout à fait aveugles aux mécanismes qui ont produit l'épisode de la farine, il apparaît évident à l'observateur que nous sommes en présence d'un « chahut » en version animation, imaginé par des stagiaires quasiment tous lycéens⁹⁶⁸. Ceci est parfaitement cohérent avec la conduite du stage. Malgré leur affirmations réitérées sur leur distance à l'institution scolaire, les formateurs ont mis en place une pédagogie dont les formes sont directement calquées sur celles de l'école⁹⁶⁹ : évaluation régulière de chaque stagiaire en public ; nombreux exposés *ex cathedra* au cours desquels les questions ou interventions ne sont pas sollicitées, voire dévalorisées ; réception et examen des travaux des stagiaires dans le bureau des formateurs *etc.* Ils récoltent ainsi ce qu'ils ont semé : une révolte d'élèves. Et un

⁹⁶⁷ Le propos m'avait d'ailleurs étonné : de quelle tradition pouvait-il donc s'agir ?

⁹⁶⁸ Sur les vingt stagiaires, dix-neuf sont lycéens et ont dix-sept ou dix-huit ans. Le dernier a trente ans et est en reconversion professionnelle, due à des soucis de santé. Il ne participe pas à l'épisode de la farine qu'il regarde, mi amusé, mi atterré, avec la distance du « grand frère ».

⁹⁶⁹ À un point, je dois le dire, rarement observé.

message que ceux-ci leur adressent : *vous n'êtes pas tout puissants*. Cet épisode de la farine est une forme de vengeance des stagiaires vis-à-vis du regard permanent, scrutateur et impitoyable, porté sur eux par les formateurs. Cette vengeance est pleinement conforme au cadre que les formateurs ont, à leur insu, indiqué aux stagiaires comme la référence légitime : le code en vigueur est le code scolaire. Maladroitement comme il se doit, l'arroseur a été arrosé.

Pendant une petite parenthèse dans le stage, la convention théâtrale de la formation ne fonctionne plus. Elle est ramenée à ce qu'elle est, un simulacre. Temporairement, plus personne ne fait semblant d'être ce qu'il est censé être dans le stage : les uns, des animateurs en apprentissage, en train d'acquérir les comportements en situation que l'on attend d'eux ; les autres, des formateurs sympathiques, dévoués et altruistes, partageant leur passion et contribuant à l'éducation citoyenne de jeunes adultes. Ce qui s'est exprimé est à sa façon l'incrédulité des stagiaires. Et un rappel que leur docilité quelque peu obligée ne saurait faire disparaître leur besoin de dignité. Les acteurs - formateurs sont défroqués.

Le collectif est provisoirement désynchronisé. Et c'est probablement ce qui est insupportable pour les formateurs. Ponctuellement, ils ne sont plus maîtres du jeu et il leur faut, pour rétablir cette maîtrise, rendre évident leur système de domination. Rapidement, tout le monde reprendra son rôle, ce qui était probablement la façon la plus accessible à tous de « passer à la suite ».

Contrairement à l'avis des formateurs, il n'est point besoin d'expliquer l'événement de la farine par l'âge et l'immaturité des stagiaires. On peut penser *a contrario* que la situation de stage est par construction réductrice et infantilisante. Certes, des stagiaires plus âgés auraient probablement manifesté leur refus par d'autres moyens mais ils auraient vraisemblablement pour cela également respecté le code scolaire. La vie collective a, c'est certain, un effet d'entraînement et stimule le besoin d'appartenance, mécanisme que je nomme « alignement ». Mais il arrive un moment où la réduction de l'individu à une tranche de lui-même, celle qui est censée devenir animateur, peut devenir intolérable. Le diagnostic d'immaturité est un contre-sens qui aurait pu aggraver la situation si l'on n'avait été à la veille du dernier jour de formation. Là où l'immaturité des stagiaires a probablement joué, c'est dans la transparence de leur révolte.

De plus, le stage est manifestement sous-encadré : Jérémy L. est le seul formateur expérimenté, les deux autres formateurs sont des débutants. Dès lors, ce sont bien les peurs des formateurs qui constitue le « fil rouge » des événements et de leur conduite, en particulier de leur manière de se comporter en « professeurs sympas », sans s'éloigner de la pédagogie scolaire jusque parfois dans ses aspects les plus caricaturaux : une manière probablement spontanée de conserver la maîtrise du stage et de ce qui fait la grande peur des formateurs, la « dynamique de groupe ».

Sur le vif comme le soir qui suit, ces différents éléments d'analyse leur sont manifestement inaccessibles.

Les résistances qui se manifestent en formation sont comme la « friction » du tacticien ou la panne de l'industriel, un obstacle ou une difficulté qui se dresse sur le chemin tracé et qui rend difficile ce qui normalement ne présente pas de problème. La pré-écriture de la formation ne les prévoit pas. En ce sens, elles sont des entraves à l'efficacité pédagogique.

Aux formateurs, elles coûtent de l'énergie, leur donnent le sentiment de ne pas réussir à bien *faire* leur travail ou de ne pas *être* à la hauteur, leur ôtent une partie de la satisfaction et des rétributions de leur activité, constituent pour eux une source permanente d'appréhension et d'interrogations souvent sans réponses, voire de risque portant sur leur emploi. Les formateurs, du moins expérimentés, ne sont pas naïfs : ils savent qu'ils vont les rencontrer, les connaissent, les décodent, les anticipent, les contournent... et sont malgré tout parfois surpris ou impuissants⁹⁷⁰.

Karine P., responsable d'un BJEPS de Famille Rurales : « La promo précédente, je sais pas ce qu'ils avaient, j'ai rarement vu ça. Qu'est-ce qu'ils étaient chi... ! Jamais contents, jamais à l'heure, il y en avait toujours un qui avait pas compris, il fallait répéter trois fois. J'ai tout essayé. Je crois qu'ils étaient pas à ma portée. Ils m'ont tuée. Après, j'ai été arrêtée pendant quatre mois⁹⁷¹. »

Les oppositions peuvent être directes. Le plus souvent, eu égard à la position dominée des participants, elles sont rampantes. On pourrait parler de « traîner les pieds ». Elles se manifestent par une passivité discrète, parfois déguisée en timidité. Ou par le phénomène des « invisibles » : lors d'activités ou d'exercices « en autonomie » dans les formateurs sont friands, au lieu de s'atteler à la tâche proposée, des stagiaires passent d'un groupe à l'autre, entament des travaux sans persévérer, errent dans les couloirs quand les formateurs n'y sont pas, semblent très occupés.

Même lorsque les stagiaires sont plus « équipés », ces résistances prennent volontiers la forme du scepticisme, exprimé surtout dans les coulisses⁹⁷². Il n'y a guère de contestation directe mais une absence de l'énergie nécessaire pour rendre riches, utiles et plaisants les dispositifs participatifs qu'utilisent les formations de l'animation. Les stagiaires jouent le jeu *a minima*, n'opposent guère d'argument solide, ne refusent rien. Ils parlent entre eux, s'attellent lentement au travail proposé, sortent fumer. Il traîne une forme d'ironie passive qui ne s'accroche à rien car ils ne savent pas quoi contredire ni comment, mais qui semble laisser penser que la plupart oublieront très vite ce qui leur a été travaillé ce jour-là⁹⁷³. Cette passivité fait que le formateur n'a pas prise sur eux et souvent il s'en rend compte⁹⁷⁴. Il est exposé à des regards dont le sens est plus illisible que jamais⁹⁷⁵.

⁹⁷⁰ Comme on le voit ci-dessus.

⁹⁷¹ Selon le diagnostic médical établi par le psychiatre, il s'agissait d'une « dépression d'épuisement », communément dénommée « *burn out* ».

⁹⁷² Les débats sur les défauts des formateurs et des pédagogies mises en œuvre vont alors bon train autour des cigarettes et du café. Et l'on entend : « il devrait faire comme ci » ; « il s'y prend mal avec nous » ; « il n'a pas compris comment on marche » ; « il ne connaît pas notre métier ». Il s'agit parfois d'un véritable « sport », qui sert en même temps le plus souvent d'exutoire, de régulation des tensions de la formation.

⁹⁷³ Ce qui, vérifié *a posteriori*, est bien le cas pour l'exemple qui suit.

⁹⁷⁴ Grand moment de solitude, où le courage du formateur est mis à l'épreuve. Il ne lui est pas souvent possible de fuir, et cela ne peut se faire que par une modification en temps réel du dispositif pédagogique proposé, toujours délicate à imaginer et à justifier.

⁹⁷⁵ Dans un article, Vanessa Pinto (2015) décrit fort bien le scepticisme de stagiaires issus de la bourgeoisie pour le discours psycho-pédagogique des formateurs, qui dans leur regard semblent s'agiter en vaines gesticulations. Dans ces situations, les stagiaires ne sont pas enrôlés par la formation, exactement comme des spectateurs d'un comique

Impuissance

Nous sommes dans une formation DEJEPS, dans une journée consacrée à la comptabilité associative. Le formateur présente un exercice aux stagiaires. Ceux-ci se mettent au travail, par deux, mais les exclamations fusent, comme dans une salle de classe. Elles sont lancées à la cantonade et ne sont même pas adressées au formateur : « Oh moi, les chiffres... » ; « qu'est-ce que c'est pénible » ; « ça me fatigue, je sors fumer une clope » ; « je peux le faire dix fois, je vois toujours pas ce qu'il faut faire ».

Le formateur, bienveillant, laisse dire, transpire abondamment ; il est asphyxié par les commentaires, il est comme un boxeur « KO debout » ; mais reprend pied en constatant que, malgré tout, le travail se fait. Cela lui redonne le courage nécessaire pour la séquence suivante.

Ce sont ainsi les mécanismes d'adhésion, de production de la conviction, d'alignement, les jeux d'acteurs qui n'accrochent pas, qui dérapent, qui sont mis à nu par ces situations. Les techniques de la « domination pédagogique »⁹⁷⁶, bien rodées et bien apprises, deviennent inopérantes. Elles laissent les formateurs impuissants. Moteurs de la formation, elles se trouvent réduites à l'état de trucs et astuces, plus ou moins vains. On les voit venir « avec leurs gros sabots ». Les discours qui habillaient ordinairement ces techniques sont perçus comme des esquives, des procédés de manipulation ou du « baratin ». Les formateurs sont d'autant plus démunis que non seulement ils ne savent plus comment s'y prendre, mais que le plus souvent ils croient à leurs explications et à leurs dispositifs. Dans ces périodes ou situations difficiles, la formation finalement ne tient guère que parce que tous les protagonistes y ont un intérêt commun.

Bilitis K., stagiaire d'un DEJEPS : « Ils [les formateurs] avaient le truc de dire *on n'a pas les mêmes fonctions mais on a le même statut. On est sur le même pied d'égalité*. Moi ça me faisait rigoler. Ça a fini par *clasher*, y avait plus de motivation pour personne. Les formateurs nous ont alertés, *qu'est-ce qui se passe ?* Tu vois, ils sont pas responsables de la dynamique de groupe parce qu'ils disent qu'ils ont juste une fonction différente, mais alors, qui s'en préoccupe, c'est quand même important pour la formation ! Moi, je les voyais faire et je me disais : mais comment ils sont comme animateurs si ici ils disent que la dynamique de groupe c'est notre affaire et pas la leur ? Et puis c'est eux les mieux placés pour voir ce qu'il se passe, au moins. Et moi je me disais, mais votre discours de relance de la motivation, ça va pas marcher comme ça ! Ils nous renvoient à notre responsabilité à chacun, très bien, mais ça les dédouane, facile. »⁹⁷⁷

Les résistances des apprenants font partie de la réalité ordinaire de la formation ; elles ne sauraient ne pas se manifester. Lorsqu'il s'agit de situations isolées, de personnes particulières, il est

que le « *show* » ne ferait pas rire.

⁹⁷⁶ Cf. l'annexe « Efficacité pédagogique. Introduction à la domination pédagogique ».

⁹⁷⁷ Bilitis K. explique ensuite que, quelques jours après ce passage à vide collectif, « tout le monde s'est remis au travail ».

aisé aux formateurs de les expliquer, de les résoudre ou d'en attribuer la responsabilité aux intéressés. De ce point de vue, la pire situation apparaît lorsque ces réticences ou résistances sont le fait des groupes d'apprenants devenu cohésifs autour de leurs insatisfactions. De même, les critiques sur les contenus sont plus aisées à prendre en compte que ce qui relève de la conduite du stage. Les dispositifs de formation de l'animation consistant moins à transmettre des connaissances ou des savoir-faire qu'à s'emparer des stagiaires, et ne « produisant » des animateurs qu'à cette condition, c'est alors tout l'architecture de la formation qui peut être mise en danger. Si, dans les formations courtes de l'animation volontaire, il reste tentant pour les formateurs d'attribuer ces difficultés aux stagiaires, cela devient plus difficile pour les formations longues de l'animation professionnelle et pour les formateurs plus aguerris, partant en général plus lucides, qui les encadrent. La détection des résistances, leur interprétation, la capacité à trouver des solutions pour redonner à la formation la « dynamique » qui lui est si nécessaire sont fortement dépendantes de l'expérience des formateurs ; et l'on sait que, compte tenu de la pauvreté des recrutements des organismes de formation et de leur besoin de « produire », une partie des formateurs en manque singulièrement.

Ces mêmes difficultés prennent encore une toute autre tournure lorsqu'elles sont interprétées par les participants comme une mauvaise appréhension de leurs besoins en tant que clients par des formateurs ramenés à la position de prestataires, ce qui n'est pas rare dans les formations de l'animation professionnelle. Comme on l'a dit, nombre de participants considèrent qu'ils payent, non pour bénéficier d'une formation, mais pour obtenir un diplôme. Car leur motivation n'est pas vocationnelle, comme les formateurs essaient de le leur faire adopter, mais alimentaire, celle de pouvoir obtenir un emploi pour en vivre. Dans ces situations, les leviers utilisés par les stagiaires sont directement économiques.

Karine P. : « Quand y a un contenu dont on sait que ça va pas leur plaire ou que ça va leur faire peur, on leur annonce pas à l'avance, on leur dit seulement le matin. On donne des indications générales. C'est vrai que c'est contradictoire avec les "bonnes pratiques" en formation mais je vais te dire pourquoi on fait ça. Parce qu'on a constaté que ceux à qui ça plaît pas, le jour en question y en a qui s'arrangent pour être absents, en arrêt maladie par exemple. Et nous, eh ben c'est autant de chiffre d'affaires de perdu. Alors on fait ça l'après-midi et seulement une demi-journée, comme ça ils signent la feuille de présence après s'ils partent c'est leur affaire. »

Ici les mécontents protestent en s'absentant, engendrant une perte de chiffre d'affaires pour les formations financées ; mais il leur arrive aussi d'exprimer vivement leurs critiques dans les différentes instances de régulation de la formation comme le « conseil de stage », entre autres en présence d'un représentant de la Jeunesse et Sports ; parfois ils s'adressent directement à

l'administration⁹⁷⁸. Prendre la position du client inverse le rapport de domination, et c'est probablement la manière la plus efficace accessible aux stagiaires quand ils veulent se défaire des attentes normalisatrices des formateurs. C'est aussi la plus déstabilisante pour des formateurs de l'animation qui n'ont, en règle générale, pas intégré cette modalité du « commerce entre les hommes »⁹⁷⁹.

4.2.6 - Satisfaire et séduire

En quoi les formations de l'animation sont-elles efficaces ? Elles ont assurément un effet dans l'enrôlement des stagiaires et, finalement, sur leur satisfaction. Si les organismes de formation font, comme on l'a vu, peu d'efforts « commerciaux » pour attirer à eux les clients-stagiaires, leur économie reposerait-elle sur une recherche de la séduction ?

S'emparer des participants, les transformer en stagiaires.

À la descente du car

Il fut un temps où, les stages étant organisés en internat, les participants y étaient transportés en car. Ils arrivaient donc tous ensemble.

Un formateur les attendait. Les stagiaires étaient à peine sortis du car, debout, n'ayant fait connaissance qu'avec leurs voisins de siège, rendus fragiles par l'isolement et la nouveauté de la situation, sans même avoir encore eu la possibilité de prendre leurs bagages dans la soute ; et voilà que le formateur entonnait devant eux un chant simple puis le faisait immédiatement répéter. Première séance de chant collectif à la descente du car. Moment partagé, mise dans l'ambiance et en condition, probablement découverte du plaisir de cette activité, discours pédagogique sans paroles : le stage était lancé, les formateurs s'étaient emparés des stagiaires, les rôles et statuts étaient établis, la saveur pédagogique de la formation également.

La scène précédente a trente ans et plus. Bien sûr, tous les formateurs ne procédaient pas de la même manière, mais celle-ci était fréquente et caractéristique. De nos jours, les stagiaires n'arrivent plus ensemble en car, même pour les stages en internat, et l'on ne chante plus guère. Mais, dans tous les organismes, souvent avant même une quelconque forme de présentation, un stage⁹⁸⁰ commence par des jeux : jeux de connaissance

⁹⁷⁸ Il y a même des cas de recours administratif et judiciaire portant sur les résultats des épreuves certificatives. Les fonctionnaires de la Jeunesse et Sports affirment que ce type de situation, sans devenir fréquent, se fait de moins en moins rare avec le temps.

⁹⁷⁹ Contrairement aux formateurs professionnels en entreprise qui savent parfaitement à quoi s'en tenir.

mutuelle, jeux de convivialité, jeux de « mise en train ». La démarche pédagogique est identique, pour une finalité similaire. Les formateurs pensent ces dispositifs comme servant à accueillir les stagiaires, à les mettre à l'aise, à les rassurer, à leur donner des repères. Mais, à leur insu ou non, il s'agit bien de s'en emparer.

Ainsi, ce ne sont pas les formateurs qui s'affirment comme tels mais les stagiaires qui les reconnaissent dans ce rôle et qui, d'une certaine manière, les instituent formateurs. Si l'on accepte de considérer que le processus fonctionne de cette manière, et il ne va pas de soi dans toutes les formations⁹⁸¹, alors il faut reconnaître la grande efficacité de ces dispositifs. Ils s'imposent « par corps » ; ils imposent un moment « tous ensemble ».

Ce n'est qu'après cette étape que les stagiaires sont invités à s'installer et que débutent les explications formelles sur le stage. Celles-ci, inévitablement, distillent le déroulement de la formation, les règles communes – dites « non négociables » – et les dispositifs d'évaluation, qui cette fois contribuent sans ambiguïté à installer la domination des formateurs⁹⁸².

Les dispositifs d'enrôlement des stagiaires sont remarquablement performants. Ils ont été rodés par des décennies d'expérimentation et de pratique.

« Ces jeux de rôles, ces dramatisations, cette vie hors du temps et des contraintes habituelles, sont très marquants sur le plan psychoaffectif. Plus généralement, la vie du groupe et les relations entre les stagiaires sont des éléments qui impriment chez les participants des souvenirs inoubliables : pour près de 35 % d'entre eux, c'est ce qu'ils ont le plus apprécié dans les stages [...] »⁹⁸³

Et de fait : « [...] on remarquera que toute formation est confinement : en chambre ou en cellule, stage, retraite, séminaire. L'espace de la formation est clos sur lui-même : île ou internat ! »⁹⁸⁴

Les observations de ces auteurs, parfaitement cohérentes avec les miennes, en disent long sur la nature de l'efficacité des formations. Car en regardant froidement les choses, est-il besoin d'enfermer un « groupe stage », stagiaires et formateurs, pendant plusieurs jours pour apprendre des jeux et des activités ou même pour réfléchir ensemble à l'organisation d'une journée en accueil de loisirs ? Le confinement vise un tout autre objectif, que nous avons déjà étudié : entraîner, aligner, enthousiasmer, bref s'emparer des individus et les assigner à un rôle, celui de stagiaire. On retrouve clairement le programme institutionnel de l'école dans ses manifestations classiques. Et sa fragilisation par l'irruption du monde extérieur, là sous la forme de la massification de

⁹⁸⁰ Ou une semaine de formation pour le BPJEPS. Il n'y a guère que dans les DEJEPS où l'on ne joue pas.

⁹⁸¹ Les stagiaires du DEJEPS et du BAFD – plus rarement les stagiaires du BAFA et du BPJEPS –, une partie au moins d'entre eux (mais cela « colore » l'atmosphère collective) portent un double regard sur leur formation : sa conception, son contenu, son déroulement, mais aussi les dispositifs pédagogiques utilisés. Dans ces formations les participants sont plus âgés, plus expérimentés, et ont parfois eux-mêmes eu un rôle de formateurs dans leur cadre d'activité (former des collègues, de jeunes animateurs *etc.*).

⁹⁸² Remarquons que ces méthodes font contraste avec la manière de faire dans la formation professionnelle en entreprise : ici, le formateur s'empare des stagiaires et de la situation ; là, il avance prudemment dans une démarche qui relève de l'appropriation progressive.

⁹⁸³ Olivier Douard, 2002, p. 62. Le temps écoulé depuis ces réflexions n'a en rien atténué leur validité.

⁹⁸⁴ Michel Fabre, 2015, p. 26.

l'enseignement, ici sous celle de la disparition de l'internat au profit de la demi-pension et l'apparition de participants issus des classes populaires c'est-à-dire la diversification sociale des publics de ces formations et la mise en danger des implicites de l'entre-soi.

L'exploitation d'un grand nombre de fiches écrites d'évaluation de formations par les stagiaires, sur plusieurs années, montre que les commentaires – libres, non guidés par des consignes ou des questions fermées – portent essentiellement sur trois sujets (de satisfaction ou parfois de mécontentement) : les formateurs, le cadre matériel (lieu de stage, repas, organisation matérielle) et le groupe de stagiaires. Paradoxalement en apparence, dans ce même cadre, les intéressés s'expriment rarement sur les contenus de formation ou la pédagogie mise en œuvre. Il semble donc y avoir un accord de fait entre formateurs – ou organismes – et stagiaires clients des formations : celles-ci ne sont pas faites pour transmettre des compétences d'animateur mais pour satisfaire ses participants.

Une économie de la séduction ?

Philippe M., formateur expérimenté : « Pourquoi les stagiaires ont envie de faire de la formation en sortant d'un stage ? D'abord faut dire que, je pense que c'est pas ce qu'ils apprennent ou le fait de se sentir armés pour cette responsabilité. Ensuite, je pense que la clé, c'est en partie ce que les formateurs leur ont raconté en formation. Ça les amène à se dire que *oui, je me verrais bien faire ça, ça a l'air intéressant, ou bien ça sera plaisant, ou bien c'est utile*. Et puis en plus, je pense que pour beaucoup y a la séduction de l'expérience du stage, ce qu'ils y ont vécu, la manière dont ils ont pu s'exprimer, l'intérêt qu'on a porté à *leur parole*. »

Ce témoignage nous offre de multiples indications. Il montre, à nouveau, que le but des formateurs semble être de séduire plus que d'instruire. Et que, bien plus que les formateurs eux-mêmes, c'est le dispositif de stage tel qu'il est conçu et pratiqué qui permet d'obtenir cette séduction. Ce sont aussi mes conclusions d'observateur. On y voit de plus que cette séduction comprend une double face : d'une part, donner envie aux stagiaires de faire de l'animation⁹⁸⁵ ; d'autre part, laisser aux stagiaires un bon souvenir du stage. Convaincre, satisfaire et séduire.

⁹⁸⁵ Cette séduction ne va pas de soi. Dans son article, Vanessa Pinto (2015) montre que la formation suivie, et le peu de crédibilité qu'ils ont accordé à leurs formateurs, n'a pas donné envie aux stagiaires de milieu bourgeois de s'engager dans l'animation, et que la majorité d'entre eux ne le fera pas.

Une pédagogie ajustée à la séduction

Les deux observations présentées ici se situent dans un stage d'approfondissement BAFD de l'AFOCAL. Le responsable de stage est le directeur de cet organisme.

Plusieurs moments d'échanges entre stagiaires sont programmés dans cette formation. À chaque fois, le formateur en précise soigneusement le dispositif méthodologique. Il insiste systématiquement sur le fait que les groupes de travail doivent prévoir – et donc préparer sur le temps de discussion – une « restitution à l'ensemble » et un document écrit qui la supporte. C'est bien pourtant l'échange lui-même qui est formateur, du moins le suppose-t-on lorsque l'on propose cette forme pédagogique. Du fait de cette exigence, et bien que cela semble le but principal, le temps de discussion effectif est à chaque fois singulièrement réduit. La raison en est simple et se fait jour progressivement au cours de la session : le responsable du stage compile au fur et à mesure les documents produits et les rassemble (scannés) sur une clé USB, enrichie de différents textes, qu'il remet à chaque stagiaire à la fin de la formation. Une manière non explicite de faire la promotion de son organisme, mais qui n'est pas sans conséquences sur le contenu pédagogique du stage.

Le même stage réserve également du temps à la préparation d'une étape importante d'une formation de directeur, le « bilan de formation », document écrit à remettre au jury en fin de cursus. Il s'agit, selon le formateur, d'un travail « utile » aux stagiaires, ce qui est incontestable. Mais à quoi prépare-t-il ? À l'obtention du diplôme et non à la pratique de la direction d'accueil collectif de mineurs. Ces moments de travail n'ont donc pas pour objectif la formation des stagiaires mais leur satisfaction⁹⁸⁶.

Un formateur prestataire de service dans une entreprise cliente ne procéderait pas autrement.

Pour les formateurs en réalité la démarche ne va guère au-delà. S'ils ne sont pas indifférents aux succès concurrentiels de leur association, ils ne se sentent pas de responsabilité directe en la matière et n'agissent pas pour autant en « commerciaux » de leur activité, ne cherchant pas à « vendre » leur organisme et le prochain stage. Outre leur propre satisfaction – le sentiment que le stage s'est « bien passé », qu'ils ont fait du bon travail ou qu'ils ont vécu, en équipe de formateurs, un moment plaisant –, ils souhaitent avant tout que leurs stagiaires sortent contents du stage. Ce contentement s'exprime, habituellement, dans un moment collectif et consensuel qui clôt la formation, ultime moment de « mise en rythme » commun. Les éventuelles critiques qui s'y expriment portent généralement sur des aspects marginaux de la session et ne font que confirmer la satisfaction partagée, lui donnant même une forme supplémentaire de crédibilité. Tout le monde se quitte avec le sourire. Lorsque les organismes demandent également une évaluation écrite aux stagiaires – donc « à chaud » –, le résultat en est identique.

Il est bien évident que la réalité est moins consensuelle. Tous les stagiaires ne sont pas satisfaits de la même façon ; une partie d'entre eux sont réellement « enthousiasmés », quelques-uns

⁹⁸⁶ Ensemble, échanges et préparation du bilan de formation ont représenté la moitié du temps de stage.

deviendront ultérieurement formateurs ; la majorité considèrent que la formation leur convenait et n'ont pas de critique importante à formuler à son endroit ; une minorité a surtout cherché à ne pas donner prise, à paraître s'intégrer dans le stage tout en conservant discrètement son quant-à-soi, et à tout prendre ne termine pas mécontente d'y avoir réussi ; certains peuvent parfois s'être sentis maltraités ou oubliés. Mais dans l'ensemble, les stagiaires achèvent la formation avec un sentiment de satisfaction, et il faut atteindre le DEJEPS, parfois le BAFD, pour que des critiques plus acérées s'expriment sur la pédagogie et les formateurs.

C'est bien la double satisfaction dont parle Philippe M. qui ramène les stagiaires vers le même organisme lors d'une formation ou d'un stage ultérieur. Si la formation a donné envie aux stagiaires de faire effectivement de l'animation, et dans la mesure où l'épreuve de réalité ne les a pas rebutés, ils s'adresseront très probablement au même organisme dans la mesure de leurs impressions de la formation antérieure. Globalement, c'est l'inertie qui domine si l'on n'a pas de raison de changer, et pourvu que dates et lieux conviennent aux participants. C'est sur celle-ci que comptent les organismes, ce qui semble confirmé dans les faits par la proportion de stagiaires qui font l'ensemble de leur(s) formation(s) avec la même association. De ce point de vue, plutôt que de parler d'économie de la séduction, il serait plus exactement de faire du non-mécontentement le critère déterminant.

Conclusion

Former est une activité complexe, difficile, exposée. On ne s'y lance pas seul, pas sans expérience, pas sans appréhension. À l'entrée dans la session, les contenus et les pédagogies sont maîtrisés mais qu'en est-il des personnes, des relations, de ce que produira la « dynamique de groupe » ?

Former dans l'animation est d'autant plus un engagement qu'il s'agit d'une activité rapidement fatigante, usante à la longue, peu et mal rémunérée. Cela suppose un sens du sacrifice de soi et au moins un brin de vocation. C'est aussi une source de fierté pour de nombreux formateurs, un soutien important pour eux à une forme de réhabilitation sociale, le sentiment de contribuer à une société plus juste et plus pacifique, d'apporter une contribution utile et morale. Former permet de se sentir partie prenante d'une histoire humaine qui dépasse ses acteurs. Cela aide à trouver une place dans une collectivité associative souvent accueillante.

Les acteurs des formations de l'animation ont accumulé au fil de décennies, comme fruit de leurs expériences et de leur créativité, un formidable savoir-faire, d'une incroyable richesse. Celui-ci constitue un fonds commun essentiel à la réalisation des formations et, sans que la plupart s'en rendent compte, à l'équilibre économique de cette activité sociale. La difficulté majeure est son maintien, sa transmission, la possibilité même d'y avoir accès, de le comprendre et de savoir l'utiliser.

Il est, dans l'animation, des formations admirables, nombre de formateurs exceptionnels et beaucoup d'autres qui s'engagent et font de leur mieux. Le contraire existe également, tout aussi aisément observable. Mes développements et analyses visent à rendre compte d'une réalité principale, essentiellement structurelle⁹⁸⁷ et qui ne met pas en cause les individus. La vue d'ensemble la simplifie nécessairement⁹⁸⁸.

La reproduction des formations selon les protocoles éprouvés, qui ne sont ni ne peuvent être questionnés, a pour effet qu'on ne forme pas un animateur mais, comme le dirait F. Dubet, on le « produit »⁹⁸⁹. Cette part de « fabrication » impose aux stagiaires et aspirants animateurs

⁹⁸⁷ Ici se trouve tout le débat qui traverse les grandes fédérations d'éducation populaire : continuer à viser un « développement » avec les ressources dont on dispose en même temps que maintenir, coûte que coûte, l'institution, ou se concentrer sur une activité exigeante mais de bien moindre ampleur quitte à ce que cette institution change radicalement de dimension. Ces débats sont intenses et ont, jusqu'à présent, toujours été collectivement tranchés dans le premier sens. Collectivement, c'est-à-dire par ceux qui parlent et influencent les autres. Ils ne sont pas sans rappeler, questions comme réponses, d'autres grandes questions qui agitent notre société.

⁹⁸⁸ Cf. à ce sujet l'annexe « Simplification et généralisation. Ce que je décris existe-t-il ? ».

⁹⁸⁹ François Dubet, 2002, p. 10.

d'« adapter leurs dispositions », un « travail de normalisation du langage et du comportement », « la constitution ou la consolidation d'un sens commun d'animateur »⁹⁹⁰ dont le modèle est constitué par les formateurs eux-mêmes. Le vocabulaire employé, les techniques d'animation transmettent une conception axiologique et non pas seulement technique de l'animation. Il s'agit moins de produire quelqu'un capable d'animer que quelqu'un qui peut se comporter en animateur, c'est-à-dire une forme de standardisation des comportements en situation, en s'adressant finalement à une partie de sa personne. En cela, les formations de l'animation sont des dispositifs de « conformation sociale »⁹⁹¹.

Ces résultats sont obtenus par des moyens et des procédés relationnels et pédagogiques bien établis et appliqués avec régularité. Les organismes de formation, confrontés à un appauvrissement progressif de leurs travailleurs, les formateurs, ont développé un savoir produire qui utilise au mieux leurs capacités et leur engagement. Les manières de procéder sauvegardent l'essentiel en assurant l'efficacité productive des formations, qu'elle soit mesurée par la satisfaction des participants, les résultats des validations et certifications, l'équilibre économique de l'activité, l'envie des formateurs de recommencer. Cela leur permet d'assurer la continuité de leur existence et de l'affirmation de leur rôle social.

On peut distinguer trois niveaux, ou trois formes, de cette fabrication telle qu'elle est menée par les formateurs : délibérée, en tant que projet formatif ; implicite, produite dans les interstices de la formation ; comme intention occulte, cachée aux stagiaires mais déterminant tout autant les pédagogies. La première, la mutation d'individus en animateurs, existe comme but pédagogique : c'est la formation elle-même, ses contenus, ses manières de procéder, ses programmes, ce qui est visible lorsqu'on en reste à distance. La deuxième, moins directement guidable mais tout autant visée, est le résultat de tout ce qu'on peut nommer l'informel, les propos incidents, les exemples, les rappels à l'ordre, les dispositifs de régulation, l'organisation temporelle et matérielle du stage, les relations formateurs - stagiaires, le modèle que constituent les premiers, tout ce qui relève d'une manière de vivre et d'être en relation dans la formation. La troisième est enfin le résultat de l'intention de transformation des apprenants, dont les buts peuvent aller de l'acquisition d'une maturité à la production d'une vocation ou à celle d'une éducation politique. L'ensemble est étroitement mêlé, seule l'analyse en dénoue l'écheveau. Le poids relatif de ces trois registres est variable selon les organismes ; mais l'on peut penser que même les plus ambitieux, qui visent la transformation de la personne du stagiaire et son éducation, obtiennent surtout un apprentissage de comportements adaptés à l'exigence portée par les formateurs et les dispositifs pédagogiques ;

⁹⁹⁰ Francis Lebon, 2007a, pp. 714, 717 et 715.

⁹⁹¹ Pour reprendre une partie du titre, et de l'argument, de Baptiste Besse-Patin, 2012.

restent quelques exceptions, les apprenants les plus enthousiastes, probables futurs formateurs, et les participants résistants ou laissés-pour-compte.

Paradoxalement, du moins en contradiction avec l'évidence commune, ce qui est visé semble être moins de faire acquérir des compétences, c'est-à-dire des savoir-faire et savoir être utilisables et maîtrisés en situation d'animation, que de rendre les apprenants capables de réfléchir à propos de ces situations pratiques et d'en parler ; moins d'apprendre à faire et à être que d'apprendre à penser et parler sur le faire et sur l'être. Il en résulte un contenu intensément discursif mais peu tangible, et surtout peu formateur au sens de la préparation à l'activité. La formation est un facteur d'intellectualisation de l'animation.

On pourrait reformuler brièvement ce qui précède à l'aune de trois thèmes : le travail ; l'éducation ; la citoyenneté. Ou, si l'on veut, l'emploi, l'école, la politique. La formation est un travail productif, activité professionnelle ou quasi-professionnelle, réputée préparer des stagiaires à travailler, et qui apporte à beaucoup de formateurs un complément de ressources dont ils ont besoin. La formation est surtout un dispositif d'éducation, des stagiaires et indirectement des formateurs. La formation est une inculcation, selon les organismes plus ou moins naturalisée et plus ou moins idéologisée, sur la citoyenneté c'est-à-dire sur la place de l'animateur dans la société, une intense socialisation en temps court cachée sous un discours de liberté.

La pédagogie utilisée conduit tout en affirmant ne pas guider et relève du système enfermant de la double contrainte, contradictoire avec son projet explicitement émancipateur. En promouvant l'individu *via* sa responsabilisation et son autonomie, et en faisant usage de « l'accompagnement », elle l'isole tout en lui demandant de se fondre dans le groupe. Elle propose une vision apolitique et atomisée de la société dont pourtant le « vivre ensemble » serait à soigner, protéger, promouvoir et construire, soin qui justifierait dès lors l'existence de l'animation.

Tous ces phénomènes ne sont bien sûr jamais autant visibles que lorsqu'ils « craquent » : résistances, oppositions aux pédagogies ; conflits, incompréhensions entre stagiaires et formateurs et au sein des groupes d'apprenants ; insatisfactions cumulées et apparentes des participants ; préjugés ou réflexes ethnocentriques des formateurs, rejet ou mépris de classe ; tensions entre les motivations vocationnelles et alimentaires ; contestations des résultats de validation ou de certification des formations ; stagiaires ingouvernables car ayant une attitude de clients achetant une formation.

Par et malgré ces caractéristiques, le système de formation des animateurs pourtant se maintient. Il est perçu comme utile et nécessaire par la société, par ses utilisateurs ; par les acteurs concernés bien sûr, qui en font continûment la promotion. Cette nécessité ou cette utilité repose sur

une forme de *quiproquo*⁹⁹² : les raisons des uns, l'éducation, ne sont pas les raisons des autres, l'emploi.

Tout ceci n'enlève rien à la bonne volonté et même souvent au dévouement des formateurs, ainsi que le plus souvent à la noblesse de leurs intentions. Les phénomènes décrits sont structurels ; la plupart des formateurs n'ont connu que ces configurations et ne disposent pas des moyens de la comparaison ; les autres, surtout dirigeants et idéologues, n'ont nul intérêt à ce qu'elles soient transformées. Mais les « décideurs », représentants de l'État, employeurs et financeurs, les clients aussi, prendraient-ils au sérieux les travers et faiblesses des formations de l'animation qu'elles pourraient être remises en cause de manière radicale. Les mécanismes de marché, eux, tendent à les banaliser en ignorant ou déstructurant progressivement leurs spécificités et en s'engouffrant dans leurs incohérences.

Observations et analyses semblent converger vers un dispositif qui peut être résumé par quatre caractéristiques majeures. On ne forme pas un animateur mais on le fait passer par un dispositif dans lequel on le dote d'une familiarité avec l'animation tout en vérifiant sa non dangerosité, une forme de « ticket d'entrée » dans l'animation. Pour cela, les formations constituent un dispositif de production établi et presque routinisé, qui n'est perturbé que par les stagiaires eux-mêmes. La prestation qui est vendue est principalement la délivrance d'un diplôme, actualisée dans les formations par la conduite des évaluations. Enfin, la finalité de la formation est la reproduction, des organismes, des formateurs, des animateurs. Telles seraient en tout cas, exprimées de manière certes lapidaire, les principales conclusions de mon analyse du « laboratoire secret de la production ».

Les formations de l'animation n'ont plus guère pour cible, autrement qu'en discours, l'éducation des publics de l'animation et ne se chargent plus vraiment de faire des animateurs des contributeurs de ce projet. Elles ambitionnent d'assurer l'éducation des animateurs eux-mêmes, ce qui ôte la nécessité de les préparer à l'animation des publics. Pour cela, une initiation et une sensibilisation paraissent suffisantes, les phases pratiques étant supposées pourvoir à l'apport des compétences opératoires. Au lieu d'être les demultiplicateurs potentiels et souhaités d'un programme institutionnel, les stagiaires sont les cibles et les clients des formations. De ce fait, et en l'absence de régulations par le marché des contenus des formations, celles-ci cherchent à satisfaire leurs participants en leur laissant de bonnes impressions, à les doter d'un diplôme, pour leur donner envie de se réinscrire dans le même organisme à la prochaine session. Reste l'envie de bien faire, le dévouement, la conscience professionnelle de formateurs engagés dans la limite de l'énergie qu'ils

⁹⁹² Au sens strict, ce n'est pas tout à fait exact : il ne s'agit pas d'une erreur ou d'une mauvaise interprétation de part et d'autre mais d'une indifférence réciproque aux fins et orientations de l'autre partie.

peuvent et veulent mettre dans cette activité mais conduits qu'ils sont par ailleurs par le cadre prescrit et privés des perspectives larges du programme institutionnel de l'animation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

« Les affrontements religieux et idéologiques, comme ceux dont ce siècle est rempli, dressent des barricades sur le chemin de l'historien, dont la tâche essentielle est non pas de juger mais de comprendre, y compris ce qui résiste le plus à notre entendement. Notre compréhension se heurte à nos convictions passionnées, mais aussi à l'expérience historique qui les a forgées. Les premières sont les plus faciles à surmonter, car il n'est pas vrai, comme on dit en français, que "tout comprendre, c'est tout pardonner". [...] Quoi qu'il en soit, qui a vécu ce siècle extraordinaire ne saurait s'abstenir de juger. C'est comprendre qui devient difficile. »⁹⁹³

Le déclin du programme institutionnel.

Le déclin du programme institutionnel des formations de l'animation semble bien amorcé.

Il est engendré par des causes suffisamment fortes pour qu'il soit difficile de l'envisager autrement : disparition des financements publics inconditionnels et confrontation directe au marché et à la concurrence ; rôle croissant des formations de l'animation, qui se désirent « pures » de toute forme de vénalité et d'intéressement, dans des mécanismes pour lesquelles elles ne sont pas faites, des cursus professionnels au traitement du chômage ; diversification sociale du recrutement des stagiaires et avec eux des attentes et des comportements, déstabilisation du caractère de sanctuaire des formations, dans un processus qui ressemble fort à celui de la massification de l'enseignement scolaire ; disparition des formateurs expérimentés, historiquement principalement des enseignants, qui étaient portés par le projet politique et social de l'éducation populaire, source de leurs rétributions symboliques, au profit de formateurs occasionnels, socialement précaires, à faible durée d'activité, la plupart directement attachés par les rémunérations qu'ils tirent de cette activité ; production taylorisée des formations par des organismes dorénavant à peu près incapables de consentir à un renouvellement significatif de leurs conceptions pédagogiques, éducatives et même politiques ; en arrière plan, marchandisation de l'animation, qui ne constitue plus ou plus assez un motif de désintéressement et d'engagement social altruiste. Ce déclin est toutefois loin d'être achevé, de multiples signes le montrent : survie malgré tout des organismes sur le long terme, au travers de toutes les transformations précédentes ; bonne image sociale des formations de l'animation, particulièrement le BAFA qui continue à recruter auprès des classes moyennes ;

⁹⁹³ Eric J. Hobsbawm, 2008, *L'âge des extrêmes. Histoire du court XXe siècle 1914-1991*, Bruxelles, André Versaille Éditeur, p. 24.

maintien du passage obligé par ces formations sans préalable scolaire pour accéder aux métiers de l'animation, identifiés comme sources d'emploi ; partant préservation, bien que difficile, des activités militantes de ces organismes, de leur crédibilité en tant qu'acteurs de l'éducation populaire ; capacité des mêmes à attirer des formateurs et des militants, à susciter l'engagement social et le don de travail.

Cet entre-deux se retrouve dans les ambitions comme dans la réalité des formations : bénéficiant de l'expérience accumulée, la forme en est stable mais semble-t-il guère adaptable ; utilisant des dispositifs éprouvés, elles conservent une remarquable efficacité d'enrôlement, cependant écornée par l'abandon de fait de l'internat et la faiblesse croissante de la compétence des formateurs ; leur capacité à abaisser les défenses psychiques individuelles et à engendrer la transformation de leurs participants semble tourner à vide, sans but commun et reconnu autrement que dans l'entre-soi ; censées transmettre des compétences d'animateurs, et de surcroît préparer des jeunes gens aux rôles de parents et de citoyens, elles accordent progressivement une place centrale à la réflexion sur soi, à l'évaluation panoptique des stagiaires ou à un remplissage superficiel ; formellement destinées à des usagers voire des clients, elles semblent tendre vers la production de leurs producteurs ; présentées rhétoriquement comme une activité d'engagement social à distance des logiques économiques, elles apparaissent surtout guidées par la concurrence marchande et destinées à générer le chiffre d'affaires dont ont besoin les organismes de formation.

Prenant acte, semble-t-il, d'un contexte qui s'impose à eux et dont les dynamiques les dépassent, des évolutions qui en résultent dans leur environnement social, économique, juridique, politique, dans la mesure de leur lucidité, de leurs stratégies et de leurs latitudes de manœuvre, les dirigeants associatifs, salariés et parfois élus, apparaissent comme orientant l'évolution de leurs institutions vers une « transformation en lucratif ». Cela passe par une maîtrise de leur personnel, un contrôle de la démocratie interne, un développement de leur activité marchande, une recherche systématique de l'efficacité productive et de la rigueur gestionnaire, peut-être à terme par une transformation juridique. Le but, à les entendre, est bien la survie de leur organisation comme outil au service d'un projet social, qui resterait le même. On peut s'interroger, les indices sont nombreux mais il n'est guère aisé de conclure à ce sujet, sur une éventuelle inversion des fins et des moyens, l'équilibre financier en devenant le véritable but.

Les acteurs des formations de l'animation ne peuvent pas s'imaginer à l'écart de ces évolutions. Collectivement⁹⁹⁴, ils ont fait le choix, plus ou moins explicite, d'en accepter les termes en essayant de les détourner à leur profit. Si les formateurs ont des projets *pour* les stagiaires qui

⁹⁹⁴ Par exemple dans le cadre de leurs congrès.

sont en réalité des projets *sur* les stagiaires, la société a aussi des projets *sur* eux, renommés par eux « dispositifs » pour s'en distancier et pour se laisser accroire qu'ils n'y sont pas (trop) tenus.

Tout ceci ne va pourtant pas sans une certaine dissimulation, témoignant à nouveau de l'ambivalence des opinions et des évolutions, du stade inachevé des transformations en cours. Les formateurs « de base » tout autant que les militants savent bien, et aimeraient ne pas savoir, la place prise par les enjeux financiers. Ils s'en préoccupent un peu, en en laissant si possible la responsabilité aux dirigeants. En ce sens, tout comme c'était le cas aux générations précédentes, les configurations contemporaines conviennent aux acteurs et font l'objet d'une forme actualisée de contrat social. À cela, les méthodes d'occultation contribuent, et elles sont efficaces : spécialisation des fonctions, mécanismes de pare-feu réservant à certains initiés l'implication dans les questions économiques, rhétorique de valorisation de l'engagement social, dispositifs d'enrôlement et de production de l'enthousiasme, souplesse des argumentations pédagogiques. Elles protègent un modèle économique reposant pour une bonne part sur une main d'œuvre quasi gratuite, qu'il ne faut pas mettre en danger. Ce qui donc est au cœur du modèle économique des organismes de formation est un intérêt économique à dire qu'ils n'ont pas d'intérêt économique, ou qu'ils ne devraient pas en avoir. Et l'on peut d'ailleurs défendre la proposition symétrique : leur modèle militant a un intérêt militant à occulter ce même intérêt économique. La (dé)négarion de l'intérêt économique favorise l'intérêt économique et favorise tout autant la logique militante.

Il est bien sûr difficile de faire des pronostics et je ne m'y risquerai pas. Il faut simplement constater que le déclin décrit semble irréversible. En tout cas, on ne voit pas très bien ce qui pourrait l'inverser à court terme et il y faudrait vraisemblablement autant de décennies que celles qui ont amené à son affaiblissement. La stabilité d'image sociale et de recrutement de sa clientèle dont bénéficie le principal de cette activité peut faire illusion. Voulant échapper au marché, affirmant échapper au marché, sachant largement éviter de tenir compte des évolutions de la demande, celle des stagiaires, des employeurs, des financeurs, l'activité paraît stable et en tout cas ses pratiques pédagogiques le sont. En réalité elle ne peut se penser, au moins en partie, en dehors de ce marché, principalement pour vendre comme pour faire face à la concurrence. L'influence du marché s'est immiscée en profondeur dans les conditions de réalisation de la formation, largement à l'insu du formateur ordinaire, selon un processus lent qui lui échappe de par sa progressivité. Elle a également modifié, avec la même inertie, les rapports d'employeur à salarié, volontaire ou bénévole des organismes de formation. Les raisons de leur engagement convenaient aux formateurs de la génération précédente ; celles des formateurs contemporains sont différentes mais font l'objet de même d'un accord implicite qui laisse accroire à la stabilité et à la continuité des équilibres. Ce lent déclin construit un danger, celui d'un retournement, d'un effondrement même, si l'opinion venait

collectivement à émerger que ces formations sont inefficaces, ne débouchent sur rien, ne servent plus, du moins vues par ceux qui les achètent ou les financent.

Les premiers acteurs de la formation avaient un dessein pour la société toute entière, celui d'utiliser l'animation pour promouvoir et transformer l'éducation, et ainsi de la faire évoluer vers plus d'égalité et de justice sociale. Les formations constituaient un moyen d'enrôler, à leurs côtés, les animateurs dans un projet « à longue portée ». Le moyen s'est maintenu dans le temps. Mais l'intention est devenue de faire l'éducation des stagiaires eux-mêmes, considérés comme des citoyens mineurs, dans un projet dont la portée s'est ainsi considérablement réduite.

Car, au fil d'un glissement sémantique qui préserve l'illusion de la continuité, il ne s'agit plus d'agir pour, selon la formule antérieure, une « transformation de la société » dans son ensemble ; l'ambition contemporaine se nomme « transformation sociale », soit aux dires des acteurs celle, concrète et immédiate, des institutions dans lesquelles ils travaillent. Probablement y a-t-il eu perte des illusions, certains militants faisant explicitement le constat que les évolutions de la société ne leur doivent rien, d'autres tentant de préserver ce qui semble pouvoir rester du projet social de l'organisme, quelques uns voulant maintenir ce qui fédère ses ressources humaines et y rend possible une activité bénévole, d'autres enfin essayant tout simplement de survivre aux contradictions dans lesquelles ils se sentent pris.

Mais, à se référer au modèle du « programme institutionnel », singulièrement celui de l'École, n'est-on pas en train de comparer ce qui ne peut l'être ? L'horizon de temps de ce programme institutionnel, période pendant laquelle elle exerce son influence socialisatrice sur les individus, est supérieur à dix ans ; celui des formations de l'animation va des quelques jours d'un stage aux quelques mois d'un cursus de formation. Pour compenser cela, les générations de formateurs qui se sont succédées ont su élaborer des pédagogies efficaces à cette échelle de temps, qui remplacent le « paradoxe » mis en évidence par F. Dubet – l'émancipation au bout de la conformation – par la double contrainte, en quelque sorte son concentré dans le temps. En réalité, les inventeurs de ces formations n'avaient que faire de cette limite temporelle : ils inscrivaient de toutes façon leur action dans une perspective en profondeur car ils avaient non seulement le temps de la formation mais le temps d'une vie entière dans l'animation à leur disposition. Les formateurs contemporains ne parlent plus réellement à la société avec l'appui de leurs stagiaires ; ils parlent à ces derniers et ils se parlent à eux-mêmes.

Les formations ont-elles un rôle dans la régulation du marché du travail de l'animation ?

Ce que montrent les résultats de mon travail, c'est également pourquoi les formations existent et quel rôle elles jouent dans la régulation du marché du travail de l'animation, indépendamment de leur contenu formatif proprement dit.

L'évidence première est qu'une formation, même si un diplôme n'est pas strictement indispensable, constitue un passage obligé pour quiconque veut faire de l'animation. Les organismes de formation et leur activité, incontournables, sont donc placés en position privilégiée et peuvent, dans la mesure des risques concurrentiels, développer les méthodes et pratiques de leur choix.

En première analyse, le contenu des formations importe relativement peu si l'on s'en tient, à une certaine distance, au fonctionnement macroscopique du marché de la formation. Le marché de l'emploi des animateurs, pris dans son ensemble, ne s'intéresse pas au contenu de la formation suivie par ceux-ci, de même que les clients (stagiaires) et les prescripteurs du marché de la formation ne se préoccupent guère de ces mêmes contenus.

Le propos n'est toutefois pas généralisable si on l'examine au niveau des acteurs. Certains employeurs peuvent, eux, être tout à fait attentifs, sinon au programme des formations en elles-mêmes, réputées être de la responsabilité des formateurs, au moins au « produit » des formations, c'est-à-dire à la qualité des stagiaires qui en sont issus et donc à l'efficacité formative de ces cursus. Il va également sans dire que ces contenus ne laissent pas indifférents au moins certains participants, qui entendent profiter au mieux de la prestation qu'ils financent ; ceux d'entre eux qui deviennent ensuite certificateurs ou formateurs y accordent une certaine valeur.

Les formations ont-elles pour autant un rôle dans la régulation du marché du travail de l'animation ? En réalité, on a vu que les formations produisent des stagiaires sans guère tenir compte des emplois. Les organismes sont avant tout des gestionnaires de flux, un flux entrant de candidats demandeurs qu'ils transforment en un flux sortant de stagiaires diplômés, avec des déchets dans le processus, des « non conformes »⁹⁹⁵. D'une certaine manière, ils n'interviennent en rien, ou si peu, dans la régulation du marché du travail des animateurs. Ce qui joue sur ce marché, c'est l'appariement entre la demande de diplômés par les employeurs et l'offre de diplômés issue du « stock » d'animateurs sortis des formations. Aux candidats aux diplômes de se préoccuper du marché et de ses attentes, et pour cela de s'inscrire dans les formations qui conviennent. Les organismes délivrent aux stagiaires une forme d'autorisation à se placer sur le marché et aux employeurs une garantie juridique, à incidence économique, matérialisée par le diplôme. En

⁹⁹⁵ Diraient les industriels.

d'autres termes, ils alimentent le stock sans vision sur celui-ci ni sur son écoulement, et sans y prendre garde.

Mais là encore il s'agit d'une vue d'ensemble, d'une généralisation qui est en partie contredite par un regard plus affiné. Ce qui précède suppose en effet implicitement que l'on considère que la formation n'apporterait rien ou que ce qu'elle apporte importerait peu ; que l'animateur pourrait être le même, sur le plan de sa capacité à animer, avant et après la formation ; que l'employeur n'accorderait aucune importance à ces compétences et, pour un peu, ne distinguerait les diplômés que dans la mesure où ils lui apportent une réponse à ses besoins d'ordre réglementaire ; que les individus eux-mêmes seraient indifférents, l'animation étant considérée comme une compétence ordinaire. Ceci est probablement assez vrai pour nombre d'employeurs, par indifférence, par méconnaissance, par manque de moyens, par choix politique, en raison de préoccupations principalement sécuritaires, par logique gestionnaire. Mais tous les employeurs, en particulier les municipalités, maires et adjoints à la jeunesse, ne raisonnent pas ainsi. Ils cherchent aussi à assurer un service – au moins de garderie et d'occupation – attendu par la population. De même, dans beaucoup de communautés de communes et dans certaines grandes villes, les cadres responsables de l'enfance, la jeunesse et le sport ne sont pas indifférents à ces questions : ce sont des professionnels qui ont à cœur de bien faire le travail qui résulte de leur mission. Les responsables concernés estiment, et probablement à juste titre, que le métier est complexe et qu'il ne se réduit pas à des compétences sociales ordinaires.

Il serait faux d'affirmer que les formations de l'animation ont un rôle régulateur sur son marché du travail. Elles l'influencent.

Appariement imparfaits.

Encore faut-il s'entendre à propos de l'influence des marchés. Si l'on s'en tient aux enjeux que représentent l'obtention de ressources financières par la vente des prestations de formation, alors les organismes de formation sont pleinement insérés dans leur marché. Mais si l'on examine l'influence que les attentes des clients ont sur les prestations assurées, alors l'observation donne le sentiment que les organismes de formation de l'animation sont des acteurs d'un marché dont la production se situe hors du marché.

L'animation est perçue comme insignifiante par la société : une activité de loisirs, une manière de gagner de l'argent en s'amusant, une compétence dont tout le monde dispose, une activité qui n'est guère sérieuse, une occupation et non un métier. Contrairement, par exemple, aux

domaines du scolaire ou du médico-social, l'État, qui a pourvu au cadre réglementaire, n'accorde guère d'attention à son évolution. À la condition que les animateurs sachent assurer la sécurité des mineurs qui leur sont confiés, elle n'est pas un sujet de préoccupation. Elle a le mérite d'exister, et cela semble suffire.

Elle suppose l'existence d'un certain nombre de ce que j'ai nommé, par facilité de langage, des « marchés » : marché du travail pour les animateurs, marché des prestations d'animation, marchés de la formation pour les animations volontaire et professionnelle, marché du financement des formations, marché du recrutement de formateurs volontaires et professionnels. Ces différents espaces virtuels sont, comme je l'ai montré, interdépendants et interconnectés.

Ces marchés relèvent de l'économie des biens d'expérience : le client, par exemple les parents qui inscrivent leur enfant en centre de vacances ou leur adolescent de dix-sept ans à une formation du BAFA, ne peuvent guère savoir par avance, avec les informations qui leur sont accessibles, ce qu'il en sera réellement du déroulement et du contenu du séjour ou du stage qu'ils achètent. Pour le client au moins, il n'y a pas de répétition à l'identique qui rendrait la comparaison possible. Dans chacun de ces marchés, l'information disponible est imparfaite. Même lorsque prévalent des mécanismes d'appel d'offre dans le cadre de marchés publics, soutenus par des cahiers des charges développés, l'écart entre les compétences des clients et des fournisseurs comme la forme essentiellement déclarative des éléments fournis en réponse aux exigences de contrôle et d'évaluation laissent une marge importante aux derniers dans la mise en œuvre et l'interprétation.

Ces marchés ont en outre quelques caractéristiques remarquables.

Examinés à l'échelle de quelques années, ils présentent une forte inertie, et il faut examiner les évolutions sur une échelle de l'ordre de la décennie ou plus pour observer des évolutions significatives. Les positions relatives des organismes de formation sont très stables. Un stagiaire qui s'est inscrit pour la première fois, même par hasard, auprès d'un organisme continuera très probablement à y suivre les formations suivantes sans en changer, y compris s'il décide de s'engager dans une formation professionnelle. De la même façon, les dispositifs d'appel d'offre de marché public aboutissent de fait, d'une fois sur l'autre, malgré l'incertitude liée à ce dispositif, dans les grandes lignes aux mêmes résultats quant aux attributaires, la collectivité territoriale ne voulant en général pas prendre le risque d'engager des relations avec un prestataire inconnu et étant sensible à l'enjeu que constitue l'emploi local ou régional. Les formateurs se recrutent dans un cercle restreint, considéré en termes de caractéristiques sociales, et qui ne varie guère dans le temps ; ils forment ce que j'ai appelé un « marché du travail privatif » au sein duquel on choisit les salariés associatifs, de préférence à la prise de risque que constitue une recherche élargie, et parfois au détriment de la qualité de ce recrutement.

Il n'est pas jusqu'à l'image sociale de l'animation et l'importance du flux de stagiaires qui s'inscrivent en BAFA qui ne bénéficient de cette inertie. Celle-ci a traversé les générations.

Cette relative stabilité peut laisser croire aux acteurs, singulièrement aux formateurs et aux dirigeants des organismes de formation, que leur position sur les différents marchés, leurs méthodes de recrutement et les efforts qu'ils font pour assurer l'appariement entre leur offre et la demande – celles des stagiaires, des employeurs, des pouvoirs publics – conviennent et sont suffisants. Vu par eux, leur marché est presque automatique. Or, comme on l'a vu, prévaut un écart certain entre ce que croient acquérir les uns et ce qu'offrent les autres. Ainsi, on peut émettre quelques doutes sur l'efficacité, partant sur l'utilité, des formations quant à une préparation effective à l'activité d'animation ; elles ont souvent des ambitions qui ne sont pas annoncées aux clients et qui se résument par l'intention de transformer le stagiaire. Certains au moins des organismes de formation affirment utiliser autant qu'il leur est possible les financements publics sur appel d'offre pour leurs propres projets – et font la distinction entre ce qu'ils nomment « le dispositif et le projet ». De même, il n'y a guère de liens entre les attentes des employeurs vis-à-vis des animateurs qu'ils recherchent et les conceptions des formations correspondantes par les organismes de formation. Enfin, le recrutement des formateurs se fait sur la promesse enchantée d'une activité militante généreuse de soi mais se révèle être, en coulisses et hors de la vue, un système d'exploitation d'une main-d'œuvre peu qualifiée et à bas coût explicitement défendu par les dirigeants associatifs.

Les marchés de la formation reposent ainsi sur un ensemble de malentendus, d'approximations ou d'appariements défectueux. Les clients individuels pensent payer pour une formation qui va leur apprendre à animer ; tous les acheteurs, individuels et institutionnels, veulent faire l'acquisition d'un diplôme qui va permettre un « petit boulot » ou un emploi ; les organismes de formation souhaitent, quant à eux, éduquer leurs stagiaires, et cherchent à assurer leur propre reproduction. Si les dirigeants de ces organismes ont une forte conscience de la dépendance au marché de leur association, les formateurs n'accordent à celui-ci aucune légitimité à leur « passer commande » et, à vrai dire, en ignorent à peu près les attentes, individuelles et collectives. Ils mettent en œuvre une formation qui a été conçue avant et ailleurs. À quelques marges près, la formation fonctionne comme une boîte noire, sur laquelle les clients n'ont pas de vision et pas d'action, ni aujourd'hui de volonté d'influer. Si la vente est influencée par le marché, le produit lui-même semble à distance de cette influence.

Il est en tout cas parfaitement clair que d'admettre que les stagiaires sont des clients viendrait contredire les conceptions et entraver les manières de faire des organismes qui font de la formation un moment militant. La dénonciation de la logique marchande n'est pas seulement une prise de position politique : c'est aussi une façon d'éviter à avoir à informer correctement des clients et à

leur rendre des comptes. C'est se préserver la possibilité de concevoir et conduire les formations unilatéralement.

Ces appariements imparfaits ne sont donc pas inhérents uniquement au caractère de « singularité » des marchés considérés. Ils résultent également de la volonté d'au moins une des deux parties.

Force est de constater la stabilité de l'ensemble, aux aléas conjoncturels près. Il faut donc croire que, malgré les « défauts cachés », les insatisfactions éventuelles, les acheteurs de tous types considèrent que le service qu'ils obtiennent est suffisamment proche de ce qu'ils en attendent ou peuvent en espérer qu'il ne soit pas remis en cause de manière radicale. Personne, en tout cas, ne semble percevoir qu'il pourrait y avoir là une caractéristique systémique. Un stagiaire déçu, un employeur mécontent changent d'organisme de formation mais n'envisagent pas que, dans leur ensemble, les prestations de formation puissent être, pour des raisons structurelles, défailtantes.

Ainsi, du point de vue des organismes de formation, il ne semble pas nécessaire de pousser plus avant l'examen des besoins des employeurs, de s'interroger sérieusement sur les attentes du marché. La stabilité leur est apportée par l'image positive du BAFA dans la société, par le fait que les emplois d'animateurs attirent nombre de candidats, et par la faible durée d'activité de ces mêmes animateurs qui alimente un flux dont ils bénéficient. Ils n'ont ni les ressources, ni les savoir-faire, ni les réflexes professionnels pour mener à bien ce que l'on nomme des « études de marché » mais cela ne leur semble pas non plus nécessaire, les variations du recrutement de stagiaires s'expliquant, selon eux, par des phénomènes d'une autre nature et bien plus macroscopiques que les faiblesses qualitatives de leur réponse à la demande du marché.

L'animation dispose d'un remarquable ensemble d'atouts. Le coût d'entrée y est très faible : point d'exigence de niveau de formation scolaire préalable ; un prix d'obtention du premier diplôme relativement modique⁹⁹⁶. La compétence presque ordinaire qu'elle nécessite laisse l'impression que, même si l'on a acquis peu de choses en formation, on peut assurer correctement une responsabilité dans laquelle on est, en pratique, rarement seul. Son besoin important en effectifs, très local et très réparti sur le territoire, marqué par une importante circulation entre emplois, libère en permanence des postes à pourvoir. Elle fait l'objet de peu d'exigences hormis l'absence d'accident corporel des mineurs encadrés. Elle autorise des contrats courts ou à temps de travail partiel très faible et, les rémunérations étant très basses, son coût est fort limité. Elle permet ainsi d'y orienter toutes les personnes laissées pour compte de l'emploi, qu'il s'agisse de jeunes sans qualification ou de salariés plus âgés après licenciement. Les attentes étant modestes, la réponse peut être minimale

⁹⁹⁶ En tout cas à la portée des ressources financières d'une collectivité territoriale ou d'un employeur.

sans déstabiliser l'ensemble. Ainsi, pour les services attendus par chaque acteur, il n'y a pas d'autre solution disponible à aussi bas coût que l'animation et ses formations.

Faibles exigences, faibles formations, faibles compétences. Reste à savoir si, pour l'activité de formation, cette configuration est durable et si elle peut continuer à ignorer de fait une partie des attentes du marché. L'animation, moins chère, dont les salariés sont moins exigeants, vit une expansion en prenant plus ou moins la place d'autres métiers du social⁹⁹⁷, évolution que les formations ne savent pas suivre. En même temps, les formations telles qu'elles se pratiquent actuellement sont manifestement fragilisées voire mises en danger par leurs marges, dispositifs des marchés et appels d'offre, recherche de productivité éducative, croissance de l'animation lucrative et apparition probable d'acteurs entrepreneuriaux dans les formations, évolution des organismes de formation vers une logique d'entreprise, mise en cause du cadre réglementaire dans lequel se situe le travail des animateurs et des formateurs, utilisation de l'animation comme variable d'ajustement des politiques nationales voire locales. Probablement en raison de la faible importance qu'il lui accorde, l'État n'a pas, comme dans le médico-social, fait usage de l'outil budgétaire pour imposer des regroupements d'organismes et l'adoption par ceux-ci de priorités gestionnaires. Telles qu'on en distingue les évolutions contemporaines, il semble peu vraisemblable que les logiques de concurrence et de marché, alliées à d'irréductibles incompatibilités idéologiques, aboutissent au même résultat.

Débats de normes.

Une question traverse toutes ces analyses : qu'est-ce qu'une « bonne » formation ? Une formation dont les formateurs sont contents ? Dont les stagiaires disent le plus grand bien, et qui leur donne envie de revenir ? Dont ils estimeront ultérieurement, après expérience pratique, qu'elle les a bien préparés ? Qui apporte des compétences et fait acquérir des attitudes qui sont celles attendues par la plupart des employeurs ? Qui est parfaitement conforme aux exigences réglementaires ? Qui a une bonne réputation et assure de trouver un emploi ? Qui obtient un taux de réussite élevé aux épreuves certificatives ? Qui forme des formateurs ? Dont les coûts sont maîtrisés et minimaux ?

Ces débats ne sont pas tranchés. En général même, ils ne sont pas formulés. Dans la mesure des appariements incertains, tant que dure la stabilité que l'on constate pour cette activité de

⁹⁹⁷ Par exemple les éducateurs spécialisés.

formation, les examiner ne semble même pas nécessaire. La réponse de principe est entre les mains des organismes de formation, la réponse opératoire entre les mains des formateurs.

Ces questions rejoignent d'autres interrogations, quant à elles plus clairement énoncées : elles portent sur ce que les intéressés, formateurs, membres actifs ou militants des organismes de formation, nomment souvent le « modèle de développement ». Dans différentes instances, démocratiques ou élitaires, ces questions sont posées de loin en loin au sein des grandes fédérations d'éducation populaire : visée d'expansion et d'extension de l'activité, dans le but de disposer, sinon d'un « poids » social croissant, au moins de permettre à l'institution de maintenir sa configuration actuelle et son influence ; ou bien retour vers le projet initial, « refondation », abandon d'une logique quantitative pour une finalité qualitative, au prix d'une réduction probablement draconienne du périmètre de l'activité, de l'emploi, du volume d'affaires ? Chez tous et jusqu'à présent, ces débats collectifs ont été tranchés dans le sens de la continuité et de l'ambition de « développement », visée qui suppose d'accepter les contraintes des marchés.

Partant, il s'agit donc de « produire » pour assurer l'équilibre économique des associations et leur pérennité. Les difficultés à recruter des formateurs – et la sélectivité affinitaire comme idéologique des organismes ne le facilite pas – amènent pourtant à se satisfaire, pour ce faire, d'animateurs presque débutants, dont l'on peine à faire des formateurs ; leur durée d'activité est alors faible, et les organismes de formation ont des difficultés croissantes à faire mûrir et « vieillir » leurs formateurs, pour atteindre à un savoir-faire qui constitue une ressource interne suffisante ; la transmission des savoir-faire pédagogiques elle-même tend à devenir incertaine. Le processus produit bien sûr une boucle de rétro-action qui renforce les difficultés rencontrées. Il ne reste plus guère comme possibilité qu'à produire avec les ressources existantes c'est-à-dire à exécuter et répéter les formations.

La déqualification des formateurs peut ainsi être vue, non uniquement comme la cause, mais aussi comme la conséquence de la mécanisation des formations. C'est la thèse des militants historiques qui critiquent ces évolutions : les organismes auraient renoncé à préparer des formateurs de qualité au profit d'une production de masse justifiée par des choix économiques – faire entrer de l'argent – et par une crédibilité sociale et politique censée découler mécaniquement de l'importance des effectifs (de formateurs, d'adhérents). Mais le débat en reste au niveau de la « qualité » supposée des formations, sans atteindre au projet – programme – institutionnel de celles-ci, qui a lui aussi, parallèlement, perdu de sa consistance. Une formation de qualité, certes, mais au service de quoi ? Capacités des formateurs et densité du programme institutionnel sont directement liés l'un à l'autre.

La qualité des formateurs est l'un des facteurs déterminants du modèle économique des organismes de formation. Mais comme on l'a vu, dans le contexte de stabilité relative qui prévaut, tant que les organismes de formation restent maîtres de la définition d'une « bonne » formation, cela ne constitue pas un véritable danger. Plus que des attentes du marché, celui-ci pourrait venir d'une concurrence d'entreprises qui décideraient de s'y intéresser. Quelques sociétés d'organisation de loisirs y sont prêtes, et attendent les habilitations.

Découvertes et dévoilements.

C'est donc peut-être pour moi la grande leçon de mon travail. Les formations de l'animation socio-culturelle apparaissaient spontanément – c'est bien sûr le discours de ses acteurs – comme une activité à part entière, continûment porteuse du projet historique des pères fondateurs, relativement indépendante et maîtrisant son devenir, générée par une demande, visant « naturellement » à répondre à celle-ci pour « produire » des animateurs et des diplômés, centrée sur une finalité éducative reliée à un projet de société, et ce faisant promouvant une conception moralement élevée de cette éducation comme levier de transformation de la société. À l'issue de mon enquête, cette activité se révèle *a contrario*, avec, malgré ou contre ses acteurs, largement inféodée et dépendante de mécanismes de niveau sociétal qui la produisent, la rendent possible, la déterminent. Elle subit cet environnement en raison directe des choix de ses acteurs. Elle est très profondément orientée et dominée par des mécanismes et des enjeux de nature économique et non pas pédagogiques. Elle est plus centrée sur la production de formateurs que sur la transmission de compétences à ses stagiaires. Sans avoir renoncé à son discours de transformation sociale, elle en a considérablement réduit la portée et les ambitions.

Mes conclusions sont en décalage avec le point de vue des acteurs formateurs « de la base », du moins avec celui qu'ils s'efforcent de promouvoir. Ceux-ci estiment agir sur l'éducation, dans le cadre d'une logique générale se référant à l'éducation populaire, et le faire *via* des formations. C'est le but qu'ils se donnent, qu'ils affichent et qu'affichent les organismes : « militants de l'enfance », se disent les Francas. Les dirigeants, quant à eux, défendent un modèle économique qui repose sur un engagement de travailleurs quasi bénévoles et la supposée noblesse de celui-ci. Eux aussi, pour des raisons autres, ont un discours différent de mes analyses et qui parfois s'y oppose. Les acteurs les plus engagés dans la formation voudraient que celle-ci soit une activité de service public, non concurrentielle, financée par l'État, partant ouverte à chacun indépendamment de ses ressources personnelles. Les moins engagés ont depuis longtemps pris acte de son caractère concurrentiel et

productif, même s'ils ne le disent en général qu'à mots couverts. Ceux de la base y croient, les dirigeants savent à quoi s'en tenir et mènent la barque entre volontarisme militant, réalisme gestionnaire et dissimulation stratégique.

Mon point de vue est ainsi en double décalage avec celui des acteurs. D'une part il s'agit, selon le résultat de mon travail, non d'une activité généreuse d'elle-même mais qui fonctionne selon une logique fondamentalement économique, dans une acception large : la recherche de l'efficacité en tous domaines, c'est-à-dire d'un résultat – financier, pédagogique, politique... – tout en maîtrisant la consommation de ses ressources. À l'intérieur de cette orientation générale, si sa finalité affichée est éducative, sa réalité est avant tout gestionnaire, et au cours du temps celle-ci est devenue déterminante, y compris sur la finalité éducative. Enfin, j'ai montré que les organismes de formation, loin de constituer des mouvements d'idées visant à faire progresser la société, sont avant tout soumis aux exigences de la reproduction et de la survie de leur modèle.

Bien sûr, à l'énoncé de cette conclusion, une partie des acteurs, formateurs et responsables d'organismes, organisateurs de l'animation, se récrient ou protestent vivement. S'y joue leur identité symbolique, le sens de leur parcours biographique, leur emploi, l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, de leur valeur sociale, d'une certaine façon leur avenir moral. Il s'agit aussi de leur engagement social ou même militant, des possibilités qu'ils se sont données d'agir sur le monde ; d'une activité à laquelle ils sont attachés, l'animation, d'une partie de leurs rêves. Cela concerne enfin leur mode d'existence et une source de revenus.

Le dévoilement de cette réalité est ainsi perçu par nombre d'entre eux comme une mise en danger et comme la trahison morale d'un siècle d'histoire sociale. Les protestations de certains ont été à la hauteur de ces enjeux quand d'autres ont manifesté une grande curiosité et un intérêt marqué pour mes conclusions.

Raison et passion, fiction et domestication.

La raison, la rationalité des décisions et des actes est-elle au service de la passion, celle de l'engagement éducatif de l'animation et de ses formations ? Ou bien au contraire la passion serait-elle devenue l'habillage rhétorique d'une rationalité qui, sous la pression économique, serait devenue prépondérante ? Ou même tout simplement un outil de la rationalité économique ? Selon son point de vue, l'un ou l'autre défendra la première ou la seconde interprétation. Les militants pencheront pour la passion, les acteurs distancés – certains disent « cyniques » – pour la domination de la rationalité. Les dirigeants, tiraillés, paraîtront aux uns se débattre dans les

contradictions, aux autres lucides, habiles ou calculateurs. L'histoire, quant à elle, indique clairement la tendance.

Les associations sont-elles donc une « fiction socialement efficace » ? Pour de nombreuses raisons que j'ai tenté d'éclairer dans ma thèse, cela semble encore être le cas. Mais alors, elles apportent avec elles la soumission à la rationalité économique, son acceptation implicite. Un ordre social que certains, les passionnés, croient contester. Or :

« Liberté imaginaire..., ce titre pourrait passer pour l'expression du pessimisme qu'inspirent certains aspects de l'évolution de l'homme. Comme dans "Le loup et le chien", la marque du collier est le prix de la libération vis-à-vis du milieu naturel ; "l'assurance sociale" tend à limiter, pour l'individu, à la fois les risques de détérioration trop rapide et l'exercice incontrôlé de ses aptitudes personnelles. »⁹⁹⁸

Sous d'autres formulations partout revendiquées, des éditoriaux publiés par le CRAJEP aux orientations du « plan mercredi » du gouvernement, l'intention éducative, la « production éducative » même, sont devenues envahissantes. Les formations de l'animation en sont des promoteurs importants ; ses hérauts, dans leur ambition de concurrencer l'institution scolaire, l'ont adoptée sans en douter. Cette production éducative civilise voire formate, et la formation, et l'animation, et les acteurs, et leurs publics. La formation a, là comme ailleurs, un rôle central puisque c'est elle qui fait savoir aux aspirants animateurs que « l'animation, c'est ça ». Le contrôle des populations, intention explicite des dirigeants, municipaux notamment, est le résultat volontairement involontaire des formateurs. Dans la fable, le collier du chien ou sa trace sont le prix de la libération vis-à-vis du milieu naturel. Les formateurs peuvent faire ce qu'ils veulent, ils disposent d'une liberté pédagogique, mais le font au service d'une finalité qu'ils ont adoptée, éducative, sans en percevoir réellement la vocation de contrôle social ou en s'illusionnant quant à leur capacité à promouvoir une « autre » éducation. Cette vocation éducative est *in fine* une domestication, sinon des publics – car est-ce réellement possible ? –, du moins et paradoxalement des animateurs et des formateurs. Et encore plus de ces derniers car elle agit à double détente : ils sont les domesticateurs des domesticateurs, producteurs de producteurs d'actions sociales. Mais pour eux, l'éducation est trop importante pour la laisser à d'autres, et par cela ils se sont eux-mêmes domestiqués.

⁹⁹⁸ André Leroi-Gourhan, tome II, p. 257, évoquant bien sûr la fable de La Fontaine.

Une recherche jamais achevée.

Une recherche n'est jamais achevée. Pour écrire sa thèse, il faut se résoudre à s'arrêter en chemin, alors même que l'on mesure plus que jamais l'étendue de son ignorance, les failles et les lacunes de son travail, les informations qui manquent, les vérifications laissées de côté, les sources non exploitées, les pistes de réflexion en jachère, les potentiels biais d'exploitation de certaines données empiriques ; et que, simultanément, affluent continuellement les informations du terrain, tant le travail effectué a contribué à créer des contacts, construire de la confiance, ouvrir les vannes des données et réflexions utiles.

J'ai voulu, pour ma part, défricher un terrain encore à peu près vierge. Rare sont les sociologues qui se sont penchés sur l'animation et encore plus rares ceux qui se sont vraiment intéressés aux formations correspondantes. Si j'ai peut-être mené à bien la tâche que je me suis donné, je livre bien sûr un terrain dont l'exploitation ne fait que commencer. Ce sera le travail d'autres après moi, je l'espère.

J'ai essayé aussi, tout en portant un regard de sociologue, de ne m'en tenir à ma discipline que comme port d'attache. J'ai fait appel, avec plus ou moins de pertinence et de profondeur, à d'autres disciplines dont les apports me semblaient indispensables pour décrire, analyser et comprendre le monde que j'observais : l'économie, la psychologie, les sciences de l'éducation ainsi que ponctuellement d'autres sciences humaines et sociales, et des compétences pratiques telles que la pédagogie, la comptabilité, l'activité commerciale ou la conduite de projet. J'ai aussi trouvé un appui certain dans ma propre expérience, professionnelle et associative, ne voyant aucune raison, ni de la passer sous silence, ni d'en nier la richesse. Bien sûr, cette part de mon existence n'était pas celle d'un chercheur ou d'un enquêteur et il m'a fallu, avec plus ou moins de succès, prendre la distance nécessaire pour en faire une source de données de valeur scientifique.

Mon but dans cette thèse pourrait être aussi formulé autrement. Il est de contribuer, un peu, à dévoiler cette activité de formation de l'animation telle qu'elle se pratique, que la rhétorique qui l'entoure peine à laisser percevoir ; et ce, afin de préserver, de rendre tout son sens à la part d'enchantement que contient effectivement l'animation, l'éducation, la formation et plus largement, même si je ne l'aborde qu'à la marge, l'éducation populaire, sa part de projet social altruiste et égalitaire, son orientation démocratique, son intention de progrès social, sa volonté de respecter chaque être humain, sa puissance politique. Cela nécessite une clarification qui aide à séparer ce projet des institutions qui affirment le porter et s'en sont déclarées propriétaires. J'espère y avoir apporté ma pierre.

La réalité ayant, comme le reprend U. Eco, une structure de rhizome⁹⁹⁹ ou de fractale, j'ai choisi de produire une thèse buissonnante, non linéaire, et ai pour cela utilisé les possibilités que m'offrait l'écriture. Elle justifie en particulier les nombreuses annexes vers lesquelles je renvoie le lecteur intéressé. La linéarité n'est selon moi qu'une reconstruction intellectuelle *a posteriori*. Nombre de ses chapitres justifieraient aussi, probablement, un approfondissement dans une « étape » entière de la présente thèse, et j'avais parfois la matière pour le faire. Aussi choisir ce que j'exposais, ce que je laissais en annexe et ce que je mettais de côté a été, nécessairement, délicat, difficile, peut-être à l'occasion mal tranché. Se concentrer sur le propos principal est ardu quand ce centre est lui-même foisonnant.

Dans l'infini diversité du réel, et même si je me suis efforcé aussi souvent que possible de nuancer et de rendre compte de cette diversité, mon propos est inévitablement simplificateur. Quand j'affirme, par exemple, que les formateurs ne s'intéressent pas réellement aux individus stagiaires, à la fois je l'ai observé et ai constaté les artifices qu'ils utilisent pour esquiver cette contrainte, à la fois je sais que cela est faux pour certains formateurs ou équipes de formation, ou certains stages, ou à certains moments. Les intéressés auraient toute légitimité à me le reprocher et il me faudrait m'excuser de ces affirmations pour eux peut-être blessantes. Simultanément, je sais que j'ai globalement raison et mes interlocuteurs ont souvent fini par le reconnaître même s'ils le contestent pour eux-mêmes. Nombreuses sont ainsi mes conclusions qui pourraient faire l'objet du même type de remarque. Mais on ne dessine pas un paysage, on ne dresse pas une carte si l'on ambitionne que ceux-ci, dessin ou carte, aient le même degré de précision que la réalité et en rende compte intégralement. On ne met pas en évidence une tendance sans en payer le prix par une forme de simplification et sans plus ou moins laisser de côté certains des arguments de ceux qui s'efforcent de s'y opposer.

Il reste bien du travail à faire. Sans souci d'autre chose que d'une ébauche, il apparaît évident que la suite de l'histoire se fera probablement la source de nombreux travaux passionnants s'il est quelqu'un pour les mener : devenir de l'animation et de ses formations, maintien de son existence d'activité sociale engagée ou invasion définitive de l'activité lucrative ; permanence de l'importance sociale du BAFA ou écroulement de sa notoriété ; évolution des fédérations d'éducation populaire habilitées en entreprises qui ne disent pas leur nom ou resserrement sur leurs finalités militantes et historiques ; invention de nouvelles pédagogies, ré-enrichissement des pratiques de formation et des compétences des formateurs ou évolution définitive vers un

⁹⁹⁹ « Enfin, il y a le réseau ou ce que Deleuze et Guattari appellent rhizome. Le rhizome est fait de telle sorte que chaque chemin peut se connecter à chaque autre chemin. Il n'a pas de centre, pas de périphérie, pas de sortie parce qu'il est potentiellement infini. L'espace de la conjecture est un espace en rhizome. Le dédale de ma bibliothèque est encore un labyrinthe maniériste, mais le monde où Guillaume s'aperçoit qu'il vit est déjà structuré en rhizome : il est structurable mais jamais définitivement structuré. » Umberto Eco, 2012 (1980), *Apostille*, p. 742.

remplissage du vide ; survie économique des acteurs de la formation ou écroulement et disparitions prononcées par les tribunaux de commerce ?

Quant au reste, un récit laisse nécessairement des questions sans réponses. Il ne sera jamais à la hauteur de toutes celles qui se posent et ou que j'ai omis de poser.

François Lecolle *me fecit*, 2017-2019.

« Ce qui est incompréhensible, c'est que le monde soit compréhensible »
aurait un jour déclaré Albert Einstein.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DE LA THÈSE ET DE SES ANNEXES

- ABÉLÈS Marc, 2006, *Politique de la survie*, Paris, Flammarion.
- AFOCAL (Association pour la formation des cadres de l'animation et des loisirs), 2016, *Recueil de textes à l'usage des formateurs - BAFA et BAFD*, non daté mais en cours de validité en janvier 2016.
- AGGERI Franck, SAUSSOIS Jean-Michel, 2018, « Scandale Volkswagen : la justice américaine va-t-elle bouleverser les comportements des managers ? », *The Conversation*, 16 septembre 2018.
- AKIN Salih et DOUARD Olivier, 2003, « Qui sont les animateurs aujourd'hui ? », in DOUARD Olivier (dir), 2003, *Dire son métier. Les écrits des animateurs*, Paris, L'Harmattan, pp. 23-45.
- ALLARD-POESI Florence et al., 2017, « Le travail dans tous ses états », *L'arbre et la pomme*, 28 mai 2017, <https://theconversation.com/podcast-le-travail-dans-tous-ses-etats-78276>.
- ALLARD-POESI Florence, HOLLET-HAUDEBERT Sandrine, 2017, « Mesurer la souffrance au travail. Des sirènes hurlantes au mur du silence », *The Conversation*, 13 septembre 2017.
- ALTER Norbert, 2009, *Donner et prendre. La coopération en entreprise*, Paris, La Découverte.
- AMBROISE BOUTEILLE ET ASSOCIÉS, 2017, *Branche de l'animation. Évaluation de l'accord temps partiel de la branche de l'animation. Rapport final*, 29 juin 2017, N/Réf. 1633.1, Paris.
- ANTHONY, 2014, *Moi Anthony, ouvrier d'aujourd'hui*, Paris, Seuil.
- ANZIEU Didier et MARTIN Jacques-Yves Martin, 2007 (1968), *La dynamique des groupes restreints*, Paris, puf.
- ARASSE Daniel, 1996, *Le détail. Pour une histoire rapprochée de la peinture*, Paris, Flammarion.
- ARCHAMBAULT Édith et PROUTEAU Lionel, 2010, « Un travail qui ne compte pas ? La valorisation monétaire du bénévolat associatif », *Travail et Emploi* n° 124, octobre - décembre 2010, pp. 57-67.
- ARNAL Caroline, 2014, « Les implications d'une posture de participation multisituée sur le terrain des maraudes parisiennes », *Recherches Qualitatives*, 2014, vol. 33, n°1, pp. 109-131.
- ASSAF Laure, VIENNE de Emmanuel, 2017, « Renaître à soi par la danse : un regard d'anthropologue », *The Conversation*, publié le 6 juillet 2017, <https://theconversation.com/renaitre-a-soi-par-la-danse-un-regard-danthropologue-80528>.
- AUBERT Antoine, 2016, *Rapport. 2ème phase d'évaluation du PEDT : focus sur la maternelle*, mai 2016, Allonnes.
- AURAY Nicolas, 2015, « Hackers à l'ouvrage », publié dans *lavedesidees.fr* le 27 avril 2015, consulté le 15/10/2015.

- AUTHEMAN Nicolas, 2017, « Les réfugiés, une bonne affaire », *Le Monde diplomatique*, mai 2017, pp. 14-15.
- BACOU Magalie et *al.*, 2014, « Le volontariat dans l'animation. Vers une déprofessionnalisation au nom de l'engagement ? », *Agora débats/jeunesses*, 2014/2 n° 67, pp. 37-51.
- BACOU Magalie, BATAILLE Jean-Marie, BESSE-PATIN Baptiste, BOCQUET Jean-Michel, CARTON Éric, CLAUDE Véronique, DHEILLY Cyril, KÉRIVEL Aude, RAIBAUD Yves, 2016, « Des séparations aux rencontres en camps et colos », rapport d'évaluation du dispositif #GénérationCampColo, avril 2016, Le social en fabrique.
- BACOU Magalie, RAIBAUD Yves, 2016, « Les jolies colonies de vacances, c'est fini ? », Publié sur <https://lejournal.cnrs.fr/billets/les-jolies-colonies-de-vacances-cest-fini> consulté le 11/7/2016.
- BAILLEAU Francis, GORGEON Catherine, *Prévention et sécurité: vers un nouvel ordre social ?*, Paris, éditions de la DIV
- BAJOIT Guy, 1988, « Exit, voice, loyalty... and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement », *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 1988, pp. 325-345.
- BALRY Régis, 2015, *Enquête sur les indicateurs autour des conditions de travail*.
- BARBIER Jean-Marie (dir.), 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, puf.
- BARGEL Lucie, 2014, « Apprendre un métier qui ne s'apprend pas. Carrières dans les organisations de jeunesse des partis », *Sociologie*, 2014/2 Vol. 5, pp. 171-187.
- BARRAUD DE LAGERIE Pauline, BIDET Alexandra, NOUGUEZ Etienne, 2013, « Ce que mesurer veut dire : disputes autour de la quantification et de la valuation en sociologie », chapitre ajouté à la deuxième édition de VATIN François (dir.), 2009, *Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- BATAILLE Jean-Marie, BOCQUET Jean-Michel, 2015, « Le social en fabrique », <http://www.lesocialenfabrique.fr/social-fabrique.html>, 19 juin 2015, consulté le 11/7/2016.
- BATESON Gregory, 1977-1980 (1972), *Vers une écologie de l'esprit* (2 tomes), Paris, Seuil.
- BEAUD Stéphane, PIALOUX Michel, 2004 (1999), *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard.
- BEAUVAIS Martine, 2004, « Vers une éthique de l'accompagnement », contribution à la 7ème biennale pour l'éducation et la formation, INRP, 14-17 avril 2004, disponible en ligne, <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7088.pdf>, consulté le 17/3/2016.
- BEAUVAIS Martine, 2012, « Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation », *Empan* 2012/3 (n° 87), pp. 132-139.
- BECKER Howard S., 1985 (1963), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BECKERS Jacqueline, 2007, *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- BENOTEAU Isabelle, 2015, « Quels effets du recrutement en contrat aidé sur la trajectoire professionnelle ? », *Documents d'études de la Dares*, n°192, juillet 2015.

- BERUT Marie Pierre (AGLCA), ROCHAS Amélia (Ain Profession Sport et Culture), Ain Profession Sports et Culture, 2007, « Le contrat d'engagement éducatif », *Fiche n° 27*, mars 2007.
- BESSE-PATIN Baptiste, 2012, « Le BAFA, une ingénierie de la conformation », *CNAM, Biennale internationale éducation*, Communication n° 227 - Atelier 38 : Construction identitaire.
- BEVORD Antoine, 2010, « Les métamorphoses du monde associatif », Rubrique « Comptes rendus », *Sociologie du travail* 2010 n° 4, pp. 565-567.
- BEYNIER Dominique, 2006, « Les métiers de l'intervention social. Un champ de plus en plus difficile à délimiter », *Informations sociales*, 2006/5 n° 133, pp. 38-45.
- BIDET Alexandra, VATIN François, 2016, « Travailler c'est produire : activité, valeur et ordre social », in DUJARIER Marie-Anne, GAUDART Corinne, GILLET Anne, LÉNEL Pierre, 2016 *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*, Toulouse, Octarès Éditions, pp. 13-33.
- BLARD Mathieu, 2016, « D'ici 2030, il est possible qu'il n'y ait plus de colonies de vacances », entretien avec BATAILLE Jean-Marie et BOCQUET Jean-Michel, *Bondy Blog*, http://www.bondyblog.fr/201606200001/dici-2030-il-est-possible-qu'il-ny-ait-plus-de-colonies-de-vacances/#.V4OUq_mLSCh, 20 juin 2016, consulté le 11/7/2016.
- BODIN Romuald, 2011, « Une éducation sentimentale. Sur les ambiguïtés de l'accompagnement social en éducation spécialisée », *Déviance et Société*, 2011/1 Vol. 35, pp. 93-112.
- BOLTANSKI Luc, 1990, *L'Amour et le Justice comme compétences*, Paris, Métailié.
- BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Ève, 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BON François, 2004, *Daewoo*, Paris, Fayard.
- BONNEMAIN Christiane, 2000, « Les incivilités : usages d'une nouvelle catégorie », in BAILLEAU Francis, GORGEON Catherine, *Prévention et sécurité: vers un nouvel ordre social ?*, Paris, éditions de la DIV, pp. 55-66.
- BORDES Véronique, 2007, « La place des animateurs au sein de l'intervention sociale : quelle formation pour quelles missions ? », *Pensée plurielle*, 2007/2 n° 15, pp. 101-109.
- BORDES Véronique, 2013, « Discours politiques sur la jeunesse et animateurs professionnels. Quelle reconnaissance professionnelle ? », in RICHELLE Jean-Luc, RUBI Stéphanie, ZIEGELMEYER Jean-Marc, 2013, *L'animation socioculturelle professionnelle, quels rapports au politique ?*, Bordeaux, Carrières Sociales Éditions, pp. 55-65.
- BORJA Simon, COURTY Guillaume et RAMADIER Thierry, 2015, « Prisonniers de la mobilité. Aux sources d'une idée reçue », *Le Monde diplomatique*, janvier 2015, p. 3.
- BORZEIX Anni, 2016, « Ce que l'activité nous "fait" », in DUJARIER Marie-Anne, GAUDART Corinne, GILLET Anne, LÉNEL Pierre, 2016 *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*, Toulouse, Octarès Éditions, pp. 35-50.
- BOUBÉE Nicole, 2010, « La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? », *Études de communication* 35/2010.
- BOUCHER Manuel, 2006, « Les intervenants sociaux au service de la sécurité ? Analyse d'une dérive dangereuse », in MUCCHIELLI Laurent, LE GOAZIOU Véronique (dir.), 2006,

Quand les banlieues brûlent. Retour sur les émeutes de l'hiver 2005, Paris, La Découverte, pp. 145-158.

- BOUDES Méliissa, 2018, « L'économie sociale et solidaire face à la réforme de l'entreprise », *The Conversation*, 5 avril 2018, <https://theconversation.com/leconomie-sociale-et-solidaire-face-a-la-reforme-de-lentreprise-93670>.
- BOUDON Raymond et BOURRICAUD François, 2004 (1982), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, puf.
- BOUQUET Brigitte, 2006, « Management et travail social », *Revue française de gestion*, 2006/9-10 n° 168-169, pp. 125-141.
- BOURDIEU Pierre, 1977, « La production de la croyance. Contribution à une économie des biens symboliques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 13, pp. 3-43.
- BOURDIEU Pierre, 1996, *Sur la télévision*, Paris, Raisons d'agir Éditions.
- BOURDIEU Pierre, 2002 (1984), *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1970, *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOUSSARD Valérie, LORIOU Marc, CAROLY Sandrine, 2006, « Catégorisation des usagers et rhétorique professionnelle. Le cas des policiers sur la voie publique », *Sociologie du travail* 48, pp. 209-225.
- BOUTINET Jean-Pierre, 2005, *Anthropologie du projet*, Paris, puf.
- BRADLEY Harriet, ERICKSON Mark, STEPHENSON Carol, WILLIAMS Steve, 2000, *Myths at Work*, Oxford, Polity Press.
- BRAILLARD Thierry, 2015, « Propos introductifs », in MINISTÈRE DE LA VILLE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 2015, *Assises nationales des métiers du sport et de l'animation, 14 et 15 septembre 2015. Les actes*, pp. 4-9.
- BRANCHE DE L'ANIMATION, 2017, *Évaluation de l'accord temps partiel de la branche de l'animation. Rapport final*, élaboré par la société Ambroise Bouteille et Associés, Paris.
- BRODIEZ Axelle, 2004, « Militants, bénévoles, affiliés, affranchis,... : l'applicabilité historique de travaux sociologiques », in FERRAND-BECHMANN Dan, 2004, *Les bénévoles et leurs associations. Autres réalités, autre sociologie ?*, Paris, L'Harmattan, pp.279-291, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00174309>, consulté le 8/1/2016.
- BRUNEL Valérie, 2008 (2004), *Les managers de l'âme. Le développement personnel en entreprise, nouvelle pratique du pouvoir ?*, Paris, La Découverte.
- BUNEL Catherine, 2015, Mission des Études, de l'Observation et des Statistiques (MEOS), 2015, « Les diplômes professionnels délivrés par le Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports de 2005 à 2013 », *Stat-Info* n° 15-04, Bulletin de statistiques et d'études, novembre 2015, Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports.
- BUSY Jean-Gabriel, 2012, « Prédiction et incompréhension : place des projets en centres de vacances et de loisirs », *Spécificités*, 2012/1, n° 5, pp. 153-174.

- CABROLIÉ Stéphane, 2009, « La double vente du journal quotidien », in VATIN François (dir.), 2009, *Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, pp. 177-195.
- CAFEMAS (Centre d'analyse des formations, des emplois et des métiers de l'animation et du sport), 2013, « Panorama des situations professionnelles du champ de l'animation », *Les dossiers du CAFEMAS* n° 2, juin 2013.
- CAILLÉ Alain, 2012, « Le paradigme du don face aux nouvelles réalités du monde du travail », *La nouvelle revue du travail*, <http://nrt.revues.org/302>.
- CAILLÉ Alain et ALTER Norbert, 2012, « Peut-on penser le travail par le don ? Débat avec la rédaction de la Nouvelle Revue du Travail », *La nouvelle revue du travail*, <http://nrt.revues.org/317>.
- CAILLOIS Roger, 1958, *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, Paris, Gallimard.
- CALLON Michel, 2009, « Postface. La formulation marchande des biens », in VATIN François (dir.), 2009, *Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, pp. 247-269.
- CAMUS Jérôme, 2008, « En faire son métier : de l'animation occasionnelle à l'animation professionnelle », *Agora débats/jeunesses*, 2008/2 n° 48, pp. 32-44.
- CAMUS Jérôme, non daté, « La formation des animateurs BAFA. Quand la transmission des savoirs (se) fonde (sur) la rupture entre les âges », pp. 1-12, accédé en ligne le 15/5/2014.
- CAMUS Jérôme, 2011, « Les cadres sociaux de l'animation en centres de loisirs en France », *Pensée plurielle*, 2011/1 n° 26, pp. 25-36.
- CAMUS Jérôme, 2012, « Du "petit boulot" au métier : carrières d'animateurs temporaires et trajectoires sociales », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 11/2012, mis en ligne le 26 mars 2014, <http://cres.revues.org/2246>, consulté le 02 novembre 2014.
- CAMUS Jérôme, LEBON Francis (dir.), 2015a, *Regards sociologiques sur l'animation*, Paris, FONJEP - La documentation Française.
- CAMUS Jérôme, LEBON Francis, 2015b, « Introduction. Pour une sociologie de l'animation », in CAMUS Jérôme, LEBON Francis (dir.), 2015, *Regards sociologiques sur l'animation*, Paris, FONJEP - La documentation Française, pp. 9-13.
- CANGUILHEM Georges, 1952, *La connaissance de la vie*, Paris, Vrin.
- CARIF-OREF (Centre animation ressources d'information sur la formation - Observatoire régional emploi formation) Pays de la Loire, 2015a, « Programme régional de formation professionnelle continue 2013-2014. État des lieux », *Études et Enquêtes*, avril 2015.
- CARIF-OREF (Centre animation ressources d'information sur la formation - Observatoire régional emploi formation) Pays de la Loire, 2015b, « Les contrats de professionnalisation en Pays de la Loire », *Études et Enquêtes*, Mai 2015.
- CARIF-OREF (Centre animation ressources d'information sur la formation - Observatoire régional emploi formation) Pays de la Loire, 2015c, « L'accès à l'emploi des diplômés 2015 BPJEPS (Brevets professionnels de l'éducation populaire, de la jeunesse et des sports) », *Études et Enquêtes*, novembre 2015.

- CARIF-OREF (Centre animation ressources d'information sur la formation - Observatoire régional emploi formation) Pays de la Loire, 2015d, « Programme régional de formation professionnelle continue 2014-2015. État des lieux », *Études et Enquêtes*, décembre 2015.
- CARIF-OREF (Centre animation ressources d'information sur la formation - Observatoire régional emploi formation) Pays de la Loire, 2015e, « Acteurs du sport et de l'animation. Construire un langage commun », *Études et Enquêtes*, décembre 2015.
- CARIF-OREF (Centre animation ressources d'information sur la formation - Observatoire régional emploi formation) Pays de la Loire, 2015f, « Programme régional de formation professionnelle continue 2013-2014. L'insertion à six mois des stagiaires », *Études et Enquêtes*, décembre 2015.
- CARLES Pierre, 2001, *La sociologie est un sport de combat*, C-P Productions et VF Films.
- CASTEL Robert, 1995, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Gallimard.
- CASTEL Robert, 2003, *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Seuil.
- CASTEL Robert, 2009, *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris, Seuil.
- CASTEL Robert, HAROCHE Claudine, 2001, *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*, Paris, Hachette.
- CEGES (Conseil des entreprises et groupement de l'économie sociale), 1995, *Charte de l'Économie Sociale*, 10 mai 1995.
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active), non daté, *Livret de stage pour la formation BAFA*.
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active), non daté, *Livret de stage pour la formation BAFD*.
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active), 2005, « Les principes qui guident l'action des CEMÉA », *Vers l'Éducation Nouvelle (VEN)*, Dossier « Toujours nouvelle ! », pp. 16-25.
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) Pays de la Loire, 2009, *Mémento des stages BAFA*.
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) Pays de la Loire, 2011, « Projet associatif 2011-2015 ».
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) Pays de la Loire, « *Offre objectif « Je Me Qualifie » 2013. Dossier de présentation de l'offre. N° du lot 38* », Parties 2-3.
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) Pays de la Loire, 2014, *Demandes de subvention. Convention CEMÉA - Ville de St Nazaire - 2014*.
- CEMÉA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active) Pays de la Loire, 2014, *Rapport d'activité pour l'assemblée générale 2014*.
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) Pays de la Loire, 2014, *Attendus et cadre de la certification de l'UC 1*.

- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) Pays de la Loire, 2017, *Point de situation. Janvier 2015*.
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) Pays de la Loire, 2015, *Stages en gestion libre. Si tu sais faire un gâteau tu sais faire une colo*, film vidéo.
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) Pays de la Loire, 2015, *Point de situation. Animation professionnelle. Mai 2015*.
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) Pays de la Loire, 2016, *Rapport financier 2016*.
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) Pays de la Loire, 2016, *Rapport d'orientation juin 2016*.
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) Pays de la Loire, 2016, *PRAD - Travaux du 11 au 13/11/2016*.
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active), syndicat FERC-CGT, 2017, *Les échos des CEMÉA. Votre rendez-vous mensuel avec la FERC-CGT n° 3*.
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) Pays de la Loire, 2017, *Point de situation. Janvier 2017*.
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active), 2018, *Comité d'Entreprise - Séance plénière, Jeudi 29 Mars 2018*.
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) Pays de la Loire, 2017, *Rapport financier pour l'assemblée générale 2017*.
- CHAMBONREDON Hélène, PAVIS Fabienne, SURDEZ Muriel, WILLEMEZ Laurent, 1994, « S'imposer aux imposants. À propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien », *Genèses*, 16, 1994. Territoires urbains contestés, pp. 114-132.
- CHANIAL Philippe et LAVILLE Jean-Louis, 2002, « L'économie solidaire : une question politique », *Mouvements*, 2002/1 n° 19, pp. 11-20.
- CHATEIGNER Frédéric, 2016, « Une troisième vie de l'éducation populaire ? Les relances des années 1990-2000 », [en ligne], 20 juin 2016, <https://chmcc.hypotheses.org/1238>.
- CHAVAROCHE Vincent, 2011, « Lettre ouverte à un animateur », *Cahier de l'Animation* n° 76, mis en ligne le lundi 24 octobre 2011
- CHEBBI Sonia, 2017, « Contre la marchandisation de l'animation », *Vers l'Éducation Nouvelle* n° 565, janvier 2017, pp. 10-13.
- CHIMOT Caroline, SCHOTTÉ Manuel, 2006, « Travailler dans une organisation sportive. Entre engagement passionné et investissement professionnel », *Regards sociologiques*, n° 32, pp. 97-107.
- CHOBEAUX François, 2003, « Certains écrivent, d'autre pas. Pourquoi ? » in DOUARD Olivier (dir), 2003, *Dire son métier. Les écrits des animateurs*, Paris, L'Harmattan, pp. 63-70.
- CHOBEAUX François, SEGRESTAN Philippe, 2015, « Propositions de réflexions et d'échanges pour l'axe 3 du congrès de Grenoble., 4 mai 2015 ».

- CHOMARD Mathieu, 2017, « Vive les Taps ? », *Vers l'Éducation Nouvelle* n° 565, janvier 2017, pp. 22-27.
- CIFALI Mireille, 1999, « Métier "impossible" ? une boutade inépuisable », *Le Portique* [En ligne], 4 | 1999, <http://leportique.revues.org/271>, mis en ligne le 11 mars 2005, consulté le 2 janvier 2016.
- CLÉMENT Fabrice, 1999, « La sociologie cognitive : une bien étrange croyance », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CVII, juillet-décembre 1999, pp. 389-404.
- CLOT Yves, 2008, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, puf.
- COCHOY Franck, 2004, *La captation des publics. C'est pour mieux te séduire, mon client...*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- COCHOY Franck (dir.), 2012, *Du lien marchand : comment le marché fait société. Essai(s) de sociologie économique relationniste*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- COLASSE Bernard, 1996, « La comptabilité : un savoir d'action en quête de théories », in BARBIER Jean-Marie, 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, puf, pp. 73-89.
- COLLOVALD Annie (dir.), 2002, *L'humanitaire ou le management des dévouements. Enquête sur un militantisme de « solidarité internationale » en faveur du Tiers-Monde*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- COMBES Marie-christine et UGHETTO Pascal, 2010a, « Malaise dans l'association : travail, organisation et engagement », *Travailler*, 2010/2 n° 24, pp. 153-174.
- COMITÉ DE RÉDACTION, 2014, « Questions d'animation », *Vers l'Éducation Nouvelle* n° 554, avril 2014, pp. 18-20.
- COMTE-SPONVILLE André, 2001, *Dictionnaire philosophique*, Paris, puf.
- CONDORCET (Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marquis de Condorcet), 1792, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique*, présentés à l'Assemblée nationale, au nom du Comité d'Instruction publique par Condorcet, les 20 et 21 avril 1792.
- COOREN François, 2007, « Froideur des passions et chaleur des calculs. L'économie d'une révolution permanente », Texte présenté le vendredi 29 juin 2007 au Centre Culturel International de Cerisy-La-Salle lors de la séance thématique intitulée « Peut-on inverser l'inversion économique ? » dans le cadre du colloque « Exercices de métaphysique empirique (autour des travaux de Bruno Latour) ».
- COROUGE Christian, PIALOUX Michel, 2011, *Résister à la chaîne. Dialogue entre un ouvrier de Peugeot et un sociologue*, Marseille, Agone.
- CORTESERO Régis, 2012, « Éducation populaire et animation », *Éducation, formation et orientation. Les fiches Repères*, L'observatoire de la jeunesse et des politiques de jeunesse. Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire, décembre 2012, pp. 1-4.
- COTTIN-MARX Simon, GRISONI Anahita, ROUEFF Olivier, 2015, « Éditorial », *Mouvements*, 2015/1 n° 81, pp. 7-9.
- COURAU Sophie, 1993, *Les outils d'excellence du formateur 1. Paroles et supports*, Paris, ESF Éditeur.

- COURAU Sophie, 1993, *Les outils d'excellence du formateur 2. Pédagogie et animation*, Paris, ESF Éditeur.
- COURS-SALIES Pierre, LE LAY Stéphane, 2006, *Le bas de l'échelle*, Ramonville, Editions Érès.
- CPNEF (Commission paritaire nationale emploi formation), Observatoire des métiers de l'animation, 2013, *Synthèse des résultats de l'enquête Emploi-Formation 2013 de la branche Animation*, Le Kremlin Bicêtre, CPNEF.
- CPNEF (Commission paritaire nationale emploi formation), Observatoire des métiers de l'animation, DEBEAUVAIS Rémi, 2014, *Enquête emploi-formation auprès des entreprises de la branche animation. Rapport final*, janvier 2014, Paris Cabinet Ithaque.
- CPNEF (Commission paritaire nationale emploi formation), 2016, « Édito », *Newsletter de la CPNEF*, n°5, avril 2016.
- CRAJEP (Comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire) Pays de la Loire, 2013, *Bilan 2013. Convention pluriannuelle d'objectifs*.
- CRAJEP (Comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire) Pays de la Loire, 2014, « Métiers de l'animation. De réelles perspectives professionnelles pour agir sur l'éducation, la société et le monde », <http://www.crajep-pdl.org/spip.php?rubrique91>, consulté le 13/11/2014.
- CRAJEP (Comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire) Pays de la Loire, 2016a (non daté mais diffusé en avril 2016), *Apprentissage - Emploi - Formation*, première édition.
- CRAJEP (Comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire) Pays de la Loire, 2016b, *Apprentissage - Emploi - Formation*, Juillet 2016, deuxième édition.
- CRAJEP (Comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire) Pays de la Loire, 2017, « Newsletter du CRAJEP », janvier 2017.
- CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard, 1977, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- CURRAIZE (de) Yves, 2008, « Les diplômés des métiers de l'animation », *Agora débats/jeunesses*, 2008/2 n° 48, pp. 80-81.
- DARBUS Fanny, HÉLY Matthieu, « Justes causes et bas salaires », *Le Monde diplomatique*, avril 2014, pp. 22-23.
- DAVID Ronan, BESSE-PATIN Baptiste, 2013, « Pour une critique radicale des impensés de l'animation », *Vers l'Éducation Nouvelle (VEN)* n° 551, juillet 2013, pp. 44-61.
- DECOMPS Bernard, MALGLAIVE Gérard, 1996, « Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? », in BARBIER Jean-Marie, 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, puf, pp. 57-72.
- DELBOS Geneviève, JORION Paul, 1984, *La transmission des savoirs*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- DELPIERRE Alizée, 2016, « L'humanitaire, lieu de formation des élites », *Sciences Humaines* n° 279, mars 2016, pp. 8-11.

- DE LESCURE Emmanuel, 2008, « Les formateurs d'adultes et leur professionnalisation : du rejet à la fascination. Un exercice de rétroaction (1960-2000) », in Françoise F. Laot et Emmanuel de Lescure, 2008, *Pour une histoire de la formation*, Paris, L'Harmattan, pp. 89-109.
- DESROSIÈRES Alain, 2010, *La politique des grandes nombres : histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte.
- DEVEREUX Georges, 1980 (1967), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Éditions Aubier-Montaigne.
- DEVOGE Anne-Claire, 2017, « Garder l'esprit critique pour construire l'avenir », *Vers l'Éducation Nouvelle (VEN)* n° 565, janvier 2017, pp. 8-9.
- DIRECTION RÉGIONALE DE LA JEUNESSE, DES SPORTS ET DE LA COHÉSION SOCIALE, réalisé par Aurélien Djakouane, 2011 « Panorama statistique. Emploi - Revenus - Exclusion - Logement - Immigration, Pays de la Loire 2010 », DRJSCS des Pays de la Loire.
- DIRECTION RÉGIONALE DE LA JEUNESSE, DES SPORTS ET DE LA COHÉSION SOCIALE, 2012, « Panorama statistique. Pauvreté - Exclusion - Logement - Immigration - Vie associative, Pays de la Loire 2011 », DRJSCS des Pays de la Loire.
- DIRECTION RÉGIONALE DE LA JEUNESSE, DES SPORTS ET DE LA COHÉSION SOCIALE, 2013, « Panorama statistique. Emploi - Revenus - Exclusion - Logement - Immigration, Pays de la Loire 2012 », DRJSCS des Pays de la Loire.
- DIRECTION RÉGIONALE DE LA JEUNESSE, DES SPORTS ET DE LA COHÉSION SOCIALE, 2014, « Panorama statistique. Emploi - Revenus - Exclusion - Logement - Immigration, Pays de la Loire 2013 », DRJSCS des Pays de la Loire.
- DIRECTION RÉGIONALE DE LA JEUNESSE, DES SPORTS ET DE LA COHÉSION SOCIALE, 2015, « Panorama statistique. Pauvreté - Exclusion - Logement - Immigration - Vie associative, Pays de la Loire 2015 », DRJSCS des Pays de la Loire.
- DIRECTION RÉGIONALE DE LA JEUNESSE, DES SPORTS ET DE LA COHÉSION SOCIALE, 2016, « Panorama statistique. Emploi - Revenus - Exclusion - Logement - Immigration, Pays de la Loire 2015 », DRJSCS des Pays de la Loire.
- DIRECTION RÉGIONALE ET DÉPARTEMENTALE DE LA JEUNESSE, DES SPORTS ET DE LA COHÉSION SOCIALE DES PAYS DE LA LOIRE, 2016a, *BPJEPS habilités en Pays de La Loire*.
- DIRECTION RÉGIONALE ET DÉPARTEMENTALE DE LA JEUNESSE, DES SPORTS ET DE LA COHÉSION SOCIALE DES PAYS DE LA LOIRE, 2016b, *Liste des formations DEJEPS habilitées en Pays de La Loire*.
- DIRECTION RÉGIONALE DE LA JEUNESSE, DES SPORTS ET DE LA COHÉSION SOCIALE, 2017, « Panorama statistique. Emploi - Revenus - Exclusion - Logement - Immigration, Pays de la Loire 2016 », DRJSCS des Pays de la Loire.
- D'IRIBARNE Philippe, 1989, *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*, Paris, Seuil.
- DODIER Nicolas Dodier, 1993, « Les appuis conventionnels de l'action. Éléments de pragmatique sociologique », *Réseaux*, volume 11, n° 62, 1993, pp. 63-85.

- DODIER Nicolas, 1995, *Les hommes et les machines. La conscience collective dans les sociétés technicisées*, Paris, métailié.
- DONNAY Jean, 2001, « Chercheur, praticien même terrain ? », *Recherches qualitatives*, Vol. 22, pp. 34-53.
- DONNAY Jean, 2002, « Conclusion générale », in DONNAY Jean et BRU Marc (dir.), 2002, *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, de boeck, pp. 225-231.
- DONNAY Jean et BRU Marc (dir.), 2002, *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, de boeck.
- DONZELOT Jacques, 1994 (1984), *L'invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques*, Paris, Seuil.
- DOUARD Olivier, non daté, « La place de l'animation dans l'intervention sociale ».
- DOUARD Olivier, non daté, « L'animation et l'éducation nationale », http://www.ec-buisson-limay.ac-versailles.fr/IMG/pdf/animation-en_post_et_peri-scolaire.pdf.
- DOUARD Olivier, 2002, « Le BAFA, une entrée ritualisée dans le monde des adultes », *Agora débats/jeunesses* n° 28, avril 2002, pp. 58-71.
- DOUARD Olivier (dir), 2003, *Dire son métier. Les écrits des animateurs*, Paris, L'Harmattan.
- DOUARD Olivier, 2014, « Permettre l'autonomie : un défi pour l'animation », in LONCLE Patricia (dir.), 2014, *Usages et pratiques de l'autonomie. Décoder pour agir*, Paris, L'Harmattan, pp. 165-185.
- DOUARD Olivier, non daté, « L'animation et l'éducation nationale », pas d'indication de publication, non paginé, non signé, http://www.ec-buisson-limay.ac-versailles.fr/IMG/pdf/animation-en_post_et_peri-scolaire.pdf, consulté le 20/2/2017.
- DOWNS Laura Lee, 2002, *Childhood in the Promised Land. Working Class Movements and the Colonies de Vacances in France, 1880 - 1960*, Durham and London, Duke University Press.
- DOWNS Laura Lee, 2015 « Histoires d'animation », in CAMUS Jérôme et LEBON Francis (dir.), *Regards sociologiques sur l'animation*, Paris, FONJEP - La documentation Française, pp. 15-28.
- DOWNS Laura Lee, Nicolas Palluau, 2013, « Les colonies de vacances », Émission *Rue des écoles*, France Culture, 20 juillet 2013.
- DRUCKER Peter, 1957 (1954), *La pratique de la direction des entreprises*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- DUBET François, 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- DUBET François, 2010, « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? », *Éducation et société*, 2010/1 n° 25, pp. 17-34.
- DUC Marcelle, 2002, *Le travail en chantier*, Toulouse, Octares Éditions.
- DUCRÉ Léa, HEMMERICH Margot, 2016, « Timide introduction de la justice réparatrice dans le système français », *Le Monde diplomatique* décembre 2016, pp. 12-13.

- DUFOUR Dany-Robert, 2017, « Les prospérités du vice », *Le Monde diplomatique*, décembre 2017, p. 3.
- DUJARIER Marie-Anne, 2012 (2006), *L'idéal au travail*, Paris, puf.
- DUJARIER Marie-Anne, 2016, « Les apports d'une sociologie de l'activité pour comprendre le travail », in DUJARIER Marie-Anne, GAUDART Corinne, GILLET Anne, LÉNEL Pierre, 2016 *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*, Toulouse, Octarès Éditions, pp. 97-130.
- DUJARIER Marie-Anne, GAUDART Corinne, GILLET Anne, LÉNEL Pierre, 2016 *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*, Toulouse, Octarès Éditions.
- DUMAZEDIER Joffre, 1962, *Vers une civilisation des loisirs ?*, Paris, Seuil.
- DURAND Marcel, 2006, *Grain de sable sous le capot. Résistance & contre-culture ouvrière : les chaînes de montage de Peugeot (1972-2003)*, Marseille, Agone.
- DURÁN-SABATIER Éric, 2003, « Une longue et difficile intégration des animateurs professionnels au sein des mouvements d'éducation populaire. L'exemple des Francas (1944-1981) », in Olivier Douard (dir.), 2003, *Dire son métier. Les écrits des animateurs*, Paris, L'Harmattan, pp. 71-95.
- DURKHEIM Émile, 1893, *La division du travail social*.
- DURKHEIM Émile, 1912, *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*, Livre I, questions préliminaires (pp. 1-138 de l'édition papier), Paris, Les Presses universitaires de France, 1968, cinquième édition édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2001 pour Macintosh, édition complétée le 15 février 2002 par Jean-Marie Tremblay à Chicoutimi, Québec, revue, corrigée avec ajout des mots grecs manquants par Bertrand Gibier le 28 juin 2008.
- DURKHEIM Émile, 2013 (1922), *Éducation et sociologie*, Paris, puf.
- ECO Umberto, 2012 (1980), *Le nom de la rose*, Paris, Grasset.
- ENCAOUA David, 2014, « Pouvoir de marché, stratégies et régulation : Les contributions de Jean Tirole, Prix Nobel d'Économie 2014 », *Revue d'économie politique* 2015/1 (Vol. 125), pp. 1-76.
- ESCALA Thierry, 2009, « Les valeurs de la carcasse », in VATIN François (dir.), 2009, *Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, pp. 197-210.
- FABRE Michel, 2015, *Penser la formation*, Paris, Éditions Fabert.
- FARVAQUE Nicolas, BROUMM Elise, MESSAOUDI Djamel, 2007, « La qualité de l'emploi dans les métiers de l'animation », Rapport final présenté par le Centre Henri Aigueperse - UNSA Éducation avec le concours financier de l'IRES (Institut de Recherches Économiques et Sociales), Lille, ORSEU Conseil, recherche et formation en relations sociales.
- FARVAQUE Nicolas, 2008, « Animateurs vacataires et permanents : regards sur la qualité de l'emploi », *Agora débats/jeunesses*, 2008/2 n° 48, pp. 46-61.
- FAVEREAU Olivier, 2014, *Entreprises : la grande déformation*, Collège des Bernardins

- FAVEREAU Olivier, ROGER Baudoin, 2015, *Penser l'entreprise. Nouvel horizon du politique*, Collèges des Bernardins.
- FAVRET-SAADA Jeanne, 2009, *Désorceler*, Paris, Éditions de l'Olivier.
- FERRAND-BECHMANN Dan, 1992, *Bénévolat et solidarité*, Paris, Syros.
- FERRAND-BECHMANN Dan, 2003, « Éducation populaire... ou impopulaire », *Pratiques de formation*, juin 2005, n° 49, accessible en ligne <http://www.barbier-rd.nom.fr/DanFerrand.html>, consulté le 19/2/2016.
- FERRAND-BECHMANN Dan, 2004, « Les savoirs dans les associations », *Revue Économie et Solidarités*, Presses de l'Université du Québec, 2004, vol. 34 n° 2, mis en ligne par l'auteur le 22 mars 2013 sur son site <http://dfb2013.free.fr/spip.php?article19>, consulté le 19/2/2016.
- FERRAND-BECHMANN Dan, 2008b, « Le bénévolat : approche sociologique », *Juris Association*, juillet 2008, n° 384, mis en ligne par l'auteur le 22 mars 2013 sur son site <http://dfb2013.free.fr/spip.php?article6>, consulté le 19/2/2016.
- FERRAND-BECHMANN Dan, 2013, « Le bénévolat aujourd'hui », mis en ligne par l'auteur le 22 mars 2013 sur son site <http://dfb2013.free.fr/spip.php?article17>, consulté le 19/2/2016.
- FESTINGER Leon, 1957, *A theory of cognitive dissonance*, Evanston, IL, Row, Peterson.
- FILLIEULE Olivier (dir.), 2005, *Le désengagement militant*, Paris, Belin.
- FLAHAULT Érika, NOGUÈS Henry, SCHIEB-BIENFAIT Nathalie (dir.), 2011, *L'économie sociale et solidaire. Nouvelles pratiques et dynamiques territoriales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- FOIRIEN Renaud, Mission des Études, de l'Observation et des Statistiques (MEOS), 2015, « Les accueils collectifs de mineurs avec hébergement en 2013 », *Stat-Info* n° 15-02, Bulletin de statistiques et d'études, mai 2015, secteurs sport, jeunesse, éducation populaire et vie associative du Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports.
- FRAJERMAN Laurent, 2017, « La réforme des rythmes scolaires : examen d'une impopularité », *The Conversation*, 7 septembre 2017, <https://theconversation.com/la-reforme-des-rythmes-scolaires-examen-dune-impopularite-83316>.
- FRANCAS, 2016, *Objectif Bafa. Le livret de l'animateur*, Édition 2016.
- FRANCAS (Union régionale des Francas des Pays de la Loire), non daté, *Devenir Membre de l'Équipe Régionale de Formateurs... Quelques repères*.
- FRANCE ACTIVE, CNAR FINANCEMENT, 2009 (1ère édition), *Guide association & fonds propres. Pourquoi les associations doivent-elles gagner de l'argent ?*, 2ème édition.
- FRANCE CULTURE, Emmanuel Laurentin, 2010, « Histoire des colonies de vacances », Émission *La fabrique de l'histoire* le 1^{er} juillet 2010 à 9h05, invités Laura Lee Downs, André Rauch, Nicolas Palluau, Julien Fuchs.
- FRANCE CULTURE, Louise Turret, 2013, « Les colonies de vacances », Émission *Rue des Écoles* le 20 juillet 2013 à 19h00, invités Laura Lee Downs, Nicolas Palluau, Anne Carayon.
- FRANCE CULTURE, Louise Turret, 2014, « Quel avenir pour les colonies de vacances ? », Émission *Du grain à moudre d'été* le 18 juillet 2014 à 18h15, invités René Bouillon, Frédéric Marinacce, Jean Houssaye.

- FRASER Nancy, 2005, *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte.
- FREIDSON Eliot, CHAMBOREDON Jean-Claude, MENGER Pierre-Michel, 1986, « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », *Revue française de sociologie*, 1986, 27-3, Sociologie de l'art et de la littérature, pp. 431-443.
- FREIRE Paulo, 1974, *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, Maspero.
- FRIOT Bernard, 2017, « En finir avec les luttes défensives », *Le Monde diplomatique*, novembre 2017, p. 3.
- GALBRAITH John K., 1985, *Anatomie du pouvoir*, Paris, Seuil.
- GASPAR Jean-François, 2012, *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte.
- GAUDRON Guillaume, 2009, « L'économie sociale emploie un salarié sur dix en 2006 », INSEE Première n° 1224, février 2009.
- GAXIE Daniel, 1977, « Économie des partis et rétributions du militantisme », *Revue française de science politique*, 27^e année, n° 1, pp. 123-154.
- GAXIE Daniel, 2005, « Rétributions du militantisme et paradoxes de l'action collective », *Swiss Political Science Review* 11(1), pp. 157-188.
- GEMMA Stéphanie, 2017, « animateurs périscolaires en formation », *Vers l'Éducation Nouvelle (VEN)* n° 565, janvier 2017, pp. 36-40.
- GENETTE Gérard, 2006, *Bardadrac*, Paris, Éditions du Seuil.
- GIANFALDONI Patrick, 2004, « Utilité sociale versus utilité économique. L'entrepreneuriat en économie solidaire », *Ecologie & politique*, 2004/1 n° 28, pp. 93-103.
- GILLET Jean-Claude, 1995, *Animation et animateurs. Le sens de l'action*, Paris, L'Harmattan.
- GLASMAN Dominique, 2007, « “Il n'y a pas que la réussite scolaire !” Le sens du programme de “réussite éducative” », *Information sociales* n° 141, 2007/5, pp. 74-85.
- GOIS Quentin, 2014, « Évaluation et bilan du Projet Mobil City », *UC 8 Évaluation du projet d'animation*, BPJEPS bi-qualifiant, 14 mars 2014.
- GONZALEZ RODRIGUEZ Sergio, « Dire la violence extrême au Mexique. “Deux individus armés se sont approchés...” », *Le Monde diplomatique*, août 2015, pp. 8-9.
- GOODY Jack, 1979 (1977), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- GORZ André, 1992, « L'écologie politique entre expertocratie et autolimitation », *Actuel Marx* 1992/2 n° 12, pp. 15-29.
- GOUIN Rodolphe, 2018, « Les dangers (relatifs) de la culture de l'impact », 25 janvier 2018, *The Conversation*, <https://theconversation.com/les-dangers-relatifs-de-la-culture-de-limpact-90265>.

- GRANGER Christophe, 2007, « École républicaine et vacances scolaires en 1900 », in INJEP, 2007, Dossier « Les diplômés Jeunesse et Sports », *Revue du comité d'histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports* n° 3, décembre 2007, pp. 58-72.
- GRIZE Jean-Blaise, 1996, « Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif », in BARBIER Jean-Marie, 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, puf, pp. 119-129.
- GUÉNARD Florent, 2015, « Contre le terrorisme, la législation d'exception ?. Entretien avec François Saint-Bonnet », *La Vie des idées*, 23 novembre 2015, <http://www.laviedesidees.fr/Contre-le-terrorisme-la-legislation-d-exception.html>.
- GUÉRIN-PLANTIN Chantal, 1999, *Genèses de l'insertion. L'action publique indéfinie*, Paris, Éditions Dunod.
- GUEYE Isaac, 2014, « Les coopérations dans le secteur social et médico-social : formes, modalités et contraintes », *RIUESS*, XIVe rencontres du réseau inter-universitaire de l'économie sociale et solidaire, « *L'économie sociale et solidaire en coopérations* », Lille du 21 au 23 mai 2014.
- GUIGOT André, 2014, « Michel FOUCAULT, la théorie de "l'aveu" dans *La volonté de savoir* », <https://www.youtube.com/watch?v=vnnKuvZFGOk>.
- GUILLE-ESCURET Georges, 2003, « Efficacité technique, efficacité sociale. Le technique est-il dans le social ou face à lui ? », *Techniques & Culture*, en ligne, n° 40, 2003, mis en ligne le 13 juin 2006, consulté le 23 février 2017, <http://tc.revues.org/1414>.
- HAMELINE Daniel, 1994, *La République éduquera-t-elle encore ?*, Issy les Moulineaux, ESF éditeur.
- HAMELINE Daniel, 2000 (1985), *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Issy les Moulineaux, ESF éditeur.
- HAN Byung-Chul, 2014, *La société de la fatigue*, Belval, Circé Éditions.
- HARARI Yuval Noah, 2015 (2012), *Sapiens. Une brève histoire de l'humanité*, Paris, Albin Michel.
- HARDY Jean-Pierre, 2010, « La coopération dans le secteur social et médico-social : révolution copernicienne ou révolution astronomique », *Vie sociale* 2010/1 (n° 1), pp. 43-57.
- HAVARD-DUCLOS Bénédicte et NICOURD Sandrine, 2005a, *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*, Paris, Payot.
- HAVARD-DUCLOS Bénédicte et NICOURD Sandrine, 2005b, « Le bénévolat n'est pas le résultat d'une volonté individuelle », *Pensée plurielle* 2005/1, n° 9, pp. 61-73.
- HEINICH Nathalie, 2009, *Le bêtisier du sociologue*, Paris, Klincksieck.
- HÉLY Matthieu, 2008a, « L'économie sociale et solidaire n'existe pas », texte paru dans [laviedesidees.fr](http://www.laviedesidees.fr), le 11 février 2008.
- HÉLY Matthieu, 2008b, « À travail égal, salaire inégal : ce que travailler dans le secteur associatif veut dire », *Sociétés contemporaines*, n° 69, 2008/1, pp. 125-148.
- HÉLY Matthieu, 2009, *Les métamorphoses du monde associatif*, Paris, puf.

- HÉLY Matthieu, MOULÉVRIER Pascale, 2013, *L'économie sociale et solidaire : de l'utopie aux pratiques*, Paris, La Dispute. Présentation sur YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=rwgd3M72wR8>.
- HÉLY Matthieu, LEFÈVRE Sylvain, 2014, « Présentation. Utopies économiques », *Lien social et Politiques*, n° 72, automne 2014, pp. 3-16.
- HÉRAN François, 1986, « Le rite et la croyance », *Revue française de sociologie*, 1986, 27-2, pp. 231-263.
- HIRSCHMAN Albert Otto, 1980 (1977), *Les passions et les intérêts. Justifications politiques du capitalisme avant son apogée*, Paris, puf.
- HIRSCHMAN Albert Otto, 1995 (1970), *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard.
- HOGGART Richard, 1970 (1957), *La culture du pauvre*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- HOUSSAYE Jean, 1988, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang.
- HOUSSAYE Jean, 1998, « Le centre de vacances et de loisirs prisonniers de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, volume 125, École et culture religieuse, pp. 95-107.
- HUGHES Everett C., 1996a (1951), *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- HUGHES Everett C., 1996b (1951), « Le travail et le soi », in Everett C. Hughes, 1996, *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 75-86.
- HUGHES Everett C., 1996c (1951), « Pour étudier le travail d'infirmière », in HUGHES Everett C., 1996, *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 69-73.
- HUGHES Everett C., 1996d (1956), « Division du travail et rôle social », in HUGHES Everett C., 1996, *Le regard sociologique. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 61-68.
- HUGHES Everett C., 1996f, « Licence et mandat » in *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp 99-106.
- HUGHES Everett C., 2010, « Les honnêtes gens et le sale boulot », *Travailler*, n° 24, 2010/2, pp. 21-34.
- HUIZINGA Johan, 1951, *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard.
- INJEP (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire), 2002, Dossier « La "préhistoire" du ministère de la Jeunesse et des Sports : l'entre-deux guerres », *Revue du comité d'histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports* n° 1, nov. 2002
- INJEP (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire), 2004, Dossier « Le ministère du Temps libre, 1981-1983 : la "renaissance contrariée" du ministère de la Jeunesse et des Sports ? », *Revue du comité d'histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports* n° 2, nov. 2004.

- INJEP (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire), 2007, Dossier « Les diplômés Jeunesse et Sports », *Revue du comité d'histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports* n° 3, décembre 2007.
- ION Jacques, 1997, *La fin des militants ?*, Ivry sur Seine, Éditions de l'atelier.
- ION Jacques (dir.), 2001, *L'engagement au pluriel*, Saint-Étienne, Publication de l'Université de Saint-Étienne.
- ION Jacques, 2005, « Brève chronique des rapports entre travail social et bénévolat », *Pensée plurielle*, 2005/2 n° 10, pp. 149-157.
- ITHAQUE, DEBEAUVAIS Rémi, DEBRUYNE Philippe, 2009, *Observatoire de l'animation. Enquête 2009 sur les salariés en CDD*, Étude réalisée par le cabinet Ithaque pour le compte de l'Observatoire des métiers de l'animation, décembre 2009, Paris, Cabinet Ithaque.
- ITHAQUE, DEBEAUVAIS Rémi, LAUWERS Thomas, 2010, *Synthèse des travaux de l'observatoire des métiers*, Étude réalisée par le cabinet Ithaque, juin 2010, Paris, Cabinet Ithaque.
- ITHAQUE, DEBEAUVAIS Rémi, 2010, *Les fonctions occupées par les titulaires de diplômes de niveau IV dans la branche de l'animation. Rapport final*, Étude réalisée par le cabinet Ithaque pour le compte de l'Observatoire de l'animation, octobre 2010, Paris, Cabinet Ithaque.
- ITHAQUE, DEBEAUVAIS Rémi, 2011, *Enquête auprès des stagiaires de la formation professionnelle de la branche Animation*, Étude réalisée par le cabinet Ithaque pour l'Observatoire des métiers de l'animation, janvier 2011, Paris, Cabinet Ithaque.
- ITHAQUE, DEBEAUVAIS Rémi, GRUENZIG Melissa, 2012, *État des lieux de la spécialité loisirs tous publics du BPJEPS dans quatre régions*, Étude réalisée pour le compte du MSJEPVA, sous-direction de l'emploi et des formations, novembre 2012, Paris, Cabinet Ithaque.
- JACOB Antoine (rédacteur), 2008, *Petite histoire de la branche de l'animation. Les partenaires sociaux racontent*, Paris, Branche professionnelle de l'animation.
- JACOMINO Baptiste, 2016, « Célestin Freinet. Faire pour apprendre », *Les grands dossiers des sciences humaines* n° 45, décembre 2016 / janvier-février 2017, pp. 48-49.
- JAKOBSON Roman, 1963, *Essais de linguistique générale*, Tome 1, Paris, Éditions de Minuit.
- JEANJEAN Agnès, 2006, *Basses œuvres, une ethnologie du travail dans les égouts*, Paris, Éditions du comité des travaux historiques et scientifiques.
- JENSEN Pablo, 2015, « La vérité scientifique ou le saut du tigre », *Le Monde diplomatique*, décembre 2015, p. 27.
- JÉZÉQUEL Jean-Pierre, 2010, « Jacques Ellul ou l'impasse de la technique », *Revue du MAUSS permanente*, 6 décembre 2010 [en ligne], <http://www.journaldumauss.net/?Jacques-Ellul-ou-l-impasse-de-la>.
- JOBARD Fabien, 2014, « La mort de Rémi Fraise, l'État à l'épreuve. Entretien avec Fabien Jobard », *La vie des idées*, 25 novembre 2014.
- JORRO Anne, 2007, « L'alternance recherche - formation - terrain professionnel », *Recherche et formation* n° 54, pp. 101-114.

- JOULE Robert-Vincent, BEAUVOIS Jean-Léon, 2003 (1987), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- JULHE Samuel, HONTA Marina, 2015, « Expression et maintien de la passion au travail chez les agents du ministère des Sports. Une approche par les capacités », in LORIOU Marc et LEROUX Nathalie (dir.), 2015, *Le travail passionné. L'engagement artistique, sportif ou politique*, Toulouse, Éditions Érès, pp. 155-182.
- KARPIK Lucien, 1989, « L'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, Vol. 30, n°2 (Apr. - Jun. 1989), pp. 251-281.
- KARPIK Lucien, 2009, « Eléments de l'économie des singularités », in STEINER Philippe, VATIN François, 2009, *Traité de sociologie économique*, Paris, PUF, pp. 165-208.
- KOHN Eduardo, 2017, *Comment pensent les forêts. Vers une anthropologie au-delà de l'humain*, Traduction de Grégory Delaplace, Le Kremlin-Bicêtre, Zones sensibles.
- KOVACEVIC Bilitis, 2015, *Projet d'animation*, Dossier de certification UC 3 le 29 janvier 2015, Formation DEJEPS, n° d'habilitation Jeunesse & Sport : 13-044-DE-0021.
- KPMG, 2017, *Rapport sur les stratégies des acteurs associatifs et proposition pour faire évoluer les modèles socio-économiques des associations*, Rapport commandité par l'UDES et Le Mouvement Associatif.
- KRIEG-PLANQUE Alice, 2012a, *Analyser les discours institutionnels*, Paris, Armand Colin.
- KRIEG-PLANQUE Alice, 2012b, « La “conférence gesticulée” comme théâtre politique et expérience personnelle : militantisme et travail de l'intime », *Itinéraires*, 2012-2, novembre 2012, pp. 165-168.
- KRINSKY John, SIMONET Maud, 2012, « Dénis de travail : l'invisibilisation du travail aujourd'hui. Introduction », *Sociétés contemporaines* 2012/3 (n° 87), pp. 5-23.
- LABORDE Irène 2007, « Stéphane ne veut pas... », *Institution*, n°39, avril 2007, pp. 52-54.
- LABORDE Michaël, 2015, *Statistiques 2014 BAFA BAFD*, DJEPVA A3 (Direction Jeunesse, Éducation Populaire et Vie Associative du Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative).
- LABORDE Michaël, 2016, *Statistiques 2015 BAFA BAFD*, DJEPVA A3 (Direction Jeunesse, Éducation Populaire et Vie Associative du Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative).
- LADSOUS Jacques, 2009, « J. Ladsous éducateur : de rencontres en rencontres », <https://vimeo.com/36014958?ref=em-share>, 7 avril 2009.
- LAINÉ Tony, 1971, « L'agir », http://www.cemea.asso.fr/IMG/article_PDF/article_2771.pdf consulté le 24 janvier 2015.
- LALANNE Michèle, 2010, *Sociologie des risques domestiques. Des accidents invisibles ?*, Paris, Lavoisier.
- LAOT Françoise F. et DE LESCURE Emmanuel, 2008, *Pour une histoire de la formation*, Paris, L'Harmattan.

- LAOT Françoise F. et DE LESCURE Emmanuel, 2008, « L'histoire de la formation des adultes en plein essor ? », in LAOT Françoise F. et DE LESCURE Emmanuel, 2008, *Pour une histoire de la formation*, Paris, L'Harmattan.
- LAROCHE Hervé, 2016, « “Jobs à la con” : l'ennui, le sens et la grandiloquence », *The Conversation*, 2 mai 2016, <https://theconversation.com/jobs-a-la-con-lennui-le-sens-et-la-grandiloquence-58382>.
- LARQUÉ Lionel et PESTRE Dominique (dir.), 2013, *Les sciences, ça nous regarde. Histoires surprenantes de nos rapports aux sciences et aux techniques*, Paris, La Découverte.
- LARUE Vincent, 2014, *Projet d'animation*, Dossier de certification UC 1, 2, 3, 4 et 7 le 30 septembre 2014, Formation BPJEPS Loisirs Tout Public (LTP), 8ème session du 17 février 2014 au 11 mai 2015, n° d'habilitation Jeunesse & Sport : 13-044-BP-0066.
- LATOUR Bruno, 2006 (1993), *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte.
- LAVILLE Jean-Louis, 2011, « L'économie sociale et solidaire : contre le productivisme ? », *Projet*, 2011/5 n° 324-325, pp. 98-103.
- LAVILLE Jean-Louis, 2017, « Au-delà de l'État et du marché, l'économie sociale et solidaire », *The Conversation*, 13 juin 2017, <http://theconversation.com/au-dela-de-letat-et-du-marche-leconomie-sociale-et-solidaire-78952>.
- LEBON Francis, 2005, *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*, Paris, L'Harmattan.
- LEBON Francis, 2007a, « Devenir animateur : une entreprise d'éducation morale », *Ethnologie française*, 2007/4 Vol. 37, pp. 709-720.
- LEBON Francis, 2007b, « Un diplôme très partagé : le BAFA en chiffres (1973-2003) », in INJEP (Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire), 2007, Dossier « Les diplômes Jeunesse et Sports », *Revue du comité d'histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports* n° 3, décembre 2007, pp. 86-98.
- LEBON Francis, 2009, *Les animateurs socioculturels*, Paris, La Découverte.
- LEBON Francis, 2014, « Portraits de directeurs dans l'animation et dans l'intervention sociale », *Empan* 2014/4 n° 96, pp. 144-150.
- LEBON Francis, DE LESCURE Emmanuel (collab.), 2007, *Les animateurs socioculturels et de loisirs : morphologie d'un groupe professionnel (1982-2005)*, Marly-le-Roi, INJEP.
- LEBON Francis et SIMONET Maud, 2012, « Le travail en “colos”. Le salariat en vacance ? », *Les notes de l'IES* n° 26, avril 2012.
- LEBON Francis, SIMONET Maud, 2017, « “Des petites heures par-ci par-là”. Quand la réforme des rythmes scolaires réorganise le temps des professionnels de l'éducation », *Actes de la recherche en sciences sociales* 2017/5 (n° 220), pp. 4-25.
- LECLERCQ Catherine, 2005, « “Raisons de sortir”. Les militants du Parti communiste français », in FILLIEULE Olivier (dir.), 2005, *Le désengagement militant*, Paris, Belin, pp. 131-154.
- LECOLLE François, 2016, « Quelques réflexions autour des règles... en pratique », *Vers l'Éducation Nouvelle (VEN)* n° 564, octobre 2016, pp. 74-81.

- LECOLLE François, 2017, « Faut-il faire des apports en stage de formation ? », *Vers l'Éducation Nouvelle (VEN)* n° 565, janvier 2017, pp. 70-79.
- LEPAGE Franck, 2001, Document de travail, « Le travail de la culture dans la transformation sociale », *Une offre publique de réflexion du Ministère de la Jeunesse et des Sports sur l'avenir de l'éducation populaire*, Rapport d'étape, 1^{er} janvier 2001.
- LEPAGE Franck, 2011, « Conférence gesticulée. Incultures 1 : "L'éducation populaire, monsieur, ils n'en ont pas voulu" », https://www.youtube.com/watch?v=96-8F7CZ_AU.
- LE ROHELLEC Alain et TRUCHOT Guy, 2005, « 100 000 diplômés professionnels sportifs ont été délivrés depuis 1995 », *Stat-Info* n° 05-03 de mai 2005, Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative.
- LEROI-GOURHAN André, 1991 (1964), *Le geste et la parole. I : technique et langage*, Albin Michel, Paris.
- LEROI-GOURHAN André, 1991 (1965), *Le geste et la parole. II : la mémoire et les rythmes*, Albin Michel, Paris.
- LETERRIER Jean-Michel, 2001, *Citoyens chiche ! Le livre blanc de l'éducation populaire*, Ivry sur Seine, Les Éditions de l'Atelier.
- LÉVI-STRAUSS, 1955, *Tristes tropiques*, Paris, Plon.
- LHUILIER Dominique, 2016, « L'activité, dans et au-delà du monde du travail », in DUJARIER Marie-Anne, GAUDART Corinne, GILLET Anne, LÉNEL Pierre, 2016 *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*, Toulouse, Octarès Éditions, pp. 131-158.
- LONCLE Patricia (dir.), 2014, *Usages et pratiques de l'autonomie. Décoder pour agir*, Paris, L'Harmattan.
- LORIOLE Marc, 2003, « La construction sociale de la fatigue au travail. L'exemple du burn out des infirmières hospitalières », *Travail et Emploi*, n° 94, avril 2003, pp. 65-74.
- LORIOLE Marc et LEROUX Nathalie (dir.), 2015, *Le travail passionné. L'engagement artistique, sportif ou politique*, Toulouse, Éditions Érès.
- LY Son Thierry, 2016, « Quelle école voulons-nous ? », *Sciences Humaines* n° 285, octobre 2016, pp. 28-31.
- MANDEVILLE Bernard de, 2017 (1705), *La ruche murmurante ou les fripons devenus honnêtes*, Paris, Pocket, pp. 113-136.
- MARCHAL Emmanuelle, 1992, « L'entreprise associative entre calcul économique et désintéressement », *Revue française de sociologie*, 1992, 33-3. pp. 365-390.
- MARCHAND Alain, 2000, « Ambiguïté associative et action publique. Les associations dans la gouvernance locale », *Université d'automne de la FFMJC*, 31 octobre 2000, pp. 1-8.
- MARTIN Jean-Paul, 2008, « La Ligue de l'enseignement et la réforme des cours d'adultes au tournant du XXe siècle », in Françoise F. Laot et Emmanuel de Lescure, 2008, *Pour une histoire de la formation*, Paris, L'Harmattan, pp. 19-36.
- MARTIN Jean-Philippe, 2017, « Microentreprise, une machine à fabriquer des pauvres », *Le Monde diplomatique*, décembre 2017, pp. 18-19.

- MARZOF Hélène, 2016, « Petit client deviendra grand », *Télérama* n° 3493-3494 du 21/12/2016, pp. 46-47.
- MASLOW Abraham, 1943, « A Theory of Human Motivation », *Psychological Review*, n° 50, pp. 370-396, <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>.
- MAUREL Christian, 2010, *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, Paris, L'Harmattan.
- MAYEN Patrick, OLRÉY Paul, 2012, « Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle », *Recherche et formation*, n° 70, pp. 91-106.
- McCLOUD Scott, 2007 (1993), *L'art invisible*, Paris, Delcourt.
- MÉNARD Michel, 2013, « RAPPORT D'INFORMATION, DÉPOSÉ en application de l'article 145 du Règlement PAR LA COMMISSION DES AFFAIRES CULTURELLES ET DE L'ÉDUCATION sur l'accessibilité des jeunes aux séjours collectifs et de loisirs, ET PRÉSENTÉ PAR M. Michel MÉNARD, Rapporteur », 10 juillet 2013.
- MENGER Pierre-Michel, 2014, « Les noces ultimes du capitalisme et de l'État social ? », Entretien avec Pierre-Michel Menger, *Télérama* n° 3364 du 2/7/2014, p. 26.
- MIALERET Gaston, 1996, « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation », in BARBIER Jean-Marie, 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, puf, pp. 161-187.
- MICHEL Laurent, 2014, « Quelle place pour le mouvement ? », *CEMÉA - Feuille Intermittente de liaison des militants des CEMÉA Bretagne* n° 28, décembre 2014, pp. 4-7.
- MICHEL Laurent, 2015, « Le BAFA nouveau est arrivé », *ACTUALITÉS & ÉVÉNEMENTS - Textes et actualités militants*, 4 novembre 2015.
- MILLER Marine, 2017, « Les MOOC font pschitt », *Le Monde*, 22/10/2017, http://www.lemonde.fr/idees/article/2017/10/22/les-mooc-font-pschitt_5204379_3232.html.
- MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION ET DE LA RECHERCHE, MINISTÈRE DES SPORTS, 2002, Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport, *Guide méthodologique à l'usage des formateurs*, Délégation à l'Emploi et aux Formations, Octobre 2002.
- MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION ET DE LA RECHERCHE, MINISTÈRE DES SPORTS, non daté, *Protocole certification*.
- MINISTÈRE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 2003a, Annexes de l'arrêté du 24 février 2003 portant création de la spécialité « activités pour tous » du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport modifiées par les arrêtés du 18 décembre 2008 et du 15 janvier 2013. ANNEXE I, *RÉFÉRENTIEL PROFESSIONNEL*, Modifié par Arrêté 2013-01-15 art. 1 JORF 5 février 2013.
- MINISTÈRE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 2003b, Annexes de l'arrêté du 24 février 2003 portant création de la spécialité « loisirs tous publics » du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport publiées au BO de l'éducation nationale n°16 d 2003, modifiées par l'arrêté du 18 mai 2010. ANNEXE I, *RÉFÉRENTIEL PROFESSIONNEL*.
- MINISTÈRE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 2004, Arrêté du 23 juillet 2004 portant création de la spécialité « animation culturelle » du brevet professionnel de la jeunesse, de

l'éducation populaire et du sport. (NOR : MJSK 0470153A au J.O. du 03/08/04 p. 13839).
ANNEXE 1, *RÉFÉRENTIEL PROFESSIONNEL*.

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DES SPORTS ET DE LA VIE ASSOCIATIVE, 2004, « Les chiffres clés des séjours en centres de vacances 1994-2002 », *rapport*.

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 2005, Annexes de l'arrêté du 13 décembre 2005 portant création de la spécialité « animation sociale » du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport modifiées par les arrêtés du 6 septembre 2007 et du 21 novembre 2011. ANNEXE I, *RÉFÉRENTIEL PROFESSIONNEL*.

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DES SPORTS ET DE LA VIE ASSOCIATIVE, 2005, « Chiffres clefs de la fréquentation des centres de vacances de 1995 à 2004 », extraits de l'étude statistique des centres de vacances 1995-2004.

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DES SPORTS ET DE LA VIE ASSOCIATIVE, 2006, « Arrêté du 20 novembre 2006 portant organisation du diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport spécialité "animation socio-éducative ou culturelle" délivré par le ministère chargé de la jeunesse et des sports », NOR: MJSK0670241A, Version consolidée au 26 juin 2008.

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS ET DE LA VIE ASSOCIATIVE, 2007, Arrêté du 9 février 2007 fixant les titres et diplômes permettant d'exercer les fonctions d'animation et de direction en séjours de vacances, en accueils sans hébergement et en accueils de scoutisme,
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000615233>.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 2007, Arrêté du 22 juin 2007 fixant les modalités d'organisation des brevets d'aptitude aux fonctions d'animateur et de directeur en accueils collectifs de mineurs, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000649419&categorieLien=cid>.

MINISTÈRE DE LA VILLE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 2015, « Décret n° 2015-872 du 15 juillet 2015 relatif aux brevets d'aptitude aux fonctions d'animateur et de directeur en accueils collectifs de mineurs ».
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030902766>.

MINISTÈRE DE LA VILLE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 2015, « Arrêté du 15 juillet 2015 relatif aux brevets d'aptitude aux fonctions d'animateur et de directeur en accueils collectifs de mineurs »,
<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2015/7/15/VJSJ1502790A/jo/texte>.

MINISTÈRE DE LA VILLE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 2015, *Assises nationales des métiers du sport et de l'animation, 14 et 15 septembre 2015. Les actes*.

MINISTÈRE DE LA VILLE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 2016,
<http://www.jeunes.gouv.fr/ministere/actions-ministerielles/vacances-et-loisirs-collectifs/colo/article/campagne-100-colo>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA RECHERCHE, 2002, « Les chiffres clés des séjours en centres de vacances 1996-2001 », *rapport*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2018, *Plan mercredi. Une ambition éducative pour tous les enfants*, http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_-_Juin/04/4/DP-plan-mercredi_19-06_970044.pdf.

- MINISTÈRE DES FINANCES ET DES COMPTES PUBLICS, MINISTÈRE DE LA SANTÉ, DES AFFAIRES SOCIALES ET DES DROITS DES FEMMES, MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DU DIALOGUE SOCIAL, Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques, Directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale, Mission des études, de l'observation et des statistiques, 2015, *Panorama statistique. Jeunesse Sports Cohésion Sociale. Les régions françaises. 2014.*
- MINISTÈRE DES FINANCES ET DES COMPTES PUBLICS, MINISTÈRE DE LA SANTÉ, DES AFFAIRES SOCIALES ET DES DROITS DES FEMMES, MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DU DIALOGUE SOCIAL, Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques, Directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale, Mission des études, de l'observation et des statistiques, 2016, *Panorama statistique. Jeunesse Sports Cohésion Sociale. Les régions françaises. 2015.*
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Direction de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, 2017, *Annexe I, Brevets d'aptitude aux fonctions d'animateur et de directeur Bafa/BAFD, Dossier de demande d'habilitation pour la période du 1^{er} janvier 2018 au 31 janvier 2021*, Bulletin officiel n° 27 du 24-08-2017.
- MISPELBLOM BEYER Frederik, 2007, « Le paradis sur terre existe-t-il ? Le rôle des spécificités et non-spécificités du secteur de l'économie sociale et solidaire dans ses pratiques de direction et d'encadrement », *Work in progress, 13^e journée d'étude du GDR cadres*, 2007.
- MONCEAU Gilles, 2013, « Institution, animation, politique », in RICHELLE Jean-Luc, RUBI Stéphanie, ZIEGELMEYER Jean-Marc, 2013, *L'animation socioculturelle professionnelle, quels rapports au politique ?*, Bordeaux, Carrières Sociales Éditions, pp. 19-31.
- MONTFORTE Isabelle, 2004, « Devenir animateur et directeur occasionnels aujourd'hui », *Bulletin de l'Observatoire des Vacances et des Loisirs des Enfants et des Jeunes*, n° 7-8-9.
- MONTFORTE Isabelle, 2005, « Les jeunes et l'animation occasionnelle. Passer le BAFA aujourd'hui », *Recherches et travaux* n° 80, juin 2005, pp. 132-138.
- MONTFORTE Isabelle, 2006, « Devenir aujourd'hui animateur ou directeur occasionnel en centres de vacances et de loisirs », CNAF, *Dossier d'étude* n° 77.
- MONTMOLLIN Maurice de, 1996, « Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome », in BARBIER Jean-Marie, 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, puf, pp. 189-199.
- MOSCOVICI Serge, 1991 (1979), *Psychologie des minorités actives*, Paris, puf, http://classiques.uqac.ca/contemporains/moscovici_serger/psycho_minorites_actives/psycho_minorites_actives.html.
- MUCCHIELLI Laurent, LE GOAZIOU Véronique (dir.), 2006, *Quand les banlieues brûlent. Retour sur les émeutes de l'hiver 2005*, Paris, La Découverte.
- MUSSO Pierre (dir.), 2017, *L'entreprise contre l'État*, Paris, Manucius.
- NAVEL Georges, 1995 (1945), *Travaux*, Paris, Gallimard.
- NICOURD Sandrine, 2007, « Les engagements ont-ils vraiment changé ? », *Sociologies pratiques*, 2007/2 n° 15, pp. 1-5.

- OBSERVATOIRE SARTHOIS DES POLITIQUES JEUNESSE, 2015, *Regards croisés politiques. Jeunesse en mouvement*, Actes de la journée du 18 juin 2015.
- OLSON Mancur, 1978 (1966), *Logique de l'action collective*, Paris, puf.
- OVLEJ (Observatoire des vacances et des loisirs des enfants et des jeunes), 2008, *Les stagiaires Bafa du Finistère Octobre 2008. Enquête réalisée pour la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports du Finistère, le jury départemental Bafa*.
- PALLUAU Nicolas, 2002, « Entre l'officier, le médecin et l'enseignant, l'émergence de l'administration du ministère de la Jeunesse et des Sports », in INJEP, 2002, Dossier « La "préhistoire" du ministère de la Jeunesse et des Sports : l'entre-deux guerres », *Revue du comité d'histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports* n° 1, nov. 2002, pp. 11-24.
- PALLUAU Nicolas, 2013, *La fabrique des pédagogues. Encadrer les colonies de vacances (1919-1939)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- PAPIN Cindy, 2014, *Projet d'animation*, Dossier de certification UC 1, 2, 3, 4 et 7 le 30 septembre 2014, Formation BPJEPS Loisirs Tout Public (LTP), 8ème session du 17 février 2014 au 11 mai 2015, n° d'habilitation Jeunesse & Sport : 13-044-BP-0066.
- PARADEISE Catherine, 1985, « Rhétorique professionnelle et expertise », *Sociologie du travail* 27ème année n°1, janvier-mars 1985, pp. 17-31.
- PARLEBAS Pierre, 1981, *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*, Paris, INSEP.
- PASSERON Jean-Claude, 1970, « Présentation », in HOGGART Richard, 1970 (1957), *La culture du pauvre*, Paris, Les Éditions de Minuit, pp. 7-25.
- PASTRÉ Pierre, MAYEN Patrick et VERGNAUD Gérard, 2006, « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, janvier-mars 2006, pp. 145-198.
- PENNAC Daniel, 2007, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard.
- PERETZ Pauline, PILMIS Olivier, VEZINAT Nadège, 2015, « La vie en société : une improvisation. Entretien avec Howard Becker », *La Vie des Idées*, 3 février 2015, <http://www.laviedesidees.fr/La-vie-en-societe-une-improvisation.html>.
- PETITION Soutien à la lettre ouverte de 34 chercheurs du champ de l'animation.
- PEYRE Marion (dir.), 2005, *Le livre noir de l'animation socioculturelle*, Paris, L'Harmattan.
- PINTO Vanessa, 2008, « Les étudiants animateurs : un petit boulot vocationnel », *Agora débats/jeunesses*, 2008/2 n° 48, pp. 20-30.
- PINTO Vanessa, 2014, « À l'école du salariat. Les étudiants et leurs "petits boulots" », *Sciences Humaines* n° 262, août-septembre 2014, p. 69.
- PINTO Vanessa, 2015, « Entre Versailles et Les Mureaux. Des jeunes stagiaires Bafa aux styles de vie et aux modes d'engagement dans l'animation différenciés », in CAMUS Jérôme, LEBON Francis (dir.), 2015, *Regards sociologiques sur l'animation*, Paris, FONJEP - La documentation française, pp. 71-83.

- PLOUVIEZ Benjamin, 2013, « Les tensions intra-associatives au prisme de la professionnalisation. Étude de cas au sein d'un mouvement d'éducation populaire », Communication pour le congrès AFS, réseau thématique « Sociologie du monde associatif », 1 au 5 septembre 2013.
- POPELARD Allan, 2015, « A l'école des militants », *Le Monde diplomatique*, janvier 2015, p. 20.
- POUJOL Geneviève, 2005, « Éducation populaire : une histoire française », *Hermès* 2005/2, n° 42, pp. 126-130.
- POULAIN Jean-Pierre, « Crises alimentaires. Quelles leçons retenir ? », *Sciences Humaines* n° 251, août-septembre 2013, pp. 50-51.
- POULIQUEN Anthony, 2016, « Une autre histoire des classes sociales », *Conférence gesticulée*, visible sur <https://www.youtube.com/watch?v=70jLCyiDJdk>.
- POYRAZ Mustafa, 2006, « Animateur : un métier de régulation sociale en dégradation », in COURTS-SALIES Pierre, LE LAY Stéphane, 2006, *Le bas de l'échelle*, Ramonville, Editions Érès, pp. 53-65.
- PROST Antoine, 2008, « Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980) », in Françoise F. Laot et Emmanuel de Lescure, 2008, *Pour une histoire de la formation*, Paris, L'Harmattan, pp. 37-54.
- PUDAL Bernard, 2005, « Gérard Belloin, de l'engagement communiste à l'auto-analyse », in FILLIEULE Olivier (dir.), 2005, *Le désengagement militant*, Paris, Belin, pp. 155-169.
- RAMBAUD Elsa, 2009, « L'organisation sociale de la critique à Médecins sans frontières », *Revue française de science politique* 2009/4 (Vol. 59), pp. 723-756.
- RANCON Sidonie, 2017, « Projets éducatifs de territoire. Enjeux de la coopération éducative », *Vers l'Éducation Nouvelle (VEN)* n° 565, janvier 2017, pp. 41-46.
- RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, Commission Nationale de la Certification Professionnelle, *Répertoire Nationale des Certifications Professionnelles*, <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/>.
- REY Alain (dir.), 1998 (1992), *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert.
- REYNAUD Jean-Daniel, 1989, *Les règles du jeu*, Paris, Armand Colin, 2ème édition.
- RICHELLE Jean-Luc, RUBI Stéphanie, ZIEGELMEYER Jean-Marc, 2013, *L'animation socioculturelle professionnelle, quels rapports au politique ?*, Bordeaux, Carrières Sociales Éditions.
- RICHEZ Jean-Claude, 2013, « Éducation populaire : entre héritage et renouvellement », *Bulletin d'études et de synthèses de l'Observatoire de la jeunesse*, INJEP Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, n° 14, juillet 2013, pp. 1-4.
- ROBINET Éric, 2000, « L'identité professionnelle des animateurs », *Agora débats/jeunesses* n° 22, Les jeunes dans une société multiculturelle, pp. 113-123.
- ROBINET Éric, 2004, « Les ressources des animateurs au travail », *Agora débats/jeunesses* n° 36, Animateurs : formations, compétences et valeurs, pp. 52-66.
- RODIER Anne, 2015, « Peut-on prévenir l'épuisement professionnel ? », *Le Monde*, mardi 22 septembre 2015, p. 8.

- ROGERS Carl, 1972 (1969), *Liberté pour apprendre*, Paris, Éditions Dunod.
- ROMAN Philippe, 2006, « Max Weber, Isabelle Kalinowski, *La science, profession et vocation. Suivi de "Leçons wébériennes sur la science & la propagande"* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2006, mis en ligne le 04 septembre 2006, consulté le 05 novembre 2015, <http://lectures.revues.org/303>.
- ROSSIGNOL Lorraine, 2016, « Un cas d'école », *Télérama* n° 3469 du 6 juillet 2016, pp. 30-32.
- SALLÉE Nicolas, 2012, *Des éducateurs placés sous main de justice. Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse entre droit pénal et savoirs sur l'homme*, Thèse de doctorat de sociologie sous la direction de François Vatin, Université Paris-Ouest Nanterre.
- SALMAN Scarlett, 2013, *Une hygiène psychique au travail ? Genèse et usages du coaching en entreprise en France*, Thèse de doctorat de sociologie sous la direction de François Vatin, Université Paris-Ouest Nanterre.
- SAVY Hervé, 2007, « Pourquoi les diplômés d'État Jeunesse et Sports aujourd'hui ? », in INJEP, 2007, Dossier « Les diplômés Jeunesse et Sports », *Revue du comité d'histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports* n° 3, décembre 2007, pp. 123-133.
- SAWICKI Frédéric, SIMÉANT Johanna, 2009, « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français », *Sociologie du travail*, 51 (2009), pp. 97-125.
- SCHÖN Donald Alan, 1996, « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in BARBIER Jean-Marie, 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, puf, pp. 201-222.
- SEGRESTAN Philippe, 2014a, « Une appellation pour de réalités différentes », *Vers l'Éducation Nouvelle (VEN)* n° 554, avril 2014, pp. 27-32.
- SEGRESTAN Philippe, 2014b, « Formation professionnelle des animateurs. État d'urgence », *Vers l'Éducation Nouvelle (VEN)* n° 554, avril 2014, pp. 33-37.
- SEMAINE DE MOBILISATION DU 16 AU 20 MARS 2015, « Rebattons les cartes. Travailler dans l'associatif : le dessous des cartes ! », CollectifAssociationsCitoyennes44.
- SEP-UNSA (Syndicat de l'éducation populaire - Union nationale des syndicats autonomes), 2016, *Dossier presse. Réforme des rythmes : les animateurs contre une baisse de la qualité éducative*.
- SIGAUT François, 2003, « La formule de Mauss », *Techniques & Culture*, en ligne, n° 40, 2003, mis en ligne le 07 juin 2006, consulté le 23 février 2017, <http://tc.revues.org/1538>.
- SIMONET-CUSSET Maud, 2004, « Penser le bénévolat comme travail pour repenser la sociologie du travail », *Revue de l'IREs* n° 44 - 2004/1.
- SIMONET Maud, 2010, *Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?*, Paris, La Dispute.
- SIMONET Maud, 2018, *Travail gratuit : la nouvelle exploitation ?*, Paris, Textuel.
- SINGLY François de, 2005, *L'individualisme est un humanisme*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'aube.

- SIROTA André, 2009, « Qu'est-ce qu'un stage de formation ? », *Vers l'Éducation Nouvelle (VEN)* n° 533, janvier 2009, pp. 62-74. *Actualité & Événements - Textes et actualités militants*, <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article6508>, Site officiel des Ceméa Mouvement d'éducation nouvelle, mis en ligne le 27 mars 2009, consulté le 19 janvier 2016.
- SOMMIER Isabelle, 2005, « Une expérience “incommunicable” ? Les ex-militants d'extrême-gauche français et italiens », in FILLIEULE Olivier (dir.), 2005, *Le désengagement militant*, Paris, Belin, pp. 171-188.
- SONNAC Nathalie, 2006, « Médias et publicité ou les conséquences d'une interaction entre deux marchés », *Le Temps des médias*, 2006/1 (n° 6), pp. 49-58.
- SOUCHON Pierre, 2017, « À Sarcelles, un maire contre ses administrés », *Le Monde diplomatique*, août 2017, pp. 6-7.
- STEINER Philippe et TRESPEUCH Marie (dir.), 2014, *Marchés contestés. Quand le marché rencontre la morale*, Toulouse, Presses Universitaires du Midi.
- SUAUD Charles, 1974, « Contribution à une sociologie de la vocation : destin religieux et projet scolaire », *Revue française de sociologie*, 1974, 15-1. pp. 75-111.
- SUAUD Charles, 1975, « L'imposition de la vocation sacerdotale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 1 n° 3, pp. 2-17.
- TELLIER Thibault, 2007, « Au nom de la modernisation sociale : la création des IUT (1975-1973) », in INJEP, 2007, Dossier « Les diplômés Jeunesse et Sports », *Revue du comité d'histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports* n° 3, décembre 2007, pp. 100-109.
- TENAILLEAU Nadège, 2016, *L'école ouverte de Bégon (1971-2016) : l'innovation aux prises avec le temps*, Thèse de Sciences de l'Éducation sous la direction de Monsieur Yves Dutercq, soutenue le 12 mai 2016 à l'université de Nantes.
- TERROT Noël, 2008, « De l'éducation permanente à l'éducation et la formation tout au long de la vie », in LAOT Françoise F. et DE LESCURE Emmanuel, 2008, *Pour une histoire de la formation*, Paris, L'Harmattan, pp. 111-122.
- TERSSAC de Gilbert, 1996, « Savoirs, compétences et travail », in BARBIER Jean-Marie, 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, puf, pp. 223-247.
- TERSSAC de Gilbert, 1992, *Autonomie dans le travail*, Paris, PUF.
- TERSSAC de Gilbert, 2003, « Travail d'organisation et travail de régulation », in DE TERSSAC Gilbert (dir.) *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements*, Paris, La Découverte, 2003, pp. 121-134.
- TERSSAC de Gilbert, 2016, « L'activité dans le travail : un point de vue sociologique », in DUJARIER Marie-Anne, GAUDART Corinne, GILLET Anne, LÉNEL Pierre, 2016 *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*, Toulouse, Octarès Éditions, pp. 187-222.
- TÉTARD Françoise, 2000, « Vous avez dit éducation populaire ? Itinéraire chronologique », *Agora - Débats/Jeunesses* n° 44, pp. 74-89, version remaniée de l'article de Françoise Tétard, « Vous avez dit “éducation populaire” ? », Rencontres tarnaises pour l'éducation populaire du 27 novembre 1999, direction départementale de la Jeunesse et des Sports et conseil général du Tarn, Albi, décembre 2000, pp. 19-41.

- TÉTARD Françoise, « Le diplôme pour unifier un secteur très “tendance” », *Loisirs Éducation*, revue de la JPA, n° 391-392, février-mars 2002, pp. 14-15.
- THÉVENOT Laurent, 1986, « Les investissements de forme », in THÉVENOT Laurent, 1986 *Conventions économiques*, Paris, puf, pp.21-71.
- THIN Daniel, 1994, « Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école », in VINCENT Guy (dir.), 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon, pp. 51-71.
- TROGER Vincent, 2005, « La sociologie de l'éducation en France », *Sciences Humaines* n° 161, juin 2005, publié en ligne le 1/6/2005.
- UGHETTO Pascal et COMBES Marie-Christine, 2010b, « Entre les valeurs associatives et la professionnalisation : le travail, un chaînon manquant ? », *Socio-logos*, 5/2010, mis en ligne le 08 juin 2010, consulté le 15 septembre 2017, <http://socio-logos.revues.org/2462>.
- UNIFORMATION, 2007, *Démarche de profil de branche*, Paris, Uniformation.
- UNIFORMATION, 2016, « Les 20 OPCA définissent un socle commun d'indicateurs permettant la mise en œuvre du décret du 30 juin 2015 ».
- VATIN François, 1993, *Le travail. Économie et physique. 1780 - 1830*, Paris, puf.
- VATIN François (dir.), 2007a, *Le salariat. Théorie, histoire et formes*, Paris, La Dispute.
- VATIN François, 2007b, « le travail : contrainte productive et contrainte salariale », in VATIN François, 2007a, *Le salariat. Théorie, histoire et formes*, Paris, La Dispute, pp. 125-130.
- VATIN François, 2008, *Le travail et ses valeurs*, Paris, Albin Michel.
- VATIN François, 2008, « Les “sciences du travail” : une tentative de résolution positiviste de la question sociale (1890-1914) », *Bulletin de psychologie*, 2008/4, n° 496, pp. 331-340.
- VATIN François (dir.), 2009, *Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- VATIN François *et al.*, 2010, « Réflexions croisées sur la mesure et l'incertitude », *Revue française de gestion*, 2010/4 n° 203, pp. 163-181.
- VATIN François, 2014, *Le travail. Activité productive et ordre social*, Nanterre, Presses Universitaires de Paris Ouest.
- VIENNE de Emmanuel, 2016, « Une rencontre autour de l'article “Renaître à soi-même” » paru dans la revue Terrain n°66, terrain.revues.org/15974, <https://vimeo.com/221262005>.
- VILANOVA Laurent, 2017, « Économique, sociale, identitaire ? La vraie nature de la crise : une crise de “stupidité” ! », 20 avril 2017, *The Conversation*, <https://theconversation.com/economique-sociale-identitaire-la-vraie-nature-de-la-crise-une-crise-de-stupidite-76298>.
- VINCENT Guy (dir.), 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- VOLLE Michel, 2017, « Anatomie de l'entreprise. Pathologies et diagnostic », in MUSSO Pierre (dir.), 2017, *L'entreprise contre l'État*, Paris, Manucius.

- VUILQUE Philippe, 2000, « Rapport d'information déposé par la commission des affaires culturelles, familiales et sociales, sur les métiers de l'animation », Paris, Assemblée Nationale.
- WACQUANT Loïc, 2000, *Corps et âme. Carnet ethnographique d'un apprenti boxeur*, seconde édition, Marseille, Agone.
- WATZLAWICK Paul, WEAKLAND John, FISCH Richard, 1975, *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil.
- WEBER Max, 1963 (1919), *Le savant et le politique*, Paris, Plon coll. 10/18.
- WEBER Max, 1965 (trad. franç.), *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon.
- WEBER Max, 1971, *Économie et société*, Paris, Plon.
- WEYL Glen, 2010, « A Price Theory of Multi-sided Platforms », *American Economic Review*, Vol 100 n° 4, pp. 1642-1672.
- WEYLAND Jean-Pierre, 2014, *Je voulais vous dire que je n'ai pas été sourd. Éducation active et promotion sociale*, Paris, L'Harmattan.
- WITTEZAELE Jean-Jacques, 2003, *L'homme relationnel*, Paris, Seuil.
- WITTGENSTEIN Ludwig, 1953, *Philosophische Untersuchungen*, édition bilingue, texte allemand édité par R. Rhees et G. E. M. Anscombe avec une traduction anglaise de G. E. M. Anscombe sous le titre *Philosophical Investigations*, Oxford, Blackwell, 1953 (1958 pour la 2e édition).
- WITTGENSTEIN Ludwig, 2004 (1965), *Le Cahier bleu et le Cahier brun*, Paris, Gallimard.
- ZOTIAN Elsa, 2016, « Former des travailleurs sociaux, pour qui et pour quoi ? Quels types de savoirs sont mobilisés ? », *Les rendez-vous de Courcelles*, Appel à contribution, publié le 13 avril 2016, <http://calenda.org/363941>.

SOMMAIRE des ANNEXES

VOLUME 1 : ANNEXES de l'INTRODUCTION GÉNÉRALE et de l'ÉTAPE 1

Annexes de l'INTRODUCTION GÉNÉRALE

<i>Répertoire des sigles¹⁰⁰⁰</i>	10
<i>Glossaire</i>	44
<i>Conventions d'écriture</i>	60
<i>Formation des compétences et production des formations</i>	62
<i>Confidentialité</i>	63
<i>Données quantitatives sur le travail empirique</i>	64
<i>Méthode de conduite d'entretien</i>	66
<i>Méthodes d'enquête et travail empirique - Éléments de travail réflexif</i>	68
<i>Simplification et généralisation : ce que je décris existe-t-il ?</i>	96
<i>Une sociologie qui reste à faire</i>	101

¹⁰⁰⁰ Le sommaire de la thèse, qui sert de repère, est en caractère normaux. Les titres des annexes sont en caractères italiques.

Annexes de l'ÉTAPE 1

LA PRODUCTION DES FORMATIONS

Introduction

1.1 - Mise en perspective

<i>L'économie sociale et solidaire</i>	104
<i>L'éducation populaire</i>	112
<i>L'ambition de transformer le monde</i>	137
<i>L'animation et la formation dans leur contexte historique, politique et économique et social</i>	139
1 – Macro-régulations	139
2 - Les ressacs de l'animation et de la formation à l'échelle locale	150
3 - Quelques éléments d'histoire de l'animation	153
4 - Pour caractériser l'animation	167
4.1 - « Alors, l'animation, ce serait quoi ? »	168
4.2 - Incertitudes quant aux effectifs de l'animation	170
4.3 - Animation volontaire, animation professionnelle, des catégories caduques	174
4.4 - Un tamis social	179
4.5 - Un monde de flux	180
4.6 - Rôles sociaux de l'animation	181
4.7 - N'importe qui peut-il devenir animateur ?	185
4.8 - Les anciens et les nouveaux	186
4.9 - Efficacité productive	188
4.10 - Animation, la vocation ou le « déclic »	192
4.11 - Traitement social du chômage et politique de la ville	197
4.12 - Marchandisation de l'animation	200
4.13 - Une activité socialement peu valorisée...	205
4.14 - ... Que les acteurs s'efforcent de défendre et de promouvoir	217
4.15 - Employeurs et emplois	225
4.16 - Professionnalisation ou dé-professionnalisation ?	233
5 - Transformations et hypothèses d'avenir pour l'animation	245
<i>Loin de l'animation irénique</i>	257
<i>Le vague-à-l'âme des CEPJ</i>	271
<i>« L'animation, c'est le contraire de l'éducation populaire »</i>	276

Pour comprendre l'activité de formation, il faut d'abord porter le regard sur les organismes de formation 279

Caractériser hier et aujourd'hui 284

1.2 - Les formations

1.2.1 - Pourquoi former des animateurs ?

Les origines des formations de l'animation 291

Éducation ou instruction ? 298

Formateurs professionnels ou formateurs occasionnels ? 301

L'éducabilité de l'homme, une qualité qui ne va pas de soi 303

1.2.2 - Les formations et les diplômes de l'animation

Élaboration et révision d'un diplôme 307

Principales évolutions récentes des formations et diplômes de l'animation 309

Les certifications professionnelles 317

Les formations spécifiques 318

La direction d'accueil collectif de mineurs au cœur des contradictions du BPJEPS 319

Quelle liberté pédagogique ? 321

L'alternance, une spécificité des formations de la Jeunesse et Sports 322

Un exemple de critères et objectifs de stage 323

Rationalité des pratiques éducatives et interrogations éthiques des formateurs 325

Jurys 327

Le parcours de sélection vécu par un candidat au BPJEPS 333

Coordination et juxtaposition dans l'alternance 340

Les alternances forment-elles ? 346

1.2.3 - Qui sont les stagiaires ?

Schémas de circulation des animateurs 348

Le BAFA citoyen 352

Des formations professionnelles qui sont des formations initiales 353

Pourquoi de manière aussi régulière 10 % d'une classe d'âge au BAFA ? 358

Portraits rapides de quelques animateurs et de quelques stagiaires 359

1.2.4 - Évaluation et assurance qualité de la formation

Quand les stagiaires évaluent leur formation 370

La qualité en tant que débat de normes 372

1.2.5 - De grands absents, les stagiaires

<i>S'adresser à un groupe, non à des individus</i>	375
<i>Prendre en compte les individus, ce serait quoi ?</i>	378
<i>La grande peur de la dynamique de groupe</i>	380

1.3 - Les organismes de formation

1.3.1 - « Qui » sont les organismes de formation ?

<i>Un essai de caractérisation des organismes de formation</i>	383
<i>Organismes de formation habilités en Pays de la Loire</i>	392
<i>Qu'est-ce qu'un « bon » formateur ? Ou quand il est utile d'émettre un jugement</i>	396
<i>Portraits rapides de quelques formateurs et de quelques responsables dans l'animation</i>	404

1.3.2 - Des entreprises associatives

<i>Associations ou entreprises ?</i>	413
<i>Les défis de la survie</i>	417
<i>Le temps des doutes</i>	422
<i>Emboîtement des buts et des moyens : une question de niveaux logiques</i>	424
<i>« Tensions, conflits et “violences” »</i>	426

1.3.3 - Les fondamentaux du modèle économique des organismes de formation

<i>BAFA - Données statistiques et discussion</i>	427
<i>Comment les Francas peuvent-ils ne pas payer leurs formateurs ?</i>	444
<i>Et si la durée d'activité des animateurs augmentait ?</i>	447
<i>Mais alors, pourquoi former ?</i>	448
<i>Taux horaire et masse salariale</i>	451
<i>Et si l'on payait les formateurs de l'animation volontaire au SMIC ?</i>	453
<i>Conditions d'application du CEE et conséquences économiques de l'utilisation des frais de déplacement</i>	455
<i>Les débats autour du CEE</i>	458
<i>Les revers de la rémunération par les frais de déplacement</i>	464
<i>La rémunération des salariés</i>	467
<i>Un « conflit latent entre normes managériales et normes juridiques »</i>	468
<i>La condamnation morale de l'animation professionnelle ou le péché originel</i>	469
<i>Service civique et engagement</i>	471

Le droit du travail et la fable de Mandeville 473

1.4 - Le programme institutionnel des formations de l'animation

1.4.1 - Le projet

1.4.2 - La ou les créances

1.4.3 - Formation ou transformation ?

Un âge de la transformation ? 475

La manipulation en formation vue par des stagiaires allemands 477

Le tableau des tâches matérielles 478

La chaîne à dénouer; un jeu devenu un dispositif de jugement 479

Y a-t-il d'autres régulations que celles du marché ? 482

Pourquoi cette volonté des formateurs d'agir pour transformer les stagiaires ? 484

1.5 - Une histoire de fins et de moyens

« Questionner le modèle de développement » 486

Les évolutions de la mission locale 489

Une logique dans le flux des événements 490

L'animation, cheval de Troie du capitalisme ? 494

Conclusion

VOLUME 2 : ANNEXES des ÉTAPES 2 et 3

Annexes de l'ÉTAPE 2 D'UN MARCHÉ À L'AUTRE

Introduction

2.1 - Réalité de la pression économique

2.2 - La recherche de l'efficacité gestionnaire

2.2.1 - Quelle efficacité ?

Une discussion à propos de l'objectif de transformation sociale 10

2.2.2 - Le contrôle de gestion

« Le secteur Petite enfance est déficitaire » 13

Un budget élaboré démocratiquement 15

2.3 - Les marchés de la formation

Analyse budgétaire de l'activité de formation 18

« À buts non lucratifs » ne veut pas dire sans actifs 48

2.3.1 - Marchés emboîtés

Les marchés de l'animation 51

1 - La question radicale de l'emploi 51

2 - Appariements sur un marché de l'emploi 54

3 - Appariements sur un marché de la prestation d'animation 60

2.3.2 - Marchés contestés

Faire semblant d'être pur des questions économiques 69

Pourquoi les formations devraient être gratuites : les arguments des militants 72

Dans l'animation, une formation au management 74

Refus et dénégations militants du fonctionnement marchand 77

Le client est-il roi ? 81

Le marché « tord » la formation 83

Dispositifs marchands 86

<i>L'animation et la formation sont-elles techniques ou politiques ?</i>	90
<i>La pelle et la pelleuse</i>	107
<i>« Les CEMÉA n'ont pas de stratégie en animation volontaire. » Des fournisseurs passifs face au marché</i>	109

2.3.3 - Appariements entre offre et demande dans le marché de la formation

<i>Des prix très proches, mais...</i>	114
<i>L'AFOCAL et le recrutement chrétien</i>	118
<i>Des évaluations, oui, mais que faut-il évaluer ?</i>	119
<i>Ils le disent tous, qu'ils sont différents</i>	122
<i>Des thèmes de stages d'approfondissement BAFA</i>	124
<i>S'ajuster aux attentes des clients - stagiaires ?</i>	126
<i>L'opportunisme marchand, ou quand le péri-scolaire ne suit pas</i>	128

2.4 - Le marché du financement de la formation professionnelle

<i>Traitement social du chômage ou politique de l'emploi ?</i>	131
--	-----

2.4.1 - Le financement de la formation professionnelle par la Région

<i>Une question de frais fixes et d'effectif de stagiaires</i>	132
<i>Le marché 2017 de la formation professionnelle en Pays de la Loire</i>	139
<i>Comment s'est formé le groupement</i>	140
<i>Données financières du marché 2013</i>	142
<i>Comparaison des prix public des BPJEPS</i>	144
<i>Prix de la formation et situations concurrentielles</i>	147
<i>Région, organismes, qui dépend de qui ?</i>	150
<i>Le CREPS, un cas particulier</i>	153
<i>Échec de la mise en concurrence ?</i>	154
<i>Craintes politiques</i>	158
<i>Le marché de la formation professionnelle vu par Christophe P., directeur régional de l'AFOCAL</i>	162
<i>Les organismes de formation vont-ils réellement s'occuper de l'emploi ?</i>	164
<i>Une certaine inconséquence de la Région</i>	166
<i>Que sait-on des emplois ?</i>	168

2.4.2 - Un marché biface ?

<i>Un marché biface, de quoi s'agit-il ?</i>	173
<i>Coûts marginaux de la formation à court et à long termes</i>	175

<i>Le capital de savoir-faire est-il individuel ou collectif ?</i>	177
<i>Un chantier ou une production discrète ?</i>	181
<i>Quelles finalités pour la formation ?</i>	183
<i>Le dispositif et le projet</i>	185
<i>Fusions - absorptions entre organismes de formation, un horizon crédible ?</i>	189
<i>Qu'est-ce qui est premier dans le marché biface ?</i>	199
<i>Une situation de double monopole</i>	200

2.4.3 – La formation est-elle un bien non rival ?

2.5 – Effets d'uniformisation

2.5.1 – Effets du marché sur l'expression des sensibilités politiques des organismes

2.5.2 - Y a-t-il convergence des organismes et de leurs produits ?

« *Je leur ai dit que j'encadre une formation politique* » 201

2.5.3 – Pousser à la fusion ou à l'absorption ?

Conclusion

Annexes de l'ÉTAPE 3

UNE ÉCONOMIE DES RESSOURCES HUMAINES

Introduction

3.1 - Les ressources humaines de la formation

3.1.1 - Qui sont les formateurs ?

<i>Les formateurs « jeunes précaires »</i>	204
<i>Engagement et parcours biographique</i>	208
<i>Des formateurs sans pratique</i>	212
<i>Éliane F., portrait d'une formatrice et militante</i>	213
<i>Pascal P., Hémérance V., deux exceptions</i>	223

<i>Les formateurs lisent-ils ?</i>	225
<i>La technique de l'« arpentage », ou comment ne pas lire un livre</i>	227
<i>Formateurs militants, un milieu fermé alternatif ?</i>	229
<i>Recruter, fidéliser, laisser ou faire partir des formateurs</i>	233
<i>Le point de vue critique d'une administratrice</i>	240
<i>Le recrutement de l'UCPA, une exception</i>	241

3.1.2 - Recruter des salariés associatifs

3.1.3 - Les rétributions des formateurs, une relation ambivalente

<i>Les rétributions du militantisme</i>	243
<i>« Pourquoi tu encadres des formations ? »</i>	252
<i>Les formes de l'engagement</i>	253

3.3.1 - Former des formateurs

<i>Des sources pour la « connaissance des publics »</i>	257
<i>Un moment d'« auto-formation » en formation</i>	259
<i>Des compétences insuffisantes</i>	261

3.2 - La condition du travail

3.2.1 - Encadrer des salariés, coordonner des militants : les contradictions du travail salarié en association

<i>Analyse d'un sondage sur les conditions de travail</i>	264
<i>L'expérience du harcèlement, ou l'amoral de l'histoire</i>	269
<i>L'idéologie comme outil de cohésion, de cohérence et d'efficacité</i>	290
<i>Le formateur et le stagiaire selon l'AFOCAL. Analyse (critique) d'une conception de la formation</i>	294
<i>« On avait réponse à tout »</i>	299

3.2.2 – Violence sociale

3.2.3 - Militants et membres actifs : produire de l'alignement

<i>Extrait d'un document des Francas présentant les « rencontres de formateurs »</i>	300
<i>L'entre-soi</i>	301
<i>L'animation, un métier, non que mais où l'on se choisit</i>	303
<i>Don et contre-don</i>	305
<i>L'alignement vu par N. Chomsky</i>	306

3.2.4 - Le militantisme, un levier du management

<i>Les difficultés de la représentation sociale et syndicale</i>	307
<i>Du jeu dans la formation, ou comment occulter la peine du et au travail. De la violence comme adversité</i>	317
<i>Les cités de justice. Le déni du droit du travail</i>	320
<i>Les ruses du patron</i>	323
<i>La CGT comme ennemie de classe</i>	324
<i>« Les directeurs apprennent-ils à diriger une AT ? »</i>	325

3.2.5 - Encadrer la démocratie interne

<i>L'ordre du jour ou les affres de la démocratie</i>	328
<i>Mentir est rationnel</i>	331
<i>Un accord sur les valeurs</i>	332
<i>Déconstruction de la démocratie ?</i>	334
<i>La production du conflit comme simplificateur social</i>	338

Conclusion

VOLUME 3 : ANNEXES de l'ÉTAPE 4

Annexes de l'ÉTAPE 4

« DANS LE LABORATOIRE SECRET DE LA PRODUCTION »

Introduction

4.1 - Former, une activité productive

Il y a « starter » et « starter », ou l'intérêt d'y regarder de près 8

Qu'est-ce qui fait la légitimité des formateurs ? 10

4.1.1 - Reproduction et efficacité

Former des animateurs, animer une formation, est-ce un travail ? 14

4.1.2 - Investissement de forme et machine productive

Le travail de formation est-il inscriptible ? 22

« Je produis » 24

Logique d'investissement et rationalisation 26

Nous sommes loin du compromis fordien 27

Ressources, effets et mesures : une récapitulation 28

4.1.3 - Des règles de contrôle dans la formation

Un « métier impossible ? » 31

La formation comme technique et comme négociation entre « instances » 34

S'adapter à son public 36

Former, une pratique langagière 38

Les composantes d'une formation 43

Un travail collectif 57

Outillage théorique : comment les formateurs comprennent l'acte de formation 62

Une histoire de règles 69

Formateur, un métier (diversement) exposé 76

4.2 - Qu'apprend-t-on en formation ?

4.2.1 - Des contenus, mais lesquels ?

<i>Un moment de partage d'expérience où l'on n'a pas le temps de partager l'expérience</i>	82
<i>Les formations de l'animation consistent-elles à faire vivre aux stagiaires ce qu'ils feront vivre aux enfants ?</i>	84
<i>Formateurs et stagiaires : points de vue croisés sur une même formation professionnelle.</i>	87
<i>Une vue plus détaillée</i>	90
<i>Former des individus, enfanter un sujet ?</i>	92

4.2.2 - Le rite et le prêche

4.2.3 - En formation, ce sont surtout les formateurs qui se forment

<i>L'intérêt et l'apprentissage disparaissent-ils avec le temps et l'expérience ?</i>	94
<i>Efficacité pédagogique. Introduction à la domination pédagogique</i>	96
<i>Règles négociables et non négociables. Règles de contrôle et règles autonomes</i>	100
<i>Expression « libre » dans un moment d'évaluation</i>	104
<i>« Il fut pris dans des rets »</i>	106
<i>Le « cadrage » du premier jour de stage</i>	109
<i>Faut-il faire des apports ?</i>	114
<i>La forme scolaire</i>	128
<i>La compétence langagière</i>	138
<i>La pédagogie du projet</i>	146
<i>Les jeux fascinants avec le temps</i>	165
<i>La pédagogie institutionnelle. Récit d'un travail collectif, ou quand connaissance et ignorance se produisent mutuellement</i>	177
<i>Les dispositifs de parole</i>	204
<i>Les « fabus »</i>	213
<i>Les dispositifs d'évaluation</i>	216
<i>« Si vous avez un problème, venez nous voir »</i>	233
<i>Une évaluation en stage directeur</i>	235

4.2.4 - De la créance au produit de sortie

<i>Témoignages de stagiaires et de formateurs</i>	247
<i>« Nous produisons du lien social »</i>	253
<i>Une question de classes sociales</i>	255
<i>Trois « blacks » en stage BAFA</i>	261

Une question de conformité sociale 264

Une rencontre de classes sociales différentes dans un stage BAFA 268

4.2.5 – Lorsque ça « craque »

4.2.6 – Satisfaire et séduire

Conclusion

Conclusion générale