

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)

## **ANNEXES**

### **VOLUME 1 : ANNEXES de l'INTRODUCTION GÉNÉRALE et de l'ÉTAPE 1**



## SOMMAIRE des ANNEXES

### Annexes de l'INTRODUCTION GÉNÉRALE

<i>Répertoire des sigles</i> <sup>1</sup>	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

\*\*\*\*\*

### 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

---

1 Le sommaire de la thèse, qui sert de repère, est en caractère normaux. Les titres des annexes sont en caractères italiques.

<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
<i>Pour comprendre l'activité de formation, il faut d'abord porter le regard sur les organismes de formation</i>	279
<i>Caractériser hier et aujourd'hui</i>	284

## 1.2 - Les formations

### 1.2.1 - Pourquoi former des animateurs ?

<i>Les origines des formations de l'animation</i>	291
<i>Éducation ou instruction ?</i>	298
<i>Formateurs professionnels ou formateurs occasionnels ?</i>	301
<i>L'éducabilité de l'homme, une qualité qui ne va pas de soi</i>	303

## 1.2.2 - Les formations et les diplômes de l'animation

<i>Élaboration et révision d'un diplôme</i>	307
<i>Principales évolutions récentes des formations et diplômes de l'animation</i>	309
<i>Les certifications professionnelles</i>	317
<i>Les formations spécifiques</i>	318
<i>La direction d'accueil collectif de mineurs au cœur des contradictions du BPJEPS</i>	319
<i>Quelle liberté pédagogique ?</i>	321
<i>L'alternance, une spécificité des formations de la Jeunesse et Sports</i>	322
<i>Un exemple de critères et objectifs de stage</i>	323
<i>Rationalité des pratiques éducatives et interrogations éthiques des formateurs</i>	325
<i>Jurys</i>	327
<i>Le parcours de sélection vécu par un candidat au BPJEPS</i>	333
<i>Coordination et juxtaposition dans l'alternance</i>	340
<i>Les alternances forment-elles ?</i>	346

## 1.2.3 - Qui sont les stagiaires ?

<i>Schémas de circulation des animateurs</i>	348
<i>Le BAFA citoyen</i>	352
<i>Des formations professionnelles qui sont des formations initiales</i>	353
<i>Pourquoi de manière aussi régulière 10 % d'une classe d'âge au BAFA ?</i>	358
<i>Portraits rapides de quelques animateurs et de quelques stagiaires</i>	359

## 1.2.4 - Évaluation et assurance qualité de la formation

<i>Quand les stagiaires évaluent leur formation</i>	370
<i>La qualité en tant que débat de normes</i>	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
<i>Le droit du travail et la fable de Mandeville</i>	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 ?

<i>Un âge de la transformation ?</i>	475
<i>La manipulation en formation vue par des stagiaires allemands</i>	477
<i>Le tableau des tâches matérielles</i>	478
<i>La chaîne à dénouer; un jeu devenu un dispositif de jugement</i>	479
<i>Y a-t-il d'autres régulations que celles du marché ?</i>	482
<i>Pourquoi cette volonté des formateurs d'agir pour transformer les stagiaires ?</i>	484

## 1.5 - Une histoire de fins et de moyens

<i>« Questionner le modèle de développement »</i>	486
<i>Les évolutions de la mission locale</i>	489
<i>Une logique dans le flux des événements</i>	490
<i>L'animation, cheval de Troie du capitalisme ?</i>	494

## Conclusion

\*\*\*\*\*





ANNEXES  
DE L'INTRODUCTION  
GÉNÉRALE

## RÉPERTOIRE DES SIGLES

Cette annexe recense et traduit les sigles rencontrés dans le cours de ma recherche et en usage, régulier ou occasionnel, dans l'animation.

### A

**AAH** Allocation aux Adultes Handicapés  
**AAPC** Avis d'Appel Public à la Concurrence  
**ABNL** Association à But Non Lucratif  
**ACCEM** Accueil Collectif à Caractère Éducatif de Mineurs (ou **ACM**)  
**ACD** Animation de Courte Durée  
**ACE 44** Action Catholique des Enfants 44  
**ACEP** Associations Complémentaires de l'École Publique  
**ACEPP** Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels  
**ACI** Ateliers et Chantiers d'Insertion  
**ACJF** Association Catholique de la Jeunesse Française  
**ACM** Accueil Collectif de Mineurs (ou **ACCEM**)  
**ACOFIS** Association des Chercheurs des Organismes de la Formation et de l'Intervention Sociales  
**ACOSS** Agence Centrale des Organismes de Sécurité Sociale  
**ACS** Assurance Complémentaire Santé  
**ACS** Aide pour une Complémentaire Santé  
**ACSÉ** Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances  
**ACSM** Association Culturelle Santé Mentale  
**AD** Association Départementale  
**ADAJEP** Association des Déposants aux Archives de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire  
**ADAPEI** Association Départementale des Amis et Parents d'Enfants Inadaptés  
**ADEC** Action de Développement de l'Emploi et des Compétences  
**ADF** Association des Départements de France  
**ADDES** Association pour le Développement des Données sur l'Économie Sociale.  
**ADMR** Aide à Domicile en Milieu Rural  
**ADPS** Agence Départementale de Prévention Spécialisée  
**ADTS** Activités de Découverte Techniques et Scientifiques  
**AE** Autorisation d'Engagement  
**AEC** Assemblée Européenne des Citoyens  
**AED** Action Éducative à Domicile  
**AEEF** Agence Europe Éducation Formation  
**AEEF** voir à **2E2F**  
**AEMO** Action Éducative de Milieu Ouvert  
**AEPS** Animations Éducatives Péri-Scolaires  
**AES** Accompagnant Éducatif et Social  
**AESH** Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap  
**AF** Assistant Familial

**AFA** Accueillant Familial d'Adultes  
**AFC** Confédération nationale des Associations Familiales Catholiques  
**AFD** Agence Française de Développement (ou Agence France Développement)  
**AFDEC** Association Française pour le Développement de l'Emploi et des Compétences  
**AFEAMA** Aide à la Famille pour l'Emploi d'une Assistante Maternelle Agréée  
**AFEV** Association de la Fondation Étudiante pour la Ville  
**AFIT** Association Française de l'Ingénierie Touristique  
**AFL** Association Française pour la Lecture  
**AFMJF** Association Française des Magistrats de la Jeunesse et de la Famille  
**AFNOR** Agence Française de NORmalisation  
**AFOCAL** Association pour la FOrmation des Cadres de l'Animation et des Loisirs  
**AFORTS** Association nationale des FOrmations supérieures au Travail Social  
**AFPA** Association de Formation Professionnelle des Adultes  
**AFPEJ** Association Française des Professionnels de l'Éducation en lien avec la Justice  
**AFPEJA** Agence Française du Programme Européen « Jeunesse en Action »  
**AFPS** Attestation de Formation aux Premiers Secours  
**AFPS** Association France Palestine Solidarité  
**AFR** Association Familiale Rurale (certaines AFR en 44 fédérées avec AR44) ou Familles Rurales  
**AFSP** Association Française de Science Politique  
**AFTA** Association Française des Trésoriers d'Association  
**AG** Assemblée Générale  
**AGE** Assemblée Générale Extraordinaire  
**AGEE** Activités Gymniques d'Entretien et d'Expression  
**AGEFIPH** Association de GEstion du Fonds pour l'Insertion des Personnes Handicapées  
**AGFF** Activités Gymniques de la Forme et de la Force  
**AGFJ** *ArbeitsGemeinschaft Freier Jugendverbände*  
**AGO** Assemblée Générale Ordinaire  
**AGORAJEP** Agora de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire  
**AHA** Accueil Handicap Animation  
**AHES-PJM** Association pour l'Histoire de l'Éducation Surveillée et de la Protection Judiciaire des Mineurs  
**AI** Association Intermédiaire  
**AIF** Aide Individuelle à la Formation  
**AJEP** Associations de Jeunesse et d'Éducation Populaire  
**AL** Accueil de Loisir, ancien Centre de Loisirs  
**ALCI** Atelier de Lutte Contre l'Illettrisme  
**ALCID** Acteurs Ligériens de la Coopération Internationale et du Développement  
**ALFA3A** Association pour le Logement, la Formation et l'Animation (de l'Ain)  
**ALEM** Atelier Lecture Expression Mathématique  
**ALISFA** Acteurs du LIen Social et FAmilial  
**ALS** Activité Loisirs Sportifs  
**ALS** animateur de Loisirs Sportifs (**CQP ALS**)  
**AME** Aide Médicale de l'État  
**AMF** Association des Maires de France  
**AN** Association Nationale  
**AN** Archives Nationales  
**ANACEJ** Association NAtionale des Conseils d'Enfants et de Jeunes  
**ANACT** Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail

**ANARÉ** Association Nationale des Acteurs de la Réussite Éducative  
**ANAS** Association Nationale des Assistants de Service social  
**ANATEEP** Association NAtionale pour les Transports Éducatifs de l'Enseignement Public  
**ANCV** Agence Nationale pour les Chèques-Vacances  
**ANDEV** Association Nationale des Directeurs de l'Éducation des Villes de France  
**ANEJI** Association Nationale des Éducateurs de Jeunes Inadaptés  
**ANEN** Association Nationale pour le développement de l'Éducation Nouvelle  
**ANFH** Association Nationale pour la Formation du personnel Hospitalier  
**ANI** Accord National Interprofessionnel  
**ANIMAFAC** association nationale qui accompagne les étudiantes et les étudiants dans la réalisation de leurs projets associatifs <http://www.animafac.net/>  
**ANLCI** Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme  
**ANPE** Agence Nationale Pour l'Emploi (Pôle Emploi)  
**ANRU** Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine (ou pour le Renouveau Urbain)  
**ANSA** Agence Nouvelle des Solidarités Actives  
**AO** Appel d'Offres  
**AOO** Appel d'Offres Ouvert  
**AOR** Appel d'Offres Restreint  
**AP** Animation Professionnelle  
**APA** Allocation Personnalisée d'Autonomie  
**APAJH** Association d'Aide au Placement des Adultes et Jeunes Handicapés  
**APB** Admission Post-Bac  
**APC** Activité Pédagogique Complémentaire  
**APEI** Association de Parents d'Enfants Inadaptés  
**APEL** Association des Parents d'élèves de l'Enseignement Libre  
**API** Allocation Parent Isolé  
**APP** Analyse des Pratiques Professionnelles  
**APPN** Activités Physiques de Pleine Nature  
**APS** Activités Physiques et Sportives  
**APS** Animation Péri-Scolaire  
**APT** Activités Physiques pour Tous  
**ARACT** Agence Régionale pour l'Amélioration des Conditions de Travail  
**ARC** Action et Recherche Culturelle (UQAM, Montréal)  
**ARES** Aménagement des Rythmes Extra-Scolaires  
**ARF** Association des Régions de France  
**ARIF** Association Régionale Île de France  
**ARIFTS** Association Régionale des Instituts de Formation au Travail Social (centre de formation des travailleurs sociaux de la région Pays de la Loire)  
**ARJ** Accompagnement Ressources Jeunesse  
**AROEVEN** Association Régionale des Œuvres Éducatives et de Vacances de l'Éducation Nationale  
**ARPO** Activités de Randonnée de Proximité et d'Orientation  
**AR44** Animation Rurale 44  
**ARS** Agence Régionale de Santé  
**ARS** Aménagement des Rythmes Scolaires  
**ARSEA** Association Régionale de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence  
**ARVE** Aménagement des rythmes de vie des enfants  
**ARVEJ** Aménagements des rythmes de vie des enfants et des jeunes

**AS** Animation Sociale  
**AS** Assistante Sociale  
**ASBL** Association Sans But Lucratif  
**ASC** Animation Socio-Culturelle  
**ASC** Agence du Service Civique  
**ASDEN** Association Sarthe de Développement de l'Éducation Nouvelle  
**ASE** Aide Sociale à l'Enfance  
**ASEC** Animation Sociale Éducative et Culturelle  
**ASG** Assistant de Soins en Gériatrie  
**ASL** Atelier de savoirs Socio-Linguistique  
**ASMAT** ASSistante MATernelle  
**ASP** Agence de Services et de Paiement  
**ASPA** Allocation de Solidarité aux Personnes Âgées  
**ASRE** Aide Spécifique Rythmes Éducatifs  
**ASS** Allocation de Solidarité Spécifique  
**ASSEDIC** ASSociation pour l'Emploi Dans l'Industrie et le Commerce  
**ASSO** Action des Salariés du Secteur AssOciatif (syndicat)  
**ASV** Allocation Supplémentaire Vieillesse  
**ASVL** Activité Sociale et Vie Locale  
**AT** Association Territoriale  
**AT** Arrêt de Travail  
**ATC** Association Touristique des Cheminots  
**ATD - Quart Monde** Aide à Toute Détresse  
**ATE** Agent Technique d'Éducation  
**ATEN** Atelier Technique des Espaces Naturels  
**AT FC** Association Territoriale Franche Comté  
**ATR** Administration Territoriale de la République  
**ATS** Aménagement du Temps Scolaire  
**ATSEM** Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles  
**AVS** Auxiliaire de Vie Scolaire  
**AVSi** Auxiliaire de Vie Scolaire individuel  
**AVSco** Auxiliaire de Vie Scolaire collectif

## **B**

**BAFA** Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animation  
**BAFD** Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Direction  
**BAPAAT** Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien  
**BASE** Brevet d'Aptitude à l'animation Socio-Éducative  
**BDC** Budget Des Citoyens  
**BDSP** Banque de Données en Santé Publique  
**BEATEP** Brevet d'État français d'Animateur Technicien de l'Éducation Populaire et de la jeunesse  
**BEES** Brevet d'État d'Éducateur Sportif  
**BEESAPT ou BEES APT** Brevet d'État d'Éducateur Sportif animation des Activités Physiques pour Tous  
**BEH** Bulletin Épidémiologique Hebdomadaire  
**BEP** Brevet d'Études Professionnelles

**BF** Besoin de Fonctionnement  
**BIAF** Bordereau Individuel d'Accès à la Formation  
**BIPE** Bureau d'Informations et de Prévisions Économiques  
**BIPESS** Baromètre des Indicateurs de Progrès des Entreprises de l'Économie Sociale et Solidaire  
**BIT** Bureau International du Travail (**ILO** International Labour Organization en anglais)  
**BMO** Besoin de Main d'Œuvre  
**BMS** Brevet Militaire Sportif  
**BNS** Brevet National de Secourisme  
**BNSSA** Brevet National de Sécurité et de Sauvetage Aquatique  
**BO** Bulletin Officiel  
**BOAMP** Bulletin Officiel des Annonces des Marchés Publics  
**BOP** Budget Opérationnel de Programme  
**BPJEPS** Brevet Professionnel Jeunesse Éducation Populaire et Sport  
**BPRP** Banque Populaire Rives de Paris  
**BTP** Bâtiment et Travaux Publics  
**BTS** Brevet de Technicien Supérieur

## C

**CA** Conseil d'Administration  
**CA** Communauté d'Agglomération  
**CA** Contrat d'Avenir  
**CAAECEP** Conseil Académique des Associations Complémentaires de l'Enseignement Public  
**CAC** Commissaire Aux Comptes  
**CAC** Collectif d'Associations Citoyennes  
**CADA** Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile  
**CADOL** Comité d'Animation des Dispositifs d'Observation Locaux  
**CAE** Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi  
**CAE** Coopérative d'Activité et d'Emploi  
**CAEA** Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Arriérés  
**CAEFALS** Certificat d'Aptitude à l'Exercice de la Fonction d'Animateur de Loisir Sportif  
**CAF** Caisse d'Allocation Familiale  
**CAF** Commission Administrative et Financière  
**CAFDES** Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement Social (ou de Service d'intervention sociale)  
**CAFEMAS** Centre d'Analyse des Formations, des Emplois et des Métiers de l'Animation et du Sport  
**CAFERUIS** Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale  
**CAFOC** Centre Académique de Formation Continue  
**CALAS** Créateur d'Ambiances Ludiques Artistiques et Sportives  
**CAO** Convention Annuelle d'Objectifs  
**CAO** Commission d'Appel d'Offre  
**CAP** Certificat d'Aptitude Professionnelle  
**CAPASE** Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Animation Socio-Éducative  
**CAPE** Coordination des Associations Partenaires de l'École Publique  
**CAPRA** Centre Allonnais de Prospection et de Recherches Archéologiques  
**CAR** Comité d'Administration Régional

**CARIF-OREF** Centres d'Animation, de Ressources et d'Information sur la Formation et Observatoires Régionaux Emploi Formation

**CARVEJ** Contrat d'Aménagement des Rythmes de Vie des Enfants et des Jeunes

**CAS** Conseiller en Animation Sportive

**CASF** Code de l'Action Sociale et des Familles

**CASI** Coordination des Associations de Solidarité Internationale

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

**CAUE** Conseils d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement

**CAVL** Conseil Académique à la Vie Lycéenne

**CC** Communauté de Communes

**CCA** Convention Collective de l'Animation

**CCAG** Cahier des Clauses Administratives Générales

**CCAP** Cahier des Clauses Administratives Particulières

**CCAS** Caisse Centrale des Activités Sociales (EDF-GDF)

**CCB** Collège Coopératif de Bretagne

**CCEN** Commission Consultative d'Évaluation des Normes

**CCI** Chambre de Commerce et d'Industrie

**CCMSA** Caisse Centrale de la Mutualité Sociale Agricole

**CCN** Convention Collective Nationale

**CCNA** Convention Collective Nationale de l'Animation qui s'appelle dorénavant la **CCA** la Convention Collective de l'Animation

**CCNML** Convention Collective Nationale des Missions Locales

**CCNS** Convention Collective Nationale du Sport

**CCO** Centre de Culture Ouvrière

**CCOMCEN** Comité de Coordination des Œuvres Mutualistes et Coopératives de l'Éducation Nationale

**CCP** Certificat de Compétence Professionnelle

**CCPD** Conseil Communal de Prévention de la Délinquance

**CCREFP** Comité de Coordination Régional de l'Emploi, de la Formation Professionnelle (remplacé en 2014 par le CREFOP)

**CCS** Certificat Complémentaire de Spécialisation

**CCTG** Cahier des Clauses Techniques Générales

**CCTP** Cahier des Clauses Techniques Particulières

**CD** Comité de Direction

**CDAJE** Conseil Départemental Accueil des Jeunes Enfants

**CDAPH** Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées, remplacée depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2006, par la CDES et la COTOREP.

**CDC** Caisse des Dépôts et Consignations

**CDD** Contrat à Durée Déterminée

**CDE** Connaissance De l'Emploi

**CDEN** Conseil Départemental de l'Éducation Nationale

**CDES** Commission Départementale de l'Éducation Spécialisée

**CDI** Contrat à Durée Indéterminée

**CDII** Contrat à Durée Indéterminée Intermittent

**CDPH** Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées

**CDVA** Conseil du Développement de la Vie Associative, remplacé en 2012 par le FDVA.

**CE** Comité d'Entreprise

**CE** Conseil d'État

**CE** Commission Européenne  
**CE** Communauté Européenne  
**CEAS** Centre d'Étude et d'Action Sociale  
**CEC** Contrat d'Emploi Consolidé  
**CEC** Commission d'Évaluation Certificative  
**CEC** Cadre Européen des Certifications (EQF en anglais)  
**CECA** Commission Nationale du Conseil d'Administration sur les questions économiques et financières  
**CEDIAS** Centre d'Études et de Documentation, d'Information et d'Action Sociales  
**CEE** Contrat d'Engagement Éducatif  
**CEE** Centre d'Étude de l'Emploi  
**CEE** Communauté Économique Européenne  
**CEEP** Centre Européen Centre européen des employeurs et entreprises fournissant des services publics  
**CEET** Centre d'Étude de l'Emploi et du Travail  
**CEF** Centre Éducatif Fermé  
**CEFISEM** Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants  
**CEFRAS** Centre de Formation et de Recherche à la relation d'Aide et de Soins  
**CEGES** Conseil des Entreprises, Employeurs et Groupements de l'Économie Sociale, anciennement Comité National de Liaison des Activités Mutualistes, Coopératives et Associatives (**CNLAMCA**).  
**CEJ** Contrat Enfance Jeunesse  
**CEJ** Contrat Enfance Jeunesse  
**CEL** Contrat Éducatif Local  
**CEL** Cahier Électronique de Liaison  
**CELEM** Club Écriture Lecture Et Mathématiques  
**CEMÉA** Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active  
**CEP** Contrat d'Études Prospectives  
**CEP** Conseil en Évolution Professionnelle  
**CEP** Certificat d'Études Primaires  
**CEPE** Construire Ensemble la Politique de l'Enfance  
**CEPIDC** Centre d'épidémiologie sur les causes médicales de décès, laboratoire de l'INSERM  
**CEPJ** Conseiller d'Éducation Populaire et de Jeunesse  
**CEPR** Contrat de Projet État Région  
**CER** Centre Éducatif Renforcé  
**CERC** Centre d'Études sur les Revenus et les Coûts  
**CERCOP** Centre d'Étude et de Recherche Coopérative  
**CEREQ** Centre d'Études et de REcherches sur les Qualifications  
**CERFRES** Commission d'Examen des projets de Règlements Fédéraux Relatifs aux Équipements Sportifs  
**CES** Contrat Emploi Solidarité  
**CES** Confédération Européenne des Syndicats  
**CES** Conseil Économique et Social  
**CESARE** Comité d'Évaluation et de Suivi des Aménagements des Rythmes de l'Enfant  
**CESC** Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté  
**CESER** Conseil Économique et Social Environnemental Régional  
**CESF** Conseiller en Économie Sociale et Familiale  
**CÉSI** Centre d'Études Supérieures Industrielles



**CFA** Centre de Formation pour Apprentis  
**CFAG** Centre de Formation d'Animateurs et de Gestionnaires  
**CFDT** Confédération Française Démocratique du Travail, syndicat français de salariés  
**CFE** Cotisation Foncière des Entreprises  
**CFE-CGC** Confédération Française de l'Encadrement - Confédération Générale des Cadres, syndicat français de salariés  
**CFEEDD** Collectif Français pour l'Éducation à l'Environnement et au Développement Durable  
**CFEES** Centre de Formation et d'Études de l'Éducation Surveillée  
**CFEJE** Centre de Formation d'Éducateurs Jeunes Enfants  
**CFG** Certificat de Formation à la Gestion Associative  
**CFPPA** Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricoles  
**CFR** Centre de Formation et de Ressources  
**CFRES** Centre de Formation et de Recherche de l'Éducation Surveillée  
**CFSR** Centre de Formation Sportive Régional  
**CFTC** Confédération Française des Travailleurs Chrétiens, syndicat français de salariés  
**CG** Conseil Général  
**CGC** Clause Générale de Compétence  
**CGCT** Code Général des Collectivités Territoriales  
**CGCV** Comité de Gestion des Centres de Vacances  
**CGET** Commissariat Général à l'Égalité des Territoires  
**CGPME** Confédération Générale des Petites et Moyennes Entreprises, syndicat du patronat français  
**CGO** Centre de Gestion Opérationnelle  
**CG44** Conseil Général de Loire Atlantique  
**CGT** Confédération Générale du Travail, syndicat français de salariés  
**CGT-FO** Voir à **FO**  
**CGT-PJJ** Confédération Générale du Travail, section PJJ  
**CHRS** Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale  
**CHS** Voir **CHSCT**  
**CHSCT, CNHSCT, CHS** Comité Hygiène Sécurité et Conditions de Travail. Lorsqu'une entreprise est constituée d'un certain nombre d'établissements répartis sur le territoire national, elle est également dotée d'un Comité National Hygiène Sécurité et Conditions de Travail. Les lois « Auroux » de 1982 ont remplacé les CHS Comité d'Hygiène et de Sécurité par les CHSCT.  
**CHU** Centre Hospitalier Universitaire  
**CIAS** Centre Intercommunal d'Action Sociale  
**CICE** Crédit d'Impôt Compétitivité Emploi  
**CICP** Centre International de Culture Populaire  
**CICR** Comité International de la Croix-Rouge  
**CIE** Contrat Initiative Emploi  
**CIEC** Comité Interministériel à l'Égalité et à la Citoyenneté  
**CIF** Congé Individuel de Formation  
**CIFOR** Conseiller Informer Former Orienter Redynamiser  
**CIFRE** Convention Industrielle de Formation par la Recherche  
**CIH** Comité Interministériel du Handicap  
**CIJ** Comité Interministériel de la Jeunesse  
**CIMADE** Comité Inter Mouvements Auprès Des Évacués, la mention « service œcuménique d'entraide » a été ajoutée lorsque l'acronyme est devenu un nom propre  
**CIMAP** Comité Interministériel pour la Modernisation de l'Action Publique

**CIR** Crédit Impôt Recherche  
**CIRASTI** Collectif Inter-associatif pour la Réalisation des Activités Scientifiques et Techniques Internationales  
**CIRMESS** Centre Interdisciplinaire Méditerranéen d'Études et de Recherches en Sciences Sociales  
**CIS** Contrat à Impact Social  
**CIV** Comité Interministériel des Villes  
**CIVIS** Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale  
**CJ** Contrôleur Judiciaire  
**CJCE** Cour de Justice des Communautés Européennes  
**CJD** Centre des Jeunes Dirigeants  
**CJDES** Centre des Jeunes Dirigeants de l'Économie Sociale et solidaire  
**CJF** Chantiers de la Jeunesse Française, habituellement nommés chantiers de jeunesse  
**CJT** Coopérative Jeunesse de Territoire  
**CJUE** Cour de Justice de l'Union Européenne  
**CL** Centre de Loisirs  
**CLAC** Collectif Local des Associations Citoyennes  
**CLAE** Centre de Loisirs Associé à l'École  
**CLAIR** Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite (devenu ECLAIR)  
**CLAJ** Centre Laïque des Auberges de Jeunesse  
**CLAJ** Centre de Loisirs Action Jeunesse (ou Clubs de Loisirs Action Jeunesse)  
**CLAP** Connaissance Locale de l'Appareil Productif (données INSEE)  
**CLAS** Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité  
**CLAV** Comité de Liaison des Associations Vivantes  
**CLEA** Contrat Local d'Éducation Artistique  
**CléA** Clé A, « Socle de connaissances et de compétences professionnelles »  
**CLEMI** Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information  
**CLEP** Comité de Liaison Éducation Populaire  
**CLI** Commission Locale d'Insertion  
**CLIN** Classe d'Initiation pour les non francophones  
**CLMP** Comité de Liaison des Mouvements Pédagogiques (éducation nouvelle)  
**CLP** Comité de Liaison pour la Promotion des migrants  
**CLS** Contrat Local de Sécurité  
**CLSC** Centre Local de Services Communautaires  
**CLSH** Centre de Loisirs Sans Hébergement  
**CMJCF** Confédération des Maisons des Jeunes et de la Culture de France  
**CMP** Commission Mixte Paritaire  
**CMR** Centres Musicaux Ruraux  
**CMU** Couverture Maladie Universelle  
**CMUC** Couverture Maladie Universelle Complémentaire  
**CNA** Commission Nationale Animation  
**CNAECEP** Conseil National des Associations Éducatives Complémentaires de l'Enseignement Public  
**CNAF** Caisse Nationale d'Allocations Familiales  
**CNAFAL** Conseil National des Associations Familiales Laïques  
**CNAFC** Confédération nationale des Associations Familiales Catholiques  
**CNAJEP** Comité pour les relations Nationales et internationales des Associations de Jeunesse et d'Éducation Populaire  
**CNAM** Conservatoire National des Arts et Métiers

**CNAM** Caisse Nationale d'Assurance Maladie  
**CNAMTS** Caisse Nationale d'Assurance Maladie des Travailleurs Salariés  
**CNAPS** Conseil National des Activités Physiques et Sportives  
**CNAR** Centre National d'Appui et de Ressources  
**CNAV** Caisse Nationale d'Assurance Vieillesse  
**CNCDH** Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme  
**CNCP** Commission Nationale de la Certification Professionnelle  
**CNCRES** Conférence Nationale (ou Conseil National) des Chambres Régionales de l'Économie Sociale (et solidaire)  
**CNDS** Conseil National Du Sport  
**CNDSQ** Conseil National du Développement Social des Quartiers  
**CNE** Conseil National de l'Enfance  
**CNEA** Conseil National des Employeurs Associatifs ou Conseil National des Employeurs d'Avenir  
**CNEF** Commission Nationale Emploi Formation  
**CNEFOP** Conseil National de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation Professionnelles  
**CNEPJ** Conseil National de l'Éducation Populaire et de la Jeunesse  
**CNESER** Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche  
**CNFE-PJJ** Centre National de Formation et d'Étude de la PJJ  
**CNFPT** Centre National de la Fonction Publique Territoriale  
**CNHST** Voir **CHSCT**  
**CNIL** Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés  
**CNIRE** Conseil National de l'Innovation et de la Réussite Éducative  
**CNIS** Conseil National de l'Information Statistique  
**CNIV** Commission Nationale d'Interprétation et de Validation  
**CNJ** Conseil National de la Jeunesse  
**CNJ** Conférence Nationale de la Jeunesse, issue de la fusion en 2013 du CNJ et du CNEPJ  
**CNLAMCA** Comité National de Liaison des Activités Mutualistes, Coopératives et Associatives, devenu le Conseil des Entreprises, Employeurs et Groupements de l'Économie Sociale (**CEGES**).  
**CNOSF** Comité National Olympique et Sportif Français  
**CNPD** Conseil National de Prévention de la Délinquance  
**CNPD** Commission Nationale pour la Protection des Données  
**CNPE** Commission Nationale Paritaire de l'Emploi  
**CNPEF** Commission Nationale Paritaire Emploi Formation de l'animation (ou **CPNEF**)  
**CNPF** Conseil National du Patronat Français  
**CNR** Conseil National de la Résistance  
**CNRS** Centre National de la Recherche Scientifique  
**CNS** Conseil National du Sport  
**CNSA** Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie  
**CNTE** Conseil National de la Transition Écologique  
**CNVA** Conseil National de la Vie Associative  
**COAE** Centre d'Orientation et d'Action Éducative  
**COCODEV** Commission Coopération-DEveloppement  
**COC** Comité Observatoires et Certifications  
**COCT** Conseil d'Orientation sur les Conditions de Travail, l'une des structures du fonctionnement opérationnel du Ministère du Travail  
**CODES** Comité de Développement de l'Entrepreneuriat Social  
**CODEV** club COopération-DEveloppement  
**COE** Consultation d'Orientation Éducative

**COFAC** COordination des Fédérations des Associations de Culture et de communication  
**COM** Communauté d'Outre-Mer  
**ComCom** Communauté de Communes  
**CONFESJES** CONFERENCE des ministres de la Jeunesse Et des Sports des pays ayant le français en partage  
**COPANEF** ou **COPINEF** Comité Paritaire Interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation  
**COPIRE** Comité Paritaire Interprofessionnel Régional pour l'Emploi (remplacé en 2014 par le suivant)  
**COPIREF** Comité Paritaire Interprofessionnel Régional pour l'Emploi et la Formation  
**COREMOB** COmité REgional de la MOBilité  
**COSMOS** COncil Social du MOuvement Sportif  
**COTOREP** COmmission Technique d'Orientation et de REclassement Professionnel  
**CP** Crédit de Paiement  
**CPC** Commission Professionnelle Consultative  
**CPA** Conférence Permanente des Coordinations Associatives, devenu « mouvement associatif ».  
**CPCV** Comité Protestant des Colonies de Vacances  
**CPE** Conseiller Principal d'Éducation  
**CPER** Contrat de Projets État Région  
**CPF** Compte Personnel de Formation  
**CP FFP** Certificat Professionnelle Fédération de la Formation Professionnelle  
**CPI** Centre de Placement Immédiat  
**CPJEPS** Certificat Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport  
**CPNAA** Commission Paritaire Nationale d'Application de l'Accord  
**CPNE** Commission Paritaire Nationale de l'Emploi  
**CPNEF** Commission Paritaire Nationale Emploi Formation (ou CNPEF)  
**CPO** Convention Pluriannuelle d'Objectifs  
**CPOM** Contrat Pluriannuel d'Objectifs et de Moyens  
**CPR** Contrat de Plan Régional  
**CPRDFOP** Contrat de Plan Régional de Développement des Formations et d'Orientation Professionnelles  
**CPU** Commissions Pluridisciplinaires Uniques  
**CPV** *Common Procurement Vocabulary* - vocabulaire commun pour les marchés publics de l'union européenne  
**CQP** Certificat de Qualification Professionnelle  
**CQP APS** Certificat de Qualification Professionnelle Animation Péri-Scolaire  
**CQP ALS** Certificat de Qualification Professionnelle Activité Loisirs Sportifs  
**CQPI** Certificat de Qualification Professionnelle Inter-branches  
**CQPM** Certificat de Qualification Professionnelle de la Métallurgie  
**CR** Compte de Résultat  
**CR** Compte Rendu  
**CR** Conseil Régional  
**CRAJ** Conférence Régionale des Acteurs des Jeunesses  
**CRAJEP** Comité Régional des Associations de Jeunesse et d'Éducation Populaire  
**CRAM** Caisse Régionale d'Assurance Maladie  
**CRAP** Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques  
**CRDP** Centre Régional de Documentation Pédagogique  
**CRE** Contrat de Retour à l'Emploi

**CRE** Comité Régional de l'Emploi  
**CREAI** Centre Régional pour l'Enfance et l'Adolescence Inadaptées, devenu en 2015 le Centre Régional d'Études, d'Actions et d'Informations en faveur des personnes en situation de vulnérabilité  
**CREDOC** Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de vie  
**CREFOP** Conseil Régional de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation Professionnelles  
**CREHA Ouest** Centre Régional d'Études pour l'HABitat de l'Ouest  
**CREN** Centre de Recherche en Éducation de Nantes  
**CREPS** Centre de Ressources, d'Expertise et de Performance Sportives  
**CREPS** Centre Régional d'Éducation Populaire et du Sport  
**CRESS** Chambre Régionale de l'Économie Sociale et Solidaire  
**CRF** Centre Régional de Formation  
**CRI** Compte-Rendu d'Incident  
**CRIB** Centre de Ressources et d'Information des Bénévoles  
**CRIJ** Centre Régional d'Information pour la Jeunesse  
**CRIV** Centre de Recherche Interdisciplinaire de Vaucresson  
**CRJ** Conseil Régional des Jeunes  
**CRJ** Conseiller Régional Jeune  
**CROS** Comité Régional Olympique et Sportif  
**CRP** Caisse de Retraite et de Prévoyance  
**CRR** Coordonner Rassembler Reconstruire, syndicat de salariés  
**C2RA** ou **CRRA** Centre Régional de Ressources et d'Animation  
**CRU** Comité Réseau des Universités  
**CRVA** Centre de Ressource de la Vie Associative  
**CS** Certificat de Spécialisation  
**CSA** (ou Institut CSA) institut de sondages d'opinion et d'études de marché en France et en Europe.  
**CSA** Conseil Supérieur de l'Audiovisuel  
**CSA** Contribution Supplémentaire à l'Apprentissage  
**CSC** Centre Socio-Culturel  
**CSE** Conseil Supérieur de l'Éducation  
**CSESS** Conseil Supérieur de l'Économie Sociale et Solidaire  
**CSF** Confédération Syndicale des Familles  
**CSI** Commission Scientifique Indépendante  
**CSP** Catégories Socio Professionnelles  
**CSP** Contrat de Sécurisation Professionnelle  
**CSTS** Conseil Supérieur du Travail Social  
**CT** Collectivité Territoriale  
**CT** Code du Travail  
**CTN** Conseiller Technique National  
**CTP** Conseiller Technique et Pédagogique  
**CTPS** Conseiller Technique et Pédagogique Supérieur  
**CTL** Contrat « Territoire Lecture »  
**CTL** Contrat Temps Libre  
**CTR** Conseiller Technique Régional  
**CTS** Conseiller Technique Sportif  
**CU** Communauté Urbaine  
**CUA** Communauté Urbaine d'Angers  
**CUALM** Communauté Urbaine d'Angers Loire Métropole

**CUCES** Centre Universitaire de Coopération Économique et Sociale  
**CUCS** Contrat Urbain de Cohésion Sociale  
**CUEEP** Centre Université Économie d'Éducation Permanente  
**CUF** Cités Unies France  
**CUI** Contrat Unique d'Insertion  
**CUM** Communauté Urbaine du Mans  
**CUN** Communauté Urbaine de Nantes, rebaptisée Nantes Métropole  
**CUNM** Communauté Urbaine Nantes Métropole  
**CV** Curriculum Vitae  
**CVE** Contrat Ville Enfants  
**CVEJ** Contrat Ville Enfants Jeunes  
**CVL** Centre de Vacances et de Loisirs

## **D**

**D5** Direction des CEMÉA nationaux, comprenant 5 membres  
**DADP** Direction des Activités, du Développement et de la Prospective  
**DADS** Déclaration Automatisée des Données Sociales  
**DADS-U** Déclaration Automatisée des Données Sociales Unifiée  
**DAF** Demande d'Aide Financière  
**DAF** Directeur (ou Direction) Administrative et Financière  
**DALO** Droit Au Logement Opposable  
**DAJSP** Diplôme d'Animateur de Jeune Sapeur Pompier  
**DAP** Directeur Adjoint Pédagogique  
**DAREC** ?  
**DARES** Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques du Ministère de l'Emploi  
**DASEN** Directeur (Direction) Académique des Services de l'Éducation Nationale  
**DCAF** Directeur de la Caisse d'Allocations Familiales  
**DCE** Dossier de Consultation des Entreprises  
**DCPP** Délégué à la Cohésion Police Population  
**DD** Développement Durable  
**DDASS** Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales  
**DDCS** Direction Départementale de la Cohésion Sociale  
**DDCSPP** Direction Départementale de la Cohésion Sociale et de la Protection des Populations  
**DDD** Directeur (du pôle territoire) du Défenseur des Droits  
**DDFIP** Direction Départementale des Finances Publiques  
**DDI** Délégation Départementale Interministérielle  
**DDJSPP** Direction Départementale Jeunesse et Sport et Protection des Populations  
**DE** Demandeur d'Emploi  
**DEA** Diplôme d'Études Approfondies  
**DECEP** Diplôme d'État de Conseiller d'Éducation Populaire  
**DEDPAD** Diplôme d'État de Directeur de Projet d'Animation et de Développement  
**DEEJE** Diplôme d'État d'Éducateur de Jeunes Enfants  
**DEES** Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé  
**DEF** Délégation à l'Emploi et aux Formations  
**DEFA** Diplôme d'État relatif aux Fonctions d'Animation

**DEGESCO** Direction Générale de l'Enseignement SCOLAIRE (du ministère de l'Éducation nationale)

**DEIS** Diplôme d'État en Ingénierie Sociale

**DEJEPS** Diplôme d'État Jeunesse Éducation Populaire et Sport

**DEL** Diagnostic Éducatif Local

**DELD** Demandeur d'Emploi de Longue Durée

**DEPP** Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance

**DEPS** Département des Études, de la Prospective et des Statistiques

**DES** Direction des Enseignements Secondaires

**DES** Direction de l'Éducation Surveillée

**DESJEPS** Diplôme d'État Supérieur Jeunesse et Éducation Populaire et Sportive

**DESS** Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées

**DEUST** Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques

**DG** Directeur Général (ou Direction Générale)

**DGA** Directeur Général Adjoint

**DGAS** Direction Générale des Affaires Sociales (ou de l'Action Sociale)

**DGCS** Direction Générale de la Cohésion Sociale

**DGEFP** Direction Générale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

**DGESCO** Direction Générale de l'Enseignement SCOLAIRE

**DGF** Dotation Globale de Fonctionnement

**DGFIP** Direction Générale des Finances Publiques

**DGS** Direction (ou Directeur) Général des Services

**DHEPS** Diplôme de Hautes Études en Pratiques Sociales

**DIIESES** Délégation Interministérielle à l'Innovation, à l'Expérimentation Sociale et à l'Économie Sociale, anciennement Délégation Interministérielle à l'Économie Sociale (DIES)

**DIES** Délégation Interministérielle à l'Économie Sociale, devenue en 2005 Délégation Interministérielle à l'Innovation, à l'Expérimentation Sociale et à l'Économie Sociale (maintenant **DIIESES**)

**DIF** Droit Individuel à la Formation, institué par la loi de mai 2004 sur la formation professionnelle « tout au long de la vie ». À ne pas confondre avec le CIF, Congé Individuel de Formation

**DIJ** Délégué Interministériel à la Jeunesse

**DIJEN** Dispositif d'Insertion des Jeunes de l'Éducation Nationale, devenu MGI

**DILCRA** Délégation Interministérielle à la Lutte Contre le Racisme et l'Antisémitisme

**DIM-GESTES** Domaine d'Intérêt Majeur - Groupe d'Études Sur le Travail Et la Souffrance au travail (Région Île de France)

**DIRECCTE** Direction Régionale des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi

**DIRPJJ** Direction Inter Régionale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse

**DIV** Délégation Interministérielle à la Ville

**DJEPVA** Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative

**DLA** Dispositif Local d'Accompagnement

**DLAR** Dispositif Local d'Accompagnement Régional

**DNE** Direction du Numérique pour l'Éducation

**DNR** Délégué National en Région

**DOAFRH** Direction de l'Organisation Administrative, des Finances et des Ressources Humaines

**DOM** Département d'Outre-Mer

**DP** Délégué du Personnel. La loi prévoit l'élection de délégués du personnel dans tous les établissements de plus de 10 salariés.

**DP** Demi-Pension  
**DPA** Développement du Pouvoir d'Agir  
**DPC** Développement Professionnel Continu  
**DPF** Délégué aux Prestations Familiales  
**DPJJ** Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse  
**DPO** Dispositif Permanent d'Orientation  
**DPTR** Développement de Projet Territoires et Réseaux  
**DRAAF** Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt  
**DRAC** Direction Régionale des Affaires Culturelles  
**DRASS** Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales  
**DRE** Dispositif de Réussite Éducative  
**DREAL** Direction Régionale de l'Environnement, de l'Aménagement et du Logement  
**DREES** Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (Ministère des Affaires Sociales)  
**DRJSCS** Direction Régionale de la Jeunesse et des Sports et de la Cohésion Sociale  
**DRH** Directeur (ou Direction) des Ressources Humaines  
**DS** Délégué Syndical  
**DS** Direction du Sport  
**DSD** Direction de la Solidarité Départementale  
**DSDEN** Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (ancienne Académie)  
**DSDS** Direction des Statistiques Démographiques et Sociales  
**DSL** Développement Social Local  
**DSM IV** *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* 4<sup>ème</sup> version  
**DSN** Direction du Service National  
**DSP** Délégation de Service Public  
**DSQ** Développement Social des Quartiers  
**DSR** (dite « cible ») Dotation de Solidarité Rurale  
**DSTS** Diplôme Supérieur en Travail Social  
**DSU** (dite « cible ») Développement Social Urbain  
**DSU** Dotation de Solidarité Urbaine et de cohésion sociale  
**DT** Directeur Territorial  
**DTN** Directeur Technique National  
**DU** Diplôme Universitaire  
**DUE** Déclaration Unique d'Embauche  
**DUESA** Diplôme Universitaire d'Études Supérieures en Animation  
**DUFA** Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes  
**DUMI** Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant  
**DURFA** Diplôme Universitaire de Responsable de Formation pour Adultes  
**DUT** Diplôme Universitaire de Technologie  
**DVPA** Direction de la Vie Pédagogique et Associative  
**DVPASA** Direction de la Vie Pédagogique et Associative et Secteur Animation

## E

**EA** Emploi d'Avenir  
**EAICY** *European Association for Leisure Time Institutions of Children and Youth*  
**EaSI** *Employment and Social Innovation*



**ECLAIR** Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite  
**ECVET** *European Credit system for Vocational Education and Training*, système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels  
**EDF** Éclaireurs De France  
**EDF** Électricité De France  
**EE** École Émancipée  
**EEDD** Éducation à l'Environnement et au Développement Durable  
**EEDF** Éclaireuses et Éclaireurs De France  
**2E2F** Agence Europe Éducation Formation France  
**EESS** Entreprise de l'Économie Sociale et Solidaire  
**EFFE** Échos du Festival du Film d'Éducation  
**EFTLV** Éducation et Formation Tout au Long de la Vie  
**EFTP** Enseignement et Formation Techniques et Professionnels  
**EHESP** École des Hautes Études en Santé Publique  
**EHPAD** Établissement Hébergeant les Personnes Âgées Dépendantes  
**EI** Entreprise d'Insertion  
**EJ** Emploi Jeune  
**EJE** Éducateur de Jeunes Enfants  
**ELCO** Enseignement de la Langue et Culture d'Origine  
**ELFE** Étude Longitudinale Française depuis l'Enfance  
**EMC** Enseignement Moral et Civique  
**EMES** EMergence des Entreprises Sociales, réseau de chercheurs européens autour de la thématique de l'entreprise sociale  
**EMPP** Équipes Mobiles Psychiatrie Précarité  
**EN** Entraîneur National  
**EN** Norme Européenne  
**ENFPES** École Nationale de Formation des Personnels de l'Éducation Surveillée  
**ENL** Engagement National pour le Logement  
**ENPJJ** École Nationale de Protection Judiciaire de la Jeunesse  
**ENR** Éducation Nationale et Recherche  
**ENS** École Normale Supérieure  
**ENSP** École Nationale en Santé Publique  
**EP** Éducation Populaire  
**EP** Entretien Professionnel  
**EPA** Établissement Public Administratif  
**EPA-FSU** Éducation Pluralisme Action solidaire - Fédération Syndicale Unitaire, « syndicat unitaire de l'éducation populaire, de l'action sociale, socio-culturelle et sportive »  
**EPCI** Établissement Public de Coopération Intercommunal  
**EPCVM** Enquête Permanente sur les Conditions de Vie des Ménages  
**EPE** Établissement de Placement Éducatif  
**EPGV** Éducation Physique et Gymnastique Volontaire  
**EPI** Enseignement Pratique Interdisciplinaire  
**EPI** Équipement de Protection Individuelle  
**EPIC** Établissement Public à vocation industrielle et commerciale  
**EPM** Établissement Pénitentiaire pour Mineurs  
**EPMS** Exigences minimales Préalables à la Mise en Situation Pédagogique  
**EPN** Établissement Public National  
**EPN** Espace Public Numérique

**EPP** Évaluation des Pratiques Professionnelles  
**EPP** Évaluation de la Politique Publique  
**EPRD** État des Prévisions de Recettes et de Dépenses  
**EPS** Éducation Physique et Sportive  
**EPT** Éducation Pour Tous  
**EPT** Établissement Public Territorial  
**EQF** *European Qualifications Framework* (CEC en français)  
**ERASME** Extraction, Recherche, Analyse, Suivi Médico Économique  
**EREA** Établissement Régional d'Enseignement Adapté  
**ERP** Établissement Recevant du Public  
**ESAT** Établissement et Service d'Aide par le Travail (ancien **CAT**)  
**ESCAPAD** Enquête sur la Santé et les Consommations lors de l'Appel de Préparation À la Défense  
**ESEN** École Supérieure de l'Éducation Nationale  
**ESF** Économie Sociale et Familiale  
**ESPE** Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation  
**ESS** Économie Sociale et Solidaire  
**ESSEC** École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales  
**ESSMS** Établissement ou Service Social ou Médico-Social  
**ETAIE** Encadrant Technique d'Activité d'Insertion par l'Économique  
**ETP** Équivalent Temps Plein (pour traduire par % un poste à temps partiel)  
**ETPT** Équivalent Temps Plein Travaillé  
**ETT** Entreprise de Travail Temporaire  
**EUDEC** *EUropean Democratic Education Community* (Communauté Européenne pour l'Éducation Démocratique)  
**Eurofound** *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*  
**EVS** Emploi de Vie Scolaire

## F

**FACEL** Fédération des Associations Culturelles Éducatives et de Loisirs  
**FAE** Foyer d'Action Éducative  
**FAFIEC** Fond d'Assurance Formation Ingénierie Et Conseil  
**FAJ** Fonds d'Aide aux Jeunes  
**FAL** Fédération des Amicales Laïques, ancienne FOL, ce dernier sigle se maintenant dans certains départements, par exemple  
**FAP** FAmilles Professionnelles  
**FARRS** Fonds d'Amorçage de la Réforme des Rythmes Scolaires  
**FAS** Fonds d'Action Sociale  
**FAS** Form'Active Santé  
**FASILD** Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations  
**FC** Franche Comté  
**FCAPA** Association de gestion du Fonds pour le fonctionnement et le développement du paritarisme  
**FCEP** Formation Continue Éducation Permanente  
**FCSF** Fédération des Centres Sociaux et socio-culturels de France  
**FCPE** Fédération des Conseils de Parents d'Élèves  
**FCS** Fédération des Centres Sociaux  
**FCSF** Fédération des Centres Sociaux de France

**FDA** Fiche Descriptive d'Activité  
**FDEN** Fédération des Délégués Départementaux de l'Éducation Nationale  
**FDMJC** Fédération Départementale des Maisons des Jeunes et de la Culture  
**FDVA** Fonds de Développement de la Vie Associative  
**FEDER** Fonds Européen de Développement Régional  
**FEJ** Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse  
**FEN** Fédération de l'Éducation Nationale  
**FEPEM** Fédération des Particuliers Employeurs de France  
**FERC-CGT** Fédération de l'Éducation, de la Recherche et de la Culture - Confédération Générale du Travail  
**FESE** Fonds d'Entrepreneuriat Social Européen  
**FESPI** Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants  
**FFCU** Fédération Française des Clubs Unesco  
**FFE** Festival du Film d'Éducation  
**FFEPGV** Fédération Française d'Éducation Physique et de Gymnastique Volontaire  
**FFEPMMSPT** Fédération Française pour l'Entraînement Physique dans le Monde Moderne Sport Pour Tous  
**FFJ** Forum Français de la Jeunesse  
**FFMJC** Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture  
**FFP** Fédération de la Formation Professionnelle  
**FFST** Fédération Française du Sport Travailleur  
**FFSU** Fédération Française du Sport Universitaire  
**FGA** Formation Générale à l'Animation  
**FGPEP** Fédération Générale des Pupilles de l'École Publique  
**FIA** Formation Initiale à l'Animation  
**FIAC** Fédération Internationale des Associations Culturelles ou Fédération Inter-Associations Culturelles  
**FICEMEA** Fédération Internationale des CEMEA  
**FIEEA** Fédération Internationale des échanges Éducatifs d'Enfants et d'Adolescents  
**FiLoSoFi** Fichier Localisé Social et Fiscal  
**FIMEM** Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne  
**FINESS** Fichier National des Établissements Sanitaires et Sociaux  
**FIPHP** Fonds d'Insertion des Personnes Handicapées dans la Fonction Publique  
**FISO** Fonds d'Investissement dans l'Innovation Sociale  
**FJT** Foyer de Jeunes Travailleurs  
**FMC** Formation Médicale Continue  
**FMDH** Forum Mondial des Droits de l'Homme  
**FMI** Fonds Monétaire International  
**FN** Front National  
**FNACEM** Fédération Nationale des Associations Culturelles d'Expansion Musicale et artistiques  
**FNARS** Fédération Nationale des Associations d'accueil et de Réinsertion Sociale  
**FNEPE** Fédération Nationale des Écoles de Parents et d'Éducateurs  
**FNFR** Fédération Nationale Familles Rurales  
**FNPSL** Fédération Nationale Profession Sport et Loisirs  
**FO** (ou **CGT-FO**) Force Ouvrière, syndicat français de salariés  
**FOAD** Formation A Distance  
**FOEVEN** Fédération des Œuvres Éducatives et de Vacances de l'Éducation Nationale  
**FOL** Fédération des Œuvres Laïques

**FONJEP** FONds de coopération de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire  
**FOQUALE** Formation QUALification Emploi  
**FOREJE** FORum Européen des Jeunes Engagés  
**FP** Formation Professionnelle  
**FPC** Formation Professionnelle Continue  
**FPCA** Formation Professionnelle Continue dans le champ de l'Animation  
**FPE** Fonction Publique d'État  
**FPLTV** Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie  
**FPSPP** Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels  
**FPT** Fonction Publique Territoriale  
**FQP** Formation et Qualification Professionnelle  
**FRAFP** Fonds Régional de l'Apprentissage et de la formation professionnelle  
**Francas** Francs et Franches Camarades  
**FRASICOD** Fonds Régional d'Aide et de Solidarité Internationale pour la Coopération et le Développement  
**FRFR** Fédération Régionale Familles Rurales  
**FRP** Fond de Roulement Propre  
**FSCF** Fédération Sportive et Culturelle de France  
**FSE** Fonds Social Européen  
**FSE** Foyer Socio-Éducatif  
**FSGT** Fédération Sportive et Gymnique du Travail  
**FST** Fédération Sportive du Travail  
**FSU** Fédération Syndicale Unitaire  
**FTCR** Fédération des Tunisiens pour une Citoyenneté des Deux Rives  
**FTM** Foyers de Travailleurs Migrants  
**FUAJ** Fédération Unie des Auberges de Jeunesse  
**FV** France Volontaires

## G

**GAD** Groupe d'Appui Départemental  
**GAM** Groupe d'Activités Majeures  
**GAM** Gestion des Accueils de Mineurs  
**GAME** Gestion Administrative des Mesures Éducatives (logiciel de gestion des mesures de la PJJ)  
**GCSMS** Groupement de Coopération Sociale et Médico-Sociale  
**GDC** Groupe de Direction du Congrès  
**GE** Groupement d'Employeurs  
**GECES** Groupe d'Experts de la Commission européenne sur l'Entrepreneuriat Social  
**GED** Gestion Électronique des Données  
**GEDA** Groupement d'Employeurs pour le Développement Associatif  
**GEIQ** Groupements d'Employeurs pour l'Insertion et la Qualification  
**GEM** Groupe d'Entraide Mutuelle  
**GEROJEP** Groupe d'Étude et de Rencontre des Organisations de Jeunesse et d'Éducation Populaire  
**GFEN** Groupe Français d'Éducation Nouvelle  
**GIE** Groupement d'Intérêt Économique  
**GIP** Groupement d'Intérêt Public  
**GJ** Garantie Jeunes

**GMN** Groupe Méthodologique National (Ministère de la Jeunesse et des Sports)  
**GPAS** Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale  
**GPEC** Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences  
**GPDS** Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire  
**GPRU** Grand Projet de Renouvellement Urbain  
**GPV** Grand Projet de Ville  
**GREP** Groupe de Recherche pour l'Éducation et la Prospective  
**GRETA** GRoupement d'ÉTABlissements (de formation continue de l'éducation nationale)  
**GRMA** Groupe de Recherche sur les Militants Associatifs  
**GSI** Groupe de Suivi Interministériel  
**GTJ** Groupe Territorial Jeunesse  
**GVS** Groupe de Vie du Stage

## H

**HACCP** *Hazard Analysis Critical Control Point*  
**HAS** Haute Autorité à la Santé  
**HC** Haut Conseil  
**HCJ** Haut Commissariat à la Jeunesse  
**HCVA** Haut Conseil à la Vie Associative  
**HCPP** Haut Conseil des Professions Paramédicales  
**HEC** (École des) Hautes Études Commerciales  
**HLM** Habitation à Loyer Modéré  
**HN** Haute Normandie  
**HPST** [Loi] Hôpital, Patients, Santé et Territoires (du 21 juillet 2009)  
**HS** Hors Série  
**HTT** Hors du Temps de Travail

## I

**IA** Inspecteur d'Académie  
**IAE** Insertion par l'Activité Economique  
**IASS** Inspecteurs de l'Action Sanitaire et Sociale  
**ICEM** Institut de Coopération de l'École Moderne  
**ICO** Institut de Culture Ouvrière  
**IDA** Institut De l'Audiovisuel  
**ID2** Innovation Diagnostic Développement éducatif territorial (groupement national des 3 associations Francas, FAL et CEMÉA)  
**IDE** Infirmier Diplômé d'État  
**IDEN** Inspecteur Départemental de l'Éducation Nationale, maintenant **IEN**  
**IDF** Île De France  
**IEIAS** Institut Européen Inter universitaire de l'Action Sociale  
**IEN** Inspecteur de l'Éducation Nationale, autrefois **IDEN**  
**IES** Institut Européen du Salarial  
**IFA** Institut de Formation à l'Animation  
**IFAC** Institut de Formation, d'Animation et de Conseil  
**IFAC** Institut de Formation d'Animateurs de Collectivité

**IFMS** Institut de Formation aux Métiers du Sport  
**IFOREP** Institut de Formation, de Recherche et de Promotion  
**IFORIS** Institut de Formation et de Recherche en Intervention Sociale  
**IFPC** Institut de Formation des Psychologues Cliniciens  
**IG** Inspection Générale  
**IGAENR** Inspecteur Général de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche  
**IGAS** Inspection Générale des Affaires Sociales  
**IGF** Inspection Générale des Finances  
**IGJS** Inspection Générale de la Jeunesse et des Sports  
**II** Itinéraire International  
**IJ** Information Jeunesse  
**IJ** Indemnités journalières  
**ILO** *International Labour Organization* (**BIT** en français)  
**IME** Institut Médico-Éducatif  
**IMPRO** Institut Médico PROfessionnel  
**INEP** Institut National de l'Éducation Populaire  
**INFA** Institut National pour la Formation des Adultes  
**INFA** Institut National de Formation et d'Application  
**INFAC** Institut National de Formation professionnelle à l'Animation et à la gestion des Collectivités à caractère social  
**INFATH** Institut National de Formation professionnelle Aux métiers du Tourisme et de l'Hôtellerie et de la restauration  
**Centre INFO** Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente  
**INFOP** Institut de Formation Professionnelle  
**INFREP** Institut National de Formation et de Recherche sur l'Éducation Permanence, centre de formation de la ligue de l'enseignement  
**INJEP** Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire  
**INOP** Institut National d'Orientation Professionnelle  
**INPES** Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé  
**INRS** Institut National de Recherche et de Sécurité  
**INSEE** Institut National de la Statistique et des Études Économiques  
**INSERM** Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale  
**INVS** Institut National de Veille Sanitaire, établissement public dont la mission générale est de surveiller en permanence l'état de santé de la population et son évolution  
**IOD** Intervention sur les Offres et les Demandes  
**IOE** Investigation et Orientation Éducative  
**IPERIA** anciennement **FEPEM**  
**IPES** Institution Publique d'Éducation Surveillée  
**IPP** Institut des Politiques Publiques  
**IPV** Indicateur de Progrès Véritable (en anglais *GPI Genuine Progress Indicator*)  
**IRCEM** Institution de Retraite Complémentaire des Employés de Maison  
**IRES** Institut de Recherches Économiques et Sociales  
**IRP** Instances Représentatives du Personnel, c'est-à-dire les Délégués Syndicaux, Délégués du Personnel, Comités d'Entreprise, CHSCT...  
**IRPP** Intervenant en Prévention des Risques Professionnels  
**IRSS** Institut Régional Sport et Santé  
**IRTS** Institut Régional du Travail Social  
**ISBL** Institution Sans But Lucratif

**ISD** Indicateurs sociaux départementaux  
**ISES** Institution Spéciale d'Éducation Surveillée  
**ISF** Institut Supérieur de la Formation  
**ISIC** Intervention Sociale d'Intérêt Collectif  
**ISO** Organisation Internationale de Standardisation  
**ISQ** *Intellectual Services Qualification*  
**ITEP** Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique  
**ITSRS** Institut de Travail Social et de Recherches Sociales  
**IUFM** Institut Universitaire de Formation des Maîtres  
**IUT** Institut Universitaire de Technologie  
**IVG** Interruption Volontaire de Grossesse

## J

**JAC** Jeunesse Agricole Catholique  
**JACF** Jeunesse Agricole Catholique Féminine  
**JAD** Jeunes Ambassadeurs du Droit  
**JADCC** J'Acquiers ou je Développe mes Compétences Clés  
**JADE** Jeunes Ambassadeurs de la Défense des Enfants  
**JAL** Journal d'Annonces Légales  
**JAMO** Jeunes Ayant Moins d'Opportunités  
**JAVOS** Jeune animateur volontaire stagiaire  
**JCE** Jeune Chambre Économique  
**JEP** Jeunesse et Éducation Populaire  
**JMQ** Je Me Qualifie (anciennement PRFQ)  
**JO** Journal Officiel  
**JOC** Jeunesse Ouvrière Chrétienne de France  
**JORF** Journal Officiel de la République Française  
**JOUE** Journal Officiel de l'Union Européenne  
**JPA** Jeunesse au Plein Air  
**JS** Jeunesse et Sports (plus souvent maintenant **DRJSCS** Direction Régionale de la Jeunesse et des Sports et de la Cohésion Sociale - **DDJSPP** Direction Départementale Jeunesse et Sport et Protection des Population ou **DDCSPP** Direction Départementale Cohésion Sociale et Protection des Populations)  
**JS** Journal Spécialisé  
**JSJO** Jeux Sportifs et Jeux d'Opposition  
**JSP** Jeune Sapeur Pompier  
**JULEICA** *JUgend LEiterInnen Card*, c'est-à-dire carte de dirigeant de jeunesse. Le JuLeiCa est l'équivalent allemand du BAFA

## K

**KE (k€)** Kilos Euros pour traduire des valeurs en milliers d'euros

## L

**LAEP** Lieu d'Accueil Enfants Parents  
**LAMEN** Langue du Management et de l'Économie à l'ère Néo-libérale

**LDH** Ligue des Droits de l'Homme  
**LHÉO** Langage Harmonisé d'Échange d'informations sur l'Offre de formation  
**LERFAS** Laboratoire Etude Recherche Formation Action Sociale  
**LGBT** lesbiennes Gays Bi et Trans  
**LIEN** Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle  
**LMD** Licence Master Doctorat  
**LOADDT** Loi d'Orientation et d'Aménagement Durable des Territoires  
**LOADT** Loi d'Orientation, d'Aménagement et de Développement du Territoire  
**LOLF** Loi Organique relative aux Lois de Finances  
**LOV** Loi d'Orientation sur la Ville  
**LPO** Ligue pour la Protection des Oiseaux  
**LS** Liberté Surveillée  
**LSP** Liberté Surveillée Préjudicielle  
**LTP** Loisirs Tous Publics  
**LUH** Loi Urbanisme et Habitat

## M

**MAD** Mis(e) A Disposition  
**MAE** Ministère des Affaires Étrangères  
**MAIF** Mutuelle d'Assurance des Instituteurs de France  
**MAJ** Mesure d'Accompagnement Judiciaire  
**MAM** Maison des Assistants Maternels  
**MAN** Maison de l'Administration Nouvelle  
**MAP** Modernisation de l'Action Publique  
**MAPA** Marché (public) A Procédure Adaptée  
**MAPTAM** (loi de) Modernisation de l'Action Publique Territoriale et d'Affirmation des Métropoles  
**MARTHE** Mission d'Appui à la Réforme de la Tarification de l'Hébergement des Établissements pour personnes âgées dépendante  
**MAS** Ministère des Affaires Sociales  
**MBI** *Maslach Burn-Out Inventory*  
**MCC** Ministère de la Culture et de la Communication  
**MDA** Maison Des Adolescents  
**MDC** Mouvement Des Citoyens  
**MECS** Maison d'Enfants à Caractère Social  
**MEDEF** Mouvement des Entreprises DE France  
**MEEF** Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation  
**MEEM** Ministère de l'Environnement, de l'Énergie et de la Mer  
**MEMA** Mission Éducative en Maison d'Arrêt  
**MDPH** Maison Départementale de Personnes Handicapées  
**MEN** Ministère de l'Éducation Nationale  
**MENESR** Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche  
**MEOS** Mission des Études, de l'Observation et des Statistiques  
**MEPP** Mission d'Évaluation de la Politique (Publique ?) ministérielle  
**METFPDS** Ministère de l'Emploi, du Travail, de la Formation Professionnelle et du Dialogue Social  
**MFR** Maison Familiale Rurale



**MGEN** Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale  
**MGI** Mission Générale d'Insertion, devenue MLDS  
**MIJARC** Mouvement International de la Jeunesse Agricole et Rurale Catholique  
**MIJEC** Mission d'Insertion des Jeunes de l'Enseignement Catholique  
**MILDT** Mission Interministérielle de Lutte contre la Drogue et la Toxicomanie  
**MiRe** Mission de Recherche (du Ministère des Affaires Sociales)  
**MJC** Maison des Jeunes et de la Culture  
**MJPM** Mesure Judiciaire à la Protection des Majeurs  
**MJS** Ministère de la Jeunesse et des Sports  
**MSJEPVA** Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative  
**ML** Mission Locale  
**MLDS** Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire  
**MLI** Mission Locale d'Insertion  
**MNS** Musée National du Sport  
**MOOC** *Massive Open Online Course*  
**MOP** Marché d'Offre Publique  
**MOUVES** MOUVement des Entrepreneurs Sociaux  
**MP** Midi Pyrénées  
**MP** Maladie Professionnelle  
**M'PEP** Mouvement Politique d'Éducation Populaire, ou Mouvement Politique d'Émancipation du Peuple, devenu Parti de l'Émancipation du Peuple.  
**MPT** Maison Pour Tous  
**MQ** Maison de Quartier  
**MRJC** Mouvement Rural de Jeunesse Chrétienne  
**MS** Moyenne Section (de maternelle)  
**MSA** Mutualité Sociale Agricole  
**MSAB** Masse Salariale Annuelle Brute  
**MSB** Masse Salariale Brute  
**MSJEPVA** Ministère du Sport, de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative  
**MSP** Mise en Situation Professionnelle  
**MSS** Ministère de la Santé et du Sport  
**MTEFPDS** Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et du Dialogue Social  
**MUC** Méthodologie de formation en Unités Capitalisables  
**MVJS** Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports

## N

**NAF** Nomenclature des Activités Françaises  
**NAO** Négociations Annuelles Obligatoires  
**NDG** Note de la Direction Générale  
**NEET** *Not in Education, Employment or Training*  
**NF** Norme Française  
**NGP** Nouvelle Gestion Publique (en anglais New Public Management)  
**NIO** Note d'Information et d'Orientation  
**NIR** Note Interne au Réseau  
**NM** Nantes Métropole  
**NOTRe** Nouvelle Organisation Territoriale de la République (loi du 7 août 2015)

**NPDC** Nord Pas De Calais  
**NPM** New Public Management (en français Nouvelle Gestion Publique)  
**NSEJ** Nouveau Service Emploi Jeune  
**NSF** Nomenclature des Spécialités de Formation  
**NTIC** Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication  
**NUTS** Nomenclature des Unités Territoriales Statistiques

## O

**OCCE** Office Central de la Coopération à l'École  
**OCDE** Organisation de Coopération et de Développement Économique (en anglais *Organisation for Economic Co-operation and Development OECD*)  
**OCTA** Organisme Collecteur de la Taxe d'Apprentissage  
**OD** Opérations Diverses  
**ODAS** Observatoire de l'Action Sociale Décentralisée  
**ODPC** Organisme de Développement Professionnel Continu  
**OF** Organisme de Formation  
**OFAC** Office pour la Formation d'Animateurs et de directeurs de Centres de vacances et de loisirs  
**OFAJ** Office Franco-Allemand pour la Jeunesse  
**OFDT** Observatoire Français des Drogues et des Toxicomanies  
**OFPRA** Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides  
**OFQ** Offre de Formation Qualifiante  
**OFT** Offre de Formation Territorialisée  
**OGDPC** Organisme Gestionnaire du Développement Professionnel Continu  
**OI** Objectif Intermédiaire  
**OI** Organisation Internationale  
**OIJ** Office International de la Jeunesse  
**OIT** Organisation Internationale du Travail  
**OJPJ** Observatoire de la Jeunesse et des Politiques de Jeunesse  
**OMC** Organisation Mondiale du Commerce  
**OMD** Objectifs du Millénaire pour le Développement  
**OMJ** Office Méditerranéen de la Jeunesse  
**OMS** Organisation Mondiale de la Santé  
**ONED** Observatoire National de l'Enfance en Danger  
**ONG** Organisation Non Gouvernementale  
**ONMAS** Observatoire National des Métiers de l'Animation et du Sport  
**ONP** Opérateur National de Paye  
**ONPE** Observatoire National de la Protection de l'Enfance  
**ONPES** Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale  
**ONPV** Observatoire National de la Politique de la Ville  
**ONU** Organisation des Nations Unies  
**ONZUS** Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles  
**OPA** Observatoire des Professions de l'Animation  
**OPACIF** Organisme Paritaire Agréé au titre du Congé Individuel de Formation  
**OPCA** Organisme Paritaire Collecteur Agréé  
**OPE** Opération Prévention Été  
**OPMQ** Observatoire Prospectif des Métiers et des Qualifications  
**OPMQC** Observatoire Prospectif des Métiers, des Qualifications et des Compétences

**OPO** Objectif Pédagogique Opérationnel  
**OPQF** Office Professionnel de Qualification des organismes de Formation  
**OPR** Offre Publique de Réflexion (sur l'avenir de l'éducation populaire)  
**OREF** Observatoire Régional Emploi Formation  
**ORM** Observatoire Régional des Métiers  
**ORU** Opération de Renouveau Urbain  
**OSBL** Organisation (ou Organisme) Sans But Lucratif  
**OSI** Organisation de Solidarité Internationale  
**OSPJ** Observatoire Sarthois des Politiques de la Jeunesse  
**OTI** Objectif Terminal d'Intégration  
**OTLV** Orientation Tout au Long de la Vie  
**OTS** Organisation du Temps Scolaire  
**OUL 45** Œuvres Universitaires du Loiret  
**OVLEJ** Observatoire des Vacances et des Loisirs des Enfants et des Jeunes de la JPA  
**OZP** Observatoire des Zones Prioritaires

## **P**

**PA** Personnes Âgées  
**PACA** Provence Alpes Côte d'Azur  
**PACS** Pacte Civil de Solidarité  
**PACTE** Programme d'ACTivités Éducatives  
**PAIO** Permanence d'Accueil, d'Information et d'Orientation  
**PAJEP** Pôle des Archives de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire  
**PAS** Parcours Animation Sport  
**PASC** Politique d'Animation Sociale et Culturelle  
**PC** Peuple et Culture  
**PCF** Parti Communiste Français  
**PCH** Prestation de Compensation du Handicap  
**PCS** Profession et Catégorie Socioprofessionnelle  
**PDF** Plan De Formation  
**PDG** Président - Directeur Général  
**PDLL** Pays De La Loire  
**PE** Petite Enfance  
**PEB** Plan Espoir Banlieues  
**PEC** Prise En Charge  
**PEDT** Projet Éducatif De Territoire (ou Territorial)  
**PEEP** Fédération des Parents d'Élèves de l'École Publique  
**PEG** Projet Éducatif Global  
**PEGC** Professeur d'Enseignement Général de Collège  
**PEI** Pôle Europe et International  
**PEJA** Programme Européen Jeunesse en Action  
**PEL** Projet Éducatif Local ou Politique Éducative Locale  
**PEP** Pupilles de l'École Publique (ou de l'Enseignement Public)  
**PEP** Politiques Éducatives de Proximité  
**PEP** Parti de l'Émancipation du Peuple, ancien **M'PEP**  
**PESS** Prêt Économie Sociale et Solidaire  
**PET** Projet Éducatif Territorial ou Politique Éducative Territoriale

**PFC** Professions, Formations et Certifications (service de Jeunesse et Sports)  
**PIA** Programme d'Investissements d'Avenir  
**PIB** Produit Intérieur Brut  
**PIF** Plan Individuel (ou Individualisé) de Formation  
**PIJ** Point Information Jeunesse  
**PISA** Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves  
**PJ** Pièce Jointe (et non Prince Jean)  
**PJJ** Protection Judiciaire de la Jeunesse  
**PJM** Protection des Jeunes Majeurs  
**PLAI** Prêt Locatif Aidé d'Intégration  
**PLF** Projet de Loi de Finances  
**PLIE** Plan Local d'Insertion par l'Économique  
**PLUS** Prêt Locatif à Usage Social  
**PLUS** Pôle Lorrain de l'Utilité Sociale  
**PME** Petites et Moyennes Entreprises  
**PMI** Protection Maternelle et Infantile  
**PMR** Personne à Mobilité Réduite  
**PMSI** Programme médicalisé des systèmes d'information  
**PMSMP** Période de Mise en Situation en Milieu Professionnel  
**PNF** Plan National de Formation  
**PNG** *Persona Non Grata*  
**PNRU** Programme National de Rénovation Urbaine  
**PNUD** Programme des Nations Unies pour le Développement  
**PO** Programme Opérationnel  
**POE** Préparation Opérationnelle à l'Emploi  
**POEC** Préparation Opérationnelle à l'Emploi Collective  
**POEI** Préparation Opérationnelle à l'Emploi Individuelle  
**PoLoc** observatoire des Politiques Locales d'éducation et de réussite éducative  
**POS** Plate-forme d'Observation Sociale  
**PPAE** Projet Personnalisé d'Accès à l'Emploi  
**PPE** Politiques et Pratiques Éducatives (l'école et tout ce qui l'entoure)  
**PPL** ProPosition de Loi  
**PPP** Partenariat Public Privé  
**PPRE** Programme Personnalisé de Réussite Éducative (Ministère de l'éducation nationale)  
**PPRO** Période de PROfessionnalisation  
**PRAD** Projet Régional d'Action et de Développement  
**PRDFP** Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles  
**PRE** Programme de Réussite Éducative (Ministère de la cohésion sociale)  
**PRFQ** Programme Régional de Formations Qualifiantes  
**PRISME** PRomotion des Initiatives Sociales en Milieux Éducatifs  
**PRAPS** Programmes régionaux d'accès à la prévention et aux soins  
**PS** Parti Socialiste  
**PS** Perfectionnement Sportif  
**PS** Petite Section (de maternelle)  
**PSAD** Plate-forme de Suivi et d'Appui aux Décrocheurs  
**PSL** Profession Sport et Loisirs  
**PSO** Prestation de Service Ordinaire (de la CAF)  
**PST** Plan Santé au Travail

**PSU** Prestation de Service Unique (de la CAF)  
**PSC1** Prévention Secours Civiques niveau 1  
**PTCE** Pôle Territorial de Coopération Économique  
**PTEA** Projet Territorial d'Éducation Artistique  
**PTS** Pacte Territoire de Santé  
**PUMA** Protection Universelle MALadie

## Q

**QCM** Questionnaire à Choix Multiples  
**QF** Quotient Familial  
**QM** Quartier Mineurs  
**QPV** Quartier prioritaire de la Politique de la Ville  
**QR** Questions Réponses

## R

**RA** Repères & Actions  
**RA** Rhône Alpes  
**RAE** Renouveau de l'Autorisation d'Exercer  
**RAM** Réseau d'Assistants Maternelles  
**RAMPE** Réseau d'Assistants Maternelles Parents Enfants  
**RAR** Réseau Ambition Réussite  
**RASED** Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté  
**RATP** Régie Autonome des Transports Parisiens  
**RC** Règlement de la Consultation  
**RCDP** réseau de coopération décentralisée en Palestine  
**RCT** (loi de) Réforme des Collectivités Territoriales  
**RéATE** Réforme de l'Administration Territoriale de l'État  
**RECIT** Réseau des Écoles de CIToyens  
**R&D** Recherche et Développement  
**REF** Réseau Euromed France (Euro-Méditerranée)  
**RES** Recensement des Équipements Sociaux  
**RESPE** Réseau des ESPE  
**RFVE** Réseau Français des Villes Éducatrices  
**RGPP** Révision Générale des Politiques Publiques  
**RH** Ressources Humaines  
**RI** Règlement Intérieur  
**RIME** Réseau International pour la Mobilité et les Échanges  
**RIS** Rémunération Individuelle Supplémentaire  
**RMI** Revenu Minimum d'Insertion  
**RMS** Rapport Mondial de Suivi  
**RNA** Répertoire National des Associations  
**RNCP** Répertoire National de la Certification Professionnelle  
**RNH** Rencontres Pédagogiques Nationales  
**RNJA** Réseau National des Juniors Associations  
**ROE** *Return On Engagement*  
**ROE** *Return On Expectations*

**ROI** *Return On Investment*  
**ROME** Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois  
**RPE** Règles Pénitentiaires Européennes  
**RPR** Rassemblement Pour la République  
**RRH** Responsable des Ressources Humaines  
**RRS** Réseau de Réussite Scolaire  
**RRSE** Recueil de Renseignements Socio-Éducatifs  
**RS** Responsabilité Sociétale  
**RS** Représentant Syndical  
**RSA** Revenu de Solidarité Active  
**RSE** Responsabilité Sociale (ou Sociétale) des Entreprises  
**RSE** Réseau Solidarité École  
**RSI** Régime Social des Indépendants  
**RSO** Responsabilité Sociale des Organisations  
**RTT** Réduction du Temps de Travail  
**RU** Rénovation Urbaine

## S

**SA** Sport Animation  
**SA** Société Anonyme  
**SAAD** Services d'Aide et d'Accompagnement à Domicile  
**SAADRAFRA** Sensibilisation, Aménagement, Accueil, Déroulement, Rythme, Animation, Fin, Rangement, Analyse (sigle utilisé par l'UFCV)  
**SADCS** Syndicat des Associations de Développement Culturel et Social, intégré depuis 2005 dans le CNEA  
**SAE** Statistique Annuelle des Établissements  
**SAEML** Société Anonyme d'Économie Mixte Locale  
**SAH** Secteur Associatif Habilité  
**SAMSAH** Service d'Accompagnement Médico-Social des Adultes Handicapés  
**SAMU** Service d'Aide Médicale d'Urgence  
**SAP** Service d'Aide Placement  
**SARL** Société A Responsabilité Limitée  
**SAVS** Service d'Accompagnement de la Vie Sociale  
**SB** Surveillant de Baignade  
**SCHFNP** Syndicat des Commissaires et des Hauts Fonctionnaires de la Police Nationale  
**SCIC** Société Coopérative d'Intérêt Collectif  
**SCN** Système de Comptabilité Nationale  
**SCN CGO** Service à Compétence Nationale, Centre de Gestion Opérationnelle  
**SCOP** Société COopérative et Participative  
**SCV** Service Civique Volontaire  
**SDF** Sans Domicile Fixe  
**SdN** Société des Nations  
**SE** Service Éducatif  
**SEAT** Service Éducatif Auprès du Tribunal  
**SECD** Semaine d'Éducation Contre les Discriminations  
**SEP** Syndicat de l'Éducation Populaire  
**SEP-UNSA** Syndicat de l'Éducation Populaire - Union Nationale des Syndicats Autonomes

**SFC** Syndrome de Fatigue Chronique  
**SGDF** Scouts et Guides De France  
**SGMCAS** Secrétariat Général des Ministères Chargés des Affaires Sociales  
**SIAM** Système d'Information relatif aux Accueils de Mineurs  
**SIAO** Service Intégré de l'Accueil et de l'Orientation  
**SIASP** Système d'Information sur les Agents des Services Publics  
**SIDA** Syndrome d'Immuno-Dépression Acquise  
**SIEG** Service d'Intérêt Économique Général  
**SIEI** Système Interministériel d'Échanges d'Informations  
**SIG-VILLE** Système d'Information Géographique de la politique de la VILLE  
**SIRENE** Système Informatique pour le Répertoire des ENTreprises et des Établissements  
**SIVOS** Syndicat Intercommunal à VOcation Scolaire  
**SL** Solidarité Laïque  
**SME** Sursis avec Mise à l'Épreuve  
**SMIC** Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance  
**SMIG** Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti  
**SMS** *Short Message Service*  
**SMS** Sauvegarde Mayenne Sarthe  
**SNAEC** Syndicat National d'Associations Employeurs de personnels au service de Centres sociaux et Socio-culturels  
**SNEFA** (ou **SNEFA-UFCV**) Syndicat National des Employeurs de la Formation et de l'Animation, intégré depuis 2005 dans le CNEA  
**SNESIP** Syndicat National de l'Économie Sociale et d'Intérêt Public  
**SNI** Syndicat National des Instituteurs  
**SNOGAEC** Syndicat National des Organisations Gestionnaires d'Activités Éducatives et Culturelles, intégré depuis 2005 dans le CNEA  
**SNPES-PJJ** Syndicat National des Personnels de l'Éducation Surveillée - Protection Judiciaire de la Jeunesse.  
**SNPPD** Syndicat National des Psychologues Praticiens Diplômés  
**SNU** Syndicat National Unitaire  
**SNUIPP** Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des écoles et PEGC  
**SOeS** Service de l'Observation Statistique de l'Environnement du ministère de l'Environnement, de l'Énergie et de la Mer  
**SOF** Schéma d'Organisation Financière  
**SPAS** Santé Psychiatrie et Action Sociale  
**SPE** Service Public de l'Emploi  
**SPIC** Service Public à caractère Industriel et Commercial  
**SPIO** Service Public d'Information et d'Orientation (des jeunes)  
**SPIP** Service Pénitentiaire d'Insertion et de Probation  
**SPO** Service Public d'Orientation  
**SPP** Syndrome de Peter Pan  
**SPRF** Service Public Régional de Formation  
**SPRO** Service Public Régional de l'Orientation  
**SPROTLV** Service Public Régional de l'Orientation Tout au Long de la Vie  
**SREF** Schéma Régional de l'Emploi et de la Formation  
**SRJ** Schéma Régional des Jeunesses  
**SROI** *Social Return On Investment*  
**SSI** Semaine de la Solidarité Internationale

**SSIAD** Services de Soins Infirmiers À Domicile  
**SSIG** Services Sociaux d'Intérêt Général  
**SSS** (ou **3S**) Stages et Séjours Sportifs  
**SST** Sauveteur Secouriste du Travail  
**STAPS** Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives  
**STEMO** Service Territorial Éducatif de Milieu Ouvert  
**STT** Sur le Temps de Travail  
**SUD** Solidaires Unitaires Démocratiques, syndicat français de salariés  
**SUMER** SURveillance Médicale des Expositions aux Risques professionnels  
**SVE** Service Volontaire Européen  
**SyNOFDES** Syndicat National des Organismes de Formation de l'Économie Sociale

## T

**TA** Terrain d'Aventure  
**T2A** Tarification À l'Activité  
**TAM** Télédéclaration des Accueils de Mineurs  
**TAP** Temps d'Activité (ou d'Animation) Pédagogique (ou Péri-scolaire)  
**TED** Troubles Envahissants du Développement  
**TEP** Test d'Exigences Préalables  
**TER** Transport Express Régional  
**TFP** Titre à Finalité Professionnelle  
**TGI** Tribunal de Grande Instance  
**TH** Travailleur Handicapé  
**TIAC** Toxi-Intoxication Alimentaire Collective  
**TIC** Technologies de l'Information et de la Communication  
**TICE** Technologies de l'Information et de la Communication Éducative  
**TIG** Travaux d'Intérêt Général  
**TISF** Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale  
**TLV** Tout au Long de la Vie  
**TM** Temps Méridien  
**TMS** Troubles Musculo-Squelettiques  
**TOM** Territoire d'Outre-Mer  
**TPE** Toutes Petites Entreprises  
**TPG** Trésorier Payeur Général  
**TPME** Toutes Petites, petites et Moyennes Entreprises  
**TPS** Très Petite Section (de maternelle)  
**TRAS** TRansculturalité Associations en Synergie  
**TSF** Tremplin Sport Formation  
**TSF** Tourisme Social et Familial  
**TSI** Tourisme Social Investissement  
**TSSM** Travail Social et Santé Mentale  
**TUC** Travail d'Utilité Collective  
**TVA** Taxe sur la Valeur Ajoutée

## U

**UA** Unité et Action



**UC** Unité de Compétences  
**UC** Unité Capitalisable  
**UCA** Unité Capitalisable d'Adaptation  
**UCC** Unité Capitalisable Complémentaire  
**UCFA** Union Catholique de la France Agricole  
**UCPA** Union Nationale des Centres sportifs de Plein Air  
**UCPCV** Union Catholique de Plein air et des Centres de Vacances  
**UCSA** Unité de Consultations et de Soins Ambulatoires  
**UDAF** Union Départementale des Associations Familiales  
**UDES** Union des Employeurs de l'Économie Sociale et solidaire  
**UE** Union Européenne  
**UEAPME** Union Européenne de l'Artisanat et des Petites et Moyennes Entreprises  
**UEER** Unité à Encadrement Éducatif Renforcé  
**UEN** Université de l'Éducation Nouvelle  
**UES** Unité Économique et Sociale  
**UF** Unité de Formation  
**UFA** Unité de Formation par Apprentissage  
**UFCV** Union Française des Centres de Vacances  
**UFJT** Union nationale des Foyers de Jeunes Travailleurs  
**UFOLEP** Union Française des Œuvres Laïques et d'Éducation Physique  
**UFOVAL** Union Française des Œuvres de VAcances Laïques (Ligue de l'Enseignement)  
**UGSEL** Union Générale Sportive de l'Enseignement Libre  
**UH** Urbanisme et Habitat  
**UMP** Union pour la Majorité Présidentielle (dans la majorité) ou Union pour un Mouvement Populaire (dans l'opposition)  
**UNAF** Union Nationale des Associations Familiales  
**UNAFORIS** Union Nationale des Associations de FORMation et de Recherche en Intervention Sociale  
**UNAPEI** Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Inadaptés  
**UNASEA** Union Nationale des Associations de Sauvegarde de l'Enfance, de l'Adolescence et des adultes  
**UNAT** Union Nationale des Associations de Tourisme et de plein-air  
**UNEDIC** Union Nationale pour l'Emploi Dans l'Industrie et le Commerce  
**UNEF** Union Nationale des Étudiants de France  
**UNESCO** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
**UNHAJ** Union Nationale pour l'HABitat des Jeunes  
**UNICE** Union des Confédérations de l'Industrie et des Employeurs d'Europe  
**UNIJ** Union Nationale de l'Information Jeunesse  
**UNIOSS** Union Nationale Inter-fédérale des Œuvres et organismes Privés Sanitaires et Sociaux  
**UNIREG** UNION de fédérations REGionales des maisons de jeunes et de la culture  
**UNIVAC** UNION des organisateurs de Vacances Chrétiennes  
**UNML** Union Nationale des Missions Locales  
**UNODESC** Union Nationale des Organismes de DEveloppement Social, Sportif et Culturel, intégré depuis 2005 dans le CNEA  
**UNSA** Union Nationale des Syndicats Autonomes  
**UNSS** Union Sportive du Sport Scolaire  
**UO** Unité Opérationnelle  
**UP** Université Populaire

**UPA** Union Patronale Artisanale, syndicat du patronat français  
**UPE2A** Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (anciennement **CLIN**)  
**UQAM** Université du Québec A Montréal  
**UR** Union Régionale  
**URAF** Union Régionale des Associations Familiales  
**URCS** Union Régionale des Centres Sociaux  
**URHAJ** Union Régionale pour l'HABitat des Jeunes  
**URIOPSS** Union Régionale Inter-fédérale des Œuvres et organismes privés Sanitaires et Sociaux  
**URJPA** Union Régionale de la Jeunesse au Plein Air  
**UROF** Union Régionale des Organismes de Formation  
**URPDL** Union Régionale Pays de la Loire  
**URPEP** Union Régionale des Pupilles de l'École Publique  
**URSSAF** Union de Recouvrement des cotisations de Sécurité Sociale et d'Allocations Familiales  
**USA** *United States of America*  
**USEP** Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré  
**USGERES** Union de Syndicats et Groupements d'Employeurs Représentatifs dans l'Économie Sociale  
**USPAOC-CGT** Union des Syndicats CGT des Personnels de l'Animation et des Organisations Sportives et Culturelles  
**USSGT** Union des Sociétés Sportives et Gymniques du Travail  
**UST** Union des Sports Travailleurs

**V**

**VA** Validation des Acquis  
**VAE** Validation des Acquis de l'Expérience  
**VEN** Vers l'Éducation Nouvelle  
**VL** Vacances Loisirs  
**VPT** Vacances Pour Tous  
**VST** Vie Sociale et Traitements  
**VTT** Vélo Tout Terrain  
**VVF** Village Vacances Familles  
**VVV** Ville Vie Vacances

**W**

**WE** Week-End

**X**

**Y**

**Z**

**ZEP** Zone d'Éducation Prioritaire

**ZFU** Zone Franches Urbaine

**ZRU** Zone de Redynamisation Urbaine

**ZSP** Zone de Sécurité Prioritaire

**ZUP** Zone à Urbaniser en Priorité

**ZUS** Zone Urbaine Sensible

## GLOSSAIRE

« C'est donc faire preuve d'une prudence intellectuelle élémentaire que de s'attarder quelques instants sur les termes qui le composent. On ne perd jamais son temps à essayer de lever un peu l'équivoque « naturelle » des mots. »<sup>2</sup>

La raison d'être de ce document est, en général en m'appuyant sur des auteurs, de proposer une définition ou une caractérisation d'un certain nombre de termes clés dont je fais usage dans ma thèse. Plusieurs de ces vocables sont d'ailleurs si besoin définis au moment de leur utilisation, dans le corps de la thèse.<sup>3</sup>

### *Bénévole.*

« Il est caractérisé par “une action qui ne comporte pas de rétribution financière. Le bénévolat s'oppose essentiellement au travail rémunéré, et il a comme caractéristique de s'exercer sans aucune contrainte sociale ni sanction sur celui qui ne l'accomplirait pas. C'est une action qui est dirigée vers autrui ou vers la communauté”. Selon Jacques Hédoux, est bénévole “celui qui donne volontairement et gratuitement de son temps pour participer, de façon régulière ou irrégulière, à telle ou telle activité de l'association”. Dan Ferrand-Bechmann rappelle que les bénévoles sont une réalité sociologique ancienne et duale mais en très forte croissance depuis le début des années 1980 (crise de l'emploi, austérité financière, “boom” des retraités, allongement de la durée des études, etc.). Le substantif est d'abord lié à l'engagement bourgeois de charité, à caractère parfois ostentatoire, mais par ses racines pourrait également puiser aux pratiques de solidarité (qui lui est son pendant “laïc”) de la classe ouvrière et paysanne. »<sup>4</sup>

Est « bénévole » celui qui « veut bien ».

---

2 Daniel Hameline, 2000, p. 9

3 On trouve en ligne de forts utiles dictionnaires ou glossaires des termes de l'animation, de la formation, ou de ce que l'Éducation nationale nomme les « compétences clés », dont je ne reprends donc pas les propositions dans mon glossaire. Fort curieusement, les deux premiers ne définissent pas le terme « formation ». Glossaire de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) : <http://www.cncp.gouv.fr/glossaire> ; Glossaire des compétences clés : <http://guidecompetencescles.scola.ac-paris.fr/Glossaire.php#E> ; *Dictionnaire collectif de la langue de bois* file:///C:/Users/Fran%C3%A7ois/Downloads/dictionnaire\_collectif\_de\_la\_langue\_de\_bois-2.pdf de la Scop Le Pavé.

4 Axelle Brodiez, 2004, p. 2. Citations de Dan Ferrand-Bechmann, 1992, p. 35 et Jacques Hédoux, « Définir et dénombrer les acteurs associatifs », *Revue de l'économie sociale*, avril 1988, pp. 169-179 (page de la citation non indiquée).

À noter que, contrairement à la citation de D. Ferrand-Bechmann, je constate pour ma part que le non accomplissement – d'une tâche dans le cadre du bénévolat – peut parfaitement faire l'objet d'une sanction sociale.

### *Compétence.*

« La notion de compétence est une notion intermédiaire qui permet de penser les relations entre le travail et les savoirs détenus par l'individu [...]. Les compétences jouent un rôle indispensable entre le travail et le potentiel détenu : d'abord elles servent à gérer la relation entre les connaissances et l'action, à mettre en scène les connaissances et à faire parler l'expérience ; ensuite elles servent à gérer le contexte de l'action, à interpréter les instructions, à préparer et à contrôler l'action. Enfin, elles sont développées pour gérer l'espace de reconnaissance, dans lequel chacun s'apprécie par comparaison aux autres, construit son identité, et tente de faire reconnaître ses qualités. »

Selon l'auteur, la compétence a donc trois fonctions. En réalité, il en distingue une quatrième, non listée avec les précédentes.

« [...] ces deux notions [*i.e.* qualification et compétence] sont utilisées pour rendre compte des processus d'évaluation de ces qualités et pour comprendre le système de valeurs qui intervient pour légitimer et hiérarchiser toutes les qualités engagées. »<sup>5</sup>

La compétence désigne la maîtrise de savoirs et la capacité à les utiliser en situation.

### *Croyance.*

« Si, en effet, les comportements des individus reposent sur leurs raisons d'agir, ces dernières reposent à leur tour sur des croyances et ce sont celles-ci qui semblent déterminer le type d'action qui va être entrepris. »

« Autrement dit, si l'acteur social admet des représentations qui, dans bien des cas, peuvent sembler absurdes, c'est parce que celles-ci ont un sens pour lui, qu'elles lui *paraissent* vraies. »

« Autrement dit, le processus de socialisation permet aux individus d'intérioriser un certain nombre de savoirs et de représentations. »

1ère définition : « Tout d'abord, si l'on s'accorde sur une définition minimale qui identifie la croyance à un état informationnel, codé dans le cerveau, sur lequel nous nous appuyons pour engendrer des actions et des pensées, et qui peut faire l'objet de révision [...]. »

---

5 Gilbert de Terssac, 1996, respectivement pp. 223 et 224.

2ème définition, ou 2ème niveau : « réservant ainsi l'usage du concept de croyance aux représentations pouvant donner lieu à une révision consciente »

3ème définition ou niveau : « Enfin, il convient de parler des croyances proprement dites, c'est-à-dire des élaborations conscientes de représentations censées contenir, avec un degré de certitude variable, des informations fiables sur le monde. Leur constitution repose sur trois grands mécanismes : la *perception*, qui nous met en contact avec l'environnement, les *inférences*, qui nous permettent de produire de nouvelles croyances à partir de celles qui sont déjà en notre possession, et la *communication*, par laquelle nous pouvons profiter du "travail cognitif" d'autrui. »<sup>6</sup>

### *Culture.*

Des valeurs, des savoirs et des pratiques collectivement partagés. Un ensemble de manière de penser et de se comporter propre à chaque groupe.

### *Démarche, dispositif, protocole.*

Le terme de « protocole » évoque une pratique assez fixée, stable, voire rigide, qui suit une procédure probablement écrite ; celui de « dispositif » est à connotation un peu plus souple et évoque un ensemble d'opération un peu plus étendu ; quant à la « démarche », elle suggère une marche en avant, une dynamique cohérente avec, par exemple, l'affirmation de plusieurs associations d'éducation populaire de constituer un « mouvement d'éducation ». Dans l'usage que j'en fais comme dans celui des formateurs de l'animation, les trois mots ont en fait le même sens. Ainsi « j'aime bien faire comme ça, et puis je me sens à l'aise avec cette démarche » est une formule courante dans la bouche des formateurs alors même qu'il s'agirait plutôt d'un dispositif.

---

6 Fabrice Clément, 1999, respectivement pp. 5, 6, 11, 13, 14 et 14 de la version accessible en ligne (italiques de l'auteur).

## *Démocratie.*

« François Saint-Bonnet : La notion de principes démocratiques comprend trois rubriques : les égards pour la volonté du peuple, le respect des droits et libertés fondamentaux et le souci de contrôle du pouvoir. Les législations d'exception ont tendance à rogner les trois. »<sup>7</sup>

Le pouvoir du peuple, régime politique ou organisationnel où le peuple est souverain. Dans le contexte étudié, le peuple peut aussi désigner les membres d'une association ou les participants à un stage.

## *Économi(que).*

« Ainsi, selon nous, l'économique est définie par l'opération de "gestion", que celle-ci s'opère au niveau de l'individu, du groupe social (entreprise, nation, etc.) mais aussi d'un ensemble technique (machine, usine, etc.), d'un ensemble écologique ou de toute autre unité définissable en fonction des besoins et des coûts humains. »

« [...] si, comme nous, on pense que l'économique se définit précisément par la procédure de gestion. »

Définition peut-être extensive de l'économie. Encore faut-il définir ce qu'on entend par « gestion », ce que l'auteur au moins ébauche en ajoutant :

« Cette gestion repose toujours sur la définition d'une norme de valeur et d'une norme d'efficacité qui s'en dégage. »<sup>8</sup>

Autrement dit, la question de l'économique est celle de la recherche d'une valeur (par exemple obtenir le rendement mécanique ou le rendement monétaire le meilleur possible) définie par une norme explicite ou implicite, en cherchant à économiser au mieux la ressource ou la dépense qui permet d'obtenir cette valeur. Le rapport entre le résultat et la dépense est l'efficacité.

## *Éducation.*

Signalant la polysémie du terme, l'auteur indique :

---

7 Florent Guénard, 2015.

8 François Vatin, 1993, pp. 124 et 127 note 1 et 124.

« C'est ainsi que l'on a pu distinguer :

- l'éducation-institution ;

- l'éducation-action, l'éducation processus ;

- l'éducation contenu ;

- l'éducation produit, l'éducation-résultats. »<sup>9</sup>

Ici comme ailleurs, on voit que les substantifs désignent toujours simultanément le processus et le résultat : éducation...

### *Éducation nouvelle (et éducation populaire).*

Je me suis efforcé, dans une annexe (*infra*), de définir ce qu'on entend par « éducation populaire », du moins de rendre compte de ce qu'en disent auteurs et acteurs. Il n'est pas toujours aisé de distinguer éducation nouvelle et éducation populaire tant les deux notions sont, sinon imbriquées, du moins présentées sur le même plan, souvent conjointement, qui plus est par des locuteurs qui eux-mêmes, fréquemment, les confondent.

« Beaucoup de militants de l'éducation nouvelle étaient militants de l'éducation populaire, et vice-versa, comme en témoignaient les nombreux enseignants interrogés dans le cadre de notre recherche doctorale. Les liens qui existaient entre l'Éducation nouvelle et l'Éducation populaire étaient quasi-organiques et le passage d'un secteur à l'autre se faisait alors tout naturellement. 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. »<sup>10</sup>

O. Douard définit ainsi l'éducation nouvelle :

« L'éducation nouvelle se propose d'embrasser l'acte d'éducation dans sa totalité, en cessant de le considérer comme le rapprochement rationnel de données séparées. Il s'agit de rénover l'École en réalisant un "milieu" dynamique où l'acte éducatif serait possible. Un des apports importants de ce courant consiste à avoir trouvé et mis en application des méthodes nouvelles. L'éducation nouvelle met en avant la culture de valeurs, autres que les connaissances scolaires, et qui sont considérées comme des bases du processus éducatif – et non plus comme des mesures compensatoires – : valeurs esthétiques, fonctions créatrices, relations d'échanges entre les personnes. »<sup>11</sup>

Si l'on devrait résumer ce qu'est l'éducation nouvelle, on pourrait le faire tout d'abord en citant ses concepteurs et praticiens emblématiques, qui font de nos jours encore référence. Les plus

---

9 Gaston Mialaret, 1996, pp. 162-163 (italiques de l'auteur).

10 Olivier Douard, non daté, « L'animation et l'éducation nationale », p. 4.

11 Olivier Douard, non daté, « L'animation et l'éducation nationale », note 8 p. 4.



célèbres sont Alexander S. Neill, Maria Montessori, Célestin Freinet, Edouard Claparède, John Dewey, Adolphe Ferrière. La pédagogie Freinet est toujours pratiquée (de même que celle mise au moins par Maria Montessori) et l'on peut dire qu'elle a inspiré certaines des pratiques actuelles de l'éducation nationale. Elle est également à l'une des sources de la dite « pédagogie institutionnelle »<sup>12</sup>. La pédagogie nouvelle a connu un début de structuration au tournant du XXe siècle, son premier congrès datant de 1921. L'idée centrale qui a motivé sa naissance, en particulier au travers de C. Freinet, est, au lendemain de la première guerre mondiale, de construire une société plus fraternelle. Elle est basée sur les principes : que l'enfant apprend en faisant ; que les élèves doivent être mobilisés dans de vrais projets et non l'acquisition de connaissances sans liens avec une réalité pratique ou utile ; que les savoirs s'acquièrent de façon naturelle et non au travers de programmes ; enfin que les règles émanent du collectif.

L'éducation nouvelle et sa traduction opératoire en « pédagogies actives » sont à la base des méthodes employées dans les formations de l'animation et de la conception contemporaine de cette dernière, du moins celle qui est véhiculée par les organismes de formation.

### *Efficacité et efficience.*

Je me réfère, pour ces deux notions, à une définition communément admise, et qui a été formalisée pour le monde du travail dans une norme internationale :

« Efficacité : niveau de réalisation des activités planifiées et d'obtention des résultats escomptés. »

« Efficience : rapport entre le résultat obtenu et les ressources utilisées. »<sup>13</sup>

En d'autres termes, l'efficacité est le degré d'atteinte du résultat visé, sans attention portée à l'utilisation ou à la consommation de ressources ; c'est l'efficience qui introduit cette notion d'économie des ressources. S'en tenir à l'efficacité, au sens des définitions ci-dessus, sous-entendrait que les ressources utilisées sont infinies et sans coût ; et qu'elles sont l'affaire exclusive de celui qui consent à les dépenser.

On peut remarquer que la première définition introduit l'idée de planification, c'est-à-dire de définition anticipée des actions, de leur déroulement dans le temps et des responsabilités qui y sont

---

12 Cf. l'annexe consacrée à ce thème.

13 Source : *Norme NF EN ISO 9000*, décembre 2000, « Systèmes de management de la qualité. Principes essentiels et vocabulaire », p. 9, § 3.2.14 et 3.2.15. NF = Norme Française, EN = *European Nations*, ISO = Organisation Internationale de Standardisation.

impliquées. Bien entendu, les deux notions reposent sur le présupposé que l'on a également établi par avance le « résultat escompté » ( et qu'il est possible de le faire), notion large qui n'est pas formulée ici comme devant être un objectif.

Pour la simplicité de mon exposé, je confonds les deux notions – *efficacité* et *efficience* –, prenant acte du fait que le premier terme est couramment employé en lieu et avec le sens du second. L'inverse est d'ailleurs vrai, comme en atteste l'expression « cause efficiente ».

La recherche de l'efficacité, au sens commun du terme, est ce qui définit les actes de gestion.

La productivité (ou le rendement) n'est pas autre chose que la mesure de l'efficience (au sens précis du terme), rapportée à une ressource jugée importante, chère ou rare<sup>14</sup>.

« Ainsi, pour François Sigaut, le sujet nous ramène encore plus loin en arrière, à la fameuse définition du technique par Marcel Mauss : l'acte traditionnel efficace. La tradition incorpore-t-elle ou non une efficacité singulière ? On a trop négligé que la formule maussienne entraîne une opposition logique entre l'efficacité de la tradition et celle de l'innovation (Guille-Escuret s/presse). Problème épineux : serait technique ce qui est socialement entériné comme efficace, alors que l'efficacité inédite renverrait à une réalité à dénommer. »<sup>15</sup>

« [...] il faut préciser la notion d'efficacité. Il faut en particulier la déconnecter de celle d'utilité. L'arbalète, le moulin à eau, la locomotive à vapeur, la moissonneuse-lieuse, etc., n'ont rien perdu de leur efficacité, mais elles n'ont plus d'utilité – sauf à titre d'attractions historico-touristiques. Être efficace, nous dit le dictionnaire, c'est “produire l'effet attendu”, et ce n'est que cela. Il y a une manière efficace de faire des ricochets dans l'eau, puisque les débutants n'y réussissent pas du premier coup, mais les ricochets n'ont pas la moindre utilité, à moins de considérer comme utile l'amusement qu'on en retire. »<sup>16</sup>

Si je suis les auteurs cités, la notion d'efficacité, ou d'efficacité technique, telle que nous l'utilisons couramment, et telle que je l'utiliserai, est donc susceptible de provenir, non seulement de ce qui est confirmé par la tradition, mais de ce que l'innovation apporte comme solutions. Et dans le langage courant cette notion n'est pas pure, puisqu'elle inclut celle d'utilité.

---

14 Dans l'industrie, cette productivité est souvent, mais pas toujours, mesurée en relation avec l'utilisation de main d'œuvre. Mais elle l'est également fréquemment en relation avec le temps calendaire (entre autres dans la conduite des projets), avec la consommation de matière (rendement matière), avec l'utilisation des machines (rendement machine), avec l'utilisation de l'énergie (rendement énergétique) selon la ressource dont l'on veut suivre le coût et qui est jugée cruciale : soit la plus chère, soit la plus rare, soit constituant un goulet d'étranglement.

15 Georges Guille-Escuret, 2003, p. 5.

16 François Sigaut, 2003, p. 5.

### *Engagement.*

« [...] l'engagement militant, si l'on entend par là toute forme de participation durable à une action collective visant la défense ou la promotion d'une cause [...]. »

« Rosabeth Kanter rappelait, dans une définition synthétique et relationnelle de l'engagement que celui-ci "émerge à l'intersection des attentes organisationnelles et des expériences personnelles" (Kanter, 1968, p. 499). »<sup>17</sup>

### *Éthique et morale.*

« Éthique.

Souvent un synonyme de "morale", en plus chic. Mieux vaut donc, quand on ne les distingue pas, parler plutôt de morale. [...]

Par *morale*, j'entends le discours normatif et impératif qui résulte de l'opposition du Bien et du Mal, considérés comme valeurs absolues et transcendantes. [...]

Et j'entends par *éthique* un discours normatif mais non impératif (ou sans autres impératifs qu'hypothétiques), qui résulte de l'opposition du *bon* et du *mauvais*, considérés comme valeurs immanentes et relatives. »<sup>18</sup>

Les acteurs de l'animation, quant à eux, emploient avec réticence le mot *morale*. Ils utilisent systématiquement le terme *éthique*, en lui donnant en général le sens de *morale personnelle*.

### *Institution.*

« On peut appeler institution toutes croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité ; la sociologie peut alors être définie : la science des institutions, leur genèse et leur fonctionnement ».<sup>19</sup>

Mais F. Dubet, dans son analyse du déclin du « programme institutionnel », avertit le lecteur contre la confusion entre institution et organisation :

---

17 Frédéric Sawicki et Johanna Siméant, Johanna, 2009, pp. 98 et 115. La citation est Rosabeth M. Kanter, 1968, « Commitment and Social Organization », *American Sociological Review* 33, pp. 499-517.

18 André Comte-Sponville, 2001, pp. 366-367.

19 Émile Durkheim, 1963, deuxième préface aux *Règles de la méthode sociologique*, Paris, puf., p. XXII.

« [...] car si la plupart des institutions peuvent être organisées, il ne va pas de soi que toutes les organisations sont des institutions, c'est-à-dire des organisations engendrant une forme particulière de socialisation. Au contraire même, je défendrai la thèse selon laquelle la croissance et la complexité des organisations participent de l'affaiblissement des institutions. »<sup>20</sup>

Et de fait, l'auteur observe et démontre une croissance, dans ces grandes organisations, de la division du travail, correspondant à un « démontage » de leur programme de socialisation en autant de composantes plus élémentaire, lesquelles suivent chacune leur logique, produisant ainsi une incapacité progressive à assurer la socialisation antérieurement visée.

Dans le cadre de ma recherche, telle que présentée dans ma thèse, j'assimile toutefois les notions d'organisation et d'institution, le terme « institutionnel » étant souvent employé par les locuteurs au sens de « organisationnel » ou « nécessaire au fonctionnement de l'organisation ». Cette assimilation, malgré l'avertissement et la démonstration de F. Dubet, d'autant qu'elle est souvent le fait de nombre de sociologues<sup>21</sup>, ne me semble pas gênante – et elle simplifie l'expression – dans la mesure où, justement, si affaiblissement il y a du « programme institutionnel » des formations de l'animation, celui-ci ne résulte pas, pour ce terrain et contrairement à la démonstration plus générale de F. Dubet, de la complexification des organisations qui les assurent. Différencier institution et organisation ne m'a donc pas semblé une précaution théorique nécessaire.

### *Métier.*

On peut le caractériser par :

« [...] l'exercice d'une compétence productive [...] produisant des biens ou des services auxquels les autres accordent une valeur. [...]

L'exercice d'une compétence spécialisée dans une division du travail. [...]

et, in fine, une entreprise humaine organisée visant l'accomplissement de tâches spécialisées auxquelles on reconnaît une valeur sociale. »<sup>22</sup>

En fait, les auteurs définissent le métier comme F. Vatin le travail. Faire, pratiquer ou exercer un métier, c'est travailler.

---

20 François Dubet, 2002, p. 23.

21 Dont, selon l'auteur, Max Weber et Everett Hughes. Cf. François Dubet, 2002, pp. 22-23.

22 Eliot Freidson et *al.*, 1986, pp. 439-440.

## *Militant.*

« “Militant” possède une facette paroxystique mais largement caricaturale, celle de l’adhérent à tel point actif qu’à l’image du prêtre totalement engagé dans son sacerdoce, il sacrifie sur l’autel de la cause toute vie professionnelle et privée. »<sup>23</sup>

« Le militant est un adhérent bénévole ou salarié de l’association qui, volontairement et explicitement se reconnaît, fût-ce de manière contestataire ou conflictuelle s’il veut les faire évoluer, dans les finalités, buts, modes d’organisation et “styles” d’être et d’agir, individuel et collectif, de l’association. Le militant est un membre actif sur le plan politique, organisationnel, pédagogique, matériel. Il assure souvent plusieurs tâches et il inscrit son action dans la durée. »<sup>24</sup>

« [...] le militantisme n’est qu’une option politique, particulière, du bénévolat ; il suppose un projet de la part de ses acteurs, et la volonté de défendre une cause. Mais il n’est pas imputable à toutes les formes d’actions bénévoles, car certaines ne relèvent pas d’un projet »<sup>25</sup>

« [...] il néglige le présent pour mieux assurer l’avenir : car la longue durée est son horizon ; les combats perdus ne sont que des batailles dans une guerre de longue haleine » ; il « vise toujours à s’arracher de l’ici et du maintenant ». <sup>26</sup>

Pour reprendre la typologie de M. Weber, serait militant, dans un sens pur, celui qui ne serait guidé que par l’éthique de la conviction.

Danièle F., formatrice professionnelle et militante des Francas :

« Militant, c’est quelqu’un qui a une vision de la société et qui a envie d’agir sur elle, ce qui suppose un choix de domaine d’action, c’est-à-dire une “cause”, et de modalités d’action, politiques, syndicales, associatives etc. Et je crois qu’il faut faire la distinction entre *être militante* (des Francas) et *porter le projet* (des Francas)<sup>27</sup>. L’un et l’autre sont quelque peu indépendants : on peut être militant mais critique par rapport au projet, on peut surtout porter le projet sans pour autant être militant. »

On le voit, en pratique, on peut être à la fois militant et membre actif, attentif et à l’éthique de la conviction et à l’éthique de l’efficacité.

---

23 Axelle Brodiez, 2004, p. 1.

24 Jacques Hedoux, « Définir et dénombrer les acteurs associatifs », *Revue de l’économie sociale*, avril 1988, pp. 169-179 (page de la citation non indiquée), cité par Axelle Brodiez, 2004, p. 2.

25 Dan Ferrand-Bechmann, 1992, p. 140, cité par Axelle Brodiez, 2004, note 18 p. 2.

26 Jacques Ion, 1997, respectivement pp. 30 et 85, cité par Axelle Brodiez, 2004, note 23 p. 3.

27 Ce que, pour ma part, j’ai dénommé être « membre actif ».

### *Pédagogie.*

On peut observer l'utilisation de ce terme dans au moins trois acceptions.

- La pédagogie au sens de la manière de s'y prendre pour une séquence d'enseignement ou de formation donnée. Cette pédagogie est censée être adaptée à la nature de la séquence, à ce qu'on veut y faire et y transmettre, éventuellement aux participants si elle n'a pas été pensée à l'avance.

- La pédagogie en tant que conception d'ensemble de la formation, c'est-à-dire ici du stage, et de la manière de mener le stage.

- La pédagogie comme conception générale du rapport entre les formateurs et les apprenants et du rôle et des finalités des formations.

Bien sûr, le troisième sens influe sur le deuxième qui influe sur le premier. Mais aussi, le troisième et surtout le deuxième sont le résultat de l'agrégation, conscient ou non, des pratiques du premier niveau.

### *Précaire.*

Voici ce qu'en dit le *Dictionnaire historique de la langue française* :

« [...] emprunté au latin juridique *precarius* "obtenu par la prière", cette valeur impliquant une intervention supérieure. [...] Ce terme juridique qualifie ce qui est octroyé, ne s'exerce que grâce à une concession, une permission révocable par celui qui l'a accordée. »

Par convention, je considère comme « précaire » toute activité professionnelle qui n'entre pas dans le cadre d'un contrat à durée indéterminée et à temps plein.

Notons que l'auto-entrepreneuriat est donc lui aussi précaire. Ce qui correspond parfaitement aux faits, l'incertitude liée à la dépendance directe des clients rendant très irréguliers et aléatoires les revenus des titulaires de ce statut.

### *Programme institutionnel.*

« Durkheim définissait le travail des prêtres et des instituteurs comme une activité "morale", comme une activité de médiation entre des valeurs générales et des sujets particuliers, entre un type de société et les individus qui la composent. » [...]

« Ce programme institutionnel participe d'une conception générale de la socialisation et présente des caractéristiques suffisamment stables pour qu'on puisse en construire le type idéal au-delà des conditions et des histoires particulières de l'école, de l'hôpital. En quelques mots : 1) ce programme considère que le travail sur autrui est une médiation entre des valeurs universelles et des individus particuliers ; 2) il affirme que le travail de socialisation est une vocation parce qu'il est directement fondé en valeurs ; 3) ce programme croit que la socialisation vise à inculquer des normes qui conforment l'individu et, en même temps, le rendent autonome et « libre ». »

L'auteur précise en note :

« "Programme" est bien entendu dans le sens que la génétique et l'informatique donnent au mot "programmation", et certainement pas dans un sens politique de succession de propositions affichées. »<sup>28</sup>

Et donne la définition formelle suivante :

« Le programme institutionnel peut être défini comme le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé. Le schéma le plus simple est le suivant :

*Valeurs / principes → Vocation / profession → Socialisation : individu et sujet*

Cette équation signifie qu'il existe un programme institutionnel quand des valeurs ou des principes orientent directement une activité spécifique et professionnelle de socialisation conçue comme une vocation, et quand cette activité professionnelle a pour but de produire un individu socialisé *et* un sujet autonome. [...] la figure choisie est sans doute plus conforme à la manière dont les acteurs eux-mêmes se représentent le programme institutionnel, où le sens vient "d'en haut". »<sup>29</sup>

« Le programme institutionnel repose sur la résolution d'un paradoxe fondamental. Dans le même mouvement, il socialise l'individu et prétend le constituer en sujet. [...] D'une part, l'institution socialise l'individu au monde tel qu'il est, elle lui inculque un habitus et une identité conformes aux exigences de la vie sociale. D'autre part, parce qu'il en appelle à des valeurs et à des principes universels, le programme institutionnel arrache l'individu à la seule intégration sociale, il en fait un sujet capable de se maîtriser et de construire sa liberté par la grâce de la foi ou de la Raison. »<sup>30</sup>

### *Protocole et processus.*

Il vaut mieux faire la différence. Les formateurs mettent en place et conduisent des protocoles (des thèmes de formation, un dispositif pédagogique, un cadre matériel et relationnel), qui sont

---

28 François Dubet, 2002, pp. 13, 13-14 et 13.

29 François Dubet, 2002, p. 24.

30 François Dubet, 2002, p. 35.

censés produire un processus de formation (ou de transformation) allant dans le sens visé par la formation.

Il y a donc un lien de succession et de cause à effet entre protocole, processus et apprentissage ou transformation. Le premier est censé produire le troisième et, le cas échéant, la quatrième. Ce qu'on contrôle, ce qu'on met sciemment en place, c'est le protocole. Seul celui-ci est maîtrisable, contrôlable, mesurable, au sens où l'on est capable de répondre à la question : « ai-je fait ce que j'avais prévu de faire ? » (à ne pas confondre avec quantifiable). Le processus, dans cette description, est la « boîte noire » au sein de laquelle la machine protocole, l'énergie entrante de celle-ci, engendre le résultat sortant.

*Savoir(s).*

« La question des "Savoirs" se pose d'une façon très particulière dans le domaine (dans les domaines) de l'Éducation. Nous sommes en présence de situations dans lesquelles les sources des Savoirs sont, au moins, au nombre de quatre :

La première est liée à la réflexion de type philosophico-historique sur les finalités et les objectifs de l'éducation. »

Et l'on pourrait y ajouter la réflexion politique.

« [...] La seconde source est liée à la situation actuelle créée par l'existence de tous les moyens de communication [...]. Nous parlerons ici d'un savoir documentaire.

Le savoir de l'éducation résultant de son "expérience quotidienne" ou, en termes plus savants (et un peu plus pédants), le savoir praxéologique constitue la troisième source particulièrement riche. [...]

Enfin, la quatrième source est constituée par un savoir de type scientifique résultant des recherches spécifiques sur les situations d'éducation et de l'apport des recherches dans l'ensemble des disciplines scientifiques sur l'histoire, la biologie, la psychologie, l'économie, la sociologie, la politique... [...]. »<sup>31</sup>

En termes courants, les savoirs sont constitués de : les finalités politiques de la discipline considérée, ici l'éducation ; les connaissances théoriques sur cette discipline ; les savoirs pratiques ; les contenus.

---

31 Gaston Mialeret, 1996, pp. 161-162.



### *Service.*

« Le service a pour caractéristique d'être un travail relationnel, c'est-à-dire un travail *pour* autrui, mais aussi *avec* et *sur* autrui. »<sup>32</sup>

Ce n'est pas faux, bien sûr, mais peut-on ainsi généraliser ? Surtout de nos jours où production et service, activités secondaire et tertiaire, sont étroitement mêlés. Par exemple, réparer une voiture, établir un document administratif, ouvrir un compte, faire le lit d'une chambre d'hôtel sont des activités de service mais ce ne sont pas des activités, ni avec, ni sur autrui. La caractéristique que l'auteure attribue au service vaut à propos des services qu'elle a étudiés mais point pour tous les services. Le service ne se fait pas nécessairement sur ou avec la personne, mais bien pour la personne, sans pour autant qu'il y ait nécessairement relation. Mais c'est aussi pour la personne ce qu'on fabrique du pain, activité qui n'est pas un service. Ces interrogations renvoient inéluctablement à une autre question : que produit-on ? Ou bien, qu'est-ce que la société considère comme productif ?

Ceci étant, pour ce qui concerne mon propre sujet, la définition ci-dessus est parfaitement adéquate.

« Le service en tant que travail est l'activité qui se déploie en présence d'un client ou d'un usager. Il est produit dans une relation. [...] le terme "service" sera employé au sens de "travail effectué pour des individus et en relation directe avec eux", conformément à la définition historique de E. C. Hugues et W. F. Whyte. »<sup>33</sup>

### *Technique (la).*

« La technique a un rapport étroit avec la rationalité : c'est la recherche du moyen le plus efficace dans tous les domaines. Le développement technique s'exprime donc autant dans le domaine matériel que dans l'immatériel, en particulier dans le domaine de l'organisation sociale. »<sup>34</sup>

Cette définition, issue des travaux de J. Ellul, est celle que j'utiliserai du vocable « la technique ». Elle est cohérente avec l'ensemble de mon propos. Je la préfère à la célèbre définition de M. Mauss en ce qu'elle ne comporte pas le critère d'« activité traditionnelle ». La définition de J. Ellul me semble plus proche de mon analyse.

---

32 Marie-Anne Dujarier, 2012, p. 5 (italiques de l'auteure).

33 Marie-Anne Dujarier, 2012, p. 11. La référence de la citation de E. C. Hugues et W. F. Whyte n'est pas indiquée.

34 Jean-Pierre Jézéquel, 2010, p. 3.

Selon M. Weber :

« La technique d'une activité est dans notre esprit la somme des moyens nécessaires à son exercice, par opposition au sens ou au but de l'activité qui, en dernière analyse, en détermine (concrètement parlant) l'orientation. Une technique ainsi comprise est dans toute activité et on peut parler d'une technique de la prière, d'une technique de l'ascèse, d'une technique de réflexion et de recherche, d'une mnémotechnique, d'une technique pédagogique, d'une technique administrative, d'une technique de guerre, d'une technique musicale (d'un virtuose par exemple), de la technique d'un statuaire et d'un peintre, d'une technique juridique, etc., toutes étant susceptibles d'un degré de rationalité extrêmement variable. »<sup>35</sup>

Selon moi, une activité technique est donc une manière de faire (y compris les moyens qu'elle met en œuvre), déjà éprouvée ou inventée pour l'action, qui paraît rationnelle et efficace, voire économe (donc efficiente) à son utilisateur pour obtenir le résultat visé, sur la base de l'expérience antérieure (qui lui permet d'anticiper le résultat probable) ou de pratiques habituelles. La technique vise à l'efficacité, étant entendu que cette efficacité est l'objet d'un jugement social. Elle est le fruit d'un calcul ou plutôt d'un « esprit de calcul ».

La technique, en tant que recherche de l'efficacité, est toujours une préoccupation du pédagogue : comment obtenir le résultat visé (par exemple une découverte ou un apprentissage) avec la dépense (de temps, d'énergie) minimale pour un résultat (appropriation réelle par le plus grand nombre possible d'apprenants) le meilleur possible ? Pour ce qui intéresse la logique générale de mon exposé, elle prend deux formes principales :

- D'une part, la recherche de l'efficacité dans la production de la formation, par exemple *via* sa standardisation et en développant la possibilité d'utiliser des producteurs (formateurs) peu qualifiés.

- D'autre part, par l'introduction de techniques – de dispositifs jugés pédagogiquement efficaces – dans les programmes de formation. Le projet (la « pédagogie du projet ») en est l'exemple type.

### *Travail sur autrui.*

« Le travail sur autrui peut être défini comme l'ensemble des activités *professionnelles* participant à la socialisation des individus. Cette définition est restrictive car elle exclut toutes les activités de service qui ne sont

---

35 Max Weber, 1971, pp. 63-64.

pas sans affecter profondément ceux qu'elles engagent mais dont l'objectif n'est pas d'agir directement sur les conduites, les sentiments, les valeurs et les représentations des individus. »<sup>36</sup>

Au regard de cette définition, les formations de l'animation relèvent, sans doute aucun, du « travail sur autrui ». Ceci est d'autant plus vrai que, qu'elles soient courtes ou longues, elles ambitionnent entre autres de transformer les participants et d'agir sur leurs croyances et convictions, et non seulement de leur transmettre un certain nombre de savoir-faire « techniques ».

On notera d'ailleurs que l'auteur cité consacre l'un des chapitres de son ouvrage aux formateurs d'adultes, activité qu'il inclut sans ambiguïté dans le travail sur autrui.

---

36 François Dubet, 2002, p. 9 (italiques de l'auteur).

## CONVENTIONS D'ÉCRITURE

Afin d'éviter d'alourdir l'écriture et la lecture par des formulations probablement plus exactes mais plus longues, j'emploie les conventions d'écriture suivantes.

On distingue, pour des raisons à la fois historiques et juridiques, l'animation *volontaire* et l'animation *professionnelle*. Dans ma thèse, je parle, avec le même sens, soit de *formateurs de l'animation volontaire* soit de *formateurs volontaires*, les formateurs de l'animation volontaire étant de plus volontaires pour la formation ; de même de *formateurs professionnels*.

Lorsque j'utilise le mot *formateurs* sans autre précision, il désigne les formateurs de l'animation volontaire et de l'animation professionnelle prises ensemble. Il en est de même pour les mots *formation* et *animation* ou *animateurs*.

La plupart des organismes de formation, et les plus importants, sont juridiquement des associations. Ce n'est pas le cas de tous. Pour simplifier, et sauf s'il est nécessaire de les distinguer, j'emploie comme équivalents les termes *organisme de formation*, *organisme* et *association*.

On peut différencier au moins trois natures d'engagement de la part des formateurs non salariés dans leur organisme de formation : *membre actif* (qui participe aux instances associatives telles que l'assemblée générale ou des groupes de travail), *formateur* (qui encadre des formations), *militant* (qui défend ou promeut, en paroles et en actes, les « valeurs », idées et projets de transformation sociale de leur organisme). Sauf lorsqu'il est utile de les distinguer, et dans ce cas je le précise, j'utilise les deux premiers termes comme des équivalents.

Dans la même logique générale de simplification de l'écriture et de la lecture, l'essentiel de mes développements est valable pour tous les animateurs quelles que soient leurs responsabilités et attributions : animateurs volontaires ou professionnels, coordinateurs, directeurs<sup>37</sup>. J'emploie donc pour les désigner le terme générique *animateur* sauf bien entendu s'il convient de distinguer ces catégories. Les formateurs étant par ailleurs, ou ayant été, des animateurs, ce terme les inclut sauf précision.

Il est bien évident qu'une association ou un organisme, par exemple, ne prend pas une décision. Ce ne sont pas les institutions mais leurs membres qui agissent, des individus, groupés ou

---

37 Correspondant en principe approximativement, respectivement, aux diplômes BAFA, BPJEPS, DEJEPS et BAFD.

non. Pour autant, je me permets en toute connaissance de cause d'utiliser des formules raccourcies en personnalisant les organisations.

Les *dirigeants* associatifs appartiennent à deux catégories : les salariés d'un côté, les bénévoles élus par les participants aux Assemblées générales de l'autre. Sans précision, le terme désigne l'ensemble de ces deux catégories. Les dirigeants salariés sont les *directeurs* de ces associations. S'agissant presque toujours d'associations régionales, les termes *directeur*, *directeur associatif*, *directeur territorial*, *directeur régional* sont équivalents.

Les *instances* désignent en général, sauf information détaillée, tous les groupes et regroupements qui font partie de l'organisation d'une institution, ici d'une association : statutaires telles que Assemblée générale, Conseil d'administration, Bureau du Conseil d'administration ; et de fonctionnement, comme tous les groupes et commissions qui font leur quotidien.

## FORMATION DES COMPÉTENCES ET PRODUCTION DES FORMATIONS

Il ne faut pas confondre l'une avec l'autre.

« [...] si on veut pouvoir analyser la formation des compétences professionnelles, il faut aller les observer d'abord, non pas dans les écoles, mais sur les lieux de travail. »<sup>38</sup>

Mon travail porte, non sur cette formation des compétences – dont je ne cherche pas à ignorer l'enjeu –, ce qui reviendrait à étudier l'animation, mais sur les formations de l'animation, dont je constate que la contribution à la formation des compétences vaut d'être interrogée. Or le stage pratique (dans les formations de l'animation volontaire) ou l'alternance (dans celles de l'animation professionnelle) ne sont pas « produits » par les organismes de formation. Ils constituent une étape de la formation mais ne sont pas un élément de la production de celle-ci.

J'examine autant que de nécessaire la contribution du stage pratique ou de l'alternance au cursus de formation des animateurs mais mon approche ne porte pas, sinon à la marge, sur l'acquisition des compétences.

---

38 Pierre Pastré et *al.*, 2006, p. 146. Les auteurs n'affirment pas que « les écoles » ne servent de rien dans la formation des compétences professionnelles mais que « il faut reconnaître une continuité profonde entre agir et apprendre de et dans son activité » et que « il vaut la peine de mobiliser la théorie de la conceptualisation dans l'action [...] issue de Piaget » pour « comprendre comment peut se développer une intelligence de l'action. » (p. 146).

## CONFIDENTIALITÉ

Des pratiques qui paraissent aller de soi voudraient que l'on modifie la désignation de personnes afin de rendre anonyme le propos.

L'aurais-je fait, il est pourtant évident que les protagonistes, qui constituent un réseau assez dense, se reconnaîtraient sans aucune difficulté à partir des propos tenus ou des situations décrites. Modifier les noms est donc une protection illusoire et même de pure forme<sup>39</sup>. Pour qu'elle ait un début d'efficacité, plus d'ailleurs sous la forme du doute que de l'effacement des traces, cela nécessiterait d'occulter également, et les fonctions des intéressés, et leurs organisations d'appartenance, et les lieux de leur activité. Or j'ai estimé que ces informations sont utiles à la compréhension de mon propos et à la valeur des témoignages cités et des situations empiriques. Inversement, le lecteur extérieur au cadre social étudié, non impliqué dans celui-ci, n'a que faire de la confidentialité de l'identité des acteurs concernés, qui ne lui apporte ni ne lui enlève rien.

On peut d'ailleurs se poser la question des limites à apporter aux modifications à des fins de camouflage : changer les lieux, les dates... Cette limite est celle de la vérité. En effet, un travail qui a la moindre ambition de rigueur, sans parler de scientificité, doit pouvoir être vérifié voire recommencé par d'autres à nouveaux frais. C'est l'une des conditions de sa crédibilité et de sa validité.

Aussi ai-je fait le choix de restituer les faits dans leur réalité sans aucune modification.

À tout prendre, les données empiriques ici rapportées sont de l'ordre de l'activité publique des intéressés, et j'en ai rarement été le seul témoin ou dépositaire<sup>40</sup>. Qu'éventuellement d'aucuns puissent concevoir un certain mécontentement de la diffusion de mon travail est une toute autre question, et surtout leur affaire.

Ces dispositions rendent ainsi mes contributions empiriques vérifiables et, le cas échéant, falsifiables.

---

39 Seules deux personnes parmi toutes celles que j'ai rencontrées m'ont demandé d'éviter qu'elles soient reconnues. J'ai évidemment tenu compte de leur souhait.

40 Je considère comme délicats deux témoignages : celui d'un harcèlement moral et celui d'une équipe d'animateurs professionnels, chacun d'eux traités dans une annexe de, respectivement, la 3<sup>ème</sup> et la 1<sup>ère</sup> étapes (« L'expérience du harcèlement » et « Loin de l'animation irénique »). Dans ces deux cas exclusivement, j'ai pris l'initiative de modifier les prénoms des protagonistes. Pour le premier, j'ai obtenu explicitement l'autorisation de la principale personne concernée, la victime, de faire état de son expérience vécue mais les noms de tous les acteurs ont été modifiés et l'organisme concerné n'est pas identifié. Ceci étant, les intéressés et leur entourage, s'ils venaient à me lire, reconnaîtraient aisément les événements que je présente.

## DONNÉES QUANTITATIVES DU TRAVAIL EMPIRIQUE

Sur le plan quantitatif, mon travail empirique m'a permis de mener plus de quatre-cents entretiens, précisément 189 entretiens formels et 222 entretiens informels, pour un total d'ensemble de 411. Le nombre de personnes rencontrées est quant à lui de 376, appartenant à 57 entités juridiques différentes, quelques unes d'entre elles ayant été sollicitées plusieurs fois, tout particulièrement mes informateurs principaux. Outre des stagiaires des formations étudiées (exactement 94 d'entre eux), citons : des représentants d'organismes de formation, de tous niveaux de responsabilité ; des membres de regroupements d'association, principalement le Comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CRAJEP) ; des fonctionnaires de la Direction départementale et de la Direction régionale de la Jeunesse et Sports ainsi que du Ministère correspondant ; des fonctionnaires et des élus du Conseil régional ; des employeurs privés ; des dirigeants municipaux, salariés et élus ; des représentants d'organismes agissant sur l'emploi ou étudiant ces questions<sup>41</sup> ; des représentants syndicaux et, enfin, quelques chercheurs. Mon « exploration » des organismes de formation m'a permis des contacts avec quatorze d'entre eux et, pour certains, des études plus approfondies<sup>42</sup>.

J'ai par ailleurs participé en observateur à huit stages ou semaines de formation<sup>43</sup> pour un total de 53 jours d'observation. Dans chaque cas, je suis resté présent de manière aussi complète que possible c'est-à-dire en y incluant les préparations, les bilans, les travaux de fin de journée pour faire le point et préparer la suite de la formation. Chacune de ces formations a donné lieu à une

---

41 Pôle Emploi, Mission locale, Uniformation, Caisse d'allocations familiales (CAF), Centres d'animation, de ressources et d'information sur la formation et observatoires régionaux emploi formation (CARIF-OREF)

42 Dans un esprit de précision et de rigueur, citons-les : Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMÉA), Union nationale des centres sportifs de plein air (UCPA), Francas, Fédération des amicales laïques (FAL), Union française des centres de vacances (UFCV), Centre de ressources, d'expertise et de performance sportives (CREPS), Centre de formation sportive régional de Sablé (CFSR), Centre de formation et de recherche à la relation d'aide et de soins (CEFRAS), Association pour la formation des cadres de l'animation et des loisirs (AFOCAL), Familles rurales, Institut de formation à l'animation (IFA), Animaje, Chambre de Commerce et d'Industrie (CCI). Certains de ces organismes n'assurent pas les formations étudiées mais je les ai sollicités dans l'esprit d'une exploration large de mon sujet. Le travail le plus approfondi a porté sur les CEMÉA, l'UCPA, les Francas, l'AFOCAL et Familles Rurales.

43 Une formation générale BAFA avec les CEMÉA (Pays de la Loire) et une autre avec les Francas, une formation d'approfondissement BAFA avec l'AFOCAL, une formation générale BAFD avec les CEMÉA (Bretagne), une formation d'approfondissement BAFD avec l'AFOCAL, une semaine de BPJEPS avec Familles Rurales et une autre avec l'AFOCAL, une semaine de DEJEPS avec les Francas.



« restitution » qui a constitué autant d'enrichissements supplémentaires de ma connaissance et de ma compréhension de mon sujet.

J'ai également pu assister à une journée de jury BPJEPS régional.

J'ai été présent, en situation d'observation participante voire de participation observante, à plusieurs reprises, à des « regroupements » de formateurs, des week-ends ou des sessions plus longues de formation de formateurs<sup>44</sup> ; ainsi qu'à des journées de sélection initiale et de certification de stagiaires de BPJEPS et DEJEPS<sup>45</sup>.

Le total du temps d'observation sous toutes ses formes est de l'ordre de 100 jours.

---

44 Avec les CEMÉA, les Francas et l'UCPA, représentant au total 11 jours d'observation participante.

45 Pour les CEMÉA. J'estime le volume de travail que cela a représenté à 16 jours de participation observante.

## MÉTHODE DE CONDUITE D'ENTRETIEN

Il y a l'entretien semi-directif classique de la sociologie, guide d'entretien à l'appui, qui permet la comparaison d'un interlocuteur à l'autre, voire une analyse du discours technologiquement outillée.

Bien sûr mes entretiens étaient préparés, y compris souvent les entretiens informels, anticipés de longue date. Mais ce n'est pas comme ci-dessus que, à de rares exceptions près, j'ai procédé. À cela de multiples raisons. La première est toute simple : malgré le nombre d'entretiens que j'ai menés, la diversité de mes interlocuteurs rendait à peu près vaine toute standardisation des sujets, partant toute comparaison. Au mieux j'ai pu échanger, en entretien formel, avec quatre personnes appartenant à la même catégorie apparente<sup>46</sup>. Par ailleurs, la méthode académique rend, selon moi, les entretiens arides, appauvrit considérablement la communication, et il m'importait que ceux-ci apportent si possible autant de satisfaction aux deux protagonistes et ne soient pas utiles uniquement à moi-même.

Je considère pour ma part que, lorsque l'on sait ce que l'on souhaite aborder – et que, le cas échéant, on l'a annoncé en ouverture –, il est plus efficace pour la recherche de laisser filer la structuration de l'échange en lui donnant la forme d'une discussion « à bâtons rompus », c'est-à-dire de laisser la main à la dynamique de la relation et de l'interaction. Sans bien sûr perdre de vue l'objet et les thèmes prévus à l'entretien, que l'on peut réintroduire au moment adéquat. En procédant ainsi, on ne perd rien des sujets que l'on voulait aborder mais on installe une relation de confiance et on peut voir apparaître des thèmes ou des informations inattendus, qu'un guide suivi rigoureusement auraient ignorés. La recherche consiste à donner la possibilité à l'inattendu d'advenir.<sup>47</sup>

Enfin, dans les milieux de l'animation, la pratique habituelle est celle du débat. L'animation est une activité qui se veut pacifiée et pacificatrice mais au sein de laquelle les relations sont plutôt agonistiques. Pour cette raison, je ne me suis pas privé de contredire mes interlocuteurs. Cette façon

---

46 Il s'agit de stagiaires d'un DEJEPS. Encore n'avaient-ils en commun que d'avoir suivi la même formation. Leurs parcours pour devenir animateurs (« coordinateurs »), leurs employeurs, leurs activités actuelles ; mais aussi leurs points de vue, leurs personnalités, leurs analyses, tous éléments essentiels pour moi, étaient d'autant plus différents que je les ai sollicités, parmi la vingtaine de participants à cette formation, justement en raison de cette diversité.

47 Cette manière de faire s'appuie aussi sur une importante expérience personnelle de l'entretien. Sans être en mesure de les compter, j'ai mené des milliers d'entretiens en trente ans de vie professionnelle.

de faire, outre qu'elle est conforme aux règles sociales de cet environnement, m'a permis de parfois « pousser dans leurs retranchements » les personnes rencontrées ou, simplement, de poser les questions « qui ne se posent pas ». Dans ce cas, et tant que cela est acceptable ou même stimulant pour elles, tant que cela enrichit la relation, cela les oblige à argumenter, à approfondir leur pensée, à donner des exemples, à cerner les limites de leur position, et aussi à quitter le langage convenu et les formules toutes prêtes. Dans bien des cas, c'est justement en procédant de cette façon que j'ai obtenu les informations et entendu développer les analyses les plus pertinentes et utiles pour ma recherche<sup>48</sup>.

---

48 Il est arrivé qu'un chercheur me demande : « mais pourquoi tu te mets à dos les gens de ton terrain ? ». Ce n'est pas du tout le cas. Ce que je fais est exactement ce que fait Loïc Wacquant (2000) quand il boxe : il ne se fâche pas avec ses partenaires du *gym* avec qui il fait des séances de *sparring* ! Quand la norme sociale est de discuter et de débattre, on discute et on débat.

## MÉTHODES D'ENQUÊTE ET TRAVAIL EMPIRIQUE

### ÉLÉMENTS DE TRAVAIL RÉFLEXIF

« Écrire l'histoire, c'est tresser deux fils narratifs : raconter de l'histoire et se raconter en train de la raconter. Dans le cas de Duby : dire ses difficultés, avoir du mal à raconter l'histoire, utiliser des mots qui trompent, faire part de ses incertitudes... et ainsi exhiber l'histoire comme une méthode qui construit et explique les faits. D'où l'intrusion du "je" narratif (signe de l'auto-réflexivité de l'enquêteur) : je dis "je" pour avertir, prévenir le lecteur. »<sup>49</sup>

#### Classiquement...

« Classiquement, lorsqu'un(e) chercheur(se) s'engage dans une démarche ethnographique, se pose la question de la conciliation entre son immersion nécessaire dans le milieu étudié et l'indispensable distanciation exigée par son métier. Lorsque le monde investi est celui des associations, et plus encore celles œuvrant à des actions de solidarité, la question se pose avec acuité puisque des valeurs d'engagement et d'adhésion à une cause y sont promues et le plus souvent défendues au sein de collectifs liés par une sociabilité forte. Dès lors, la recherche d'un juste dosage entre proximité personnelle et distance propre à la démarche sociologique, entre implication et déprise, ne cesse de se poser à l'enquêteur investi dans une recherche au long cours. Pour espérer tirer profit de ces paradoxes, à défaut de les résoudre, l'ethnographie s'est depuis longtemps dotée de garde-fous aux premiers rangs desquels la réflexivité méthodologique apparaît comme un principe incontesté. Cette réflexivité consiste à produire "une analyse critique, raisonnée et systématique des conditions d'enquête menée aux différents stades de la recherche afin de développer des savoirs rigoureusement construits". »<sup>50</sup>

#### *Questions réflexives.*

Il me faut commencer par faire état de mon expérience antérieure, militante et professionnelle, pour ce qu'elle a directement à voir avec mon travail d'enquête. Celle-ci pourrait avoir été à la fois

---

49 Conférence de Patrick Boucheron, « Le récit en histoire » Centre d'Histoire de Sciences Po, le 4 janvier 2017 L'enseignement scolaire de l'Histoire. Les usages sociaux de l'Histoire, séance 4, p. 2. Compte-rendu établi par Gérald Ritter, PLP lettres/histoire-géographie, au lycée Étienne-Jules Marey, Boulogne-Billancourt, formateur en histoire-géographie enseignement moral et civique. La référence à Duby concerne évidemment l'historien médiéviste Georges Duby (1919 - 1996). La dernière phrase de la citation, bien que non placée entre guillemets par le transcripteur, est de cet auteur.

50 Caroline Arnal, 2014, pp. 109-110. La citation est tirée de Marie Buscatto, 2010, *La fabrique de l'ethnographe. Dans les rouages du travail organisé*, Toulouse, Octarès Éditions, p. 11.

la source de biais potentiels dans les résultats de ce travail et un appui pratique considérable pour sa conduite.

J'ai été moi-même animateur et directeur de centre de vacances durant une dizaine d'années à partir de 1975. J'ai eu des activités de membre actif et de militant des CEMÉA pendant une période allant de 1977 à 1984, dans une configuration fort différente de celle qui prévaut de nos jours. J'ai alors encadré une trentaine de stages de formation BAFA, ce qui me donne un point de comparaison historique solide, d'autant que j'ai conservé des liens avec nombre des acteurs de l'époque<sup>51</sup>.

Ma vie professionnelle m'a par ailleurs amené à animer, pour un public de salariés, un grand nombre de formations dans le cadre de la formation professionnelle continue<sup>52</sup>. J'ai donc une solide expérience personnelle, et de la conduite d'une formation, et de sa conception.

Enfin, j'ai eu l'occasion dans mon métier de mener un très grand nombre d'entretiens. Le contexte en était certes différent d'une recherche sociologique, mais les fins et les méthodes ne s'en éloignaient guère.

\*

Que faire de cette expérience ? En première analyse, ce qui semble exigé du chercheur serait la disparition de son savoir-faire non scientifique pour assurer sa crédibilité scientifique. Une forme de rédemption. Il faudrait donc être revenu, quant à l'appréhension des données empiriques, à la pâte vierge de l'enfant, tout en possédant pour leur exploitation le savoir-faire scientifique du vieux routier. Pour ma part, je revendique la valeur et l'utilité de cette expérience pour ma recherche. Elle n'a certes pas été vécue ou menée dans des conditions scientifiques mais elle existe, je ne peux m'en couper, et elle m'a été d'une utilité considérable pour comprendre le monde que j'ai observé.

#### Comprendre ce qu'on observe

Pour illustrer ce qui précède, prenons un exemple.

À l'occasion d'un séminaire, une sociologue décrivait deux situations de l'un de ses terrains de recherche, un travail dans le BTP, dont elle concluait que « on ne voit rien quand on observe ». Ainsi selon elle, à moins d'être un spécialiste du béton, on ne sait pas apprécier si les gestes des ouvriers sont adéquats et comment ils sont éventuellement transformés par des facteurs tels que les lieux, les rapports hiérarchiques, la vitesse à

- 
- 51 Dont certains ont été depuis lors continûment actifs, en tant qu'animateurs et en tant que formateurs, souvent également comme permanents (salariés).
- 52 Les participants à ces formations travaillaient en entreprise, parfois dans des administrations. Il s'agit de tous les métiers et tous les niveaux de responsabilité de ces organisations : ouvriers, agents de maîtrise, techniciens, cadres, dirigeants. J'ai estimé mon expérience en ce domaine à environ 2.000 jours d'animation, pour un public évalué à 10.000 personnes.

laquelle il faut travailler *etc.* De même narrait-elle une circonstance où elle suivait un contrôle de sécurité mené par un inspecteur du travail et un inspecteur de la CRAM<sup>53</sup> ; tous deux s'exclamaient à chaque instant et, disait-elle, « moi je ne voyais rien » avant les éventuelles explications par les deux inspecteurs. Elle en concluait que, en enquête de terrain, c'est en écoutant qu'on apprend quelque chose, c'est-à-dire en entretien.

Il se trouve que ma situation est à l'opposé de la sienne. Si j'avais été présent lors de l'inspection décrite, j'aurais vraisemblablement vu les mêmes choses que les inspecteurs et au même moment : j'aurais alors aussi pu observer leurs attitudes, leurs interventions, les réactions des chefs de chantier *etc.* Mais ceci n'est possible que, effectivement, parce que j'ai les compétences nécessaires, ayant eu la responsabilité de chantiers et, en tant que maître d'œuvre, entre autres des aspects sécurité de ceux-ci (ce qui m'a amené moi aussi, fréquemment, à mener ce type de visite d'inspection).

Il résulte de cet exemple que, lorsqu'on est familier d'un domaine, on peut capter des informations qui sont inaccessibles sans cette compétence, et qui apportent des éléments différents de ceux que l'on recueille en entretien. Tout dispositif d'enquête a ses avantages et ses inconvénients ; en entretien, on est quelque peu dépendant de ce que déclarent et le cas échéant reconstituent les interlocuteurs, sauf à en savoir autant qu'eux ; il faut croiser les entretiens, et même alors, comment savoir quelle est la meilleure description de la réalité ? L'observation directe permet au contraire, en s'affranchissant de ce qui précède – y compris du choix des interlocuteurs – de disposer d'informations différentes, complémentaires. On peut ensuite, en entretien, détecter certains biais introduits par l'interlocuteur, ce qui est une information en soi ; et si ce dernier a connaissance de la compétence de l'enquêteur, ces biais seront vraisemblablement limités.

Il en a été de même pour moi dans les formations dans l'animation. Je n'ai pas besoin d'explications ou d'informations préalables pour comprendre ce que font les formateurs, deviner leurs intentions, observer les réactions de leur public. J'ai moi-même été dans leur situation pendant des milliers d'heures. Être familier des situations observées, c'est-à-dire les « lire » aisément, permet de se concentrer sur autre chose que leur compréhension immédiate et enrichit l'intérêt de l'observation.

Pourquoi cette familiarité, qui n'est jamais qu'une compétence, serait-elle sociologiquement suspecte ?

\*

Les questions que je voulais étudier pour ma thèse concernaient initialement « le travail associatif militant ». Plutôt que de les délimiter *via* la structure juridique associative, qui ne présume guère – comme d'ailleurs l'a montré ma recherche – des activités réelles de l'entité considérée, j'ai opté – sur les conseils de mon directeur F. Vatin – pour un cadre de recherche centré sur un produit, matériau sociologique plus tangible. L'opportunité d'un début d'accès au terrain empirique m'a fait choisir comme produit les formations de l'animation socio-culturelle. Dès lors,

---

53 Caisse régionale d'assurance maladie.

outre comme tout un chacun mes présupposés sociaux et autres prénotions, je m'exposais d'autant, mais d'emblée en toute conscience, à l'influence de mon histoire personnelle.

Je dois dire que ce que j'ai découvert était pour moi tout à fait inattendu. Parti avec l'idée que les formations de l'animation avaient dû évoluer considérablement durant les trente ans où je ne les avais pas suivies, mais, pour ce qui concerne les organismes de formation, sur des bases organisationnelles et morales assez stables, j'ai été amené à constater l'exact inverse de ce à quoi je m'attendais : des formations très stables et qui n'ont évolué qu'à la marge menées par des organisations dont les principes et les modalités de fonctionnement avaient été bouleversées. De même, encore au départ marqué par la position morale d'un – au moins ancien – militant, j'ai découvert des caractéristiques et un monde qui m'ont progressivement apparus en pratique quelque peu éloigné des valeurs effectivement assez constantes qu'il continue à annoncer et à prôner. Je ne voyais pas, je ne voulais pas voir, il m'a fallu voir. Le risque de ma position a donc suivi un chemin symétrique : de l'adhésion au rejet avant que l'étude, le travail, l'écriture me permette, sans illusion sur le chemin que forcément il me reste à parcourir, de prendre de la distance avec une perception engagée de mon terrain de recherche.

Je n'ai donc trouvé qu'une seule réponse à cela : étudier, étudier et étudier encore mon sujet, l'outiller, le confronter aux avis et jugements indépendants d'autres chercheurs, afin de me distancier progressivement de mes attachements, afin de passer, comme le suggère M. Weber<sup>54</sup>, du jugement de valeur au rapport aux valeurs, sans pour autant faire semblant d'abandonner toute opinion personnelle<sup>55</sup>. Il convient de ne pas confondre familiarité – toute relative – avec un terrain et perte de distance vis-à-vis de celui-ci<sup>56</sup>.

Et si parfois le propos se fait intense, c'est que les luttes internes, dont il me fallait rendre compte, sont âpres et que certains y utilisent parfois jusques y compris tous les moyens de la malhonnêteté. Il s'agit d'histoires en train de se faire, dans lesquelles la dureté des relations humaines se tient en embuscade.

« Cette perspective signifie que je ne peux rester extérieur au processus que j'enclenche : j'en fais partie, je deviens ainsi un des acteurs de ce système complexe et ouvert qu'est l'animation, essayant par ma position

---

54 Max Weber, 1963 (1919), *Le savant et le politique*.

55 « En réalité, il ne faut pas construire l'interprétation du concept de "Wertfreiheit" autour du couple neutralité/engagement comme l'a fait Julien Freund, mais plutôt opposer la propagande à ce qu'Isabelle Kalinowski appelle la "non-imposition des valeurs". La problématique de la Wertfreiheit n'est donc pas celle de l'existence de valeurs en soi, ou de l'adhésion en soi à des valeurs, mais celle de l'usage malhonnête qui peut être fait des valeurs lorsqu'elles sont présentes sans être données comme telles par l'enseignant abusant de la position dominante que lui confère sa position. » Philippe Roman, 2006, repère 5 de la version électronique.

56 Sinon, de nombreux aspects de la société seraient inaccessibles à l'analyse sociologique : le travail, la famille, la domination masculine par exemple.

privilegiée d'ouvrir le débat, de lancer des idées, avec des partenaires, dont les animateurs professionnels, qui interviendront dans la suite du récit, tantôt directement par leurs discours, tantôt par leurs représentations et les mises en scène que je vais élaborer à la suite de mes propres observations, dans un face à face que j'espère créatif. »

« C'est parce que je suis un homme-chercheur, impliqué dans la lutte de résistance qui oppose les hommes aux appareils institués, et un enquêteur qui veut comprendre la société, que je ne nie pas ma propre dynamique, ma mise en mouvement, mon "é-motion", ma praxis spécifique, tout en sachant que mon aventure singulière est inscrite dans une histoire sociale qui me conditionne. Ce double mouvement s'articule aussi dans l'aventure de l'animation et des animateurs, dans leurs expériences concrètes qu'il ne suffit plus dès lors d'étudier comme des "choses" pour avoir accès à la réalité de leurs pratiques. »<sup>57</sup>

En surface, l'animation est un univers enchanté dont il faut se désenvoûter en s'y plongeant. En profondeur, elle est un monde dans lequel l'on débat, et dans lequel les débats sont parfois virulents. Il ne faut pas y juger la neutralité axiologique à l'aune de la froideur du propos. Les passions peuvent être froides<sup>58</sup>.

\*

Mais n'ai-je pas tendu à sélectionner, parmi mes observations, mes lectures, les propos de mes interlocuteurs, les faits constatés, ce qui m'arrangeait, allait dans le sens de mes thèses, tendait à les démontrer ? Qui peut affirmer en être prémuni, avoir réussi à éviter ce piège pour une démarche qui se veut rigoureuse ?

Je n'ai là aussi pour l'essentiel que peu de réponses. D'une part, approfondir inlassablement le travail, multiplier les situations observées et les entretiens, qui m'ont permis d'observer que, si je menais telle ou telle analyse, aboutissais à telle conclusion, je n'étais pas le seul et d'autres que moi avaient ou pensé ou constaté des éléments similaires ; croiser les données et les tenir de sources indépendantes, comme le font les journalistes. D'autre part, le fait de soumettre le plus systématiquement possible ces mêmes thèses à divers interlocuteurs pour entendre leurs avis et réactions, leurs accords et désaccords, les arguments qu'ils emploient pour expliquer et expliciter

---

57 Jean-Claude Gillet, 1995, p. 62 et pp. 65-66.

58 Cf. l'analyse éclairante de François Cooren, 2007.



leur propre position<sup>59</sup>. *In fine*, il faut bien, aussi, parfois, prendre le risque d'un point de vue qui n'ait pas toujours été vérifié.

\*

« J'étais à la fois suffisamment proche et familier de cet univers [...] pour ne pas être considéré comme ignorant et suffisamment éloigné pour ne pas être impliqué dans les enjeux sociaux locaux. [...] Cependant, ces circonstances constituaient aussi autant de pièges épistémologiques (et parfois pratiques) potentiels parce qu'elles pouvaient désamorcer le nécessaire travail de mise en question de ce qui apparaît sous la forme et avec la force des évidences : la proximité pouvant tantôt générer des formes d'accords *a priori* sur le sens à donner aux choses, aux situations, tantôt servir à l'échange insouciant, où chacun a intérêt à cette insouciance, entre l'information délivrée et sa légitimation par/pour un sociologue. »

« Comment, alors que le chercheur peut toujours être pris entre des accusations de complaisance à l'égard de l'univers enquêté (d'autant plus fortes qu'il en est, comme je le suis, proche) et le déni systématique des éléments d'analyse apportés par les agents sociaux eux-mêmes, rendre compte sociologiquement de l'univers du travail social sans enchantement ni prétention démystificatrice ? [...] Ma pratique [...], mon expérience antérieure comme travailleur social sont des points d'appui et de mise en question des données recueillies. Le temps de l'analyse et de l'écriture a favorisé la prise de distance avec le terrain et la construction d'hypothèses que le retour sur le terrain permettait d'infirmier ou de confirmer. »<sup>60</sup>

Selon le cas, selon la méthode d'enquête employée, j'ai été identifié comme sociologue, formateur, militant, animateur, voire même comme ami ou comme adversaire, définitions d'ailleurs variables dans le temps. Le fait d'utiliser ces différentes identités sociales m'a permis de jouer sur la définition implicite de la relation d'enquête, et dès lors d'accéder à des propos, des observations, des débats qui ne m'auraient pas tous été accessibles si je m'en étais tenu, scrupuleusement, à la première posture.

---

59 Prenons un exemple. Petit à petit, certains faits m'ont amené, avec une certaine réserve et de nombreux doutes, à envisager que les directeurs associatifs, largement à l'insu des membres actifs, visent à transformer leur association en organisation à but lucratif. Il me semblait que l'analyse des mécanismes de marché, tout autant qu'un certain nombre de leurs décisions et actes, orientaient le regard dans cette direction. Elle est très iconoclaste. Je peinais à m'autoriser à l'envisager, mon idée me semblant exagérément critique et craignant de ne plus respecter la distance nécessaire. Puis fortuitement, un matin sur le quai d'une gare, j'ai rencontré un fonctionnaire de la Jeunesse et Sports que je connais bien. Nous avons échangé sur l'actualité, il m'a appris le licenciement inattendu d'un formateur professionnel expérimenté après le départ volontaire de plusieurs de ses collègues. « Comment comprends-tu la situation ? », lui demandé-je. Bien sûr, cette question neutre et opportuniste est venue d'un long mûrissement préalable de mes interrogations. Et lui de me répondre tout de go : « Ils sont en train de travailler à transformer leur activité en lucratif ». Une telle réponse a été une véritable autorisation à penser la situation sous le jour que je n'osais envisager.

60 Jean-François Gaspar, 2012, respectivement pp. 25 et 21-22. Je me retrouve parfaitement dans ces analyses tout autant que dans celles de Jean-Claude Gillet citées *supra*.

*Dialogue avec des militants, ou quand le dévoilement inquiète.*

La question vient d'un militant<sup>61</sup>, lors d'une restitution collective d'un travail d'enquête :

Antoine B. : « Quelles étaient tes hypothèses ? »

Elle a suscité, d'un côté une réponse de ma part puis un débat entre les présents ; de l'autre une longue réflexion sur le sens de cette question.

Aucune question n'est isolée. À mon initiative, nous sommes convenus explicitement en séance qu'elle pouvait être reformulée ainsi :

« Quels étaient tes *a priori* ? »

Mais j'ai aussi parfaitement compris qu'elle avait une autre signification, sur laquelle je reviens *infra* :

« Ce que tu as écrit me gêne, laisse-moi entrevoir comment pourrais-je te disqualifier ? »

La première réponse que j'ai pu donner portait sur la méthode de travail. Oui, on peut procéder à une enquête à partir d'une hypothèse, c'est une méthode possible mais non obligatoire. Dans ce cas, on cherche à confirmer ou infirmer cette hypothèse. Ce n'était pas la méthode que j'ai employée.

Ajoutons que ce qui fait la différence entre une démarche de vie courante et une démarche scientifique serait la tendance, souvent observable dans le premier cas, à ne chercher qu'à vérifier (confirmer) l'hypothèse, autrement dit à ne chercher que dans un seul sens. La différence entre hypothèse et *a priori* se situerait alors dans le degré de conscience (et éventuellement d'explicitation) plus fort de la première. Au contraire, une démarche scientifique ne prend une hypothèse que comme... une hypothèse, c'est-à-dire un outil ou un guide pour enquêter. J'ai souvent pris connaissance de travaux scientifiques montrant une certaine jubilation à ce qu'une hypothèse élaborée avant enquête soit contredite par celle-ci : parce que, dans ce cas, l'auteur de l'enquête fait des découvertes (et même, dans le champ concurrentiel de la science, cela lui permet souvent, à partir de son travail, de contredire les personnes qui parlent du même sujet, autrement dit de disposer d'une position bien en vue).

La question des *a priori* est bien plus difficile dans la mesure où ceux-ci sont au moins en partie non conscients. Notons pour l'instant que l'on peut se demander qui n'en aurait pas ! La différence, là aussi, entre une démarche, disons, rigoureuse et une démarche, disons, spontanée,

---

61 Dont il n'est pas indifférent de signaler qu'il était responsable du principal secteur d'activité de l'association, les formations de l'animation volontaire.

consisterait à chercher à mettre au jour une partie (car là aussi, qui peut prétendre en atteindre la totalité) des *a priori* qui sont les siens, de même que ceux engendrés par la méthode employée et par sa position sociale.

Ainsi que je l'ai déjà écrit – dans le corps de la thèse – mon choix, pour atténuer les risques ci-dessus, a toujours été de multiplier les méthodes (entretiens et observations, en particulier), les entretiens (croiser les points de vue, vérifier les informations), et les restitutions (collectives ou individuelles, formelles ou non)<sup>62</sup>.

Cette fois là, avais-je donc une thèse ? Oui, forcément, puisque je livrais le résultat d'un travail ; non, assurément, puisque ce n'était pas ainsi que j'avais travaillé. Cette question est en réalité double : la première, avais-je une thèse ; la seconde, pourquoi et comment avais-je donné à certains l'impression que j'avais une thèse ?

Répondre à la seconde est assez aisé. Elle est une conséquence de ma manière de procéder. En entretien, je ne me contente jamais des réponses que l'on me donne, je pousse mon interlocuteur plus loin, autant que cela reste acceptable pour lui. Ce qui donne à chaque fois l'impression que je ne crois pas, ou pas facilement, ce que l'on me dit, autrement dit que je serais ou pourrais être un contradicteur, donc un tenant d'une position opposée à celle qui m'est formulée. Ajoutons que, lorsqu'on me livre une description un peu « lisse » à mon goût, par trop convenue ou conforme, je sollicite la cohérence du propos de la personne rencontrée en proposant des aspects critiques à son analyse critique : là aussi je peux sembler être un tenant de ces critiques.

Un entretien, c'est selon moi d'abord une interaction, de la matière vivante.

Souvent, en entretien, surtout avec le type de personnes que j'y ai rencontrées, je m'attache à rapidement donner des gages de distance vis-à-vis de l'autorité de référence (ou, dans d'autres cas, de la doxa). Autrement dit, des gages de non-neutralité. De nombreuses fois, j'ai constaté que cela m'ouvre la possibilité d'accéder à certaines informations et certains points de vue car cela restitue à mon interlocuteur une partie de sa liberté de parole<sup>63</sup>. Cela écorne quelque peu l'idée que l'on se fait de la distance et de la neutralité axiologique. En d'autres termes, je reporte l'effort de neutralité axiologique de l'entretien lui-même à ma position intérieure, au travail que j'effectue sur ces entretiens et, singulièrement, à la restitution écrite.

Il n'est d'ailleurs pas rare que les personnes que j'ai interrogées soient surprises par la façon dont j'ai exploité l'ensemble de la matière recueillie dans l'écrit final : essentiellement par le

---

62 À chaque fois que l'occasion m'a été donnée d'une restitution collective, j'ai soumis à mes interlocuteurs une liste de thèmes pertinents entre lesquels ils ont choisi. Ils en avaient donc l'inventaire.

63 Avouons-le, je le fais également parce que j'ai horreur d'être assimilé à l'ordre en place ou d'être perçu comme un gardien de cet ordre, le bras télescopique de l'autorité de tutelle.

contraste entre ce qu'il leur a semblé être la teneur de l'entretien (avais-je une thèse ?) et la neutralité ou la distance analytique que je m'efforce d'avoir dans mes descriptions et conclusions<sup>64</sup>.

Était-ce le cas dans la restitution dont il est question ?

*In fine*, la « question de vérité » pourrait être :

« Avez-vous, en tant que lecteurs, eu le sentiment que, dans mon écrit, j'ai présenté, implicitement ou explicitement, et défendu, une thèse ? Et laquelle ? »

Je ne me suis pas gêné pour la poser aux présents, en séance. Ils m'ont répondu par la négative : non, ils n'avaient pas l'impression, à me lire, que je défendais une thèse. Une manière de neutraliser, sans avoir l'air de le faire, la vraie intention de mon interlocuteur : me disqualifier.

Car ce que je dis ou pourrais dire, sais ou pourrais savoir, ai compris ou pourrais comprendre, est éventuellement gênant dans les jeux relationnels et de domination qui prévalent. *Que sait-il, que pense-t-il, et ne vaut-il pas mieux l'éliminer pour ne pas prendre de risque ?*, se demande mon interlocuteur, dans sa position de responsable de secteur. Ce qui pose éventuellement problème est la possibilité d'un dévoilement. Cette question en dit plus sur celui qui la pose que sur mon travail.

Quant au premier sens de la question, celui ma thèse sous-jacente, je l'ai explicité à destination des participants, car il était fort conscient. Il consistait, en l'occurrence, à considérer l'importance d'une vie démocratique à l'échelle associative, et à examiner dans quelle mesure ce point de vue était partagé par les personnes rencontrées lors de l'enquête.

Si toutefois l'on accorde de la valeur à la valeur qu'accordent les enquêtés au travail de l'enquêteur, alors les questions réflexives ne sont pas des interrogations entre soi et soi ou entre soi et son jury. Elles se posent directement dans le dialogue avec les enquêtés.

*Déclencher les confidences, voir les invisibles.*

Ça m'est arrivé des centaines de fois en entretien dans ma vie professionnelle et dans mes recherches. Toute organisation est l'objet de tensions. Elle affleurent tellement souvent que l'enquêteur en perçoit des parties émergées. Il lui suffit alors, souvent dès le début d'un entretien, de proposer une reformulation, une question, un étonnement non complaisants vis-à-vis de l'institution pour ouvrir les vannes de l'expression des confidences, des déceptions, des critiques et parfois des rancœurs. À lui bien sûr de faire le tri et de vérifier les dires ou d'en apprécier la crédibilité, mais il

---

64 J'évoque ici non seulement l'enquête dont il est question, mais l'ensemble des travaux de ma vie professionnelle, du moins depuis que j'ai pris conscience de l'importance de ces questions.

a accès à une information précieuse : celle qui n'est pas contrôlée par l'institution, celle qui vient des personnes et non de leur rôle dans l'organisation.

Pour accéder en partie à l'invisible de l'institution, il est une façon très accessible de procéder : s'intéresser aux invisibles, dialoguer avec eux, aller au devant d'eux. Les obscurs de l'organisation : la femme de ménage, le jardinier, le factotum...

C'est cet envers du décor qui rend inquiétants les dévoilements de l'enquête.

### *Observation participante.*

« L'autre vertu d'une approche à base d'observation participante (qui est plutôt, dans le cas présent, une "participation observante") dans une banale salle d'entraînement est que les matériaux ainsi produits ne souffrent pas du "paralogisme écologique" qui affecte la plupart des études et récits disponibles sur le Noble Art. Ainsi, aucune des déclarations rapportées ici n'ont été expressément sollicitées ; les comportements décrits sont ceux du boxeur dans son "habitat naturel" et non la (re)présentation théâtralisée et hautement codifiée qu'il affectionne de donner de soi en public, [...]. »<sup>65</sup>

Pour mon sujet de recherche au moins, l'observation m'a permis d'échapper aux pièges du discours dans un milieu qui n'en est pas avare, et en même temps d'accéder à une certaine intelligibilité de l'action.

« Penser l'activité nous invite à passer du "pourquoi" au "comment" : comment s'y prennent-ils pour fabriquer, pour réaliser, pour accomplir ce qu'ils font ? Et – autre question – comment se réalisent-ils en faisant ce qu'ils font ? Avec quelles ressources, quels outils, quels savoirs, quelles aptitudes, quels raisonnements, quels affects, quels objectifs, quels résultats, quels effets ? »<sup>66</sup>

Ce n'est pas le fait de « penser l'activité » mais ici de l'observer qui permet, effectivement, de percevoir et souvent de comprendre le comment et ses nuances.

Une part importante des matériaux empiriques que j'ai recueillis, et celle que je considère comme la plus fiable, est ainsi issue de phases d'observation et d'observation participante.

En principe, il existe une délimitation claire entre les deux. L'observateur, comme l'astrophysicien qui observe l'univers, n'interagit pas avec l'objet observé. Mais comme pour l'entretien, cet objet est constitué de personnes qui parlent, qui observent et qui pensent. Comme le thermomètre modifie la température du liquide dans lequel il est plongé, on ne peut imaginer que

---

65 Loïc Wacquant, 2000, p. 10.

66 Anni Borzeix, 2016, p. 44.

tout se passe exactement comme si l'enquêteur n'était pas là<sup>67</sup>. Il n'est que de voir les regards qu'on lui jette pour détecter sa réaction ou lui envoyer un message. Il n'est que de constater que, sans même parler, lorsqu'il manifeste quelque réaction sur son visage, on lui en demande volontiers les raisons. Il faut aussi avoir clairement en tête que, d'une part j'ai une importante expérience de la formation y compris en animation et que je ne l'ai jamais caché aux « observés », d'autre part qu'une formation est un long parcours, intense, impliquant, où chacun quel que soit son statut est plongé dans une vie collective qui ne lui laisse que peu de moments de recul ou de solitude.

En pratique, à partir d'une convention d'observation neutre et discrète, deux grands types de situations se sont développés. Soit un certain apprivoisement mutuel s'est produit, une familiarité, un plaisir de l'échange hors des moments de formation, et il est arrivé que des formateurs ou des stagiaires sollicitent directement mon avis ou me demandent, ponctuellement, une intervention sur un sujet de ma compétence. Dans cette situation, l'observation devient progressivement une observation participante. Soit, dans un cas seulement à vrai dire, je me suis senti progressivement de plus en plus en désaccord avec les comportements des formateurs, la pédagogie mise en œuvre, leurs relations avec les stagiaires, les analyses qu'ils produisaient<sup>68</sup>. J'ai alors conservé une attitude aussi neutre, silencieuse, transparente que j'en étais capable, celle d'un enregistreur, essayant même de contrôler toute ma communication non verbale. On peut donc penser que, dans ce cas, l'enquêteur en reste à l'observation stricte. Sans s'illusionner sur le poids de sa présence, quand ses désaccords se devinent inévitablement.

En quelques phrases lapidaires, J. Favret-Saada fait d'ailleurs un sort à cette convention nommée « l'observation participante », point de vue que je tends à partager même si son terrain l'a obligée à infiniment plus d'implication personnelle que le mien.

« En rhétorique, cela s'appelle un oxymoron : observer en participant, ou participer en observant, c'est à peu près aussi évident que déguster une glace brûlante. »

« Si je tentais d'"observer", c'est-à-dire de me tenir à distance, je ne trouvais rien à "observer". »

- 
- 67 Ces situations d'observation m'ont été à chaque fois proposées par le responsable des formations de l'organisme, et ont été explicitement acceptées, souvent après un échange pour en définir les « règles du jeu », par les formateurs concernés. Les stagiaires n'ont, quant à eux, pas eu le choix ; j'ai bien sûr eu l'occasion, dans chaque formation, de me présenter et d'expliquer les raisons et modalités de ma présence. Ces précautions ayant été prises, aucun rejet ne m'a jamais été formulé par qui que ce soit, ni *a priori*, ni en cours de session.
- 68 Mépris, racisme, recherche des défaillances, jugement permanent *etc.* Ces situations ont heureusement été limitées à un stage et à quelques épisodes d'autres sessions de formation. Je ne développe pas plus avant leur analyse et celle de ma position. Didier Fassin, dans son ouvrage *La force de l'ordre. Une anthropologie de la police des quartiers* (2011, Paris, Seuil), décrit, en particulier dans l'introduction (surtout pp. 45 à 50), comment des situations vécues aux côtés des policiers et qu'il désapprouvait personnellement ont pu lui être moralement difficiles, d'autant qu'il pouvait être assimilé à l'un d'entre eux de par sa tenue, et comment c'est bien son abstention de tout commentaire qui lui a permis de mener à bien son enquête.

« Les paysans bocains refusèrent obstinément de jouer avec moi au Grand Partage [...]. »<sup>69</sup>

Le propos de l'auteure est de récuser l'observation participante pour prôner la participation (ou bien la seule observation, qui suppose une distance à son objet, une extériorité), en se donnant les moyens d'en faire un outil heuristique, de production ultérieure de connaissance. Là réside une partie de la difficulté. Sous la forme où je l'ai rencontrée, l'observation est suspecte car, d'une part elle peut être ressentie comme désagréable (le jugement n'est pas loin, ou le sentiment d'être un animal de cirque), d'autre part elle peut être vue comme une exploitation. Plus exactement, toute observation non annoncée comme telle, c'est-à-dire sur laquelle le sujet observé n'aurait pas prise.

Arnaud V., président des CEMÉA, à propos d'une situation que je rapporte : « Tes observations ne sont pas valables parce que les personnes observées n'étaient pas prévenues.

Enquêteur : Il y a différentes modalités possible pour l'observation. On ne prévient pas toujours les personnes concernées. »

Mon interlocuteur en fait une question d'éthique plus que de méthode. Selon lui, je ne suis pas habilité à rapporter les faits observés sans que les personnes concernées aient eu la possibilité d'intervenir dans ma manière de les rapporter. C'est bien ce type de difficulté que j'ai cherché à contourner en faisant usage de restitutions, dont le programme – mais non le texte – était validé au préalable.

Dans son ouvrage<sup>70</sup> G. Devereux défend la thèse selon laquelle ce qu'observe l'observateur est essentiellement constitué des réactions à ses propres observations. Il n'existerait donc pas de données indépendantes, valables hors de l'observation et de l'observateur<sup>71</sup>.

Il me semble qu'on ne peut prendre la thèse de G. Devereux comme une généralité systématiquement applicable. De la même façon que le géologue observant un volcan ou l'astronome une galaxie, on peut penser qu'il est des cas où le « poids » relatif de ce qui est observé et les lois qui le gouvernent font que la présence de l'observateur ne modifie en rien ce qu'il se passe, la « trajectoire » des activités observées. Ainsi, être présent lors d'un jeu collectif ne modifie pas celui-ci. De même lorsque, on peut le penser, les observés se sont habitués à la présence de l'observateur et savent que celui-ci n'intervient pas. Ce résultat est entre autres produit par la durée de l'observation, et aussi parce que ce qu'il se passe en formation est le plus souvent ordinaire, ne déclenchant pas de la part de l'observé d'appréhension particulière, et souvent porté par la dynamique de l'ensemble,

---

69 Jeanne Favret-Saada, 2009, respectivement pp. 147, 153, 151, dénonçant la fiction des études américaines sur la sorcellerie.

70 Georges Devereux, 1980 (1967).

71 On croirait lire un traité de mécanique quantique.

dont l'inertie<sup>72</sup> est largement supérieure à l'influence de l'observateur. Enfin, et justement parce que l'observé, en particulier le formateur, n'est pas inerte, il peut volontairement, délibérément, agir comme si l'observateur n'était pas là. Même si bien sûr cela ne démontre pas que sa trajectoire est inchangée, elle l'est beaucoup plus parce qu'il se passe, par la situation qu'il a à gérer, que par la présence de l'observateur<sup>73</sup>.

La question est moins celle de l'influence de l'observateur sur l'observation que celle de l'influence de l'observation sur l'observateur. Inévitablement, celle-ci engage des réflexions, des analyses et des jugements. C'est bien pour cette raison que j'ai estimé nécessaire de faire usage de méthodes multiples et de nombreuses vérifications croisées.

Plus subtilement, il convient de s'interroger pour savoir s'il est possible de comprendre quoi que ce soit en restant extérieur à ce qu'il se passe.

« L'enseignant est dans sa classe ; il est impliqué par tout ce qui s'y passe ; il réagit affectivement, et surtout immédiatement, à toutes les réactions de ses élèves. Le chercheur, l'expérimentaliste au contraire doit avoir une autre attitude : rester le moins possible impliqué affectivement ; essayer de vivre comme s'il était hors de la situation ; ce qui ne va pas sans poser de difficiles problèmes épistémologiques et déontologiques en éducation. »<sup>74</sup>

Il me semble que l'auteur, sans le vouloir, pointe là une véritable aporie pour ce qui concerne la position du chercheur. Bien sûr, il affirme la position habituelle et reconnue par tous. Mais l'enseignement, ou la formation, sont une discipline de l'action, une praxéologie. Comment peut-on comprendre ce que fait un skieur en se contentant de le regarder et même de l'interroger ? Comment peut-on comprendre ce que fait un enseignant si l'on n'est pas plongé dans l'interaction, instantanée et historique, entre lui-même et ses élèves, dans tous ses aspects. On ne peut imaginer comprendre, encore moins expliquer, ce qu'on observe si l'on est à la distance du chercheur telle que décrite ci-dessus, si par exemple l'on n'accède pas à l'émotion (colère, peur, joie, tristesse), si on ne capte pas l'influence de celle-ci sur la conduite de la situation et les réactions des protagonistes. On n'est jamais assez près pour comprendre ce type de situation. Que capte le chercheur de ces émotions, de

---

72 Au sens de la physique : la « masse » en mouvement, celle du stage, ne peut être déviée que très marginalement de sa trajectoire par la « force » de perturbation exercée par l'observateur.

73 Pour en rester à une métaphore astronomique, les forces de marée que subit la Terre sont dues, dans l'ordre d'importance décroissante, à la Lune, au Soleil puis à Jupiter. L'influence de cette dernière peut dans tous les cas être négligée devant celle des deux premiers même si elle est objectivement existante et physiquement mesurable, et qu'elle intervient dans certains calculs fins. Encore plus en est-il des influences de Saturne, Mars ou Vénus.

74 Gaston Mialaret, 1996, p. 171.



la dynamique de la situation, de sa position dans l'histoire d'une interaction, s'il se contente de l'observation instantanée ou d'un entretien qui en reconstitue les composantes et déterminants<sup>75</sup> ?

Peut-être l'expérience personnelle de situations similaires compense-t-elle quelque peu cet écart ? Ou peut-être justement la distance affective permet-t-elle de conserver la capacité d'observation ? Après tout, le psychologue, par exemple, à la fois joue sur le fait de n'être pas le patient, à la fois est d'autant plus pertinent qu'il a lui-même ne serait-ce qu'un bout d'expérience de ce que vit le patient.

### *En imposer aux imposants.*

L'enquête, la mienne en tout cas, suppose de dialoguer avec nombre de dirigeants, des personnes qui, elles, ont l'habitude d'en imposer. Un article bien connu fait un bon tour d'horizon des difficultés que l'on rencontre à cet exercice<sup>76</sup>. Pourtant, il ne s'intitule pas « En imposer aux imposants » : autrement dit, il présente des constats mais non des solutions. Mais des solutions, il en faut.

Car, comme l'explique l'article en question, les imposants reçoivent l'enquêteur avec un discours tout prêt et ne quittent pas leur rôle de représentant de leur institution. Ils collent à ce rôle social et l'enquêteur ne peut les en détacher. Qui plus est, dans le récit des auteurs, bien souvent leur interlocuteur se mêle de les conseiller dans la conduite de leur thèse, inversant les positions, et les dominations dans la situation.

Ainsi, écrit F. Lebon,

« [...] mais les directeurs se reprennent vite : ils sont d'abord, en effet, les représentants autorisés de leur employeur, dont ils tiennent spontanément les discours de façade. Cette activité langagière reflète la dimension politique du travail d'encadrement [...]. »<sup>77</sup>

---

75 Peut-être chacun en a-t-il fait personnellement l'expérience ? J'ai un jour été victime d'une rupture d'un tendon d'Achille. Le temps de la réparation, quelques semaines, j'ai été « handicapé ». L'expérience concrète est infiniment plus riche (si l'on peut dire) que tout ce que l'on croyait savoir antérieurement à ce propos. J'ai de même été proche d'une personne victime de harcèlement moral, jusqu'au *burn out* (cf. l'annexe « L'expérience du harcèlement »). Ce qu'il en ressort est absolument sans commune mesure avec tout ce que j'en avais lu auparavant. Et les découvertes correspondantes, qui n'ont que faire des limites disciplinaires, peuvent concerner tous les domaines.

76 Hélène Chambonredon et *al.*, 1994.

77 Francis Lebon, 2014, p. 147

Si, bien sûr, j'ai eu affaire à cette forme de langage institutionnel, cela m'a semblé être finalement peu fréquent<sup>78</sup>. La dite « langue de bois »<sup>79</sup> a finalement, dans mon enquête, plus été le fait de militants qui croyaient défendre leur institution et leur cause que de dirigeants. Mais si l'on peut le plus souvent interroger d'autres militants et obtenir des données factuelles, permettant ainsi de croiser les informations, celles auxquelles on accède *via* les dirigeants sont souvent uniques. Pour en rester à ces derniers, et donc à la question de savoir dans quelle mesure les propos tenus sont exploitables, les raisons en sont liées, me semble-t-il aux personnes rencontrées elles-mêmes, au domaine exploré et à ma propre manière de procéder.

Pour commencer par les raisons liées à ces personnes, elles tiennent probablement à leur curiosité et leur ouverture d'esprit, et paradoxalement par leur propension à parler d'eux-mêmes et à se montrer, selon un terme souvent employé, non conventionnels.

Pour ce qui concerne le champ exploré, une des choses qui caractérise le travail social est une habitude et une évidence professionnelle du débat, de l'échange, de l'élaboration collective, du travail réflexif. Ce sont finalement des éléments de la culture et des obligations de ces métiers.

J'ai aussi pris le plus grand soin, dans ma présentation, dans l'introduction des entretiens, dans certains commentaires incidents, dans les contradictions que je leur opposais<sup>80</sup>, à montrer que, comme l'on dit couramment, « je ne suis pas dupe » et que « je ne suis pas tombé de la dernière pluie »<sup>81</sup>. Autrement dit, à faire comprendre à mes interlocuteurs que, s'ils voulaient être crédibles et ne pas être contredits trop nettement – diplomatiquement, bien sûr –, il leur fallait accepter de prendre une certaine distance avec le discours institutionnel.

Parfois très nettement, mes interlocuteurs attendaient de « me sentir », en particulier que je révèle un point de vue critique, pour eux-mêmes se découvrir. Intéressante dynamique, qui ouvre alors toutes grandes les portes d'une information précieuse.

Comme le dit l'article cité

---

78 Une exception véritablement notable, par sa rareté et son intensité : mon interlocuteur de Pôle Emploi.

79 Dans le vocabulaire de la linguistique, le « discours institutionnel ». Cf. Alice Krieg-Planque, 2012a.

80 L'avantage est que l'on peut se confronter intellectuellement à un dirigeant sans crainte que cela se joue sur le registre de la domination intellectuelle.

81 Mon âge a contribué à m'éviter des démonstrations trop grossières. Par ailleurs, ayant rencontré de nombreux dirigeants dans ma vie professionnelle, je ne me sens nullement impressionné ou dépassé dans ce type de relations. Et ai, forcément, développé quelques capacités de détection des propos convenus. Pour le dire autrement, c'est moins ma situation d'étudiant que ma position sociale (âge, formation, activité professionnelle, éventuellement situation de famille) qui constitue mon identité sociale visible, celle que je mets en avant si nécessaire, de manière ajustée à mon interlocuteur. Je sais aussi, par expérience professionnelle, l'importance de montrer à ses interlocuteurs une certaine familiarité avec le vocabulaire du métier. Je le fais valoir dans ma présentation, en l'utilisant, et en montrant des signes de connivence lors de l'échange / entretien.

« Nous nous inscrivons dans la perspective des recherches qui considèrent l'entretien comme une relation sociale et non pas comme une simple technique. »<sup>82</sup>

Et, ajouterais-je, comme une rencontre, au cours de laquelle l'ajustement des deux personnes, la capacité de l'enquêteur à susciter la confiance, voire même les dits « atomes crochus », ont une part importante à la profondeur de l'entretien.

### *À propos des restitutions.*

« Plusieurs bénéfiques interdépendants sont espérés : soutien mémoriel, restitution de la situation (ou contexte) configurée dans l'action par les observés, ou autrement dit la dynamique de l'activité, réflexivité accrue des personnes interviewées, co-analyse participant(s)/chercheur/se. L'autoconfrontation croisée amplifierait ces deux dernières qualités. Plus encore, en milieu professionnel, lors des échanges entre pairs, la révélation d'écarts par rapport aux prescriptions, des pratiques implicites, est attendue [...] . »<sup>83</sup>

Pour moi, mettre en place et animer des « restitutions » qui suivent des phases d'observation – souvent assorties d'entretiens – a un double fonction : « renvoyer l'ascenseur » à ceux qui m'ont accueilli, ont accepté la situation d'observation, d'une part. Cela permet d'éviter

« des attitudes de “prédation” souvent attribuées aux universitaires qui “s'en retournent dans leur tour d'ivoire après avoir utilisé le milieu pour leur seul profit personnel”. »<sup>84</sup>

Parce que, d'autre part, en travaillant à une présentation aux intéressés et en écoutant leurs réactions, cela m'éclaire en retour, et constitue un moyen d'enquête supplémentaire sous une autre forme.

Enquêteur : « Mais quel intérêt cela a pour vous, pour toi ?

Virgini R., coordinatrice des formations BAFA BAFD des Francas : par le regard extérieur que cela apporte, parce que cela nous aide à nous voir pédaler. C'est un regard plus neutre que celui que je pourrais avoir. »

La réponse est nette et sans hésitation. Ajoutons que ce regard est, *a priori*<sup>85</sup>, réputé compétent, équipé, loyal et bienveillant.

---

82 Hélène Chambonredon et *al.*, 1994, p. 114.

83 Nicole Boubée, 2010, p. 2. La méthode de l'auto-confrontation telle que décrite par l'auteure est très proche de la façon dont j'ai pratiqué la restitution, dont les modalités ont été adaptées à chaque cas (nombre de personnes, public, durée, sujets), tous différents.

84 Jean Donnay 2001, p.47.

85 Il ne faut y voir là nulle naïveté de sa part. Nous avons antérieurement longuement échangé dans un entretien et nous avons défini ensemble les conditions de l'observation et de la restitution.

Le dispositif est exceptionnel et ne peut pas entrer dans les habitudes et outils de travail des organismes de formation. Il s'agit donc là d'une opportunité pour eux, et rien de plus. Je peux pourtant constater que mes interlocuteurs sont preneurs et même dans certains cas avides de ce « retour ». Les intérêts sont multiples : ils peuvent aller de leur image extérieure (la connaître, la maîtriser) à une manière de progresser (un type de contrôle qualité), en passant par un outil de cohésion interne.

L'idée que cela serve, aussi bien de mon côté que du leur, et il y a d'une certaine manière accord là-dessus, suppose une certaine influence de ma part. On n'attend pas de moi une contribution neutre comme l'a été l'observation qui sert de base à la restitution : au contraire, on me demande de prendre position. Je choisis donc, parmi tout ce qui est possible, des (propositions de) contenus que je fais porter sur des aspects que je juge à la fois acceptables par mes interlocuteurs et surprenants, au sens où ils ne se voient pas ainsi ou n'ont pas conscience de faire (ou être) ainsi. De leur côté, les dirigeants s'engagent avec l'idée qu'ils pourront se servir de mes apports pour faire évoluer des manières de faire.

Ces restitutions, loin du simple compte-rendu, sont donc une forme de recherche-action. Il ne s'agit pas que de recherche, il y a action. La différence principale est toutefois dans ses finalités. Dans la recherche-action proprement dite, la recherche est au service de l'action, qui est l'une de ses finalités ; c'est approximativement la position des bénéficiaires de la restitution. Dans mon cas, le but reste la recherche, l'action étant l'un de ses produits secondaires. Ce n'est pas l'action qui est visée, la recherche n'est pas construite en fonction de celle-ci. La restitution elle-même, si elle fait l'objet de choix conscients, n'est pas « optimisée » à cette fin. En ce sens, l'apport de ce travail à ma recherche relève plutôt de l'expertise et de la vulgarisation que de la recherche-action.

Il ne s'agit pas d'une contribution de consultant qui dirait à ses interlocuteurs ce qu'il conviendrait de faire. Je reste un chercheur qui livre des analyses et propose une forme de dévoilement, et qui ce faisant teste la validité de ses hypothèses ou interprétations, leur acceptabilité, et la clarté de ses explications.

« À force de me voir opposer des demandes incompréhensibles, des interprétations aberrantes, des malentendus désolants, j'ai fini par admettre que le cadre mental dans lequel nous, chercheurs, travaillons (du moins dans les meilleurs des cas), n'est pas le même que le cadre mental dans lequel sont reçus nos travaux (dans la plupart des cas), surtout lorsqu'ils touchent à des sujets controversés. »<sup>86</sup>

C'est bien ce travers que j'ai fait l'effort d'éviter par les restitutions, car l'utilité de mon travail pour les acteurs de mon terrain est un élément essentiel de ma motivation.

---

86 Nathalie Heinich, 2009, p. 98.

Examiner ces questions est aussi une manière d'explorer mes relations avec mon terrain.

« [...] pour le physicien étasunien John H. Gibbons, [...] il ne suffit plus que les connaissances aient été validées par les pairs. Il faut qu'elles soient "socialement robustes", avant d'être utilisables dans le monde réel, autrement dit qu'elles aient été mises à l'épreuve dans leur contexte matériel et social d'application. »<sup>87</sup>

Si l'on considère que les acteurs ne sont pas des « idiots culturels », que même ils ne sont pas dénués de culture sociologique (et psychologique), leur point de vue sur ce qui est énoncé est l'une des conditions de sa validité. Qui est mieux placé pour évaluer la pertinence des analyses proposées : l'intéressé *in situ* ou l'universitaire ? Il est surtout bien évident que les critères des uns et des autres sont différents et que ce qui sera perçu comme pertinent par l'un, ou particulièrement intéressant, ou éclairant, ne coïncidera pas nécessairement avec ce que l'autre en retiendra.

Mais qu'est-ce que l'administration de la preuve ? Si nous suivons ce qu'en disent certains manuels de théorie sociologique, démontrer consiste en fait à convaincre son lectorat ou son public et la vérité n'est que ce qu'on perçoit comme telle. « On » ? De quel « on » s'agit-il ? Avec la diversité des « on », la vérité est donc plurielle, elle est entièrement contextuelle, contingente. La preuve est une activité sociale. Elle n'est en fait qu'un consensus.

Ce mécanisme pourrait-il amener à écrire pour son public autant que sur son sujet ?

« [...] *Comme fait le discours commun qui n'est si bien entendu que parce qu'il ne dit à son public que ce qu'il veut entendre.* »<sup>88</sup>

Mais de quel public parle-t-on ? Qu'est-ce qu'un discours commun à destination des dirigeants d'une association, qu'est-ce qu'un discours commun à destination d'un jury de thèse ? La pression de l'attente de ce discours commun ne constitue-t-elle pas un risque pour le travail à réaliser ?

« [...] ne dire que ce qu'on veut dire : parler, au lieu d'*être parlé* par des mots d'emprunt [...] »<sup>89</sup>,

Éviter d'être parlé par les autres, par l'enjeu, tel est le défi.

---

87 Lionel Larqué et Dominique Pestre (dir.), 2013, pp. 251-252 (italiques des auteurs).

88 Pierre Bourdieu, 2002, p. 9 (italiques de l'auteur).

89 Pierre Bourdieu, 2002, p. 17 (italiques de l'auteur).

*Des biais de l'exploitation des notes et matériaux empiriques.*

Lors de l'exploitation de mes notes ou enregistrements d'entretien, j'ai nécessairement sélectionné des extraits. Comment, selon quels critères ?

Officiellement, délibérément, deux logiques sont à l'œuvre : celle, spécifique, du sujet de ma thèse ; celle, plus générale, d'une attitude d'ouverture, de vigilance, d'attention à l'intérêt sociologique de la matière à laquelle j'accède. Dans la pratique, cette sélection est aussi voire surtout liée au fait que je peux être amené à imaginer, dans l'utilisation des données, l'exploitation d'un passage ; plus grossièrement, lorsque je sens intuitivement que je peux en faire quelque chose ou qu'il s'agit d'un moment important. En d'autres termes, la sélection est largement influencée par mes intentions et par ma culture sociologique. On ne s'attaque qu'aux problèmes dont on a déjà (presque) la solution.

Je me suis même rendu compte, banalité, que la qualité de la sélection était également liée à la qualité de mon attention, elle-même en relation avec une éventuelle fatigue (et l'heure de la journée où ce travail était effectué).

Cette exploitation, orientée par un thème guidant l'attention, fait voir dans des passages d'entretien ou des notes d'observation des faits et des interprétations que les personnes enquêtées ne veulent pas nécessairement mettre en évidence. Le risque semble donc être de tirer ce que dit l'interlocuteur dans le sens de ce que l'on veut découvrir. Je ne vais toutefois pas jusqu'à considérer qu'il y a purement et simplement création, par le biais d'une interprétation, de données non présentes dans les propos recueillis ou les données de l'observation.

C'est fréquemment l'intuition<sup>90</sup>, une sorte de réflexe probablement fondé sur l'expérience, notion indistincte, qui me font repérer puis interpréter des éléments utiles. Le plus souvent, les acteurs ne décrivent pas à proprement parler ce que recherche et ce que repère le sociologue. Certains des faits ou mécanismes étudiés sont non conscients, d'autres sont à lire entre les lignes, d'autres encore sont pour eux secondaires, ils cherchent à en occulter certains. Mes interlocuteurs seraient parfois surpris de l'interprétation donnée à leurs propos ; ils l'ont été pour nombre d'entre eux car j'ai fait l'effort, ou pris la précaution, de la leur livrer, soit en temps réel, soit à l'occasion d'une autre rencontre, après assimilation et souvent vérification. Parfois donc, lors de la restitution de mes analyses, j'ai été contredit. Dans ce cas, comment en tenir compte ? Où se trouve la vérité ?

---

90 Ayant mené, dans ma vie professionnelle, de très nombreuses enquêtes assorties d'entretiens, ayant par ailleurs directement étudié cette question, je sais parfaitement quelles sont les modalités de mon fonctionnement cognitif et la façon dont je perçois, progressivement, les contours et les éléments signifiants de la matière empirique qui s'offre à moi. Ce qu'on nomme habituellement l'intuition.

Une chose est de se forger par devers soi une opinion, d'élaborer une analyse dans un travail solitaire ; une autre, plus difficile, est de conclure quand on a été contredit à propos de cette opinion ou de cette analyse.

Ce sont pourtant ces retours vers les auteurs et ces recherches de preuves complémentaires qui sont la garantie de la qualité, plus précisément de la crédibilité, de mon travail.

\*

Il est certain, banalité que de l'écrire, que la qualité du travail produit est liée à la qualité des entretiens, entre autres à la capacité d'écoute (ou non) de l'enquêteur et, secondairement, à l'atmosphère qu'il sait donner à l'interaction, à la confiance et à l'intérêt qu'il est capable de susciter chez son interlocuteur. Mais surtout, il devient évident en particulier à l'audition qu'à de nombreux moments ce sont les silences, le choix de poursuivre par une question, un commentaire ou une explication, ou encore d'approfondir ou non le thème discuté (par exemple en demandant un exemple), qui induisent telle ou telle suite à l'entretien. Celui-ci est en permanence soumis à la contingence de l'instant et des choix, qui sont loin d'être tous conscients et délibérés.

Ces choix sont liés à une recherche orientée vers un domaine précis, le sujet de la recherche. Il en résulte inévitablement une réduction du regard à un aspect (parmi d'autres) de la dynamique relationnelle, fût-il très pertinent. De quoi alors est utile *a posteriori* une écoute attentive et ouverte des enregistrements, une relecture minutieuse des notes, comment peut-on espérer qu'elle ouvre d'autres pistes éventuelles, si le filtre a fonctionné dès le cours même de l'entretien ? Le risque qui en résulte semble aller de soi : quand on conduit l'entretien dans le sens de ce qu'on veut obtenir, on obtient ce qu'on veut. Un risque tautologique.

C'est la raison principale pour laquelle, dans bien des cas, j'ai annoncé et mené l'entretien comme une « discussion à bâtons rompus », m'efforçant bien sûr de ne pas perdre de vue, et son déroulement, et mes buts. À l'opposé exact de l'entretien reproductible parce que mené selon la même trame, mécanisé, j'ai systématiquement privilégié la dynamique de l'interaction, les envies de raconter ou d'expliquer de mon interlocuteur. Selon moi, rien n'aurait pu être à la fois une meilleure garantie de richesse et une meilleure protection contre mes prénotions que cette manière de procéder.

\*

Ce qu'ont décrit mes interlocuteurs, est-ce ce qu'ils font réellement ou ce qu'ils savent qu'ils doivent ou devraient faire ? Jusqu'à un certain point, tout repose sur un jeu de chat et de souris, sur la capacité de l'enquêteur à faire dire à l'enquêté ce qu'il n'avait pas l'intention de dire et à « lire

entre les lignes » de ce qu'il dit. Mais quelle est, dans ce second cas, la part de son imagination, la part de ce qu'il croit ou qu'il aimerait entendre ? Et dans le premier, la part de la manipulation, du résultat obtenu pour satisfaire les demandes implicites de l'enquêteur et non pour « parler vrai » ?

D'où l'importance du croisement des informations, de la répétition, de la vérification. Mais est-ce, là aussi, une garantie suffisante ? Si une réalité est unanimement perçue comme indicible, qui la dira ? À qui, et pourquoi ? Si un point de vue fait consensus, et que ce consensus fait le groupe, qui le contredira ?

Multiplier les sources, donc ? Prenons une métaphore, correspondant à une expérience vécue. On peut faire une photo des paysages enchanteurs des bords de Loire ; sur place, on y entend en permanence le bruit des voitures passant sur la nationale qui longe le fleuve. La photographie n'en rend pas compte, elle élimine des informations pourtant fort pertinentes.

\*

Certes, une écoute ouverte est indispensable et je m'y suis efforcé. Mais il faut aussi se concentrer sur, disons, un sujet principal, ce qui sélectionne, ou élimine, de nombreuses autres pistes possibles. Gageons que, à l'occasion d'une autre exploitation des mêmes entretiens avec une autre logique, il serait possible d'y découvrir bien d'autre matière.

Il faut éviter de se disperser, bien sûr, mais là n'est pas la question. Ce qui est partiel ne peut-il devenir partial ? Pour prendre à nouveau une image, l'univers n'apparaît pas le même lorsqu'on le regarde en lumière visible, en infrarouge, en ultraviolet ou dans d'autres longueurs d'ondes. Et l'on y repère des phénomènes massifs qui échappent totalement quand on l'observe autrement.

On peut généraliser le propos en remarquant que, non seulement sont éliminées de nombreuses pistes possibles de nature proprement sociologique, mais aussi des analyses qui ne ressortissent pas à cette discipline, en particulier celles qui sont de l'ordre du psychologique.

Il est toutefois un biais que la multiplication des entretiens permet d'atténuer. En effet, cela permet de réaliser un travail sur un matériau qui n'est situé dans le temps, synchronique, ne constitue plus un instantané, mais autorise également une analyse diachronique. La question sous-jacente pourrait se formuler ainsi : comment et jusqu'où le monde que je cherche à décrire est-il en lien avec le monde que vivent les acteurs ?



### *Que fait la méthode au résultat ?*

Pour un même sujet, pour une même question, la méthode de travail elle-même induit évidemment des effets. Dans mon enquête, je me suis par exemple étonné au cours des premiers entretiens de n'entendre que peu de propos et de n'obtenir que peu d'informations sur certains sujets, typiquement la rémunération. Mais on pose des questions et il en est d'autres qu'on ne pose pas. Quelle est donc la part d'induit ou d'implicite dans ce que l'on explore<sup>91</sup> ? Pour prendre un autre exemple simple, j'ai effectivement observé l'effet, classiquement décrit par les ouvrages de méthode à propos de la prise de notes, ou même simplement celui induit par les questions fermées nécessaires pour faire préciser un point : l'une et l'autre tendent à installer une relation de questionneur / questionné, et un déroulement de l'entretien sous la forme de questions / réponse, dont il est ensuite parfois difficile de sortir. C'est l'une des raisons pour lesquelles je mène mes entretiens comme des échanges à bâtons rompus, voire comme des débats.

\*

La méthode de travail que j'ai utilisée suppose de largement exploiter des notes et des transcriptions, c'est-à-dire des écrits ; de passer, donc, par l'écrit comme outillage, de passer de l'oral à l'écrit puis de l'écrit à l'écrit. Ne risque-t-elle pas de produire

« [...] cette fréquente illusion qui consiste à prendre pour la nature même de l'objet les conditions d'exercice de la méthode qu'on lui applique ? »<sup>92</sup>

L'écrit permet de s'arrêter longuement sur les propos, de les « décortiquer », d'effectuer une lecture qui relie des éléments dispersés, voire une lecture intertextuelle. Le temps est arrêté par l'écrit, qui par ailleurs linéarise le propos<sup>93</sup>. Ceci est encore plus marqué, bien évidemment, lorsqu'on ne saisit, par les notes ou la transcription, que des extraits réputés significatifs de l'entretien. Enfin, le passage par l'écrit gomme tout ce qui relève de l'expression non verbale (même s'il est parfois possible, mais de manière tellement pauvre !, d'en transcrire quelques éléments sous forme de didascalies) et une bonne partie de ce qui est le fruit de l'interaction.

Quelle transformation de la matière provient-elle de la méthode ?

\*

---

91 Tenter de répondre à cette question est comme de chercher à faire la liste de ce qu'on est en train d'oublier au moment de partir en voyage. Ce travail n'a potentiellement pas de limites car il n'existe aucun moyen de savoir si on l'a achevé.

92 Avant propos de Jean Bazin et Alban Bensa, p. 20, à Jack Goody, 1979.

93 Pour cette raison, j'utilise une technique de prise de notes inspirée des « cartes mentales », qui exploite l'espace (en deux dimensions) de la feuille. Si la réalité n'a pas plus de deux qu'une seule dimension, au moins cela évite-t-il de réduire trop vite la matière empirique recueillie.

Comment interpréter les réponses « à côté » de la question ? N'est-ce pas souvent ce qui n'est pas dit qui est le plus significatif ? Combien de faits délicats ne font l'objet que d'allusions ? Les propos d'une personne ne sont pas nécessairement représentatives de ce qu'elle pense réellement, de ce que l'on recherche ou de ce qu'il est le plus intéressant de repérer.

Est-ce parce qu'un propos, une idée reviennent souvent qu'il faut en tenir compte plus que ce qui est occasionnellement évoqué ? Ou bien ce qui est fréquent est-il simplement ce qui est commun (le langage commun) et ce qui est rare ce qui est occulté ?

Par exemple, lorsque je demande à mes interlocuteurs à quoi, selon eux, sert l'animation, c'est-à-dire pourquoi il y a des animateurs dans notre société, les réponses, diverses, peuvent être classées en deux catégories. D'une part des réponses plutôt descriptives (l'animation répond à des besoins de garderie, de loisirs, de paix sociale), d'autre part plutôt prescriptives voire militantes (l'animation a pour but l'éducation continue des individus). Les premiers me répondent ce qu'ils voient, les seconds ce qu'ils croient ; ce qu'ils voient qui est et ce qu'ils croient qui devrait être. Ces deux types de réponses ne m'éclairent-ils pas plus sur leurs auteurs que sur la question elle-même<sup>94</sup> ? Même lorsque, employant une technique de « méta-communication »<sup>95</sup>, je leur fais remarquer qu'ils me disent ce qui, selon eux, devrait être et donc répondent à côté de ma question, la plupart des enquêtés ne changent pas de position et réitèrent leur propos. Dès lors, quel « poids » leur attribuer ?

\*

Quelle valeur donner à ce que dit la personne ? Peut-on partir de l'idée, implicite, que les propos tenus sont une représentation fidèle de ce qu'est la réalité pour l'enquêté ? Peut-on penser, sans vérification, que l'importance donnée à un sujet (fréquence, mots employés, ton, insistance *etc.*) est la preuve de l'importance qu'elle revêt pour lui ? Ou au contraire ne faut-il pas également s'intéresser à ce qui est juste suggéré, formulé par allusion, éventuellement *via* une invitation à la complicité, ou même comme un moyen de l'établir ou de la tester : l'enquêteur comprend-il à demi-mots ce qu'on lui dit, comment réagit-il, peut-on aller plus loin avec lui, ou au contraire cela suffit-il et évite-t-il d'en dire plus ? Il y a aussi les sujets qui ne sont pas abordés, les réponses qui ne sont pas données, les thèmes qui sont évités. Par exemple, lorsque Danièle F., formatrice professionnelle, ne formule qu'une allusion discrète à la vie des salariés en association, leurs difficultés, les déceptions correspondantes, elle voit que je la « reçois cinq sur cinq » ; alors elle n'en dit pas plus, on s'est compris. C'est un élément majeur de sa vie, de son milieu de vie, mais elle n'en parle pas

---

94 Dont, à force, je connais par avance la réponse, mais ceci n'est qu'un exemple.

95 C'est-à-dire de communication sur la façon de communiquer.

plus et je respecte sa discrétion à ce sujet. C'est un « peu dit » pour un « beaucoup vécu ». Décrit-on l'air que l'on respire ? Ne décrit-on pas plutôt l'exceptionnel que le banal ?

« Un entretien se présente comme une interaction entre deux individus socialement situés par rapport au monde et l'un par rapport à l'autre. C'est pourquoi l'idée d'une "neutralisation" informative, à l'instar de celle que préconisent beaucoup d'utilisateurs de l'entretien, est un travers objectiviste. »<sup>96</sup>

« Je ne prétends pas rapporter les mots tels qu'ils m'ont été dits : j'en ai les transcriptions dans mon ordinateur, cela passe mal, ne transporte rien de ce que nous entendions, mes interlocutrices et moi-même, dans l'évidence de la rencontre. [...] La conversation vous met d'emblée dans une perspective ouverte, tout ce qu'on suggère au bout des phrases, et qui devient muet si on se contente de transcrire. »<sup>97</sup>

Parler de l'ordinaire et du répétitif est difficile. On ne raconte que ce qui est saillant. La *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien*<sup>98</sup> est une œuvre unique, sans cela elle n'aurait aucun intérêt. Elle n'épuise pourtant pas, loin s'en faut, le lieu parisien en question. C'est bien souvent cette banalité qui intéresse l'enquêteur, lequel se trouve en réalité dans la situation de se faire une connaissance et une opinion à partir de ce qu'on lui raconte, c'est-à-dire plus probablement les événements. Le biais est évident.

### *Représenter la réalité.*

Le travail sociologique *transforme* des actes, des lieux, des situations, des interactions, qui n'ont rien de verbal, *en mots*<sup>99</sup>. Cela se fait, d'ailleurs, au travers d'une double traduction : par l'enquêté d'une part, par l'enquêteur d'autre part. Ces mots, nécessairement, sont les siens puis les miens et ceux de la sociologie.

Ils mettent dans le présent, au sens temporel et au sens spatial, ce qui a pris place ailleurs et en d'autres temps. Ils les représentent, ils en produisent une représentation. Re-présentation, re-présentent, c'est-à-dire en les plaçant à nouveau devant moi et mon lecteur, ici et maintenant, mais aussi aux sens de la représentation théâtrale et de la représentation qu'on s'en fait.

Si le savoir faire ou l'artifice du rédacteur rend les personnes et les événements vivants, il obtient un effet de vérité. La mise en mots fait croire à leur présence à qui n'étaient pas présents. Il

---

96 Hélène Chambonredon et al., 1994, p. 117.

97 François Bon, 2004, p. 42.

98 Georges Perec, 1975.

99 Un peu comme le travail du physicien transforme des réalités matérielles en équations mathématiques.

s'agit de forger et de se forger une représentation commune, mais celle-ci existe-t-elle ailleurs qu'au moment et dans le lieu de la représentation ?

La mise en mots, quand elle porte sur des processus d'ordre cognitif, ne paraît pas incohérente ou illégitime. Les régulations sociales mettent incontestablement en jeu de tels processus, mais elles ne leur sont pas réductibles. Qu'en est-il par exemple des savoirs incorporés ? Ou de ce qu'on nomme en pédagogie la « compétence inconsciente » ?

*Que résulte-t-il de ma position, celle qui est connue de mes interlocuteurs ?*

Tous les livres de méthode décrivent les effets de la position que l'on prend sur ce qu'il est plus ou moins possible, plus ou moins difficile de recueillir dans le cadre d'une enquête. Chaque manière de se positionner ou d'être identifié par les enquêtés a des effets. J'ai ainsi constaté dans mes observations en session de formation que ma position, n'étant ni celle du formateur ni celle du stagiaire ni celle d'ailleurs de l'inspecteur de la Jeunesse et Sports, était quelque peu difficile à assimiler par les participants, voire par les formateurs eux-mêmes. Assez vite en général, j'étais assimilé à ces derniers par les premiers, et le cas échéant sollicité à ce titre.

Ces difficultés sont bien sûr inhérentes à l'entretien, à l'observation et à l'observation participante quand elle est annoncée.

Qu'en résulte-t-il ? En entretien, tout simplement ce que mes interlocuteurs m'ont dit. L'influence de cette position a été parfois repérable, et même à l'occasion caricaturale. Mais il faut dire que, dans la plupart des entretiens, détecter *in situ* les effets de position, et donc en tenir compte ou jouer avec, n'est pas aisément accessible, et c'est souvent *a posteriori*, singulièrement au moment de l'exploitation, que l'évidence s'en fait jour.

Pour ces raisons, j'ai multiplié les entretiens et les restitutions<sup>100</sup>. La durée et la richesse de situations d'une session de formation, même si elle amène volontiers les participants à catégoriser l'observateur, permet de ce point de vue un accès beaucoup plus profond à la matière empirique. Le biais résultant de l'utilisation d'une seule méthode, par exemple l'entretien, en est largement contourné. « On ne la fait pas » à l'observateur attentif.

---

100 Michèle B., directrice régionale des Francas : « Votre crédibilité, c'est que vous n'êtes pas un universitaire et que vous avez une expérience professionnelle, autre que la nôtre. »

*Que faire des prénotions, et surtout comment les repérer ?*

Je n'ai pas mené mon enquête sans connaissance préalable – toujours relative – d'une partie de mon terrain empirique, et de certaines des personnes qui y travaillent. De même, je ne manque pas d'expérience personnelle de leur activité – la formation, l'animation – ni de ce qui fait le fonctionnement des organisations. Je me suis donc interrogé sur ces connaissances préalables et le statut à leur accorder. La réponse la plus évidente serait d'en faire abstraction, de les mettre de côté, de les oublier.

Cela revient à se couper de ce que l'on est. En admettant que cela soit possible en ce qui concerne les contenus de ces connaissances, qu'en est-il des méthodes, des évidences, des réflexes, de tout ce qui est subliminal c'est-à-dire au sens propre sous le seuil de la conscience ?

En pratique, il s'est avéré manifestement et évidemment irréaliste de différencier, dans ce qui a attiré mon attention voire mes interprétations, ce qui trouvait sa source dans mon expérience antérieure et ce qui provenait directement de mon matériau empirique<sup>101</sup>. Par exemple et tout simplement, sans cette connaissance préalable de l'activité étudiée, les questions elles-mêmes, celles que j'ai posées et peut-être encore plus celles que je n'ai pas posées, auraient été différentes. Ainsi, j'ai rarement eu besoin, en situation d'observation, d'explications de la part du ou des formateurs de leurs intentions pédagogiques. Elles me sont transparentes, immédiatement lisibles en situation. Illusion ?

Bien sûr, je me suis efforcé de passer au filtre de la rigueur méthodologique et critique ce que je sais des faits, des événements et des personnes, ce que je savais au préalable des activités explorées. Mais je pense que ce travail, cette discipline personnelle sont très largement une illusion, puisqu'il s'agit d'une reconstitution dans le présent d'éléments qui ont été regardés dans le passé avec un filtre qui n'est pas celui que je cherche à utiliser maintenant. Par ailleurs et dans une large mesure, si je ne débutais pas mon travail sans repères préalables, l'étendue « territoriale » de mon enquête (organismes de formation, activités, personnes) a dépassé, et de très loin, ce qui constituait ma base de départ.

Concluons en citant B. Latour<sup>102</sup> :

---

101 On pourrait parler de « savoir contaminé », pour lequel le chercheur se mêle à l'univers étudié et inclut sa propre expérience dans la recherche, selon l'expression de Stewart, Kathleen, 1991, « On the Politics of Cultural Theory : A Case for "Contaminated" Cultural Critique », *Social Research*, 58(2), pp. 395-412.

102 Conservant un souvenir aigu de la lecture de l'article « Le "je" méthodologique » de Jean-Pierre Olivier de Sardan (*Revue française de sociologie*, 41-3, 2000, pp. 417-445), je suis fort conscient, en écrivant ces lignes, que guette le danger du narcissisme. J'ai essayé en conséquence de me poser ces questions en termes réflexifs mais non personnels.

« Celle-ci [*i.e.* la représentation exacte] n'apparaît qu'en fin de parcours, lorsque tout est joué. L' "exacte représentation" est l'effet littéraire particulier produit par les manuels. Dans la littérature scientifique, la "mise en évidence" est un rare alignement de procédures, de gestes, d'inscriptions et de paragraphes. [...] La représentation de la réalité est un résultat parmi d'autres que construisent phrase à phrase les laboratoires et les articles scientifiques, et que peuvent déconstruire, phrase à phrase, les "chers collègues" ainsi que les oiseaux rares qui lisent les articles scientifiques en amateurs. »<sup>103</sup>

La réalité est complexe et ne s'aligne pas. J'ai délibérément laissé subsister dans les développements de ma thèse d'apparentes contradictions et incohérences. Elles ne sont que celles de la réalité, du moins l'ai-je voulu ainsi.

### *Faire du mal aux acteurs de son terrain.*

Ce risque est probablement à l'origine de la principale réticence de mes interlocuteurs à accepter de s'exprimer, et à ce qu'ils me disaient. Une restriction à la parole qui part de l'idée que la cause défendue vaut plus que la vérité à propos des modalités de sa défense. Ce n'est bien sûr pas pour se protéger eux-mêmes, en tant qu'individus – même si cette préoccupation est toujours présente, quoique l'on ne m'ait quasiment jamais interrogé sur la confidentialité des propos tenus –, mais parce qu'ils pouvaient anticiper que certains dévoilement puisse causer du tort à cette cause. Ainsi répond D. Gaxie à cette interrogation à laquelle il s'est longuement confronté :

« On lui [*i.e.* à la sociologie] reproche parfois d'être susceptible de contribuer au désenchantement et donc à l'affaiblissement du militantisme. Mais les sociologues ne sont pas isolés du monde social. C'est parce que diverses transformations sociales interviennent que certains d'entre eux parviennent à problématiser des réalités restées, sinon inaperçues, du moins non systématiquement interrogées. Le questionnement sociologique des rétributions du militantisme obéit donc à des conditions sociales de possibilité. [...] les militants peuvent et savent mobiliser des ressources de dénégation. »<sup>104</sup>

Voici par exemple ce que m'en dit Sylvie C. militante de l'éducation nouvelle à l'école :

« Tu me parles de dévoilement mais une recherche de sociologie qui désenchante certains aspect du monde associatif ne rendrait pas service à celui-ci en n'en mettant en évidence qu'un seul aspect, et souvent pas le plus valorisant. Par exemple, dans le cas de l'école, y a eu une étude aux conclusions sévères sur les comportements des enseignants en cour de récréation, et ça ça fait mal à lire et ça fait du mal aux enseignants dans la vision qu'en a la société. »

---

103 Bruno Latour, 2006, pp. 98-99.

104 Daniel Gaxie, 2005, p. 161.

É. Durkheim a établi le cadre de réponse :

« Mais en tant qu'il se livre à l'investigation scientifique, il [le savant] se désintéresse des conséquences pratiques. Il dit ce qui est ; il constate ce que sont les choses, et il s'en tient là. Il ne se préoccupe pas de savoir si les vérités qu'il découvre seront agréables ou déconcertantes, s'il est bon que les rapports qu'il établit restent ce qu'ils sont, ou s'il vaudrait mieux qu'ils fussent autrement. Son rôle est d'exprimer le réel, non de le juger. »<sup>105</sup>

Et personne aussi bien que D. Gaxie ne peut éclairer cette interrogation :

« [...] on peut, d'un point de vue normatif, se demander en quoi une pratique enchantée mais "aveugle" serait plus désirable qu'une pratique plus lucide. On peut aussi (normativement) estimer qu'en matière de militantisme et de bénévolat, la lucidité et "l'authenticité" vont de pair. »<sup>106</sup>

N'étant pas, personnellement et pour des raisons biographiques, insensible aux engagements militants pour l'éducation, je peux considérer, non seulement bien sûr être en butte aux dénégations des personnes que j'interroge, mais aussi à mes propres aveuglements, c'est-à-dire à des auto-dénégations, ou à un processus de « scotomisation »<sup>107</sup> pour reprendre la proposition de D. Gaxie :

« Les intérêts personnels distincts des finalités collectives [...] sont l'objet d'un travail individuel et collectif de répression, de refoulement, de défense et de rationalisation. »<sup>108</sup>

*Pour conclure.*

J'ai cherché, dans l'utilisation rigoureuse de multiples méthodes, dans le croisement des données, dans le travail toujours remis sur le métier, dans la conscience des risques et des biais, dans la critique de mes pairs et de mon directeur à, disons-le, faire au mieux. Il est certain que ma position, mon histoire, mon expérience, mes prénotions, mes *a priori* et mes colères ont influencé mon travail.

---

105 Émile Durkheim, 2013 (1922), p. 71.

106 Daniel Gaxie, 2005, p. 161.

107 Notion de psychologie. Le sujet rejette hors de son champ de conscience une réalité pénible pour lui-même. Daniel Gaxie propose cette explication analogique qu'il préfère à celle de l'inconscient (Daniel Gaxie, 2005, p. 173).

108 Daniel Gaxie, 2005, p. 170.

## SIMPLIFICATION ET GÉNÉRALISATION : CE QUE JE DÉCRIS EXISTE-T-IL ?

« Dieu a choisi les folies du monde pour confondre les sages. »<sup>109</sup>

« Paradoxes are a welcome antidote to theories which explain everything all too neatly. »<sup>110</sup>

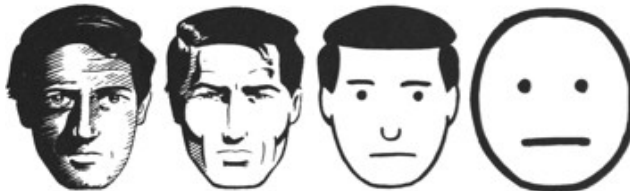
« - “Il n’y avait point de trame, dit Guillaume, et moi je l’ai découverte par erreur.”

L’affirmation était autocontradictoire [...].

- “Je me suis comporté en homme obstiné, poursuivant un simulacre d’ordre, quand je devais bien savoir qu’il n’est point d’ordre dans l’univers.

- Mais en imaginant des ordres erronés, vous avez tout de même trouvé quelque chose... [...]

- Il est difficile d’accepter l’idée qu’il ne peut y avoir un ordre dans l’univers, parce qu’il offenserait la libre volonté de Dieu et son omnipotence. Ainsi la liberté de Dieu est notre condamnation, ou du moins la condamnation de notre superbe.” »<sup>111</sup>



Cette succession de dessins de S. McCloud, soutenus par les explications de l’auteur, sont parfaitement explicites : simplifier consiste à ne conserver que certains traits caractéristiques de ce que l’on cherche à représenter ; mais, simultanément à cette simplification, on gagne en généralité. Ou, si l’on veut, généraliser impose de simplifier et d’épurer. Selon les termes de l’auteur, de gauche à droite, le dessin représente :

« Quelques uns, des milliers, des millions, (presque) tout le monde. »<sup>112</sup>

Ce que l’on gagne en généralité, on le perd en précision. Et la question se pose évidemment de ce que l’on conserve et sacrifie. Et du degré de généralisation, partant de simplification, qui reste

---

109 Saint Paul, *Lettre aux Corinthiens*.

110 Mark Granovetter, 1973, « The strength of weak ties », *The American Journal of Sociology*, Vol. 78, No. 6 (May, 1973), pp. 1360-1380, p. 1378.

111 Umberto Eco, 2012 (1980), pp. 697-698, dialogue entre Guillaume de Baskerville et Adso.

112 Scott McCloud, 2007, p. 39. L’auteur est considéré comme le théoricien de référence de la bande dessinée.



légitime, utile, respectueux de la réalité et de son terrain. Ces questions ont été abondamment documentées<sup>113</sup>.

Mais, à généraliser, se pose celle de savoir si ce qu'on restitue correspond en quoi que ce soit à la réalité. Dans le dessin ci-dessus, la progressivité de la transformation incite à affirmer que chaque étape est respectueuse de la précédente mais le processus est rarement aussi limpide qu'il apparaît là. Et si, finalement, le « (presque) tout le monde » de S. McCloud était en réalité « personne » ?

L'histoire raconte que Michel-Ange, interrogé sur son travail de sculpture, aurait déclaré qu'il consistait, à partir d'un bloc de pierre brute, à en extraire la statue qui s'y trouve (et qu'il y voit). Belle image certes. Mais qu'est-ce qui prouve que c'était cette statue là et non une autre qui s'y trouvait, et qu'un autre sculpteur ou lui-même aurait pu découvrir ?

Le sociologue ne fait pas autre chose, qui fait saillir la statue de la pierre. Une statue dont il lui faut restituer le mouvement, car la réalité est mouvante. Ce faisant, il simplifie à la manière de notre dessinateur, « le flux inébranlablement infini du singulier »<sup>114</sup>.

Bien sûr, le phénomène observé dépend de l'instrument utilisé. Et cet instrument est à deux composantes : d'une part les méthodes employées et la manière dont elles sont effectivement mises en œuvre ; d'autre part l'enquêteur. Car compte tenu de mon histoire, de mes centres d'intérêt, de mon expérience personnelle et professionnelle, je suis très sensible et attentif à certains aspects de ce que j'ai sous les yeux ou de ce qui entre dans mes oreilles, et pas à d'autres. On peut bien sûr, au-delà, affirmer que ma présence, et mon enquête, modifient l'objet de mon observation. On dit des choses parce que je suis là, on en cache d'autres ; on me tient des discours qui correspondent à ce qu'on pense devoir me dire ; j'impressionne parfois. *Etc.* C'est bien aussi le rôle d'une méthode efficace d'éviter ces écueils, en croisant les informations de sources et de natures différentes par exemple.

Dans une courte nouvelle, *Musée*, sous titrée *La rigueur de la science*, J. L. Borges imagine des cartographes travaillant à une carte qui se veut parfaite. Cette carte atteint les dimensions du territoire lui-même. L'auteur réitère l'idée dans une autre nouvelle, *Funes ou la Mémoire*, qui raconte l'histoire d'un homme à la mémoire là aussi parfaite. Le personnage y a perdu toute capacité d'abstraction et de généralisation<sup>115</sup>.

Utilisant l'image d'un tigre que l'on observe dans sa cage comme métaphore des conditions d'observation de la science, P. Jensen écrit :

---

113 Bruno Latour en fait par exemple une narration frappante dans « Le "pédofil" de Boa Vista - montage photo-philosophique », in 1993, *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte.

114 Max Weber, 1965, pp. 171-172.

115 Les deux nouvelles se trouvent dans les œuvres complètes de l'auteur, 2010, Paris, Gallimard.

« Il y a donc continuité et altérité entre le monde extérieur et les résultats scientifiques. Continuité, car c'est bien le tigre qui saute dans sa cage, et non un être inventé qu'on pourrait manipuler comme on veut – les faits scientifiques ne peuvent être réduits à des constructions sociales où la nature ne jouerait aucun rôle. Altérité, car on ne fera jamais sauter un tigre sauvage sous les lumières d'un cirque... »<sup>116</sup>

On rapporte cet échange entre A. Einstein et N. Bohr, l'un des fondateurs de la physique quantique. Laquelle physique quantique a mis en évidence un élément majeur : le phénomène observé est lié au fait de l'observer. Autrement dit, on n'est pas sûr que, s'il n'était pas observé, il se produirait effectivement ou de cette manière. Pour le dire encore autrement, l'observateur est la cause, ou l'une des causes, du phénomène qu'il observe.

Albert Einstein : « Ne me dites pas que la Lune n'existe pas quand je ne la regarde pas.

Niels Bohr : Comment voulez-vous que je le sache ? ».

Peut-être l'histoire est-elle apocryphe. Elle est en tout cas très représentative des positions scientifiques des deux savants.

Nous percevons le monde comme un tout caractérisé par une certaine continuité. Mais existe-t-il en dehors de notre perception ? Personne ne peut tout connaître de son sujet, alors chacun est amené à supposer que ce qu'il ne voit pas est en continuité avec ce qu'il voit. Lecteur, vous allez, plus ou moins, croire ce que je vous raconte, si je suis suffisamment persuasif. Mais cela existe-t-il en dehors du moment où je l'ai vu, entendu, touché ? Ou autrement qu'entre nous ? *Quid* de ce que j'en déduis, de mes généralisations, de mes inductions ?

Chacun connaît le fameux tableau de R. Magritte, « Ceci n'est pas une pipe ». En effet, il s'agit d'un tableau représentant une pipe. Et d'ailleurs, quand on le voit en photo, il ne s'agit pas non plus d'un tableau puisque c'est en réalité une photo de ce tableau. Mais comme je la regarde sur mon ordinateur, il ne s'agit pas non plus d'une photo, mais de l'affichage graphique d'un fichier numérique. Ceci n'est pas une photo de ce qui n'est pas un tableau de ce qui n'est pas une pipe. Et pourtant, y voir une pipe serait bien tentant si l'auteur lui-même ne nous avait pas averti contre cette tendance spontanée<sup>117</sup>.

Ce que je décris existe-t-il ? Dans quelle mesure ce que je décris existe-t-il ? Qu'on le veuille ou non, et quel que soit son esprit critique, il faut au lecteur un peu de foi pour accepter de suivre l'auteur. Faut-il croire ce que nous voyons ? Qu'est-ce qui fait qu'un texte, décrivant une réalité vivante par des mots imprimés sur un papier, est convaincant ? Quel rapport avec la réalité ?

Bien d'autres l'ont dit avant moi. *Traduttore traditore*.

---

116 Pablo Jensen, 2015, p. 27.

117 Des amis font un voyage en Australie. Sortis de la ville, ils voient des moutons noirs dans une prairie. Le premier dit : « ah tiens, en Australie les moutons sont noirs ». Le deuxième corrige : « Non, on peut dire qu'en Australie il y a au moins un troupeau de moutons noirs ». Le troisième : « En fait, on peut juste affirmer qu'en Australie il y a quelques moutons dont au moins un côté est noir ».

\*

Lorsque Arnaud V., président des CEMÉA, au cours d'un échange sur la place du droit du travail dans l'organisation de son association, m'a affirmé que « nous ne nous situons pas dans le même paradigme », cela a fait pour moi l'effet d'un électrochoc. Il a raison : sa vision et la mienne sont disjointes, irréductibles, et aucun de nous deux ne peut prétendre avoir raison, ni tort. Partant, ce que j'analyse et écris à ce sujet ne recueillera pas son assentiment. Le monde que je décris, il ne le voit pas de la même manière. Il met en évidence ma normativité sous-jacente tout en dévoilant la sienne. D'une certaine façon, pour la partie qui le concerne, le monde que je décris n'existe pas. Je me suis bien sûr efforcé de rendre compte des deux façons d'envisager les données d'observation, des deux façons de les analyser. Deux mondes coexistent donc.

« Il est vrai aussi que le pouvoir du langage humain réside dans sa capacité à s'extraire du local, et que cela produit une plus grande insensibilité au détail.

[...] La vie des pensées dépend de la confusion – une sorte “d'oubli” de la différence. Les généraux, de même que les sortes et les classes, émergent du monde et prospèrent au sein de celui-ci à travers une forme de relation fondée sur la confusion. Le réel n'est pas simplement la singularité unique, différente de tout le reste. Les généraux sont aussi réels [...].<sup>118</sup>

[...] n'existe-t-il pas une “rupture abyssale », telle entre nous et eux, pour reprendre les mots de Derrida (2006, p. 52), que leur existence devrait être pensée comme “rebelle à tout concept” (p. 26) ? Ces “autres absolu[s]” (p. 28) ne sont-ils pas comme le lion de Wittgenstein – même s'ils pouvaient parler, qui les comprendrait ? La réponse de Thomas Nagel (1974) à la question qu'il pose aux philosophes, “Quel effet cela fait-il d'être une chauve-souris ?” est sans appel : bien que cela fasse certainement quelque chose d'être une chauve-souris, – et que les chauves-souris possèdent, de fait, une sorte de séité –, nous ne le saurons jamais. Nous sommes juste trop différents. »<sup>119</sup>

Philippe M., formateur, critique vertement

« les sociologues qui rencontrent quelques personnes et qui parlent ensuite de ce qu'ils ont entendu comme s'ils le connaissaient alors qu'ils ne l'ont même pas vécu. »

Le propos, bien sûr, est réducteur et, dans son contexte, relève d'une charge contre les intellectuels qui ne connaîtraient pas le « terrain ». Mais à suivre le raisonnement de mon interlocuteur, alors bien des métiers seraient impossibles, et pas seulement ceux qui supposent une enquête : psychologue, avocat, médecin par exemple. Aucun ne vit ce que vit son interlocuteur, et

---

118 À la page 123, Eduardo Kohn fait référence aux travaux de Jakob von Uexküll sur la tique, qui montrent que, selon lui, les tiques perçoivent les mammifères – par l'odeur et la chaleur – sans les différencier entre eux. Ce qui est pour l'être humain une généralité (un « général », dans le vocabulaire de l'auteur), en l'occurrence « les mammifères », est pour les tiques une réalité unique. Jakob von Uexküll, 1965 (1936), *Mondes animaux et monde humain, suivi de Théorie de la signification*, Paris, Denoël.

119 Eduardo Kohn, 2017, pp. 125-126 pour toutes les citations. Les références citées par l'auteur sont Jacques Derrida, 2006, « *L'animal que donc je suis* », Paris, Éditions Galilée ; Thomas Nagel, 1974, « What Is It Like to Be a Bat ? », *Philosophical Review*, n° 83 (4), pp. 435-450.

tous estiment pouvoir produire une interprétation suffisamment représentative de ce qu'il leur dit. De quel droit ?, demande-t-il finalement.

\*

D'autres, après moi, referont peut-être une partie de mon enquête à nouveaux frais. Et peut-être leurs résultats seront-ils différents. À coup sûr ils seront complémentaires.

Il faut donc bien prendre des risques pour parler de son sujet et de son terrain. Si on en peut garantir le résultat par avance, alors ce n'est pas de la recherche.

\*

« Wittgenstein a cette expression merveilleuse : “Si le lion avait l'usage de la parole, nous ne le comprendrions pas”. Ce qu'il veut dire, c'est que nous n'avons pas de mode de vie en commun. Mais j'aimerais modifier cette phrase comme suit : “Si le lion avait l'usage de la parole, nous ne le comprendrions pas *au premier abord*”. Car si nous nous mettons à parler, alors nous entamons une vie ensemble... »<sup>120</sup>

Le lion et nous-mêmes vivons dans des mondes différents. « *Le monde entier* » n'est guère que « *mon monde entier* ». Pour comprendre le monde des autres, il faut s'y plonger. C'est ce que j'ai cherché à faire en particulier par l'observation participante.

« Expliquer les actes et les attitudes par les facteurs qui les conditionnent correspond à une volonté d'identifier le complexe et le simple, de réduire tout changement au même dans une position positiviste de type mécanique. Or, il n'y a pas de stabilités, mais des déséquilibres, provoqués par les besoins, les passions, les idées des hommes, situant ceux-ci dans un champ de possibles dont certains sont réalisés au détriment ou à l'exclusion des autres. Les concepts de motivation, d'attitude ou de rôle n'ont de sens qu'en liaison avec une finalité [...].

Il est vrai qu'une lecture du social donne au premier regard, à travers les institutions, l'image de la permanence et que “*l'institué se propose avant l'instituant*” (Cl. JAVEAU, 1989). Il est donc approprié de parler de causalités, de structures et de fonctions. Mais lorsqu'on passe à la dynamique sociale, il est aussi nécessaire de mettre en jeu une réflexion sur le sens et les processus et conditions de son attribution. »<sup>121</sup>

---

120 Howard S. Becker *In* Pauline Peretz et al., 2015.

121 Jean-Claude Gillet, 1995, p. 65. La référence complète de la citation est : Claude Javeau, 1989, « La pratique sociologique entre les illusions de la méthode et les mirages de la technique », *in* Didier Legall, Claude Martin, Marc-Henry Soulet (dir.), 1989, *L'éclatement du social. Crise de l'objet, crise des savoirs ?*, pp. 115-120, Université de Caen, Centre de Recherche sur le Travail Social, 1989.

## UNE SOCIOLOGIE QUI RESTE À FAIRE

*Un objet social rarement étudié.*

J.-C. Gillet écrivait en 1995 :

« Il est évident que toute pratique d'animation est un construit social. À ce titre, elle est depuis longtemps un objet de recherche pour la sociologie, depuis plus de trente ans (sur les trajectoires et origines des étudiants en animation, sur les problématiques de la reproduction et du contrôle social, la constitution des identités sociales et professionnelles, sur les valeurs, les fonctions, les idéologies, *etc.*). Mais ce constat de l'existence de cet objet sociologique ainsi décomposé évacue-t-il pour autant la question de l'existence d'une réelle sociologie de l'animation qui serait à construire à partir du moment où l'on considère l'animation comme une pratique sociale, avec ses contours et ses spécificités [...] ? »<sup>122</sup>

Depuis lors et de nos jours, il n'y a guère que F. Lebon qui produise cette sociologie. Sans douter de leur qualité, les autres travaux portent, comme le constate J.-C. Gillet, sur des sujets « locaux », concernant l'animation mais non spécifiques à celle-ci. Encore s'agit-il de l'animation et non de ses formations.

*Un sujet peu prestigieux.*

Ni les sociologues de l'éducation, ni les sociologues du travail, ni ceux qui ont étudié le militantisme ne se sont penchés sur l'animation. Les rares chercheurs qui ont travaillé la question sont membres d'UFR de Sciences de l'éducation. Pour chacun de ces domaines, l'animation reste à l'ombre d'objets plus prestigieux et plus légitimes : le travail industriel pour la sociologie du travail ; l'école ou, le cas échéant, la formation professionnelle pour celle de l'éducation ; la politique ou le syndicalisme, voire l'éducation populaire ou les grandes ONG pour le militantisme.<sup>123</sup>

Faisant un tour d'horizon des domaines étudiés par la sociologie de l'éducation, dans un paragraphe intitulé « Les mal-aimés de la sociologie de l'éducation », V. Troger constate :

---

122 Jean-Claude Gillet, 1995, p. 66.

123 De manière caractéristique, l'article programmatique de Frédéric Sawicki et Johanna Siméant (2009) sur la sociologie de l'engagement militant ne cite même pas l'éducation populaire comme champ de militantisme.

« Le rôle central que joue le système scolaire dans la société française explique que les sociologues de l'éducation ont eu tendance à se focaliser sur l'école. D'autres domaines de recherches ont souffert de cette position hégémonique de la question scolaire et eu du mal à être reconnus comme champ de recherche légitime : l'éducation familiale, la formation professionnelle, la formation des adultes. »<sup>124</sup>

On observe immédiatement que l'animation, malgré ses missions éducatives et le rôle social qu'elle a joué et joue encore en ce domaine, n'est pas citée.

La sociologie de l'animation, ou plutôt son inexistence, est directement en lien avec l'image de l'animation dans la société : une activité peu sérieuse, ludique, mal délimitée, un travail dissimulant un loisir, au discours verbeux et même prétentieux.

---

124 Vincent Troger, 2005, p. 7.

Annexes de l'ÉTAPE 1  
LA PRODUCTION DES  
FORMATIONS

## L'ÉCONOMIE SOCIALE ET SOLIDAIRE

*De quoi s'agit-il ?*<sup>125</sup>

Après avoir affirmé l'existence de

« [...] plusieurs principes de légitimité de l'action, suivant une graduation [*sic*] de normes d'action. »

que l'on pourrait également caractériser comme systèmes d'encadrement des échanges économiques, P. Gianfaldoni propose

« [...] trois instances de création-captation de la valeur économique et de partage de valeurs éthico politiques : l'économie domestique et informelle ; l'économie d'entreprise et de marché ; l'économie publique. »

Dans ce cadre, il définit ainsi l'économie sociale :

« [...] nous considérons l'économie solidaire à la fois : comme un système autonome de valeurs résultant en premier lieu de l'économie domestique et informelle, dépendant de l'économie publique, mis sous tension par l'économie d'entreprise et de marché ; et comme une idéologie politique fragmentaire potentiellement porteuse d'alternative aux doctrines sous-jacentes au libéralisme économique et au socialisme étatique. »

Appliquée à l'activité de formation de l'animation, on peut rapporter, selon cette typologie, le bénévolat (non économique et non monétaire) au registre de l'économie domestique ; la facette de l'activité de formation orientée vers l'utilité sociale (non économique) au registre de l'économie publique ; et l'activité de vente de prestations de formation, au registre de l'économie d'entreprise et de marché. Le cœur de l'économie sociale serait son rôle d'utilité sociale, et le classement d'une activité donnée dans ce registre lié à la part qu'elle prend.

« Aussi, la catégorie d'utilité sociale renvoie-t-elle à deux acceptions non antagoniques.

La production du service est utile économiquement parce que les organismes remplissent des missions économiques collectives "non facturables" (impossibilité d'un marché concurrentiel liée à l'insolvabilité de la

---

125 Il n'est pas dans mon intention de définir l'économie sociale et solidaire sur le plan juridique. Cette délimitation est d'ailleurs en pleine transformation : la loi de juillet 2014 « Économie sociale et solidaire », en créant le statut d'« entreprise sociale », a brouillé la délimitation entre les entreprises commerciales « ordinaires » par actions (avec par exemple le statut de Société Anonyme) et les activités relevant de l'économie sociale et solidaire. La réforme de l'entreprise engagée en 2018 pourrait faire disparaître de fait les frontières entre les deux types d'économies. Définir juridiquement l'économie sociale et solidaire est donc quelque peu aventureux. Cf. Mélissa Boudes, 2018. Pour une caractérisation, on peut également se référer à la charte publiée en 1980 par le Comité national de liaison des activités mutualistes, coopératives et associatives (CNLAMCA), republiée en 1995 par son successeur le Conseil des entreprises et groupements de l'économie sociale (CEGES).



demande) et engendrant des effets externes positifs “non-tarifables” (à la fois de l’ordre de l’économie – service au public – et de l’ordre du social – “halo sociétal”).

La production du service est utile socialement parce que non seulement les organismes participent au mécanisme de redistribution mais, plus encore, ils tendent à restaurer ou à renforcer le tissu de liens sociaux (solidaires et communautaires). »

L’auteur précise :

« Une conception faible de la solidarité consisterait à ne mettre l’accent que sur le premier aspect : le respect d’un cahier des charges ne portant que sur le service rendu suffirait à qualifier (ou à labelliser) un organisme partie prenante de “l’économie solidaire” (quel que soit son statut, ses règles institutionnelles, son organisation du travail et de la production). Une conception forte de la solidarité conduirait à qualifier l’organisme en fonction de l’adoption de critères d’utilité sociale encadrant sa logique économique et de gestion. »

Resteraient à savoir

« Comment estimer (unités physiques) ou évaluer (valeur monétaire) les effets externes de “cohésion sociale” générés par l’activité d’une ou plusieurs structures sur un territoire ? »

Est-il aisé de répondre ? Sur le principe, la définition réglementaire des formations de l’animation en fait des dispositifs d’éducation à la citoyenneté, c’est-à-dire d’inclusion des individus dans la société. On pourrait dire, en première approche, que leur finalité théorique est donc de contribuer à la cohésion sociale, selon des conceptions sous-jacentes qui resteraient à explorer. Qu’en est-il réellement ? Difficile à dire. Je peux ici simplement affirmer que, si les organismes de formation se réclament effectivement de cette contribution sociale, ils ne savent pas et ne cherchent pas à évaluer les effets sociaux de leurs activités. L’auteur présente, dans la logique de ce qu’il a nommé une « solidarité forte », deux autres critères pour juger de l’utilité sociale :

« Second niveau d’écart : montrer en quoi les outils de gestion utilisés relèvent ou non de critères d’utilité sociale.

Troisième niveau d’écart : montrer en quoi les pratiques socio-managériales se réfèrent aux critères d’utilité sociale, s’en éloignent ou sont quasi-similaires à celles qui caractérisent les entreprises marchandes ou publiques. »<sup>126</sup>

Je montre dans ma thèse que, pour ces deux critères, les organismes de formation ne s’écartent guère du modèle de l’entreprise : si leurs outils sont similaires à ceux des organisations de l’économie de marché, leurs pratiques de « gouvernement »<sup>127</sup> sont, plus ou moins selon les

---

126 Les citations sont de Patrick Gianfaldoni, 2004, respectivement pp. 98, 97, 97, 98, 100, 100, 103.

127 Au terme de « gouvernance », provenant évidemment du latin et de l’ancien français mais qui nous est revenu par l’anglais au travers de l’expression *corporate governance* (gouvernement d’entreprise), par ailleurs très associé au *New Public Management*, je préfère celui de « gouvernement », qui selon moi dit la même chose.

organismes, marquées par leur structure juridique généralement associative, et une combinaison de cette réalité avec des pratiques ordinairement managériales.

Les questions de l'auteur valent d'être posées. En effet les acteurs tendent à appuyer l'affirmation que leur activité relève de l'économie sociale et solidaire, évidemment dans un but de valorisation s'appuyant sur ces deux qualificatifs, sur l'argument de la structure juridique associative. Ainsi l'évidence de leur position « sociale et solidaire » serait immédiate et incontestable, sans autre nécessité de démonstration. Pourtant, à y regarder de près, la plupart de ces structures associatives seraient mieux qualifiées par la formule « entreprise associative »<sup>128</sup>.

« [...] l'économie sociale et solidaire fait de ce lien direct entre économie et vie sociale, entre production de richesses et de services et projet humain, son objectif entrepreneurial. »<sup>129</sup>

Tout serait donc, dans ses principes, une question d'équilibre entre les finalités économiques et les finalités sociales ou, si l'on veut, de combinaison et de cohérence entre ces finalités.

\*

L'économie sociale et solidaire est également souvent définie par des critères juridiques, résultant des projets historiques originels de ces activités. Voici le tableau d'ensemble qu'en dresse l'INSEE :

« Dans le secteur de l'économie sociale, 200 000 établissements emploient 2,1 millions de salariés en 2006, soit 10 % de l'ensemble des salariés. Associations, mutuelles, coopératives et fondations sont les quatre familles de l'économie sociale. Leurs activités économiques relèvent des activités financières, de l'éducation, la santé et l'action sociale et des services aux particuliers. [...] Avec 80 % des salariés, les associations sont le principal employeur. »<sup>130</sup>

Sont ainsi considérées comme en faisant partie les associations, mutuelles, coopératives et fondations. Les premières ont beau jeu de dénoncer cette classification qui inclut par exemple les compagnies d'assurance « mutuelles » dans le périmètre concerné<sup>131</sup>. Les emplois associatifs, quant à eux, représentent 1,7 millions de salariés, soit 8 % des salariés en France. Ces emplois y sont, statistiquement, féminins et à temps partiel. Il s'agit par ailleurs d'un domaine fréquemment qualifié de « dynamique » car plus créateur d'emplois que la moyenne française.

128 Le terme semble avoir été introduit en 1990 par l'ouvrage de Sami Castro et Nicole Alix, *L'entreprise associative*, Paris, Economica. Dans un article de 1992, Emmanuelle Marchal cite une formule de François Bloch-Lainé qui, dans le même type de situation, parle d'organisation « hybride ».

129 Christian Maurel, 2010, p. 119.

130 Guillaume Gaudron, 2009, p. 1.

131 « Ainsi, bien que rarement identifiées comme telles par le public, de grandes marques sont en réalité des entreprises de l'ESS : Maif (mutuelle), Intersport (coopérative de commerçants), Crédit Mutuel (banque coopérative), Magasins U (coopérative de commerçants), le Groupe Up-Chèque déjeuner (coopérative de travailleurs)... ». Mélissa Boudes, 2018, p. 2.

### *Un entrepreneuriat singulier ?*

Les avis sont fort partagés à propos de l'économie sociale et solidaire entre défenseurs et critiques de cette notion et donc quant à l'existence même d'une spécificité. Voici ce que m'en dit, dans une position très médiane, une chercheuse spécialisée :

Érika Flahault : « On a du mal à cerner si, et dans quelle mesure, l'ESS<sup>132</sup> est spécifique, si elle a quelque chose de spécifique. Les réponses en ce domaine sont importantes, par exemple pour l'orientation par l'État et les collectivités territoriales à donner aux aides financières, lesquelles sont aussi des choix politiques. Question type : s'agit-il d'aides à des entreprises déguisées, et faut-il faire cesser cette forme de concurrence déloyale, ou au contraire est-ce favoriser, et un emploi sain, et un développement économique de proximité, et un fonctionnement social micro-démocratique ? »

Dans son ouvrage (collectif) revient la même question :

« On peut se demander en quoi cet entrepreneuriat se singularise : par ses valeurs, son gouvernement, les acteurs impliqués, l'importance de l'action collective [...] »<sup>133</sup>.

S'agissant plus spécifiquement des associations et du jugement à l'endroit de leur activité, deux grands courants s'opposent, sur la base d'approches contradictoires. L'un considère qu'elles constituent une alternative sérieuse au capitalisme, à la marchandisation et au management gestionnaire ; l'autre qu'elles ne sont en réalité que des « entreprises associatives » agissant sur des marchés, dans des situations de concurrence, et mettant en œuvre, peu ou prou, les pratiques de management qu'elles dénoncent, et que seul un discours moral d'occultation les différencie des entreprises<sup>134</sup>.

La littérature portant sur l'encadrement, le management, la gestion, la direction, le gouvernement dans l'économie sociale et solidaire, et singulièrement dans les associations, est assez fréquemment critique quant aux pratiques mises au jour, observées, décrites, analysées. Ainsi :

---

132 Économie sociale et solidaire.

133 Érika Flahault et *al.*, 2011, p. 17.

134 Parmi les auteurs contemporains défendant la première thèse, on peut penser par exemple à Jean-Louis Laville. Pour la seconde, l'auteur actuellement le plus visible est probablement Matthieu Hély qui produit régulièrement des écrits critiques au sujet du gouvernement et de l'emploi associatif.

« L'analyse qui en résulte tentera de montrer que ce secteur est somme toute caractérisé par des traits très voisins de celui dont il essaie de se démarquer, mais aussi que cette démarcation même est l'un des ressorts de l'efficacité managériale du mythe de la spécificité de ce secteur. »<sup>135</sup>

Cet auteur propose l'hypothèse, faisant explicitement l'analogie avec la description des cadres donnée par L. Boltanski, que ce qu'il y a de commun entre les différentes organisations de l'économie sociale et solidaire est justement l'existence d'un discours rhétorique de la différence, de la distinction, qui joue le rôle de production d'un imaginaire d'unification. Dans mon terrain d'observation, les acteurs n'ont en général aucune expérience personnelle de l'emploi en entreprise et s'en font une idée à distance, informée par leurs lectures, les médias, les récits de proches, lesquels rapportent rarement la banalité de la vie quotidienne. Ce qu'ils pensent en savoir ressemble à une image d'Épinal. Ainsi cette déclaration empreinte de certitudes :

Anthony P., directeur d'un centre social : « Dans les entreprises, on ne demande pas aux gens de réfléchir, on leur demande d'obéir et d'exécuter. »

Le propos relève d'une simple attribution du bien et du mal. Mais les sciences sociales ont largement contribué à doter les nombreux tenants de cette position en vocabulaire et en concepts. Leur discours a ainsi les apparences de la logique et de la solidité plus que de la justification.

Travailler dans une association serait donc, selon les intéressés, une « autre » manière de travailler<sup>136</sup>. Comme le dit F. Mispelblom Beyer :

« Ces discours de distinction reposent avant tout sur une grande méconnaissance des entreprises (industrielles ou autres) réelles, ou, pour ce qui est des “transfuges”, d'un refoulement de ces réalités. »

« Mais il est surtout erroné de faire croire que dans le secteur dit marchand, “il n'y a que le profit qui compte”. C'est ignorer à quel point, du moins au regard des méthodes de direction et d'encadrement, “tenir compte des spécificités des salariés”, s'y adapter et faire des concessions, forment une donnée quotidienne de l'encadrement. »

« [...] le bénévolat et plus largement la “défense des bonnes valeurs” rapportent *des profits symboliques non négligeables*, dans la mesure justement où cela vous classe dans le “bon camp” par définition, ce qui peut couvrir bien des abus. »<sup>137</sup>

---

135 Frederik Mispelblom Beyer, 2007, p. 1.

136 Ce « autre » ou sa variation, « autrement », constitue une formule tout faite pour affirmer se démarquer du commun. En cela, elle est commune. Elle joue selon moi le rôle d'un argument implicite. Il s'agit de ce que les linguistes appellent une « proposition alternative non spécifiée ». De nombreux titres d'ouvrages contiennent ce mot, on le trouve partout dans le langage politique et médiatique : « je ne suis pas contre l'Europe mais je suis pour une *autre* Europe » ; « il s'agit de gouverner *autrement*. » Les auteurs croient, ou cherchent à faire croire, qu'en utilisant ce mot ils ont dit quelque chose.

137 Frederik Mispelblom Beyer, 2007, respectivement pp. 3, 7 et 4 (italiques de l'auteur). On retrouvera les propos de la dernière citation dans les travaux de Daniel Gaxie (1977 et 2005) sur les rétributions du militantisme.

\*

*A contrario* de ces positions, J.-L. Laville, dans de nombreux écrits, défend l'économie sociale et solidaire et singulièrement l'association comme alternative au marché et à l'État, comme « lien social », comme résistance au « productivisme » et comme combinaison d'une activité économique et d'une préoccupation démocratique. Une manière d'échapper à la dichotomie entre

« [...] le capitalisme marchand et l'étatisme non marchand [...] », à « [...] la dualité entre marché et État. »<sup>138</sup>

« C'est dans cette perspective que l'économie sociale et solidaire peut participer à un nouveau contrat social, dans lequel cette troisième composante s'affronte et s'articule aux secteurs privé et public pour construire une économie plurielle. »<sup>139</sup>

Prenant au sérieux les termes de « sociale » et surtout de « solidaire », reliant cette dernière à l'idée de démocratie et l'opposant au « productivisme », l'auteur écrit :

« De la façon la plus extensive, l'économie solidaire peut être définie comme l'ensemble des activités contribuant à la démocratisation de l'économie à partir d'engagements citoyens. » [...] « L'économie solidaire, conçue comme une forme de démocratisation de l'économie [...] »<sup>140</sup>

« Pour être légitime, elle suppose un nouveau dialogue entre responsables publics et formes auto-organisées de la société civile. Et on retrouve l'élément fondateur de la solidarité démocratique. Celle-ci est fondée à la fois sur l'auto-organisation de la société civile sur un mode égalitaire [...] »

« [...] l'économie sociale et solidaire peut constituer un pôle de résistance et de transformation, à condition de s'inscrire dans un projet de civilisation et d'approfondissement de la démocratie. »<sup>141</sup>

D'aucuns défendent également l'engagement social des associations :

« L'engagement associatif et militant, d'un côté, et les professions établies (médecins, avocats, *etc.*), de l'autre, ont en commun l'importance qu'on y affiche pour les valeurs, la noblesse des causes servies et la présence que l'on demande de reconnaître à ces valeurs et à ces causes relativement aux considérations économiques. S'instituer comme association ou comme profession paraît devoir nécessiter de défendre une spécificité morale et le respect d'impératifs supérieurs dans un monde dominé par l'économie, ou plus concrètement l'entreprise et le marché. »<sup>142</sup>

\*

En tout état de cause,

---

138 Jean-Louis Laville, 2017, pp. 3 et 4.

139 Jean-Louis Laville, 2011, p. 98.

140 Philippe Chaniel et Jean-Louis Laville, 2002, pp. 20 et 20.

141 Jean-Louis Laville, 2011, pp. 102 et 103.

142 Pascal Ughetto et Marie-Christine Combes, 2010b, p. 1.

« Le débat est loin d'être tranché entre les tenants d'une ESS "gisement d'emplois", ceux d'une ESS porteuse de valeurs et attentive à ses salariés [...] et ceux d'une ESS "mauvais employeur" cumulant [...] les facteurs de précarité. »<sup>143</sup>

### *Un mauvais employeur ?*

« Même si travailler dans une association est souvent synonyme d'autonomie, de sens et d'émancipation, est-ce que cela doit compenser des conditions qui ne respectent pas le droit du travail ? »<sup>144</sup>

Dans tous les cas, le rapport salarial dans les associations n'est ni simple ni pacifié.

À vrai dire, pour la plupart des observateurs, la cause semble entendue. Ainsi, la présentation d'un récent numéro de la revue *Mouvements* consacré à ce thème, élaboré en coopération avec le syndicat Asso<sup>145</sup> et judicieusement intitulé « Qui est le patron », donne son point de vue en ces termes :

« Alternatives à l'économie de marché, les associations promettent la fin de l'exploitation et de l'aliénation au travail. Mais la réalité est différente. Plus qu'ailleurs, les associations sont à l'avant-garde de la flexibilisation et de la précarisation. Depuis quelques années, des sociologues pointent du doigt cette particularité du monde associatif : dans ce marché du travail c'est le salariat "atypique" qui est typique : CDD, temps partiel, travail en soirée, le week-end, stages, services civiques... Le monde associatif est un gros consommateur de contrats précaires. »

« [...] avec l'ère néolibérale et la baisse des finances publiques, les associations sont mises en concurrence entre elles, mais aussi avec les entreprises classiques, pour accéder aux financements publics. Variables d'ajustement des politiques publiques, elles se retrouvent sur le marché concurrentiel pour trouver les moyens de poursuivre leurs missions, aux dépens de leurs projets associatifs malmenés par les exigences du marché. »

« Les salarié-e-s sont eux aussi pris dans une double identité, celle de travailleur et celle de bénévole militant. »<sup>146</sup>

Constats que confirment parfaitement mes observations des associations que sont presque tous les organismes de formation de l'animation.

---

143 Érika Flahault et *al.*, 2011, p. 19.

144 Dans le cadre d'une semaine nantaise de mobilisation associative en mars 2015, bref extrait du journal « J4 » (4ème jour), rédigé par les salariés associatifs eux-mêmes.

145 Affilié à l'union syndicale Solidaires.

146 Les trois citations proviennent de l'éditorial, par Simon Cottin-Marx, Anahita Grisoni et Olivier Roueff, du numéro *Mouvements*, 2015/1, n° 81, respectivement pp. 7-8, 8 et 8.

*Conclusion provisoire.*

Il me semble tout aussi vain de tenir pour l'une ou l'autre thèse défendues par les auteurs. En pratique, elles sont toutes deux avérées et démontrables. D'autant que les positions souvent extrêmes de ces auteurs sont moins descriptives qu'empreintes de dénonciations, de souhaits ou de préconisations. La diversité des associations est telle que l'on trouvera toujours des exemples crédibles pour apporter la preuve empirique de ce que l'on veut démontrer. Les associations qui emploient des salariés et vendent des activités dans un marché concurrentiel se situent, c'est en tout cas ce qui ressort de mes propres observations, sur un *continuum* qui va de l'entreprise (peu) associative à l'association qui peine à le rester sous la pression économique. Et l'éventualité d'une vie démocratique en leur sein est à mettre autant en relation avec leur situation financière conjoncturelle qu'avec leurs principes intemporels : il est plus aisé de promouvoir et même de pratiquer la démocratie interne quand les finances vont bien, c'est-à-dire lorsqu'elles ne provoquent pas un resserrement des énergies et des tentations autoritaires.

Ce qui est donc plus observable, et me semble plus crédible, est le sens d'une évolution et, parfois, les transformations volontaires qui se déroulent sous les yeux avertis. Elles me paraissent toutes aller dans le sens d'une emprise croissante des logiques marchandes, gestionnaires et productives. De ces évolutions résulte une difficulté croissante à ce que les associations, celles que j'étudie, constituent, pour reprendre des thèses de J.-L. Laville, une alternative à la dichotomie entre le marché et l'État ou une démocratisation de l'économie.

Sur le temps long,

« Dans son analyse historique des centres de loisirs depuis les patronages, Francis Lebon dénote [*sic*] le "neutralisme" qui touche peu à peu l'animation avant que les fédérations et les institutions ne deviennent des entreprises dans un marché concurrentiel. »<sup>147</sup>

---

147 Ronan David et Baptiste Besse-Patin, 2013, p. 53. L'ouvrage auquel les auteurs font référence est Francis Lebon, 2005, pp. 208-217.

## L'ÉDUCATION POPULAIRE

L'animation est historiquement issue de l'éducation populaire ; vue d'aujourd'hui, elle en serait une manifestation. C'est aussi discursivement qu'elle se situe dans ce cadre social, la notion d'éducation populaire étant dotée d'une aura symbolique valorisante. L'éducation populaire est au cœur des justifications historiques, morales, sociales, philosophiques et politiques de l'animation, et plus encore des formations de l'animation car, pour ses acteurs, former c'est éduquer. Rares sont ceux qui osent affirmer certaines contradictions entre éducation populaire et animation, au moins telle que la seconde se présente aujourd'hui<sup>148</sup>.

Il me faut donc la définir, au moins du point de vue de ceux qui en parlent. Le sujet est pourtant immense, il a généré une abondante littérature. Je me propose donc de décrire de l'éducation populaire ce qui est utile à l'enrichissement de ma thèse et de me limiter à cette ambition.

Curieusement, il est très fréquent que les auteurs qui écrivent sur l'éducation populaire éprouvent le besoin d'en reformuler l'histoire à leur gré. Cela témoigne de la souplesse conceptuelle de la notion en même temps que de l'indétermination de sa nature. Partant, si elle s'appuie sur les mêmes repères, cette histoire est à chaque fois différente. Probablement ces auteurs ont-ils conscience du caractère incertain de la définition et de l'histoire de l'éducation populaire, et la volonté de les établir selon leur propre conception. Au milieu de ce foisonnement d'histoires, je me permets une sélection de ce qui me semble être le plus proche de la façon dont les acteurs rencontrés au cours de mon enquête en parlent : nature de l'éducation populaire, origine, évolutions, principes fondamentaux, éventuellement acteurs majeurs.

\*

On pourrait affirmer, à ce stade de l'exposé, que l'éducation populaire est pour l'animation à la fois un ensemble de techniques qui y ont été inventées et dont elle a hérité ; une histoire de l'éducation du peuple, au sein de laquelle elle cherche à se situer comme dans ce qui serait une noble lignée ; une référence idéologique servant de réservoir argumentatif. L'animation et surtout ses formations font volontiers appel à ces trois sources, opératoire pour la première, rhétoriques pour les deux autres.

---

148 Cf. l'annexe « L'animation, c'est le contraire de l'éducation populaire ».



Vue des organismes de formation de l'animation, l'éducation populaire est réputée être une forme d'éducation alternative de l'institution scolaire, compensant les conséquences sociales de ses défauts et travers. Cette position par rapport à l'école prend de nos jours la forme d'une opposition quelque peu frontale ; l'éducation populaire aurait vocation à permettre l'accès de tous à l'éducation et à la culture ce que ne ferait pas l'École. Cette situation est pourtant loin d'être une constante puisque l'éducation populaire a, au contraire, dans un passé récent – tout au plus une génération –, principalement été considérée comme un complément à l'École voire une prolongation de celle-ci. Ces transformations de la manière de juger l'École sont directement liées à l'évolution des caractéristiques sociales des formateurs de l'animation.

#### Aux sources de l'animation

« Dépouillant systématiquement les livraisons de *l'Éducateur*, la revue de la Société des instituteurs de la Suisse romande, entre 1865, date de sa fondation, et 1914, je suis frappé par les appréciations très fortement négatives qui sont portées sur l'enfance. Laissés à eux-mêmes – et on relève qu'ils sont, hors de l'école, souvent laissés à eux-mêmes – les enfants se révèlent vicieux, pervers, cruels. »

Il ne faut donc guère s'étonner qu'on ait eu l'idée de les encadrer.

« La montée des masses obsède ceux qui dirigent. Face à ce qu'ils appellent la “question sociale”, si les uns se raidissent et conçoivent l'affrontement des classes en terme de répression, d'autres, parmi les libéraux ou les chrétiens sociaux de l'époque, pressentent que l'instruction ne peut manquer de jouer un rôle dans le conflit. »<sup>149</sup>

Les grandes lignes des débats n'ont guère évolué en plus d'un siècle. On voit poindre, dans cette configuration historique, la raison d'être que se donnent les organisations de l'éducation populaire et, plus tard, de l'animation : une action complémentaire à l'école, en dehors des heures de classes, destinée à résoudre pacifiquement la question sociale. C'est cette intention qui a présidé à la création de la Ligue de l'enseignement en 1866. L'éducation populaire se place, c'est selon, en complément ou en concurrence de l'éducation-instruction.

\*

Évoquant l'histoire des vacances au début du XXe siècle, l'historien C. Granger écrit :

« Il consiste [...] à inscrire ce temps hors l'école dans l'entreprise scolaire de civilisation républicaine, qui vise en ces années à régler ensemble les repères de la vie publique et de la vie privée (langue, corps, temps, espace *etc.*).

---

149 Daniel Hameline, 2000, respectivement pp. 40 et 44.

[...] quelle que soit l'importance qu'elles ont pu revêtir – et elle a été d'envergure si l'on songe qu'elle a mobilisé l'État, l'Église, la Famille, les partis politiques, les municipalités, *etc.* – et quel que soit aussi le degré d'autonomie auquel ont fini par les porter les “spécialistes” qui en ont fait l'objet d'études soigneusement spécialisées, les colonies de vacances ne sont à tout prendre qu'une forme parmi d'autres d'une bien plus vaste “colonisation des vacances”. Le véritable enjeu de cette histoire peut donc s'énoncer à peu près ainsi : par quelle magie ce temps hors l'école a-t-il pu apparaître – et aux yeux mêmes des thuriféraires du projet scolaire – comme un espace à part entière de l'accomplissement de l'œuvre scolaire et républicaine (l'une n'allant plus sans l'autre) de production et de reproduction de l'ordre des choses ? »<sup>150</sup>

Où l'on voit au passage que l'on est – était – loin de la conception contemporaine des colonies de vacances et autres accueils collectifs de mineurs censés faire échapper ses participants aux contraintes du cadre scolaire<sup>151</sup>. Et l'auteur met en évidence la convergence des buts :

« La mise en intrigue à laquelle ils [les hygiénistes] se livrent conjugué, pour ce faire, l'angoisse biologique et la question sociale. »

« Les vacances fournissent aux médecins l'occasion d'une insistante “valorisation morale des règles d'hygiène”, propre à conduire, comme l'a montré Boltanski, la “domestication” des existences et des familles populaires ».

« Il n'est pas bien difficile de repérer que ces multiples mobilisations, alors même qu'elles célèbrent les vertus d'une inversion annuelle – « *Les vacances seront aussi différentes que possible de la vie scolaire* », assurent l'hygiéniste (Guinon) et le pédagogue (Gache) –, soumettent les élèves à un système continu d'encadrement, qui réside dans l'inculcation d'un « *sens de la continuité* » propre par-dessus tout à prolonger les valeurs scolaires au-dehors de l'institution qui les fait naître. Et en réalité, les vacances scolaires [...] fournissent à une échelle nouvelle le terrain d'exercice tout désigné pour occuper, encadrer, surveiller les enfants [...], et en premier lieu ceux issus des classes populaires, dont on sait sur le bout des doigts qu'ils sont au centre des dispositifs de contrôle et d'éducation que façonne alors cette bourgeoisie républicaine qui, on le sait aussi, s'impose en imposant les catégories légitimes d'organisation et de perception du monde social. »<sup>152</sup>

\*

Mais bien sûr, puisque l'éducation est une manière de domestiquer les masses, l'enjeu porte sur le sens dans lequel on oriente cette domestication.

« Et c'est à ce modèle horticole qu'on empruntera les premiers schémas d'une pédagogie scientifique, voulue elle-même comme expérimentale. [...] C'est elle [*i.e.* la métaphore horticole] qui fournit la première phrase de *Pédagogie et psychologie de l'enfant* d'Edouard Claparède en 1905 : “que la pédagogie doive reposer

150 Christophe Granger, 2007, p. 59.

151 Cf. à ce sujet l'annexe (de la 4<sup>ème</sup> étape) « La forme scolaire ».

152 Christophe Granger, 2007, respectivement pp. 63, 64, 68-69 (italiques de l'auteur, les références dont celle à Luc Boltanski ne sont pas indiquées par l'auteur).

sur la connaissance de l'enfant comme l'horticulture repose sur la connaissance des plantes, c'est là une vérité qui semble élémentaire." »<sup>153</sup>

Ainsi que l'explique l'auteur, il est intéressant de noter que l'idée d'horticulture comme métaphore de l'éducation correspond à une conception qui considère que les lois de la nature sont, d'une part indépendantes de la volonté humaine, d'autre part au fondement des lois mises au jour par les sciences sociales. Celles du développement de l'enfant sont ainsi supposées éternelles et universelles. La métaphore horticole suggère que l'enfant est une plante qui contient son propre programme de développement. Dans les formations de l'animation, cette conception n'a guère évolué : depuis les années 1930, on y traite toujours de ce qu'on nomme « la connaissance de l'enfant » comme si l'enfant en question était, lui aussi, universellement et éternellement le même<sup>154</sup>.

\*

Si les buts hygiénistes – avec en perspective l'enjeu de disposer d'une population jeune pouvant faire des soldats nombreux et robustes –, forme de contrôle nécessaire au traitement de la « question sociale », semblent avoir perdu du terrain – conséquences des guerres mondiales obligent, ils prévalaient jusque dans les années 1960 –, les autres intentions sont restées assez constantes. Il n'est que d'écouter les acteurs contemporains les mieux intentionnés ou même, selon eux, les plus « politiques ». Les encadrants des accueils collectifs de mineurs sont quasi systématiquement issus des classes moyennes à capital social ; ils entendent toujours faire des vacances des moments éducatifs, avec une logique générale qui relève d'ailleurs de la productivité éducative, et définir eux-mêmes les modalités et finalités de cette éducation, selon leurs propres conceptions ; leur « public » idéal reste les milieux populaires et « aller au peuple » constitue un savoir-faire valorisé ; ils se sentent compétents et légitimes pour définir les « carences éducatives » des publics ; ils font vivre des formes de loisirs qui, s'affirmant comme radicalement différents de l'école, sont « prisonniers de la forme scolaire »<sup>155</sup>. Si l'animation, par la voix de ses acteurs, s'affirme éducative, elle continue à jouer un rôle principal de garderie des enfants et de canalisation de la jeunesse, évitant « les gamins qui traînent dans les rues », rassurant parents, élus, citoyens et électeurs, et « d'amortisseur social » des tensions dans les espaces urbains et même de plus en plus ruraux.

Jeunesse dangereuse, jeunesse à insérer dans la société, jeunesse en tant que ressource : si la formulation contemporaine des problèmes – par exemple le chômage – n'est pas exactement celle de la fin du XIXe siècle, les catégories de la pensée politique et éducative restent tout à fait stables.<sup>156</sup>

153 Daniel Hameline, 2000, p. 49. Le titre exact de l'ouvrage d'Édouard Clarapède est *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 1905, la phrase citée se trouve p. 1 de cet ouvrage.

154 Et qui plus est sur la base des travaux de Jean Piaget alors que de nombreux auteurs fort connus – Lev Vygotski, Françoise Dolto, Mélanie Klein pour ne citer que ceux-là – sont venus enrichir, assouplir ou contredire les apports du premier.

155 Selon le titre, et la démonstration, d'un article de Jean Houssaye, 1998.

156 Dans son modèle, Chantal Guérin-Plantin (1999) propose quatre catégories de perception sociale de la jeunesse : la jeunesse fragile, à protéger contre elle-même et contre le monde ; la jeunesse messianique, porteuse d'avenir, de renouvellement ; la jeunesse dangereuse ou en danger ; la jeunesse citoyenne. La quatrième catégorie est probablement plus difficile à appréhender par les acteurs. Dans les Actes de la journée du 18 juin 2015 de l'Observatoire sarthois des politiques jeunesse, organisée sous l'égide entre autres de la DDCS de la Sarthe, de

La différence la plus marquante est probablement que ces rapports sociaux et ces finalités, de nos jours perçues comme peu nobles, ne sont plus explicités et ne sont plus perçus par les acteurs, reformulés qu'ils ont été en « éducation populaire ». On ne lit plus, sous la plume de ceux qui se piquent de parler d'éducation, des lignes parlant de

« [...] la multiplicité inquiétante des dangers que les vacances font courir à la population innombrable et vulnérable des enfants du peuple. *“L’habitude de la paresse, des instincts de vagabondage, des relations dangereuses, voilà ce qu’ils retirent de ces longues heures passées sans surveillance, dans l’abandon, au milieu des écueils dressés de tous côtés dans les grandes villes”* [...] »<sup>157</sup>

« Bref, incorporés à l'édifice scolaire, les vacances deviennent à leur tour une *“école de moralité”* comme dit Durkheim, autrement dit un instrument à “fabriquer du même”, à façonner l'esprit de discipline, l'attachement au groupe et l'autonomie de jugement, jugés indispensables à l'éclosion de l'individualisme républicain. »<sup>158</sup>

On retrouve jusqu'à ces mêmes principes dans les stages de formation de l'animation, qui à la fois font usage du groupe – et non des individus – comme cible et comme levier pédagogique, à la fois affirment viser le développement d'une pensée autonome des participants. On est en plein dans leur « programme institutionnel ».

Tout organisme de formation de l'animation se réclame de l'éducation populaire. Institutionnellement, la plupart sont membres du CNAJEP ou tout au moins du CRAJEP<sup>159</sup>. C'est l'interlocuteur des pouvoirs publics en ce qui concerne l'éducation populaire, en bonne place pour s'assurer une certaine influence politique. On y voit fonctionner une forme d'entrisme et les jeux de pouvoir et d'influence. Les organismes, concurrents sur le marché de la formation, s'y retrouvent pour se coordonner, ce qui ne va pas sans une certaine ambivalence des relations. Les postes à responsabilité sont considérés comme « stratégiques », au dire des acteurs, et on ne s'étonnera pas qu'ils soient tenus par les dirigeants des organismes les plus militants, aux positions politiques les plus affirmées, CEMÉA et Francas<sup>160</sup>. Au sein de cette organisation prévalent les discours d'unité, au dehors les critiques mutuelles, situation concurrentielle, marchande et idéologique, oblige.

---

l'INJEP, de la CAF et des CEMÉA, les participants, presque tous professionnels de l'animation, ne retiennent que les trois catégories dont je fais état ci-dessus. Cf. Observatoire sarthois des politiques jeunesse, 2015, p. 11.

157 Christophe Granger, 2007, p. 63. La citation en italiques de l'auteur est du Dr Augagneur, député-maire socialiste de Lyon dans *Lyon républicain*, 20 août 1896.

158 Christophe Granger, 2007, p. 67 (italiques de l'auteur, citation d'Émile Durkheim non référencée).

159 Respectivement Comité national et Comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire : associations regroupant les associations d'éducation populaire afin de coordonner leur action et de se faire entendre collectivement des médias et des pouvoirs publics.

160 Dont les directeurs régionaux sont respectivement président et vice-présidente du CRAJEP.

### *Quelques mots du cadre réglementaire.*

Les diplômes de l'animation sont explicitement situés par la réglementation dans le cadre de l'éducation populaire<sup>161</sup>. Ainsi par exemple dans la définition du BPJEPS « Loisirs tous publics » y trouve-t-on une référence directe :

« L'intervention de l'animateur tous publics s'inscrit dans une logique globale d'éducation populaire dont il est acteur. »

« OI 5.1.1 EC de situer son action dans le cadre de l'éducation populaire »<sup>162</sup>

De même, dans celle du BAFA et du BAFD, de manière un peu plus détournée :

« Article 5

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 ; »<sup>163</sup>

Ces exigences sont très génériques. Elles servent néanmoins de justification aux organismes de formation pour mettre en avant, et le lien de leur activité avec l'éducation populaire, et l'intégration dans les programmes de formation de travaux portant sur ce sujet. À vrai dire, pour la plupart des formateurs, le lien de leur activité avec l'éducation populaire est une évidence ; on leur a expliqué les choses ainsi et ils n'ont pas de raison d'aller vérifier la nature des exigences dans la réglementation.

### *Un problème de définition.*

J.-C. Richez pose clairement le problème :

« Il y a à peu près autant de définitions de l'éducation populaire que de mouvements. Il est tentant de partir de la proposition de Françoise Tétard, historienne de l'éducation populaire, pour qui “participent de l'éducation populaire ceux qui s'en réclament”. »

Et se risque pourtant : « Sur cette base, on peut dégager deux invariants qui permettent de mieux cerner l'éducation populaire : favoriser l'accès du plus grand nombre à la culture, d'une part, et d'autre part, l'accès aux

---

161 Il existe un autre lien entre formations de l'animation et éducation populaire : jusqu'en 2009, pour être habilités aux formations BAFA et BAFD, les organismes devaient être « agréés éducation populaire ». Seules des associations pouvaient bénéficier de cet agrément. Cette exigence a été levée. On peut éventuellement comprendre que cela ouvre la porte à des organismes non associatifs.

162 Ministère de la Jeunesse et des Sports, 2003b, pp. 3 et 8. EC = Être capable, OI = Objectif intermédiaire.

163 Ministère de la Jeunesse et des Sports, 2015.

savoirs et à la culture comme condition de l'exercice de la citoyenneté. Ces deux invariants ont un corollaire : la mise en œuvre de pédagogies actives mobilisant les capacités et compétences du sujet apprenant et le plaçant en position d'acteur. »<sup>164</sup>

O. Douard cite cette définition élaborée par la « commission de réforme de l'enseignement Langevin-Wallon »<sup>165</sup> :

« Cette commission ministérielle d'étude pour la réforme du système éducatif français, dite Langevin-Wallon, dans un chapitre intitulé l'Éducation populaire (ce qui n'est déjà pas banal) pose que : "L'Éducation populaire n'est pas seulement l'éducation pour tous, c'est la possibilité pour tous de poursuivre au-delà de l'école et durant toute leur existence, le développement de leur culture intellectuelle, esthétique, professionnelle, civique et morale. Dans des temps où les progrès des sciences et le renouvellement des idées et des manifestations artistiques ne peuvent manquer de s'accélérer toujours davantage, les générations qui se suivent deviendraient étrangères entre elles et les plus anciennes étrangères à leur époque, si cette possibilité ne leur était pas donnée". »<sup>166</sup>

Certaines directions régionales de la Jeunesse et des Sports – pas toutes – donnent leur propre formulation<sup>167</sup> :

« L'éducation populaire est un concept qui vise à favoriser l'accès au savoir et à la culture au plus grand nombre afin de permettre à chacun de s'épanouir et de trouver la place de citoyen qui lui revient. »<sup>168</sup>

On pourrait multiplier les exemples à l'infini. C. Maurel, dans son ouvrage sur l'éducation populaire, en élabore ainsi neuf successives<sup>169</sup>. Chaque auteur a la sienne, justifiant amplement la

---

164 Jean-Claude Richez, 2013, p. 1. L'éducation populaire a deux origines géographiques et historiques différentes : l'Europe de la fin du XIXe et du début du XXe siècle d'un côté, dont le moteur politique d'origine serait plutôt la question sociale ; l'Amérique du Sud sous dictatures des années 1960 à 1980 de l'autre. Si les idées des uns ont largement essaimé chez les autres dans les deux sens, le contexte politique sud-américain a amené à des critères forts différents de ceux que met en avant Jean-Claude Richez. L'éducation populaire de ce continent repose sur deux principes : 1) les individus sont regardés comme des sujets politiques, et 2) l'éducation populaire a pour vocation de produire leur autonomie. Il s'agit d'une version épurée de l'éducation populaire, par voie de conséquence bien plus claire et lisible, sous la pression du contexte politique. Autrement dit, dans une reformulation simplifiée : en Europe, l'enjeu est l'accès des individus à la culture (reste à savoir laquelle) ; en Amérique du Sud, l'enjeu est l'accès des citoyens à la parole politique. Il est d'ailleurs significatif que le même vocable de « éducation populaire » soit employé dans les deux univers sociaux et politiques, témoignant du caractère englobant de la notion.

165 Chargée, en 1944 à la Libération, d'élaborer le projet de réforme de l'enseignement selon le programme défini par le Conseil national de la résistance.

166 Olivier Douard, non daté, p. 3.

167 Potentiellement utile aux organismes pour leurs dossiers d'habilitation mais normative puisque ce sont les mêmes qui sont chargés d'habilitier les formations.

168 DRJSCS d'Aquitaine <http://www.aquitaine.drjscs.gouv.fr/-Education-populaire-.html>.

169 Présentées au fil de son raisonnement, dans l'ensemble de l'ouvrage : pp. 15-16, 21, 37, 99, 109, 121-122, 139, 151, 204. Et une dixième, un modèle de concision mais peut-être pas de lisibilité, en 4ème de couverture : « une praxis culturelle de transformation sociale et politique » (Christian Maurel, 2010). On y trouve aussi de nombreuses thèses visant à caractériser ce qu'est l'éducation populaire : j'en ai relevé seize différentes. Le titre de l'ouvrage de Christian Maurel aussi est intéressant : *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*. Il renvoie à celui du livre de Yves Clot : *Travail et pouvoir d'agir* (2008). Il y a une

définition constructiviste qu'en donne F. Tétard, historienne reconnue de l'éducation populaire, citée ci-dessus par J.-C. Richez.

Cette dernière, dans un panorama historique de l'éducation populaire, défend la thèse d'une multiplicité de réalités, de pratiques, de conceptions de l'éducation populaire, sous une seule et même dénomination, qu'elle qualifie comme « un terme “valise” ». Partant on peut penser que, l'éducation populaire d'une époque et d'un contexte historique et social n'étant pas celle d'une autre époque et d'un autre environnement, ce qu'elle est à un moment donné est à l'image de la société qui lui est contemporaine<sup>170</sup>.

« L'éducation populaire, un terme “valise”, un concept fourre-tout ? C'est d'abord et surtout un discours, venant qualifier des pratiques de militants, qui ont fait des choses ensemble et qui souhaitent se mettre sous une même bannière. Nous ne sommes pas loin de l'idéologie, même au nom de valeurs partagées. Des convictions, des passions, des conflits aussi. »

« [...] l'éducation populaire a été définie de différentes manières à chaque période de l'histoire [...], de plus, elle n'a pas toujours signifié la même chose au cours d'une même période. C'est comme si elle était adaptable, malléable à chaque pensée politique, à chaque vision du monde, à chaque courant pédagogique. Pratique, mais trompeur ! »<sup>171</sup>

Elle conclut ainsi :

« L'éducation populaire est par définition indéfinissable, mais c'est un ressenti partagé ! »<sup>172</sup>

---

filiation, au moins de vocabulaire, de Baruch Spinoza à Georges Canguilhem puis à Yves Schwartz et à Yves Clot (observation de François Vatin). La formule « puissance d'agir » est par ailleurs une référence contemporaine évidente au mot anglais *empowerment*, très utilisé pour désigner les processus visant à donner (à restituer) aux acteurs (ici le « peuple », là les salariés) une part d'initiative ou d'autonomie ; ou bien, dans le vocabulaire du management, pour laisser croire à ces possibilités et tenir un discours valorisant les pratiques actuelles ou, c'est selon, affirmant leur nouveauté. Cependant, de Yves Clot à Christian Maurel, le mot *power* est différemment traduit : « pouvoir » d'un côté, « puissance » de l'autre. La différence me semble signifiante. Dans les travaux produits par les organismes de formation, c'est toujours le mot « pouvoir » qui est utilisé ; on le voit par exemple dans les dossiers établis par les stagiaires en formation professionnelle. Il s'agit, à chaque fois, de donner ou de rendre le « pouvoir d'agir » – supposé perdu – aux publics, aux acteurs, aux usagers des associations ou des collectivités territoriales. Le pouvoir est une obsession au sein des organismes de formation, ce qui laisse de côté la puissance. Pour le dire de manière triviale mais concise, il s'agit plus de savoir qui commande que d'agir.

170 *A contrario* de ceux qui tendent à faire de l'éducation populaire une réalité unique remontant, comme tout un chacun l'affirme, au fameux discours de Condorcet (1792), illustre ancêtre s'exprimant dans une période tout aussi importante, et donc référence de valeur. Dans leur esprit, l'éducation populaire serait probablement bien plus présentable si son histoire était linéaire et si elle relevait d'une conception unique, dont la (leur) pratique contemporaine serait l'actualisation.

171 Françoise Tétard, 2000, p. 75 pour les quatre citations.

172 Françoise Tétard, 2000, p. 88.

L'éducation populaire serait donc « une fiction socialement efficace », selon une formule d'A. Supiot<sup>173</sup>, un concept souple et idéalisé qui permet effectivement à nombre d'acteurs de s'en revendiquer et de valoriser ainsi leurs activités<sup>174</sup>.

#### Caractère politique et caractère œcuménique

Dans un article fort éclairant, F. Chateigner propose d'organiser ce foisonnement en s'appuyant sur une typologie des différentes conceptions contemporaines de l'éducation populaire.

« Deux critères permettent cependant de dessiner une typologie des références contemporaines : l'un est précisément le rapport au champ politique, l'autre la dimension plus ou moins œcuménique de la définition retenue de l'éducation populaire. Quatre positions types se dessinent donc. »

La « position œcuménique [...] discours sur l'éducation populaire [qui] visent à promouvoir la catégorie sans entrer trop avant dans la question de sa définition. » À l'inverse, « La position anti-œcuménique, c'est-à-dire adoptant une définition distinctive et radicale de l'éducation populaire ».

La position politique correspond selon l'auteur à une implication « dans le champ politique, ou plus exactement dans les politiques publiques » et donne même au terme d'éducation populaire « une valeur de transition vers le champ politique », alors que la conception apolitique est « rétive à l'entrée dans le champ politique au sens strict ».

Cette typologie est tout à fait utile en raison de sa capacité à éclairer les controverses que l'on constate autour de ce qui serait ou ne serait pas de l'éducation populaire, et les accusations de dévoiement et de trahison qui les accompagnent. Les grands organismes de formation (l'auteur cite entre autres la Fédération Léo Lagrange, les Francas et les CEMÉA) appartiendraient à la catégorie œcuménique et apolitique, ce qui leur permet effectivement de se réclamer de l'éducation populaire. Ainsi :

« Du côté des grandes associations – collectivement sinon une par une –, et même s'il est difficile d'interpréter des tendances aussi récentes, on semble se diriger vers le nominalisme qu'adoptait en matière historique Françoise Tétard : fait de l'éducation populaire qui s'en réclame ; ce qui renvoie dos à dos le discours de nouveaux entrants radicaux sur la trahison supposée des anciennes structures, comme la tentation que peuvent avoir celles-ci d'arguer de leur ancienneté [...]. »

De même, l'auteur montre que la « référence, inévitable »<sup>175</sup> à Cacérès et à Condorcet, que l'on trouve effectivement partout, est directement liée à la position de l'auteur ou de l'organisme vis-à-vis de l'éducation

173 Dans un autre contexte.

174 Parmi les tentatives de définition, il faut aussi citer la très connue et spectaculaire « conférence gesticulée » de Franck Lepage, 2011, *L'éducation populaire, monsieur, ils n'en ont pas voulu*. Cette conférence gesticulée est visible sur Internet.

175 Frédéric Chateigner, 2016, respectivement pp. 12, 12, 12, 14, 14, 12, 13 et 10. La référence citée est Benigno Cacérès, 1964, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Seuil.



populaire : plus l'ancrage est ancien et dans la continuité, plus cette référence est mobilisée ; plus il est militant et intellectualisé, moins elle est utilisée<sup>176</sup>.

\*

Il n'y a bien sûr pas que les théoriciens qui ont chacun leur propre réponse. À l'instar de F. Tétard, un dirigeant de l'UFCV à la retraite la définit à partir de son expérience comme

Philippe T. : « ce que font les gens et qu'ils considèrent comme de l'éducation populaire, une discipline de l'action, et puis après un discours sur l'action, une praxéologie en quelque sorte. »

Les conceptions que j'ai rencontrées en pratique dans mon enquête vont de la démonstration par un directeur de centre social que l'atelier cuisine relève de l'éducation populaire puisqu'il permet un échange de savoir-faire, à une définition beaucoup plus politique où l'acteur considère que l'éducation populaire est l'éducation du peuple et singulièrement, des classes populaires<sup>177</sup>.

#### Une conception politique

Dans une conférence gesticulée intitulée *Une autre histoire des classes sociales*<sup>178</sup>, A. Pouliquen, actuellement formateur professionnel des CEMÉA, présente une action d'éducation populaire qu'il animait lorsqu'il travaillait dans un centre social. Il s'agissait, *via* des échanges entre personnes sur une expérience commune, de donner à ce vécu partagé une dimension de compréhension politique.

L'exemple qu'il cite est le suivant. Les participants partent de leur récit de ce qu'il se passe, pour eux et autour d'eux, dans la file d'attente à l'accueil de Pôle Emploi. Par la mise en commun, la méthode d'animation et l'élaboration qui en résulte, l'orateur nous explique qu'il arrive à faire prendre conscience aux participants du rôle du chômage comme masse de manœuvre du capitalisme, permettant entre autres de maintenir une pression sur les salaires.

Et d'affirmer que, contrairement aux ateliers cuisine, qui sont pour lui un dévoiement, une édulcoration, un semblant, une étiquette, ce qu'il a pratiqué est un véritable travail d'éducation populaire. D'un côté sa conception, politique selon lui, de l'éducation populaire ; de l'autre en réalité de l'occupationnel.

176 L'auteur semble suggérer que le militantisme est associé au mouvement permanent. C'est effectivement ce que prétendent les organismes de formation qui se disent militants. Spécifiquement pour la formation, l'observation tend à montrer le contraire : la constance dans le temps.

177 Ceux qui en parlent ainsi appartiennent généralement aux classes moyennes et entendent faire l'éducation politique des classes populaires pour leur bien, reproduisant ainsi, pour la (ou leur) bonne cause et plus ou moins à leur insu, les dominations sociales qu'ils dénoncent. J'ai entendu ce même discours de la part de personnes issues des classes populaires mais ayant bénéficié de « l'ascenseur social », qui désirent plus encore sauver le peuple de lui-même.

178 Anthony Pouliquen, 2016. Sa conférence gesticulée est visible sur Internet.

L'orateur décrit ainsi très clairement l'animation socio-culturelle comme une forme de trahison de l'éducation populaire. L'explication historique qu'il en donne est intéressante.

« Dans les années 1960, on a construit des centres sociaux, des MJC, des maisons de quartier. Souvent des bâtiments énormes. Il a fallu ensuite les justifier, entre autres les remplir. On a alors proposé des animations, des programmes d'animation. On est donc passé d'une activité d'éducation populaire, avec un petit local, un bar dans un coin, une bibliothèque, quelques tables et des chaises, et les gens qui y viennent pour y discuter, à une activité d'animation socio-culturelle et socio-éducative. On a proposé du développement personnel, de la sophrologie, du yoga *etc.* On a prétendu aussi y faire de la démocratisation de la culture : élever le peuple en lui donnant accès à la culture légitime. En d'autres termes, on lui a proposé ce qui correspond à la culture de la petite bourgeoisie culturelle. »<sup>179</sup>

Dans une version moins caustique mais nullement contradictoire :

« Dans les années 1960, une notion vient balayer celle d'éducation populaire : c'est celle d'animation socio-culturelle. C'est un projet "ouvert à tous", et cette ambition lui vaut les faveurs de l'État ; elle est dès lors largement financée et les militants de l'éducation populaire deviennent des professionnels. »<sup>180</sup>

\*

On peut toutefois s'interroger, à écouter A. Pouliquen, sur la démarche qui est la sienne. Les participants retrouvent-ils seuls l'idée que les chômeurs constituent une masse de manœuvre ? Ou bien est-ce un « apport » à la réflexion de celui qui guide le travail, en l'occurrence l'orateur ? Partant, s'agit-il de laisser la réflexion collective à sa propre dynamique ou de l'orienter afin qu'elle permette aux présents d'en tirer des enseignements qui sont, au départ, dans la tête de l'animateur, ceux qu'il choisit ? Comme l'écrit M. Beauvais dans sa quête éthique intransigeante :

« Mais prétendre pour l'autre, à sa place, au nom de "bonnes intentions", viser son autonomisation, cela ne revient-il pas à nier d'emblée son libre arbitre, sa propre volonté et sa propre capacité à s'auto-définir, à s'auto-produire, à se décider et à s'inventer de nouvelles options pour penser et agir de manière plus complexe dans son environnement ? En bref, cela ne revient-t-il pas à nier sa liberté ? Liberté qui est l'essence même du sujet. »<sup>181</sup>

Et D. Hameline :

« Mais les utopies seront imaginées par des éducateurs qui voudront pousser jusqu'au bout la logique de l'émancipation. Car, à vouloir libérer le peuple de ses chaînes, on aboutira à vouloir le délivrer de lui-même, au nom de la science, et, fût-ce contre son gré. »<sup>182</sup>

---

179 Même si l'orateur ne le cite pas, on doit en fait cette observation historique à Jean-Claude Gillet, qui l'a nommée « le compromis historique ». Un militant d'éducation populaire de longue date qualifie ce processus historique de « glissement terrible de l'éduc pop de l'action réelle à la gestion des équipements socioculturels ».

180 Geneviève Poujol, 2005, p. 129.

181 Martine Beauvais, 2004, p. 5.

182 Daniel Hameline, 2000, p. 46.

Inversement, la cuisine en commun, la découverte de goûts exotiques et *in fine* l'échange de recettes ne constituent-ils pas une précieuse médiation entre les cultures – car qu'y a-t-il de plus culturel que la cuisine et les goûts ? – permettant la découverte de l'altérité et favorisant le respect mutuel ? Dans la droite ligne de cette conception, Jean-Pierre M., directeur de centre social, définit pour moi l'éducation populaire :

« C'est l'éducation de tous par tous, avec une conception large de ce qu'est l'éducation, c'est-à-dire la vie au quotidien. »

Dès lors, faut-il qu'il y ait un discours identifié comme « politique » pour qu'une démarche d'éducation populaire soit politique ? Faut-il qu'il y ait un discours ? La « vraie » éducation populaire est-elle nécessairement politique ?

\*

Encore faut-il s'entendre sur la notion de « politique ». Voici une précision implicite de l'orateur :

« De nouveau, nous donnons rendez-vous pour libérer la parole, partager nos expériences, croiser nos récits de vie et d'engagement, les analyser... et construire ensemble un savoir utile pour l'action collective ! C'est bien là l'enjeu de nos cafés pédagogiques : l'enjeu d'une éducation populaire libératrice d'expression populaire, délivreuse de sens et génératrice d'action collective. Le philosophe belge Luc Carton a eu le nez creux en présentant l'éducation populaire comme “le travail de la culture dans la transformation sociale”... Et si nos cafés pédagogiques, modestement mais de façon constante et tenace, contribuaient à cela ? À la réalisation du travail culturel nécessaire à toute transformation sociale... »<sup>183</sup>

Le but est la transformation sociale. Mais là aussi, laquelle ? Qui le décide, et pour qui ?

\*

Ce qui transpire dans l'exemple donné par A. Pouliquen est ainsi une conception de l'éducation populaire : celle dans laquelle les classes moyennes ont, dans ce cadre, vocation à faire l'éducation des classes populaires.

F. Tétard l'écrit dans son panorama historique :

« Le Conseil national de la Résistance inscrit ainsi un paragraphe dans son programme d'action du 15 mars 1944 où il souhaite “que tous les enfants français puissent bénéficier de l'instruction et accéder à la culture la plus développée, quelle que soit la situation de fortune de leurs parents” et “que soit ainsi promue une élite véritable, non de naissance mais de mérite, et constamment renouvelée par les apports populaires”. Remarquable motion de synthèse, qui avait l'avantage de définir un champ d'intervention, un public réceptacle des politiques et un objectif politique clair ! C'est de nouveau la notion d'élite qui prévaut et qui donne son sens à l'adjectif “populaire” ; c'est une certaine façon de définir le peuple, à travers le besoin, affirmé ici sans aucune ambiguïté, d'une avant-garde éclairée. »<sup>184</sup>

Éduquer ceux qui n'ont pas eu droit à une éducation, ou pas à la même que les autres.

183 Source : Anthony Pouliquen, message électronique collectif pour inviter à être présent à une manifestation nommée « café pédagogique ».

184 Françoise Tétard, 2000, p. 85.

« Alain Prévost a évoqué dans un roman le “peuple impopulaire”. Le mot “populaire” n’est pas en effet si populaire que cela. L’éducation populaire est l’éducation qui a été refusée pendant des siècles à une partie des groupes sociaux. De ce fait le mouvement ouvrier a lutté pour une éducation populaire afin que le peuple soit instruit et éduqué. »

« Toute la vertu, la noblesse et la dignité de l’éducation populaire est de s’être ouverte à des publics qui n’étaient pas forcément populaires dans d’autres types d’éducation. »

« L’éducation d’adultes en difficulté devient un champ privilégié parce que les associations sont les derniers acteurs à s’en préoccuper après que les dispositifs sociaux aient sélectionné les plus aptes à réussir. »<sup>185</sup>

Étonnamment, les tenants de l’éducation populaire, s’ils mettent volontiers en avant son but de, comme le dit l’auteure, s’intéresser à ceux qui ont été éliminés par les dispositifs sociaux, au premier rang desquels le système scolaire – que D. Ferrand-Bechmann ne cite pas explicitement –, ne traduisent jamais cette intention en termes de classes sociales : l’éducation, l’ouverture à la culture, l’accès à la formation apportés aux classes populaires par les classes moyennes. On verra que l’homogénéité sociale, et des animateurs, et surtout des formateurs, les rend structurellement aveugles aux différences sociales et assure efficacement la reproduction de cette homogénéité<sup>186</sup>.

Il y a également une certaine incohérence, dans les faits, à affirmer que les formations de l’animation sont une activité d’éducation populaire et en même temps à constater que la très grande majorité de ses participants, les stagiaires du BAFA, sont issus des classes moyennes.

« Populaire », certes, mais de quel peuple parle-t-on ?<sup>187</sup> La question n’est jamais clarifiée.

Comme on le voit, définir l’éducation populaire n’est pas une interrogation tranquille<sup>188</sup>. Elle suscite de forts débats. Aux tournants de ceux-ci se cache la certitude personnelle et le mépris pour la définition de l’autre, parfois accusé de dévoiement et de tous les maux qui frappent cette éducation populaire. L’éducation populaire, dans son projet d’une société apaisée, commence par une querelle autour de la vérité de ce qu’elle est.

---

185 Dan Ferrand-Bechmann, 2003, respectivement pp. 1-2, 6, 8. Le roman auquel l’auteure fait allusion est Alain Prévost, 2011, *Le peuple impopulaire*, Le Raincy, Éditions La Thébaïde.

186 Cf. l’annexe (de la 4<sup>ème</sup> étape) « Une question de classes sociales ». Cet aveuglement structurel n’a rien à voir avec la culture politique des intéressés, souvent tout à fait remarquable. Ce qui est, bien sûr, paradoxal.

187 De quel peuple parle-t-on ? Le *demos* ou l’*ethnos* ? La question paraît mal venue ou mal posée. Mais il n’est que de constater que les tenants de l’éducation sont quasi exclusivement recrutés dans les classes moyennes. Et que, au moins dans l’animation et encore plus dans les organismes de formation, cette homogénéité sociale s’observe pour l’ensemble des caractéristiques sociales, classes sociales et appartenances ou origines ethno-raciales. Cf. la même annexe.

188 Et encore n’ai-je ici superficiellement interrogé que la définition de « l’éducation populaire » vue comme une notion en soi. Il serait pertinent d’y questionner séparément l’idée d’« éducation » et, comme je viens de le suggérer, la nature du « peuple » dont il est question.

« Ce que l'on ne peut ignorer de ces histoires conflictuelles, c'est que le militantisme qui anime les femmes et les hommes qui font de l'Éducation populaire contient une dimension hostile essentielle dirigée contre d'autres militants d'Éducation populaire. »<sup>189</sup>

Les oppositions dont parle G. Pujol sont celles qui concernent les laïques et les religieux, la droite et la gauche, et qui sont héritées du XIXe siècle. De nos jours, le meilleur ennemi est souvent le voisin, en réalité le plus proche concurrent sur le marché de la formation.

Laissons la conclusion à F. Tétard :

« Cette notion, devenue rapidement philosophie, n'a-t-elle pas péché par trop d'ambition ? Elle s'est forgée dans le creuset des principes républicains, elle fut prônée, idéalisée souvent, déifiée parfois, mais, reconnaissons-le, elle a toujours été associée à des pratiques de terrain. Elle a frôlé l'utopie souvent, mais elle s'est régulièrement incarnée dans des actes, des paroles, des pratiques, des stratégies. Elle a été portée et défendue – et je crois bien qu'elle l'est encore ! – par des hommes et des femmes de conviction. Avaient-ils, avaient-elles la même vision du monde ? Rien n'est moins sûr, mais il y avait dans leur façon de mener leur vie, de se situer dans leurs engagements, de suivre leur cheminement, des points communs. »<sup>190</sup>

Du projet *avec* l'autre au projet *pour* l'autre puis au projet *sur* l'autre<sup>191</sup>

Extraits d'entretien.

Bilitis K., animatrice professionnelle en cours de formation DEJEPS : « Moi, ce que j'aime, c'est accompagner vraiment le public dans ce qu'il aime faire. Et avec la hiérarchie, quand on m'imposait des choses à imposer au public, en fait c'était pas possible pour moi. Le fait de devoir après imposer au public. C'est-à-dire j'ai besoin de créer avec eux une vraie relation de confiance et d'accompagnement dans leur sens à eux, et à moi aussi parce que je m'y retrouve aussi.

Enquêteur : Mais si je suis un peu provocateur dans ma réaction...

Bilitis K. : oui oui, moi aussi je suis en processus d'analyse

Enquêteur : ... l'idée d'accompagner, c'est une position dissymétrique, quand même, la position d'accompagnement. Une position haute par rapport aux personnes.

Bilitis K. : Ouais, en fait, du coup, c'est un mot qu'on utilise trop facilement. L'idée c'est de co-porter avec eux des projets, on est bien sur quelque chose, en fait, de faire le pont avec tous les acteurs différents, de centraliser

189 Geneviève Pujol, 2005, p. 129.

190 Françoise Tétard, 2000, p. 88.

191 Everett Hughes (1996d, en particulier p. 62) discute de cette question : « faire quelque chose *pour* quelqu'un, ou *sur* quelqu'un. J'emploie pour et sur à dessein, mais sans ironie. [...] Lorsque des personnes font des choses les unes pour les autres, ce « *pour* » peut souvent être transformé en « *à* » par un léger excès de zèle ou un changement d'humeur » (p. 62, italiques de l'auteur) Les animateurs, plus encore les formateurs, nient systématiquement faire que chose *sur* ou *à* l'autre car c'est examiner de près ce que j'appelle la domination pédagogique, alors qu'ils nient une telle intention.

les données pour les redistribuer après [elle fait le lien avec son rôle de coordinatrice, à propos duquel elle indique être en pleine réflexion ; elle en fait une description a-hiérarchique], c'est le garant de tout ça. J'ai jamais fait ça sans les autres.

Enquêteur : Mais même être au centre de la circulation de l'information, en employant une formule un peu grossière, c'est une position de pouvoir.

Bilitis K. : Ouais. En fait pour moi c'est toujours validé par tous les acteurs à chaque fois. Je redistribue pas les informations que moi j'ai analysées toute seule, ils me disent ce qu'ils en pensent. Je confronte tout ce que je fais avec les acteurs concernés. Ce que je voulais dire par accompagnement, c'est plus dans les compétences techniques en fait, dans les outils. Y a pas de hiérarchie dans les compétences du coordinateur, en fait il a des outils qui fait que, normalement, il est censé pouvoir aider. C'est pas une question d'imposer. Parce que les autres, ils ont pas envie de faire.

Enquêteur : Le rapport de pouvoir, ou d'inégalité, ou de domination, ils existent au travers d'un certain nombre des choses que tu cites. Si on fait du vélo ensemble c'est pas la même chose que si on organise une réunion, et si on organise une réunion, celui qui a les outils pour piloter la réunion, ou pour piloter la réunion en dernier ressort si les autres ne le font pas, il détient une position particulière, une position haute, de toutes façons. Les autres réagissent, par rapport à ce qu'il dit, ou par rapport au compte-rendu qu'il écrit.

Bilitis K. : Oui, oui. Mais pour les ateliers de tricot, les tricoteuses on peut dire qu'elles étaient dominantes parce que c'est elles qui avaient le technique. C'est une position de vigilance à avoir.

Enquêteur : Oui, mais la domination a plusieurs directions possibles, y a la compétence de tricoter, et puis y a la compétence technique d'organiser l'endroit où on va tricoter, d'organiser l'activité.

Bilitis K. : Oui, y a un besoin de vigilance constant par rapport à sa posture.

Enquêteur : Ce n'est pas une dérive, des comportements de personnes, mais de choses que la situation produit ou permet. Ça vient de la conception même de la situation.

Bilitis K. : On se pose ces questions, mais après on apporte des outils, et tout le monde se saisit de ces outils là, et après ça tourne.

Enquêteur : Et donc la question c'est, qui a le projet d'apporter ces (ses) outils ?

Bilitis K. (manifestement prise au dépourvu) : ...

Enquêteur : Tu vois, l'idée d'émancipation par exemple, qui est à l'origine de l'idée d'émancipation ? De l'idée que c'est bien pour les autres de progresser dans leur émancipation ?

Bilitis K. : Je sais pas, moi, ça me paraît normal.

Enquêteur : Oui mais, les gens, on pense pour les gens quand on fait ça. C'est-à-dire, est-ce que c'est leur projet à eux ? Est-ce que c'est ce qu'ils veulent ? Par exemple, ce qu'ils veulent, c'est être émancipés, ou vivre tranquilles ?

Bilitis K. : Par expérience, oui, ils ont envie d'être plus acteurs de ce qu'il se passe autour d'eux.

Enquêteur : Sur quoi ?

Bilitis K. : Je sais pas, ça me paraît tellement évident, toute ma vie j'ai fait ça pour moi. »

L'entretien se poursuit sur le même mode pendant près d'une heure. Du point de vue qui m'intéresse, il est exemplaire. Bilitis K. est ouverte et réflexive, elle s'interroge réellement sur ce qu'elle fait. Pourtant, elle n'arrive pas à comprendre ce que sa position a d'intrinsèquement dominant et comment, en croyant avancer avec son public, à chaque instant elle pense pour lui ce qui, selon elle, selon ses propres besoins et ses propres normes, serait bon pour lui. Elle n'y arrive pas ou, plutôt, elle ne l'accepte pas et s'en défend avec constance et talent. Au-delà de sa personne, c'est bien tout le système de pensée des stagiaires du DEJEPS, des formateurs et de la formation, de l'organisme formateur et même, j'ose l'écrire car je n'ai guère trouvé de différences entre eux, des organismes de formation enquêtés que Bilitis K. nous donne à voir.

Ces ambivalences, dont l'entretien est un remarquable concentré, ces glissements se retrouvent dans les formations de l'animation quand elles deviennent, ou parce qu'elles sont, projet de transformation des participants.

L'éducation populaire annonce mener des projets avec les autres, avec son public. Projet *avec* l'autre, le plus souvent dans une démarche collective. Ses acteurs se donnent donc pour mission d'aider les autres à mener leur propre projet : c'est ainsi qu'ils définissent la conception qu'ils ont de leur rôle.

Cette situation est déjà une position de pouvoir, celui d'apprendre aux autres à faire (en les formant, en écrivant des comptes rendus, en élaborant des budgets *etc.*), même si bien sûr c'est généralement dans le but qu'ils puissent – un jour – se passer de cette contribution. Ce qui est frappant est que les tenants de l'éducation populaire nient être dans une telle position, voire une telle posture ; ils s'en défendent même souvent avec vigueur.

Bien souvent, pourtant, ces « éducateurs » pensent en partie pour les autres, que ce soit la manière de mener le projet, le fait qu'il s'agisse d'un projet (ou le seul fait de le nommer ainsi), la nature du projet à mener : ils passent sans le voir ni le savoir d'un projet *avec* l'autre à un projet *pour* l'autre. L'intention reste, au moins en apparence, centrée sur le public.

Mais, bien souvent, l'éducateur a un point de vue qu'il cherche à faire prévaloir à propos des besoins de son public. Il pense par exemple que son émancipation, sa socialisation, son autonomie sont souhaitables et ne sont pas acquises<sup>192</sup>. Cela transforme le projet *pour* l'autre en projet *sur* l'autre. Ce faisant, il lui inculque ses propres normes, sa propre lecture du monde, sans percevoir qu'il s'agit là d'une forme de domination. Il se perçoit comme en avance sur son public car, comme le dit Bilitis K., « outillé ».

Du projet *avec* l'autre au projet *pour* l'autre puis au projet *sur* l'autre, avec toute la légitimité que lui donne son discours et son projet émancipateur ou éducatif, l'éducation populaire transforme ses finalités et son sens.

\*

Serge K. permanent des CEMÉA, responsable d'un stage BAFD et d'un BPJEPS, propose cette définition de l'éducation populaire : « Une action éducative des milieux populaires en vue d'amender le système social ». S'il s'agit d'éduquer les milieux populaires, on devine que l'éducateur est celui à qui s'adresse la définition. La

---

192 Pour reprendre la formulation d'« attendus » dans le dispositif de certification d'un DEJEPS, dans lequel les stagiaires sont invités à diagnostiquer « des manques à leur développement, à leur émancipation, à leur autonomie, à leur socialisation. » Cf. la section « Les “manques” d'un public » dans l'annexe « Faire un diagnostic social ».

finalité de cette éducation n'est pas le bien-être des milieux populaires mais la société dans son ensemble, les milieux populaires servant d'instrument médiateur. Dans cette définition, à aucun moment le point de vue des milieux populaires ne semble devoir être sollicité, à propos de leur volonté d'être éduqués, de la nature de l'éducation en question ou même sur le fait que leur éducation soit un besoin pour eux prioritaire – par rapport, par exemple, à la santé, à la sécurité économique ou au bien-être. Cette définition d'une certaine pureté dit avec la même pureté le projet pour l'autre qui est un projet sur l'autre.

Serge K. est intelligent et ouvert, il comprend mes objections. Mais, au moment où il parle, il croit ce qu'il dit. « Je sais bien, mais quand même... »<sup>193</sup> écrivait Octave Mannoni.

### *Quelques mots d'histoire, par petite touches.*<sup>194</sup>

Comme le dit F. Tétard,

« L'éducation populaire est née plusieurs fois depuis un siècle... Chaque naissance s'est superposée à la précédente, et la notion s'est épaissie et complexifiée au fil du temps. »<sup>195</sup>

L'idée d'éducation populaire et sa mise en pratique ont, d'après les auteurs, connu des variations significatives. Du point de vue qui m'intéresse, on pourrait résumer cette histoire à deux configurations fort contrastées correspondant à autant de manières d'envisager le rapport à l'institution scolaire. Ces deux phases sont en étroite relation avec la conception que ses acteurs ont de l'éducation populaire et de son projet d'une part, avec leur histoire personnelle et leur appartenance sociale d'autre part, les deux étant évidemment liés.

Historiquement, dans la seconde moitié du XIXe siècle, l'éducation populaire a commencé à se définir, avec la Ligue de l'enseignement, comme « complémentaire de l'école ». C'est d'ailleurs encore ainsi que plusieurs grandes fédérations se considèrent de nos jours, la Ligue de l'enseignement bien sûr, mais aussi par exemple la FOEVEN ou les Francas (et leurs déclinaisons territoriales), pour ne citer que celles-là.

Jusque dans les années 1980, la majorité des formateurs de l'animation étaient des enseignants et des étudiants, bénéficiant d'un rapport plutôt positif à l'institution scolaire même s'ils en faisaient la critique. L'animation constituait, en particulier pour les enseignants, à la fois une

---

193 Titre d'un article de l'ouvrage *Clefs pour l'imaginaire ou l'Autre Scène*, Paris, Seuil, 1969.

194 Là aussi, les ressources documentaires sont immenses. Je ne retiens dans ce petit développement que quelques éclairages directement utiles à ma thèse.

195 Françoise Tétard, 2000, p. 75.



respiration et un terrain d'expérimentation pédagogique qu'ils ne pouvaient trouver dans leur activité professionnelle. Ils avaient en général et l'occasion et l'ambition d'intégrer les leçons qu'ils en tiraient dans leur enseignement.

De nos jours, les acteurs de l'animation et singulièrement de ses formations définissent l'éducation populaire contre l'école : contre ses pédagogies, ses rapports sociaux, sa production d'échecs et d'éliminés, sa prétention supposée à assurer, ou du moins à définir, la totalité de l'éducation hors de la famille. Paradoxalement, cette prétention à établir ce que doit être l'éducation est aussi plus ou moins celle des hérauts de l'animation quand celle-ci se veut « globale », se situant donc en concurrence directe de l'institution scolaire<sup>196</sup>. L'éducation populaire aurait ainsi vocation à corriger tous les travers de cette dernière. Mais il n'y quasiment plus d'enseignants parmi les formateurs et les étudiants y sont devenus assez rares. Les acteurs sont souvent, comme ils le disent eux-mêmes, « issus de l'échec scolaire », ce qui est évidemment déterminant dans leur conception de l'école et de l'éducation populaire, dans laquelle ils voient, d'abord pour eux-mêmes, en raison de leur parcours, une forme de réhabilitation sociale.

Quelques dates importantes<sup>197</sup>

- 1866** Ligue de l'enseignement
- 1899** Cercles d'études du Sillon
- 1907** Union pour les centres de vacances (UFCV)
- 1911** Éclaireurs de France
- 1920** Scouts de France
- 1926** Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC)
- 1929** Jeunesse ouvrière rurale (aujourd'hui MRJC)
- 1929** Première auberge de jeunesse
- 1936** Centre d'entraînement aux méthodes éducatives actives (CEMÉA)
- 1943** Agrément d'éducation populaire
- 1944** Francs et franches camarades (aujourd'hui Francas)
- 1944** Corps des instructeurs spécialisés
- 1945** Centre d'éducation populaires (futurs CREPS)
- 1945** Peuple et culture

196 Cf. à ce sujet la section « L'histoire de la réforme des rythmes scolaires vue de l'animation » dans le § 3 « Quelques éléments d'histoire de l'animation » de l'annexe « L'animation dans son contexte historique, politique et économique et social »

197 Jean-Claude Richez, 2013, p. 3. Cette chronologie en reprend la plupart des dates.

**1947** Fédération française des Maisons des jeunes et de la culture (MJC)

**1950** Fédération Léo Lagrange

**1953** Institut national d'éducation populaire (futur INJEP)

**1964** Fonds de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire (FONJEP)

**1968** Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CNAJEP)

**1985** Conseillers d'éducation populaire et jeunesse (CEPJ)

**1990** Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)

On observe entre autres dans cette chronologie que la création d'un certain nombre de fédérations d'éducation populaire, qui font aujourd'hui partie des organismes de formation de l'animation, coïncide à peu près et est très probablement motivée par certains événements politiques et historiques marquants : si la création de la Ligue de l'enseignement précède les lois de Jules Ferry sur l'école (1881 et 1882) d'une quinzaine d'années, on sait que l'action inspiratrice de cette association y a été déterminante. L'UFCV, organisation d'origine catholique, a été créée dans la période qui suit la loi de séparation de l'Église et de l'État en 1905. Les CEMÉA sont fondés en lien direct avec le Front populaire. Les Francas et d'autres fédérations sont nées de la Libération et de la dynamique impulsée par le Conseil national de la résistance. L'AFOCAL<sup>198</sup>, de l'aveu même de ses dirigeants, en réaction à Mai 1968. Souvent, les responsables de ces fédérations affirment que leur origine historique est encore constitutive dans leur identité actuelle.

En retournant la perspective historique, il est intéressant de comprendre ces liens d'une autre manière. L'animation, activité sociale peu visible et surtout peu considérée, est influencée de manière souvent radicale par de grandes régulations historiques, politiques, économiques et sociales qui ne la visent pas mais l'affectent profondément<sup>199</sup>.

### Les instituteurs et l'éducation populaire

L'idée initiale de l'éducation populaire, portée en particulier par la Ligue de l'enseignement, est que les instituteurs peuvent (ou doivent) s'investir également hors de l'école pour faire profiter de leur savoir non seulement les enfants hors temps scolaire mais aussi les adultes. Après guerre, la commission Langevin-Wallon considère

« la conception d'un rôle d'enseignant étendu, au-delà de l'enseignement obligatoire, au secteur facultatif du périscolaire. Elle est bien rendue par les propos d'un militant comme Ball, sommes toutes représentatifs d'une

---

198 Fondée en 1979.

199 Cf. l'annexe « L'animation dans son contexte historique, politique et économique et social », en particulier son § 1 « Macro-régulations ».

conception largement partagée à l'époque : «Le dévouement de l'éducateur du peuple ne s'enferme pas dans les limites de sa classe et ne va pas seulement aux enfants.» »

Des mesures vont « faire que les deux secteurs vont vivre dans l'idée d'une complémentarité éducative qui scelle leurs destins réciproques et qui donnera aux enseignants de l'enseignement primaire la place majeure qu'ils ont occupé [*sic*], y compris dans la professionnalisation de l'animation. »

C'est ce qu'on pouvait observer dans les années 1960-1980 : les animateurs les plus expérimentés, les directeurs de centres de vacances, les formateurs étaient fréquemment des enseignants. Ils l'ont souvent été à vie. Ils ont formé des générations d'animateurs et ont fait partie des jurys des formations de l'animation professionnelle à partir de son émergence.

L'auteur confirme :

« Ce secteur des activités post et périscolaires est devenu progressivement, dans les années de l'après seconde guerre mondiale, un des premiers secteurs de l'animation naissante. Les instituteurs et institutrices y ont joué un rôle de premier ordre, dans l'esprit de la circulaire du 5 avril 1939 et des travaux de la commission de réforme de l'enseignement Langevin-Wallon. »

Cette influence des enseignants a aussi des raisons très matérielles :

« Par le système des “mises à disposition” (MAD), certains de ces enseignants sont devenus ces “permanents” [...] qui, pour une part, constitueront “les premiers bataillons d'animateurs”. »<sup>200</sup>

À partir des années 1980 et de la suppression du stage BAFA obligatoire dans la formation des instituteurs en 1983 ainsi que de la disparition progressive, pour des raisons budgétaires, des mises à disposition, le vivier d'enseignants actifs dans l'animation et la formation n'a plus été alimenté. De nos jours, ils ont quasiment disparu de ces activités<sup>201</sup>.

#### « Perdre son âme » ?

C'est une (mise en) accusation que, de l'extérieur, l'on adresse fréquemment à l'éducation populaire et singulièrement à ses grandes fédérations. Les CEPJ<sup>202</sup>, en tant que témoins mais aussi acteurs des évolutions, ne sont pas les derniers à la formuler. Les intéressés répondent, quant à eux, qu'ils sont pris dans un processus qu'ils

200 Olivier Douard, non daté, respectivement pp. 3, 1, 3 et 4. La citation est de Joseph Ball, « Les instituteurs et l'ascension des masses », *Masses Ouvrières*, n° 1 et n° 2, mai et juin 1945.

201 Et quand bien même il leur viendrait le désir de s'engager dans l'animation, les instituteurs n'ont plus besoin du BAFA et du BAFD : le titre d'enseignant suffit et fait partie de la longue liste des titres et diplômes permettant de s'exonérer d'une formation aux fonctions d'animateur et de directeur. Cf. arrêté du 9 février 2007.

202 Conseillers d'éducation populaire et de jeunesse, corps de fonctionnaires de la Jeunesse et Sports. Les CEPJ sont doublement acteurs : d'une part du fait de leur rôle professionnel ; mais aussi parce que nombre d'entre eux sont des anciens de l'animation. Ce sont, au moins en Pays de la Loire compte tenu de leur expérience, de remarquables observateurs, assez distanciés, de l'animation et de ses évolutions, partant des informateurs précieux. Voir en annexe « Le vague-à-l'âme des CEPJ ».

n'ont pas souhaité et que, si perte de l'âme<sup>203</sup> il y a, la responsabilité en est largement partagée avec les autres acteurs, voire les auteurs, de ce processus, dont fait partie l'État.

Laurent M., permanent des CEMÉA : « On nous reproche de nous être endormis. Mais qui a organisé le sommeil ? »

Voici ce qu'en dit D. Ferrand-Bechmann. Elle attribue très clairement ces évolutions à la professionnalisation, qui a rendu, *via* les emplois, les associations d'éducation populaire dépendantes des financements.

« Même si maintenant ces grands mouvements s'essouffent un peu entre la revendication militante et la demande de financements publics, ils ont connu quarante années de grand développement. À partir de 1960, davantage de questions se posent concernant l'indépendance et l'autonomie vis-à-vis des services publics. Il faut parler d'institutionnalisation, de "nationalisation" et de coopération entre l'État et l'éducation populaire, qui doit trouver des budgets sans perdre son âme. »

M. Hély, quant à lui, évoque directement une « quatrième fonction publique », dont il montre d'ailleurs qu'elle cumule les inconvénients du public et du privé sans avoir les avantages d'aucun : précarité et faible rémunération.

Vu par les acteurs de l'État, ce sont les fédérations d'éducation populaire qui perdent ou ont perdu leur âme. Mais, paradoxalement, ils sont largement les auteurs de ces transformations.

« Depuis une trentaine d'années, par les exigences de professionnalisation, par le contrôle, par le développement de la loi de 1971, par les financements surtout, il y a un "concubinage" entre l'éducation populaire et des structures dépendant de l'État. On peut penser qu'avec les financements dispensés, l'État cherche à s'ingérer dans le secteur tout en l'institutionnalisant. »

Cette ingérence est d'ailleurs de plus en plus celle des Régions et pas seulement de l'État. Financièrement, en raison des attributions de compétences, ce n'est plus lui qui agit.

« À une période donnée – l'histoire n'est pas uniforme – il y eut professionnalisation. Avec l'obligation pour ses acteurs de posséder des diplômes, l'éducation populaire a perdu de son âme et de son militantisme. »

« [...] l'éducation populaire a probablement été obligée de sacrifier ses idéaux, justement à cause de ses besoins de professionnalisation. En se professionnalisant elle a, dans une majorité de cas, accès à des financements, mais cela implique un contrôle [...]. »<sup>204</sup>

---

203 Le jeu de mots est involontaire et fonctionne comme un lapsus. *Anima* est le mot latin signifiant « âme » en même temps que « force vitale ».

204 Dan Ferrand-Bechmann, 2003, respectivement pp. 4, 5, 6 et 7.

De l'éducation du peuple par le peuple aux loisirs de consommation

L'importance des bibliothèques – souvent militantes – des comités d'entreprise des grandes sociétés a été racontée par un certain nombre de témoins ouvriers, ainsi que le rôle essentiel, dans leur éducation politique, des conseils de lecture de leurs prédécesseurs<sup>205</sup>.

J'ai retrouvé la même histoire, emblématique, narrée en entretien par l'un de mes interlocuteurs, Willy H., dont le père a travaillé comme ouvrier chez Renault au Mans et qui, lui-même, y a été employé avant de devenir animateur professionnel :

« Le CE, les effectifs ont diminué, on a été jusqu'à 11.000 salariés, à mon époque c'était 6 à 7.000, maintenant c'est même pas 3.000. Alors le CE, son budget aussi a baissé. On s'est posé la question des économies.

Et puis au fur et à mesure du temps, y a un aspect sociétal qui a joué. Il y a de plus en plus de difficultés dans l'environnement familial, c'est une donnée souvent très importante. Du coup, y a des attentes très importantes des familles. Alors petit à petit, dans le CE, on a glissé de l'idée du loisir collectif à l'idée du loisir familial. On a fermé le centre de loisirs du Houssay<sup>206</sup> et toutes les colos du CE Renault. Et puis y a eu un changement de majorité [syndicale, de CGT à CFDT]. À partir de ce moment-là, la politique c'est vraiment devenu de partir en famille. Alors au lieu des colos, le CE a distribué des bons de séjour.

Et puis ils ont supprimé la bibliothèque du CE. Il y avait des milliers de livres. Tu faisais ton éducation politique avec les camarades là-dedans. Mais là, plus d'éducation politique, des bons pour les loisirs. Il y a eu des luttes et même pendant longtemps une occupation de la bibliothèque pour qu'ils la vident pas. Mais à la fin... »

Il y a là, en résumé, une bonne partie de l'évolution historique de l'éducation populaire des dernières décennies : depuis l'éducation du peuple par le peuple<sup>207</sup>, les lecteurs parmi les ouvriers initiant les plus jeunes qu'eux, jusqu'aux loisirs de consommation.

*Interrogations.*

Pourrait-on dire que l'animation est un champ qui se revendique de l'éducation populaire mais qui ne s'explique pas par cette idéologie ? La question serait alors : comment un champ se donne à voir dans une doctrine, et quelle place fait-on à l'idéologie explicite que se donne le champ ? Et avec un brin d'ironie :

---

205 Entre autres dans Marcel Durand, 1990, pp. 357-358 et Christian Corouge et Michel Pialoux, 2011, p. 265.

206 Immense terrain (40 hectares) avec plans d'eau, base nautique, zones de camping, bâtiments en dur, zones de jeu etc.

207 Et non l'éducation du peuple par les classes moyennes, qui correspond à la conception qu'en ont les classes moyennes et à la manière dont elles parlent de nos jours de l'éducation populaire.

« Essayer, derrière le substantif, de trouver la substance »<sup>208</sup>

Tout dépend bien sûr de ce qu'on entend par *éducation populaire*. Le fait que l'État se soit, même temporairement<sup>209</sup>, fût-ce dans la simple dénomination d'une direction au sein du Ministère<sup>210</sup>, emparé de la formule *éducation populaire* ne doit-il pas mettre la puce à l'oreille ? Comme on l'a vu, sa définition est à géométrie variable et, à suivre F. Tétard, font de l'éducation populaire ceux qui déclarent en faire. Dans ce cas, la référence à l'éducation populaire serait légitime et l'on ne peut en rien parler d'une « doctrine » idéologique.

Les plus radicaux affirment que l'animation est un dévoiement, une trahison ou même le contraire de l'éducation populaire. Néanmoins, comme ils en vivent, ils s'accommodent de ces contradictions quitte à avoir personnellement, à côté de leurs activités dans l'animation et la formation, d'autres formes d'engagement qu'ils estiment plus proches de l'éducation populaire et de la conception qu'ils en ont. C'est le cas par exemple de ceux qui animent, cela a été brièvement évoqué ci-dessus, des « conférences gesticulées » et autres « cafés pédagogiques ».

Yvelise B., une CEPJ qui n'a pas la langue dans sa poche : « Les gros mouvements, anciennement d'éduc pop, ils font encore un peu d'éduc pop, mais surtout ils vendent des prestations. » Et de citer Familles Rurales, la FAL. « Tu penses, quand on fait 90 % de son chiffre d'affaires avec des ventes... »

Elle précise : « L'éduc pop ça coûte et ça rapporte rien, et il y a de moins en moins de bénévoles, et de moins en moins de subventions, alors ils sont coincés. »

Dans l'animation et ses formations, la plupart des acteurs éclairés – c'est-à-dire qui se sont intéressés à la question et ont lu par eux-mêmes des écrits à ce sujet – affirment que leurs activités relèvent de l'éducation populaire. Ils le justifient, selon la thèse qui définit l'éducation populaire par ses méthodes, en mettant en avant l'utilisation de manières de faire de l'éducation populaire, en particulier dans les pédagogies, et une finalité qui serait celle de l'autonomie et de l'émancipation<sup>211</sup> – puisque la plupart des formateurs prétendent aider les stagiaires à apprendre à penser.

---

208 Ludwig Wittgenstein, 2004, p. 25.

209 Elle est apparue dans l'intitulé du Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative de Valérie Fourneyron de 2012 à 2014. L'existence même du Ministère de la Jeunesse et des Sports, au-delà des variations de sa dénomination et de son statut (Secrétariat d'État ou Ministère), est celle d'une longue concurrence entre ministères (des Armées, de l'Éducation nationale, de la Santé, des Affaires sociales, de la Culture) pour établir lequel d'entre eux a la responsabilité de la jeunesse, partant lequel définit, maîtrise, met en œuvre le projet politique et social la concernant : comme l'écrit Nicolas Palluau, 2002, « entre l'officier, le médecin et l'enseignant ». Le dernier épisode en date est la disparition de la « Jeunesse » de l'intitulé et des attributions du Ministère après les élections nationales de 2017, la DJEPVA (Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative) étant transférée au Ministère de l'éducation nationale. Cette histoire dépasse le cadre de ma thèse. Deux numéros entiers des *Cahiers d'histoire* de l'INJEP, 2002 et 2004, sont consacrés à celle-ci.

210 La DJEPVA, Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative.

211 Ce qui ne dit rien en soi puisqu'il faudrait définir de quoi il s'agit de s'émanciper.

« L'éducation populaire tiendrait alors son qualificatif de "populaire" plus de ses méthodes [...] que de la configuration sociale des populations qu'elle viserait (le peuple). »

« L'éducation populaire est à la fois une intelligence collective à l'œuvre et un patrimoine d'expériences, les deux étant intimement liés. »<sup>212</sup>

Les mêmes font en général un abondant usage de la référence à l'éducation populaire comme preuve de la noblesse, historique, sociale et morale, de leurs activités, buts et procédés.

Restent enfin les animateurs et formateurs « ordinaires », dont j'ai dit que, dans leurs activités, ils se réfèrent à l'éducation populaire parce qu'on la leur a expliqué ainsi et qu'ils en ont bien perçu le sens valorisant. Se réclamer de l'éducation populaire est faire valoir leurs quartiers de noblesse. Le discours contemporain de l'éducation populaire est largement critique de l'école, et de l'économie. Il affirme que celle-là propose une meilleure forme d'éducation – présentée comme « globale » – que celle-ci. Il est dès lors congruent avec la biographie de nombre d'animateurs et de formateurs. Il leur restitue une forme de légitimité sociale mise à mal, pour beaucoup, par l'échec scolaire.

L'autonomie, l'émancipation, la démocratie, voire l'égalité et la justice, qui peut être contre ? En tant que promesses de l'éducation populaire, elles ont un rôle de production de l'enthousiasme. Les institutions qui s'en réclament, qui donc affirment agir en ce sens, savent canaliser l'énergie des acteurs et produire une forme d'alignement collectif dans le sens de leurs finalités, militantes et productives.

Pour le dire tout autrement, l'autonomie et la démocratie, ce sont aussi les affres et le courage de la solitude, la nécessité pour de vrai de penser par soi-même et de s'exprimer de même. Les institutions qui, au moins, se prétendent relever de l'éducation populaire protègent des individus, parfois fragiles socialement ou psychologiquement, des difficultés de cette solitude.

« L'Église est sur terre pour protéger l'homme de la parole divine. »<sup>213</sup>

Une idéologie ? On en est loin, selon moi. Des techniques et des discours, plutôt.

---

212 Christian Maurel, 2010, respectivement p. 63 note 4 et p. 204.

213 Marcel Aymé, 1950, *Clérambard*, Grasset.

« C'est un échec pour l'éducation populaire »

En janvier 2015, j'ai eu l'occasion d'avoir un entretien avec d'un côté un inspecteur de la Jeunesse et des Sports, Philippe B., de l'autre une formatrice professionnelle expérimentée des Francas, Danièle F. Évoquant, au cours de l'échange, les attentats récents, tous deux ont eu exactement la même réaction :

« C'est un échec pour l'éducation populaire ».

Diagnostic clair et net mais qui peut surprendre. Comment le comprendre ? Car, bien sûr, il ne met pas en cause des individus mais une pratique sociale.

Pour s'en tenir à l'animation, constatons que le BAFA voit passer, depuis une trentaine d'années, de l'ordre de 10 % de chaque classe d'âge, ce qui est considérable. On peut penser que ses formateurs (et leurs institutions de rattachement), plus largement l'ensemble des acteurs par les formations de l'animation (fonctionnaires, employeurs), ont une influence donc une responsabilité sur ce que devient une classe d'âge. C'est d'ailleurs une partie de leurs buts et de leurs prétentions. On pourrait tenir le même raisonnement à propos de l'animation elle-même, qui concerne plusieurs millions de mineurs chaque année. Et ce, dans un cas comme dans l'autre, depuis des décennies.

Or le BAFA ne touche presque que les classes moyennes. Les formateurs, au moins expérimentés, et les organismes le savent bien, qui le regrettent. À ce stade, la raison est principalement celle du coût de la formation.

Mais dans l'action, dans la pratique, l'homogénéité sociale des formateurs a pour conséquence une incompréhension visible et, plus ou moins, un rejet spontané, d'ailleurs réciproque, entre les formateurs et les éventuels stagiaires des milieux populaires. De même, ce sont bien les animateurs des classes moyennes qui sont le mieux « ajustés » aux attentes explicites et implicites des employeurs<sup>214</sup>.

Les observateurs de l'animation montrent que, compte tenu de ses évolutions, entre autres de l'attente de loisirs de consommation, culturels, éducatifs, utilitaires, attente qui a des conséquences sociales et économiques, la mixité sociale n'y est plus assurée. Les phénomènes dont il est question ici dépassent largement le champ des formations de l'animation, mais celle-ci y contribuent.

Pour le dire rapidement, l'éducation populaire, dans sa manifestation principale qu'est l'animation, a de fait abandonné les classes populaires.

Tel est le diagnostic de mes interlocuteurs, peut-être excessivement auto-critique. Il plonge au cœur des contradictions contemporaines de l'éducation populaire.

---

214 Cf. par exemple à ce sujet Vanessa Pinto, 2008 et 2015 ainsi que Jérôme Camus, 2011.



## L'AMBITION DE TRANSFORMER LE MONDE

J. Ladsous<sup>215</sup>, éducateur et pédagogue de référence de l'éducation populaire, affirme :

« Il faut prendre parti par rapport à la société. Comme nous sommes témoins de ce que la société a comme défauts qui font que des gens ne peuvent pas y trouver place, il nous appartient de témoigner de cela pour faire que la société se modifie. »

Éducateurs et animateurs seraient donc témoins et médiateurs entre leurs publics et le monde.

L'affiche du CRAJEP<sup>216</sup> sur les métiers de l'animation ne dit pas autre chose :

« Métiers de l'animation. De réelles perspectives professionnelles pour agir sur l'éducation, la société et le monde. »<sup>217</sup>

L'intention de transformer le monde et la société dans le sens de « plus d'égalité et plus de justice » semble faire sens commun pour l'ensemble des acteurs qui se réclament de l'éducation populaire. Elle est au fondement du projet des créateurs des premiers stages de formation de moniteurs en 1937, dans la dynamique du Front populaire, ensuite fondateurs des CEMÉA : former des pédagogues afin que ceux-ci agissent sur la société par l'intermédiaire de leur action éducative<sup>218</sup>.

« [...] il nous faut en tant que militant.e.s de l'Éducation nouvelle, préciser et affirmer que nous aspirons en effet à “transformer le monde” (éducatif d'abord !); ce monde qui produit inégalités, discriminations, décrochages citoyens, qui promeut la marchandise éducation, le retour à l'ordre moral, rendant de plus en plus

---

215 Jacques Ladsous (1927-2017) dans une conférence du 7 avril 2009 où il délivre son témoignage testamentaire. Il a alors 82 ans.

216 Comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire, association de coordination et d'expression collective de ses membres adhérents. Elle a son pendant national, le CNAJEP. D'autres coordinations plus ou moins larges existent, dont la plus significative est la CPCA, nouvellement nommée « Le mouvement associatif », qui rassemble plus de 700 fédérations et unions nationales et régionales agrégées en 16 coordinations associatives nationales, dont le CNAJEP. La CPCA affirme ainsi représenter 500.000 associations en France sur un total estimé à environ 1.1 millions d'associations actives. Évidemment, si sa « puissance » de représentation est bien meilleure que celle du CNAJEP, elle parle moins bien au nom des questions de Jeunesse et d'Éducation Populaire et est traversée par des contradictions, par exemple avec les associations du domaine de la famille ou celles des parents d'élèves.

217 On remarquera l'association entre animation (métiers de) et éducation.

218 Dans l'annexe (de la 2<sup>ème</sup> étape) « Une discussion à propos de l'objectif de transformation sociale », je montre comment cette ambition est reformulée : d'une intention initiale de « transformation de la société », considérée dans son ensemble, à ce que certains au moins nomment une « transformation sociale », c'est-à-dire pour eux une évolution locale et limitée, par exemple à un centre social. Le glissement est notable. Il pose évidemment complètement différemment, et l'ambition, et les modalités de l'évaluation de l'action, et le jugement que l'on peut formuler à son propos.

inaccessibles les savoirs, brouillant les pistes de son accès et faisant passer l'avoir avant l'être : l'Éducation est un droit, militer pour ce dernier est notre cause. »<sup>219</sup>

Toute formation est à la fois reproduction, transformation et démultiplication. L'ambition est ici pourtant paradoxale car il ne s'agit pas seulement de multiplier les animateurs et les éducateurs mais bien les acteurs de transformation du monde. En d'autres termes, les militants qui ont ce projet ne comptent pas (que) sur eux-mêmes pour agir sur le monde, ils comptent surtout sur ceux qu'ils forment, qu'il s'agit donc de convaincre d'adopter ce projet<sup>220</sup>.

Bien sûr, l'intensité de cette ambition est variable d'un organisme à l'autre. Elle ne concerne guère ceux dont l'orientation est avant tout économique, comme l'UCPA ; elle est assez discrète de la part de ceux qui se considèrent comme des entreprises associatives, même s'ils ne manquent pas d'affirmer qu'ils visent une forme de « plus-value sociale »<sup>221</sup>. À l'opposé, deux administrateurs des CEMÉA échangent :

Marie-Christine P. : « Bon, on ne va pas changer le monde.

Arnaud V., président : Si, mais il nous faut un échéancier. »<sup>222</sup>

---

219 L'éditorial est signé « Anne-Claire Devoge, Directrice générale adjointe des Ceméa », 2017, p. 9.

220 Cf. l'annexe « Militer par personnes interposées ».

221 Cf. l'annexe « "Plus-value sociale" : une formulation élaborée ». Je propose également un examen approfondi de la conception de la formation et des stagiaires qui ressort du guide de l'AFOCAL à destination des formateurs. Cf. l'annexe (de la 3<sup>ème</sup> étape) « Le formateur et le stagiaire selon l'AFOCAL. Analyse (critique) d'une conception de la formation ».

222 Cf. l'annexe « Éducation et formation : subversion ou reproduction ? ».

## L'ANIMATION ET LA FORMATION DANS LEUR CONTEXTE HISTORIQUE, POLITIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIAL

Examiner les caractéristiques et l'histoire de l'animation, partant de ses formations, amène à constater que celles-ci sont fortement influencées par les grands mouvements de la société. Des évolutions et des régulations qui les visent rarement, et qui les dépassent de très loin, les affectent parfois profondément. On peut dire de l'animation qu'elle est directement sous l'emprise de l'organisation générale de la société. Mais, compte tenu de ses caractéristiques de polyvalence et de faible coût salarial, elle est comme un fluide qui s'adapte au terrain, à ses formes et à ses mouvements, s'insère dans les interstices, et parfois prend la place d'autres métiers. Mon but est ici de mettre succinctement en évidence ces grandes régulations qui ont fait l'animation telle qu'elle se présente de nos jours, en les examinant à l'échelle nationale et locale.

### 1 - Macro-régulations

#### *Grandes transformations de la société.*

Les animateurs, sur le terrain c'est-à-dire au contact direct de la population, sont les témoins et les jouets des événements sociétaux. Les grandes transformations de la société, éventuellement vécues par les intéressés comme des crises, (par exemple la séparation de l'Église – des Églises – et de l'État en 1905) suscitent des initiatives qui résultent de nouvelles manières de lire le monde (social, politique), de nouvelles modalités pour y vivre et y agir, de changements d'orientation de l'action collective. Si mon hypothèse et mon image de la « fluidité » de l'animation sont exactes, il n'est donc pas étonnant que celle-ci soit fortement influencée par les transformations en question et qu'elle les répercute en son sein.

L'animation et son développement sont liés aux mouvements de l'histoire. On a vu comment les dates de fondation des grandes fédérations de l'éducation populaire coïncident avec quelques uns d'entre eux : lois sur l'école publique obligatoire en 1882 et 1883 ; loi de 1901 sur les associations ; séparation de l'église et de l'État en 1905 ; Front Populaire en 1936 ; Libération en

1944 et programme du Conseil National de la Résistance ; Mai 1968 ; sans parler des périodes de fort développement du scoutisme ou des auberges de jeunesse.

Elle ne peut non plus être comprise sans prendre en compte les choix et les évolutions dans les luttes politiques, ainsi que la situation économique générale<sup>223</sup> : les orphelins de la Première (surtout) et de la Seconde guerres mondiales ; le développement du travail des femmes, à partir de la Première guerre mondiale puis après la Seconde ; l'action de Vichy en matière de travail social et de formation des cadres ; la reconstruction de l'après-guerre et ses enjeux sanitaires ; l'apparition et le développement de la « société des loisirs » ; la professionnalisation des autres métiers du social (assistants sociaux, éducateurs) ; l'exode rural, l'urbanisation, la création des grands ensembles ; le développement officiel des activités extra-scolaires à partir du 4ème plan (1962-1965) et la politique d'équipement qu'il a promue<sup>224</sup> ; l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 puis le changement d'orientation économique en 1983, le rapport Schwartz en 1981<sup>225</sup>, la création des missions locales en 1982 ; le déclin du parti communiste français ; les émeutes des banlieues à partir de 1981, ayant amené à l'invention des « opérations anti étés chauds » ou à la politique des « grands frères »<sup>226</sup> ; la régionalisation, les différentes lois de décentralisation, le transfert de responsabilités de l'État vers les Régions et vers les villes, avec leur volet économique (dotation globale de fonctionnement) ; la loi LOLF<sup>227</sup> en 2001 ; la montée du chômage, du traitement social du chômage, des politiques de la ville ; les multiples mouvements d'aménagement des temps scolaires et du développement du péri-scolaire, en particulier en 2013-2014 ; l'expansion de certains aspect des pratiques managériales, entre autres l'évaluation et la « logique compétence » ; la place universelle prise par le projet dans la société<sup>228</sup>.

---

223 Les événements ou faits historiques cités ne sont qu'une sélection de ceux dont on peut montrer l'influence sur l'animation.

224 Le développement de l'animation et de l'éducation populaire est stimulée par la politique d'équipement des années 1960 (construction de maisons des jeunes et de la culture, de centres sociaux, de maisons de quartier, déclenchant l'embauche de permanents et initiant la professionnalisation) et la politique culturelle qui lui est associée.

225 À la demande de Pierre Mauroy, Premier ministre, Bertrand Schwartz mène une mission d'étude pour une meilleure insertion des jeunes de 16 à 21 ans dans la vie professionnelle. Il écrit le rapport qui porte son nom, entre autres à l'origine de la création des Missions locales.

226 Qui sont aujourd'hui plutôt des grandes sœurs compte tenu de la domination féminine statistique dans les métiers de l'animation et du social.

227 Loi Organique relative aux Lois de Finances, ayant entre autres pour effet d'instituer les appels à projet et, *via* une logique générale centrée sur la performance, l'évaluation des actions menées et l'utilisation d'indicateurs à cette fin.

228 Plusieurs de ces thèmes sont examinés sous l'angle de leur influence sur l'animation dans les annexes correspondantes.

Depuis la Seconde guerre mondiale, l'environnement national et international, politique, économique et social, les grandes préoccupations et inquiétudes qui traversent la société ont radicalement changé. Il ne s'agit pas ici de les citer toutes. Pensons simplement aux années 1960, 1970 et 1980 de la guerre froide ; de la guerre du Vietnam ; de la lutte pour les droits civiques aux USA ; de la guerre d'Algérie ; de la mise en place des dictatures de l'Amérique du Sud (Chili 1973 par exemple) et de la chute de celles de l'Europe (Grèce 1974, Portugal 1974, Espagne 1975) ; de Mai 1968 ; des chocs pétroliers des années 1970 ; des « années de plomb » en Italie, Allemagne et dans une moindre mesure en France (1970-1980) ; du poids important puis déclinant du PCF ; des luttes féministes, des lois sur la contraception (1967) et l'avortement (1975) ; de la victoire de F. Mitterrand aux élections présidentielles de 1981 avec les radios libres (1982) et l'abolition de la peine de mort (1981). *Etc.*

Les préoccupations actuelles se nomment chômage (encore), immigration, sécurité, terrorisme, dégradation de l'environnement, émeutes urbaines et politique de la ville.

Dans l'animation, on retrouve clairement ces différences dans de multiples évolutions : professionnalisation, utilisation de l'animation comme vivier d'emplois, passage d'une animation militante à une animation salariée, marchandisation de l'animation et de la formation. F. Chateigner<sup>229</sup> montre ainsi comment l'éducation populaire a subi les effets de l'agenda politique, entre relance ministérielle de la fin des années 1990 et mise en sommeil par les mêmes à l'approche des élections de 2002.

### *Variations conjoncturelles de l'emploi dans l'animation.*

En 2013, le ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon publie un décret<sup>230</sup> portant sur une nouvelle organisation du temps scolaire à l'école primaire. Cette modification « libère » du temps « péri-scolaire » que les communes ont la charge d'organiser. Pour l'animation, cela se traduit par la création de dizaines de milliers d'emplois à temps (très) partiel et (très) découpé, générant une forte demande des employeurs municipaux (ou des associations auxquelles les communes délèguent cette activité)<sup>231</sup>.

---

229 Frédéric Chateigner, 2016.

230 Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013.

231 *Cf. infra*, en particulier dans la présente annexe au § 4.15 « Employeurs et emplois », toutes les conséquences de cette évolution.

Cette demande a gonflé les inscriptions au BAFA et dans les formations du CQP<sup>232</sup> péri-scolaire, partant le « carnet de commande » des organismes de formation.

Ce mouvement, conjoncturel, était bien sûr destiné à s'inverser. Le ministre de l'Éducation nationale nommé en 2017, Jean-Michel Blanquer, a facilité la déconstruction des dispositifs mis en place en 2013 en publiant simplement un décret autorisant, par dérogation, un retour à l'organisation scolaire antérieure<sup>233</sup>. Même si les données à ce sujet ne sont pas encore disponibles, on peut envisager, et la disparition d'un grand nombre d'emplois dans l'animation, et un « creux » important dans les inscriptions aux formations correspondantes<sup>234</sup>.

Cette brève histoire est emblématique des transformations sociales qui ne visent pas l'animation mais ont pourtant des conséquences très importantes sur elle. L'aménagement des rythmes scolaires a été, initialement, pensé ou justifié par des travaux de chronobiologie et centré sur les besoins de l'enfant. Mais l'enfant n'est pas un acteur politique. Les discussions, nationalement et localement, ont impliqué d'autres acteurs sociaux : parents, enseignants, représentants municipaux, Caisse d'allocation familiale<sup>235</sup>, Jeunesse et Sports<sup>236</sup>, souvent associations locales de loisirs. L'analyse de la manière dont ont été localement élaborées les organisations<sup>237</sup>, lorsqu'un travail collectif a été mis en place y compris par les mieux intentionnés à cet égard, montre qu'à peu près tous les acteurs sociaux concernés (professionnels, associatifs, municipaux) y ont été impliqués à l'exception des animateurs<sup>238</sup>. Pourquoi cette absence ? Du fait du type d'emploi qui les caractérise : en CDD, à temps partiel, voire en intérim ou comme vacataires.

---

232 Certificat de qualification professionnelle, diplôme défini par la branche professionnelle et non par l'État.

233 Décret n° 2017-1108 du 27 juin 2017. À la rentrée 2017, l'Association des maires de France (AMF) indiquait que 43 % des communes concernées (c'est-à-dire disposant d'une école publique sur leur territoire) avaient opté pour le rétablissement de la situation antérieure. Un an plus tard est venu s'y ajouter un autre « contingent » de 40 % des communes concernées.

234 Il est même probable que les conséquences sont plus profondes que ce simple effet « mécanique ». En effet, nombre de stagiaires du BAFA effectuent une partie de leur stage pratique en péri-scolaire (qui ne peut pas en constituer plus de la moitié). Il résulte inéluctablement de ces évolutions une difficulté accentuée à trouver un stage pratique, et donc une plus grande proportion de stagiaires qui n'achèveront pas le cursus de la formation. On peut même envisager que, le BAFA étant fortement influencé par le bouche à oreilles, cette situation engendre un déficit important d'inscriptions en formation. Au moment où j'écris, il ne s'agit que d'une hypothèse.

235 Pour le financement du péri-scolaire et dans l'aide à l'élaboration des « plans éducatifs de territoire » (PEDT).

236 Pour la définition réglementaire de l'encadrement des enfants en activités péri-scolaires.

237 En général dans le cadre d'un PEDT.

238 L'enjeu d'un PEDT est d'abord financier : il permet de bénéficier d'aides de l'État et de la CAF. Selon les témoignages recueillis, l'élaboration de ce document a été fort malaisée. Le scénario le plus fréquent est le suivant : les acteurs concernés, dont les intérêts divergent, ne réussissent pas à se mettre d'accord ; ce sont alors les professionnels (services municipaux) qui élaborent un document conforme au cahier des charges qui puisse être validé par les services de l'État et ouvrir droit aux aides.

Ces transformations accréditent par ailleurs, implicitement, l'idée que l'animation, c'est-à-dire l'ensemble des animateurs sur le marché du travail, n'est qu'une masse de manœuvre « sans qualités » prête à assurer une activité qui ne nécessiterait pas de compétences autres qu'ordinaires, et finalement ne constituerait rien d'autres qu'un « sale boulot », l'une des « basses œuvres » de la société<sup>239</sup>.

### *Orientations éducatives.*

L'enfant est apparu comme un sujet de droit à la fin du XIXe siècle<sup>240</sup> comme en témoignent les premières lois sur la protection de l'enfance. Toute la réglementation sur les accueils collectifs de mineurs<sup>241</sup> (à partir d'une logique qui centre son attention sur l'hébergement hors du domicile familial) relève de cette conception. Le système français de protection de l'enfance est, pour l'essentiel, issu de la loi de 1945 relative à la création de l'Aide sociale à l'enfance. La réglementation des diplômes de l'animation est ainsi partie du *Code de l'action sociale et des familles*. La sécurité des mineurs y est traitée en bonne place et fait partie des critères principaux d'acceptation ou de refus de validation des stages et épreuves certificatives de ces diplômes.

Il faut également comprendre l'animation dans le cadre des mouvements de la pensée pédagogique qui fait encore de nos jours référence pour les organismes de formation : la pédagogie de Célestin Freinet, la pédagogie institutionnelle, les méthodes de Maria Montessori ; l'éducation nouvelle ; la place centrale donnée à l'enfant dans la société dans la lignée de travaux emblématiques de Jean Piaget, Henri Wallon, Françoise Dolto, Roger Cousinet, pour ne citer que ceux-là. Les pédagogies actives, « élaborées au début du XXe siècle par le mouvement de l'éducation nouvelle »<sup>242</sup>, qui constituent le cœur des pratiques des organismes de formation et, selon eux, leur originalité vis-à-vis de l'institution scolaire, sont promues par Jean Zay, Ministre de l'éducation et des beaux-arts du Front populaire (1936-1939)<sup>243</sup>.

---

239 Je fais référence, bien sûr, aux travaux de Everett Hughes d'une part, au livre d'Agnès Jeanjean, 2006, d'autre part (et à l'ouvrage de Robert Musil).

240 La loi du 24 juillet 1889, dite loi Roussel, qui entend protéger les enfants maltraités et moralement abandonnés, est le premier acte de cette existence juridique des mineurs.

241 Ils comprennent les « centres de vacances » (avec hébergement) et les « accueils de loisirs » (sans hébergement ou avec hébergement temporaire).

242 Laura Lee Downs, 2015, p. 18.

243 Cf. Lorraine Rossignol, 2016, p. 31.

### Terrains d'aventure d'hier et d'aujourd'hui. De l'aventure à la sécurité

Dans les années 1960, et probablement bien avant, sont apparus des « terrains d'aventure ». En gros, il s'agissait des terrains vagues dans lesquels des générations d'enfants ont joué (il n'est que de se rappeler ces endroits qui ceinturaient la capitale, au pied des « fortifs » puis dans la zone antérieurement occupé par celles-ci entre leur destruction après la Première guerre mondiale et la construction du périphérique parisien dans les années 1960-1970), surfaces non construites des villes mais investies par l'animation comme zones de jeu et d'activité. Dans ces années-là, les animateurs arrivaient avec des groupes d'enfants qui s'égaillaient dans toute la surface dédiée ; ils se tenaient à leur disposition et exerçaient une surveillance lâche afin surtout d'éviter d'éventuelles conduites dangereuses ; ils aidaient, en fournissant matériel et matériaux, à l'aménagement des lieux et à la réalisation de constructions, cabanes, ponts de singe, plate-formes *etc.*

En France, ces terrains d'aventure ont disparu. Ils ont été remplacés, sous la même dénomination, par des lieux à l'usage codifié (nombre d'enfants, durée d'utilisation, conditions d'encadrement) qui proposent des « parcours » balisés, à l'instar des parcs d'« accrobranche ». Il n'est plus question de s'y « aventurer », ni d'y construire quoi que ce soit.<sup>244</sup>

En Allemagne, on trouve toujours, en pleine ville, les terrains d'aventure fonctionnant à l'identique de ceux des années 1960 en France. J'ai eu l'occasion d'en observer le fonctionnement.

Liberté de jeu et de mouvement d'un côté, usage et parcours codifiés de l'autre. Disponibilité des animateurs d'un côté, contrôle des enfants par les adultes de l'autre. Que s'est-il passé en France en cinquante ans pour qu'apparaisse une telle divergence ?

Il faut observer les aménagements pour enfants des parcs et jardins dans les deux pays et l'attitude des adultes pour mieux comprendre. L'abondance et la diversité des installations que l'on voit en Allemagne, qui permet une grande richesse d'expériences motrices et même sociomotrices, contraste là aussi avec la pauvreté et la quasi uniformité des aménagements en France, quel que soit le lieu. Mais il n'y a pas que le cadre matériel qui soit radicalement différent. Ce qui est le plus frappant est l'attitude des parents, singulièrement avec les plus jeunes enfants. En le disant de manière résumée, les parents allemands laissent leurs enfants expérimenter tout en les suivant à distance d'un œil bienveillant ; les parents français cherchent d'abord à leur éviter de se faire mal, en restant très proches et très contrôlants.

On retrouve d'ailleurs le même phénomène dans le cadre scolaire. Il n'est que d'examiner les cours de récréation et leurs aires de jeu, dont en France le sol a souvent été recouvert d'un revêtement caoutchouté<sup>245</sup>.

Se manifestent là d'importantes différences dans la conception de l'éducation, du rôle de parent, de l'idée que l'on se fait de ce en quoi consiste de bien s'occuper de ses enfants... Cette importance accordée à la sécurité et à la manière protectrice de la mettre en œuvre, la priorité qui lui est donnée par rapport aux apprentissages, est

---

244 Il est aisé de le constater. Voici par exemple le site des terrains d'aventure de la ville de Paris : <http://equipement.paris.fr/terrain-d-aventures-16088>.

245 Qui, d'ailleurs, au dire des instituteurs, a plutôt tendance à multiplier les chutes car il agrippe la semelle des chaussures et fait fréquemment buter. D'où les responsables déduisent qu'ils ont bien fait de faire mettre en place la protection sus-dite.



un choix éducatif et un choix de société. Elle marque profondément l'animation. En France, la sécurité y a été érigée par tous les acteurs en bien absolu et indiscutable, par les textes réglementaires, les contrôles, les critères de validation des formations, les apports des formateurs et même les craintes et croyances des générations successives de stagiaires<sup>246</sup>. Non sans ambiguïté d'ailleurs, car un comportement ne respectant pas la sécurité<sup>247</sup> est à peu près le seul critère tangible qui permette de refuser la validation d'un stage ou d'une épreuve certificative : les évaluateurs apprécient ce levier, cette « prise » sur le candidat, qui leur permet d'affirmer leur position – et leur autorité – avec l'assurance de ne pas être contestés ou contredits.

Dans l'animation française, il ne reste guère que les scouts pour mettre les enfants en situation d'explorer l'environnement dans sa réalité non domestiquée, même si c'est aussi dans le cadre d'une organisation très définie.

En France, dans les villes comme dans les campagnes, on ne voit plus les enfants jouer dans la rue (ou dans les bois) les mercredis après-midi et durant les vacances<sup>248</sup>.

### *Fluidité de l'animation.*

L'animation est ainsi une activité « élastique », comme les économistes le diraient d'un produit, répondant de manière très visible et fidèle aux grands événements politiques, économiques et sociaux : c'est son côté « fluide ».

« Il apparaît qu'un travail de redéfinition de la fonction de l'animateur et de l'animation, de leur place, de leur rôle et de leurs moyens, se réalise continûment, ce qui indique l'importance que cette question revêt en permanence dans cet univers. »<sup>249</sup>

Constatant le phénomène, l'auteur plaide pour une professionnalisation de l'animation, la détermination de ses frontières, l'élaboration d'un code déontologique de la – supposée – profession et

« de déterminer les éléments d'une rhétorique professionnelle propre à satisfaire aux exigences de crédibilité de confiance et de garantie des commanditaires et des bénéficiaires de leurs actions. »<sup>250</sup>

---

246 Il est courant en formation d'entendre des stagiaires – et parfois des formateurs – affirmer que telle ou telle situation, pratique, activité sont impossibles pour des raisons de sécurité alors que rien dans la réglementation, pourtant abondante, ne l'interdit. D'où le tiennent-ils ? De collègues, souvent de leur directeur. En la matière, le réflexe est maximaliste.

247 Ou soupçonné de ne pas la respecter car, en stage de formation au BAFA et au BAFD, les mineurs ne sont pas présents.

248 Il y a bien sûr d'autres facteurs explicatifs, comme l'importance prise par les écrans.

249 Éric Robinet, 2000, pp. 113-114.

250 Éric Robinet, 2000, p. 121.

Mais c'est justement cette absence de « rhétorique professionnelle »<sup>251</sup> stabilisée qui fait l'adaptabilité de l'animation, sa fluidité, sa capacité à s'insérer dans les interstices des autres métiers du social, à prendre en charge ce qui rebute ces derniers, à « mouiller » leurs activités et les contaminer en laissant à penser que les animateurs peuvent prendre en charge certaines de leurs tâches et missions<sup>252</sup>. Car justement, les autres métiers du travail social<sup>253</sup> disposent, quant à eux, d'un corpus théorique et professionnel et c'est, on peut le penser, l'existence même de cette délimitation et ce qu'elle suppose que rigidité de fait qui rend leur métier vulnérable aux incursions de l'animation. Si l'on devait considérer qu'un tel corpus existe dans l'animation, il serait constitué des productions propres de chaque organisme – de certains organismes –, ne dessinant pas une géographie générale de l'animation mais un ensemble de points de vue informés par l'histoire et le système de pensée propre à chacun d'entre eux.

[...] les animateurs participent, en France, de l'extension et de l'élargissement des activités éducatives vers des lieux, des publics, des âges de la vie que n'avait pas ou peu investis l'Éducation nationale.<sup>254</sup>

L'animation est perçue comme un « sale boulot »<sup>255</sup> de la société au sens d'un métier de faible valeur symbolique, au bas de l'échelle de la hiérarchie morale du travail, car sans délimitation et sans exigence préalable significative en termes de formation et de compétences. En tant qu'emploi, elle utilise des salariés peu coûteux (et surtout moins chers que les autres travailleurs sociaux) acceptant toutes les conditions d'emploi sans faillir en motivation. L'animation fonctionne dès lors comme un liquide : elle se répand dans tous les interstices laissés libres par les autres métiers<sup>256</sup>, en

---

251 Il est frappant de constater, quand on examine une bibliothèque riche d'au moins quelques centaines de textes – ce qui est rare, il faut aller voir dans les sièges nationaux – d'un organisme de formation de l'animation, entité chargée de dire à tous les débutants ce qu'est l'animation, que les documents, ouvrages ou articles que l'on peut classer dans la catégorie « animation » sont proportionnellement une rareté. Les ressources de la production propre de chaque organisme, en général des documents de fonctionnement interne et des documents opératoires, sont largement plus nombreuses que les textes de référence sur l'animation.

252 Éric Robinet a une hypothèse qui image différemment cette expansion de l'animation au détriment des autres métiers du social : il affirme que « les animateurs exercent leur activité en morcelant le monopole de l'activité d'autres professions » (2000, p. 121). Mais, outre qu'il ne décrit pas vraiment le mécanisme qui préside à ce morcellement, lequel reste une image, il affirme que ces autres professions « empiètent » réciproquement sur l'animation (p. 121), ce qui me semble empiriquement faux.

253 Éducateurs spécialisés, assistants sociaux, éducateurs de jeunes enfants, conseillers en économie sociale et familiale, pour citer les plus importants numériquement.

254 Francis Lebon, 2009, p. 3.

255 Selon l'expression de Everett Hughes, 1996 et 2010.

256 Romain L., responsable de l'animation jeunesse de la ville du Mans : « Dans les grandes villes, il y a plein de travailleurs sociaux, les fonctions sont bien différenciées. Dans les petites communes rurales, là, c'est *La France invisible*, souvent y a qu'un ou deux animateurs et ils font tout ». Nombre de témoignages d'animateurs montrent ainsi que leurs attributions vont du travail de l'ATSEM (Agent territorial spécialisé des écoles maternelles, assistant les enseignants dans leur travail quotidien) à celui de l'éducateur de rue.

remplacement d'eux le cas échéant<sup>257</sup>. Elle remplit les trous : dans l'école, le péri-scolaire, les centres sociaux, les maisons de quartier, les clubs sportifs, les centres de loisirs, les foyers de jeunes travailleurs, les établissements pour handicapés, les maisons de retraite, les hôpitaux, les rues, les quartiers sensibles. Élus comme animateurs témoignent de l'usage qui est fait de cette activité : celle d'un lubrifiant des difficultés sociales que l'on a besoin de traiter, assurant partout un rôle d'amortisseur social et de prévention, d'atténuation des frictions. Elle apparaît comme une panacée, à la disposition de la société tout en suivant fidèlement les mouvements majeurs qui l'affectent. L'animation est un outil souple et sans risque politique.

Romain L., responsable de l'animation jeunesse de la ville du Mans : « Lorsqu'il y a un problème, les élus demandent aux animateurs d'intervenir. Souvent, en lieu et place des éducateurs. »

Pascal S., responsable de l'animation jeunesse de la ville d'Allonnes : « À chaque fois qu'y a un problème, le maire me demande : *là, tu pourrais pas mettre un ou deux animateurs pour calmer un peu le jeu ?* »

Ou, comme l'écrit M. Poyraz :

« L'animateur devient un agent de régulation sociale sans outil »<sup>258</sup>

C'est ainsi que, par exemple, l'on a inventé en réponse aux émeutes des banlieues, à partir de 1981, la politique des « grands frères » et les opérations anti-été-chaud<sup>259</sup>.

Étonnamment, les formations de l'animation n'ont pas tenu compte de ces évolutions. Le BAFA et le BAFD, conçus comme polyvalents mais centrés sur les accueils collectifs de mineurs, ont le plus grand mal à prendre sérieusement en compte le terrain d'application que constitue le péri-scolaire, du fait de ses spécificités fort différentes du centre de vacances et de l'accueil de loisirs<sup>260</sup>, et tout simplement parce que les organismes de formation manquent de formateurs ayant une expérience en ce domaine et suffisamment de recul pour l'avoir un tant soit peu conceptualisée. Les formations professionnelles, quant à elles, pour les mêmes raisons de manque de compétences spécifiques des formateurs, ne prennent pas en compte les publics autres que, en réalité, ceux des

257 Et de ce qu'ils ne veulent pas faire, en particulier bien sûr s'agissant des métiers du social tels que les éducateurs. Dans sa thèse, Nicolas Sallée (2012) décrit de manière détaillée comment les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse, en centre ouvert ou fermé, refusent de considérer « la vie quotidienne » (repas, toilette, linge, courrier, lever et coucher *etc.*) comme une activité « noble » et « éducative ». Les animateurs et les formateurs de l'animation, quant à eux, regardent au contraire ces moments comme particulièrement riches sur le plan relationnel et éducatif. Il y a là un excellent exemple de ces espaces que trouvent les animateurs aux côtés, voire à la place, des éducateurs spécialisés.

258 Mustafa Poyraz, 2006, p. 53. L'auteur publie son article dans un ouvrage au titre significatif : *Le bas de l'échelle*.

259 Et leurs variantes postérieures : OPE Opérations prévention été ; de nos jours opérations VVV, Ville Vie Vacances.

260 Deux différences constituent des contraintes très fortes : le temps d'activité est court, quelques dizaines de minutes, là où le centre de loisirs dispose au moins de la journée ; les activités péri-scolaires se déroulent dans la journée scolaire et presque toujours dans les locaux scolaires, engendrant une proximité symbolique avec l'école (ainsi que de fortes tensions avec les enseignants à propos de l'usage des lieux et du matériel, de la propreté et du rangement).

accueils collectifs de mineurs, qui reste leur référence<sup>261</sup> : faute d'expérience personnelle et de compétences, les formateurs ne savent pas soutenir et guider, ou même évaluer, les stagiaires qui travaillent avec des familles, des jeunes adultes, des individus malades, des personnes âgées, ni les aider à comprendre les institutions dans lesquelles ils exercent leurs activités.

Paradoxalement, c'est dans le contenu des diplômes de l'animation volontaire que l'on voit quelques évolutions. Les ministres successifs sont tentés de s'en servir, en fonction des événements nationaux, comme moyen complémentaire permettant d'atteindre une partie de la population française : ainsi de nos jours ont-ils préconisé ou imposé qu'on traite dans les formations correspondantes des thèmes tels que le handicap, la lutte contre les discriminations, le sexisme et le racisme, la laïcité, les « valeurs de la République ». Mais remarquons qu'il ne s'agit plus de préparer des animateurs à l'encadrement d'une activité éducative mais d'éduquer les stagiaires eux-mêmes.

### *Contraintes économiques.*

L'animation a été, au cours des décennies passées, fortement affectée par les contraintes économiques. Sous une pression réglementaire évolutive se traduisant directement en charges financières, « mise aux normes »<sup>262</sup> sanitaires, mise aux normes en matière de sécurité entre autres, confrontés par ailleurs à l'augmentation d'autres types de charges – pour les collectivités territoriales, *via* les étapes de la décentralisation – ou à la diminution de leurs ressources – pour les grands comités d'entreprise, du fait de la baisse très importante des effectifs des grands centres industriels –, nombre de grands organisateurs historiques de centres de vacances ont pris l'option de se défaire de leurs biens immobiliers et de mettre fin à leurs activités en ce domaine, au profit de la tranquillité publique – dans les villes, voire dans les communes rurales – et des vacances familiales – pour les comités d'entreprise. Ce mouvement est général. Les comités d'entreprise ne représentent

---

261 Rappelons l'intitulé de la spécialité du BPJEPS que j'étudie : « Loisirs tous publics » (LTP). Mais quoi de commun entre un animateur de quartier, en hôpital, en établissement pour personnes âgées, en foyer de jeunes travailleurs, en centre de loisirs ? La formation est censée les préparer à l'ensemble de ces situations. Certains programmes prévoient l'intervention de spécialistes, mais leur contribution à la formation est ponctuelle et souvent seulement informative.

262 Le terme « mise au norme » est parfaitement ambigu. Il suggère un défaut de la part du propriétaire des lieux alors que ce sont les règles qui changent.

désormais qu'une toute petite proportion des organisateurs d'accueils collectifs de mineurs<sup>263</sup>. Quant aux municipalités :

Pascal S., directeur du service enfance, jeunesse et sports de la ville du Mans : « La volonté politique, c'est de réduire de façon importante toutes les dépenses qui ne font pas partie de "notre cœur de métier". Donc on analyse et on garde ce qui, soit correspond à une compétence d'intérêt général, soit à une clause d'exclusivité de la collectivité. Le reste, on élimine, les crèches, les centres de loisirs *etc.* Tout ce qui est action éducative, y a une réduction notoire. On supprime les quotients familiaux. En 2002, on faisait 44.000 journées enfant en séjours [de vacances], maintenant on en fait 12.000, on a vendu les quatre centres de vacances de la ville. À mon avis, à l'horizon de cinq ans, tout l'extra-scolaire sera externalisé, au mieux on fera de l'éduc pop<sup>264</sup>, au pire ce sera l'appel d'offre et une société commerciale qui reprendra. Pourquoi tout ça ? La logique est uniquement budgétaire. Le maire, il a 73 ans, il a tout vécu, il avance sa politique, il n'y a pas d'influence possible sur cette politique. Alors je détricote ce que j'ai fait depuis 40 ans. Et je suis légaliste ! On trouve des arguments, des explications, des habillages. Les syndicats peuvent pas croire que je fais ça, je suis un alibi pour mon employeur. Je mets mon intelligence administrative à segmenter le travail pour pas que le cumul des heures oblige à prendre les salariés au statut [de la fonction publique territoriale]. Et encore, je suis sur le départ à la retraite, je résiste à la marge, les changements les plus importants, ils seront faits quand je serai parti. Une bonne partie des emplois d'animateurs, ils sont passés à la tranquillité publique, on leur propose de changer et hop, ils préfèrent parce qu'ils savent qu'il y a de l'avenir là et pas dans l'animation. Qu'est-ce qui peut faire revivre cette éducation populaire ? On ne trouve plus ceux qui apportaient le savoir. Et je fais partie d'une coordination des responsables jeunesse des villes de l'Ouest : y a rien de spécial chez nous, c'est partout pareil, quelle que soit la couleur politique. C'est un mouvement qui nous dépasse. »<sup>265</sup>

Les mouvements qui affectent l'animation tendent par ailleurs à être de plus en plus rapides avec l'influence de certains mécanismes liés aux financements : appels à projet pour des durées de contrat qui vont en diminuant, disparition des subventions de fonctionnement, mise en concurrence des acteurs, évaluations susceptibles de remettre en cause les conventions même en cours de validité. L'incertitude devient la règle pour les employeurs, partant pour les emplois et les employés. Les organismes de formation sont plongés dans cet environnement incertain dont dépend directement leur existence, *via* l'équilibre de leurs finances.

---

263 D'après le Stat-Info n° 15-02 de mai 2015 (tableau 4 p. 8), 0,6 % des organisateurs de séjours de mineurs avec hébergement étaient des comités d'entreprise en 2012-2013. Les sociétés commerciales représentent 2 %. Une partie des plus gros organisateurs associatifs sont en réalité des « entreprises associatives » comme l'exemple type que constitue l'UCPA.

264 Éducation populaire.

265 La notion de « tranquillité publique » est évidemment elle-même celle d'une époque. Pour ne citer que cet exemple, il y a cinquante ans ou plus, que les enfants jouant dans la rue ou dans les cours d'immeubles était une situation normale, et même rassurante pour les parents. Cette forme d'activité est devenue un sujet de leur inquiétude et de la réprobation sociale, et l'on ne voit plus, même dans les villages, les enfants jouer dehors.

Rachel B., animatrice professionnelle de La Suze sur Sarthe : « Dans l'animation, il y a des superbes objectifs, mais les moyens... Le budget est restreint, il n'y a pas de temps de préparation, pas de formation. C'est décourageant. [...] L'animation, il paraît que ça coûte cher. C'est des belles phrases et puis c'est tout. J'ai une collègue qui m'a dit : *cet objectif, qui c'est qui nous l'a pondu ? C'est quelqu'un qui est pas sur le terrain qui a écrit ça*. Des objectifs comme ça, ça met la pression. Mais on fait même pas d'évaluation de notre travail. En fait derrière ce qui mène c'est l'argent. Mais si les familles sont contentes du service, après tout... »

## 2 - Les ressacs de l'animation et de la formation à l'échelle locale

Les grands mouvements décrits ci-dessus, et les petits mouvements dont la description suit, constituent des perturbations importantes vécues à l'échelle des individus et des organisations de la base, associations régionales et départementales, organismes de formation.<sup>266</sup>

L'animation est une activité essentiellement locale. Les emplois sont locaux : il y a suffisamment d'offres – et guère de différences entre elles – pour que l'on ne traverse que rarement la France pour un emploi, au moins pour les postes d'animateur sans responsabilité d'encadrement. La faible rémunération de ce type d'emploi fait que, soit l'on trouve par chez soi, soit on abandonne cette option. Les employeurs souhaitent en général, de leur côté, des animateurs « du coin », à la fois en fonction de leur politique de l'emploi et de développement du territoire, à la fois pour des raisons de relation aux publics de l'animation, à la fois pour favoriser une certaine stabilité de leurs salariés. Ceux-ci expriment souvent un attachement à leur territoire.

Les formations aussi recrutent localement. Compte tenu du poids des financements par la région (Conseil Régional), qui ne sont évidemment attribués qu'à des ressortissants de celle-ci, les promotions des formations de l'animation professionnelle sont constituées en très grande majorité (plus de 90 %) d'habitants de la région. Pour tous les types de formation, le coût des déplacements joue également de manière dissuasive. Dans la mesure du possible, si on habite Nantes ou Le Mans, on choisit un organisme qui assure la formation à Nantes ou au Mans, et on y cherche de même un stage pratique (animation volontaire) ou une alternance (animation professionnelle) puis, si c'est le cas, un emploi. Ce critère de distance et de coût de déplacement est souvent le premier mis en avant par les stagiaires pour le choix d'un organisme de formation.

---

<sup>266</sup> Pour prendre une image marine, on pourrait comparer les évolutions sociales générales aux marées et aux grands courants marins, les transformations locales aux vagues. Le bouchon, le bois flotté, la barque sont portés par les uns et les autres et en sont tout autant affectés.

L'activité d'animation et celle de formation sont donc fortement influencées par les politiques locales en matière d'animation et, plus largement, de jeunesse : emplois disponibles, stages pratiques accessibles, financements possibles. On a vu ci-dessus que le responsable de l'animation jeunesse de la ville du Mans décrit une animation en disparition progressive ; contrairement à son propos, le mouvement n'est pas aussi général et homogène qu'il l'affirme et la politique de la ville de Nantes en matière d'animation est au contraire assez développée même si elle est également soumise à des contraintes budgétaires croissantes<sup>267</sup>. Les situations d'emploi sont contrastées. Elles sont directement liées à la richesse ou la pauvreté locales. Comme on l'a vu ci-dessus au travers de témoignages, la tendance n'est pas à l'enrichissement.

Les effets sur les organismes de formation sont multiples. Économiques, à travers le recrutement de stagiaires ; économiques également, du fait des conditions d'hébergement faites aux associations<sup>268</sup> ; économiques encore lorsque le financement des formations professionnelles (financement des stagiaires) est soumise à appel d'offre et lorsque cette politique change à l'occasion, par exemple, d'un changement de majorité régionale. Un appauvrissement de l'activité de formation liée à une diminution de l'emploi des animateurs, des incertitudes et des variations importantes en ce domaine, rendent difficile le recrutement des formateurs et le maintien des emplois salariés. Cela crée une incertitude pour l'employeur et pour l'employé, et une tendance à embaucher des formateurs sur des contrats aidés et des contrats à durée déterminée. Ce qui, bien sûr, engendre en retour des difficultés liées à la compétence des formateurs et une charge accrue d'encadrement.

Par ailleurs, tout organisme fonctionne avec un réseau qui lui est vital comme lieu d'alternance pour les formations professionnelles et de stages pratiques pour les formations volontaires, comme ressource de bénévoles pour des interventions de certification et même des interventions en formation : tous les mécanismes précédents fragilisent ce réseau.

Ceci exacerbe également les concurrences entre organismes, dans les faits et dans les discours de leurs dirigeants.

On pourrait envisager que la volatilité de l'emploi en animation amène à une désaffection de cette option comme solution dans le traitement du chômage. Pour l'instant, ce que l'on observe au niveau local est au contraire plutôt le recours croissant à cette solution. Il est vrai que l'on peut accéder à un emploi dans l'animation au prix d'un « ticket d'entrée » assez modeste, en temps et en

---

267 Cf. à ce sujet l'encadré « L'Accoord » dans l'annexe (de la 2<sup>ème</sup> étape) « Les marchés de l'animation ».

268 Dont beaucoup sont « logées » dans des établissements scolaires, moyennant un loyer généralement modeste mais qui peut changer radicalement d'une année sur l'autre.

argent. Les intéressés sortent des statistiques du chômage, ou cela semble être le cas. L'idée que n'importe qui peut devenir animateur favorise cette politique de l'emploi. Par ailleurs, la mauvaise qualité des emplois dans l'animation engendre une forte rotation des salariés, ce qui agit sur la demande de formation dans un sens donc favorable à l'économie des organismes de formation. Tous les acteurs semblent avoir, au moins à court terme, intérêt à maintenir ce qui n'est guère qu'un flux. Ce mécanisme peut les alimenter tant que les financeurs régionaux ou locaux continuent à considérer qu'ils n'investissent pas à fonds perdus.

En pratique, les différents effets décrits ci-dessus se cumulent. Les organismes sont ainsi dans l'incapacité d'expliquer pourquoi une année, pour une promotion nominale de 25 stagiaires en BPJEPS, se présentent 35 candidats dont la moitié à peine a le niveau requis et l'année suivante, pour exactement la même formation (dates, prix, programme, conditions de financement *etc.*) on enregistre 90 candidatures la plupart recevables<sup>269</sup>. Ou pourquoi leurs formations dans l'animation volontaire se remplissent à 50 % et ce qu'il faut faire pour améliorer cette situation.

Voici quelques témoignages de situations locales et variations conjoncturelles racontées par les acteurs de terrain.

Thierry C. et Bilitis K., employés d'un centre social, me racontent brièvement les évolutions récentes de l'animation dans les « quartiers sud » de la ville du Mans, en quatre étapes : « Étape 1 : la mairie (du Mans) considère que la jeunesse est l'affaire des quartiers, des structures et des animateurs qui y sont employés. Étape 2 : la mairie estime qu'elle doit centraliser les questions de jeunesse pour s'en occuper au plus près. Il n'y a donc plus d'animateurs jeunesse directement rattachés au centre social sud et celui-ci développe des activités tournées essentiellement vers l'insertion [l'emploi]. Étape 3 : la CAF, constatant que les activités du centre social ne concernent plus la jeunesse, envisage de retirer ses subventions. Pour éviter cette difficulté est créée une association dédiée à l'insertion, hors du centre social. Étape 4 : la mairie souhaite à nouveau que le centre social soit l'acteur central de la jeunesse dans les quartiers sud, dans une logique de priorité et de transversalité.

Bruno R., par ailleurs directeur d'un centre social, me décrit les évolutions de la commune dont il est conseiller municipal : « L'animation, dans ma commune, c'était un CCAS. Et puis c'est passé à la communauté de communes, c'est devenu un CIAS. Ça représente 90 agents pour l'ensemble petite enfance enfance jeunesse. Il aurait fallu un directeur pour tout ça, un cadre catégorie A. En fait, il y avait trois cadres catégorie B rattachés directement au directeur général des services. Ils ont pas voulu embaucher un catégorie A. Pourquoi ? Pour pas faire de l'ombre au directeur ? Le coût d'un poste en plus, c'est pas ça qui joue, si on compare avec la voirie ou ce qu'on a mis dans le terrain de foot. Mais le terrain de foot, ça se voit. Un cadre pour l'animation, ça se voit pas directement. »

Mathieu M., animateur professionnel jeunesse à Mulsanne : « On avait une convention avec Ruaudin [la commune voisine] pour l'animation, les centres de loisirs, on mettait nos moyens en commun. Et puis, quand la

---

269 Situations réelles.



municipalité a changé aux dernières élections, paf, ils ont dénoncé la convention et ils ont tout supprimé. Comme ça, du jour au lendemain. À la rentrée, plus de centre de loisirs, plus d'animateurs. »

Nolwenn B., animatrice professionnelle à Beaumont sur Sarthe : « Moi j'ai fait le DEJEPS pour avoir des billes, des arguments pour faire changer les choses. Parce que dans la commune où je travaille, c'est tout pour les vieux. C'est le nord Sarthe. L'accueil de loisirs, on est encore dans des préfas. On nous fait des promesses de développement depuis des années mais on ne fait rien pour l'enfance et surtout pour la jeunesse. Y a une classe qui a fermé, ils s'en foutent. Le président de la Comcom il nous a dit : *Moi, je m'en fous, quand les jeunes voteront, moi je serai plus là.* Tu parles que c'est l'enthousiasme de travailler pour eux. »

Les logiques à l'œuvre dépassent, et de très loin, la question marginale de l'animation. Ces exemples peuvent être multipliés à l'infini.

### 3 - Quelques éléments d'histoire de l'animation

Comme pour l'éducation populaire, malgré le nombre limité de travaux sur l'animation, les histoires de celle-ci abondent. Il n'est donc pas question pour moi de proposer la mienne mais d'en donner quelques vues essentielles, en restant centré sur ce qui fait le terrain de ma thèse, la situation contemporaine et la comparaison de celle-ci avec une référence pertinente, les années 1960-1980, généralement considérées comme une forme d'âge d'or de l'animation<sup>270</sup>.

#### *Une vue d'ensemble.*

Présentée par un professionnel, voici une excellente fresque historique à grands traits<sup>271</sup>.

Fabrice D., responsable national de l'animation des CEMÉA : « L'apparition de l'animation est liée aux colonies de vacances [dont on attribue l'invention au pasteur Bion, 1876] et à l'urbanisation (plus exactement à la concentration dans les villes des « masses ouvrières ») : pour des questions d'ordre sanitaire.

Ce qui engendre la question : qui s'en occupe, de ces enfants ? Au début, ce sont surtout les religieux, qui, en tout cas vu par les tenants de la laïcité, en profitent pour les embrigader.

Il y a donc l'apparition d'une lutte d'influence entre les deux. Cf. naissance de la Ligue de l'enseignement en 1866 (35 ans avant la loi de 1901 sur le droit d'association).

---

270 Pour une justification de ce choix de périodes, voir l'*Encadré* « Pourquoi ce choix de périodes pour une comparaison ? » dans l'annexe « Caractériser hier et aujourd'hui ».

271 Extraite en fait d'un dialogue et restituée ici avec des compléments ponctuels de ma part.

Par ailleurs, les organisations ouvrières et les organisations de gauche se développent, puis les syndicats lorsqu'ils sont autorisés. Ces mouvements sont liés à toutes les luttes sociales en particulier dans le cours de la deuxième moitié du XIXe siècle, dont la Commune de Paris et l'instauration de la IIIe République (époque dont il faut se rappeler qu'être de gauche, c'était avant tout être républicain).

C'est l'époque de la création de l'éducation nationale. Il y a une prise de conscience de l'enjeu que représente l'éducation pour contrôler et orienter le peuple.

C'est aussi, à côté de l'école, le développement de l'éducation populaire, principalement sous la forme de l'éducation des ouvriers.

Ultérieurement, la création des congés payés par le Front populaire pose la première fois la question sociale des loisirs. Auparavant, le temps était occupé à travailler, se nourrir et aller à l'église. Apparaît donc la question de la gestion de loisirs, d'un temps pour soi. Le Front populaire et l'éducation populaire inventent le « loisir émancipateur ».

À l'époque, le loisir n'était pas orienté vers la consommation.

Dans ces années de fin du XIXe et de début du XXe siècle se précisent un certain nombre d'expériences éducatives. L'éducation nouvelle : réfléchir autrement l'éducation des enfants, en concevant les enfants autrement que comme des vases vides à remplir. On peut penser à tous les grands pédagogues de cette période, Maria Montessori, Célestin Freinet (après la Première guerre mondiale), Ovide Decroly, John Dewey, Alexander Sutherland Neill, *etc.*

Les CEMÉA apparaissent dans ce contexte, avec le projet de réfléchir à l'éducation des enfants et d'agir sur les pratiques éducatives répandues dans la société. Il faut bien comprendre que les CEMÉA sont un mouvement d'idées avant d'être une association, et que cela marque encore sa réalité d'aujourd'hui.

Jusqu'à cette période, les colonies de vacances étaient dirigées, soit par des religieux, soit par des enseignants [souvent en couple, comme l'indique L. L. Downs] ; les animateurs étaient souvent des anciens enfants des mêmes séjours. La première formation de moniteurs a eu lieu en 1937, quand le fascisme était à nos portes, par ceux qui allaient ensuite fonder les CEMÉA (avec la création officielle des CEMÉA en 1944)<sup>272</sup>.

L'animation c'est aussi une filière professionnelle en construction, avec une émergence dans les années 1970 et une accélération dans les années 1990, et puis probablement une deuxième accélération actuellement<sup>273</sup>. Ce qui est sûr, c'est qu'il y a bien des professionnels de l'animation, avec la convention collective dont les CEMÉA et les Francas sont à l'origine et avec la création de la filière animation dans la fonction publique.

En fait, dans les CE<sup>274</sup>, les associations et les municipalités, il faut des permanents c'est-à-dire des professionnels pour qu'il y ait des colos. Donc l'animation volontaire suppose des professionnels. Il en faut aussi dans les patronages laïcs, dans les centres de loisirs, dans les MJC<sup>275</sup>, dans les patronages religieux, dans les aumôneries

---

272 Mon interlocuteur omet un épisode peu connu et dont l'importance n'est parfois admise que du bout des lèvres pour des raisons historiques et politiques. « Dans la genèse du groupe professionnel, et comme pour de nombreuses “professions sociales”, la période de Vichy apparaît comme un moment clé qui cristallise une partie du passé, notamment en matière de formation : sous l'égide du secrétariat générale à la Jeunesse, les “chefs” et les “moniteurs” s'imposent, en particulier avec les diplômes de moniteur de colonie de vacances délivrées par l'État [...] » (Francis Lebon, 2009, p. 9).

273 Mon interlocuteur parle en 2016, avant la remise en cause de la réforme des rythmes scolaires.

274 Comités d'entreprise.

275 Maisons des jeunes et de la culture.

*etc.* C'est aussi l'époque des curés blousons noirs. Les années 1970, c'est aussi la période de l'explosion des associations d'éduc pop. Et c'est aussi le moment où il y a un maximum de subventions.

Du coup, on crée des diplômes professionnels dans les années 1970-80. C'est la société du temps libre<sup>276</sup>. Et puis il y a les émeutes des années 1980, on prend conscience qu'il faut s'occuper de ces jeunes là. Alors on invente la politique des grands frères et les « opérations anti été chaud ».

Les colos des années 1970, c'est encore souvent des colos confessionnelles ou politiques. Il y a les colos de l'église, celles des municipalités socialistes, celles des municipalités communistes, et on entend à travers l'éducation des enfants en faire de "bon citoyens" selon la manière de voir des organisateurs.

Dans ces années-là, la France rurale s'urbanise, surtout dans les années 1960. La question du mode de garde se pose de plus en plus. Puis, dans les années 1980, avec la crise, la question de l'éducation de jeunes est remise au premier plan. En même temps, les colos sont de plus en plus chères et on peut de moins en moins y envoyer ses enfants quand on est dans les classes moyennes. Les municipalités communistes et socialistes prennent en charge le coût pour un prix très bas pour les familles des milieux populaires.

Comme alternative se développent les centres de loisirs. Ils sont moins bien vus au début mais ils prennent de l'importance comme principal mode de garde.

Puis est arrivée la question du péri-scolaire, dans les années 1990. En ville on arrivait à faire un temps plein pour les animateurs en combinant le matin 6h30-8h30, la cantine, la fin de journée 16h00-19h00 et le mercredi 7h00-18h00, plus éventuellement les vacances scolaires.

Alors bien sûr, la réforme des rythmes scolaires a tout chamboulé. On dit qu'elle pourrait être remise en cause par le prochain gouvernement mais ça peut pas s'arrêter sans faire un scandale. »<sup>277</sup>

Il convient d'achever ce récit historique en indiquant simplement que, dans la période qui court depuis l'après-guerre, le « centre de gravité » de l'animation volontaire a successivement été constitué par les centres de vacances jusque dans les années 1980, les accueils de loisirs et, depuis 2013, le péri-scolaire. Centre de gravité désigne ici d'une part l'activité qui accueille le plus de mineurs et donc emploie le plus d'animateurs, d'autre part celle qui attire le principal des ressources économiques des organisateurs, enfin celle qui occupe, dans l'ensemble de l'animation, le devant de la scène médiatique ou politique.

\*

En parallèle et dans la même période, comme l'évoque un peu mon informateur, a lentement émergé puis s'est développée de manière irrégulière mais continue l'animation professionnelle.

---

276 Il fait référence à la création du Ministère du temps libre en 1981 et à l'ouvrage précurseur de Joffre Dumazedier, 1962.

277 Sur ce plan là, mon informateur se fait de grandes illusions, la suite de l'histoire l'a montré. Quand, à l'été 2017, le ministre de l'éducation nationale (dont relève désormais l'animation) a publié un décret permettant une dérogation aux dispositions de l'aménagement des rythmes scolaires, nombre de municipalités, qui dénonçaient le coût de cette réforme, se sont engouffrées dans la brèche qui leur était offerte. Les fédérations d'éducation populaire, dont les organismes de formation, et les syndicats professionnels ont mollement protesté. Les intéressés eux-mêmes, c'est-à-dire les animateurs, ne disposant pratiquement d'aucune organisation professionnelle, ont été inaudibles.

Cette expansion est d'ailleurs favorisée par deux processus qui s'appuient l'un sur l'autre : l'augmentation des besoins de garde et surtout de tranquillité publique, telle qu'analysée par les élus ; l'orientation des demandeurs d'emploi, particulièrement des jeunes sans diplôme, vers l'animation comme une solution au traitement du chômage. Elle est, bien sûr, entravée entre autres par les difficultés budgétaires des associations et des collectivités territoriales.

Ajoutons qu'une caractéristique importante de l'animation dans ses manifestations contemporaines est la disparition de fait de la distinction entre animation volontaire et animation professionnelle. L'on trouve ainsi, dans les premières formations comme dans les emplois « de base », aussi bien des jeunes gens qui visent à une activité occasionnelle que d'autres qui espèrent en vivre.

Une très intéressante question a été fort bien traitée dans un rapport parlementaire sur la désaffectation des colonies de vacances : celui-ci propose un bref aperçu des raisons pour lesquelles, historiquement, on a été amené à rémunérer les animateurs (nommés à l'époque *moniteurs*).

« À l'inverse [du témoignage qui précède, par un responsable du scoutisme sur le système du bénévolat dans cette organisation], l'encadrement des colonies a cessé d'être bénévole dès les années 1930, lorsque les effectifs de colons ont dépassé les moyens des associations caritatives qui les organisaient. Les organisateurs ont recruté du personnel de service qui n'était pas formé à cette tâche et diminué les taux d'encadrement, un surveillant prenant en charge 30 à 40 enfants. L'État est intervenu à l'initiative notamment de Gisèle de Failly<sup>278</sup>, pionnière de l'éducation active, pour autoriser le recrutement de jeunes moniteurs, en suivant le modèle proposé par le scoutisme et pour réglementer l'organisation et le taux d'encadrement des séjours.

Lorsque le ministère de l'éducation nationale a lancé, à la Libération, sa politique de départ massif en colonies, les animateurs formés aux méthodes nouvelles ne pouvaient suffire à encadrer les centaines de milliers d'enfants réunis dans les centres en été. Le ministère a dû mobiliser le corps des instituteurs et prévoir l'indemnisation de leurs fonctions de moniteurs et de directeur de colonies, exercées pendant les congés scolaires. Le principe de cette indemnisation a été étendu en 1955 à tous les moniteurs et directeurs occasionnels recrutés par les associations qui organisaient les séjours.

Du point de vue de la législation fiscale et sociale, cette indemnité n'était pas considérée comme un salaire. La réglementation des colonies de vacances a ainsi établi un régime intermédiaire entre le salariat et le bénévolat. Ce régime, qui perdure, a été fragilisé par le développement des accueils de loisirs, qui mêlent des employés permanents et occasionnels de statuts très divers. Le principe de cette indemnisation a été remis en cause en 1988 par les partenaires sociaux, lorsqu'ils ont conclu une convention collective nationale de l'animation socioculturelle. »<sup>279</sup>

---

278 Par ailleurs fondatrice des CEMÉA.

279 Michel Ménard (rapporteur), 2013, p. 73.

### *Désaffectation des colonies de vacances et difficultés financières des organisateurs.*

Les colonies de vacances – aujourd’hui centres de vacances – tendent nettement à régresser. Si elles accueillait environ quatre millions d’enfants dans les années 1960, elles ne dépassent guère actuellement le million. Par ailleurs, les séjours sont devenus bien plus courts, passant dans la même période de trois voire quatre semaines à un peu plus d’une semaine. Bien d’autres indicateurs montrent leur régression.<sup>280</sup> Mesurée en journées-enfants, la fréquentation des colonies de vacances a été divisée par dix depuis son apogée dans les années 1960-1970.

Comme on le verra *infra*, ceci résulte clairement de choix politiques locaux, en particulier ceux des municipalités et des comités d’entreprise. Mais ces choix reposent également sur des évolutions structurelles qui dépassent le cadre dans lequel décident les élus locaux, parmi lesquelles une accentuation incontestable des contraintes économiques pesant sur cette activité. En ce domaine, ce ne sont pas seulement les ressources des organisateurs qui ont décliné, ce sont aussi les prix de revient de ce type de vacances qui ont cru.

Le rapport parlementaire évoqué ci-dessus, très consistant, riche et complet, propose un tableau d’ensemble tout à fait éclairant de cette régression. La seule lecture de son sommaire donne une indication déjà suffisante des grandes causes diagnostiquées :

#### « LES CAUSES DE LA DÉSAFFECTATION DES SÉJOURS DE VACANCES

1. Des séjours devenus trop chers pour les classes moyennes
2. Le retrait des comités d’entreprise, dernier soutien des colos
3. Des parents réticents à l’idée d’envoyer leurs enfants en colos
4. Une réglementation devenue défavorable aux colos
5. L’échec du contrat d’engagement éducatif »<sup>281</sup>

Les causes de nature économique par ailleurs recensées sont les suivantes :

« La croissance rapide des vacances familiales dans les années 1960 a été accompagnée par l’arrêt des aides d’État au départ en colonies. Puisque les familles pouvaient s’offrir des vacances, il devenait moins nécessaire pour l’État d’en offrir aux enfants. »

« [...] une série de mesures administratives qui ont eu des effets défavorables sur le secteur économique des colonies, renchérissant le coût des séjours, ajoutant des contraintes réglementaires, au point d’apparaître

---

280 Voir à ce sujet Magalie Bacou et Yves Raibaud, 2016 et Mathieu Blard, 2016. Périodiquement, la presse se fait l’écho de cette question. Au cours des années récentes, elle a été l’objet d’un surcroît de visibilité médiatique à deux occasions : en 2011 lorsque le débat sur la conformité réglementaire du Contrat d’Engagement Éducatif a connu une forme de paroxysme ; en 2016 lorsque le gouvernement a lancé l’opération « #GénérationCampColo ».

281 Michel Ménard (rapporteur), 2013, p. 3.

rétrospectivement, selon l'expression utilisée par Mme Claudie Buisson à propos des classes de découvertes, comme une forme de "*dissuasion bureaucratique*" [...]. »

« Aux règles spécifiques concernant les lieux d'accueil des mineurs, l'aménagement des locaux et l'hygiène, posées dès 1938, s'étaient ajoutées, dans l'après-guerre, les exigences d'encadrement et de formation préalable des animateurs, puis celles concernant l'exercice des activités. Il s'agissait toujours de protéger la sécurité, la santé et la moralité des mineurs accueillis et, lorsque les colonies sont passées sous la tutelle de l'éducation nationale, de veiller à la qualité du projet éducatif qui leur est proposé. »

« Cette loi<sup>282</sup> n'a cependant pas allégé les contraintes administratives et réglementaires pesant sur les accueils. Au contraire, les exigences concernant la couverture de la responsabilité civile des organisateurs de séjour ainsi que le respect des normes d'hygiène et de sécurité des lieux d'accueils et celles de qualification des personnels qui encadrent les jeunes ont été renforcées. La loi a soumis les centres à une même obligation de déclaration préalable, étendue aux mini-camps par l'abaissement des seuils déclaratifs définis par le nombre de mineurs accueillis, sept contre douze auparavant. Elle a enfin modifié les règles administratives applicables au projet éducatif des accueils. »

« Ces obligations administratives, assorties de sanctions plus lourdes que celles de l'ancienne réglementation, non plus contraventionnelles mais délictuelles, ont été imposées indifféremment à tous accueils collectifs de mineurs afin d'en renforcer la sécurité. Cette orientation sécuritaire a été accentuée par les textes législatifs et réglementaires qui se sont succédé [*sic*] après 2003. » Comme en fait état l'auteur, chaque accident médiatisé, presque chaque fait divers a été l'occasion d'une « réglementation [...] rendue plus sévère encore », les préoccupations allant des accidents ordinaires à « la hantise d'une agression sexuelle » et à la conservation des aliments.

« Plus généralement, les réglementations sur la sécurité alimentaire et plus encore sur l'accessibilité des locaux publics aux personnes atteintes d'un handicap, souvent transposées de directives européennes, motivées par des préoccupations légitimes, guidées par des intentions louables et généreuses, ont fini par produire des effets inattendus sur les séjours collectifs, en faisant disparaître une partie de l'offre associative soit purement et simplement, soit au profit d'une offre commerciale réputée plus professionnelle. »

« Les règles d'hygiène alimentaire posées par une instruction du ministère de la jeunesse et des sports du 9 juillet 2002 adaptaient les obligations de séparation des locaux et de conservation des aliments dans le cas des séjours itinérants et des camps. Elles privilégiaient l'appel à la responsabilisation et la prévention. »<sup>283</sup>

« Ces normes contraignent les organisateurs de séjours, qu'il s'agisse d'associations, de municipalités ou de comités d'entreprise, à des investissements immédiats considérables et hors de proportion avec les marges du secteur des colonies de vacances, afin de conformer leurs bâtiments [...] »

---

282 Il s'agit de la « Loi n° 2001-624 du 17 juillet 2001 portant diverses dispositions d'ordre social, éducatif et culturel ».

283 Comme le résume Patrick Drouet, l'un des informateurs interrogés par l'enquêteur, « *Il a fallu se mettre aux normes incendies dans les années 1980 puis aux normes HACCP [Hazard Analysis Critical Control Point] de la restauration dans les années 1990 et aujourd'hui on nous demande de nous mettre aux normes d'accessibilité. Quelle sera la prochaine loi ? Les gestionnaires ont l'impression que l'entretien d'un patrimoine immobilier est un gouffre sans fond.* » (Michel Ménard, 2013, p. 71).

« Pour encadrer ces activités très réglementées et parfois dangereuses, les organisateurs sont ainsi contraints par la réglementation de faire appel à des personnels qualifiés ou professionnels. Ces personnels ne peuvent être rémunérés sur la base des forfaits modiques appliqués aux animateurs occasionnels des centres. »

« [...] la mise aux nouvelles normes aurait entraîné des dépenses excessives, ou même des démolitions suivies de réhabilitations lourdes, les organisateurs de séjours ont préféré se dessaisir de leur patrimoine immobilier et les associations qui géraient ce patrimoine ont, dans la plupart des cas, cessé leur activité. »<sup>284</sup>

Ainsi qu'il apparaît clairement dans cette enquête, les facteurs clés de cette évolution sont les enjeux sécuritaires, financiers et concurrentiels. Ils marquent profondément l'animation et tout autant les formations correspondantes.

### *L'histoire de la réforme des rythmes scolaires vue de l'animation.*

Voici le récit très documenté d'une professionnelle, Marie B., co-secrétaire générale du syndicat SEP-UNSA<sup>285</sup>.

« En quantité, le nombre d'ACM<sup>286</sup> a été multiplié par trois dans la période qui commence en 2013 avec la réforme des rythmes scolaires<sup>287</sup>. Une explosion !<sup>288</sup>

On voit que c'est nécessaire de faire quelque chose en formation.

On peut dire qu'il y a eu trois périodes. En 2013-2014, ça a été géré comme on peut. Au mieux, on fait des CQP, on fait au plus rapide. En 2014-2015, il y a eu la mise en place des PEDT, des coordinateurs, qui avaient eux en général au moins un BP [JEPS]. En 2016, le Ministère a lancé une réflexion en groupes de travail, avec les

---

284 Michel Ménard, 2013, respectivement pp. 63, 63, 64, 65, 66-67, 67, 66, 67, 67, 69, 72 et 70. L'auteur montre ensuite comment les organisateurs commerciaux de séjours de vacances, louant des locaux neufs et à bas coût (comme les internats des lycées), passant par les appels d'offre de marché public des municipalités et comités d'entreprise, ont conquis une partie de ce marché au détriment des acteurs historiques.

285 Syndicat de l'Éducation Populaire - Union Nationale des Syndicats Autonomes.

286 Accueils collectifs de mineurs.

287 Car à chaque fois que cela est possible, c'est-à-dire que les accueils péri-scolaires respectent les conditions imposées par la CAF pour apporter sa contribution financière – dont la première est le respect du taux d'encadrement fixé par la réglementation correspondante –, les municipalités les ont déclarés en accueils collectifs de mineurs auprès de la Jeunesse et Sports. Quitte, ce n'est pas rare, à ce que cette déclaration ne touche pas tous les accueils péri-scolaires d'une même commune ou une partie seulement des accueils dans la journée. Pour avoir une idée des variations d'effectifs à l'origine de cette organisation qui peut paraître surprenante, voici ceux de la ville de Nantes : les 118 écoles publiques nantaises accueillent en péri-scolaire en moyenne 1.600 enfants le matin, 14.000 dans le temps dit de la « pause méridienne » et 4.200 le soir. Cela correspond à des effectifs d'approximativement 100, 1.000 et 250 animateurs. On voit clairement que seuls les premiers peuvent espérer dépasser une vingtaine d'heures de travail par semaine et on imagine aisément qu'il est difficile à l'employeur de trouver les mille animateurs du midi pour des horaires de travail aussi faibles (au mieux, deux heures par jour). Ces données sont accessibles sur le site de Nantes Action Périscolaire, l'association en charge (par délégation de service public, après appel d'offre) pour la ville de Nantes de l'ensemble des accueils péri-scolaires.

288 Comme me l'a dit un responsable communal de l'animation, propos corroboré par d'autres interlocuteurs : « le péri-scolaire, ça a littéralement pompé les animateurs. C'était la priorité. Même les animateurs jeunesse, ils voulaient pas mais ils ont dû s'y mettre. »

représentants des employeurs, les syndicats, la CAF, l'Éducation nationale, la Jeunesse et sports, l'association des maires de France, des représentants des animateurs. Nous avons beaucoup discuté de ces questions de formation, mais la réflexion est seulement amorcée, elle n'est pas encore aboutie.

Le développement du CQP, c'est juste une première étape professionnelle. L'idée, c'est que ça permette ensuite l'accès au niveau IV<sup>289</sup>.

On ne peut pas tout faire en même temps. Il y a en quelque sorte la nécessité de "gérer le stock" et en même temps de préparer l'avenir. Ça s'est fait par trois dérogations : celle sur les taux d'encadrement ; celle sur le minimum d'heures d'ouverture, qui est passé à 1 heure ; et celle sur les "plus de 80" (jours / enfants).<sup>290</sup>

Notre travail a abouti à l'arrêté du 28 février 2017 sur les dérogations.<sup>291</sup>

On a fait une avancée majeure : on sort de la dérogation basique ! On s'engage dans un processus de formation, sur 3 ans, c'est-à-dire la durée d'un PEDT.

Le péri-scolaire c'est une révolution dans le métier.

Les animateurs manquent de formation pour cette activité. Ils faisaient des programmes d'animation sur une journée entière, et tout à coup ils doivent faire des séquences de 45 minutes et penser leur programme sur 6 [*sic*] fois 45 minutes. Ça change toute la pratique professionnelle.

Et en plus, ça change les activités qu'on choisit, parce qu'on peut pas faire les mêmes, et ça change la participation des enfants. Les enfants ont pas la même attitude [que le mercredi ou pendant les vacances] en petites tranches et au milieu de la journée scolaire, qui plus est dans les locaux scolaires. De plus, il est fréquent qu'ils ne participent pas à toute la série des séances hebdomadaires parce que les parents les inscrivent ou non, par exemple selon les activités annoncées.

Les relations avec les parents changent aussi du tout au tout. Et avec l'école aussi.

Comme les séquences sont très courtes, à pas mal d'endroits on a demandé aux animateurs de se concentrer sur l'animation et de ne pas s'occuper des parents. Et ils sont dépossédés de leur autonomie en ce qui concerne les relations avec les parents. »

\*

La description ci-dessus est parfaitement corroborée par les témoignages recueillis au cours de mon enquête. *Animateur* est une dénomination générique qui recouvre des conditions d'exercice de l'activité, partant des compétences et des conditions de travail, très différentes, par exemple entre l'animateur de centre de vacances et l'animateur en péri-scolaire, fussent-ils tous les deux des

---

289 C'est-à-dire au BPJEPS.

290 Au-delà de 80 enfants encadrés pendant 80 jours (« la règle des 80 et 80 »), le BAFD ne suffit plus pour un poste de direction. C'est la limite mise par la réglementation entre l'animation occasionnelle et l'animation professionnelle. Quand ce double seuil est dépassé, un BPJEPS est obligatoire (ou un autre type de diplôme apportant les mêmes « prérogatives »). Mais l'État, dans le cadre de la mise en place progressive de la réforme des rythmes scolaires, a accordé aux employeurs une dérogation de trois ans. La plupart d'entre eux sont restés passifs par rapport à cette échéance et se sont trouvés, à l'approche de celle-ci, au pied du mur.

291 Pour les plus de 80/80 jours/enfants, dérogation de trois ans maximum sous condition de « professionnalisation », engagement écrit de l'employeur, prolongeable deux ans si la formation est engagée. Par professionnalisation, il faut entendre l'acquisition d'un BPJEPS pour les seules personnes désignées comme « directeurs » de ces accueils péri-scolaire. On est donc loin d'une professionnalisation visée pour tous les animateurs.



animateurs volontaires. Cette évolution explosive engendrée par le péri-scolaire a par ailleurs attiré toutes les attentions et les énergies, une bonne partie des ressources financières consacrées à l'animation des municipalités.

Xavier L. et Patrick B., CEPJ : « C'est tellement contemporain qu'on ne s'appuie sur rien pour se forger un avis. Le péri-scolaire est quasi-universel, ce qui n'est pas le cas du centre de loisirs. Il modifie le regard sur tout : l'organisation, l'éducatif, le professionnel, les finalités. C'est vraiment une autre façon de faire de l'animation. Cela renforce considérablement la gestion organisationnelle. Ce qui fait que le public aurait tendance à disparaître de l'horizon de l'animation<sup>292</sup>. On en voit l'effet sur les gens, sur les emplois et même sur le BPJEPS. Dans le BPJEPS, la place du public est très forte, ce que l'animateur apporte à son public. Mais, avec le péri-scolaire, les BPJEPS ne font plus d'animation mais de la coordination, alors que c'est encore un diplôme d'animateur. »

\*

Les enseignants ont souvent fait très mauvais accueil aux animateurs qui occupaient les locaux scolaires, donc leurs classes et leurs salles d'activités, en leur absence. Les reproches sont allés du rangement insuffisant, du désordre ou des détériorations laissées par les animateurs aux désaccords pédagogiques de fond et aux accusations réciproques de rigidité institutionnelle et de rêve irresponsable. Sauf exceptions locales, la cohabitation ne s'est nullement transformée en « coopération éducative » dont ont rêvé les hérauts de l'animation en mal de reconnaissance.

Hormis les communes qui ont fait le « travail politique » dont parle Marie B. *infra*, la réforme des rythmes scolaires est restée plutôt impopulaire auprès de presque tous les acteurs : les maires, qui ont fait face à des dépenses qu'ils estiment insupportables<sup>293</sup>, les enseignants qui n'ont pas trouvé que les enfants étaient plus disponibles et moins fatigués, les parents dont l'organisation hebdomadaire a été compliquée, pour citer les principaux.<sup>294</sup> Patrick B., CEPJ, me disait en 2016, c'est-à-dire un an avant le retrait, de fait, de la réforme :

---

292 Quand on lit un PEDT consistant, qu'on interroge les acteurs qui y ont contribué quelle que soit leur position (responsables municipaux salariés et élus, représentants associatifs, enseignants, conseillers de la CAF), on est effectivement frappé par cette caractéristique des décisions prises et du travail qu'il a fallu mener à bien pour l'obtenir. Le poids des intérêts des acteurs et de l'organisationnel y sont prépondérants, le « public » concerné, c'est-à-dire les enfants, y est à peine évoqué.

293 Ce qui constitue la principale critique de la réforme exprimée par l'association des maires de France.

294 L'article de Laurent Frajerman, 2017, résume parfaitement ce tableau d'ensemble. On trouve sur Internet de nombreux bilans de la réforme, soit à l'échelle municipale, soit à l'échelle départementale, avec à peu près les mêmes constats quant à son inefficacité en ce qui concerne les buts visés, à savoir une plus grande disponibilité des enfants aux apprentissages et une moindre fatigue, et à la complexité organisationnelle qu'elle a généré. Voir par exemple celui de la ville d'Allonnes (Antoine Aubert, 2016, p. 3), établi avec l'aide de l'Université du Maine, dont le paragraphe introductif note : « Cet exemple [celui des horaires scolaires] n'en est qu'un parmi tant d'autres ; car, si la démarche originelle de la loi était pavée de bonnes intentions, elle se heurte à de nombreuses problématiques, parmi lesquelles figurent en premier lieu le financement et le recrutement de personnels. »

« L'animation péri-scolaire est un échec ! Et on en renvoie la responsabilité aux animateurs. En substance : *les gamins n'ont rien fait et l'animateur ne sait pas les tenir*. Cette animation se fait en temps contraint et dans un lieu qui est l'école. Tout le monde voit ce qu'il s'y fait. Cela dénature l'animation et ça la dévalorise, aux yeux de tous et encore plus aux yeux des enseignants. Et c'est encore bien pire là où il n'y a pas d'argent, c'est-à-dire en fait dans la majorité des communes. »

\*

Les organismes de formation n'ont pas réellement pu et su suivre cette évolution, ne serait-ce que faute de formateurs compétents en la matière<sup>295</sup>. Leurs responsables ont vu avant tout dans l'avènement des activités péri-scolaire et le cadre organisationnel du PEDT une forme de rééquilibrage où, enfin, ils allaient pouvoir parler d'éducation d'égal à égal avec les enseignants.

« Il est commun d'entendre, dans les débats publics, que le contexte actuel rend plus que nécessaire la recherche d'une complémentarité des actions éducatives, qui ne peuvent d'ailleurs plus se cantonner au domaine scolaire pour pouvoir répondre aux nouveaux enjeux sociétaux. La notion d'éducation globale longtemps revendiquée par les mouvements d'éducation populaire semble servir aujourd'hui de cadre d'action aux acteurs éducatifs locaux. »<sup>296</sup>

La suite a durement contredit les organismes de formation. Leur rêve et leur rhétorique d'une éducation qu'ils appellent « globale » et dont ils tentent de se faire les éléments avancés est restée lettre morte.

#### Une question de taux d'encadrement

Depuis le début de la mise en place de la réforme, le taux d'encadrement des accueils péri-scolaires a été au centre des tensions, pour des raisons budgétaires mais aussi assez souvent parce que les responsables municipaux n'ont pas réussi à trouver le nombre nécessaire d'animateurs ayant les qualifications requises sur le « marché du travail ».

Les règles sont les suivantes :

En accueil collectif de mineurs (centres de vacances et accueils de loisirs), déclarés auprès de la Jeunesse et des Sports, la réglementation impose un animateur pour 8 enfants de moins de 6 ans et un animateur pour 12 enfants à partir de 6 ans.

Dans la réforme, le taux « normal » est passé respectivement à un pour 10 et un pour 14.

295 Cf. le paragraphe « Quand les stagiaires forment la formatrice » de l'annexe (de la 2<sup>ème</sup> étape) « L'opportunisme marchand, ou quand le péri-scolaire ne suit pas ».

296 Sidonie Rancon, 2017, p. 42.

L'année suivante<sup>297</sup> a été pris un décret de dérogation portant les taux d'encadrement à un pour 14 et un pour 18.

La réforme a obligé les collectivités territoriales à embaucher des animateurs, fût-ce sur des contrats précaires, et a donc augmenté leurs charges de personnel. Depuis l'origine, les mairies et leur porte-parole, l'association des maires de France (AMF), ont dénoncé le coût de cette réforme, seulement partiellement compensé par les aides de l'État et de la CAF.

Inversement, ceux qui parlent au nom de l'animation, sinon des animateurs, dont les organismes de formation, ont évidemment prôné des conditions d'encadrement alignées sur celles des accueils collectifs de mineurs. Il s'agit selon eux d'une question de qualité éducative. L'argument de la sécurité des enfants est pour eux plus délicat à utiliser, plus ambivalent, car l'une des qualités des accueils de mineurs qu'ils mettent en avant est justement le fait que les enfants y sont ordinairement en sécurité.

Dans le cadre de cette controverse, le syndicat SEP-UNSA a appelé à une grève nationale des animateurs le 5 septembre 2016<sup>298</sup>. Elle n'a évidemment guère eu d'effets mais il s'agit d'un événement quasi unique dans ce métier.

Le « décret Hamon » n'a jamais été retiré. Qui plus est, les centres de loisirs du mercredi après-midi, auparavant considérés comme « extra-scolaires » et donc relevant de la réglementation de la Jeunesse et Sports, sont devenus accueils péri-scolaires<sup>299</sup>, ce qui a donc modifié mécaniquement les taux d'encadrement obligatoires.

Christophe P., directeur régional de l'AFOCAL : « C'est le *lobbying* de l'association des maires de France qui a permis d'obtenir le maintien des taux d'encadrement à 1 pour 14 et pour 18 enfants et non les taux d'encadrement normaux des ACM. »

Il n'y a pas de doute que, parmi les protagonistes de l'animation, les employeurs soient en position dominante. Cela n'en constitue qu'une nouvelle démonstration. On peut également voir dans cette controverse un débat de priorités entre les enjeux éducatifs et les contraintes économiques.

Simultanément s'est joué en coulisses un nouvel épisode des conflits de territoires entre l'Éducation Nationale et la Jeunesse et Sports. Et, bien sûr, entre l'association de maires de France, dominée par la droite politique, et le gouvernement français, socialiste.

Il est évidemment impossible de prédire les conséquences sur l'animation de cette réforme et de son devenir. On peut en tout cas constater certains effets majeurs. Elle a capté toutes les ressources de l'animation, personnes comme budgets, y compris les jeunes animateurs « produits » par les formations, dans une activité rendue obligatoire par la loi. Elle a amené à la mise en place de

---

297 Et à l'occasion du changement de ministre de l'éducation nationale, de Vincent Peillon à Benoît Hamon.

298 <http://sep-unsa-education.org/appeal-a-la-greve-nationale-le-5-septembre-2016/>.

299 La règle étant la suivante : tout accueil de mineurs qui se tient dans une journée où les enfants ont également école est du péri-scolaire et non de l'extra-scolaire.

conditions d'emploi bien plus précaires (temps de travail, découpage des horaires) que ceux qui prévalaient en général auparavant, confirmant la situation de « sous-boulot » de l'animation, montrant qu'une telle évolution de l'emploi est possible, produisant une forme de « dé-professionnalisation ». Elle a de même déstabilisé les conditions d'encadrement des enfants, dérogoires et contournées. Elle a dévalorisé le « travail éducatif » de telle sorte qu'il ne peut plus servir de justification à revendiquer de meilleures conditions d'emploi. Elle a donc potentiellement pour effet de détourner de l'animation nombre de ses tenants.

### *Quels effets de la dérogation de 2017 portant sur les rythmes scolaires sur les formations de l'animation ?*

Contrairement à l'avis de la plupart des acteurs concernés, la réforme des rythmes scolaires et le développement de l'activité péri-scolaire a été fort bien accueillie par les organismes de formation<sup>300</sup>. Ils l'ont vue comme une opportunité d'ouvrir de nouvelles formations, d'augmenter leur recrutement de stagiaires, d'« accompagner » des municipalités dans l'élaboration des PEDT, autrement dit d'augmenter leur entrées d'argent et leur crédibilité professionnelle. Ils l'ont également perçue comme une occasion, si longtemps attendue, de faire rentrer l'animation dans l'école, une revanche sur celle-ci, un « ouvre-boîte ». Ils l'ont évidemment considérée comme une occasion de valoriser l'animation, ses compétences, ses contributions, son rôle d'acteur éducatif. Enfin, ils ont tenté, en vain, d'en faire un champ de lutte pour faire valoir l'importance des conditions de travail – et non d'emploi –, en particulier en termes de taux d'encadrement et de formation des animateurs, secondairement de locaux et de moyens pédagogiques<sup>301</sup>.

Dans cet aller retour de la réforme, qu'en est-il réellement des animateurs ? De manière caractéristique, à peu près personne n'en parle, hormis leurs quelques porte-parole que sont les syndicats et les organismes de formation, comme personne ne s'en était préoccupé lors de la mise en place de la réforme.

L'association des maires de France (AMF), qui avait fait campagne contre la réforme, arguant son coût important pour les communes, a fait une enquête auprès des 23.000 communes ayant une

300 Il ne faut pas confondre là leur position avec celle des animateurs. Ces derniers n'ont guère eu voix au chapitre, qu'il s'agisse de l'élaboration du cadre général qu'a constitué le PEDT ou de la définition des emplois du péri-scolaire. Les organismes de formation, au contraire, se sont sentis au dessus de la vague, en position de contribuer directement aux transformations sur le terrain, ce qu'ils se sont efforcés de faire dans la mesure de leurs ressources humaines.

301 Cf. le texte non daté de Olivier Douard, pp. 8 et suivantes.

école publique. Il en résulte selon eux que, à la rentrée 2017, 43 % de celles-ci ont décidé de revenir à la semaine de 4 jours, ce qui supprime de fait les activités péri-scolaires. Les données ayant servi à l'annonce de ce résultat sont en fait celles du Ministère de l'éducation nationale<sup>302</sup>.

En réalité, la plupart des grandes villes, dont Paris, Lyon et Marseille et, en Pays de la Loire, Nantes, n'ont pas modifié leur organisation. Le texte de l'AMF n'indique pas quelle part de la population est concernée par cette évolution. Il affirme qu'aucun critère évident (ruralité, richesse) ne permet d'expliquer la décision de changement ou de maintien. On constate simplement, au vu de la carte publiée, que les choix sont géographiquement différenciés.

Les observateurs sont en général d'accord pour considérer qu'il est probable que, à la rentrée 2018, le même nombre de communes revienne à la semaine de 4 jours. Selon Marie B., co-secrétaire générale du syndicat SEP-UNSA, resteraient alors probablement dans le dispositif de l'aménagement des rythmes scolaires

« souvent des collectivités plus importantes ou des ComCom<sup>303</sup>. Quand on fait un vrai PEDT, les contrats de travail peuvent être plus larges, voire même avec des temps pleins. Ça permet aussi de la formation continue et même de la formation initiale. J'ai vu pas mal d'endroits où les associations se sont impliquées, en particulier la Ligue de l'enseignement et les Francas. Donc quand il y a une volonté politique, et quand il y a un maillage [avec les acteurs] sur une réflexion plus politique. Ça permet aussi des emplois plus satisfaisants. Les collectivités qui ont réfléchi à ces questions, ce sont souvent les collectivités en difficulté, celles qui relèvent de la politique de la ville. Ça les a obligées à réfléchir aux "politiques éducatives". Elles y ont trouvé une plus-value. En fait, elles se posaient déjà la question "naturellement", mais en plus là elles ont pu être accompagnées par l'État. En fait, la volonté politique est structurante, même s'il y a des difficultés financières au niveau des collectivités. »

Il s'agit bien sûr d'interprétations et de spéculations à partir de l'observation des évolutions et des raisons qui en sont données.

Dans quelle mesure la quasi disparition de la semaine de 4 jours et demi et des activités péri-scolaire va-t-elle avoir des effets sur les volumes de formation dans l'animation ? Bien malin qui est capable de faire de telles prévisions mais on peut en raisonner les effets. Voici ce qu'en dit un CEPJ :

---

302 [http://www.amf.asso.fr/document/index.asp?DOC\\_N\\_ID=24812&TYPE\\_ACTU=1](http://www.amf.asso.fr/document/index.asp?DOC_N_ID=24812&TYPE_ACTU=1). Le site suivant donne des informations plus précises : 9.430 retours aux 4 jours sur 21.735 communes hors « communes déléguées » : <http://www.maire-info.com/-congres/ecole/rythmes-scolaires-la-carte-exclusive-des-changements-commune-par-commune-article-21072>. Une « commune déléguée » n'est plus une collectivité territoriale mais reste une division administrative de la France, avec un périmètre, un maire délégué et une population, données mises à jour chaque année par l'INSEE.

303 Communautés de communes.

Xavier L. : « Les formations BAFA, il devrait y avoir un impact qu'à la marge, parce que ce sont surtout de jeunes adultes pour l'animation temporaire qui les suivent. Il y a peu de visée professionnelle là-dedans. Mais en fait, on ne sait pas combien sont des étudiants qui visent de faire des TAP<sup>304</sup>. Par contre, les directeurs des centres de loisirs qui ont fait aussi les TAP, ils sont frappés par la fin de la dérogation sur les deux fois 80. Les employeurs ont donc deux solutions, soit leur faire suivre un BPJEPS, soit les envoyer vers la VAE<sup>305</sup>. Par exemple à Angers, on a fait l'accompagnement d'une VAE pour 25 personnes, à Nantes pour Nantes Action Périscolaire on a fait une session spéciale du BPJEPS, ce qui est d'ailleurs contradictoire avec la vocation "tous publics" du BPJEPS. Moi, je m'attends surtout à une explosion des VAE, parce que ça coûte rien aux employeurs et que c'est vrai qu'il y a beaucoup de directeurs qui ont l'expérience pour la demander. Du coup, je pense que c'est les effectifs du BPJEPS qui devraient être sérieusement en baisse dans les années qui viennent. Et en même temps, ça fait un glissement vers le haut du BPJEPS parce que les postes pour les BPJEPS dans le péri-scolaire c'est pas des postes d'animateurs, c'est des postes de coordinateurs. Ça crée des incohérences entre les programmes de formation des organismes et les besoins, ça crée des décalages de cohérence avec les autres BPJEPS. En fait, le péri-scolaire, ça transforme tout. »

Quelle que soit la valeur de ces anticipations, le mouvement d'accordéon pour l'emploi dans l'animation qu'a généré la réforme puis son retrait de fait ne peut pas ne pas avoir de conséquences importantes sur les volumes d'activité des organismes de formation, et sur leur propre emploi.

#### Des histoires de l'animation

Pour conclure cette section historico-contemporaine, voici quelques fresques historiques que j'ai trouvées particulièrement éclairantes.

- Bien entendu, l'ouvrage de synthèse de Francis Lebon, 2009, en particulier dans l'introduction et le premier chapitre, pp. 3 à 19.
- Le livre de référence sur les colonies de vacances est celui de l'historienne américaine Laura Lee Downs, 2002. Pour un bref résumé, voir Laura Lee Downs, 2015 et Laura Lee Downs, Nicolas Palluau, 2013, ainsi que les émissions de France Culture sur le sujet.

- 
- 304 Temps d'activité péri-scolaire. Ce que dit mon interlocuteur est à la fois juste et faux. Aux dires de tous les responsables municipaux, les étudiants ne s'inscrivent pas dans les temps d'activité péri-scolaire (TAP) car ceux-ci sont largement incompatibles avec leurs horaires universitaires. Par ailleurs, si très majoritairement les animateurs qui suivent un BAFA le font dans la perspective de l'animation volontaire, on a observé une augmentation importante des effectifs d'inscrits au BAFA dans la foulée de la réforme des rythmes scolaires, de l'ordre de 20 à 30.000 inscriptions supplémentaires, faisant passer les effectifs annuels d'environ 60.000 à 90.000. On peut donc imaginer une inversion de la tendance, ce qu'en tout cas anticipent les organismes de formation entre autres dans leurs budgets 2018. Les avis sont donc très partagés quant aux effets sur les effectifs d'inscrits au BAFA à partir de l'année 2018.
- 305 Validation des acquis de l'expérience, dispositif permettant sur dossier (lequel nécessite un gros travail de « montage ») et entretien d'obtenir un diplôme à partir de la démonstration de son expérience professionnelle dans le domaine considéré. Souvent, les jurys pour la VAE accordent une partie (seulement) du diplôme demandé, c'est-à-dire la validation d'une partie des unités de compétence dont il est constitué.

- Le travail de Nicolas Palluau, 2013, sur les colonies de vacances avant la seconde guerre mondiale.
- Véronique Bordes, 2013, pour une histoire des conceptions de la jeunesse en relation avec l'animation.

#### 4 - Pour caractériser l'animation

« Vous aimez les enfants ? Faites un BAFA ! »

« Si on ne veut pas prendre de risque, pourquoi on s'occuperait des enfants des autres ? »<sup>306</sup>

Mon but est ici à nouveau, non de proposer une description d'ensemble de l'animation, travail qui a déjà été fort bien fait par quelques auteurs<sup>307</sup>, mais d'en présenter un certain nombre de facettes particulièrement intéressantes, utiles et éclairantes pour la suite de mon exposé.

Car, après tout, rappelons-le, les formateurs sont des animateurs ; en tout cas ils sont issus de cette activité qu'ils ont pratiquée et qui est constitutive de leur identité, de leur expérience et de leurs raisonnements ; ils en sont les hérauts et défenseurs ; ils ont la mission et l'ambition de la transmettre, de la faire adopter, de la mettre en valeur, de convaincre de son utilité et de ses qualités, s'adressant tout particulièrement aux stagiaires mais au-delà d'eux à la société et, en son sein, aux « décideurs » ; partant, ils se sentent la responsabilité, la possibilité et même le pouvoir de la dire, de définir ce qu'elle est ou devrait être. Les formateurs peuvent même être compris comme une forme épurée des acteurs de l'animation car, outre d'en être ou d'en avoir été des praticiens, ils en sont les promoteurs et affirment la congruence entre leurs actes et leurs discours sur l'animation.

Ce tour d'horizon sélectif a donc pour ambition de donner au lecteur les éléments de connaissance nécessaires à la bonne appréhension du cadre social dans lequel se situe l'objet social que j'étudie, et de me permettre de relier mes analyses et hypothèses à la réalité de l'animation.

---

306 Réflexions de deux animateurs blanchis sous le harnais.

307 En particulier Francis Lebon (2009) pour une présentation générale et Jean-Claude Gillet (1995, ouvrage issu de sa thèse) pour l'exposé d'une conception particulière et conceptualisée de l'animation.

#### 4.1 - « Alors, l'animation, ce serait quoi ? »

« Qu'est-ce que vous attendez d'un animateur ? » Cette question est proposée à des stagiaires en BAFD au dernier jour de leur formation. Voici leurs réponses :

« Ponctualité ; pas de copinage avec les jeunes ; curiosité ; proposer des activités ; mener des activités ; savoir gérer l'accueil ; dynamique ; sourire ; écoute ; prise d'initiatives ; travailler en équipe ; s'intégrer à l'équipe ; s'impliquer dans son travail ; assurer la sécurité ; apport de nouvelles techniques ; qu'il sache pourquoi il est là ; qu'il ne vienne pas passer des vacances ».

Ce qui semble ici caractériser l'animateur, et l'animation, est un ensemble d'attitudes. Car en réalité, « animation », cette activité, cette occupation, ce métier, cette responsabilité, la compréhension de ce qu'elle est et de ce en quoi elle consiste semble aller de soi. Mais est-ce si sûr ? Quels critères utiliser pour la définir ? La dénomination, telle que par exemple elle apparaît dans une offre d'emploi ou dans un contrat de travail<sup>308</sup> ? Le rattachement à une organisation ? Le type de contrat de travail ? Le lien avec une convention collective ? Le diplôme de référence ? Il y a, selon la formule de J. Camus, un « halo d'indétermination »<sup>309</sup> :

« Bien que les pratiques d'animation et le personnage de l'animateur fassent partie de la culture française, la spécificité de l'animation reste parfois floue pour ce qui est des métiers et des emplois. Pour l'opinion commune, l'animation se résume parfois à une activité de bonne volonté, ou bien à un simple accompagnement d'autres métiers sociaux, éducatifs ou de santé. »<sup>310</sup>

« [...] les commentateurs s'interrogent ainsi sur sa spécificité, son unité ou, ce qui revient au même, sur ce qui la constitue en profession : comment, en effet, l'envisager comme un métier alors qu'elle est avant tout un "petit boulot", comment circonscrire ses savoirs spécifiques alors qu'ils sont pensés comme des emprunts à d'autres disciplines ou professions (Camus, 2007), comment identifier les tâches qui incombent aux encadrants et les "bonnes façons" de les réaliser alors même que prévaut l'idéal de la réinvention de la "relation" pour chaque situation, chaque "personne" ? »<sup>311</sup>

La meilleure réponse que j'aie entendue est peut-être celle d'un formateur :

---

308 Dans une étude portant sur 430 offres d'emploi (professionnel), Salih Akin et Olivier Douard (2003) constatent « l'extraordinaire variabilité des dénominations utilisées dans l'animation. Nous en avons relevé 72 dans ce corpus. » (p. 33)

309 Jérôme Camus, 2011, p. 26. On peut penser à l'« individu ineffable » dont parle (en latin : « *individuum ineffabile* ») Pierre Bourdieu dans *Les règles de l'art*, 1992.

310 Introduction d'un dossier sur l'animation de la revue *Vers l'Éducation Nouvelle* par son comité de rédaction, 2014, p. 19.

311 Jérôme Camus, 2011, p. 26.



Fabrice D., formateur permanent de l'AFOCAL : « L'animation, ça consiste à rassembler les gens pour faire des choses ensemble. Mais bien sûr pour ça il faut de la technique. Mais la technique, ça n'est qu'un support et aussi un prétexte. »<sup>312</sup>

Ainsi, contrairement aux autres métiers du social, l'animation s'adresserait à des groupes. Elle n'aurait pas pour vocation d'effectuer de remédiation mais de « faire des choses ensemble », c'est-à-dire de vivre ensemble en faisant des choses. Ce que semble confirmer, dans les grandes lignes, la réglementation, sans en faire une caractéristique obligatoire ni principale :

« Ce métier comporte une dimension collective, quel que soit le type d'activité. L'animateur est amené à conduire un groupe dans la pratique d'activités d'animation, de médiation, de découverte de l'activité et de développement de la personne. »<sup>313</sup>

On le voit, cette affirmation oriente l'animation vers le groupe, bien qu'immédiatement contrebalancée par une référence à l'individu ; mais cela peut faire illusion, car la personne dont il est question n'est qu'un membre du groupe ; autrement dit, le groupe est un ensemble de membres. Ce travail avec et à destination de collectifs, qui dans son idéal ne prend en compte l'individu qu'en tant que partie du groupe, on le retrouve à l'identique dans les formations de l'animation, construites et menées sur les mêmes principes.

Dans une tentative plus élaborée :

**« Le cœur du métier**

Activité, groupe, logique de projet sont les maîtres mots du métier. C'est bien la mise en activité collective des publics qui est au cœur de l'activité professionnelle de l'animateur. [...] C'est par et grâce à cette mise en activité des publics que les animateurs poursuivent les finalités du métier : autonomisation, socialisation, citoyenneté, culture. [...]

Les relations entre les personnes créées par la mise en activité constituent le second levier d'action des animateurs. Ce métier postule de l'intérêt du collectif comme creuset de développement et d'éducation. Enfin, sans quelle soit sa propriété exclusive la logique de projet collectif est une forme fréquemment utilisée par les animateurs. »<sup>314</sup>

Enfin, comme le montre l'historienne des colonies de vacances L.L. Downs,

---

312 Dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), le « résumé du référentiel d'emploi ou éléments de compétence acquis » du Diplôme d'État d'éducateur spécialisé (DEES) indique, parmi d'autres attentes, que : « Il aide et accompagne des personnes, des groupes ou des familles en difficulté dans le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion. » C'est, au mot près, la formulation des « attendus » de certification de l'Unité de compétence n° 1 (UC 1) du DEJEPS. La seule différence de principe serait donc le travail résolument collectif des animateurs. Du moins en principe.

313 Annexe « Référentiel professionnel » 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 (BPJEPS). À vrai dire, c'est à peu près le seul passage où ce texte fait état d'une action collective.

314 Philippe Segrestan, 2014b, p. 28 (caractères gras de l'auteur).

« [...] la colonie de vacances, qui n'est pas une institution de l'État, est, néanmoins, souvent perçue comme faisant partie de l'État-providence. » « Il s'agit donc d'une institution éclatée qui s'élabore au niveau local. » « [...] ce sont les associations qui fournissent les initiatives et les énergies (souvent bénévoles) qui assurent l'organisation des œuvres. L'État, pour sa part, pourvoit le cadre légal, des subventions, et, parfois, la désignation "œuvre reconnue d'utilité publique" [...]. »<sup>315</sup>

L'animation serait, dans son histoire comme dans sa nature, une initiative privée ou locale d'utilité publique, reconnue et parfois reprise par la puissance publique, réglementairement encadrée par l'État.

#### 4.2 - Incertitudes quant aux effectifs de l'animation

La diversité, relevée par tous les observateurs, caractérise cette activité sociale qu'est l'animation.

Même lorsqu'ils ne s'intéressent qu'à une catégorie d'animateurs définie, par exemple les titulaires d'un diplôme<sup>316</sup>, ils constatent que les frontières sont floues, si tant est qu'il y en ait. Ainsi, malgré le cadre réglementaire, malgré les dires des acteurs des grandes fédérations et autres défenseurs du volontariat donc en fait d'un modèle économique, il y a un continuum entre l'animation volontaire, plus ou moins bénévole, et l'animation professionnelle, plus ou moins salariée. Quelle que soit la manière dont on l'examine, quel que soit le critère utilisé, diplôme, employeurs, périmètre de la convention collective<sup>317</sup>, type de contrat de travail ou d'engagement, mode de rémunération, dénomination de la fonction ou du poste de travail *etc.*, il y a une très grande diversité des situations des animateurs.

« En fait, au-delà de leur formation, plus grand-chose n'oppose un éducateur de rue d'un animateur de prévention [...]. »<sup>318</sup>

« [...] le travail social est stratifié, multiforme, sédimenté, très éclaté, du fait de la grande variété des missions (handicap, exclusion, socialisation, réparation, prévention, soutien familial, *etc.*), des types de publics

---

315 Laura Lee Downs, 2015, respectivement pp. 17, 19 et 19. L'auteure fait remarquer que l'histoire politique de l'État social ne sait pas bien prendre en compte l'animation qui relève de l'initiative locale et privée. De nos jours encore, les associations représentent, en nombre, les deux tiers des organisateurs d'accueils collectifs de mineurs.

316 Les études de ce type portent en général sur les « défasiens », détenteurs du DEFA (Diplôme d'État relatif aux fonctions d'animation), le diplôme historiquement le plus emblématique de l'animation professionnelle. Par exemple l'ouvrage d'Olivier Douard, 2003.

317 L'animation est aussi l'une des filières de la fonction publique territoriale.

318 Dominique Beynier, 2006, p. 45.

(enfance, famille, personnes âgées), des moyens mis en œuvre (de l'ingénierie sociale au soutien psychologique), de la très grande variété de statuts. »<sup>319</sup>

Cette incertitude entraîne une difficulté majeure d'évaluation quantitative. Pour ne parler que des animateurs professionnels<sup>320</sup>, c'est-à-dire des personnes qui tentent de vivre de cette activité, selon les auteurs il y aurait de 110.000 à 350.000<sup>321</sup> animateurs *en emploi dans le secteur de l'animation* en France (entendre animation socio-éducative et culturelle). En distinguant soigneusement les trois catégories d'emploi dans l'animation que sont animation, administration, techniciens, le CAFEMAS a produit une évaluation très solidement étayée à hauteur de 165.000<sup>322</sup>. Lors des « Assises nationales des métiers du sport et de l'animation », le représentant du Ministre annonce que

« L'animation c'est plus de 255 000 salariés représentant 150 000 "équivalent temps plein" dont plus de 70 000 dans la branche de l'animation, près de 63 000 dans la fonction publique territoriale. »<sup>323</sup>

Uniformation, OPCA<sup>324</sup> de l'animation, annonce, pour l'ensemble des trois corps de métier :

« La branche Animation ce sont 12 623 entreprises adhérentes, 133 603 salariés couverts [...]. »<sup>325</sup>

Les syndicats mettent même (ou veulent mettre) dans leur périmètre un effectif « entre huit-cent mille et un million, autant que d'enseignants »<sup>326</sup>. Impossible, à ce niveau d'incertitude, d'évaluer comment cet effectif évolue. Il est cependant certain qu'il a brusquement augmenté par les effets de « l'aménagement des rythmes scolaires », surtout en 2014, et qu'il est susceptible de subir une baisse symétrique en raison de la quasi annulation de ce dispositif en 2017. Les emplois

---

319 Brigitte Bouquet, 2006, p. 127.

320 Je traite de l'évaluation des effectifs de l'animation volontaire, au moins aussi difficile en l'absence de statistiques adéquates, compte tenu de la variété de leurs activités (des colonies de vacances au péri-scolaire) et de l'absence de délimitation claire entre animation volontaire et animation professionnelle, dans l'annexe « BAFA - Données statistiques et discussion ».

321 Respectivement Francis Lebon, 2009, pp. 44 à 47 et Éric Robinet, 2004, p. 53.

322 CAFEMAS (Centre d'analyse des formations, des emplois et des métiers de l'animation et du sport), 2013. Cet organisme a été dissout par l'État en 2013.

323 Ministère de la ville, de la jeunesse, des sports, 2015, p. 6. Ces données permettent d'avoir une idée statistique des emplois : il s'agit en moyenne de contrats à temps partiel représentant en moyenne 58 % d'un temps plein.

324 Organisme paritaire collecteur agréé, chargé de collecter les fonds de la formation professionnelle et de la financer sur ces fonds à la demande des employeurs et des salariés.

325 Chiffres de 2016, qui devraient être exacts mais ne concernent que les employeurs privés, hors fonction publique. On voit qu'ils sont peu différents de ceux annoncés par le Ministère. <http://www.uniformation.fr/Employeurs2/M-informer-sur-mes-contributions-et-mon-budget/Branches-adherentes/Animation>. Les documents d'Uniformation, 2007, précisent : « 78% de ces salariés occupent des fonctions d'animation, 13% des fonctions d'administration/direction, 9% des fonctions techniques. » Les données 2013 de la Commission paritaire nationale emploi formation (CPNEF) sont cohérents avec 70.000 équivalents temps plein.

326 Entretien avec une représentante du syndicat SEP-UNSA (Syndicat de l'Éducation Populaire - Union Nationale des Syndicats Autonomes). Mais l'intéressée n'a pas été en mesure de justifier cet effectif très important qui comprend probablement l'animation professionnelle et l'animation volontaire dont le péri-scolaire.

étant très souvent à temps partiel, il est également impossible d'en évaluer la portée en terme d'« équivalents temps plein », outil statistique avec lequel, à leur échelle, raisonnent fréquemment les employeurs. Ceux-ci d'ailleurs, logiquement, comptabilisent leurs permanents et ne prennent pas en considération, dans les effectifs qu'ils annoncent, le nombre de salariés « vacataires » ou « à l'heure » (et à la prestation), souvent important mais trop variable d'une période à l'autre (en particulier pendant et hors vacances scolaires, mais aussi d'une période de vacances à l'autre) pour que ce chiffre soit pour eux significatif.<sup>327</sup>

On pourrait inverser le raisonnement en se demandant pourquoi cette réalité disparate est désignée, et d'abord par ses acteurs, par le même mot d'« animation ». Mon propos porte sur l'animation socio-culturelle mais le langage courant nomme « animateurs » par exemple les personnes qui travaillent dans les séjours de vacances commerciaux (type Club Med)<sup>328</sup> et de nombreux autres métiers.<sup>329</sup>

Au cœur de l'animation socio-éducative, voici le résultat d'une enquête montrant la diversité voire la disparité des activités exercées :

« [...] les répondants ont majoritairement indiqué qu'ils l'exerçaient dans le domaine du socio-éducatif et du socioculturel, qui sont donc les principaux domaines d'investissement des animateurs socioculturels. Au deuxième rang de leurs réponses à cette question viennent les domaines du développement local, de la diffusion et de la création culturelle, de la santé, du tourisme et des loisirs, du sport, du socio-économique. Au troisième rang viennent les domaines de la formation, du sociopolitique, de l'éducation, de la prévention, du social, du logement social, de l'animation, de la technique et des technologies, de la gériatrie. Enfin, au quatrième rang des réponses à cette question, ils ont indiqué qu'ils exerçaient dans les domaines du périscolaire, de la vie associative, du judiciaire/jeunesse, du médico-social, de l'humanitaire, du religieux, de l'environnement, de

---

327 Les incertitudes sont tout aussi grandes en ce qui concerne les effectifs d'animateurs dans l'animation volontaire. Francis Lebon et Maud Simonet (2012, p. 1) parlent de 500.000 personnes. L'analyse des données, nombre de diplômes délivrés par an et durée d'activité telle qu'on peut l'estimer, m'amène à un effectif au moins deux fois inférieur. Le chiffre de ces auteurs doit donc confondre professionnels et volontaires dans des activités habituellement réservées aux animateurs volontaires.

328 Il ne s'agit pas d'une vue de l'esprit ou d'une pure agrégation langagière. Les formations à destination de ce type d'animation font partie des appels d'offre de la région des Pays de la Loire quant au financement de la formation professionnelle, dans un seul et même lot avec les formations de l'animation socio-culturelle. Ce sont avant tout les tenants de cette dernière qui affirment et argumentent une différence de fond.

329 Observons par ailleurs que « animer » est un terme qui remplace volontiers « encadrer » ou « diriger » dans le vocabulaire du management. Formule souvent entendue dans la bouche d'un dirigeant : « je suis chargé d'animer cette usine », ce qui est bien sûr une manière d'euphémiser la relation hiérarchique. Notons au passage que, si « animer » veut dire « donner vie » ou « donner une âme », la domination occultée n'en est que plus forte. Ainsi, le mot « animer » est dévalorisant dans certains contextes sociaux (« ce n'est pas un métier », entend-on souvent) mais il semble valorisant pour d'autres. Il faut en tout cas le prendre au sérieux car il témoigne de la perception sociale d'une unité, d'une continuité.

l'agriculture, de l'environnement urbain, de l'économique, des sciences et techniques, de la famille, et enfin de l'aide sociale. »<sup>330</sup>

Même si les catégories de cet auteur n'ont pas une homogénéité immédiatement perceptible, ce recensement effectué en interrogeant des « défasiens » (qui est un diplôme socio-culturel ou socio-éducatif) donne une bonne idée de l'étendue des terrains d'exercice de l'animation.

On retrouve d'ailleurs la même diversité en ce qui concerne les employeurs :

« [...] un peu plus des trois quarts de la population de l'enquête déclarent travailler dans le secteur privé à but non lucratif. Ce secteur comprend les associations, qui sont les premiers employeurs des animateurs, puis, par ordre d'importance, les fédérations, les maisons de retraite, les organisations non gouvernementales, les aumôneries, les caisses d'allocations familiales et les comités d'entreprise. Le reste de la population travaille essentiellement dans le secteur public (95 % de la population restante), qui comprend les mairies et autres collectivités territoriales, les communautés d'agglomérations, les ministères de l'Éducation nationale, de la Défense, de la Fonction publique hospitalière et de la Jeunesse et des Sports. Enfin, les 5 % restants (soit 1 % de la population totale de l'enquête) exercent leur activité dans le domaine privé à but lucratif. Pour terminer cette présentation du champ d'exercice des animateurs, il convient de préciser que plus de quatre-vingt-dix types de structures différentes ont été répertoriés d'après leurs déclarations sur les établissements dans lesquels ils travaillent. »<sup>331</sup>

En outre, les animateurs peuvent travailler dans des environnements différenciés (milieu rural, « rurbain », urbain, quartiers sensibles...), dans des structures très diverses (MJC<sup>332</sup>, centre social, centre socio-culturel, maison de quartier, club sportif, école, EHPAD<sup>333</sup>, maison de retraite, foyer de jeunes travailleurs, auberge de jeunesse, établissement pour handicapés, établissement hospitalier *etc.*), et enfin avec des publics tout autant différents (des jeunes enfants aux personnes âgées en passant par les personnes handicapées).

Il est intéressant, pour compléter cet aspect du tableau, de noter que les responsables hiérarchiques dans l'animation sont presque tous d'anciens animateurs même si se dessine, depuis une dizaine d'années, la tendance chez les grands employeurs (fédérations associatives, grandes municipalités) à embaucher des gestionnaires (sortis d'écoles de commerce ou de Sciences Po, typiquement), dans une logique qui est celle du Nouveau Management Public.

De leur côté, les formateurs sont des animateurs. Il n'est pas jusqu'aux fonctionnaires de la Jeunesse et Sports dans les départements et régions (les CEPJ), du moins ceux, assez nombreux, qui

---

330 Éric Robinet, 2004, pp. 57-58.

331 Éric Robinet, 2004, p. 58.

332 Maison des jeunes et de la culture.

333 Établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes.

ont plus de 45 à 50 ans, qui ne soient passés par l'animation et, au moins, un engagement comme bénévoles dans l'éducation populaire<sup>334</sup>.

Les animateurs sont-ils ou non des travailleurs sociaux ? La réponse dépend des auteurs et des registres statistiques. Le métier de l'animation se différencie de ceux du travail social par deux critères que l'on peut considérer comme très poreux si l'on examine l'activité effective des intéressés, et encore plus quand on porte son regard sur les formations de l'animation. D'une part, l'animation s'exerce avec des groupes plutôt qu'à destination d'individus. D'autre part, l'animation n'a pas de mission de remédiation, qu'elle soit sociale, morale ou physique<sup>335</sup>. Les statistiques de la fonction publique (Ministère du travail) comptent toutefois les animateurs parmi les travailleurs sociaux. Et nombre d'animateurs occupent de fait des postes d'éducateurs spécialisés, à en juger par les besoins ou par le contenu de leurs activités<sup>336</sup>.

Compte tenu de ce qui précède, et puisque les formations et diplômes délivrés, animation volontaire et animation professionnelle confondues, sont très largement reconnus et utilisés par les employeurs et les intéressés, utiliser ce critère pour délimiter l'animation socio-culturelle ou socio-éducative n'est en tout cas nullement incohérent.

#### 4.3 - Animation volontaire, animation professionnelle, des catégories caduques

On distingue couramment animation volontaire et animation professionnelle. Rapportées aux diplômes que j'étudie, elles correspondent au BAFA et BAFD d'une part, BPJEPS et DEJEPS<sup>337</sup> de l'autre. La définition réglementaire, *de jure*, est assez claire, pour les deux premiers puis pour les deux suivants :

---

334 Jusqu'en 1992, avant la création du concours d'entrée, les CEPJ étaient recrutés par cooptation par les directeurs départementaux ou les inspecteurs. Ceux qui ont embrassé cette carrière avant cette date sont le plus souvent d'anciens animateurs ou éducateurs professionnels.

335 Ce point de vue est affirmé très clairement par mon interlocutrice du Ministère en charge de la rénovation des diplômes de l'animation professionnelle, chargée donc de formuler le « travail prescrit ». Ce point de vue est cependant contredit par la typologie élaborée par l'un des auteurs de référence, Jean-Claude Gillet (1995) et sa catégorie de la « médiation ». Et par les témoignages.

336 Dans ces cas, on observe très clairement que les employeurs ont fait ce choix parce qu'un animateur coûte moins cher qu'un éducateur spécialisé.

337 Ces deux diplômes sont par exemple inscrits au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

« Le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) et le brevet d'aptitude aux fonctions de directeur (BAFD) sont des diplômes qui permettent d'encadrer à titre non professionnel, de façon occasionnelle, des enfants et des adolescents en accueils collectifs de mineurs. »<sup>338</sup>

« Il atteste l'acquisition d'une qualification dans l'exercice d'une activité professionnelle [...]. »<sup>339</sup>

Les critères des brevets de l'animation volontaire sont : « non professionnel », activité « occasionnelle », « en accueils collectifs de mineurs »<sup>340</sup>. Toutes les autres configurations sont réputées professionnelles. Il y a donc en principe deux « filières » disjointes, volontaire et professionnelle.

La réalité est restée globalement conforme à cette distinction jusqu'à la fin des années 1990. De nos jours, dans la pratique, *de facto*, les différences sont caduques. Le BAFA constitue un diplôme d'entrée dans l'animation aussi bien pour les jeunes qui veulent en faire un engagement social, une activité de vacances ou une préparation à une carrière pédagogique (typiquement dans l'enseignement) que pour les personnes qui comptent en faire leur métier, en ont besoin dans leur activité professionnelle (ATSEM, personnel de cantine par exemple) ou dans le cadre d'une reconversion après une perte d'emploi. Les organismes susceptibles de financer cette formation (Pôle Emploi, mission locale, OPCA<sup>341</sup>, municipalités, associations employeurs) l'utilisent ainsi. Le BAFD, plus particulièrement, accueille environ 90 % de stagiaires en situation d'emploi ; il constitue pour eux, et souvent pour ceux qui financent leur formation, une solution de formation beaucoup moins contraignante et onéreuse qu'un BPJEPS ou *a fortiori* un DEJEPS. Les dérogations quant aux conditions d'activité<sup>342</sup>, généreusement délivrées par l'État au cours des années récentes, ont favorisé d'autant ce mouvement.

Marie B., co-secrétaire générale SEP-UNSA : « Dans les faits, beaucoup de professionnels font une formation BAFA ou BAFD. C'est un effet pervers économique, il s'agit d'un biais économique. Ce sont des formations qui coûtent moins cher. Il faut se rappeler que la profession s'est construite sur le volontariat. C'est un des enjeux majeurs de la branche : former les animateurs pour en faire des professionnels. Pour cela, il faut construire des

---

338 <http://www.jeunes.gouv.fr/bafa-bafd>.

339 Alinéa commun aux définitions réglementaires du BPJEPS et du DEJEPS.

340 C'est-à-dire centres de vacances, accueils de loisirs, activités péri-scolaires déclarées et reconnues comme accueils collectifs de mineurs.

341 Depuis la loi de 2014 sur la formation professionnelle, les OPCA ont la responsabilité de conseiller non seulement les entreprises mais également directement les salariés. En matière de formation, Uniformation annonce qu'elle est plus souvent sollicitée directement par les salariés que par leurs employeurs.

342 La limite des « deux fois 80 » dont il a été question ci-dessus. L'État a récemment cessé de délivrer ces dérogations, créant des difficultés aux employeurs qui n'avaient pas correctement pris en compte cette évolution et suscitant une demande accrue de formation en BPJEPS Loisirs tous publics qui permet d'accéder à une « prérogative » de direction sans conditions limitatives. Selon un inspecteur de la Jeunesse et des Sports, Philippe B., « l'État a cessé les dérogations pour obliger les employeurs à mettre les postes en conformité avec les diplômes ».

parcours : par exemple faciliter la VAE ou construire des passerelles avec les formations de l'université ou les formations dans le social. »<sup>343</sup>

Inversement d'ailleurs, un nombre toujours croissant de certifications professionnelles permettent d'exercer des activités d'animation ou de direction volontaire sans passer par les formations BAFA et BAFD<sup>344</sup>. L'animation volontaire est imprégnée de la question de l'emploi professionnel.

Ces situations témoignent d'une préoccupation générale des acteurs qui, hormis les organismes de formation, sont bien plus centrés sur l'enjeu de l'emploi que sur les raisons d'être, loisirs et éducation, de l'animation.

Les organismes de formation sont de toutes façons engagés par cette logique. Les formations BAFA et BAFD restent en principe centrées sur les accueils collectifs de mineurs, donc une activité d'animation volontaire ; c'est là que réside la compétence des formateurs. Ils peinent donc à prendre en compte, surtout en BAFA, la présence de professionnels qui n'encadrent pas et n'encadreront probablement jamais de centre de vacances (et même de loisirs). Les formateurs du BAFD, qui n'ont plus affaire quasiment qu'à des professionnels, ont dû adapter leur discours, mais l'observation montre que les contenus et la conception de ces formations n'ont pas évolué pour tenir compte des terrains et conditions d'activité de ces professionnels.

« Mais il y a un abus de langage à opposer animation "occasionnelle" et animation "professionnelle" [...]. Le BAFA et davantage encore le BAFD peuvent en effet donner accès à des emplois occupés à titre principal, et la possession d'un diplôme "professionnel" est loin de protéger contre les formes les plus précaires d'emploi. »<sup>345</sup>

D'une certaine façon contre l'évidence, certains organismes de formation dénoncent cette confusion.

Michèle B., directrice régionale des Francas : « Il y a pas beaucoup d'universitaires qui travaillent sur l'animation, mais ils sont très écoutés du Ministère. Et quand ils racontent que le BAFA est ni plus ni moins la première étape d'une préparation professionnelle, ils nous font du mal et c'est pas réaliste. Parce que, on n'a pas de place en professionnel à offrir aux 1.200 stagiaires BAFA qu'on forme chaque année. En gros, aux Francas, on a seulement 40 places en BPJEPS, pour 120 candidats à la sélection.

Enquêteur : Mais le fait d'avoir le BAFA, est-ce que ça aide les candidats au moment de la sélection ?

---

343 Autrement dit l'enjeu, vu par cette syndicaliste, est de structurer une filière de formation professionnelle qui soit réellement différente du cursus de l'animation volontaire et cesse d'utiliser celui-ci pour son coût moindre, au détriment de l'acquisition des compétences nécessaires.

344 Dont une liste a été donnée par l'« 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. »

345 Jérôme Camus, 2008, p. 33.



Michèle B. : Oui, c'est vrai, dans cette situation de concurrence, la possession du BAFA est déterminante. Parce que les sélectionneurs accordent une importance prioritaire au fait que les candidats ont déjà une expérience dans l'animation et qu'ils savent où ils vont. Alors ceux qui ont le BAFA ont de meilleures chances de succès. À mon avis, 100 % des stagiaires pris en BPJEPS chez nous ont le BAFA.

Enquêteur : Et le BAFD ?

Michèle B. : Le BAFD, c'est devenu le point de bascule, la vraie césure entre l'animation volontaire et l'animation professionnelle. Là, c'est important, parce qu'on passe d'un engagement volontaire à une stratégie professionnelle. Chez les Francas, la quasi totalité des stagiaires BAFD sont employés.

Mais attention, le BAFA doit rester un diplôme de l'animation volontaire ! Parce que l'animation volontaire a une grande valeur sociale. Il y a encore des gens qui sont prêts à donner de leur temps. Ce sont des jeunes qui fabriquent de la société, et ça n'est pas rien.

Et puis aussi, on parle partout de professionnalisme. Les formateurs de l'animation volontaire, c'est aussi des volontaires, pas des professionnels. Le défaut et l'erreur, ça fait partie du jeu, on a droit à l'erreur. »<sup>346</sup>

Ainsi, pour résumer de manière un peu spectaculaire cette situation, les formations que l'on nomme encore « de l'animation volontaire » sont, au moins pour le BAFD, encadrées par des formateurs occasionnels pour des stagiaires professionnels.

Certains essayent de s'y retrouver en différenciant les terrains d'activité :

Régis B., directeur régional des CEMÉA : « Y a les vacances loisirs d'un côté, et l'animation sociale de l'autre. Les volontaires et les professionnels ».

En réalité, à suivre de près les emplois des animateurs, on voit clairement que cette distinction ne tient pas. Si statistiquement les acteurs de l'animation volontaire s'en tiennent effectivement aux accueils collectifs de mineurs, les animateurs professionnels, au sens d'une volonté de vivre de la rémunération de leur activité, compte tenu de la nature des emplois, le plus souvent temporaires, à temps partiel et découpé, font feu de tout bois et prennent ce qu'ils trouvent. Nombreux sont ceux qui font, en ce sens, un usage professionnel des emplois de l'animation volontaire. Ainsi est-il fréquent qu'un même accueil de loisirs soit encadré par des animateurs BAFA payés *via* un contrat d'engagement éducatif (CEE) et des animateurs BPJEPS salariés, l'ensemble étant dirigé par un titulaire du BAFD.

La perception de la formation par ces deux catégories de participants est donc différente : introduction à la vie sociale pour les uns, formation professionnelle pour les autres :

« L'enquête d'Isabelle Monforte, menée cette fois auprès de "quatre cents anciens stagiaires en fin de formation BAFA [...] devenus animateurs", met en évidence que, pour les lycéens et les étudiants, l'exercice des

---

346 Le propos de mon interlocutrice contient de manière rampante un jugement qui valorise l'animation volontaire, réputée altruiste et engagée, et discrédite l'animation professionnelle, considérée comme un dévoiement vénal de cette activité.

fonctions d'animateur apparaît comme une occasion de faire "l'expérience d'un champ professionnel ou de la vie active en générale", tandis qu'elle apparaît plutôt comme une "formation" chez les actifs. »<sup>347</sup>

#### Le BAFA à usage professionnel ou le contrôle de l'État sur la formation

Interrogés sur l'utilisation professionnelle croissante des formations et diplômes de l'animation volontaire, deux CEPJ me répondent :

Xavier L. et Patrick B. : « L'État ne s'est pas donné les instruments [juridiques] pour limiter l'utilisation du BAFA en professionnel. Les fonctionnaires ne peuvent donc rien faire. Il ne s'est pas donné les moyens de la régulation. »

Nous remarquons tout de même ensemble que le stage pratique ne peut être intégralement effectué en péri-scolaire. C'est donc que l'État considère qu'il faut maintenir un minimum d'expérience pratique en accueil collectif de mineurs, à l'encadrement desquels sont en principe destinés le BAFA et le BAFD, pour être animateur diplômé (breveté). Selon mes interlocuteurs, les outils juridiques pourraient exister si l'État le jugeait nécessaire.

Ceci étant, dans les faits, les animateurs professionnels vont et viennent entre emplois de l'activité volontaire et de l'activité professionnelle. Les mêmes sont tantôt animateurs en accueil collectif de mineurs, tantôt en péri-scolaire. Le péri-scolaire, quant à lui, peut-il vraiment être considéré une activité professionnelle compte tenu des conditions d'exercice ce travail d'animation ?

Xavier L. et Patrick B. : « C'est l'inverse dans le professionnel, à cause du référentiel métier. Le référentiel métier, il nous donne les moyens de délimiter l'activité d'animation professionnelle, du moins au stade de la formation. »

Voire. Le référentiel métier donne effectivement aux fonctionnaires plus de leviers de contrôle mais ces contrôles ne portent guère sur les contenus et les pédagogies des formations. Ils se concentrent, en réalité, sur les dispositifs d'évaluation, définition, mise en œuvre et résultats.

Ce qui est perceptible en creux dans ces explications, c'est en fait l'impuissance des fonctionnaires, qui ont personnellement souvent, compte tenu de leur parcours, les compétences pour observer ce qu'il se passe<sup>348</sup> mais n'ont pas les moyens juridiques de l'influencer.

---

347 Jérôme Camus, 2008, note 4 p. 33. Les références du travail d'Isabelle Monforte, auteure de nombreuses enquêtes en particulier quantitatives sur l'animation, sont les suivantes : 2006, *Devenir aujourd'hui animateur ou directeur occasionnel en centres de vacances et de loisirs*, Caisse d'allocations familiales/Observatoire de vacances et des loisirs des enfants et des jeunes, dossier d'étude n° 77, Paris, février 2006. Les travaux sociologiques restent rares sur le sujet (comme sur l'animation en général). Ces constats, ainsi que ceux qui suivent à propos du « tamis social », sont également confirmés par Vanessa Pinto, 2008.

348 Du moins quand ils appartiennent à la génération de ceux qui ont pratiqué l'animation avant d'embrasser une carrière dans la fonction publique, c'est-à-dire en gros les plus de cinquante ans, relativement nombreux dans la fonction de CEPJ en Pays de la Loire. Cf. l'annexe « Le vague-à-l'âme des CEPJ ».

#### 4.4 - Un tamis social

Les proportions indiquées par Michèle B. pour les Francas, dans l'entretien ci-dessus, sont à peu près conformes aux statistiques nationales : l'État délivre chaque année environ 50.000 BAFA, et 2.000 BPJEPS « Loisirs tous publics » soit 4 % du nombre précédent. Comme on l'a vu, même s'il n'y a pas d'obligation réglementaire, en pratique l'essentiel des stagiaires du BPJEPS sont passés par le BAFA.

L'immense majorité des stagiaires de l'animation volontaire est issue des classes moyennes. Il n'y a guère que deux exceptions à cette origine sociale : appartiennent aux couches populaires les stagiaires du BAFA qui ont un emploi municipal et à qui leur employeur impose cette formation ; ainsi que les stagiaires qui en font la première étape d'un cursus professionnel. Le prix de la formation est la principale explication à ce constat. Mais c'est aussi parce que l'intérêt pour le BAFA est très généralement suscité par l'entourage, famille et amis, qu'il en résulte cette homogénéité. Les formateurs, issus des mêmes formations, ont d'ailleurs presque tous ces mêmes caractéristiques sociales. Le recrutement est bien sûr influencé par le recrutement local des formations : communes rurales, communes populaires, communes bourgeoises.

F. Lebon et M. Simonet<sup>349</sup>, dans un court article, ont très bien montré que l'animation volontaire constitue un « job d'été » pour les membres des classes moyennes et un emploi pour ceux des classes populaires. Ces derniers sont donc proportionnellement peu nombreux dans les formations BAFA mais la plupart se destinent ensuite, si l'expérience les amène à confirmer cette voie, à suivre une formation BPJEPS. Et de fait, on observe que, dans l'activité professionnelle,

« Les animateurs issus des classes populaires et issus de l'immigration deviennent dominants »<sup>350</sup>

La circulation des personnes dans les activités et les formations de l'animation ne doit rien au hasard et il y a une étroite relation entre l'appartenance sociale et ces parcours. Pour le résumer, on pourrait dire que : les animateurs occasionnels appartiennent aux classes moyennes et suivent une formation BAFA ; ceux qui se destinent à l'animation professionnelle viennent des classes populaires ; ils passent par une formation BAFA pour suivre ensuite si possible une formation BPJEPS et devenir animateurs professionnels « de base » ; les postes d'encadrement de l'animation,

---

349 Francis Lebon et Maud Simonet, 2012, en particulier p. 4. Cf. l'étude de ce texte fort éclairant dans l'annexe « Les débats autour du CEE ».

350 Mustafa Poyraz, 2006, intertitre.

tenus par des titulaires du BAFD et du DEJEPS, sont majoritairement occupés par des personnes issues des classes moyennes.<sup>351</sup>

#### 4.5 - Un monde de flux

Les emplois de l'animation, volontaire comme professionnelle, sont très majoritairement précaires. Il est possible que certains animateurs, surtout dans l'animation volontaire, aient la volonté de changer, de public, d'employeur, de type de séjour *etc.*, pour enrichir, étendre et parfaire leur expérience. En règle générale, les animateurs professionnels souhaitent ou souhaiteraient plutôt un emploi stable, surtout quand effectivement ils s'efforcent d'en vivre, *a fortiori* quand ils ont charge de famille. En pratique, les emplois sont très souvent à durée déterminée, à temps partiel et couramment à horaires découpés. Les conditions d'emploi font que les animateurs n'y restent donc pas. Il y a une intense circulation, dont l'apogée annuelle est la rentrée de septembre.

La durée d'activité d'un animateur volontaire se situe entre deux et trois ans, à peine plus que le temps d'aboutir à l'obtention du BAFA. Le renouvellement est donc permanent.

Dans l'animation professionnelle on pourrait dire que, comme d'ailleurs pour les éducateurs spécialisés, la « durée de vie » est de l'ordre d'une dizaine d'années. Le métier est usant, l'enthousiasme des premiers temps se tarit progressivement<sup>352</sup>. Au-delà, les intéressés, soit ont pu évoluer professionnellement, souvent en suivant une autre formation (DEJEPS) et en prenant des responsabilités qui les éloignent du « terrain » et de l'animation « en face à face », soit ont changé de métier. Ceux qui n'ont pu le faire sont souvent aigris. M. Poyraz parle de

« L'usure des professionnels et l'instabilité constante »<sup>353</sup>

« Sous ces formes les plus extrêmes, que l'on rencontre notamment chez ceux qui quittent le statut d'animateur, ce discours peut être radical : si les animateurs les moins “expérimentés” évoquent très souvent, pour justifier leur pratique, le fait “*d'aimer les enfants*”, plusieurs directeurs ou directeurs adjoints, anciens animateurs, déclarent que lorsqu'ils sont passés aux postes de direction, “*les gamins*”, ils ne pouvaient “*plus les*

---

351 Cf. entre autres à ce sujet, en annexe les « Schémas de circulation des animateurs » d'une formation à l'autre et en relation avec leur origine sociale.

352 Jouent là également des motivations biographiques : mise en couple, arrivée d'un premier enfant, besoins financiers croissants, besoins de stabilité professionnelle et de « dormir à la maison le soir » (pour ceux des animateurs qui font des « saisons »), *etc.*

353 Mustafa Poyraz, 2006, intertitre.

voir”, ils n’avaient “*plus la patience*”. Une directrice indique aussi : “*Les animateurs, je pourrais plus faire ce qu’ils font. Toute la journée avec les gamins, je pourrais plus.*” »<sup>354</sup>

Et voici ce qu’en dit une animatrice restée dans le métier :

Rachel B., animatrice professionnelle : « À 45 ans, je m’épanouis pas du tout. Pas le temps, pas les moyens. J’aimerais faire de la formation. J’ai envie d’évoluer. Mais démissionner de la fonction publique à 45 ans avec deux enfants à charge... »

Témoignages on ne peut plus courants<sup>355</sup>.

#### 4.6 - Rôles sociaux de l’animation

Pour les organismes de formation, la raison d’être de l’animation est éducative. Cette finalité irrigue toutes leurs contributions orales et écrites, que ce soit en formation, dans les travaux internes ou sur la place publique. Vu de l’intérieur, cela paraît à la fois une évidence et une noble cause. C’est aussi, dans l’ensemble, ce que dit la réglementation, et donc ce que défendent les représentants de l’État (les CEPJ et les inspecteurs de la Jeunesse et Sports).

Pourtant, de manière assez frappante, dès que l’on s’éloigne de ce milieu de formateurs – dans lequel il faut plus ou moins inclure les CEPJ, que leurs activités professionnelle et, souvent, leur histoire personnelle rendent proches –, d’éducation il n’est plus guère question. Les préoccupations des autres acteurs ayant une influence sur l’animation concernent qui l’emploi, qui la tranquillité publique<sup>356</sup>, qui le développement du territoire<sup>357</sup> : les employeurs, le Conseil régional, mais aussi bien sûr Pôle Emploi, les missions locales, la CAF, Uniformation.

« Ce qui apparaît particulièrement présent dans le discours des personnes interrogées (des élus principalement) est la relation entretenue entre l’action éducative locale et le développement économique des territoires. Ce constat est d’autant plus présent dans les contextes ruraux les plus isolés géographiquement où la mobilisation de l’ensemble des acteurs du territoire, sur les questions éducatives, est conçue comme un élément indispensable de son développement. La coopération entre les acteurs éducatifs s’institue alors comme un moyen pertinent et stratégique pour résoudre une problématique spécifique, celle de la désertification de certaines

---

354 Jérôme Camus, 2008, pp. 40-41.

355 Qu’on retrouve d’ailleurs également chez les éducateurs spécialisés.

356 Cette préoccupation typiquement urbaine tend, aux dires des observateurs, à se répandre dans les communes rurales.

357 Pour bien des communes rurales éloignées des centres urbains, conserver sa population, éventuellement attirer de nouveaux résidents est vital. Le critère visible est souvent le maintien du nombre de classes de l’école publique. La « politique jeunesse » est fréquemment présentée, par les élus, comme la « vitrine » de l’action municipale à destination de la population. Bien sûr, ceci n’est pas exempt d’intentions électorales.

localités rurales. Elle est revendiquée au titre du développement du lien social, nécessaire au dynamisme local, à l'attractivité du territoire et au déploiement d'un véritable lien d'attachement au territoire. Le discours des élus [...] montre bien que le partenariat éducatif devient un instrument d'une dynamisation territoriale. »<sup>358</sup>

L'animation assure fondamentalement un service de garde des enfants et de canalisation des adolescents. Les parents, les édiles, savent ainsi où ils sont, avec qui ils sont et ce qu'ils font. Il s'agit d'occuper leurs loisirs. La demande hésite entre activités de consommation et activités éducatives, selon les milieux sociaux, le cadre budgétaire étant souvent déterminant.

Ainsi, la fonction éducative générale (autonomie, initiative, responsabilité, apprentissage de la vie en groupe *etc.*), si fortement mise en avant par les organismes de formation et dans la définition des diplômes, semble dans une autre réalité quelque peu secondaire parmi les attentes vis-à-vis de l'animation, malgré les plaidoyers des mêmes. Les contributions à l'éducation et à la mixité sociale qui faisaient une partie de la raison d'être des « colonies de vacances » sont progressivement supplantées par des activités de distraction ou au contraire, pour qui peut en payer le prix, par des loisirs qui se veulent éducativement rentables.

Ces divers rôles sociaux de l'animation – emploi, développement du territoire, tranquillité publique – hors de la question éducative ne sont jamais évoqués dans les formations de l'animation. Outre que, pour les formateurs, il s'agit de besoins vulgaires et d'un dévoiement de ce que devrait être l'animation, leur intention est probablement, et de défendre leur conception, et de défendre la valeur sociale de leur activité. Historiquement, l'animation se présentait comme une vocation qui, selon eux, perd son « sens » quand elle devient « technique » ou dévoile des finalités utilitaires. La nostalgie, celle d'un programme institutionnel en plein déclin, est socialement efficace pour produire, sinon l'engagement des stagiaires, au moins celui des formateurs.

O. Douard recense un certain nombre d'obstacles, présentés comme croissants, à l'exercice de l'animation et, singulièrement, à la promotion de l'autonomie dans l'animation.

« [...] le cadre institutionnel et juridique dans lequel se déploie l'action des animateurs s'est progressivement complexifié et rigidifié, réduisant l'espace des possibles. »

« [...] le poids d'une certaine culture professionnelle, née dans les années 1960, fait de l'animation socioéducative ou socioculturelle une activité dite "de loisir", "récréologique", ou alors, dans d'autres contextes, une activité du champ de l'action sociale, voire du travail social. »

« S'ajoute à cela [...] la commande implicite des parents qui met de plus en plus en avant, en la dramatisant, la sécurité primaire des enfants. »

---

358 Sidonie Rancon, 2017, p. 43.

« Enfin [...] il faudrait considérer le poids extrêmement négatif des logiques consuméristes qui ont tendance à faire des temps de loisirs une offre d'activités pré-formatée. »<sup>359</sup>

Voici ce qu'en disent des professionnels :

Afif M. : « L'animation, c'est plus que de la garderie et de l'occupation. Ce qu'on nous demande, les élus, les dirigeants, c'est juste des propositions pour avoir la paix. La paix sociale pour les élus et la paix dans les activités pour les animateurs. On est loin de l'animation en tant d'éducation populaire ! »

Patrick B., CEPJ : « Les maires, on peut pas dire qu'ils se désintéressent de la question éducative. La tranquillité publique, bien sûr, mais je dirais 50/50, tranquillité publique et éducation. »

Dialogue avec Virginie M., coordinatrice pédagogique de l'animation d'une communauté de communes :

Virginie M. : « Les élus de la Comcom, ils sont à fond pour l'animation. Ils sont très attachés à la qualité de ce qu'il se fait en animation, vraiment.

Enquêteur : Oui, mais c'est quoi leur motivation ?

Virginie M. : C'est pas de perte de population. C'est l'attractivité de la commune. Ils veulent des photos, des articles dans les journaux. Ils veulent faire mieux que la commune d'à côté.

Enquêteur : Et aussi être réélus ?

Virginie M. : Oui, et aussi être réélus. Mais tu sais, les élus, c'est monsieur et madame tout le monde. Nous, notre boulot de professionnels, c'est de les éveiller à d'autres choses, leur apprendre en matière d'animation et d'éducation. »

#### La tranquillité publique adoptée par les animateurs

À l'invitation de la formatrice, Danièle F., Johanne, ancienne stagiaire DEJEPS, vient faire part de son expérience professionnelle aux participants à une formation DEJEPS des Francas. Elle est coordinatrice de l'animation enfance-jeunesse dans un lieu d'accueil de la ville de Nantes.

Johanne : « On a un projet. Mon objectif [de responsable de centre], c'est que ces gamins qui viennent à l'ACM, dans dix ans, ils foutent pas le feu aux poubelles et ils dealent pas dans la rue. »

Grand sourire de satisfaction. Elle a tenu un propos « fort ». Pour elle, qui l'affirme clairement, ce propos est éducatif<sup>360</sup>.

359 Olivier Douard, 2014, respectivement pp. 169, 170, 170 et 170.

360 Ce cas n'a rien d'isolé et un tel discours ne pourrait d'ailleurs être développé avec autant d'assurance s'il n'était pas en cohérence avec celui de l'employeur, en l'occurrence l'Accoord, association chargée de l'animation par la ville de Nantes et très gros employeur associatif. L'un des dirigeants de cette association m'a confirmé l'orientation qu'illustre Johanne. Pour une analyse critique de cette évolution, cf. Manuel Boucher, 2006.

Il faut le regarder de près. Il utilise deux « mots de passe » : d'une part, l'existence d'un « projet » (non explicité) ; d'autre part, une intention socialement infalsifiable. Car qui peut aller là contre sauf à être une sorte de mauvais coucheur ? Dans l'échange qui suit d'ailleurs, personne ne réagit.

Mais quel est le lien entre le « gamin » de 10 ans qui vient à l'accueil collectif et le dealer de 20 ans ? S'agit-il d'un destin qui deviendrait probable si on ne prenait pas en charge ses loisirs ? Y a-t-il, en France, quelqu'un qui puisse démontrer un lien de cause à effet ?

Autrement dit, il s'agit d'une déclaration de croyances et, au-delà, d'une rhétorique professionnelle. Johanne a adopté le point de vue des autorités municipales et le leur ressort pour valoriser et justifier son travail. Elle en voit bien d'ailleurs les effets de persuasion et de vérité sur son auditoire en DEJEPS.

\*

L'animation peut ainsi probablement être considérée comme ce que A. Leroi-Gourhan nommerait une « extériorisation »<sup>361</sup>, celle des fonctions de garde, d'occupation, d'éducation, de surveillance antérieurement assurées par la famille et les proches, voisins, quartier, pour ce que l'auteur décrit comme un gain collectif d'efficacité<sup>362</sup>. Mas en même temps :

« Avec les mêmes “motifs” – c'est-à-dire par les mêmes rapports sociaux – que ceux déniaient le caractère de “travail” dans l'espace privé de la maison, le travail rémunéré des femmes dans de nombreux secteurs d'activité et notamment dans les services, bien que formellement inscrit dans l'emploi, continue donc à ne pas être totalement reconnu comme un “vrai” travail. [...] “Dire la pénibilité de ses conditions de travail” et/ou la faiblesse de sa rémunération quand on travaille par exemple avec des enfants, devaient alors extrêmement difficile [...]. C'est prendre le risque de mettre en question l'authenticité de son engagement dans le travail, de dé-naturer – au sens premier et au sens figuré du terme – les relations nouées dans l'activité. Critiquer la dévalorisation de son travail, dénoncer ses conditions de travail et de rémunération, c'est *in fine* s'exposer à un soupçon – “faire ça pour de l'argent, et pas pour les enfants” – sauf à draper ses revendications dans l'invocation de l'intérêt de l'enfant, dans la défense de sa “cause” [...].

Faible valorisation monétaire mais aussi symbolique, précarité, dépendance, naturalisation des relations de travail et des compétences, difficulté à construire des revendications collectives... Ces caractéristiques des emplois féminins ont conduit plusieurs chercheur.se.s à voir dans les transformations actuelles de l'emploi, au-delà des seuls métiers dits “féminins”, le développement d'une “économie du travail à la maison en dehors de la maison” [...], d'une “féminisation du travail”. “Le travail est en train d'être redéfini à la fois comme féminin et comme féminisé, qu'il soit exercé par un homme ou par une femme”, écrivait ainsi la philosophe américaine Donna Haraway dès 1991. “Être féminisé c'est être rendu extrêmement vulnérable, capable d'être désassemblé, réassemblé, exploité comme une armée de réserve, être considéré moins comme une personne qui travaille que

361 André Leroi-Gourhan, 1965, tome II, pp. 186 et suivantes.

362 André Leroi-Gourhan, 1965, tome II, p. 203. Si l'on suit le propos de l'auteur dans les pages en question, on peut probablement reconnaître à l'animation la possibilité d'apporter une contribution éducative plus consistante que la télévision.



comme une personne qui sert [...], être soumis à des horaires aménagés dans des métiers rémunérés de façon intermittente qui tournent en dérision la durée légale de la journée de travail [...]». »<sup>363</sup>

La garde d'enfants et même l'action éducative à laquelle prétend l'animation sont des activités spontanément assimilées au travail domestique – et féminin – que la plupart des personnes ont du mal à considérer comme un « vrai travail ». Et c'est pourtant de cela dont les organismes de formation se font les promoteurs, au travers leur revendication d'une conception d'abord vocationnelle et bénévole de cette activité.

#### 4.7 - N'importe qui peut-il devenir animateur ?

Le cadre réglementaire impose largement une formation préalable<sup>364</sup> à une activité d'animation. Les organismes de formation en défendent bien sûr la nécessité et l'utilité. C'est aussi, en règle générale, le point de vue des employeurs, pour des raisons de sécurité juridique, et celui des parents, parce qu'ils comptent sur la compétence et le sens des responsabilités des animateurs à qui ils confient leurs enfants. Par ailleurs, on peut penser qu'à activité spécifique compétence spécifique, et qu'on ne s'improvise pas totalement animateur juste parce qu'on a de bons contacts avec les enfants. Enfin, les postes à responsabilité, coordinateur d'équipe ou directeur, imposent la maîtrise de certains savoir-faire spécifiques qu'il faut acquérir.

Mais, à rebours de ces évidences, toute la mécanique des faits laisse à penser que personne n'est prêt à payer pour l'animation et pour la formation. Dans la pratique, tous les acteurs cherchent à utiliser les dispositifs minimaux. On observe ainsi que l'on emploie des diplômés du BPJEPS dans des postes de DEJEPS, des BAFD à la place de professionnels, des BAFA au lieu de titulaires d'un CQP voire d'un BPJEPS. Le calcul montre que, en moyenne, tous coûts pris en compte<sup>365</sup>, financer un BAFD revient, pour l'employeur, environ cinq fois moins cher qu'un BPJEPS. Les

---

363 Maud Simonet, 2018, pp. 119-121. La première citation est de Ève Meuret-Campfort, « Dire la pénibilité du travail en crèche ? Une enquête auprès d'auxiliaires de puériculture syndicalistes », in *Sociétés Contemporaines*, Dossier « Hiérarchies et conflictualités dans l'accueil des petits enfants », n° 95, 2014/3. La seconde citation est de Donna Haraway, *Simians, Cyborg, and Women - the Reinvention of Nature*, Routledge, 1991, p. 166.

364 Ou d'être titulaire d'un diplôme qui en dispense. Notons qu'il n'est pas strictement nécessaire d'être passé par une formation pour être employé comme animateur puisque l'obligation porte sur un minimum de 80 % de l'effectif d'encadrement formé ou en cours de formation dans un accueil collectif de mineurs. La question de savoir si la formation apporte des compétences.

365 Coûts directs de formation, déplacement, hébergement, remplacement de la personne en formation, rémunération de celle-ci durant la formation.

animateurs sont sous-formés et sous-diplômés<sup>366</sup>. Il en résulte par exemple des équipes d'animation permanentes incohérentes où des animateurs BAFA font le même travail que des animateurs BPJEPS, l'ensemble étant dirigé par le titulaire d'un BAFD, pour des rémunérations correspondant à leur diplôme et non à leur activité.

Quels que soient les critères d'appréciation que l'on utilise, l'animation apparaît comme un « sale boulot », une activité symboliquement peu valorisée : faible rémunération, précarité des emplois, conditions de travail, exigences de formation ; absence de conditions d'entrée ; inexistence d'un éventuel corpus théorique propre ; absence de contrainte de qualification pour les formateurs ; utilisation pour des finalités détournées telles que l'emploi ou la réinsertion sociale de jeunes en déshérence ; rôle social – garderie, amortisseur social – peu valorisant et peu valorisé.

Tout se passe donc comme si, en réalité, la société considérait que tout le monde peut devenir animateur et qu'il ne faut pratiquement aucune formation pour cela. Pour le citoyen moyen, l'animation n'est pas un métier et tout le monde peut la pratiquer puisque ses savoir-faire ne sont en réalité que les compétences ordinaires de tout un chacun.

Les faits semblent d'ailleurs démontrer que cette perception sociale est fondée : il y a très peu d'accidents en France dans le cadre des accueils collectifs de mineurs, bien moins que d'accidents domestiques<sup>367</sup>. Il semble ainsi possible que n'importe qui, moyennant une étape d'entrée qui éliminerait les pires, puisse être animateur, au moins occasionnel. La société semble donc se contenter d'une animation de très bas niveau de formation même si les discours des acteurs concernés disent le contraire. J'y reviendrai.

#### 4.8 - Les anciens et les nouveaux

Patrick B., CEPJ, décrit, en se centrant sur ceux qui sont aujourd'hui les animateurs professionnels, ce qu'il estime être une différence et une évolution radicales.

---

366 Curieusement, à but identique raisonnement inverse. Depuis une vingtaine d'années au moins, l'industrie embauche couramment des ingénieurs et cadres placés en début de carrière dans des positions statutaires d'agents de maîtrise ; s'ils donnent satisfaction à leur employeur, souvent au bout d'une période de plusieurs années, ils sont promus au statut et à un poste de cadre.

367 Statistiquement, il y a très peu d'accidents d'enfants dans les accueils collectifs de mineurs, ce qui est un peu pompeusement dénommé « l'accidentologie ». Considérablement moins qu'ils ne sont victimes d'accidents domestiques quand ils sont, donc, sous la responsabilité de leurs parents. Voir à ce sujet l'annexe « Accidentologie ».

« Clairement, il y a une rupture générationnelle. C'est très net, il y a les anciens et les nouveaux animateurs ; les bénévoles et les salariés, les avec et les sans diplômes [dans l'ordre inverse]. Historiquement, l'animation professionnelle s'est structurée à partir de la filière bénévole. Y a une grosse différence entre les animateurs qui sont issus de cette histoire, eux ils conçoivent l'animation comme un engagement, et les animateurs plus récents qui ont été recrutés, et qui considèrent, eux, l'animation comme un travail. D'ailleurs ça se retrouve clairement dans la différence entre les conceptions du DEFA et du BP ou du DEJEPS. Le BP et le DE, ils ont introduit la logique de compétences, et ça ça découpe tout en petits morceaux. Avant, au temps du DEFA, les animateurs venaient pour apprendre, pour réfléchir, pour acquérir des capacités, et aussi pour se faire un réseau ; maintenant, ils viennent pour le diplôme. D'ailleurs, les anciens, souvent ils n'avaient aucune qualification formelle. Ceux qui sont encore en activité, qui sont pas partis ailleurs, ils te disent qu'il n'est pas nécessaire d'être diplômé pour être animateur, que c'est pas le diplôme qui fait l'animateur, et y a plus d'un qui pense que les formations ne servent à rien. Ceux d'aujourd'hui, c'est plus des militants, t'as qu'à leur demander en formation tu verras<sup>368</sup>. Et quand ils ont un emploi, ils raisonnent comme des salariés. Alors que, tu sais bien, l'animation, on peut pas toujours compter ses heures ou faire ses horaires. »

Ce type de témoignage est fréquent même s'il marque, comme le dit lui-même mon interlocuteur qui appartient aux « anciens »,

« la nostalgie de l'époque des gamins errants de l'après-guerre, des besoins générés par l'urbanisation et la question sociale qui allait avec. »

Pascal C., CEPJ, observateur plus distancié<sup>369</sup> que le précédent, fait le même constat :

« Les jeunes directeurs de structures approuvent la logique compétence, ils ne jurent que par elle, mais pas les vieux directeurs. Eux, ils pestent parce qu'ils ont l'impression que tout le savoir professionnel et toute l'adaptation au terrain se sont évaporés parce qu'ils ont été codifiés. »

Il est certains phénomènes observables qui semblent aller dans le sens des propos ci-dessus. Ainsi, de manière persistante, l'animation volontaire est considérée au sein des organismes de formation comme la version noble de l'animation et l'animation professionnelle comme un dévoiement vénal<sup>370</sup>. L'idéal reste celui de la « vocation » et du bénévolat. Indépendamment de cela, depuis environ une dizaine d'années, l'animation est de plus en plus perçue par les pouvoirs

---

368 Le sondage a été fait devant moi par une CEPJ, Yvelise B., intervenant dans une journée de formation d'un BPJEPS (Familles Rurales). Elle a demandé à la vingtaine de participants s'ils se considéraient comme militants de quelque chose, l'animation ou tout autre domaine. Seuls trois d'entre eux ont répondu positivement. La plupart ont récusé le terme, selon eux entaché de connotations péjoratives et surannées. Certains ne mettaient même pas de sens clair sur ce vocable.

369 Ou désabusé...

370 Le même type de hiérarchie symbolique a été décrit par exemple dans la mode par Giulia Mensitieri, 2018, « *Le plus beau métier du monde* ». Dans *les coulisses de la mode*, Paris, La Découverte : la « mode est régie, dans toutes les sphères de sa production, par une hiérarchie symbolique qui place en haut de l'échelle du prestige le travail considéré comme artistique, créatif, indépendant, et au plus bas le travail défini comme commercial. » (cité par Maud Simonet, 2018, p. 127).

publics, à l'instar des emplois de service à la personne, comme une solution possible au traitement du chômage<sup>371</sup> ; cette conception oriente les financements régionaux ; les organismes de traitement du chômage dirigent les jeunes en recherche d'emploi vers cette activité et les formations correspondantes. L'ensemble a bien sûr une influence sur le recrutement des formations, sur les attentes des stagiaires, partant sur les programmes et priorités pédagogiques. Les formations comme les attentes des employeurs sont moins centrées sur l'engagement et l'adaptabilité des animateurs que sur leur régularité et les méthodes qu'ils savent employer<sup>372</sup>. Les anciens avaient souvent « fait leurs armes » comme « colons » puis comme animateurs avant de devenir professionnels et de prendre des responsabilités ; les nouveaux viennent des cités et n'ont connu de l'animation que l'animateur de quartier qui leur donne un ballon de football le mercredi après-midi.

#### 4.9 - Efficacité productive

Les parents sont en général attentifs aux activités de leurs enfants dans les temps d'animation, qu'il s'agisse du péri-scolaire ou des accueils collectifs. Il y a toutefois une différence selon la classe sociale : les parents de milieux populaires souhaitent que leurs enfants ne s'ennuient pas quand les parents des classes moyennes veulent des loisirs culturels et éducatifs, autrement dit selon eux utiles.

Rachel B., animatrice professionnelle : « Les familles sont très en demande d'activités. Elles pensent que comme ça, les enfants ne vont pas s'ennuyer. En fait, les enfants sont nazes et ils ont pas envie. Les parents inscrivent leurs enfants en fonction des activités. Alors on est bien obligés de présenter une offre alléchante. Les enfants en ont marre qu'on les sollicite tout le temps. Et puis on peut être un bon animateur en discutant avec eux sans faire d'activités. »

Dominique D., directeur de l'ensemble des trente-huit (!) centres de loisirs de la ville du Mans, me fait une description *a priori* inattendue – dans l'animation – mais éclairante de cette logique productive.

Dominique D. : « En même temps, les parents sont de plus en plus exigeants. Les animateurs, ils devraient faire comme les enseignants.

Enquêteur : Exigeants sur quoi ?

---

371 On peut y entrer sans exigence préalable de diplômes ; les formations y sont relativement courtes et d'un prix modéré ; être animateur semble à la portée de tous.

372 Au premier rang desquelles la conduite de projets.

Dominique D. : Sur tout, sur la façon de s'adresser à l'enfant, sur le matériel, sur l'hygiène, sur la sécurité, sur les activités, sur les repas, tout. Il y a un décalage croissant entre les attentes sociales, c'est-à-dire des parents et la réalité de nos moyens et aussi de la formation des animateurs. Il faudrait que les parents saisissent que, au prix qu'ils payent, ils ne peuvent pas avoir plus.<sup>373</sup>

Enquêteur : Pourquoi la formation ?

Dominique D. : Les emplois qu'on propose, c'est presque tous des emplois précaires de vacances. Le problème numéro un, c'est le budget municipal. On cherche à payer à prix moindre une prestation moindre.

Et puis par exemple, je suis le dernier animateur professionnel du service enfance [entendre : de la fonction publique]. Sinon on prend des vacataires, je fais plus de 200 embauches chaque année.

Le BAFA, on y met tellement de choses qu'on survole. On empile, en fonction des préoccupations de la société.

Et puis les formateurs sont très basiques. Ce sont des jeunes qui ont été cooptés, pour eux c'est une proposition très honorifique. Au final, dans la formation, les stagiaires, qu'est-ce qu'ils ont vraiment appris ? On le voit dans la pratique, l'incompétence des animateurs stagiaires.

Enquêteur : Mais là, si je vous suis, vous avez des animateurs pas formés et que vous embauchez au dernier moment et qui ne connaissent pas le centre ni même souvent la ville du Mans, et vous avez de budgets au plus juste, alors comment c'est possible, comment vous faites ?

Dominique D. : En fait, il y a la systématisation et la centralisation de la préparation des activités et de l'organisation des centres de loisirs de la ville du Mans. Je centralise tout, c'est moi qui décide de tout.

Enquêteur : Même les animations ?

Dominique D. : Oui oui, c'est ce qu'on me demande de faire. Parce que pour prévoir il faut définir à l'avance, parce que la prévision ça engage des moyens, par exemple un planning d'utilisation des mini-bus ou de la préparation des pique-niques. Donc tout est décidé d'avance.

Enquêteur : Mais les animateurs sont transformés en exécutants.

Dominique D. : Oui, c'est ça. En fait on a concentré les décisions, les préparations, les achats. Les équipes des centres de loisirs sont dans une position d'exécution<sup>374</sup>. Le projet d'animation, par exemple les activités, est lui aussi centralisé. On n'invente plus au quotidien.

C'est une demande politique. Ça les rassure, à la mairie. Et c'est aussi parce que les équipes et les directeurs sont jeunes. Ils ont très peu de temps de préparation. On leur paye pas de préparation. Par exemple juste une réunion pour les contractuels de la mairie. On leur amène le travail à faire tout prémâché.

---

373 Les parents des classes moyennes ont bien prêté attention à la prétention éducative de l'animation. Plus, les hérauts de cette dernière (les porte-parole des organismes de formation, les formateurs) s'affirment en la matière mieux disant par comparaison à l'école. Cette promesse se lit dans les « politiques jeunesse » des municipalités ou dans les « projets éducatifs de territoire », dans les « projets éducatifs » et « projets pédagogiques » des accueils collectifs de mineurs. Les documents correspondants sont accessibles, les projets pédagogiques sont normalement affichés à l'entrée des locaux des accueils de loisirs et à la disposition du lecteur intéressé. Le plus souvent, municipalités, organisateurs de loisirs, organismes de formation en remettent au moins un résumé à leurs « usagers », « clients », « stagiaires ». Ils sont également souvent consultables sur Internet. Lorsque cette promesse éducative est prise au sérieux, lorsque l'argumentaire est couronné de succès, elle tend à transformer, dans l'esprit des parents (et électeurs) l'obligation de moyens en obligation de résultats. Bien sûr, elle engendre un jugement sur le résultat. De même que l'argumentation, la promesse est d'ailleurs au moins autant à destination interne (les acteurs du métier, les formateurs) qu'externe (ses publics cibles).

374 On notera que Dominique D. parle des « équipes », donc y compris des directeurs.

Et puis y a la contrainte de l'alimentation. Apporter les produits, les conserver au frais *etc.* Je vais envoyer cette semaine les commandes de pique nique de l'été avec dates, effectifs et lieux<sup>375</sup>.

Et quand il y a un grain de sable, c'est la panne. Et alors il faut trouver le responsable. Parce que, par exemple, s'il y a deux enfants en plus au pique-nique, il va manquer deux repas. Et le soir, on aura les parents sur le dos. En plus, au centre, il y aura deux repas en trop.

En fait, je suis responsable d'une petite entreprise qui produit. Et qui doit produire exact.

Le centre de loisirs, c'est plus une aventure !

Le critère c'est : en fin de saison, on se dit *on n'a quand même pas eu beaucoup de blessés dans nos centres cet été*. Forcément. Le maire du Mans reçoit tous les vacataires de l'été. Mais en réalité, son discours n'est que sécuritaire. Il faut surveiller les enfants, il faut les occuper, tout le temps. Il faut remplir la journée de l'enfant, complètement.

Même le recrutement est centralisé aujourd'hui. C'est moi qui ai recruté la quasi totalité du personnel pour l'été.

Enquêteur : Mais tout ça, comment ça se paye ? En conflits, en mécontentements des parents ?

Dominique D. : Ben, c'est ce que je vous ai dit. Ça se paye en centralisation. Tout sur moi. Un directeur d'ACM, ça devrait assumer toutes ses responsabilités. Mais en fait l'organisation fait qu'il peut se cacher derrière.

Et puis t'as les parents sur le dos. La question des parents c'est : *qu'est-ce que mon gamin a fait aujourd'hui ? Qu'est-ce qu'il a appris aujourd'hui ?*

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 presque mesurer notre productivité et tenir à jour des indicateurs de nombre d'activités produites par enfant et par jour. C'est devenu comme ça.<sup>376</sup>

Pour loin qu'elle soit poussée dans sa logique, cette configuration centrée sur l'efficacité, organisationnelle, budgétaire, sécuritaire, est plutôt courante. Des auteurs informés et critiques parlent de

---

375 Nous sommes le 30 mai, soit plus d'un mois avant l'ouverture des centres.

376 Cette configuration n'est évidemment pas sans rappeler l'organisation taylorienne, où ceux qui pensent le travail ne sont pas ceux qui l'exécutent, et où le travail étant codifié, peut être exécuté par des acteurs peu compétents. En ce sens, effectivement, n'importe qui peut faire de l'animation et la formation n'a pas pour objet de transmettre des compétences. On retrouvera le même type d'organisation, bien sûr également limitée par le fait que la « matière » travaillée est constituée de personnes, dans les formations de l'animation, qui tendent à être, elles aussi, pré-écrites pour ne pas dire prescrites. André Leroi-Gourhan évoque, quant à lui, en pensant à la télévision (dans les années 1960 !), l'accentuation de la séparation entre acteurs et spectateurs et leur spécialisation, les premiers devenant de moins en moins nombreux (*cf.* André Leroi-Gourhan, 1965, tome 2, pp. 196-197) ; *mutatis mutandis*, on constate ici un phénomène de même nature. Pour interpréter cette situation, on hésite entre l'absence de qualification des acteurs (les animateurs et directeurs), telle qu'elle semble résulter de l'insuffisance de leur formation (et des conditions de leur emploi), c'est l'interprétation de mon interlocuteur et de sa hiérarchie municipale ; ou « la qualification niée », selon la formule de Gilbert de Terssac (2016, p. 230). A-t-on affaire à une activité qui, comme l'ont montré ceux qui ont étudié le travail dans les « fast-food », sait utiliser du personnel sous-qualifié, ou au contraire à une organisation qui n'est pas en mesure d'en exploiter les capacités ? Notons que, dans les deux cas, on suppose que la formation est peu utile et peu contributive : dans la première interprétation, on pense toutefois qu'une compétence spécifique à l'animation est nécessaire ; dans la seconde, on considère que l'animation ne nécessite que les compétences ordinaires, celles de la vie quotidienne partagées par presque tous. A tout le moins, la vacuité des formations pourrait aussi être la conséquence de cette évolution, dans un processus en boucle.

« [...] son [l'animation] inclinaison [*sic*] à l'adoption de méthodes managériales visant à rationaliser les relations éducatives. »<sup>377</sup>

On retrouve cette logique générale d'efficacité productive, évidemment formulée en d'autres termes, portée par les hérauts de l'animation que sont les organismes de formation. Dénonçant les loisirs occupationnels ou consommatoires, ils préconisent avec force leur utilité éducative et l'éducation qu'ils nomment « globale » c'est-à-dire « de tous les instants » et par tous les acteurs<sup>378</sup>. Ils préconisent même les « loisirs émancipateurs »<sup>379</sup>. Les pédagogies actives, qui constituent le cœur des préconisations des organismes de formation, reposent sur l'idée que l'activité est éducative et que l'éducation passe par la mise en activité. Une partie du travail effectué en formation vise à convaincre les participants du bien fondé, de la nécessité et même de l'évidence de ces orientations. Les modalités de mise en œuvre de l'éducation par l'activité sont conçues différemment par les divers organismes mais la logique générale leur est commune. En cela, les formateurs sont bien porteurs des manières de concevoir l'animation des classes moyennes, dont ils sont quasiment tous issus.

« Cet argument de promotion des activités périscolaires n'est pas sans faire penser aux plaquettes des séjours de vacances où les activités jouent le rôle d'argument de vente. Cette instrumentalisation de l'activité enferme le temps de vacances ou de loisirs dans un imaginaire de consommation. Il ne s'agit pas de proposer des activités, mais il faut qu'il y ait activité. Ce n'est plus de la mise en activité, c'est de l'activisme. Car il faut pouvoir se justifier face à des parents exigeants. »<sup>380</sup>

Les tenants de l'animation et de l'éducation populaire se font les champions de l'éducation non formelle et (se) réclament (de) des loisirs éducatifs voire émancipateurs. Tout temps de loisirs doit être rentabilisé éducativement, dans une logique de concurrence symbolique (et entre autres, en termes de légitimité et de reconnaissance) avec l'école, figure repoussoir de référence (avec, bien sûr, les loisirs commerciaux). La totalité du temps des publics, singulièrement des mineurs, a vocation à devenir éducative.

---

377 Ronan David et Baptiste Besse-Patin, 2013, p. 46. Les auteurs, acteurs de l'animation et formateurs, prennent pour des raisons militantes une position résolument critique, comme l'indique d'ailleurs le titre de leur article publié, il faut le signaler, dans *Vers l'Éducation Nouvelle*, organe des CEMÉA, dont pourtant le comité de rédaction est quelque peu réticent à tout ce qui pourrait dévaloriser l'animation et bien sûr leur association.

378 La formule que l'on trouve est d'ailleurs généralement : « éducation globale et de tous les instants ».

379 Sans autre précision sur l'émancipation dont il est question. Par exemple : « Temps libérés émancipateurs » (« libérés » et non « libres »), « vacances émancipatrices ». Source : *Projet associatif des Ceméa 2011-2015* respectivement pp. 9 et 10.

380 Mathieu Chomard, 2017, pp. 24-25. L'auteur est un militant des CEMÉA.

« [...] ceux-ci [les ACM] sont engagés dans une logique visant à la rentabilité du temps de repos de l'enfant sous prétexte de tenir un rôle éducatif [...] mais aussi dans un vaste mouvement de rationalisation de la relation pédagogique [...]. »<sup>381</sup>

Cette revendication de l'importance éducative et politique de l'animation a pour effet, au moins en discours (par exemple dans les « projets éducatifs » et « projets pédagogiques »), une inversion de la logique. Ce n'est plus l'animation qui a des finalités éducatives, mais l'éducation qui est animée : on ne fait plus de l'animation en pensant à ce qu'elle apporte aux enfants, mais on conçoit des animations autour d'une contribution éducative. La construction des formations de l'animation est imprégnée de cette logique finalisée, qui détourne par exemple l'activité et le jeu de leurs raisons d'être actives et ludiques. Ces pratiques pédagogiques de formation sont bien sûr justifiées par l'efficacité que l'on veut donner à la formation, motivation centrale ; mais ce qui se transmet au travers elles est aussi une conception de l'animation et du rôle de l'animateur, voire du rôle social de l'éducateur (parent, enseignant *etc.*).

La position de champion de l'éducation, de celui qui affirme par dessus les autres qu'elle doit être « globale », est bien plus valorisante que celle de spécialiste de l'animation. Les formateurs, surtout les dirigeants et les penseurs des organismes de formation, trouvent là matière et moyen de valoriser une activité peu considérée par la société en général. Ce n'est pas le moindre des moteurs de cette rhétorique.

#### 4.10 - Animation, la vocation ou le « déclic »

« On ne demande plus aux candidats s'ils vont à la messe ou s'ils ont leur carte de la CGT, mais tout le langage "psy" des tests et des entretiens de sélection des étudiants dans les instituts de formation vise à s'assurer d'une forme profane de vocation. »<sup>382</sup>

Comme l'indiquent tous les auteurs et les témoins historiques, l'animation est née comme activité bénévole et engagée. Ces caractéristiques en restent la référence morale et idéalisée. Elles ne se sont d'ailleurs pas perdues ou diluées avec le temps puisque, dans une étude sur les animateurs volontaires, les deux premières motivations à leur inscription en Bafa sont la contribution à l'éducation des enfants et l'engagement social<sup>383</sup>.

---

381 Ronan David et Baptiste Besse-Patin, 2013, p. 46.

382 François Dubet, 2002, p. 233.

383 Contrairement aux idées reçues, le « petit boulot sympa » et tout de même un peu payé n'apparaît qu'en quatrième position. Cf. OVLEJ, 2008, pp. 16 à 19.



« Ce que je veux faire c'est un métier que j'aime et je veux pas faire un métier en fonction de gagner de l'argent. »

Cette déclaration d'une stagiaire en cours de BPJEPS, expliquant son choix de l'animation et valorisant « une activité sociale “désintéressée” »<sup>384</sup>, est un témoignage fréquemment entendu. Perdue donc, au moins chez les stagiaires issus des classes moyennes, l'idée sous-jacente à une vocation : le sacrifice d'avantages matériels pour une finalité jugée philosophiquement, moralement, socialement, politiquement supérieure. Les formateurs vont alors se faire fort de jouer un rôle d'« opérateurs de conversion »<sup>385</sup>, c'est-à-dire de personnes qui repèrent les bons profils et savent convaincre les personnes concernées qu'elles sont « capables de » et « faites pour ».

L'animation est-elle une vocation ? Il semble donc que ses acteurs, professionnels comme formateurs, aimeraient que ce soit le cas. Pour beaucoup d'entre eux qui dans une large mesure sont devenus formateurs parce qu'ils vivaient l'animation, et qui vivent la formation, comme un engagement social, et ce même dans les organismes les plus proches de l'entreprise associative, il n'est pas possible d'être animateur si l'on n'a pas « la fibre », si l'on n'est pas « fait pour ça ». Et de raconter comment leur histoire personnelle les a amenés à « prendre conscience » non seulement de leurs prédispositions mais surtout d'une prédestination pour l'animation. Destin et capacités qui dépassent, ou semblent dépasser, la volonté de l'individu, mais que celui-ci reconnaît et accepte.

Benjamin G., animateur professionnel, 28 ans : « Au départ, je voulais faire des choses avec les enfants alors j'avais pensé à professeur des écoles. Mais j'ai pas eu le concours, et puis dans les études j'ai vu comment ils en parlaient, de ce métier, ça m'a dissuadé. Mes parents avaient une ferme et ils faisaient chambre d'hôte. Y avait des enfants, j'avais toujours un bon *feeling* avec eux. Je suis allé un peu en centre de loisirs quand j'étais enfant, j'étais interne au lycée, j'aimais ça. Mes parents avaient fait de l'animation. Alors mon père m'a suggéré de faire le BAFA. Et puis j'ai rencontré deux femmes, en fait c'était ma directrice et l'économe, qui m'ont donné envie de continuer, elles m'ont dit que j'étais fait pour ça, que j'étais à ma place dans l'animation, elles m'ont donné de l'énergie et des idées, et elles m'ont formé. »

Simon K., animateur professionnel, 30 ans : « Quand j'étais plus jeune, j'étais très branché sport, et j'étais toujours accroché par les enfants. Il faut dire que ma mère avait été animatrice, j'ai en quelque sorte la fibre. J'ai été animateur à partir de 17 ans, c'est des super souvenirs. J'ai fait STAPS, j'ai raté le concours de professeur des écoles, plusieurs fois, j'ai fait des suppléances en école primaire et j'ai vu ce que c'était en réalité ce métier, beaucoup de souffrances et beaucoup de pertes d'illusions. En parallèle, j'étais vice président du club de foot, avec 200 jeunes. Je me sentais bien dans l'animation, mes parents m'ont encouragé, j'ai pris la décision il y a deux ans, je crois que je suis à ma place. »

---

384 Comme le dit Francis Lebon, 2009, p. 5.

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

Ces deux témoignages, parmi de nombreux autres tout à fait similaires<sup>386</sup>, sont typiques : une étape décisive d'échec ou de déception scolaire ; une famille ou un entourage qui initie au contact avec les enfants et apprend à aimer cette activité ; le plaisir de celle-ci qui est reformulé en prédispositions ; des mentors, des « opérateurs de conversion » qui aident l'intéressé à « prendre conscience » de ses goûts ou aptitudes, à les développer, à les formuler en capacités et en choix de vie. On est très proche des processus décrits par C. Suaud<sup>387</sup> dans ses travaux sur la vocation sacerdotale.

Le terme de « vocation » est contesté par les acteurs de l'animation, qu'il s'agisse des animateurs ou des formateurs. Mais le processus lui-même de production de la vocation et de reconnaissance de celle-ci, par les mentors et les intéressés, est effectivement souvent observable chez les animateurs ayant une « carrière » suffisamment longue, hier animateurs volontaires, de nos jours essentiellement animateurs professionnels. Si le mot est donc perçu comme suranné et inadéquat, si la notion paraît liée à des métiers spécifiques tels que ceux de prêtre et d'enseignant, les formateurs mettent en réalité une certaine énergie à produire chez leurs stagiaires ce qu'ils nomment tous, avec une remarquable constance de vocabulaire, le « déclic ». Tant dans l'animation volontaire que professionnelle, ils affirment, sans doute avec une certaine raison, qu'il n'est pas possible de faire de l'animation ou au moins d'y persévérer, d'y durer, d'y rester sans ce « déclic » qui donne à l'intéressé le sentiment et même la certitude que sa vie n'attendait que cela<sup>388</sup>. Il ne s'agit pas tant de convaincre les intéressés de la justesse de leur choix du métier de l'animation et des vertus de cette activité, démarche intellectuelle, que d'en faire des animateurs, dans un processus de transformation de soi. Le dit « déclic » désigne le moment où ceux-ci se voient comme tels, dans leur vocabulaire « prennent conscience » de leur identité d'animateurs.

« Ce n'est donc pas un hasard si, pour bon nombre d'enquêtés, la vocation se découvre à l'occasion de cette "première expérience", parce que, plus qu'un quelconque apprentissage au sens scolaire, ils ont acquis très tôt, en même temps que le goût pour l'animation (le fameux déclic), la conviction que ce n'est qu'en situation que peuvent se révéler les qualités (envisagées comme personnelles) de l'animateur. »<sup>389</sup>

V. Pinto fait le même type d'observations :

---

386 Sur une cinquantaine de candidats stagiaires que j'ai eu l'occasion de rencontrer lors des entretiens de sélection à l'entrée dans le BPJEPS, au moins la moitié tiennent ce type de discours de prédestination et, souvent, de « coup de foudre », de révélation. Quant aux autres, les formateurs s'efforcent de leur dessiller les yeux quant aux raisons supposées profondes de leur choix de métier. Si tant est que ce soit un choix.

387 Charles Suaud, 1974, 1975.

388 D'après les formateurs, exemples à l'appui, ceux qui n'atteignent pas ce stade ne terminent en général pas la formation. Ils « ne sont pas faits pour ça ».

389 Jérôme Camus, 2012, p. 215. L'auteur cite un animateur qui parle à propos de lui-même et de ce mécanisme censé consister en une prise de conscience, de « vrai tilt » (p. 216).

« [...] ces étudiantes présentent l'exercice de cet emploi plutôt que d'un autre comme un choix délibéré et, à ce "petit boulot à vocation" (comme on parle de "métiers à vocation"), elles opposent des emplois jugés plus alimentaires, comme ceux de la vente ou de la restauration rapide. »

Et l'auteure cite une animatrice :

« “[...] me permettre de partir au ski, me faire des vacances, gagner des sous et aussi parce que j'adore les enfants.” De ces aspects, son travail plus récent en centre de loisirs maternel conserve les deux derniers ; elle évoque d'ailleurs, à ce sujet, sa “fibre maternelle”. »

Elle montre sur un exemple l'effet des dispositions familiales pour s'orienter vers l'animation et s'y sentir à l'aise, l'impression que cela peut donner aux intéressé(e)s qu'ils ou elles savent par avance tout ce qui est nécessaire et bénéficient de prédispositions pour cette activité.

« Enfin, on peut supposer que l'animation permet à certains étudiants animateurs de faire valoir les dispositions relationnelles et les ressources culturelles qu'ils ont acquises au sein de leur famille. Ainsi, alors que ni ses études, ni ses projets [...] n'ont un lien avec l'animation, Fleur semble prédestinée à occuper ce petit boulot. Elle est issue d'une famille nombreuse et ses parents, souvent présents à la maison, organisaient sur un mode éducatif avec leurs quatre enfants des activités comme la cuisine ou le jardinage. »<sup>390</sup>

Il en résulte également que les formateurs perçoivent volontiers la professionnalisation, et plus encore les conséquences de l'utilisation de ce métier dans le traitement social du chômage, ainsi que l'arrivée de jeunes stagiaires qui raisonnent emploi avant toute autre logique, comme une évolution quasiment incompatible avec l'animation. Il s'agit pour eux non seulement d'une forme de dévoiement, d'appauvrissement de l'engagement social, *a fortiori* de l'ambition de changer le monde, mais d'une impossibilité, d'une incompatibilité entre une activité ou un métier engagé, avec et si possible au service de personnes et de publics, et un raisonnement utilitariste de salarié ou de chercheur d'emploi.

Bien sûr, la vocation est également un discours qui vise à donner une valeur symbolique, une noblesse à cette activité et à ses acteurs.

Qu'apprend-on si l'animation est une prédisposition ?

Il y a quelque chose de paradoxal, de la part des transmetteurs que sont les formateurs, à se donner comme but de formation la révélation d'un inné. Si ce sens de l'animation est inné, si donc il ne s'apprend pas, alors qu'est-ce qui s'apprend ?

---

390 Vanessa Pinto, 2008, respectivement pp. 27, 28 et 28.

Bien entendu, personne ne naît compétent. Il a bien fallu que ce que nous savons être et faire, pour l'essentiel s'acquière, sinon s'apprenne. La formation est donc censée apporter des compétences opératoires. Mais l'essentiel n'est pas là puisque le but des formateurs n'est pas la transmission de ces compétences mais le déclenchement du déclic. Pour eux, sans déclic, les compétences opératoires ne servent de rien, et nombre d'entre eux, qualifiant cet aspect de « technique », le considèrent comme peu valorisant et la part vulgaire de leur mission.

Il s'agit manifestement d'un point aveugle de la formation : je n'ai pas rencontré de formateur qui soit en mesure d'éclairer cette apparente contradiction. Est-ce à dire, formulons ici cette hypothèse, que comme le montrent G. Delbos et P. Jorion<sup>391</sup>, l'animation puisse être une pratique sociale qui ne se transmet pas car elle consiste tout autant à intégrer une vision du monde et de soi dans le monde qu'une compétence opératoire ?

Comme l'inné est, pour au moins une partie des stagiaires, caché à leurs yeux et aux plus ou moins aux yeux des formateurs, même si ceux-ci se font fort, position de domination oblige, de voir plus clair dans leurs stagiaires que les intéressés eux-mêmes, il s'agit de faire comme si cet inné existait – sinon, l'énergie dépensée en formation l'est, selon eux, en pure perte – pour le faire surgir. On est en pleine double contrainte : une conformation qui révélerait une configuration qui préexiste à la conformation.

Le paradoxe est double. Si inné il y a réellement, admettons cela possible, les formateurs se donnent comme mission de le faire apparaître aux yeux des intéressés. C'est le « déclic ». Mais si ce n'est pas le cas, en l'absence d'inné donc, le déclic consiste alors à faire en sorte que les intéressés pensent avoir les prédispositions en question.

C'est ce que je nomme « fabriquer un animateur ».

On comprend dès lors l'importance que les formateurs accordent à l'ambition de transformer les individus stagiaires plus qu'à les former, et leur dévalorisation voire dénonciation de ce qu'ils nomment la « technique », selon eux réductrice de ce qu'est l'animation et la formation.

Bien sûr, ceci n'est en rien exempt d'un intense besoin de donner une valeur symbolique à une activité socialement peu considérée.

Mais alors, qu'apprend-on en formation ?

Magali M., formatrice professionnelle : « On acquiert des connaissances utiles à cette relation. Ça permet de s'y prendre autrement qu'on le ferait spontanément. Par exemple les jeunes enfants : la connaissance de leur développement, de leurs capacités, de leurs besoins *etc.* Ce qui amène à percevoir des choses qu'on ne verrait pas si on n'avait pas ces connaissances. Et ça, ça modifie le comportement relationnel ou éducatif. Les stagiaires le disent bien : “je m'y prends pas de la même manière”, “ça a modifié ma façon de faire”. »

La vocation serait donc informée par la connaissance. Et cette idée, dans sa formulation même, confirme l'existence de la vocation.

---

391 Geneviève Delbos et Paul Jorion, 1984, en particulier le chapitre 3 « La transmission du travail et l'acquisition du savoir ».

#### 4.11 - Traitement social du chômage et politique de la ville

Hormis les organismes de formation, bénéficiaires de ces politiques puisque la formation est plus ou moins un passage obligé pour devenir animateur, en réalité personne ne tient à propos de l'animation un discours centré sur l'éducation. Comme je l'ai suggéré plus haut, l'animation est vue par les pouvoirs publics comme une solution – pour certains, en concurrence avec l'emploi de la police – à des questions sociales majeures pour les édiles, le chômage d'un côté, la tranquillité publique de l'autre.

Ainsi la logique qui prédomine est celle du diplôme et de l'emploi, la formation n'étant qu'un moyen de ce parcours. Bien sûr la qualité des formations joue sur la valeur du diplôme, partant sur la possibilité de trouver un emploi. Mais ce qui est essentiel est que

Émilie F., conseillère en évolution professionnelle de Uniformation : « Il faut sécuriser des parcours, pour ça il faut des diplômes. »

C'est directement la colonne vertébrale de la loi de mars 2014 qu'exprime mon interlocutrice : la sécurisation et la progression des « parcours » dans l'emploi. Elle précise ainsi :

Émilie F. : « Pour nous, le BAFA est un prérequis à l'encadrement, pas un diplôme. »

Autrement dit, le BAFA n'est qu'une porte d'entrée pour des jeunes en recherche d'emploi, un circuit, son contenu de formation importe finalement assez peu. La « cible » de ce travail sur l'emploi est souvent des jeunes « déstructurés socialement », qu'il s'agit de « resocialiser ». La formation BAFA sert alors de filtre :

Émilie F. : « Le dispositif, c'est pour des jeunes qui viennent des quartiers<sup>392</sup>. Le jeune, il doit confirmer son savoir être. C'est-à-dire est-ce qu'il est capable de se gérer lui-même, pour qu'on puisse envisager de lui confier un groupe d'enfants qu'il devra gérer ? »

Et mon interlocutrice d'évoquer la façon de parler, la tenue vestimentaire, le respect des horaires et de la hiérarchie, les relations avec les enfants, la manière de se laver et de se soigner, la rigueur ou le côté tête en l'air. Il s'agit pour elle, non de caractéristiques de la personne, mais de comportements qui peuvent s'acquérir, et que la formation BAFA doit contribuer à faire adopter. On peut sans ambiguïté parler d'apprentissage de savoir-être, au détriment de l'acquisition de compétences d'animation proprement dites. Pour le dire autrement, la « cible » de la formation,

---

392 C'est-à-dire ceux pour lesquels « L'intervention des pouvoirs publics dans les 1.514 quartiers prioritaires de la politique de la ville est formalisée dans un cadre officiel, le contrat de ville. » Cf. <http://www.cohesion-territoires.gouv.fr/contrats-de-ville>.

ceux dont il faut s'occuper, ce ne sont plus les « publics » de l'animation, les mineurs des accueils collectifs, mais les stagiaires eux-mêmes. Si d'éducation il est question, ce sont bien ces derniers qu'il faut éduquer. Car c'est ensuite, au stade du stage pratique, principalement sur ce critère que les décideurs, c'est-à-dire essentiellement les directeurs, gardent ou non l'intéressé et par conséquent lui ouvrent la suite du parcours. Par exemple :

Émilie F. : « Le dispositif c'est ce qu'on appelle la "préparation opérationnelle à l'emploi". On envoie les jeunes un mois en centre de loisirs pour y confirmer ou acquérir le fameux savoir être, puis on les met en formation deux mois en alternance par exemple dans une structure des Francas, dont le BAFA<sup>393</sup>.

L'État a mis des moyens importants pour ces emplois d'avenir. Le dispositif est géré par la Mission locale. En plus, la Région a décidé de financer des postes pour aider les Missions locales dans ce travail. Il y a obligation de formation. Avec une convention tripartite employeur / Mission locale / jeune. Rendez-vous tous les trois mois pour examiner la mise en œuvre. Sinon, y a des sanctions financières. C'est un dispositif qui est vraiment suivi ! Parce que il s'agit de sécuriser le jeune et son parcours. »

Les explications données par mon interlocutrice d'Uninformation sont parfaitement conformes à celles que j'ai recueillies auprès des organismes de formation et des fonctionnaires de la Jeunesse et Sports<sup>394</sup>. Comme le résume F. Lebon,

« Devenir animateur : une entreprise d'éducation morale. » « Le BAFA ouvre l'espace des possibles et fournit un moyen d'échapper à sa condition [...]. »<sup>395</sup>

Certains formateurs évoquent le même type de réalité sociale et d'action éducative :

Pascal P., formateur professionnel des Francas ou Alain N., formateur à l'INFOP, indépendamment mais presque dans les mêmes termes : « Y a des jeunes, quand ils rentrent dans le BPJEPS, ils ont besoin d'être mis au carré »

Il faut indiquer que les deux formateurs cités sont des hommes de milieu populaire – des exceptions – de style plutôt viril – ils en jouent. Les jeunes dont ils parlent, hors dispositifs spécifiques, ne se retrouvent pas toujours avec des formateurs ayant ce type de caractéristiques et, dirait P. Bourdieu, de capital. Ceux-ci en parlent comme difficiles à encadrer, n'en faisant qu'à leur

---

393 On trouve sur le site Internet des Francas une présentation sommaire de ce dispositif : <http://www.francaspaysdelaloire.fr/media/2015/10/26/la-formation-poe/>. Le CRAJEP a d'ailleurs signé avec la Région une convention sur les emplois d'avenir, s'engageant à prendre des jeunes en emplois d'avenir. Émilie F. : « Pour les emplois d'avenir, ils ont vraiment joué le jeu. »

394 Les formations BAFA utilisées à ces fins sont souvent des sessions spécifiques. Elles sont co-encadrées par des formateurs expérimentés des organismes de formation et des CEPJ (Jeunesse et Sports). Si cette activité n'est pas fortement rémunératrice pour les organismes de formation, elle constitue néanmoins une opportunité à la fois marchande et de valorisation de leur savoir faire. On remarquera que les fonctionnaires, en principe défenseurs du cadre réglementaire, se font là acteurs de la transformation d'un processus de formation de l'animation volontaire en dispositif d'accès à l'emploi professionnel.

395 Francis Lebon, 2007a, respectivement titre de l'article et p. 711.

tête, irréguliers, non fiables, et finalement allant souvent vers un échec aux épreuves de certification. Virginie, formatrice professionnelle de l'UCPA :

Virginie : « Les structures de l'emploi, elles nous envoient des jeunes déstructurés. J'en ai eu en formation, essentiellement en CQP. T'as des problèmes de comportement, bonjour, de respect des horaires, de présence à la formation *etc.* Y en a qui abandonnent par flemme le jour de l'examen, y a pas d'autres raisons, ils te disent comme ça qu'ils avaient pas envie d'y aller, que ça les emmerdait. Ou bien parce qu'il a pas remis à temps son document alors qu'il avait l'aide de trois formateurs. Ou bien y a le jeune qui vient prévenir qu'il ne passera pas la certification parce qu'il est convoqué par Pôle Emploi le même jour alors qu'il pourrait juste me demander un mot pour pas aller à ce rendez-vous ; tu vois la situation, je lui propose sur le vif et il refuse. »

N. Sallée, dans sa thèse, décrit clairement cette situation mais aussi la vision qu'en ont les acteurs politiques :

« À distance de cet acteur "libre, maître de ses choix et de sa destinée" (Leturmy, 2008, 64), semble au contraire s'être développée, dans le champ politique, la représentation d'un délinquant juvénile "sous-socialisé", délaissé par des parents démissionnaires, véhiculant les mauvais réflexes du monde qui l'environne : ceux de sa "bande", de sa "cité". À l'occasion du médiatisé colloque du Parti Socialiste intitulé "des Villes sûres pour des citoyens libres", tenu à Villepinte cinq mois après la victoire de la gauche aux élections législatives, les 24 et 25 octobre 1997, Martine Aubry évoquait ainsi ces jeunes "peu ou pas socialisés, sans structure mentale et affective" qui, "n'ayant plus de repères et de normes, [...] ne savent pas ce que signifie le passage à l'acte, qu'entre le désir et le passage à l'acte, il doit y avoir une barrière" (cité par Mucchielli, 2002, 6). »<sup>396</sup>

Le titre du colloque résume fort bien l'usage qui est fait de l'animation dans la politique de la ville.

Ces préoccupations ont débouché sur l'élaboration de toute une série de dispositifs qui ont pour nom « Contrat éducatif local » (CEL), « Projet éducatif local » (PEL), « Projet éducatif de territoire » (PEDT), souvent assortis de financements et qui, comme leur nom l'indique, tentent de réintroduire la question éducative, supposée perdue, dans les préoccupations des territoires.

Catherine B., élue de la ville d'Allonnes, 1ère adjointe à la jeunesse et aux sports : « On a travaillé ensemble sur le PEL avec tous les partenaires professionnels et associatifs, c'était un gros travail mais on veut tous les mêmes choses, que les jeunes grandissent bien. Un enfant, ça se saucissonne pas selon les institutions. Mais bon, y a les contraintes budgétaires, la pression budgétaire. En équipe municipale, on en discute. On a une culture éducatif pop. Pour nous l'animation, c'est aussi apprendre à un jeune à devenir citoyen. Mais les effectifs du service jeunesse baissent : ils étaient 17 il y a 10 ans, ils sont 6 animateurs aujourd'hui. Les dotations baissent, il y a moins de titulaires au service jeunesse. Et en plus, ils sont mobilisés par les TAP. L'heure n'est plus à embaucher. On

---

396 Nicolas Sallée, 2012, p. 74. Les auteurs cités sont Laurence Leturmy, 2008, « L'effritement des principes directeurs énoncés par l'article 2 de l'ordonnance du 2 février 1945 », *Archives de politique criminelle*, 30(1), pp. 63-77 et Laurent Mucchielli, 2002, *Violences et insécurité. Fantômes et réalités dans le débat français*, Paris, La Découverte.

travaille sur les choix entre des possibilités qui ne sont pas toutes faisables en même temps. On discute avec les services des priorités. Il y a une négociation possible, mais la dotation, on la subit. C'est pour ça aussi, toutes les sources de financement sont bonnes à prendre, la politique de la ville entre autres. Nous, si on avait pas la politique de la ville, en animation on ferait plus rien. On est devenus des experts en recherche de budgets d'aides. »

#### 4.12 - Marchandisation de l'animation

Les deux dernières décennies ont vu une « municipalisation » progressive de l'animation, lente mais significative : cette activité sociale, relevant historiquement de l'initiative privée<sup>397</sup>, a été progressivement considérée par les collectivités locales comme comportant suffisamment d'enjeux – en particulier de tranquillité publique – pour faire l'objet d'un contrôle. Les municipalités ont donc, soit créé des services spécifiques, soit souvent des associations para-municipales financées en large partie par les pouvoirs publics, et plus ou moins pris le contrôle de ces activités sur leur territoire. Cette évolution coïncide bien sûr avec les difficultés rencontrées par nombre d'associations organisatrices d'accueil collectifs de mineurs et le changement très général des politiques sociales des comités d'entreprise.

Il semble que ce mouvement soit en train de s'inverser, sous la pression de trois logiques qui ne sont que trois formulations d'une seule et même approche : une politique d'économies budgétaires ; un raisonnement portant sur le « cœur de métier » ; la volonté de ne pas créer d'emplois de la fonction publique territoriale<sup>398</sup>.

Le mouvement actuel porte donc les municipalités à sous-traiter l'animation, soit directement, sous la forme de « délégation de service public » (DSP), à des associations qui en auraient les moyens<sup>399</sup> ou par la création d'EPIC<sup>400</sup> ; soit par le biais d'appels d'offre et d'une contractualisation avec des prestataires. La « marchandisation » de l'animation prend donc deux formes : les appels d'offre, généralement gagnés – pour l'instant – par des associations, invitent celles-ci à raisonner

---

397 Comme l'a montré l'historienne des colonies de vacances Laura Lee Downs, citée *supra*.

398 Cf. *supra* le témoignage longuement cité de Pascal S., directeur de l'enfance, la jeunesse et le sport de la ville du Mans.

399 Comme c'est le cas à Nantes avec deux associations, l'Accoord chargée de l'animation d'une part (accueils de loisirs, centres sociaux *etc.*), Nantes Action Périscolaire qui assure le péri-scolaire d'autre part. Ces activités font l'objet d'un appel d'offre périodique qui pourrait parfaitement être gagné par une entreprise commerciale.

400 Établissement public à caractère industriel et commercial.



comme des entreprises, à devenir donc des entreprises associatives ; la sous-traitance à des sociétés commerciales.

Les logiques ci-dessus ont par ailleurs deux effets : faire disparaître une part importante des séjours de vacances et de loisirs ; faire glisser ou permettre de faire évoluer l'animation vers une activité commerciale de loisirs<sup>401</sup>. Le développement d'activités telles que les « parcs aventure » et les centres de jeux procède d'une semblable logique. Le même type de mouvement est observable, dans des termes identiques, pour les centres sociaux.

#### Apprendre en jouant, paraît-il

Pour bien comprendre ce que peut être l'animation devenue commerciale à destination des classes moyennes et supérieures, on peut bien sûr penser aux parcs à thème. Mais voici un autre exemple dans lequel la réalité dépasse la fiction.

Dans un étonnant article intitulé « Petit client deviendra grand », H. Marzof décrit le fonctionnement d'un « parc à thème » simulant le monde du travail.

« Dans le parc à thème KidZania, mini-ville plus vraie que nature, les enfants travaillent, épargnent ou dépensent leur salaire... Paradis du divertissement ou dérive mercantile ? »

« *“Pour comprendre le monde du travail, il vaut mieux s'asseoir dans le cockpit d'un avion que dans une salle de classe !”* martèle Ger Graus, directeur de l'éducation de KidZania Londres et ancien enseignant. *“L'enfant s'autonomise, prend ses propres décisions !”*. »

Comprendre le monde du travail quand on est un enfant... L'autonomie...

« Si de nombreux parents et enseignants vantent les vertus pédagogiques de la gestion de budget, certains décrivent un concept tourné vers le profit personnel et la rentabilité. À KidZania, pas de bénévolat, de projet associatifs ou humanitaires. N'existent ici que des jeux de rôle qui rapportent (livreur, électricien) ou des formations (pilotage) qui coûtent de l'argent... »

« Ville-bulle rutilante, KidZania ne propose qu'une reproduction idéale – légèrement corrigée – du monde tel qu'il est, entre dictature du marketing et apprentissage du vivre-ensemble. Ici, pas de place pour l'utopie ou l'imagination. »<sup>402</sup>

« Autonomie », « vivre ensemble » : arguments caméléon, valeurs détournées ou simple effet de discours ?

401 Ainsi, selon Pascal S., au Mans « la société O2, qui est une entreprise de services à domicile, a dit qu'elle était prête et elle s'est déjà positionnée sur ce marché ».

402 Hélène Marzof, 2016, respectivement pp. 46, 47, 47 et 47. Cf. <http://www.kidzania.com/en>. Le slogan du site Internet est : « Get ready for a better world ! ». L'ouverture du Kidzania de Londres a suscité de nombreux articles de presse.

Tout se passe comme si les collectivités territoriales et les services publics (dont la CAF, important financeur local mais tributaire de la politique nationale de la CNAF) abandonnaient l'action éducative antérieurement construite par l'animation et traitaient les questions de paix sociale, de citoyenneté, d'éducation et d'émancipation par, d'un côté l'activité commerciale, de l'autre l'action de la police.

« Mais depuis les années 1975-1980, le rétrécissement systématique des budgets locaux suite au choc pétrolier ainsi qu'une demande croissante d'activités coûteuses (voile, poneys, escalade, VTT) ont graduellement refaçonné de manière radicale la colonie, qui s'aligne de plus en plus sur les normes du secteur commercial pour pouvoir le concurrencer. »

« Les familles qui se trouvent entre ces deux pôles [classes moyennes et familles sous tutelle de la DASS<sup>403</sup>] ne peuvent plus, par contre, envoyer leurs enfants dans des colonies devenues de plus en plus chères. Si une partie de ces enfants fréquentent aujourd'hui un centre de loisirs sans hébergement, ce dernier ne pourra jamais offrir le dépaysement ni la mixité sociale qui vivaient leurs aînés il y a quarante ou quatre-vingts ans. »<sup>404</sup>

Ceci n'est bien sûr pas sans effet, en particulier sur les couches sociales dont sont issus les enfants qui pourront ou non bénéficier de ces nouvelles formes d'animation. Cela revient ainsi à abandonner tout intérêt pour la mixité sociale. Il est évident que le métier d'animateur s'en trouve potentiellement profondément modifié.

Ces évolutions n'échappent pas aux organismes de formation. Ceux-ci ne réagissent guère qu'en dénonçant ces transformations<sup>405</sup>. Modalités de recrutement comme contenus et pédagogies, les formations ne sont pas influencées par celles-ci. Pour les acteurs de la formation, elles ne sont pas légitimes et il y a guère lieu d'en tenir compte. Semble prévaloir une forme d'étanchéité, distance que l'on retrouve dans la faiblesse des liens entre les organismes de formation de l'animation et leur marché. Les compétences économiques ténues de ces organismes ne sont pas pour rien dans leur silence relatif<sup>406</sup>.

---

403 Direction des affaires sanitaires et sociales.

404 Laura Lee Downs, 2015, p. 25.

405 Souvent ils imputent ces actions à des individus, maires ou responsables des services de la jeunesse, plutôt qu'à un système. La virulence ou la modération de leurs propos est directement en relation avec les liens institutionnels et politiques, établis ou espérés, de chaque organisme avec ces responsables.

406 Leurs publications sur ce sujet, quand elles sont un tant soit peu étoffées, sont souvent truffées d'erreurs conceptuelles, dont la moindre n'est pas d'oublier que les associations, bien qu'en principe « à but non lucratif », sont des activités privées et non publiques. Les formules rhétoriques de dénonciation, avec leur caractère d'évidence partagée, y tiennent lieu d'arguments. Cf. par exemple Sonia Chebbi, 2017 (l'auteure est « déléguée permanente de la fédération internationale des CEMÉA »).

### Telligo<sup>407</sup>

Cette société commerciale est emblématique de l'animation marchande qui vient concurrencer les autres acteurs que sont les associations et les municipalités dans l'organisation des centres de vacances. Voici la formule clé de son projet pédagogique :

« Nous voulons que nos séjours amènent chaque enfant, d'une part à prendre du plaisir, d'autre part à grandir. »

Laurent D., formateur de l'UCPA, qui y a travaillé, décrit une activité commerciale dont rien ne laisse transparaître à partir de sa communication institutionnelle qu'il s'agit d'une entreprise. Mais il en raconte tous les ingrédients habituels, ceux du patriotisme d'entreprise (un chant, des maillots identiques), des grands shows du patron qui se raconte – « et à chaque fois il dit qu'il sort de Polytechnique » – et raconte l'histoire de son entreprise (avec l'idée manifeste d'en faire un grand récit et de montrer son génie, à l'image des créateurs des grands médias sociaux).

Les séjours sont chers, ils sont tous à thème. Ils jouent sur la corde des vacances utiles, de la différenciation de l'enfant dans la concurrence scolaire et sociale (se préparer en jouant...). Le projet pédagogique insiste sur la prunelle des yeux des parents au travers de la sécurité.

Laurent D. m'explique que le patron a l'intention explicite de rafler le marché de l'animation des vacances, que pour cela il se diversifie et rachète de nombreuses sociétés similaires, dans une logique de regroupement d'un marché qu'il décrit comme dispersé, émietté.

Cette société souhaite obtenir une habilitation BAFA pour former ses propres animateurs.

Au travers de cet exemple emblématique, on voit parfaitement se dessiner une activité de vacances qui se segmente en deux catégories : pour les clients solvables, vacances chères, avec séjours à thème et hébergement de qualité ; pour les autres, vacances assurées par le financement résiduel des associations ou le quotient familial des municipalités qui le pratiquent encore. D'où la disparition de la mixité sociale que décrivent J.-M. Bataille et J.-M. Bocquet<sup>408</sup>.

### Manœuvres capitalistiques dans l'animation

Au printemps 2017, l'UCPA (qui, rappelons-le, est juridiquement une association) a acheté Aludeo et surtout, un très gros morceau, la société Telligo (Destination Découverte, dont la marque est Telligo). Cette dernière est créditée d'un chiffre d'affaires de trente à quarante millions d'euros.

---

407 <http://www.telligo.fr/>.

408 Jean-Marie Bataille et Jean-Michel Bocquet, 2015.

Il y a concentration capitalistique dans le secteur de l'animation, évolution qui ne laissera vraisemblablement à terme de quelques années qu'un tout petit nombre d'opérateurs dans l'organisation lucrative des loisirs. On peut avoir une idée du poids de l'ensemble qui vient de se constituer :

« L'UCPA a finalisé le rachat du groupe Destination Découverte et de sa marque Telligo le 3 mai 2017. Une opération qui vise à proposer une offre enrichie pour les familles et leurs enfants de colonies de vacances éducatives et accessibles en France et à l'international.

L'UCPA entend conserver l'ensemble des équipes de Destination Découverte et assurer la continuité de la relation avec les clients du groupe.

Ce rapprochement va permettre de faire partir près de 120 000 enfants et adolescents de tous horizons et milieux sociaux chaque année. »<sup>409</sup>

Ces 120.000 enfants représentent 10 % de départs dans ce mode de vacances en France.

On peut douter que ces enfants soient effectivement « de tous horizons et tous milieux sociaux ». D'une manière générale, en l'absence d'aides sociales, les milieux populaires et les classes moyennes inférieures ne peuvent financer le coût d'un centre de vacances<sup>410</sup>. Par ailleurs, hormis le langage commercial de l'article, on voit qu'il s'agit d'une offre de « vacances éducatives », demande typique des classes moyennes préoccupées de l'utilité éducative des loisirs.

Comme le dit Stefan J., cadre de l'UCPA, selon un raisonnement tout à fait classique d'entrepreneur :

« Il faut être gros pour espérer survivre. Et ça y est, le plus gros mange le plus petit. Et puis on pense que le marché va se développer, alors on se place. »

Le simple fait que l'information apparaisse dans *Les échos*, et non sous la forme d'un entrefilet, est significatif de l'importance de l'opération<sup>411</sup>.

---

409 [http://www.tourmag.com/Colonies-de-vacances-l-UCPA-rachete-Destination-Decouverte-et-sa-marque-Telligo\\_a87171.html](http://www.tourmag.com/Colonies-de-vacances-l-UCPA-rachete-Destination-Decouverte-et-sa-marque-Telligo_a87171.html). La société Telligo est, dans les statistiques nationales, classée parmi les « sociétés commerciales », qui représentaient en 2013 un peu plus de 2 % des départs en centre de vacances. L'UCPA est, elle, classée dans les associations (65 % des départs). On voit que cette classification, basée sur la « catégorie juridique déclarée de l'organisateur », est trompeuse quand à la réalité socio-économique de l'activité. Source : Renaud Foirien et Ministère de la ville, de la jeunesse et des sports, 2015, p. 8.

410 Un exemple parmi d'autres : un couple, lui instituteur, elle éducatrice spécialisée, ayant deux filles, déclarent n'avoir pas les moyens de payer le prix d'un séjour d'une semaine en centre de vacances pour chacun de leurs enfants.

411 <https://www.lesechos.fr/industrie-services/tourisme-transport/0211889786693-lucpa-complete-son-offre-pour-les-enfants-et-les-ados-en-reprenant-telligo-2073324.php>.

Ces évolutions n'ont évidemment rien de spécifique à l'animation. Aide aux réfugiés<sup>412</sup>, aide humanitaire<sup>413</sup>, médico-social<sup>414</sup>, pour ne citer que quelques unes de celles où le processus a été documenté, toutes les activités du social sont travaillées par la marchandisation. Ces évolutions sont d'ailleurs étroitement en lien avec la présence croissante, aux postes de dirigeants salariés de ces organisations, de diplômés des écoles de commerce ou de Sciences Po. On n'en est même plus au « management des dévouements » décrit par A. Collovald<sup>415</sup>.

Les organismes de formation, dont la plupart sont juridiquement des associations, vivent de la vente de leur activité et sont bien entendu eux aussi confrontés à l'importance croissante des logiques marchandes dans celle-ci. Leur manière de prendre en compte cette réalité est assez diversifiée. À une extrémité du spectre, l'UCPA comme on vient de le voir gère son marché comme une entreprise et, manifestement, s'en porte bien ; à l'autre extrémité, les CEMÉA tentent de refuser ces évolutions. Donnons le fin mot à Pascal P., formateur professionnel des Francas :

« Dans les objectifs des Francas, il y a encore un objectif, c'est "contribuer au développement de la personne". Avant, cet objectif, c'était 40 %, maintenant, en vrai, c'est 5 %. Et encore. Le vrai but, c'est de gagner de l'argent. Mais ça fait pas partie des objectifs. »

On ne saurait dire mieux l'abandon de l'intention sociale sous occultation rhétorique.

#### 4.13 - Une activité socialement peu valorisée...

L'animation est une activité socialement peu valorisée.

Pour tout un chacun : il s'agit de compétences « ordinaires » qui consistent à savoir entrer en relation avec des enfants et les occuper ; cela ne peut pas constituer un métier, au sens professionnel du terme, tout au plus une occupation ; s'agissant de loisirs, on n'a pas affaire à une activité sérieuse, même si bien sûr il faut que les animateurs fassent attention aux enfants qu'on leur confie ; n'importe qui peut devenir animateur, et d'ailleurs le coût d'entrée dans l'activité ou le métier est en

---

412 Cf. Nicolas Autheman, 2017. L'article décrit la privatisation de ces activités avec comme motivations et justifications l'efficacité, la professionnalisation, la recherche de ressources, les économies, l'innovation, la mondialisation, la compétence, le remplacement d'acteurs considérés comme anciens. Les ressorts sont les mêmes d'un monde à l'autre. Ce sont ceux de l'entreprise et du « nouveau management public ». Ces transformations sont de plus portées par une image valorisante auprès de jeunes « gestionnaires diplômés des écoles de commerce ou des facultés de droit du système universitaire mondialisé » : « des jeunes qui cherchent un sens à leur vie ». (citations pp. 15 et 15)

413 Cf. Alizée Delpierre, 2016.

414 Cf. l'annexe (de la 2<sup>ème</sup> étape) « Fusions-absorptions entre organismes de formation, un horizon crédible ? ».

415 Annie Collovald, 2002.

réalité très faible ; la contrainte de travail semble assez modérée, en dehors de l'évidence de respecter des horaires<sup>416</sup>. L'idée est communément répandue – et elle n'est pas entièrement fausse<sup>417</sup> – que les jeunes animateurs ne s'engageraient dans cette activité que pour passer du bon temps avec des copains tout en étant un peu payés. Ainsi du commentaire souvent entendu :

« Moi, les animateurs que je connais, ils font ça parce qu'ils veulent être payés en prenant des vacances. »

Il est certain, au moins pour les années récentes et comme me l'a suggéré Bruno R., directeur de centre social, que

« le fait d'employer le tout venant pour boucher les trous du péri-scolaire a fait penser que n'importe qui pouvait faire de l'animation. »

Les auteurs mettent volontiers en évidence cette caractéristique du métier : il n'en paraît pas un à tout un chacun dans la société<sup>418</sup>. Il n'est pas jusqu'à l'ouvrage *Le livre noir de l'animation socioculturelle* qui ne fasse ce constat :

« L'usager a du mal à percevoir l'animateur comme un professionnel à part entière. »<sup>419</sup>

Vu par Patrick B., CEPJ :

« Pour tout le monde, on en est resté à l'animation comme un mode de garde ».

En témoigne, dans un registre plus savant, ce qu'en dit F. Dubet à propos des médiateurs et d'autres :

« [...] des petites mains du travail sur autrui [...]. Il s'agit en général de jeunes dont on postule que la principale qualité professionnelle est, justement, leur jeunesse et/ou leur proximité culturelle avec les publics auxquels ils ont affaire. Les animateurs "issus du milieu", les "grands frères", les aides éducateurs, les médiateurs... ne sont pas employés pour leurs compétences acquises et leurs qualifications, mais pour leur "être", pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire des jeunes supposés capables de réaliser un travail sur autrui à partir de

---

416 Cf. la discussion de ces questions pour la formation elle-même dans l'annexe (de la 4<sup>ème</sup> étape) « Former des animateurs, animer une formation, est-ce un travail ? »

417 Je l'ai déjà évoqué, les études quantitatives, en particulier celles menées par Isabelle Monforte (2004, 2005, 2006, et l'étude qu'elle a menée pour l'OVLEJ et la DDJS du Finistère, 2008), spécialiste de ce domaine, montrent que cette motivation n'apparaît qu'en quatrième position, loin derrière l'idée d'un engagement social et d'une contribution éducative. Il ne s'agit pas de la nier. On peut par ailleurs soupçonner, mais il n'y a pas d'étude à ce sujet, que, compte tenu de leurs orientations pédagogiques et idéologiques, ces motivations sont en lien direct avec l'organisme qui a formé les animateurs. Certains d'entre eux sont des « militants de l'éducation » (par exemple les Francas) quand d'autres vendent plutôt du loisir (comme on l'a vu ci-dessus à propos de l'UCPA).

418 Jean-Pierre Weyland (2014) donne de nombreux exemples rapportant ou traduisant ces propos ordinaires dévalorisant l'animation (pp. 28, 30, 47, 49). Parmi ses formulations les plus marquantes : « C'est quoi cette activité de gréviste à l'année, d'agitateur ? Ces gauchistes de salon, la bouche pleine de mot abstraits. » (p. 30) « De toutes façons, on l'a saisi, personne ne comprend rien à rien à cette profession. Elle glisse entre les doigts comme du sable dès qu'on fait mine de fermer les poings. (p. 49)

419 Marion Peyre, 2005, p. 104.

compétences “naturelles”. Un animateur de trente ans est un “jeune” alors qu’un professeur de vingt-quatre ans est un “prof” et un “collègue”. On pourrait dire qu’ils sont embauchés parce qu’ils possèdent *a priori* les compétences les plus communes [...]. C’est le niveau zéro des supports professionnels et organisationnels ; de la qualification professionnelle aussi, dans la mesure où l’on attend de ces travailleurs les qualités humaines et sociales que l’on pourrait trouver chez chacun d’entre nous.

[...] comme à la professionnalisation de tout ce qui échappait, jusque-là, au professionnalisme, à la formation et à la qualification. Alors que le travail sur autrui participe généralement d’une histoire longue et d’une professionnalisation plus récente mais continue, on a ici affaire à une génération spontanée d’acteurs qui n’ont à vendre que ce qu’ils sont : leur âge, leur sexe, leur culture de classe et leur culture “ethnique”. Dans une large mesure, tout se passe comme si, devant certaines difficultés, on avait choisi de salarier des conduites sociales banales, celles que toute communauté humaine mobilise sans même le savoir par le biais de la courtoisie, du contrôle social quotidien, de l’entraide élémentaire, de l’écoute et de la capacité de se conduire comme des adultes. »<sup>420</sup>

À vrai dire, l’auteur ne parle que des conditions et critères de l’embauche, dont la description correspond d’ailleurs parfaitement à ceux des animateurs. C’est même l’une des vertus sociales de cette activité : son accessibilité à tous. Mais il n’évoque pas les compétences de ces acteurs, ici médiateurs, là animateurs, celles qu’ils acquièrent au long de leurs activités et, parfois, grâce aux formations qu’ils suivent. Il y a, dans son argumentation, une forme de confusion entre les conditions initiales et les conditions de l’exercice de l’activité. Le fait que l’embauche ne se fasse pas sur des critères de qualification ou de compétence ne démontre pas que les intéressés ne mettent en œuvre, dans leurs activités, que des compétences ordinaires. Ne serait-ce que parler, compétence apparemment on ne peut plus ordinaire, est parfois tout un art, les négociateurs, les avocats, les pédagogues, les diplomates et les orateurs le savent bien<sup>421</sup>. Et pourtant, nous parlons tous.

D’une certaine façon d’ailleurs, l’auteur le dit lui-même :

« Observons d’abord que ce type d’activité pose un problème d’objectivation du travail accompli par chaque individu. [...] Autrement dit, plus le métier est difficile à établir [...] ou plus il est “flottant” - comme chez les travailleurs sociaux qui s’entendent parfois dire que les bénévoles font le même travail – plus sa reconnaissance est aléatoire. »<sup>422</sup>

---

420 François Dubet, 2002, pp. 269-270. Notons que les animateurs professionnels ne sont pas tendres avec le dispositif dit des « grands frères » qu’ils considèrent, exactement pour les raisons développées par l’auteur, comme une mystification de la part des politiques.

421 Qui par exemple, dans la vie ordinaire, peut se vanter de savoir pratiquer, et expliquer, les techniques – de formulation, en particulier – de la « communication non violente » ? Quoiqu’elle soit, dorénavant, enseignée au moins dans certaines écoles maternelles.

422 François Dubet, 2002, pp. 328-329.

Et cette reconnaissance n'est pas que celle d'une contribution sociale, elle est aussi celle qu'il s'agit d'un vrai « travail » nécessitant une compétence qui n'est pas qu'ordinaire<sup>423</sup>.

Il est légitime de se demander pourquoi a émergé cette activité d'animation, qui était antérieurement prise en charge, comme le dit bien l'auteur, par la collectivité, le quartier, le village, la famille élargie. Sans refaire une grande part de l'histoire sociale, on ne peut que constater, à la racine de cette évolution, une forme de division du travail qui a transféré la garde des enfants à des individus pendant que les parents sont employés loin de chez eux. Notons à ce propos que le fait de devenir formateur est, justement, une manière de s'arracher par le haut à cet ordinaire socialement peu valorisant, souvent méprisé<sup>424</sup>.

Nous avons ainsi vu *supra* combien l'animation pouvait être assimilée à une activité « féminine », quand bien même elle est aussi assurée par des hommes. Il ne donc faut pas s'étonner que l'évolution vers le haut puisse aussi être considérée comme une manière d'échapper à cette absence de considération sociale : prendre des responsabilités, monter dans la hiérarchie des organisations, devenir formateur. Sans surprise et de manière cohérente<sup>425</sup>, ces évolutions voient une concentration relative des hommes, qui finissent par être fortement majoritaires dans les postes de direction, des organismes de formation, des grandes associations d'animation, des fédérations d'éducation populaire.

\*

Il n'est d'ailleurs pas étonnant que le citoyen ordinaire n'arrive pas à percevoir en quoi consiste ce métier, et donc à le considérer comme tel<sup>426</sup>. En effet, il rassemble sous un même terme des bénévoles, des « volontaires » et des « professionnels », dans une sorte d'entre-deux sociologique<sup>427</sup> ; outre le fait de s'exercer sur le temps de loisirs, il est difficile de définir ce qu'il produit, et même de décrire ce qu'on y fait ; son efficacité, si l'on se prend à l'interroger, est

---

423 L'un des problèmes de cette reconnaissance résulte de la confusion entre évaluation des efforts et évaluation des résultats, si tant est que les uns et les autres puissent être appréciés. Pour le dire grossièrement, les acteurs tendent généralement à juger leur propre contribution à l'aune de leurs efforts, et les observateurs, les donneurs d'ordre, les financeurs ou les bénéficiaires à celle des résultats obtenus. Or ceux-ci sont proprement intangibles, ce qui ne veut pas dire inexistantes.

424 Telle est l'attitude non systématique mais typique des enseignants contemporains vis-à-vis des animateurs qui sont amenés à pénétrer dans leur établissement et parfois dans leur classe à l'occasion des activités du péri-scolaire.

425 Avec les analyses de Maud Simonet, 2018.

426 Dans le cadre de la révision récente des diplômes professionnels de l'animation, l'appellation à donner aux diplômés a été abondamment débattue. Le terme « animateur » étant peu valorisé (« ce métier a un problème, c'est son nom » : témoignage d'un CEPJ), dans le domaine sportif, les animateurs (sportifs) – c'est-à-dire titulaires d'un BPJEPS de spécialité sportive – ont obtenu le droit de se dénommer « éducateurs » (sportifs). Cela crée bien sûr de la confusion avec le Brevet d'État d'éducateur sportif (BEES). « Bien des gens dans notre société font un travail qui porte un nom. Ces noms sont des étiquettes, à la fois étiquettes de prix et cartes de visite. Il suffit d'entendre une conversation quelconque pour comprendre combien ces étiquettes sont importantes ». (Everett Hughes, 1996b, p. 75)



indémontrable. Ce déni de reconnaissance est moins une forme d'injustice sociale qu'une caractéristique de cette activité, qu'elle soit professionnelle ou non. On a vu comment, à l'occasion des « temps d'activité péri-scolaire » institués par le décret d'aménagement des rythmes scolaires, les enseignants ont bien souvent exprimé rejet et mépris de l'animation, lui refusant toute qualité et toute légitimité éducative, et plus encore la possibilité de contribuer à ce que les hérauts de l'animation dénomment une éducation « globale », de laquelle les animateurs seraient partie prenante.<sup>428</sup>

Au-delà des raisons historiques qui sont à l'origine du modèle économique de l'animation, on peut voir la confirmation de ce peu de valeur sociale accordée à l'animation dans ses conditions de travail, d'emploi et de rémunération. Il en est de même de la difficulté que les animateurs professionnels, souvent entrés dans le métier avec un simple BAFA, ont à obtenir de suivre une formation.

#### L'animation, variable d'ajustement

Une pétition de « chercheurs du champ de l'animation », publiée à la suite du décret de janvier 2013 sur l'aménagement des rythmes scolaires, résume fort bien la place sociale donnée à l'animation<sup>429</sup>. En voici quelques extraits.

« L'occasion de la réforme des rythmes scolaires fait apparaître en creux une certaine façon de concevoir le champ des acteurs de l'animation socioculturelle. Les animateurs et animatrices semblent devoir suivre les évolutions prévues et sans avoir voix au chapitre. Le champ de l'animation socioculturelle apparaît comme une variable d'ajustement permettant de répondre aux besoins de l'école, des parents et des communes. La parole de notre champ professionnel n'est ni entendue, ni même écoutée.

[...] La question du rôle de ces activités doit être envisagée à partir d'un débat plus complet portant sur la formation à ces activités et sur la pédagogie mise en place durant ces temps.

[...] Nous pensons que les pratiques d'animation ont un effet en lien avec un projet de société partagé, que l'animation socioculturelle est un vrai métier qui n'est ni sous la domination de l'école, ni au service exclusif des parents, ni un service public obligatoire comme les autres.

[...] Nous pensons que la question de la formation des animateurs-animatrices est une clé essentielle. L'ampleur de la réforme des rythmes scolaires entraîne un problème d'organisation de la formation des

427 Par comparaison, le métier de caissière (« hôtesse de caisse », de nos jours) est également peu valorisé. Mais il s'agit d'un « vrai » métier, au sens où son statut social est identifiable.

428 J'ai recueilli exactement le même type de témoignage d'un animateur travaillant dans un établissement médico-social, de la part de ceux que l'on nomme, de façon caractéristique, les « professionnels ». Les animateurs ne sont pas censés être des professionnels.

429 <http://petitionpublique.fr/Default.aspx?pi=P2013N39396>.

professionnels sous différents aspects. Quels sont les modèles de formation possibles pour engager l'évolution des compétences des animateurs-animateuses ? Quels types d'activités devront-ils/elles réaliser ? Quels seront les modèles de direction (des animateurs-animateuses) et les compétences nécessaires pour les diriger ? Les animateurs-animateuses du périscolaire doivent-ils rester des personnes faiblement formées, précaires et aux conditions de travail et d'emploi problématiques ? Et ceci malgré leur fonction socialisatrice et leur capacité à réinscrire des enfants ballottés dans une logique d'insertion.

Nous pensons que : [...]

- Tous les animateurs et animatrices dans le périscolaire doivent être titulaires d'un diplôme au moins de niveau V dans le champ de l'animation (B.A.P.A.A.T. ou C.Q.P. A.P.). Il n'est plus possible de se contenter uniquement du B.A.F.A. (brevet non professionnel de l'animation).

[...] Nous demandons à l'État : [...]

- De construire la formation des enseignant.e.s avec des temps communs aux professionnels de l'animation. Il est utile de rappeler que de nombreuses avancées pédagogiques de l'école ont vu le jour dans les patronages, les colonies de vacances ou les classes transplantées. »

À peu près rien de ce qui était préconisé dans cette pétition n'a été mis en œuvre conformément à ce qu'elle demandait. Les raisons ne manquent bien sûr pas. Mais l'une d'entre elles est saillante : il aurait probablement fallu plusieurs années pour faire aboutir tous ces chantiers, dont en particulier la formation des animateurs du périscolaire. Ce qui démontre, s'il en était besoin, que l'animation n'a pas été, dans cette transformation, une « variable » sérieusement prise en compte pour le législateur.

Pour toutes ces raisons, on comprend l'envie et la volonté des acteurs de l'animation de la promouvoir<sup>430</sup>.

On pourrait considérer comme surprenant, si effectivement il s'agit de compétences ordinaires, que celles-ci fassent l'objet d'un processus de certification à l'issue d'un cursus de formation. Dès lors, la formation ne fonctionnerait que comme un « ticket d'entrée » permettant principalement à l'État, *via* les prestataires que sont les organismes de formation, de vérifier la non dangerosité des futurs animateurs.

---

430 Il est par contre une forme d'expression du mépris social qui ne se manifeste pas à l'égard des animateurs. Parlant des salariés associatifs, Matthieu Hély (2009, p. 11) écrit : « [...] ils ne sont pas reconnus comme des "travailleurs" contribuant à la production de richesses mais comme des "bénéficiaires" indirects de subventions [...] ». Je n'ai jamais recueilli de témoignage d'animateur en ce sens et ai même vérifié qu'ils ne sont pas confrontés à ce type de critique.

De l'absence d'un corpus de connaissances propre au mépris des écrits professionnels

Laurent M., permanent des CEMÉA, me déclare : « Sur le plan théorique, notre référence sur l'activité, c'est *L'agir* de Tony Lainé. »<sup>431</sup>

Il s'agit d'un texte de quelques pages, transcription d'une conférence donnée par l'auteur, en partie tournée vers des enjeux d'ordre psychiatrique et qui a été marquante à son époque pour ses auditeurs. Mais que ce texte constitue la référence théorique en matière d'activité de cet organisme, soit l'un des éléments centraux de l'animation, en dit long sur la pauvreté du corpus théorique à sa disposition. On fait le même constat à observer la bibliothèque d'un quelconque organisme de formation : il n'y a pas d'ouvrages sur l'animation, ou si peu. Le corpus de connaissances de l'animation est celui de domaines d'activité connexes, éducation spécialisée, sciences de l'éducation, psychologie *etc.*

L'animation peine à se définir elle-même. Elle ne suscite que très peu de travaux de recherche. D'où, par exemple, le plaidoyer introductif des auteurs de l'ouvrage *Regards sociologiques sur l'animation*<sup>432</sup>.

Les écrits de l'animation sont essentiellement opératoires ou professionnels. Ils ne font guère l'objet d'une accumulation. Ces écrits sont oubliés, ne resservent pas s'ils servent jamais. Les animateurs ont une présence temporaire dans cette activité ; leur appréhension d'une connaissance reconnue et structurée, perçue comme scolaire, ne les incite pas à en produire ; ils ont également un rapport difficile à l'écrit<sup>433</sup>. Leurs productions sont faites pour justifier, temporairement, une action, un diplôme, un projet. Elles ne sont pas mises à la disposition d'autres personnes, ne sont pas capitalisées.

« Construire des savoirs pratiques ou théoriques est une chose, mais savoir qui va s'en servir et comment, en est une autre. Que deviennent, par exemple, les mémoires de travailleurs sociaux ? Les savoirs professionnels ont sans doute une place à part qui mériterait d'être précisée, définie. Est-ce que le savoir produit ne sert qu'à se former ? Peut-on considérer ces savoirs comme des savoirs du champ ? Comment fabriquer l'accumulation des savoirs professionnels ? Leur diffusion ? Et quel est leur place dans les formations ? »<sup>434</sup>

Ainsi l'animation voudrait-elle, par ses porte-parole, s'ériger en profession – utilisant pour cela les signaux qui iraient dans le sens de la professionnalisation – qu'elle n'aurait rien de plus consistant que l'existence d'une convention collective pour soutenir ses prétentions<sup>435</sup>.

La réticence vis-à-vis de l'écrit de bien des animateurs, partant le faible usage qui en est fait, ne permet pas à cette activité de se reconnaître une culture propre. Ce n'est pas seulement que l'animation dévalorise de fait sa propre culture, c'est qu'elle ne lui apparaît pas comme une culture. L'absence de prise en compte de la valeur

431 Tony Lainé, 1971.

432 Jérôme Camus et Francis Lebon, 2015b, « Introduction. Pour une sociologie de l'animation », pp. 9-13.

433 Voir par exemple François Chobeaux, 2003.

434 Elsa Zotian, 2016.

435 Francis Lebon montre que se développe un discours récurrent sur la professionnalisation qui a une fonction de légitimation de l'animation. Cf. Francis Lebon, 2009, pp. 101-105.

des écrits professionnels fait partie d'un processus de dévalorisation et de domination sociale de l'animation dont elle est elle-même en partie l'auteur.

« Les savoirs professionnels produits par les travailleurs sociaux sont rarement considérés comme les éléments au centre des formations universitaires ou des centres de formation. Plus même, ils sont considérés comme des archaïsmes des métiers du social, métiers qui seraient voués à disparaître, contre lesquels il faudrait opposer des approches plus modernes basées sur les besoins, la méthodologie de projet ou les référentiels de compétences. Ou bien, et parfois en même temps, les formations universitaires et les centres de formation proposent d'enseigner des savoirs sur la société à charge alors aux professionnel·le·s d'en tirer parti pour leur travail. Nous partirons ici d'un autre postulat : les travailleurs sociaux peuvent produire des savoirs professionnels issus de leurs pratiques. »<sup>436</sup>

Ce triptyque, détecter ou connaître les besoins des publics, maîtriser la méthodologie de projet, se baser sur des référentiels de compétences, correspond exactement aux principes et aux conceptions qui prévalent dans les formations de l'animation, de manière explicite dans les formations professionnelles, de manière influente dans les formations de l'animation volontaire qui, étant moins longues, sont moins ambitieuses. On le voit clairement, les savoirs professionnels n'y ont pas leur place, au profit de ces approches censées être universelles, donc utilisables en toutes circonstances, dans toute institution et avec tout public<sup>437</sup>, donc d'une certaine façon sans tenir compte de ceux-ci. Elles constituent également autant de manières de codifier les activités des animateurs, de les pré-écrire, de les prescrire. Les formations – les contenus, les pédagogies – tendent à suivre exactement le même chemin.

#### La vie quotidienne est-elle éducative ?

Dans sa thèse, N. Sallée<sup>438</sup> raconte l'histoire suivante. Lorsqu'ils travaillent dans une maison de justice, les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) ne veulent pas considérer que la gestion de la « vie quotidienne », comme on la nomme dans le milieu de l'animation, est constitutive de leur travail d'éducateurs. Ils dénoncent cette part de leur activité comme n'étant pas leur vrai travail, celui-ci consistant principalement, en pratique, à des entretiens éducatifs avec les jeunes qui leur sont confiés. Mais lorsque des éducateurs de la PJJ (d'autres individus mais la même fonction) travaillent dans une prison, où les entretiens éducatifs ne sont plus requis et où ils sont entièrement déchargés de cette vie quotidienne puisqu'elle est sous la responsabilité des gardiens, il ne leur reste presque rien qui soit constitutif de leur mission. L'observateur constate ainsi que le travail éducatif est plutôt effectué par les gardiens que par les éducateurs. En somme, ce qu'il reste aux

---

436 Elsa Zotian, 2016.

437 On retrouve exactement les termes de la « querelle des anciens et des modernes » dont il a été question *supra*.

438 Nicolas Sallée, 2012.

éducateurs, c'est la défense et l'illustration de leur spécificité, qui leur impose par exemple de faire bien attention à éviter toute confusion entre leur rôle et celui des « matons ».

En d'autres termes, ces éducateurs sont pris dans la contradiction suivante : en prison au moins, le véritable travail éducatif serait plutôt contenu dans la vie quotidienne mais met en œuvre des compétences ordinaires qui ne permettent pas aux éducateurs de justifier leur mission, leurs spécificités, leur métier, voire leur profession.

Ce que semble démontrer ce constat de la thèse de N. Sallée, à l'insu ou au grand dam des éducateurs, c'est que la vie quotidienne serait éducative, elle serait même éducation.

La première partie de cette assertion ne serait pas récusée par les animateurs, du moins expérimentés, ni les formateurs qui, justement, accordent et affirment une grande importance à la valeur éducative de cette vie quotidienne : en centre de vacances où elle est plus consistante, il s'agit du lever, des repas, du coucher, de la toilette et de l'hygiène voire de la santé, ainsi que des questions de linge, d'argent de poche, de relations avec les parents, autrement dit tout ce qui n'est pas activité. Cette orientation éducative semble donc confirmer que l'animation est une compétence ordinaire puisque ces activités de vie quotidienne ne se différencient pas de ce que font, par exemple, des parents, voire des grandes sœurs ou des grands frères, dans la vie familiale.

Au nombre d'enfants près à prendre en charge, bien sûr. Qui peut donc prétendre que s'occuper simultanément de huit, douze, quatorze ou dix-huit enfants<sup>439</sup> qui ne font pas les mêmes activités au même moment – contrairement à ce qu'il se passe généralement dans une classe –, dans des locaux peu ou pas aménagés – là aussi contrairement à une classe – est la même chose que de s'occuper de ses propres enfants – un ou deux en même temps – dans la vie de famille ?

Dans cette logique, si en formation de jeunes animateurs qui n'ont encore pour la plupart pas eu l'occasion d'exercer en pratique ce type de compétences il est certainement nécessaire d'attirer l'attention sur l'importance à y accorder, ce que d'ailleurs font abondamment les formateurs, il serait néanmoins excessif de faire de cette vie quotidienne un levier éducatif. La vie quotidienne serait en soi éducative : autrement dit, point besoin d'en faire un levier éducatif, il suffirait de la vivre. Il n'est effectivement guère possible de nier que l'éducation, dans la vie réelle, n'est que ponctuellement consciente, organisée, discursive, délibérée. Elle est au contraire le plus souvent le résultat « au fil de l'eau » d'apprentissages quotidiens implicites.

Au final de ce retournement de perspective, ce n'est pas l'éducation qui se fait par la vie quotidienne, c'est la vie quotidienne qui est l'éducation.

Ce qui revient à dénier toute compétence spécifique à l'animation, hormis tout de même l'organisation d'activités et un certain nombre de savoir-faire techniques.

\*

Il est toutefois nécessaire de clarifier ce qui apparaît comme une forme de mélange sémantique.

D'une part, l'animation n'est pas l'éducation. L'animation a probablement, comme d'autres instances, un effet ou une influence éducative. Mais aller plus loin à ce sujet, ce serait simplement adopter sans distance le

---

439 Taux d'encadrement imposés par la réglementation, respectivement pour les moins et plus de six ans en accueil collectif de mineurs, moins et plus de six ans en accueil péri-scolaire. Quand ces derniers sont déclarés auprès des services de la Jeunesse et Sports, car sinon il n'existe plus d'obligation en la matière.

point de vue promotionnel des tenants de l'animation, singulièrement des formateurs, qui affirment l'équivalence entre animation et éducation.

Ce serait également limiter l'éducation à ce qui serait le fruit de la vie au quotidien, en faire une sorte de co-produit spontané de la vie. Donc passer pour pertes et profits les autres actions et les diverses instances éducatives.

\*

Mais surtout, il faut comprendre que le milieu que j'étudie raisonne en termes de *transmission*, dont certaines configurations sont dénommées *formation*. On pourrait en présenter une gradation en trois niveaux :

- Les formateurs et les organismes de formation proprement dits. C'est leur rôle de transmettre, donc d'influencer et de transformer. Ils cherchent à éduquer leurs stagiaires, même s'ils ne le disent pas comme cela puisqu'ils cherchent à les trans-former et à leur faire adopter une conception et une pratique de la vie en société. Ils cherchent, en même temps, à en faire des prolongateurs, des diffuseurs, de démultiplicateurs de cette intention d'influer sur la vie en société.

- Les éducateurs au sens large, animateurs, enseignants *etc.*, en général passés par une formation. Ils y ont eux aussi appris que leur rôle était de transmettre et, ce faisant, de transformer les personnes. Et cette transformation porte, entre autres, leur a-t-on dit, sur l'éducation de leurs publics. Ils y voient une mission noble à laquelle ils adhèrent.

- Les utilisateurs de ces dispositifs, essentiellement la puissance publique, de l'État aux maires. Ceux-là souhaitent que l'animation et la formation soient éducatives, agissent sur les publics, la société, ses pratiques. Ils ont pour cela donné mission aux précédents, et ont précisé certaines exigences. C'est le cas typique de l'introduction, dans les formations de l'animation, d'objectifs concernant la laïcité, les discriminations, le sexisme et le racisme, la place des handicapés, la lutte contre les dérives sectaires, la prévention de la radicalisation. On pourrait parler d'instrumentalisation mais ce terme est réducteur de la démarche d'ensemble.

Or, pour transmettre, il faut identifier, expliciter, rendre saillant ce que l'on veut dire, partager, faire valoir, expliquer. L'ambition de transmission nécessite de passer d'une compétence inconsciente à une compétence consciente afin de pouvoir parler de son sujet autrement que comme une évidence implicite, ou même tout simplement afin de pouvoir en parler. Il n'y a pas que les sociologues qui cherchent à conscientiser, à dévoiler le monde qui les entoure et leurs propres évidences. Pour expliquer un geste, encore faut-il être conscient qu'on le fait et observer comment on le fait. La formation et plus largement la transmission délibérée passent par la mise en mots.

La vie quotidienne est en soi éducative, certes. Néanmoins, la vie quotidienne vécue par chacun n'éduque pas aux mêmes choses, aux mêmes principes, aux mêmes valeurs, et de la même façon. Or nous nous situons dans le cadre d'une mission de transmission. Si la vie quotidienne est éducative, c'est qu'elle comporte des enjeux éducatifs. Qui valent donc d'être pensés délibérément afin de ne pas (se) laisser aller au fil du temps qui passe, à ses présupposés, à ses déterminations sociales personnels. Dans le cadre d'une formation, d'un travail en équipe d'animateurs, d'objectifs explicités, d'un public d'une certaine diversité, il est nécessaire d'en parler afin d'agir de manière sciemment orientée. Certes, dans une famille, on ne glose pas sur la manière d'organiser un repas : on s'installe à table et on mange, et les interventions que l'on pourrait qualifier d'éducatives se font au fil

de l'eau et de la spontanéité socialisatrice. Mais dans un accueil collectif de mineurs, les questions de la mise de table, du partage des plats, du débarrassage et du nettoyage, des manières de manger, des régimes alimentaires, de l'expérimentation des aliments *etc.*, avec des enfants dont l'éducation familiale et les habitudes peuvent être très diverses, se posent-elles de manière aussi simple<sup>440</sup> ?

Dans le domaine de l'animation, on attend d'autres choses des acteurs, que la « commande » soit celle de l'État ou des parents. On attend d'eux plus de maîtrise, plus de conscience, plus d'effets aussi. On attend aussi d'eux que, au milieu de la diversité des pratiques éducatives et de leurs soubassements sociaux, politiques, économiques, idéologiques, ils ne fassent pas que reproduire leurs propres prénotions. Bref, on attend d'eux une réflexion sur une pratique qui, pour le commun d'entre nous, est parfaitement irréfléchie<sup>441</sup>.

Pour montrer, donc, ce que la vie quotidienne contient de charge éducative, il faut justement pouvoir s'extraire de la spontanéité et de l'évidence apparente de la formule « l'éducation c'est la vie quotidienne » et retourner à nouveau la perspective : « la vie quotidienne est éducative ». Plus l'on veut aller loin dans l'analyse et plus il est nécessaire de se détacher de l'évidence commune. Pour reprendre le même exemple, si l'on veut s'interroger sur les effets de la disposition des tables sur les relations à l'intérieur d'un groupe et l'émergence, ou non, de phénomènes tels que les affinités et les groupes de copains, les mécanismes de harcèlement ou de bouc émissaire, la ségrégation entre garçons et filles, l'influence de l'attitude des adultes, pour ne citer que ceux-là, si l'on veut s'interroger, donc, il faut en faire un sujet de réflexion en soi qui prenne de la distance vis-à-vis de la spontanéité du quotidien.

Et quand ainsi on examine ces questions, on se rend compte qu'il y a beaucoup de matière, et beaucoup de travail à faire en formation d'animateurs. Avec des animateurs qui, eux aussi, ont une culture, des habitudes, des normes, des principes aussi divers que le sont les individus.

Les compétences des animateurs à propos de la vie ordinaire ne sont pas exactement des compétences ordinaires. Et celles des formateurs encore moins. Si possible.

Mener, avec un groupe, des jeux, des activités manuelles, des activités scientifiques et techniques, des activités d'expression, nécessite tout de même des compétences spécifiques. Mener un projet, produire un diagnostic social, également. Élaborer un budget, tenir une comptabilité,

---

440 De manière très concrète, il importe par exemple de réfléchir à la disposition d'une salle à manger de cantine ou de centre de loisirs. Il ne se passe pas la même chose avec des tables de 6 ou de longs alignements de tables pour 30 ou 40 personnes. Le fait que les « adultes » mangent entre eux ou avec les enfants est tout sauf indifférent. Rien n'est pareil : les comportements des convives, le bruit, les relations de voisinage, les discussions, la manière dont la nourriture est consommée, la durée du repas, l'état de calme ou d'énervement des convives pendant et après le repas *etc.*

441 Considérer que les compétences de l'animation se réduisent à des savoir-faire ordinaires, on pourrait dénommer ce point de vue « l'hypothèse Darcos ». Le 3 juillet 2008, devant la commission des finances du Sénat, le ministre de l'éducation nationale Xavier Darcos avait déclaré : « Est-ce qu'il est vraiment logique, alors que nous sommes si soucieux de la bonne utilisation des crédits délégués par l'État, que nous fassions passer des concours Bac + 5 à des personnes dont la fonction va être essentiellement de faire faire des siestes à des enfants ou de leur changer les couches ? Je me pose la question. » La formule est restée célèbre. Certes, les animateurs n'ont pas une formation Bac + 5 mais le raisonnement est finalement de même nature : il revient à ignorer la nature profonde de l'activité des personnes concernées.

trouver des financements, faire des menus équilibrés, gérer les stocks de nourriture et leur utilisation dans le respect des conditions d'hygiène, de même. Créer des partenariats, susciter et solliciter un réseau. Animer une réunion, conduire la distribution et la prise de parole, aboutir à des décisions acceptées par tous, est aussi un savoir-faire. Concevoir un projet pédagogique, tout autant. Percevoir et maîtriser la dynamique collective d'un groupe, établir et faire respecter des règles, mettre en place et faire vivre des dispositifs de régulation collectifs, aussi bien. S'occuper d'enfants turbulents tout en ne perdant pas de vue le groupe dans son ensemble. La liste est longue des compétences qui, pour être rarement spécifiques à l'animation, lui sont indispensables, sinon pour chaque individu, au moins pour tout collectif de travail (quand il n'est pas purement dans une position d'exécution).

Selon moi, il n'y a pas de doute qu'animer nécessite des compétences et qu'il y ait matière à formation. L'animation n'a rien de naturelle et la question n'est pas là. Elle se situe plutôt dans la façon dont les formations sont conçues et menées ; dans leur contenu effectif et dans la manière dont il est transmis. En d'autres termes, la question qui ressort de mon enquête pourrait se résumer ainsi : en formation, les stagiaires apprennent-ils à être animateur et à faire de l'animation ?

Et si, à tout prendre, une animation « ras du plancher » était en fait ce dont la société avait besoin ? C'est ce que lui suffirait, en tout cas ; au-delà des discours plus ou moins chatoyants sur l'éducation, une simple fonction de garderie ? Si le message contenu dans la faible considération accordée à l'animation était celui-là ? Car en effet, n'y a-t-il pas contradiction entre le fait de confier ses enfants, « la prunelle de nos yeux », à des animateurs plus ou moins inconnus et le jugement social porté sur cette activité ?

Cette faible exigence permet de fait aux organismes de réaliser l'un de leurs buts, se reproduire, sans exigences importantes sur leur production, les formations. Si la société s'en contente sans réagir ou demander plus et mieux, pourquoi faire autrement et davantage ? Si les intéressés s'en contentent, si les pouvoirs publics s'en satisfont... On peut toutefois se demander, à la place de ces mêmes organismes, si ce n'est pas une manière de scier la branche sur laquelle ils assis. Car ce n'est pas cette logique qui va leur garantir longuement l'inscription au BAFA de 10 % d'une classe d'âge.

Pourtant, l'animation, du moins dans sa version volontaire et dans les milieux sociaux sensibles aux questions éducatives, conserve image symbolique assez forte, dont on remarquera qu'elle n'est pas tant due à l'activité d'animation elle-même qu'à ce qu'elle apporte aux animateurs :



« Ce premier séjour en centre de vacances ou de loisir constitue une première expérience “statutaire” de travail pour bon nombre de jeunes qui s’y engagent, mais il constitue aussi une expérience d’une rare qualité sociale et personnelle. Il ne s’agit pas, en effet, d’un emploi banal, mais bien de participer à l’encadrement socio-éducatif d’enfants, en complémentarité de l’École (les organismes de formation sont, rappelons-le, qualifiés d’œuvres post et périscolaires complémentaires de l’École publique). Travailler avec des enfants reste très valorisé socialement, même si les instituteurs (que Péguy qualifiait de “hussards noirs de la république”, ce qui en disait long sur la perception de leur mission) n’occupent plus la place de notables qu’ils avaient sous les républiques précédentes. Ce travail repose sur la confiance des parents envers ceux à qui ils confient leur précieuse progéniture. Ils attendent d’eux qu’ils assurent avant tout leur sécurité physique et morale, mais aussi qu’ils contribuent activement – et par délégation implicite – à leur éducation. »<sup>442</sup>

#### 4.14 - ... Que les acteurs s’efforcent de défendre et de promouvoir

Everett Hughes a très bien montré comment les mots sont utilisés par les membres des métiers peu reconnus pour valoriser ceux-ci.

« [...] le concept de “profession” dans notre société n’est pas tant un terme descriptif qu’un jugement de valeur et de prestige. Il arrive très souvent que les gens qui exercent un métier tentent de modifier l’idée que s’en font leurs différents publics. Ils essayent ainsi également de modifier leur propre conception d’eux-mêmes et de leur travail. [...] le terme de profession est un symbole de la conception du travail qui est revendiquée, et par suite un symbole du moi. »<sup>443</sup>

Les défenseurs de l’animation – et non seulement de la formation –, parmi lesquels les organismes de formation sont d’importants porte-voix, s’appuient sur trois types d’arguments : la valeur éducative de cette activité – autrement dit sa valeur sociale – et sa compétence en ce domaine ; son lien de filiation et d’appartenance avec l’éducation populaire ; et, comme le décrit E. Hughes, sa professionnalité ou son professionnalisme, censés se matérialiser par son évolution vers la professionnalisation.

On l’a vu, le premier type d’argument est contesté par les autres instances éducatives de la société, tout particulièrement l’institution scolaire. Et ce d’autant plus que l’animation est souvent

---

442 Olivier Douard, 2002, pp. 64-65. Jérôme Camus (2012, p. 209) parle du « [...] supplément d’âme associé au travail auprès d’enfants. ». Jean-Pierre Weyland (2014, p. 47) rapporte cette magnifique anecdote : « Entendu Philippe Meirieu à un colloque sur Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Il citait Freud de mémoire : une petite fille demande à sa tante de lui parler la nuit dans son lit pour avoir moins peur. L’adulte lui demande pourquoi puisque cela ne peut pas faire reculer le noir. L’enfant : “Quand quelqu’un parle, il fait jour.” Lumineux, non ? Belle définition et encouragement pour nos métiers de la relation éducative. Nous oublions si facilement à quel point notre attention peut être salutaire. »

443 Everett Hughes, 1996b, pp. 76-77.

critique de cette institution, de ses pédagogies, des inégalités qu'elle est réputée produire ou renforcer ; et que les hérauts de l'animation prétendent à une conception qu'ils disent « globale » de l'éducation, l'École n'en ayant par conséquent, implicitement formulé, qu'une appréhension partielle<sup>444</sup>.

Le troisième type d'argument est lui aussi soumis à caution : si la revendication d'un savoir faire professionnel dans la formation professionnelle paraît légitime<sup>445</sup>, certains – mais pas tous – affirment que l'animation volontaire, compte tenu de sa nature, n'a pas à revendiquer ce type de qualités ou de caractéristiques<sup>446</sup>. Ce discours de promotion a probablement une autre fonction. Il se tient à l'interface entre deux mécanismes : celui de l'acquisition et de l'utilisation d'une compétence professionnelle, laquelle produit en retour une définition professionnelle.

#### Catégorisation et appartenance professionnelle

Comme le fait remarquer C. Paradeise<sup>447</sup>, cette interface fonctionne dans les deux sens : l'appartenance professionnelle permet l'acquisition et l'usage d'une expertise de son environnement, et l'usage de celle-ci produit l'appartenance professionnelle. Que cette expertise soit réelle ou non, exclusive ou non, elle joue un rôle dans la production d'une croyance dans la valeur et la légitimité du métier.

Par exemple, Bilitis K. et son responsable Thierry C., animateurs professionnels dans un centre social, produisent un diagnostic à propos de la population de jeunes collégiens de leur quartier, sur la base duquel ils élaborent des dispositifs d'animation. Selon eux, le document en question a prétention à décrire la réalité, à dire la vérité, il a une valeur proprement scientifique. Ils se sentent légitimes dans cette production et légitimés par elle. Elle leur sert même de moyen de légitimation.

« Nous montrerons que la rhétorique qui sous-entend ce travail dans la phase d'édification des professions est une rhétorique de la Vérité — du besoin, de la science, de la relation besoin/science. Elle permet d'obtenir l'assentiment de la société toute entière sur les valeurs proposées par les groupements à vocation professionnelle, [...]. Nous montrerons que cette rhétorique culmine dans la notion d'*expertise*. »<sup>448</sup>

---

444 Le terme de « global », qui signifie en clair qu'on en sait plus que les autres et qu'on pense plus loin qu'eux, autrement dit que l'on est un expert, est ce que j'appelle un argument implicite : il ne se présente pas comme tel mais en a les effets. Cf. à ce sujet l'annexe (de la 4<sup>ème</sup> étape) « La compétence langagière ». Pour voir où mène parfois la prétention à l'expertise en matière d'animation, cf. l'annexe « Faire un diagnostic social ».

445 Ainsi que dans la gestion de l'organisme de formation lui-même. Comme on le verra dans la suite de mon exposé, les dirigeants associatifs n'ont rien à envier aux dirigeants d'entreprises, au moins de taille similaire, quant à leurs savoir-faire de gestionnaires.

446 Cf. *supra* la transcription de l'entretien avec Michèle B., directrice des Francas.

447 Catherine Paradeise, 1985.

448 Catherine Paradeise, 1985, p. 18 (italiques de l'auteure).

Pourtant, sur le plan méthodologique, le diagnostic en question est fortement discutable, mais là n'est pas la question<sup>449</sup>. Ce travail, son existence, produit un sentiment de compétence spécifique et supérieure à celle de l'homme de la rue, partant une identité professionnelle.

Plus, cela leur permet d'affirmer que les animateurs sont chargés de corriger, d'atténuer, d'amortir localement les dégradations de la société annoncées par ce diagnostic. Il a donc aussi un rôle dans la justification de leur existence en tant que professionnels de l'animation.

#### Licence et mandat, non, mais revendication, certainement

La définition que donne E. Hughes de ces deux notions n'invite pas à les appliquer à l'animation et à la formation :

« En un sens, on peut dire qu'un métier existe lorsqu'un groupe de gens s'est fait reconnaître la *licence* exclusive d'exercer certaines activités en échange d'argent, de biens ou de services. Ceux qui disposent de cette licence, s'ils ont le sens de la solidarité et de leur propre position, revendiqueront un *mandat* pour définir les comportements que devraient adopter les autres personnes à l'égard de tout ce qui touche à leur travail. »<sup>450</sup>

L'auteur précise plus loin :

« Dans notre pays, le corps enseignant n'est pas en voie d'obtenir le mandat qui lui permettrait de dire ce qu'il faut enseigner aux enfants : la définition des principes d'éducation ne lui est concédée qu'à contrecœur. »<sup>451</sup>

Si les enseignants n'ont pas le mandat (ni aux USA, ni en France) de définir le contenu de l'enseignement, on peut penser que les formateurs de l'animation n'ont pas non plus le mandat de définir ce qu'est l'animation, encore moins l'éducation. Les pouvoirs publics comme la société reconnaissent volontiers la pluralité des acteurs éducatifs. Cela n'empêche pas les hérauts de l'animation de revendiquer une forme de mandat, ainsi qu'en témoigne leur rhétorique, puisqu'ils prétendent, dans les formations, la définir. Si le rôle de ce type de revendication est pour certaines professions d'obtenir ou de protéger un mandat, ce ne peut guère est le cas de l'animation, même si cette illusion soutient les acteurs dans leur persévérance à revendiquer

---

449 J'en rends compte dans la section « « De plus en plus », « de moins en moins », un diagnostic social. » de l'annexe « Faire un diagnostic social ».

450 Everett Hughes, 1996f, p. 99.

451 Everett Hughes, 1996f, p. 105.

« éducation globale » et « réussite éducative »<sup>452</sup>. D'autres acteurs en effet contribuent eux aussi à définir l'animation, et ce d'une manière différente, comme système de garderie et comme amortisseur social.

La question est dès lors : auprès de qui ce discours est-il crédible, et à qui est-il destiné ? On peut sans risque de se tromper faire l'hypothèse qu'il vise principalement les acteurs de l'animation eux-mêmes, constituant ainsi un soutien moral et un antidote au peu d'estime sociale qu'on accorde à cette activité.

Nous avons vu la faiblesse de la position sociale de l'animation. Sans surprise, elle se retrouve dans l'importance de sa production rhétorique. Les animateurs, bien sûr, et encore plus les formateurs, doivent savoir dire, savoir parler à leurs publics. Les formateurs ont besoin de mettre l'expérience en mots pour la transmettre. Mais ces propos sont intensément mêlés d'arguments implicites, de termes impressionnants, de formulations compliquées, de raisonnements complexes, d'appels à des valeurs transcendantes<sup>453</sup>. Comme le dit N. Heinich, cela a pour effet d'

« [...] augmenter la valeur d'un objet en l'investissant d'un mystère [...]. »<sup>454</sup>

Les exemples abondent évidemment de cette promotion discursive de l'animation. Voici l'un d'entre eux, tiré d'un document émis par le CRAJEP :

« [...] les animateurs ont une responsabilité sociale, politique et éducative et [...] ils engagent un projet de société par le choix des méthodes qu'ils mettent en œuvre. »<sup>455</sup>

**« L'animation, un métier porteur de sens**

Une des caractéristiques des métiers de l'animation tient à son histoire et à son actualité militante et politique. L'éducation populaire et ses champs d'applications ne peuvent pas être considérés comme des espaces neutres s'appuyant sur les seules techniques professionnelles.

---

452 À proprement parler, la « réussite éducative » est un programme gouvernemental du Ministère de la ville, datant de 2005, qui ne concerne pas spécifiquement (et en pratique pas souvent) l'animation mais a pour but « la prise en charge individualisée à partir de 2 ans d'enfants en "fragilité" repérés la plupart du temps en milieu scolaire sur la base de critères multiples (état de santé physique, développement psychique et psychologique, contexte familial, facteurs socio-économiques et environnementaux). » (<http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-PRE/programme-de-reussite-educative>). (On remarquera que le but est la prise en charge, ce qui est un moyen) Il est censé « amener les différents acteurs du champ éducatif à coopérer », parmi lesquels « animateurs, éducateurs, enseignants, médecins, psychologues, travailleurs sociaux, etc. ». La formule a été adoptée par les porte-parole de l'animation, lesquels s'en font à l'occasion un slogan qui leur semble percutant. Cela leur permet entre autres de dénoncer « ceux qui confondent réussite scolaire et réussite éducative », donc de se placer dans une perspective plus large que celle de l'école, éternel repoussoir. Bien sûr, on peut s'interroger sur la consistance de cette « réussite éducative », les critères qui la définissent, les acteurs qui s'en chargent, les buts qui lui sont donnés et l'identité sociale de ceux qui les élaborent.

453 Je ne fais ici qu'évoquer ces questions, que j'étudie dans les annexes (de la 4<sup>ème</sup> étape) « Former, une pratique langagière », « Une question de classes sociales », « La compétence langagière ».

454 Nathalie Heinich, 2009, p. 30.

455 CRAJEP, 2013, p. 23.

A travers l'expertise des habitants, l'expérimentation et l'innovation sociale, les professionnels de l'animation contribuent à :

- développer une citoyenneté active pour les enfants, jeunes et adultes
- participer à la transformation des personnes, des groupes et des organisations
- favoriser le développement de liens sociaux
- agir pour l'autonomie des personnes et des groupes
- soutenir les dynamiques et transformation des réseaux et des territoires
- contribuer au développement de l'engagement et de la vie associative
- agir pour le développement des pratiques culturelles pour tous et toutes... »<sup>456</sup>

Voici, en contrepoint, l'analyse résolument critique de deux praticiens et chercheurs et l'avis presque dégoûté de deux CEPJ observant cette production discursive :

Une « [...] professionnalisation érigée sur des pseudo-savoirs techniques et méthodologiques visant à obtenir une légitimité jamais reconnue [...] »

« Toute cette logorrhée pseudo-scientifique vise à assurer un gage de professionnalité et permet d'ailleurs à l'animateur professionnel de se démarquer de l'animateur volontaire. »<sup>457</sup>

Xavier L. et Patrick B. : « C'est quoi, le produit qu'on vend ? Qu'est-ce qui fait qu'on considère que le produit est de qualité ? En fait, c'est comme pour le yaourt, y a du marketing. Ce qui est concret, là, dans l'animation, c'est la sécurité et les activités. C'est ça l'emballage. Qui est destiné à donner de la légitimité. Oui, mais vis-à-vis de qui ? »

On peut légitimement se demander à qui s'adressent les discours de promotion de l'animation. Ce qui revient aussi à se demander qui les écoute. Les pouvoirs publics tout d'abord, bien sûr, des municipalités à l'État. On pourrait leur trouver nombre de destinataires mais en dehors des précédents l'enquête montre que les principaux destinataires sont les animateurs et les formateurs eux-mêmes. Ces discours procèdent de l'auto-promotion, et pour les formateurs tout particulièrement de l'auto-conviction et de l'apprentissage de la rhétorique<sup>458</sup>. Un signe ne trompe pas : c'est bien plus, et de manière bien plus affirmée, bien plus enflammée même, dans les

---

456 CRAJEP, 2013, p. 27 (caractères gras de l'original). S'appuyant sur cette valorisation de l'animation, le document fait également, dans un discours de forme similaire, la promotion de l'activité des organismes de formation qui bénéficient des aides au titre de la convention pluriannuelle d'objectifs.

457 Ronan David et Baptiste Besse-Patin, 2013, respectivement pp. 45 et 57. La logorrhée en question est tout ce qui porte sur le projet et l'évaluation subséquente.

458 Outre leur statut, la psychologisation des rapports sociaux contribue à la « domination pédagogique » des formateurs et à leur auto-valorisation puisque ce sont eux qui, dans les formations, semblent le mieux maîtriser le langage psycho-pédagogique. Cette maîtrise langagière et argumentative est essentielle dans un processus permettant de se « hausser du col » et est constitutif d'un véritable critère de classement symbolique, vis-à-vis de l'extérieur (les stagiaires) et entre soi (entre militants, entre formateurs).

publications internes aux organismes de formation que dans les documents à destination extérieure, somme toute plus prudents, que l'on trouve cette valorisation de l'animation<sup>459</sup>.

\*

On peut envisager la question autrement. La formation constitue en elle-même un formidable argument par les actes pour prouver la force et la validité de « nos idées » et des « pratiques que nous défendons ». Dans l'animation comme dans ses formations, on voit aisément et rapidement les effets de ce que l'on fait, ce qui est loin d'être le cas dans toutes les activités. Citons encore N. Heinich :

« [...] la force de celle-ci [l'action] peut consister dans la façon dont elle met en cohérence une situation, un lieu, des gens, des attentes, des mots [...] et ce de façon d'autant plus efficace que les acteurs n'en ont pas conscience [...]. »<sup>460</sup>

L'animation, plus encore la formation, permet à ses acteurs d'expérimenter cette force de l'action ; d'y éprouver la satisfaction de son efficacité ; de percevoir le sens de ce qu'ils font et qui se donne de lui-même car on en voit les résultats.

Quelle est la « valeur » des arguments de promotion ?

« Les arguments ne sont pas comme les raisonnements démonstratifs, corrects ou incorrects, ils sont forts ou faibles, pertinents ou irrélevants ».<sup>461</sup>

« [...] C'est ce travail [d'argumentation, de légitimation] que l'on voit à l'œuvre quand un groupement produit un code déontologique dont les préambules posent comme valeur – c'est-à-dire présumés acceptés par la communauté d'esprit ou les agences auxquelles il s'adresse [...] »

« La puissance de persuasion sur les publics est en effet fonction de [...] leur assentiment à l'organisation professionnelle, de leur croyance en une valeur de science. Ces valeurs peuvent préexister au travail d'argumentation ou être créées ou renforcées par ses soins. »<sup>462</sup>

Il n'est point besoin de chercher dans des codes déontologiques. Presque toujours, les « projet associatif », « projet éducatif », « projet pédagogique », « projet social » des associations et organismes de

---

459 Il n'est que de comparer les documents comme le « Bilan CPO » cité ci-dessus et les « Projet associatif » et autres « Projet social » des associations d'animation, centres sociaux ou organismes de formation.

460 Nathalie Heinich, 2009, p. 34.

461 Chaïm Perelman, 1976, « Cinq leçons sur la justice », in *Droit, Moral et Philosophie*, Bibliothèque de philosophie du droit, vol. VIII, L.G.D.J., cité par Catherine Paradeise, 1985, p. 22. *Relevant et irrelevant* sont des mots anglais, curieusement non traduits, et que l'on peut reformuler en *pertinent, approprié* pour le premier, *sans importance, sans valeur* ou encore *hors de propos* pour le second.

462 Catherine Paradeise, 1985, pp. 22 et 22.

formation débutent par une forme de profession de foi, l'énoncé de valeurs censément intangibles sur lesquelles tout le reste est supposé reposer.

« Poser comme valeur » *a priori*, c'est donc supposer que l'argument correspondant, celui qui consisterait à chercher à démontrer l'intérêt, l'utilité, l'importance de la dite valeur, n'a pas besoin d'être avancé. Il reste sous-jacent. Plus, « la puissance de persuasion » ne provient pas d'un « raisonnement démonstratif », d'une démarche rationnelle, mais d'une force d'une autre nature, probablement émotionnelle. La valeur de cette valeur va de soi ou elle est présumée partagée par ceux à qui est destiné le propos. À défaut, il y a fort à parier qu'ils ne resteront pas membre du groupe qui partage ces valeurs.

On voit donc de quelle manière l'affirmation de la valeur crée de la connivence : la rhétorique a un rôle de production, confirmation, vérification de l'appartenance à un collectif. Poser une valeur, c'est donc aussi susciter, rechercher, compter sur, obtenir, espérer la complicité de l'auditeur ou du lecteur.

\*

Mais c'est également, dans un cadre autre que celui qui est traité ici par l'auteure, esquiver le risque de l'argumentation, donc celui d'être contredit, que finalement cette argumentation se révèle faible, « *irrelevant* » comme le dit C. Perelman. C'est éviter de s'exposer.

C'est encore faire en sorte, sans le dire, que les éventuels contradicteurs se mettent d'eux-mêmes en dehors du collectif. Et cela a deux effets.

D'une part, cela trie entre le « nous » et les autres, le « eux », et même entre le « nous », ceux dont l'adhésion est acquise, et le « on », un cercle plus large et plus indécis. Le noyau dur, et le mou du fruit qui l'entoure, utile mais pas assez fiable vu du centre. Cela trie bien sûr dans une logique qui n'est plus là de rassemblement mais d'élimination, de suspicion, de classement, de hiérarchie symbolique, de méfiance.

D'autre part, cela permet souvent de faire passer des décisions qui ne relèvent pas, elles, de l'ordre des valeurs mais peuvent-être très opérationnelles. C'est ainsi par exemple que dans le monde associatif on justifie le non respect du droit du travail<sup>463</sup>, parfois le harcèlement d'une personne<sup>464</sup>, par la nécessité de « défendre nos valeurs ». On associe, dans la même phrase, une valeur et une décision, rendant très difficile de contester la seconde car l'on se voit opposer la première.

\*

La force de ce procédé tient évidemment au caractère moral et souvent à la prétention universelle de la valeur considérée. Ce faisant, il confère à ceux qui « posent » les valeurs en question une supériorité symbolique ; ou plutôt les intéressés se confèrent, ou tentent de se conférer à eux-mêmes cette supériorité. Ne dit-on pas d'une personne : « elle a des valeurs », généralement sans autre effort de préciser lesquelles ? Les mouvements d'éducation populaire affirment ainsi et aussi qu'ils « défendent des valeurs », souvent sans les expliciter.

---

463 Un ouvrage entier, *Le livre noir de l'animation socioculturelle* (Marion Peyre, 2005) est par exemple consacré à ce sujet.

464 Voir l'annexe (de la 3<sup>ème</sup> étape) « L'expérience du harcèlement, ou l'amoral de l'histoire ».

Pourtant, il n'est point difficile de voir que les valeurs en question sont le plus souvent sans opposition possible. Qui, dans notre société et à notre époque du moins, peut être contre l'émancipation, l'autonomie, la citoyenneté, l'égalité, la justice, la tolérance, la bienveillance ou la bienveillance<sup>465</sup> ?

\*

Ainsi, les formateurs de l'animation les plus éloignés du militantisme, à l'instar de ceux de l'UCPA, reconnaissent volontiers et explicitement l'absence de consistance des valeurs dont ils font usage. À écouter le responsable des formations de l'animation de cet organisme, Stefan J., il n'en est fait état qu'en fonction de leur valeur d'attraction et de séduction. En d'autres termes, et il ne s'en cache pas, il s'agit d'une démarche marchande inspirée par les techniques du marketing.

En stage BAFA de l'AFOCAL (approfondissement), Fabrice D. donne aux stagiaires les consignes de travail suivantes : « choisissez deux valeurs dans notre liste [indication de la page du fascicule] et travaillez dessus pour les relier à votre projet d'animation ». Interrogé à ce sujet, il reconnaît que le dispositif s'apparente au comportement du consommateur dans un libre-service.

On le voit, les arguments de promotion ont de multiples valeurs, qui vont du symbolique à l'opérateur.

Mais mises sur le même plan, présentées comme incontournables, quelle est la valeur de valeurs de même valeur quand ce qui fait la valeur de valeurs est justement qu'elles n'ont pas la même valeur ? Est-il possible d'inviter des individus à élaborer leur propres valeurs alors que ce qui fait la valeur d'une valeur est sa reconnaissance sociale comme valeur ?

\*

Comme le dit P. Bourdieu,

« Le discours articulé [...] reste en effet une des formes les plus sûres de la résistance à la manipulation et de l'affirmation de la liberté de pensée. »<sup>466</sup>

Et L. Wittgenstein :

« La philosophie est le combat contre l'ensorcellement de notre entendement par les ressources de notre langage. »<sup>467</sup>

Car face aux valeurs, à leur évidence mais aussi à leur appropriation par le locuteur, il faut argumenter, difficilement, pour en détacher les conclusions opératoires qu'il en tire. Pour délivrer l'une des reits de l'autre. Il s'agit alors nécessairement d'une argumentation qui apparaît comme « à charge » et qui court le risque d'être disqualifiée, encore une fois moralement, comme telle.

En d'autres termes, l'argument initial, celui que l'on cherche à contredire, bénéficie d'une très forte inertie, de la stabilité des arguments métaphysiques face aux argumentations rationnelles.

---

465 Si tant est qu'il s'agisse réellement de valeurs. Mais elles sont présentées comme telles par les acteurs des formations de l'animation.

466 Pierre Bourdieu, 1996, p. 7.

467 Ludwig Wittgenstein, 1953, § 109.



#### 4.15 - Employeurs et emplois

##### *Conditions d'emploi.*

Dans son ouvrage de présentation générale de l'animation socio-culturelle, F. Lebon résume l'essentiel des conditions d'emploi des animateurs professionnels :

« Il faut souligner le caractère mixte (public/privé) des conditions d'exercice du groupe professionnel. »  
« Les animateurs exercent généralement dans un cadre municipal. Ils sont peu présents dans la fonction publique d'État [...]. »<sup>468</sup>

Les employeurs sont majoritairement des communes (ou de plus en plus des communautés de communes) et des associations : équipements socio-éducatifs, centres de loisirs, maisons des jeunes et de la culture, centres sociaux, établissements pour l'enfance handicapée ou inadaptée, foyers ruraux *etc.*<sup>469</sup>.

« Jusqu'en 1994, le niveau V [...] fait figure de classe modale. Ensuite, le niveau IV le supplante [...]. »  
« [...] les niveaux de formation et de diplôme restent très dispersés. »<sup>470</sup>

Par ailleurs,

« L'animation offre une majorité d'emplois à "bas salaires" si l'on considère, par convention, que les "bas salaires" sont les salaires inférieurs aux deux tiers du salaire médian de l'ensemble de la population. »<sup>471</sup>

Le taux de précarité des emplois de l'animation est comparativement important. Il prend surtout la forme du travail à temps partiel subi et d'horaires faibles (souvent vingt heures hebdomadaires, voire moins), ainsi que d'horaires dits « atypiques », segmentés et variables d'une semaine sur l'autre. Pour travailler plus d'heures, nombre d'animateurs ont plusieurs employeurs en plusieurs lieux, que parfois ils trouvent avec l'aide de l'un de leurs employeurs mais souvent grâce à leur sens de la « débrouille » ; leur travail est en miettes<sup>472</sup>.

---

468 Francis Lebon, 2009, respectivement pp. 19 et 20.

469 Beaucoup de ces structures sont juridiquement des associations. Elles sont en général financées par la collectivité territoriale et par la CAF, qui sont bien sûr représentées au Conseil d'administration. En pratique, on ne s'étonnera pas que, au sein de ces Conseils d'administration, ce soient les financeurs qui prennent les décisions importantes même si les dirigeants associatifs affirment volontiers avoir un fonctionnement associatif et disposer en la matière d'une « réelle autonomie ».

470 Francis Lebon, 2009, respectivement pp. 53 et 55. Le niveau V correspond au BAPAAT et par extension de nos jours au CQP péri-scolaire ; le niveau IV au BPJEPS.

471 Francis Lebon, 2009, p. 70.

« [...] la ségrégation professionnelle [...] reste forte entre hommes et femmes. Les hommes connaissent notamment plus de carrières ascendantes que les femmes. »

« La forte décroissance des effectifs après 32 ans constitue un signe des difficultés à poursuivre une carrière dans cette profession. » « Ce groupe professionnel est donc atypique puisque les carrières durables semblent la norme parmi les professionnels de la santé et du travail social. »

« L'animation représente l'une des dix professions (sur près de 500) où l'on souhaite le plus quitter son emploi. » « [...] entre le tiers et la moitié des animateurs se sentent menacés de licenciement ou de non renouvellement de contrat. »<sup>473</sup>

L'animation constitue donc une forme de ce que R. Castel nomme le « précarariat »<sup>474</sup>.

« Il s'agit d'un "modèle de flexibilité segmentée" qui s'appuie sur une "segmentation des emplois, en termes de statuts, à partir d'une opposition entre les salariés du 'noyau' de l'entreprise et les travailleurs [...] relevant de 'formes particulières d'emploi', ou d'emploi atypiques', constituant la main-d'œuvre flexible". [...] Ce modèle permet de distinguer les employés à temps plein avec un minimum de carrière interne (les animateurs "permanents", les cadres) et les salariés à temps partiel (les "vacataires") qui composent un pôle d'emplois précaires. De cette façon, les employeurs disposent d'une masse d'occasionnels (étudiants) et d'une réserve de précaires dans laquelle ils puisent leurs futurs titulaires, ce qui revient à assurer la mobilisation au travail et à organiser une concurrence entre animateurs. »<sup>475</sup>

Un certain nombre d'études corroborent parfaitement la synthèse qu'en fait F. Lebon et dressent le même tableau d'une activité fortement marquée par la précarité. Ainsi de la très importante étude diligentée par le Cabinet Ambroise Bouteille et Associés<sup>476</sup>, de celles du cabinet Ithaque<sup>477</sup>, des données régionales élaborées par le CRAJEP<sup>478</sup>, le CARIF-OREF<sup>479</sup>, le CPNEF<sup>480</sup>, des travaux de Magalie Bacou, Jérôme Camus, Vanessa Pinto, Nicolas Farvaque<sup>481</sup>.

472 « Les salaires sont faibles (le salaire médian dans l'animation est de 975 euros en 2005) et la précarité est l'une des plus fortes enregistrées pour l'ensemble des secteurs professionnels [...] : plus de 40 % des animateurs sont contractuels ou vacataires, 42 % exerçaient à temps partiel en 2005, et beaucoup n'exercent que des "miettes d'emploi", 22 % à 37 % de ceux qui sont à temps partiel travaillant moins de quinze heures par semaine. » (Régis Cortesero, 2012, p. 3) Pour la comparaison, l'enquête emploi de l'INSEE montre que, en série longue, la part des CDI dans l'emploi se situe autour de 75 %, en sachant que dans les 100 % sont comptés de 18 % (dans les années 1980) à 11 % (actuellement) de non salariés. Soit un rapport de 85 % de CDI chez les salariés et, de manière stable, de plus de 90 % si on examine le taux de salariés en CDI ou CDD hors intérimaires et apprentis.

473 Francis Lebon, 2009, respectivement pp. 71, 49, 81-82, 72 et 72. L'ensemble des données statistiques citées par l'auteur sont celles de l'enquête emploi de l'INSEE ou proviennent pour certaines d'une étude économique : Nicolas Farvaque et al., 2007, « La qualité de l'emploi dans les métiers de l'animation », Rapport pour l'institut de recherches économiques et sociales (IRES) et l'UNSA Éducation - Centre Henri Aigueperse.

474 Robert Castel 1995, 2003, 2009, et Robert Castel et Claudine Haroche, 2001.

475 Francis Lebon, 2009, p. 77. Il cite Jean Gadrey, 2003, *Socioéconomie des services*, Paris, La Découverte, p. 88.

476 Cabinet Ambroise Bouteille et Associés, 2017.

477 Ithaque et al., 2010, 2011 et 2012.

478 CRAJEP 2016a et 2016b.

479 Centres d'Animation, de Ressources et d'Information sur la Formation et Observatoires Régionaux Emploi Formation. Par exemple pour l'année 2015 les *Études et enquêtes* 2015a à 2015f.

480 Commission Paritaire Nationale Emploi Formation (CPNEF), 2013 et 2014.

481 Nicolas Farvaque, 2007 et 2008.

La rémunération est minimale, la couverture sociale partielle. Le contrat de travail qui prévaut dans l'animation volontaire est le « contrat d'engagement éducatif »<sup>482</sup>, parfois aussi utilisé pour des professionnels dans la mesure où leur activité n'est pas officiellement considérée comme telle. La plupart des animateurs professionnels sont rémunérés au salaire minimum<sup>483</sup> et les stagiaires sont souvent non payés.

Les animateurs chanceux – j'en ai rencontré – travaillent dans les communes riches et qui ne considèrent pas que la solution à la tranquillité publique est policière. Ceux-là sont employés à temps plein.

#### Quelques témoignages d'animateurs

Les données quant à l'emploi des animateurs sont donc bien établies par quelques études statistiques solides. Il est intéressant de les compléter par des témoignages de situations personnelles ordinaires qui leur donnent chair et les rendent vivantes.

Marie C., titulaire d'un BPJEPS, est animatrice dans une municipalité du Maine et Loire. « Quand j'ai été embauchée, j'ai négocié dur mon contrat et j'ai réussi à obtenir le coefficient 280 [de la convention collective de l'animation]. En fait, j'étais la seule à disposer du BPJEPS dans ma commune. Et pour eux, je suis une vitrine pour valoriser ce qu'ils font. Les autres animateurs ils ont une formation BAFA et un contrat temporaire, moi j'ai un CDI. Je crois que je suis l'animatrice professionnelle la mieux payée du département. Du coup, j'ai un rôle de coordinatrice<sup>484</sup>, c'est pour ça qu'ils ont accepté le coefficient 280. Mais comme je suis à 23 heures semaine, je touche 900 € nets par mois, ce qui est énorme pour un anim. Plus 150 € par Pôle Emploi. Mais en fait mes horaires sont découpés, le matin et le soir, alors je dois faire trente kilomètres pour aller à mon travail, et quatre fois par jour [deux allers retours]. J'ai calculé que ça me fait 300 € de déplacement. Tu vois ce qui reste. Je suis une travailleuse pauvre. »

Mathieu M. et Alicia P. sont tous deux animateurs professionnels à Mulsanne. Mathieu M. est titulaire d'un DEJEPS, Alicia P. d'un BPJEPS. Ils ont eu le même parcours d'emploi : « Pour nous, d'abord un contrat

482 Le contrat d'engagement éducatif (CEE) est un contrat dérogatoire au droit du travail qui garantit une rémunération minimale de 2,2 fois le SMIC horaire par jour, soit en net un peu plus de 16 euros (environ 350 euros pour un mois de vingt jours de travail).

483 « En 2005 l'animateur moyen est une femme âgée de 33 ans (père ouvrier, mère employée) qui, de niveau bac, travaille 26 heures par semaine, dans une mairie, pour environ 800 € par mois. » (Francis Lebon, Emmanuel de Lescure, 2007, p. 90). Les entretiens que j'ai menés ne font pas apparaître de modification significative de ces données depuis la date de l'étude. La situation a même été plutôt aggravée par l'emploi dans le péri-scolaire (cf. Francis Lebon et Maud Simonet, 2017). « Un individu est considéré comme pauvre quand ses revenus mensuels après impôts et prestations sociales sont inférieurs soit à 846 euros soit à 1.015 euros (INSEE, données 2015), selon la définition de la pauvreté utilisée (seuil à 50 % ou à 60 % du niveau de vie médian) » selon le site de l'observatoire des inégalités (<https://www.inegalites.fr/Les-seuils-de-pauvrete-en-France>). Le seuil de pauvreté de 2015 était identique à celui de 2008.

484 Ce qui correspond en principe au DEJEPS.

d'avenir pendant trois ans, puis un CDD de six mois, puis après on a été intégrés dans la fonction publique comme cadre C sans concours mais avec un statut de stagiaire pendant un an, et puis seulement après on a été titularisés. Tu comptes, ça fait quatre ans et demi avant la titularisation. Et pendant ce temps-là, tu sais jamais s'il y aura une suite, tu peux pas faire de projets personnels. »

\*

Cindy P. est animatrice professionnelle. Dans le dossier qu'elle établit pour les épreuves certificatives de sa formation BPJEPS, elle écrit :

« Lors de mon arrivée dans la structure j'ai travaillé avec les enfants sur le temps de l'accueil péri-scolaire du soir. J'ai également travaillé en tant qu'animatrice sur le temps des mercredis loisirs (réunions de préparations, recherche et mise en place d'activités, bilan...).

Aujourd'hui, je suis en référence des activités adolescent, je prépare les plannings pour les vacances (recherche d'intervenants, demande de devis, réservations, budget...).

Je suis également en référence du Conseil Municipal Jeunes.

Je suis amenée à faire de l'animation péri-scolaire sur le temps de la pause méridienne avec des enfants de l'école primaire. Je fais également de l'animation au foyer du collège. Je réfléchis à la mise en place de projet avec les jeunes du foyer du collège (descriptif de projet, échéancier, achat de matériel...).

En ce qui concerne les accueils collectifs de mineurs, nous sommes 5 directeurs à assumer à tour de rôle cette fonction sur les périodes de petites et grandes vacances. »<sup>485</sup>

Quand, lors de l'oral, on entre dans le détail de ses activités, il apparaît que ce découpage en tranches d'activités et d'horaires est encore plus marqué que son résumé par écrit. À vrai dire, il s'agit du lot habituel des animateurs.

\*

Vincent L. est animateur d'une petite commune. Il y fait (de) tout, c'est-à-dire qu'il est susceptible d'être sollicité pour : l'accueil péri-scolaire, l'accueil de loisirs, les « mercredis loisirs », la pause méridienne, le local jeune, le « conseil municipal des jeunes », une activité d'ATSEM, le temps d'activité péri-scolaire<sup>486</sup>.

La situation de Vincent L. montre ce que l'on réussit à faire faire à un jeune animateur motivé et quelles conditions d'emploi cela génère. Son temps haché nécessite de passer d'une activité à l'autre, d'un public à l'autre, d'un local à l'autre. Par exemple, au cours d'une journée d'école, il est ou peut être employé : de 7h15 à 8h30 ; de 11h30 à 13h30 ; de 15h45 à 16h30 ; de 16h30 à 18h30 ; de 18h45 à 20h45 ; et éventuellement en cours de journée d'école comme ATSEM ; le tout avec des mineurs dont les âges s'étalent de 4 à 15 ans. Cela se passe à chaque fois dans un cadre différent (lieux, installations, matériel *etc.*), avec des publics différents, pour des activités différentes, une pédagogie différente, des objectifs différents. Quelle étendue et quelle exigence de compétences, quelle débrouillardise, quelle énergie, quel attachement aussi à un territoire, à son « pays » suppose cette configuration !

Mais il a de la chance : il est bien employé. À plein temps, « et même plus » dit-il.

485 Cindy Papin, 2014, p. 11.

486 Vincent Larue, 2014, pp. 6-8.

Ce cas témoigne également de l'utilisation des animateurs en lieu et place d'un peu tous les métiers du social, et aussi de la difficulté des employeurs de communes rurales à « se payer » de multiples professionnels.

#### Quelques témoignages d'employeurs

Dominique D., responsable des centres de loisirs de la ville du Mans. « Je suis le dernier animateur professionnel du service enfance [entendre : de la fonction publique territoriale]. Sinon on prend des vacataires, je fais plus de 200 embauches chaque année. On prend les vacataires du péri-scolaire. Pour pas les perdre, on peut en accrocher certains en leur proposant le BAFD. Mais on trouve de moins en moins de jeunes pour faire tout ça. On a un vrai problème pour le recrutement. Alors l'été, pour les centres de loisirs, on prend autant d'agents permanents de la collectivité que possible. Ce sont à 90 % des femmes, typiquement de 40 ans. Elles sont à 35 heures ou à 28 heures, et on complète avec les saisonniers. Les saisonniers travaillent au moins 9h30 par jour, sur une amplitude horaire d'ouverture du centre de loisirs de 11h00. Il y a des différences d'horaires et ils n'ont pas les mêmes salaires ! Ça pose des tas de problèmes d'organisation. Les agents de la collectivité qui travaillent 7 ou 6 heures par jour, il faut compléter leur service par des temps de travail court. Et puis il y en a qui travaillent une semaine, deux semaines pendant l'été et puis après elles partent en vacances, ou deux fois deux semaines avec un trou entre les deux. Les enfants, comment voulez-vous qu'ils s'y repèrent dans tout ça ? Avant la séparation des services municipaux de la ville du Mans en 2014, on pouvait imposer un mois complet et une vue d'ensemble du travail. Mais maintenant, c'est fini. Tout ça, c'est des raisons budgétaires. »

Isabelle C., directrice du service Éducation de la ville du Mans : « Je sais qu'on a des animateurs qui travaillent pour Le Mans et pour Allonnes<sup>487</sup> en péri-scolaire parce que les horaires du péri-scolaire sont pas les mêmes. Ils font l'aller et retour entre les deux et même parfois deux fois dans la journée, mais comme ça ça leur fait plus d'heures. Mais non, on n'a pas de convention avec Allonnes, c'est les animateurs qui se sont débrouillés tout seuls. »<sup>488</sup>

Valérie B., directrice du service Enfance Éducation de la ville d'Allonnes : « Avant, on avait encore des étudiants dans l'animation. Maintenant, dans le péri-scolaire, on n'a aucun étudiant. Aujourd'hui nos animateurs, ce sont des gens qui cherchent un emploi et qui n'arrivent pas à en vivre. La pyramide des besoins, la sécurité, ils ne l'ont pas. Pour vous donner une idée, on a 70 animateurs mais ça représente 35 ETP<sup>489</sup>. En général ils ont un CDD à l'année, avec plusieurs missions dans la journée, souvent 4 différentes. Sur les mois où il y le plus de travail, ils sont employés à 70 %. On a même fait un travail avec le centre social pour mutualiser les emplois, mais ça représente 6 personnes. »

487 Importante commune de l'agglomération du Mans.

488 Comme le dit Florence Allard-Poesi, « on revient au louage de service ».

489 Équivalent temps plein.

Véronique L., 6ème adjointe, chargée de la petite enfance, l'enfance et l'éducation de la ville d'Allonnes : « Moi, je vais vous dire, ce qui me préoccupe le plus, c'est le sort de nos animateurs. Parce que je sais très bien qu'en fait on les maltraite. Des bouts de temps de travail et des bouts d'emplois. Mais on peut pas faire autrement, je vois pas comment on peut faire autrement. »

#### Quelques témoignages d'observateurs

Matthieu M., animateur professionnel à Mulsanne : « Chez nous, les animateurs sont sous contrat de vacation forfaitaire, ça permet de pas compter les heures. Le forfait est à la demi-journée ou à la journée. Et on leur dit qu'une journée, c'est 10 heures et une semaine c'est 48 heures. L'été comme ça, ça fait une trentaine de personnes. »

Rachel B., animatrice professionnelle à La Suze sur Sarthe : « Chez nous, y a 14 salariés sur 2 sites. 2 personnes sont titulaires appartenant à la filière animation à 1.400 et 1.271 heures<sup>490</sup>, 2 personnes sont titulaires hors filière [c'est-à-dire agents techniques] et on a 10 contractuels avec des contrats de 10 à 20 heures. En fait, ces personnes ne changent pas, chez nous, y a pas de *turn over* parce que ici c'est pas si facile de retrouver du travail mais ça fait des années qu'elles sont en contrat. Le péri-scolaire du matin et du soir sont déclarés en ACM mais pas le midi parce qu'on n'a pas assez de diplômés à l'encadrement. En fait, surtout, le midi est sous encadré, on a plus de 18 enfants par animateur. On ne trouve pas d'animateurs pour le midi mais faut pas s'étonner, 2 heures par jour, qui en veut ? Ceux qui viennent, ils restent pas. Et ça, c'est juste pour des raisons budgétaires. Et du coup aussi, quand y a des absences comme des congés maternité, ils ne sont pas remplacés. Avec la communauté de communes maintenant c'est mieux, les contrats sont au SMIC, mais avant quand c'était la commune, ils étaient en CEE. »

Patrick B., CEPJ : « Les animateurs, avec la logique du projet, c'est plus des emplois, c'est des *pourvoyeurs d'action*. Les municipalités, elles ont besoin de pourvoyeurs d'actions, et ça correspond à des bouts d'emplois. Tout ça bien sûr, c'est une source de difficultés sociales, salariales et professionnelles. Et puis c'est l'absence de stabilité dans les équipes, de difficultés de fidélisation, d'absentéisme. Et quand ils partent, ça fait des bouts de trous. Impossibles à boucher. Donc un marché du travail qui ne peut pas non plus fonctionner. Et puis tous ces bouts d'emploi et cette instabilité, ça fait qu'il n'y a pas non plus de perspectives dans l'emploi donc pas d'organisation de filière professionnelle. »

---

490 La durée légale du travail est de 1.607 heures par an (35 heures par semaine). Les deux personnes concernées ont donc des temps partiels à 87 % (31 heures par semaine) et à 79 % (28 heures par semaine). Il est remarquable que mon interlocutrice connaisse aussi précisément le temps de travail de ses collègues, preuve que cela constitue pour eux un enjeu.

Marie B., co-secrétaire nationale SEP-UNSA : « Dans les collectivités qui n'ont pas réfléchi, les animateurs ils ont des emplois précaires. Par exemple de septembre à juin, et ça veut dire qu'ils sont pas payés pendant l'été. Ça leur fait de l'insécurité et du stress. Et puis comment vous pouvez faire des projets avec ça ? Par exemple, si vous avez besoin de remplacer votre voiture ? » « Les associations, ce sont souvent de mauvais employeurs. Les petites, c'est une question d'incompétence. Les grandes, elles sont dans une logique gestionnaire, il faut être rentable. »

Le discours enchanté et le discours de la vocation qui prévalent dans l'animation, et dont sont particulièrement porteurs les organismes de formation, contribuent à occulter sa caractéristique de travail et à en faire accepter les conditions matérielles. Ces mêmes organismes de formation se font les défenseurs d'un modèle économique qui est caractérisé par un bas coût de main d'œuvre, sans lequel, disent-ils, l'animation, et leur propre activité, ne sont pas viables.

Voici ainsi ce qu'écrit un dirigeant national des CEMÉA à propos du débat sur le CEE :

« La question est alors de savoir si notre pays veut toujours disposer d'un espace d'engagement pour des dizaines de milliers de jeunes, dans une logique de volontariat complémentaire au travail salarié des professionnels de l'animation ! [...] »

Tu n'es pas un élément technique d'un puzzle économique. Si les centres de vacances et de loisirs sont ces lieux éducatifs particuliers, c'est justement parce que des personnes, en l'occurrence toi, animateur ou animatrice volontaire sont là, sans être des professionnels de l'éducation, dans une logique d'engagement éducatif. L'enjeu économique existe, il est indéniable. Il est aussi indissociable d'une réelle politique en faveur du droit au départ en vacances pour tous. Une politique qui considère que l'éducation n'est pas une marchandise, que les ACM sont un des éléments fondamentaux d'une politique solidaire en matière d'éducation. Force est de constater que ce n'est pas le cas aujourd'hui en France.

Nous entendons la lecture faite par des syndicalistes. Mais, à notre sens, ce n'est pas le CEE en tant que tel qui est "un vrai scandale", "exploitant de manière éhontée les jeunes 24 heures sur 24", c'est sa double référence, au droit du travail avec des dérogations et à l'engagement volontaire. Il faut donc un cadre clair pour le volontariat dans l'animation des ACM. »<sup>491</sup>

### *Conditions de l'activité.*

Les conditions matérielles de l'animation sont souvent peu confortables. Cela concerne aussi bien les conditions de travail que, comme on vient de le voir, les conditions d'emploi.

---

491 Vincent Chavaroche, 2011, pp. 2-3. Le texte est censé s'adresser à un animateur (fictif), d'où le tutoiement.

Si les locaux des centres de vacances et, dans une moindre mesure, des centres de loisirs, compte tenu de leur ancienneté, sont assez correctement adaptés aux activités qu'ils hébergent, de ce point de vue la situation de l'animation s'est considérablement dégradée avec l'animation péri-scolaire : locaux partagés, peu adaptés, souvent des classes où les animateurs et leurs activités ne sont pas les bienvenus, qu'il faut ranger et « évacuer » après chaque temps d'activité, fût-il de quelques dizaines de minutes. De manière assez générale, dans l'animation hors séjours commerciaux, le matériel pédagogique est limité et les budgets restreints.

#### Conditions de travail

Malo travaille comme animateur dans un centre social de Nantes, pour une vingtaine d'heures par semaine. Il est en cours de formation BAFA et s'efforce de vivre de son activité, comme bien des animateurs. Comme beaucoup d'entre eux également, il a quitté l'école dès 16 ans et a vécu d'expédients pendant plusieurs années ; l'animation est pour lui comme une bouée de sauvetage, et il est manifeste qu'il s'applique à faire de son mieux. Quand on parle de précarité, on évoque essentiellement celle de l'emploi, mais ce sont surtout les conditions de travail de Malo qui frappent. Ainsi, il n'y a pas de local pour lui et doit donc installer et désinstaller chaque jour son environnement de travail, son matériel, ses aménagements, ranger et même nettoyer au moins sommairement les locaux utilisés ; ceux-ci ne sont pas toujours les mêmes d'un jour à l'autre ; il ne peut donc entreprendre d'activité d'une certaine ampleur, qui se prolongerait d'un jour à l'autre ; il ne peut pas non plus exposer ou afficher les réalisations de son public ; il n'y a pas d'accueil pour les enfants qu'il encadre, ceux-ci patientent donc dans le couloir, souvent avec leurs parents, en attendant qu'il soit disponible pour venir les chercher. En fait, tout concourt à montrer à tous et à montrer à Malo que, non seulement son emploi est précaire, mais que cette précarité touche aussi son travail, la raison d'être de son activité dans le centre social, partant la reconnaissance dont il bénéficie et son identité professionnelle elle-même. Interrogée à ce sujet, la présidente du centre social me fait comprendre, avec ses mots à elle, que la présence de Malo est une forme de charité sociale. Il est toléré. Les conditions de son travail le lui rappellent au quotidien.

La situation de Malo est tout ce qu'il y a d'ordinaire. C'est le lot de la grande majorité des animateurs qui travaillent en péri-scolaire et, comme Malo, d'une bonne partie de ceux qui sont employés par un accueil de loisirs.

#### 4.16 - Professionalisation ou dé-professionalisation ?

Cette question en recouvre en réalité plusieurs. Celle de savoir si l'animation serait une profession au sens où on l'entend dans la sociologie classique des professions est de peu d'intérêt



car la réponse à donner est trop évidente<sup>492</sup>. Ma formulation interroge plutôt un processus et l'orientation de celui-ci. Il s'agit de savoir si l'évolution observable conduit, ou non, l'animation vers une professionnalisation. Mais on peut encore la décomposer en deux interrogations : d'une part, y a-t-il croissance des effectifs de professionnels au détriment des effectifs de bénévoles ; d'autre part, les professionnels au sens des personnes qui tentent de vivre d'une activité rémunérée dans l'animation sont-ils de plus en plus professionnels dans leur travail ? Il en résulte qu'elle contient implicitement une autre interrogation, qui est celle de l'exigence, interne et externe, de « professionnalisme » dans l'exercice de l'activité, d'animation comme de formation à l'animation.

Les réponses à donner sont particulièrement difficiles à caractériser dans la mesure où, comme on l'a vu, l'animation elle-même est mal délimitable et les frontières entre professionnels – ceux qui vivent de l'animation – et volontaires singulièrement poreuses. Elles ne peuvent être que partielles et nuancées.

[...] il apparaît que la passion et l'économie singulière qui structure les organisations sportives conduisent à brouiller les frontières entre engagement bénévole et investissement professionnel. [...] En découle que l'on ne pas considérer la "professionnalisation" comme étant l'antithèse absolue de l'engagement bénévole.

La différence entre bénévoles et salariés « ne relève peut-être pas tant d'une différence de valeurs (qui opposeraient des bénévoles s'illusionnant dans une quête vécue sur le mode du dévouement et des professionnels distants et détachés traitant le sport comme n'importe quel autre produit), que d'une différence de statuts (élus vs salariés) et de l'espèce de ressources qui assure la légitimité dans l'espace fédéral. »<sup>493</sup>

Allant dans le sens des propos des auteurs, l'observation montre clairement que les dites frontières sont effectivement incertaines dans les organisations là où l'engagement et le militantisme sont importants ; *a contrario*, on constate aisément une claire délimitation des frontières quand cet engagement est faible.

### *Qu'entendre par « professionnalisation » de l'animation ?*

Sans chercher à les hiérarchiser, la professionnalisation désigne un ensemble de transformations plus ou moins déterminantes et qui ne sont pas nécessairement toutes présentes<sup>494</sup>.

---

492 Comme l'écrit Éric Robinet (2000, p. 113), « Toutefois, selon les perspectives interactionnistes de la sociologie des professions anglo-saxonnes, ces critères [de professionnalité] ne suffisent pas à établir qu'elle s'est constituée en profession. »

493 Caroline Chimot et Manuel Schotté, 2006, respectivement pp. 103 et 105.

494 Mon énumération ne cherche pas à définir la professionnalisation dans l'absolu, théoriquement, mais à en cerner les manifestations observables dans l'animation.

- La complexité (dit en termes d'évolution : la complexification) des tâches, qui ne peuvent être réalisées que par un professionnel, c'est-à-dire une personne qui a à la fois une attitude de sérieux, le temps et la disponibilité, les compétences et la familiarité (l'entraînement) nécessaires pour les mener à bien. Pour le dire autrement, la professionnalisation est en même temps une appréciation morale qui présuppose que les bénévoles et autres temporaires sont moins compétents et ont une activité de moindre valeur vis-à-vis des critères de jugement qui prévalent. La professionnalisation comprendrait une compétence, des capacités, des performances meilleures, plus justes, plus efficaces, plus rationnelles, plus régulières, plus maîtrisées, plus réfléchies, *etc.*

- La reconnaissance des tâches du métier comme activités légitimes et organisées (ni mineures ni illégitimes), ce qui passe par un statut et une forme d'encadrement social qui, dans le cas qui nous intéresse, est généralement celui du salariat. Cette évolution est également matérialisée par un contrat de travail (ou de prestations) et une rémunération.

- Le transfert progressif de tâches des bénévoles vers les salariés, l'augmentation de la part des salariés dans l'activité « produite » (mesurée en nombre d'heures de travail comme en chiffre d'affaires, voire en résultat) par les organisations qui font appel aux services de bénévoles.

- L'apparition de référents juridiques pour définir, en tout ou partie, soit un métier, soit des conditions d'accès à celui-ci, soit des formations et des diplômes, soit des conditions d'emploi. Dans l'animation, ce sont la convention collective signée en 1988<sup>495</sup>, la création de la filière animation de la fonction publique territoriale en 1997<sup>496</sup>.

- L'existence et le développement de structures hiérarchiques, plus ou moins corrélées à des diplômes professionnels.

- L'apparition observable de stratégies, individuelles et collectives, d'ascension socio-professionnelles. Individuelles, au travers la recherche de promotions, l'inscription dans des formations successives de niveau croissant, l'obtention d'emplois plus valorisants et mieux valorisés ; collectives, par l'élaboration, formelle ou non, d'une logique de carrière. Quand elle est formelle, elle est traduite dans des textes tels que ceux qui établissent la notion de carrière dans la filière animation de la fonction publique. Quand elle est informelle, il s'agit par exemple des dénominations hiérarchisées et stabilisées des positions de responsabilité : directeur, responsable, coordonnateur, animateur, pour reprendre les principales.

---

495 Sur l'histoire de la branche de l'animation et de la convention collective, voir Antoine Jacob, 2008.

496 Elle a ceci de spécifique que la position de cadre A n'existe pas dans cette filière. Les cadres A qui dirigent des services d'animation relèvent d'une autre filière.

- La reconnaissance par la société d'un métier, perçu et compris comme tel, manifestée par exemple par l'apparition d'un marché du travail spécifique, des emplois, des budgets, des politiques venant les soutenir et les justifier.

- La codification progressive des activités, *via* des « dispositifs » : protocoles, procédures *etc.* Dans l'animation, on peut considérer que la gestion comptable, la pédagogie du projet, le diagnostic, le projet pédagogique et le projet éducatif, relèvent de cette logique générale.

- L'existence ou la création de ce qu'on appelle en animation des « équipements sociaux », en l'occurrence des bâtiments, des locaux, des centres sociaux ou socio-culturels, qui vont avec des budgets, lesquels rendent possible une activité éventuellement professionnelle, mais sans lesquels toute activité professionnelle n'est guère envisageable.

- Le point de vue des travailleurs eux-mêmes, bien sûr, qui vient confirmer le tout, au moins sur le mode de la prédiction auto-réalisatrice. Il s'agit d'une opération politique, d'un marquage identitaire, d'un principe d'affiliation sociale, d'une revendication à des droits sociaux (protection sociale, rémunération, représentation syndicale et convention collective, droit à la formation), d'une conscience de l'existence d'intérêts communs.

- L'expérience des salariés du « rapport au travail » : rapport à la hiérarchie, à la contrainte, à la subordination, aux délais, à l'organisation personnelle, en bref à la contrainte productive et à la contrainte sociale du travail.

- La constitution d'un corpus de connaissances et d'un vocabulaire plus ou moins spécifiques.

- Ajoutons que le professionnalisme met en principe une distance entre le moi intime et le moi professionnel. Cela reste à démontrer dans le cas de l'animation.

Bien sûr, ces éléments ici décomposés analytiquement sont en interaction. Par exemple, les différents dénominations de niveaux hiérarchiques (directeur, responsable, coordonnateur, animateur) correspondent, même grossièrement, à des diplômes : DESJEPS ou diplôme universitaire pour les deux premiers, DEJEPS ou BAFD pour le troisième, BPJEPS voire BAFA pour le dernier.

« Lorsqu'une activité humaine se professionnalise, un processus de construction identitaire émerge : différenciation par rapport aux autres professions, délimitation d'un champ, du territoire, codification de certains actes désormais qualifiés de professionnels, codage, dans un langage spécifique, de certains actes, concepts, principes, et surtout, au niveau de acteurs en voie de professionnalisation, une réflexion sur soi, sur ses propres vécus en interaction avec les autres et l'environnement. »<sup>497</sup>

---

497 Jean Donnay, 2002, p. 225.

*Des exigences de « professionnalisme ».*

Qu'il y ait professionnalisation ou non de l'animation, une attente de professionnalisme est souvent formulée à son endroit. Par un raisonnement qui semble naturel, cette attente paraît se renforcer à l'endroit des formateurs. Ce mot de « professionnalisme », il suffit d'ouvrir les oreilles dans un stage, surtout en approfondissement, pour l'entendre prononcer à de nombreuses reprises. Incantation ou appel à la vigilance, il est synonyme à la fois de sérieux (nécessité de, affirmation de), de prise en compte des responsabilités et exigences de l'activité d'animation (entre autres, les attentes des parents), de réalité de l'emploi (qui est souvent un emploi professionnel) et de discours de valorisation. Ce propos récurrent invitant au « professionnalisme » s'applique à tous les formateurs, même bénévoles<sup>498</sup>. En d'autres termes, les parents des mineurs confiés à un accueil collectif, qui ne font pas de différence entre animation volontaire et animation professionnelle – et à juste titre puisque les animateurs de ces accueils relèvent des deux catégories et que le directeur est souvent un salarié –, s'attendent à une qualité professionnelle de l'animation, dans une logique qui est celle d'une prestation de service comme une autre. De même en est-il des stagiaires qui s'inscrivent dans une formation de l'animation, cette attitude d'exigence critique étant observable au moins à partir du stage d'approfondissement BAFA.

L'attente de professionnalisme est évidemment particulièrement nette vis-à-vis des dirigeants des organisateurs de loisirs et des organismes de formation.

« [...] l'importation des techniques de ressources humaines pour encadrer les populations de bénévoles est un signe parmi d'autres de la professionnalisation de la gestion du militantisme dans le secteur associatif, et de l'avènement potentiel d'un militantisme par projet qui fait écho à la "cité par projets" dont Luc Boltanski et Eve Chiapello observent l'avènement dans *Le Nouvel Esprit du capitalisme* [...]. »<sup>499</sup>

Il s'agit d'un excellent exemple de la manière dont peut se concrétiser le professionnalisme qui semble nécessaire pour le bon fonctionnement d'une association d'animation ou d'un organisme de formation. Effectivement, la gestion des ressources humaines et les compétences des dirigeants associatifs en la matière ont cru en technicité au fil du temps<sup>500</sup>. Il en est de même de nombreux domaines, qui nécessitent et justifient des emplois : la gestion financière et comptable, la recherche

---

498 Cf. ci-dessus la dénegation de Michèle B., directrice des Francas, qui est l'une des rares personnes à revendiquer que l'exigence de professionnalisme ne s'applique pas à l'animation bénévole.

499 Frédéric Sawicki et Johanna Siméant, 2009, p. 115.

500 Si l'on prend par exemple comme bases les situations des années 1960-1980 et des années 2000-2020, qui me servent à une comparaison historique. Cf. l'annexe « Caractériser hier et aujourd'hui ».

et le traitement des appels à projet et appels d'offre, l'élaboration des dossiers d'habilitation, les relations publiques<sup>501</sup>, les relations partenariales, le travail marchand, le recrutement des permanents<sup>502</sup> *etc.* Pour les grandes fédérations d'éducation populaire, le simple fait que les subventions de fonctionnement aient disparu<sup>503</sup> de leurs ressources au profit des financements résultant de « conventions pluriannuelles d'objectifs », d'appels d'offre et appels à projet, a changé radicalement leurs besoins en compétences.

#### Décentralisation et animation

Il faudrait ajouter que ces évolutions sont allées de pair avec le transfert de compétences vers les Régions, au fil des lois successives de décentralisation à partir de celles de 1982-1983. Résultat, au lieu d'une négociation annuelle au niveau des Ministères, centralisée par les services nationaux des fédérations d'éducation populaire, ce sont autant de négociations régionales qui sont menées par des acteurs qui se sont donc multipliés. Comme l'écrit B. Bouquet :

« La décentralisation mise en œuvre à partir de 1982, commence à faire apparaître le cadre manager en introduisant des logiques nouvelles de l'action proches de celle du marché, en réduisant l'autonomie des cadres et en donnant davantage de poids aux institutions politiques, administratives et techniques. [...] Peu à peu les cadres se sont rapprochés d'un modèle rationnel et techniciste, avec plus d'organisation, d'instrumentation de gestion et d'information. Cette vision techniciste de l'action domine dans les organisations qui développent une technologie des tableaux de bord, des procédures et des projets de service. »

« [...] tout un travail de direction nécessite de développer le contact avec les administrations, les tutelles, les partenaires de tous ordres. », ce qui suppose « un investissement fort dans les jeux politiques locaux. »

- 
- 501 Connaître les interlocuteurs, entre autres municipaux et régionaux (Conseil régional) et ceux des administrations de tutelle ; se faire connaître ; les contacter régulièrement mais à bon escient ; leur présenter des attentes ou un programme lorsque s'approchent des élections ; savoir jouer des relations avec eux pour être informés à temps ou en amont des marchés publics ; ou pour obtenir de bonnes occasions ou des conditions privilégiées lors de l'achat, de la vente, de la location de locaux ; participer à des colloques et prendre la parole devant des assemblées d'élus ou de fonctionnaires. La liste n'est évidemment pas exhaustive mais elle correspond à une partie des activités de représentation publique des dirigeants associatifs régionaux des grandes fédérations d'éducation populaire (dont les organismes de formation sont le centre de gravité). La plupart d'entre elles sont inaccessibles aux bénévoles, à moins qu'ils soient d'anciens permanents associatifs : ils ne sont pas disponibles en journée ; ils n'en ont pas les compétences ni l'envie, préférant consacrer leur temps libre à d'autres investissements ; très souvent, ça leur fait peur. En 40 ans, l'environnement institutionnel, administratif et politique s'est considérablement enrichi et complexifié : État, régions, départements, communautés de communes et communautés urbaines, communes, coordinations associatives (et coordinations de coordinations), syndicats, OPCA, CAF, Pôle emploi, missions locales...
- 502 Et toute la « gymnastique » que permettait l'utilisation du service civique et, jusqu'à la mi 2017, celle des contrats aidés. On imagine en arrière plan la complexité de la gestion des contrats de travail et de la paye.
- 503 Principalement à partir de la loi LOLF (Loi d'orientation des lois de finances) de 2001, mise en place progressivement de 2001 à 2006. Cette transformation engendre une accélération, un sentiment d'incertitude et d'urgence permanent à propos des questions de financement.

« La compétence de l'action sociale a été donnée aux conseils généraux qui deviennent non seulement payeurs mais décideurs. Le service social n'a plus seulement à mettre en œuvre la politique de l'État, directement ou par délégation de mission de service public, mais aussi une politique sociale locale avec ses propres priorités. »<sup>504</sup>

Tout ceci se caractérise également par la complexification des dispositifs administratifs, de financement, d'habilitation, de certification *etc.* qui nécessite une connaissance qui ne peut s'acquérir qu'au fil des années. Cette connaissance est par ailleurs facilitée par l'implantation régionale (celle-ci étant même indispensable) dans la mesure où les procédures opératoires, les protocoles ou, comme le dit un conseiller Jeunesse et Sports, la « doctrine » varient d'une région à l'autre, d'une Direction régionale de la Jeunesse et Sports à l'autre. Cette connaissance est elle-même facilitée par l'interconnaissance des personnes, de même que la résolution des menus problèmes du quotidien.

Patrick B., CEPJ : « Le centre social des quartiers sud [du Mans], c'est 150 salariés. Il y a l'obligation de compétences très professionnelles, surtout en gestion, en ressources humaines et en capacité de rendre compte aux autorités de tutelle. Ça a creusé un écart énorme [avec une vie associative ordinaire, avec ce peuvent faire les bénévoles]. Il faut beaucoup d'énergie pour faire vivre ce genre de boutique. »

B. Plouviez<sup>505</sup> montre que l'État lui-même contribue, par le cadre réglementaire comme par ses injonctions, au professionnalisme des acteurs associatifs. Dans un exposé intitulé « l'effet d'élimination des bénévoles par les pouvoirs publics », il met en évidence quatre leviers utilisés par l'État à cette fin, ou ayant ce résultat.

1 - « La disqualification par la technique ». Un niveau de technicité professionnel est attendu, exigé, contrôlé, ce qui rend impossible la contribution de bénévoles qui n'aient pas par ailleurs une expérience professionnelle du domaine considéré ou ne soient pas encadrés par des professionnels<sup>506</sup>.

2 - « La responsabilisation nominative » : les pouvoirs publics valident tel dispositif à la condition qu'il soit sous la responsabilité de telle personne nommément désignée.

---

504 Brigitte Bouquet, 2006, respectivement pp. 129, 132, 134, 135.

505 Communication de Benjamin Plouviez, 2013.

506 Par exemple, aucun bénévole n'est en mesure de contribuer significativement à la constitution des dossiers d'habilitation des formations de l'animation. Il s'agit de toutes façons d'un travail considérable et fastidieux, pris en charge par les permanents associatifs.

3 - « L'injonction à la titrisation » : ne sont considérés comme habilités à prendre en charge une action, un dossier, un projet que ceux qui disposent au préalable de tel titre scolaire ou d'un titre d'au moins tel niveau<sup>507</sup>.

4 - « Le modelage de l'action associative par les appels à projet et la mise en concurrence ».

Cette récapitulation très réaliste illustre parfaitement l'exigence de professionnalisme, au sens de la compétence et de l'attitude, qui s'impose aux acteurs de l'animation et de la formation.

#### Pression concurrentielle et différenciation productive

Le domaine de l'éducation populaire est également, de façon croissante au fil du temps, un champ de concurrence, d'une part symbolique au niveau des idées, d'autre part économique. Cette logique de concurrence liée à une volonté de « développement » de chaque organisme, soutenue par un discours portant sur l'intention affirmée de « diffuser et défendre nos idées », amène à saisir toutes les occasions d'activité qui se présentent et sont raisonnablement (mais pas toujours) en lien avec les orientations générales de l'association. Cela a pour effet de multiplier les champs d'intervention de toutes les grandes associations d'éducation populaire. Dans les années 70 et 80, ils étaient centrés sur l'animation volontaire et la santé mentale ; l'école, en tant que champ d'intervention, y avait une place marginale. Aujourd'hui, il faut ajouter à ces trois domaines d'activité l'animation professionnelle, la petite enfance, l'action sociale, l'aide aux municipalités, l'activité internationale, les médias, le handicap et pour certaines fédérations l'insertion sociale<sup>508</sup>. De plus, chacun de ces champs d'activité a lui-même vu ses domaines d'intervention s'élargir, se diversifier. Pour ne prendre que cet exemple, dans les années 80 l'activité en direction de l'école consistait surtout en discussions entre enseignants sur des questions pédagogiques et ne mobilisait que ceux-ci ; actuellement, elle comprend également la formation de délégués d'élèves, la prévention de la violence, l'organisation des rythmes scolaires, l'animation des activités péri-scolaires, l'encadrement de la cantine, l'accueil du handicap *etc.* Dans le domaine du travail avec les municipalités, on peut citer entre autres exemples la participation à l'élaboration de Plans Éducatifs De Territoire (PEDT), la mise en place de conseils municipaux de jeunes, la réalisation de « diagnostics de territoires » et, bien sûr, le travail sur les fameux « rythmes scolaires » à l'agenda politique depuis 3 ans.

Dans le discours des dirigeants de ces fédérations, il s'agit d'action de diffusion des idées sur tous les terrains de l'éducation. Mais presque toutes ces opérations sont déclenchées par la possibilité d'y trouver une

---

507 Pour ce qui concerne les formations de l'animation, l'exemple type en est la formation obligatoire des formateurs de l'animation professionnelle imposée par la Jeunesse et Sports pour être qualifiés comme responsables de formation (et toute formation doit avoir un responsable de formation nommément désigné), alors même qu'aucune formation n'est obligatoire pour devenir formateur dans l'animation. Ces formations, animées par des CEPJ, introduisent les participants aux dispositifs (régionaux) de la Jeunesse et Sports mais, simultanément, transmettent aux participants les conceptions qu'en a l'administration (là aussi, au niveau régional). L'enjeu de l'habilitation des formations (ou de son renouvellement) constitue évidemment un puissant stimulant pour l'adoption, au moins formelle, des dispositions et conceptions présentées.

508 Sans oublier bien sûr l'activité historique d'organisateur d'accueil collectif de mineurs de nombre d'entre elles.

source de financement. Dans un regard d'économiste, cela ressemble trait pour trait à l'opportunisme marchand de la plupart des PME.

### *Évolutions vers la professionnalisation.*

Il est donc souvent fait usage de l'affirmation que l'animation se professionnalise comme argument de promotion de celle-ci. En langage trivial<sup>509</sup>, cela revient à dire que « l'animation ça devient sérieux ».

Il existe des facteurs évidents de « professionnalité ».

« Les éléments formels sont ceux des inscriptions sociales, institutionnelles et administratives établies et reconnues par l'État, aux rangs desquels sont rangés les textes de loi réglementant l'activité (celle de l'encadrement des enfants pendant les vacances par exemple), les brevets et diplômes, les écoles et filières de formation, la convention collective et les syndicats. L'existence de ces éléments formels qui encadrent et organisent l'activité constitue également des éléments de professionnalité de l'activité. »<sup>510</sup>

L'apparition et surtout la montée en puissance du péri-scolaire a, selon certains observateurs, contribué à la professionnalisation contemporaine de l'animation :

Florence Q., inspectrice Jeunesse et Sport de Loire Atlantique : « Le péri-scolaire, les rythmes éducatifs, tout ça, ça a engendré une professionnalisation accrue des animateurs. Par exemple les cantinières se forment : elles accèdent à d'autres compétences, pour elles c'est une première qualification très valorisante<sup>511</sup>. C'est aussi un autre public dans les stages. Un autre regard, une autre présence. Cela a permis de professionnaliser les postes de l'animation, en particulier à cause de la règle des deux fois plus de 80 [jours, enfants], malgré l'arrêté de 2013 [dérogations]. Cela a valorisé les diplômes de l'animation professionnelle. »<sup>512</sup>

---

509 Mais justement, le langage employé n'est pas trivial car l'usage d'une rhétorique élaborée fait partie des leviers de promotion de l'animation. Les formateurs, avec leur habitude de « dire » l'animation et leur maîtrise d'un discours socio-éducatif ou psycho-pédagogique, sont particulièrement actifs sur ce terrain.

510 Éric Robinet, 2000, p. 118. Probablement cette liste est-elle marquée par une certaine volonté d'apporter des preuves les plus nombreuses possible à cette « professionnalité » de l'animation. En effet, la réglementation de l'encadrement des enfants pendant les vacances ne relève guère de cette catégorie et existait largement avant l'apparition puis le développement de l'animation professionnelle. Par contre, on pourrait y ajouter tout simplement le fait que se soit développé un travail salarié d'un côté, l'inscription dans la nomenclature des métiers et professions de l'INSEE de l'autre.

511 Paradoxalement, mon interlocutrice parle de ce que d'aucuns nomment la « souffrance éthique » des salariés du péri-scolaire comme d'une preuve d'engagement professionnel : « Certaines collectivités n'ont pas les moyens financiers d'un encadrement suffisant [comprendre conforme aux normes des accueils collectifs de mineurs]. Cela met en souffrance les salariés, qui sont très conscients de leurs responsabilités mais n'ont pas les moyens de les assumer. »



Comme on le voit, dans son regard, la professionnalisation de l'animation est une évolution positive. C'est aussi, bien sûr, le point de vue syndical.

« La reconnaissance des compétences professionnelles dans l'animation »

« A l'heure où le président de la République appelle à l'engagement citoyen et au développement du service civique, nous devons avoir des professionnels prêts à accompagner ces jeunes. »

« Cela commence par la distinction entre animation volontaire et animation professionnelle. La confusion est historique mais elle s'est amplifiée ces dernières années avec les mesures prises sur le BAFD (dérogation sur les + de 80 jours et + de 80 mineurs), la baisse de moyens des associations et l'utilisation croissante du CEE.

Les familles s'offusqueraient si leurs enfants étaient confiés sur le temps scolaire à des salariés qui n'auraient pas un cursus de formation conséquent [...]. »<sup>513</sup>

### *Évolutions vers la dé-professionnalisation.*

Admettons que

« [...] la "déprofessionnalisation" désigne sa déstabilisation, avec notamment une perte d'autonomie, une fragilisation des conditions d'emploi et de travail, du statut, du système de formation régulant l'entrée et l'exercice d'un métier. »<sup>514</sup>

À propos de la situation contemporaine, un observateur fait un constat sans appel :

Patrick B. CEPJ : « Le développement d'un seul coup du péri-scolaire c'est comme une avalanche. Le service est rendu de fait par des non professionnels. Ce qui rend impossible la professionnalisation. Les évolutions récentes, en particulier celles qui sont dues au péri-scolaire, tirent violemment vers le bas le niveau réel et l'image sociale de l'animation. »

---

512 Le propos mélange la situation des professionnels qui se forment à l'animation, comme les cantinières ; celle des animateurs diplômés du BAFA qui forment le principal de l'encadrement du péri-scolaire et qui essayent d'en vivre (donc en « professionnels », malgré leur diplôme de l'animation volontaire), qu'elle désigne contradictoirement par la formule « les niveaux inférieurs, BAFA et BAFD » ; et les responsables qui sont concernés par la règle dite des « deux fois 80 ». En fait, ces contradictions internes à son discours proviennent d'une ambiguïté : « l'existence d'un hiatus entre la volonté de pérenniser la distinction occasionnel·e-s/professionnel·e-s et les parcours et aspirations professionnels des animateurs/animateuses. » (Magalie Bacou et *al.*, 2014, p. 38) Les « parcours » professionnels passent par l'animation volontaire, ses formations et diplômes, et sont donc en partie contradictoires avec l'affirmation d'une distinction entre animations volontaire et professionnelle.

513 SEP-UNSA, 2016, p. 12. L'argument repose bien sûr sur la responsabilité des animateurs vis-à-vis des enfants qui leur sont confiés et revendiquée, comme modalité de la reconnaissance professionnelle, une distinction plus nette entre les filières des animations volontaire et professionnelle. De nouveau, cette distinction est contradictoire avec la réalité des carrières des animateurs professionnels.

514 Magalie Bacou et *al.*, 2014, p. 37.

Comme le constate Patrick P., le péri-scolaire, en introduisant dans une animation qui aurait pu être professionnelle<sup>515</sup>, en peu de temps et en grand nombre<sup>516</sup>, des individus non ou peu formés et diplômés, des situations de sous-encadrement, des conditions de travail peu compatibles avec les attentes d'une contribution « éducative », des emplois qui ne permettent pas d'en vivre, a littéralement dilué un processus lent et fragile de clarification progressive des cursus de formation et des carrières de l'animation et même entraîné l'ensemble dans un flux inversé<sup>517</sup>. Un autre observateur fait un constat tout aussi radical :

Bruno R., directeur d'un centre social du Mans : « Si on compare la perception de ce que les animateurs doivent avoir comme compétences, on voit que la petite enfance n'est pas du tout perçue de la même manière. On n'imaginerait pas une seconde de confier de jeunes enfants à des personnes aussi peu formées que les animateurs. Pour l'enfance, il y a peu de formation. Et les TAP, ça a conforté l'idée que tout le monde peut le faire. »

Menant un autre type d'analyse des enjeux contemporains, M. Bacou et *al.*, dans le sillage du travail de F. Lebon et M. Simonet<sup>518</sup> sur le contrat d'engagement éducatif, montrent comment la promotion par les employeurs de l'animation – et les organismes de formation sont très actifs à ce sujet – d'un statut du volontariat induit un processus de dé-professionnalisation de l'animation. Et de conclure :

« Car, en définitive, le volontariat semble moins répondre aux besoins des jeunes et des animateurs/animateuses qu'à ceux d'un système économique qui, pour prendre un nouvel élan, pourrait se nourrir d'un deuxième mode de production [...] axé sur le bénévolat, le volontariat et le "sous-salariat" [...]. »<sup>519</sup>

Même si ce statut du volontariat n'a pas vu le jour – et semble se heurter à des impossibilités juridiques –, les débats qui le concernent témoignent clairement de certains des processus qui entravent la professionnalisation souhaitée par nombre de personnes souhaitant embrasser la carrière d'animateur. Il n'est pas indifférent de trouver les organismes de formation en première

---

515 Étudiant une période antérieure au péri-scolaire, Régis Cortesero (2012, p. 3) écrit : « Et "l'emprise du diplôme" elle-même reste faible puisque, en 2004, seuls 30 % des animateurs en contrat à durée indéterminée détiennent un diplôme professionnel – dont seuls 10 % relèvent de l'animation. »

516 À la ville du Mans, depuis que le « péri-scolaire » dépend de l'école et qu'il inclut les mercredis après-midi, le service « Enfance - Jeunesse - Sports » – vaste périmètre – compte au maximum deux-cents animateurs saisonniers dans ses effectifs alors que le service « Éducation », en charge des établissements scolaires, a besoin de plus de trois cent personnes. Le péri-scolaire a un poids très important en terme d'emploi, mais il s'agit bien sûr de temps partiels très courts.

517 Ceci n'a bien sûr été possible qu'en raison du caractère dominé de l'animation et de son utilisation d'une main d'œuvre elle aussi dominée, situation résumée, pour en rester à la métaphore liquide, par son caractère fluide.

518 Francis Lebon et Maud Simonet, 2012. J'analyse dans le détail cet article important dans l'annexe « Les débats autour du CEE ».

519 Magalie Bacou et *al.*, 2014, p. 47.

ligne de cette « lutte » pour ce statut du volontariat et, par voie de conséquence, contre la professionnalisation de l'animation<sup>520</sup>.

### *Professionnalisation ou dé-professionnalisation ?*

« [...] rien ne permet d'affirmer que, depuis trente ans, l'animation est en voie de "professionnalisation" (ou bien l'on assiste à la professionnalisation de certains segments et à la "déprofessionnalisation" de quelques autres) [...]. »<sup>521</sup>

Les évolutions, on l'aura compris, sont particulièrement ambivalentes et peuvent être lues dans les deux sens, selon ce que l'on veut démontrer. Le débat est récurrent et J. Ion faisait un constat similaire il y a près de quinze ans.

« Il y a deux ou trois décennies, en France tout au moins, la cause était entendue. Le processus de professionnalisation du travail social apparaissait inéluctable ; ce qui semblait impliquer d'un côté une moindre part des activités bénévoles dans le secteur, de l'autre une qualification accrue des salariés. Depuis la crise sociale s'est développée et de nouvelles modalités d'action publique sont apparues : c'est dans ce contexte que le bénévolat opère un imprévisible retour en force tandis que le salariat du secteur social tend à considérablement se diversifier au détriment des métiers les plus qualifiés. [...] depuis près d'un demi-siècle, cet improbable couple ne cesse en fait de perdurer [...]. »

Selon cet auteur, le travail professionnel semblait alors se construire contre le travail bénévole, par contraste et opposition.

« Le travail social, comme son nom même le signale qui revendique son appartenance au monde laborieux, s'est constitué contre le bénévolat. Lorsqu'il acquiert reconnaissance publique, au début des années 1960, les nouveaux salariés n'ont d'ailleurs cessé de se démarquer des origines. »

Dans l'animation toutefois s'est toujours maintenue une place importante pour les volontaires, sinon les bénévoles, c'est-à-dire les non professionnels, qui constituent le principal des effectifs d'encadrement des accueils collectifs de mineurs. De même dans les organismes de formation, les

---

520 Ce que dénoncent les intéressés, comme les auteurs l'indiquent, est l'hypothèse d'une généralisation du salariat dans l'animation. Le changement de modèle économique que cela engendrerait serait, selon les défenseurs d'un statut spécifique, ravageur pour la possibilité même de maintenir des accueils collectifs de mineurs... et des formations dans l'animation. Ils ont probablement raison sur le plan économique. Mais il est intéressant de retenir que l'argument utilisé, qui met en avant l'engagement censé être intrinsèque à l'animation, n'est pas de nature économique, et selon moi cherche à occulter cet enjeu (ce que montrent aussi les auteurs cités), il est de nature morale. Partant, sans le dire, il ne reconnaît pas d'autre animation que l'animation volontaire, réputée désintéressée, donc sur des critères d'ordre moral et historique, la nostalgie et le rappel des grands récits étant une manière de voir et de dire fréquemment observée. On verra qu'il a aussi un effet de sélection sociale.

521 Francis Lebon, 2009, pp. 104-105.

activités de l'animation volontaire sont le « terrain » des formateurs non professionnels. J. Ion constate donc que les difficultés et la fragilisation financière du travail social ont suscité un retour vers l'appel au bénévolat et son utilisation<sup>522</sup>. Par ailleurs, il met fort bien en évidence l'évolution divergente observable. Ainsi, avec le développement des emplois de proximité (type « grands frères », « animateurs de quartier »), les emplois

« hésitent aussi entre inscription territoriale – qui donne légitimité à intervenir – et références professionnalisantes, par nature davantage sectorielles et détachées des réalités particulières du terrain. »

Et, dans les années 1980, « comme leur développement se fait dans une période où par ailleurs se multiplient également les emplois de service à la personne (notamment garde d'enfants, soins à domicile, aide-ménagères et accompagnement de personnes âgées), c'est globalement l'ensemble du secteur qui, en termes de qualification, se voit tiré vers le bas, même si l'accentuation de la division du travail, liée précisément à cette baisse générale des niveaux d'emplois, engendre par ailleurs des postes d'encadrement hiérarchique »<sup>523</sup> dans lesquels on retrouve effectivement les diplômés de niveau Bac + 2.

C'est, pour ma part, exactement la conclusion que je tire de mes propres observations et analyses. Pour le résumer, parmi les animateurs qui aspirent à une activité professionnelle dans ce domaine, l'évolution est divergente : une majorité stagne dans des emplois peu rémunérateurs, peu qualifiés, peu reconnus, sans guère de chance d'évolution de carrière et d'accès à la formation, et dans lesquels ils se décourageront ; une minorité, en général plus diplômée au départ, plus chanceuse aussi, accède aux postes de responsabilité et ainsi se professionnalise effectivement.

Peut-être d'ailleurs, plutôt que de parler de professionnalisation et de dé-professionnalisation, serait-il plus réaliste de faire le constat d'une professionnalisation impossible pour une proportion importante des animateurs. Ce serait le résultat, à la fois de l'aspiration par la sphère de l'animation de personnes qui ne s'y trouvent que temporairement ou par défaut, en particulier les employés instables du péri-scolaire ; à la fois d'une conception de l'animation qui reste centrée sur le besoin de garde dans les structures d'accueil que sont les centres de loisirs<sup>524</sup>.

Si la professionnalisation suppose le professionnalisme, le second peut exister et se développer sans la première. Il me semble que ce que l'on observe dans l'animation, prise dans son ensemble, relève d'une évolution vers plus de professionnalisme plutôt que vers plus de professionnalisation.

---

522 Dans un encadré de l'annexe « Les marchés de l'animation » (annexes de la 2<sup>ème</sup> étape), « L'Accoord », je montre comment une grande association d'animation considère l'utilisation des bénévoles en lieu et place des professionnels comme une solution à la diminution de ses ressources budgétaires.

523 Jacques Ion, 2005, respectivement pp. 149, 150, 154 et 154.

524 Par exemple la CAF continue à décrire l'animation comme un mode de garde. Rappelons que les accueils collectifs de mineurs relèvent juridiquement du *Code de l'action sociale et des familles*, la question de l'accueil hors du domicile familial étant centrale.

La professionnalisation est un bon analyseur des transformations de l'animation, du militantisme et des organismes de formation.

## 5 - Transformations et hypothèses d'avenir pour l'animation

Il ne s'agit pas pour moi de faire des prédictions mais de rendre compte de la manière dont les professionnels de l'animation voient leur activité évoluer, et d'y apporter mon interprétation.

Les signes du présent peuvent être interprétés comme représentant un possible futur état des choses. Mais ces signes sont également orientés par ce futur probable ou possible, car le futur importe à ceux qui cherchent à l'anticiper pour s'y préparer<sup>525</sup>. On a pourtant vu que, sans même évoquer le long terme, nombre d'évolutions conjoncturelles affectent profondément l'animation (on peut citer pour mémoire, dans le temps quasi présent : la suppression des emplois aidés, la mise en place puis le démantèlement de l'aménagement des rythmes scolaires et ses conséquences sur l'activité péri-scolaire, la disparition de fait du Ministère de la Jeunesse et des Sports, les aléas des marchés concurrentiels de financement de la formation, les mouvements capitalistiques chez les organisateurs de vacances, les changements de politiques municipales, les modifications de responsabilités et prérogatives liées aux étapes successives de la décentralisation<sup>526</sup>) et rendent l'anticipation très incertaine. Ce travail d'anticipation, entre volontarisme et prédiction, est mené intensément par les organismes de formation, dont les intérêts sont d'autant plus engagés qu'ils sont « en bout de chaîne ».

Enquêteur : « A ton avis, où va l'animation ? »

Mon interlocuteur est animateur professionnel, coordinateur jeunesse dans un centre social de la ville du Mans. Il s'exprime très directement :

Stéphane C. : « Professionnelle et administrative. De plus en plus professionnelle, c'est-à-dire en opposition avec militante, et de plus en plus administrative. Rentabilité, fiches horaires, évaluation de chaque euro qu'on met sur la table. Avec de moins en moins d'animateurs qui sont passés par le BAFA et de plus en plus qui sont des salariés reconvertis avec des raisonnements de salariés subalternes plus attachés au cadre horaire qu'aux missions. »<sup>527</sup>

---

525 Ainsi, des dirigeants de l'animation, entre autres dans les organismes de formation, observant autour d'eux les signes de la marchandisation de leur activité, pensent à l'organiser dans une finalité lucrative.

526 Une bonne partie de l'animation municipale est ainsi passée sous la responsabilité des Communautés de communes ; la formation professionnelle est dorénavant prise en charge par les Régions.

527 Et de me citer l'exemple – réaliste – du « manutentionnaire qui s'est cassé le dos ».

Mon interlocutrice est CEPJ, chargée de la refonte du BPJEPS au Ministère de la Jeunesse et des Sports :

Joëlle G : « Il n'y a plus de visée de transformation sociale. Il y a beaucoup moins d'utopie et d'engagement chez les animateurs. C'est la société actuelle qui veut ça. Ce ne sont plus les mêmes qu'il y a 20 ans. »

Cette fois, mon interlocuteur, responsable national de l'animation des CEMÉA, dans un poste plus politique, me répond longuement.

Fabrice D. : « Franchement, je ne sais pas. Il s'agit pour la société avant tout d'un mode de garde, éventuellement éducatif. Elle évolue nettement vers la recherche d'une rentabilité individuelle.

Ce qui se développe dans l'animation, c'est l'animation conçue comme une aide à la réussite scolaire, les séjours linguistiques, les séjours musicaux, les vacances sportives, et même les séjours de renforcement scolaire. Ou, dans un autre genre, c'est le scoutisme qui est apprécié pour les apprentissages qu'on lui attribue, l'initiative, la débrouillardise, le leadership. Y a aussi les séjours de vacances commerciaux, dans une logique de plaisir, mais aussi parce que ça convient à des gens pour qui consommer est une manière d'exister. Avec des produits standardisés, des niveaux de gamme (de gamme d'activité, encadrée par tel ou tel sportif célèbre ou non, gammes d'hébergement et de nourriture), exactement comme on le proposerait dans l'hôtellerie, les croisières, les voyages touristiques ou la restauration standardisée.

Dans la même logique, le BAFA est perçu comme la porte d'accès à une première expérience et à une prise de responsabilité, à l'enrichissement d'un CV, qui sont autant de facteurs de valorisation personnelle pour l'obtention d'un *job* d'été voire d'un emploi futur. Le BAFA est connu par les employeurs comme une bonne expérience de prise de responsabilité.

Il y a une véritable transformation des finalités de l'animation. D'une finalité éducative dans un cadre collectif, on passe à un cadre de consommation, une finalité de rentabilité individuelle dans un monde concurrentiel. On est très très très loin des colos des années fastes, autour des années 1960-1970, avec une finalité qui était non seulement éducative mais aussi politique (les colos du parti communiste, les colos de l'église *etc.*).

Et puis on passe de l'animation à l'aide sociale. Il y a une sorte d'extension de la polyvalence attendue des animateurs, qui doivent être sacrément forts pour savoir tout faire. »

Ce qui apparaît clairement dans les réponses formulées par les interlocuteurs cités – et bien d'autres –, c'est que la prédiction n'est finalement qu'une autre manière pour eux de décrire et d'analyser le présent<sup>528</sup>. C'est son principal intérêt<sup>529</sup>.

---

528 Soit le futur est imprévisible, soit il est la prolongation du présent.

529 Y compris en tant que méthode de conduite d'entretien.

*Une animation qui devient administrative et budgétaire.*

On l'a compris, telle est l'une des évolutions plausibles de l'animation, au moins professionnelle (ou vue par les directeurs d'accueils collectifs de mineurs) : de plus en plus, il faut « monter des dossiers » et « monter des projets », justifications budgétaires et argumentations éducatives à l'appui. Les animateurs professionnels estiment qu'ils y passent désormais entre un tiers et la moitié de leur temps, leurs encadrants l'essentiel de celui-ci<sup>530</sup>. Il s'agit d'une évolution qui, manifestement, échappe complètement aux organismes de formation : du moins ne la prennent-ils pas en compte dans leurs dispositifs, centrés que sont en général ceux-ci sur ce que devrait être l'animation<sup>531</sup>.

Sans développer longuement cet aspect, voici trois témoignages.

La web-radio

Stéphane C., coordinateur jeunesse d'un centre social du Mans, me fait le récit suivant :

« Un jour, y a un responsable de la ville [du Mans] qui me téléphone pour me dire : *j'ai des jeunes, ils cherchent un local pour faire une web-radio, ils ont pas besoin d'encadrement, juste d'un local, mais moi j'ai pas ça à la ville, est-ce que tu pourrais les accueillir ?* Bien sûr ! J'en parle à mon directeur qui me répond qu'il faut voir si c'est possible. Et puis, non, on pouvait pas leur prêter un local si y avait pas un adulte avec eux, c'est une question de responsabilité et d'assurance. Bon, alors pendant quelque temps, ils sont venus faire leur web-radio chez nous toutes les semaines et je restais avec eux. Je faisais rien mais il fallait qu'il y ait un encadrant. Eux, ils étaient bien tranquilles, ils avaient besoin de personne, mais comme j'étais là, je faisais mon boulot d'animateur, de temps en temps je leur donnais un conseil ou un coup de main. Et puis on a trouvé une solution. On leur a demandé de monter une junior-association, comme ça on a pu faire une convention entre la junior-association et le centre social, et à partir de là ils ont continué leur web-radio tout seuls, j'avais plus besoin d'y être. »

---

530 Certains disent 80 %, ce qui est certainement vrai pour les postes de « coordinateur » (correspondant en principe au DEJEPS).

531 J'ai ainsi entendu les formateurs – et certains stagiaires – d'un BAFD tenir le raisonnement suivant : « les comptabilités sont toutes différentes d'un organisateur à l'autre, c'est pas la peine d'aborder ça en formation, il vaut mieux qu'ils travaillent avec le comptable de leur employeur pour savoir ce qu'ils doivent faire. » Il y a là ce qui ressemble à un renoncement de l'ambition de former, ou de la responsabilité de le faire.

« L'énergie est bouffée par la gestion »

Mathieu M., animateur professionnel : « Une partie de l'énergie de l'animation est bouffée par la gestion. Aujourd'hui, les dinosaures, ils sont devenus des coordo. Ils font de la gestion et de l'organisation, ils ont pas le temps pour autre chose, de l'animation ou la formation de leurs collaborateurs. Ils font aussi l'écriture des projets. Leur temps est bouffé par le discours et par l'écriture. Il y a une logique de gestion qui est implacable. La CAF, elle est pas innocente là-dedans. Comme les élus ne sont pas des experts dans ce domaine, c'est à nous qu'ils délèguent ces questions. »<sup>532</sup>

Voici une bonne manière, simple et directe, d'expliquer pourquoi et comment la gestion devient une tâche prioritaire dans une petite commune où la hiérarchie du service jeunesse est peu étoffée et le poste de coordinateur réputé « proche du terrain » : il y a des aides à la clé et non seulement on ne peut pas s'en passer mais les élus n'admettraient pas que les animateurs n'ait pas fait ce qu'il faut pour les obtenir.

Par contraste avec mon interlocuteur précédent, Fabrice B., cadre dirigeant d'une grande association d'animation s'est, quant à lui, approprié les logiques de gestion. Il me parle avec beaucoup de naturel, comme d'une évidence, du « bon usage des deniers publics », du « bon service aux usagers », de « l'optimisation des ressources », avec comme argument « on est en 2016 ! »

Logique gestionnaire de l'animation

Marie B., co-secrétaire nationale SEP-UNSA : « Dans nos discussions, on a abordé le sujet mais il a été mis de côté par le Ministère. Ce qu'on propose, c'est un service public de l'animation, comme il y a un service public de l'éducation. Les enseignants, on les forme. Pourquoi les animateurs doivent déboursier 10.000 € pour se former ? La reconnaissance de l'animation, ça passe par quelques solutions : la formation et le diplôme et le développement des possibilités des parcours pour obtenir le diplôme. Mais le Ministère, il a balayé tout ça. »

Je lui fais remarquer qu'il y a au moins quatre mécanismes qui s'opposent à cette évolution : la logique gestionnaire et budgétaire, qui manifestement est prioritaire, en tout cas localement, par rapport au politique, et qui devient une fin en soi et non un moyen<sup>533</sup> ; la montée de question sécuritaire dans la société, qui fait migrer les emplois publics de l'animation à la tranquillité publique ; le côté « indicible » de l'animation, qui est

---

532 Politique familiale oblige, la CAF est un financeur important des activités de l'animation. Aux dires de tous les acteurs de l'animation, l'avis est parfaitement unanime, les dossiers que cet organisme impose de remplir pour obtenir des aides sont particulièrement étoffés et ardu à établir et, comme il se doit, ne souffrent pas d'approximations. Sans surprise, interrogée à ce sujet, Laurence L., « Conseillère technique territoriale en action sociale » de cet organisme, justifie parfaitement la nécessité et l'intérêt de ces dossiers.

533 Cf. *supra* le compte-rendu de l'entretien avec Pascal S., directeur du service enfance, jeunesse et sports de la ville du Mans.



incapable de démontrer son efficacité ; la dévalorisation sociale de ce métier, qui fait partie des « sales boulots » au même titre que la plupart des métiers du « service à la personne » et du « care ».

Marie B. : « Oui, je suis parfaitement d'accord avec vous, mais en fait c'est un choix de politique. Dans les administrations, on ne parle plus d'usagers [ou d'administrés] mais de clients. Depuis 15 ans, on a un changement de paradigme, depuis 2000 et surtout depuis 2007 [c'est-à-dire depuis la loi dite RGPP<sup>534</sup>], le modèle de gestion qui s'impose, c'est le *New Public Management*. On passe d'une logique d'intérêt général et de service public à une logique de service rendu. Ce n'est plus une politique d'intérêt commun mais une politique de gestion. Par exemple, il faut une garderie. Alors on fait une étude de coût. Et on se pose la question : est-ce que ça va permettre de gagner des votes ; ou d'obtenir la paix sociale ? »

Comme le fait remarquer Gilles Monceau,

« Ainsi la “rationalisation” des dépenses, en particulier via la RGPP (Réforme Générale des Politiques Publiques), n'est pas qu'un phénomène macro-social. Cette “rationalisation” a des effets micro-sociaux de désorganisation de certaines pratiques professionnelles et est perçu[e] comme attaquant leur sens et leurs finalités. »<sup>535</sup>

Et l'auteur explique comment des animateurs lui montrent que, pour proposer une activité qui sort des programmes et de la routine, ils doivent à chaque fois négocier un budget, si petit soit-il, avec leur hiérarchie, raison pour laquelle ils préfèrent souvent s'en tenir à ce qui est déjà dans les habitudes et les pratiques, sans innover.<sup>536</sup>

Bien sûr, l'animation n'est en rien un cas unique et isolé à ce propos. Sa transformation administrative est récente<sup>537</sup> et non encore assimilée par les acteurs, qui disent à l'envi qu'ils ne sont pas entrés dans l'animation pour effectuer ces tâches. En outre, leur attention n'est jamais attirée sur ces aspects – en particulier en formation – avant d'y être confrontés. En même temps, ceux d'entre

---

534 Révision générale des politiques publiques, remplacée en 2012 par la loi MAP pour Modernisation de l'action publique.

535 Gilles Monceau, 2013, p. 25.

536 La logique administrative est l'objet d'une démultiplication sans fin. Pour un même projet, quand il y a plusieurs financeurs, il faut remplir autant de dossiers. Lorsque le financement d'une action relève, pour un même financeur, de plusieurs lignes de crédit différentes, il faut également établir plusieurs dossiers. Les projets étant nombreux et chacun ne contribuant à financer qu'une petite partie des activités de toute institution, les dossiers à établir se multiplient d'autant. Chaque organisme financeur a bien sûr un délai limite pour rendre les demandes, et des procédures spécifiques d'instruction. *Etc.* Pascal S., directeur du service enfance, jeunesse et sports de la ville du Mans, m'a montré comment les services de gestion de la mairie exigent de lui, à la demande du maire, non seulement des économies, mais leur détail et leur ventilation ligne à ligne : ce n'est pas sur l'ensemble du budget qu'il faut gagner par exemple 5 %, mais sur chaque ligne de celui-ci, action explicitées à l'appui.

537 On peut parler d'au plus une dizaine d'années.

eux qui « prennent du grade » y voient, non seulement une manière d'échapper à la relation « de face-à-face » de l'animation, mais la preuve d'une forme de promotion sociale.

*Une animation devenant à la fois technique, à la fois intellectuelle et conceptuelle.*

Les évolutions que je pense observer en ce domaine, phénomènes émergents et convergents, semblent se développer largement à l'insu des acteurs<sup>538</sup>. Il y a probablement une raison : une animation plus intellectuelle leur semble avoir plus de valeur sociale et être plus aisée à défendre. Les animateurs, et tout particulièrement les formateurs, sont donc des producteurs privilégiés de ces transformations.

L'intention éducative, dans l'animation et même dans la formation<sup>539</sup>, est devenue envahissante, et une évidence partagée. Qui donc peut être contre l'éducation<sup>540</sup> ? Mais quelle éducation, et pour quoi faire ? Peut-on alors dire si, en réalité, elle libère ou si elle formate, et les animateurs et leurs publics ? Les formateurs, qui ont en charge de dire « l'animation c'est ça », sont les premiers porteurs de ces orientations et de leurs effets. Ne sont-ils pas les premiers à être domestiqués par celles-ci, qui s'imposent à eux par dessus leur sens critique<sup>541</sup> ?

Intention éducative du moins en discours, car elle se heurte aux logiques et au développement de l'animation de loisirs et de l'animation commerciale. La formation, qui se veut en prise avec la réalité pratique, en est forcément influencée.

L'éducation est d'ailleurs trop importante à leurs yeux pour la laisser à d'autres, qui en ont une autre conception : elle est à la source de toutes les concurrences, de tous les choix de se concurrencer au lieu de s'allier, entre organismes d'une part, entre instances éducatives et singulièrement vis-à-vis de l'école d'autre part.

---

538 Selon une métaphore bien pratique, chacun respecte (plus ou moins) les règles de grammaire en s'exprimant sans pour autant que cela soit conscient à chaque instant, sans conscience ni inconscience, et sans discussion. L'idée que des pratiques existent à l'insu de leurs acteurs ne met pas en cause leur intelligence ni ne présuppose qu'ils ne savent pas ce qu'ils font.

539 Où il ne s'agit pas seulement de préparer le stagiaire à une responsabilité d'animateur mais de le transformer, d'en faire un « citoyen », « une personne responsable », de l'aider à « s'émanciper ».

540 Pour la dénonciation de l'invasion de l'animation par l'intention éducative, on peut lire au moins Jean Houssaye (1998) et Ronan David, Baptiste Besse-Patin (2013).

541 Comme l'évoque André Leroi-Gourhan dans un autre contexte (1965, tome II, p. 257), ne portent-ils pas le collier du chien de la fable de La Fontaine (« Le chien et le loup ») qui est le prix de leur liberté de formateurs ?

Dans ce cadre il est clair que, si les militants de l'éducation populaire mettent en avant l'autonomie et l'émancipation, l'utilisation de l'animation par les dirigeants, en particulier municipaux, a une toute autre intention, qui a à voir avec le contrôle des populations.

Il résulte de ces mouvements contradictoires, de ces tensions entre logiques diverses, une tendance à codifier l'animation *via* des procédures, des programmations et des dispositifs méthodologiques qui disent, à la place des formateurs, des animateurs et des publics, ce qu'il faut faire et comment. Ces dispositions sont censées augmenter la « productivité éducative » en même temps qu'elles rassurent les responsables. Les animateurs sont invités par leurs formateurs à apprendre à programmer leurs animations, au détriment de l'adaptation et de la relation aux enfants, disent certains<sup>542</sup>. Les formations elles-mêmes sont, selon les organismes mais aucun ne semble y échapper, dans une intention qui va de la capitalisation du savoir à l'imposition d'une exécution fidèle en passant par la volonté de cohérence voire d'homogénéité d'une session de formation à l'autre, codifiées par des « mémentos », « grilles » et autres « procédures ».

C'est la « méthodologie<sup>543</sup> de projet » qui est la manifestation la plus emblématique de cette évolution. Transmettre, faire assimiler ces dispositifs est un gros travail de formation et les organismes en ont, pour la plupart, fait le cœur de leur enseignement. Il y a, donc, l'obligation universelle, et là aussi évidence partagée, du *projet* comme outil d'animation, à tel point qu'il en finit par devenir, non plus une méthode qu'il faut apprendre et utiliser à bon escient mais une fin en soi et une réponse automatique. Plus largement, l'animation fait un usage croissant de méthodes pré-établies dont la « fabulation »<sup>544</sup> me semble également caractéristique. Elle s'oriente par ailleurs, probablement pour conserver son attractivité, vers une logique de *circenses*, de satisfaction de ses publics par le spectacle et la consommation : activités sportives, technologies multimédias, stages à thème visant un apprentissage (musical par exemple), bien loin des cabanes, du chant, des constructions en bois menuisé, de la danse ou des jeux d'expression qui faisaient naguère le sel des

---

542 C'est le cœur de la critique formulée par Ronan David et Baptiste Besse-Patin (2013), qui dénoncent en particulier la dite « méthodologie de projet » comme une manière de ne pas se confronter à l'interaction, à la relation avec les publics et les individus, comme une façon de codifier par avance, non seulement ce que l'on prévoit de faire, mais les attentes et les comportements des bénéficiaires.

543 J'emploie le terme tel qu'il est utilisé par les locuteurs. Il est évident qu'on devrait parler de « méthode » de projet.

544 Le projet et la fabulation (« fabu ») font l'objet des deux sujets traités en annexe (de la 4<sup>ème</sup> étape).

séjours collectifs. L'animation ne pratique plus ces activités mais les formations ne les prévoient plus non plus<sup>545</sup>, et la compétence correspondante se perd<sup>546</sup>.

De plus, les centres de loisirs, situés en milieu urbain, ne permettent plus de les proposer. Les centres de vacances disparaissant et leurs locaux ayant été vendus, les stages de formation en demi-pension, ne sont plus organisés sur les lieux des vacances des enfants. Ces stages, quand bien même les formateurs le sauraient et le voudraient, n'autorisent plus à pratiquer toutes ces activités de contact avec la nature et la réalité extérieure.

Avec la « démarche de projet » vient celle de l'évaluation : on se donne des objectifs, on vérifie leur atteinte (ou non), on explique les écarts. Cette manière de procéder semble dorénavant une évidence et une obligation professionnelles. Elle amène à élaborer des documents écrits qui, véritablement, intellectualisent l'animation. Ce mouvement, cette évolution, sont soutenus par certains organismes de formation, qui accordent une grande importance aux écrits et aux capacités réflexives des stagiaires, et par certains employeurs qui apprécient ces qualités et compétences<sup>547</sup>. Il est bien évident qu'il y a là, pour ces organismes, une manière de se différencier de leur concurrence et de se valoriser ; cette orientation pédagogique valorise aussi les formateurs eux-mêmes<sup>548</sup>.

Ainsi, il n'est pas de projet éducatif ni de projet pédagogique<sup>549</sup> qui ne comprenne des mots ou formules clés tels que « projet », « autonomie », « citoyenneté » ou « être acteur de ses loisirs »<sup>550</sup>.

---

545 Même les organismes de formation qui dénoncent cette évolution élaborent une programmation des stages d'approfondissement du BAFA, traditionnellement centrés sur un thème spécialisé, qui prend à son compte des thèmes de cette nature. Il s'agit d'attirer les stagiaires dans un contexte concurrentiel. Il n'y a plus de stages « cabane » (en général : « aménagements extérieurs ») mais il y a des stages « multimédias ».

546 André Leroi-Gourhan écrit (1965, tome II, p. 266) : « Libéré de ses outils, de ses gestes, de ses muscles, de la programmation de ses actes, de sa mémoire, libéré de son imagination par la perfection des moyens télé-diffusés, libéré du monde animal, du vent, du froid, des microbes, de l'inconnu des montagnes et des mers, l'homo sapiens de la zoologie est probablement près de la fin de sa carrière. »

547 Ce qui, au passage, leur permet d'employer des animateurs formés au niveau en dessous de celui du poste occupé (BPJEPS à où il faudrait un DEJEPS, DEJEPS pour un poste de DESJEPS...).

548 Les discours de l'animation, surtout ceux des formateurs, sont ainsi très marqués, manifestement à leur insu, par la dichotomie corps-esprit, dans une formulation qui leur est propre : on oppose ainsi par exemple des contenus qui seraient « que » techniques (qualifiés de « mensonge » !) à la vérité et la noblesse de l'éducatif et, surtout, du politique.

549 Le « projet éducatif » est un document réglementairement obligatoire que doit élaborer un organisateur d'accueil collectif de mineurs pour définir ses orientations en la matière. Le « projet pédagogique », en principe émis par le directeur de l'accueil (plus ou moins) en lien avec son équipe d'animation, n'est au contraire nullement obligatoire en tant que tel mais peu de directeurs et d'organisateur le savent. La réglementation parle en fait de « un document » sans autre précision, le langage du métier ayant adopté, et ce n'est pas neutre, la dénomination de « projet pédagogique ». On fait également usage des appellations : « projet de jeunes », « projet d'activité », « projet de direction » *etc.*

550 Les stagiaires en formation professionnelle savent que, s'ils omettaient ces déclarations d'intention dans leurs « projet d'animation », cela leur serait reproché (et on leur demanderait de se justifier à ce propos) lors des épreuves certificatives. Inversement, on leur demande rarement de justifier leurs intentions s'ils les énoncent ainsi.

Projet éducatif, projet pédagogique et leurs contenus obligatoires sont devenus une sorte de recueil de bonnes pratiques sans forcément que l'on réussisse à se convaincre qu'il ne s'agit pas de documents de pure forme, dont la fonction principale serait d'exister. Le fait est qu'ils sont peu connus, contenu comme existence, de ceux qui sont en principe intéressés : animateurs, parents et même élus. Les CEPJ qui, « par nature », ont à leur disposition plusieurs centaines de projets éducatifs et autant de projets pédagogiques<sup>551</sup>, indiquent, lorsqu'ils se sont penchés sur leur contenu, que

« passé la langue de bois, les projets éducatifs ont vraiment peu d'ambitions éducatives et les projets pédagogiques ne contiennent pas grand-chose hormis les questions d'organisation et de sécurité de l'ACM. »

D'une certaine manière, il y a là un constat d'échec des organismes de formation à influencer sur la qualité de cette activité et sur l'engagement social en sa faveur.

Il y a plus. L'animation fait son miel de discours sophistiqués voire pompeux, que l'on relève par exemple dans les dossiers d'habilitation ou dans les « éditos » des lettres d'information des organismes de formation, et que l'on constate à l'occasion des formations. Au point qu'il m'est arrivé de me demander, observant en formation l'écart entre les situations traitées (typiquement sous forme d'étude de cas) et la manière de s'exprimer à leur sujet, si se former ne consistait pas, au moins en partie, à apprendre à parler<sup>552</sup>. La vraie question semble d'ailleurs : à qui ? Il est probable que la réponse, au niveau du mécanisme collectif, est à rechercher dans la volonté de promouvoir l'animation en tant que véritable métier et compétence, ayant une réelle contribution sociale, et que ces discours s'adressent à ceux qu'il faut en convaincre, en premier lieu les élus. Ou que, dans une autre version, non contradictoire, il soit en réalité destiné aux animateurs et formateurs (pour) eux-mêmes.

Selon certains, l'animation est « indicible » ; employer des mots sophistiqués pour (croire) dire ce qui ne peut être dit, l'aporie résume bien des caractéristiques de la situation.

Peut-être n'est-ce là qu'une manière de se parler à soi-même et entre soi, ce faisant de se hausser du col, de s'extraire du *vulgum pecus*<sup>553</sup> de l'animation, si bassement reconnue ?

Pour répondre à ses marchés, et sans que cela soit conscient ni même souvent perçu, l'animation à la fois développe la technicité de ses animations, à la fois les enveloppe de constructions méthodologiques et langagières. Les organismes de formation sont de fait à la pointe de ces évolutions.

---

551 Leur nombre est de l'ordre de 600 pour le département de la Sarthe.

552 Diagnostic confirmé par la formatrice et les stagiaires interrogés. Il s'agissait en l'occurrence d'un DEJEPS.

553 Il s'agit d'un barbarisme usité. La formule exacte, due à Horace, serait *servum pecus*, le troupeau servile.

*Pour une conclusion provisoire.*

L'animateur professionnel consacre une part croissante de son temps à des activités administratives et budgétaires, concrétisations « de forme » de ses activités et modalités ou tentatives de justification de son action. Il est invité à mettre en mots ce qu'il fait, ce qui consiste souvent à « monter des projets » mais aussi à « donner du sens » à son activité, pour lui-même, pour ses employeurs, pour les usagers des activités qu'il propose, lesquels raisonnent volontiers en clients d'une prestation. Il lui faut utiliser des mots qui impressionnent, ce qu'il est de plus en plus entraîné à faire.

Les animations qu'il élabore tendent à devenir payantes. Car la question de la productivité éducative se pose, ou plutôt est posée par les classes moyennes, et il y faut des moyens. On compte sur l'animateur pour faire en sorte qu'enfants et adolescents soient occupés, que les seconds ne « traînent » pas, que la tranquillité publique soit assurée. L'animateur est ainsi sommé de démontrer l'efficacité de son action, faute de quoi il pourrait être remplacé, dans le contrôle des populations, par des émanations diverses de la logique policière.

S'il fait partie des classes moyennes et qu'il a des diplômes, l'animateur pourra bénéficier de formations et prendre des responsabilités dans ce métier ; il échappera alors, à son soulagement, au « terrain » et au « face-à-face pédagogique ». Si ce n'est pas le cas, il restera quelques années dans l'animation professionnelle, essayant tant bien que mal de vivre de ses contrats précaires avant de se diriger vers d'autres activités plus stables.

L'animateur volontaire n'est guère confronté à ces contraintes. En apparence, son activité est bien plus libre. Il y a pourtant toutes les chances qu'on lui demande d'appliquer des dispositions préétablies – sans lui – pour l'organisation et même la nature de ses activités<sup>554</sup>. Le cœur symbolique de son activité est restée le centre de vacances – dont les effectifs se sont réduits comme peau de chagrin au cours des trente dernières années – et l'accueil de loisirs. S'il fait partie des classes moyennes, il s'agit pour lui d'un « petit boulot » temporaire qu'il pratiquera à peine deux

---

554 Entendons-nous bien. Seules les machines exécutent. Les individus, quand ils travaillent, prennent toujours des initiatives et des décisions, même dans un univers très fortement prescrit et aisément codifiable, ce qui n'est pas le cas de l'animation. Les ergonomes ont de longue date décrit la différence entre travail prescrit et travail réel. La prescription n'est pourtant pas sans effet, qui réduit néanmoins l'espace des décisions et initiatives. Ce qui est le plus intéressant ici est l'apparition de cette prescription dans une activité qui ne la connaissait guère et la contradiction nette qu'elle constitue pour l'histoire de l'animation. Il reste aux animateurs ce que Gilbert de Terrasac nomme le « travail d'organisation », ajustements du travail prescrit à la réalité et à ses aléas.

ans, au mieux trois. Mais l'accès par les formations de l'animation volontaire est aussi la voie, surtout pour des personnes issues des classes populaires, d'une entrée dans l'animation professionnelle.

Animation mécanisée d'un côté donc, animation intellectualisée de l'autre.

Les conditions d'emploi de l'animation tendent à montrer qu'il s'agit d'une activité juste assez peu coûteuse pour que les besoins qu'elle assure ne soient pas traités par d'autres options sociales (et non d'autres types d'emplois). C'est pour cela qu'elle se répand comme un fluide : elle est la moins chère. Cela résulte de son caractère socialement dominé, non structuré, sans corpus de connaissances propre, sans délimitation juridique, de sa malléabilité et de celle de ses acteurs. Mais elle est concurrencée par d'autres logiques, dont en particulier la tentation policière et sa variante « douce », la dite « tranquillité publique ». On pourrait également imaginer d'autres réponses sociales au besoin de garderie et de tranquillité publique, et d'autres ont historiquement prévalu. Pourquoi celle-là ?

L'animation tend à évoluer vers des formes où la place de l'engagement volontaire et du bénévolat est décroissante, au profit de stratégies de carrière, de valorisation de soi<sup>555</sup>, de recherche d'emploi. Ce faisant, n'en déplaise aux tenants d'un paradis perdu de l'animation, elle répond à une demande, du moins une demande solvable. Tous les acteurs (pouvoirs publics, administrations, employeurs, animateurs, formateurs, organismes de formation, syndicats) sont plus ou moins impliqués et partie prenante de cette évolution, malgré quelques résistances, locales et surtout discursives<sup>556</sup>, et de nombreuses accusations mutuelles.

La marchandisation de l'animation, conjuguée avec son accès réservé à ceux qui peuvent la payer, est peut-être un signe qu'elle est amenée à disparaître telle qu'elle s'est pratiquée depuis la Seconde guerre mondiale. De façon conjoncturelle, la remise en cause du péri-scolaire *via* celle des « rythmes scolaires » a les mêmes effets. Il n'empêche : elle existe et le fait de croire qu'elle est nécessaire produit jusqu'à présent des effets : il y a des animateurs, des formations, des employeurs, des emplois, des diplômes, des budgets et même une administration. Tous dispositifs qui semblent confirmer que l'animation est nécessaire, ce qui correspond aussi à l'intérêt des acteurs, et bien sûr tout particulièrement des formateurs et des organismes de formation.

---

555 De préparation à la « lutte des places ».

556 Fabrice D., responsable national de l'animation des CEMÉA : « Quelles résistances ? Il y a deux angles possibles pour résister à ces évolutions : d'un côté la formation et son projet politique, de l'autre le projet politique de l'employeur. » On comprend que, dans ces conditions, on puisse considérer qu'une orientation politique renforcée donnée aux formations et à l'animation soient considérées comme une nécessité.

L'animation est un ensemble flou. Elle est pour l'instant en croissance sur ses marges, sous des formes, dans des activités et avec des publics que les acteurs historiques ne connaissent pas et que les formateurs ne savent pas prendre en compte. Cette croissance marginale produit en retour le flou de sa propre définition et celui de sa délimitation ; partant, la difficulté à en parler, sous toutes ses formes (formation, défense et promotion, négociation sociale, travaux paritaires, évolutions réglementaires).

Même si, dans leurs formations, ils restent centrés sur les concrétisations historiques de l'animation, les discours des organismes de formation ne sont pas pour rien dans cette expansion, tant sur le plan de la rhétorique – la défense d'un modèle économique à faible coût de main d'œuvre et le privilège à la noblesse de l'engagement social bénévole – qu'en ce qui concerne leur ambition du « tout éducatif » et la concurrence qu'ils prétendent faire aux autres instances éducatives, le système scolaire en premier lieu. Les employeurs non plus, qui bénéficient d'un salariat sous-formé, peu coûteux, motivé et flexible. L'État et ses acteurs, faute de moyens juridiques, regardent le train passer. Le flou de la définition de l'animation semble servir en retour les intéressés, organismes de formation, animateurs : les uns, qui peuvent affirmer l'importance de l'animation et en apporter la preuve dans son expansion et qui enrichit leur recrutement de stagiaires ; les autres, parce que cela leur permet de trouver des emplois.



## LOIN DE L'ANIMATION IRÉNIQUE<sup>557</sup>

L'animation n'est pas un long fleuve tranquille ni un chemin pavé de roses comme pourrait le laisser penser parfois le récit d'expériences réussies et idéalisées. Voici les propos d'animateurs de quartier recueillis lors d'un temps d'expression collectif. Ils témoignent d'une réalité dure et difficile, symptomatique d'un état du social et des conditions de travail et d'emploi d'animateurs dans des quartiers urbains et populaires. Une plongée dans l'usage contemporain de l'animation professionnelle, du moins de ce qu'il en reste.

Récit.

### 1 - Contexte

Dans le cadre de mon enquête, je rencontre Marin<sup>558</sup>, responsable de l'animation jeunesse d'une grande agglomération. Marin a 35 ans, un Master de sciences de l'éducation. Il a travaillé comme animateur dans trois grandes collectivités urbaines et en milieu rural avant de prendre la responsabilité du service Jeunesse de la ville. Il encadre une trentaine de personnes. À l'issue de l'entretien, je lui demande s'il peut me mettre en contact avec une équipe d'animation « de terrain ». Quelques semaines plus tard, je suis invité par Samuel, responsable de l'animation jeunes du territoire (municipal), à l'occasion de la réunion hebdomadaire de son équipe.

Samuel se décrit comme un immigré hollandais (quand il était enfant), il parle français sans trace d'accent. Il est titulaire d'une maîtrise de littérature et d'un BEATEP. Il est entré dans les services de la ville il y a une quinzaine d'années *via* un emploi jeune. Il a 42 ans. Il encadre une animatrice et cinq animateurs.

Son équipe est constituée de Anthony, BAFD, par ailleurs directeur de l'accueil de loisirs ; Marie et Alexandre, tous deux titulaires d'une licence STAPS<sup>559</sup> ; Rachid, Gwenaël et Roman. Tous

---

557 Ce texte a été publié (sous pseudonyme pour protéger mes interlocuteurs) dans la revue des CEMÉA : Sophie Cassagne, 2017, « Loin de l'animation irénique », *Vers l'Éducation Nouvelle* n° 567, juillet 2017, pp. 76-85.

558 Afin de protéger les intéressés, qui auraient pu localement faire l'objet de critiques publiques par des acteurs de l'animation qui se connaissent tous entre eux, voire de sanctions hiérarchiques, tous les prénoms ont été modifiés.

559 Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

sont âgés autour de la trentaine. Je n'ai pas eu le temps de les interroger sur leurs parcours respectifs. Est également présente Céline, en stage dans le cadre d'un DUT « carrières sociales ».

## 2 - Un ouragan de mots

Nous commençons par un court entretien dans le bureau de Samuel ; puis, très vite, il me fait passer à côté, dans leur salle de réunion, où je trouve toute l'équipe. Bon accueil, rapide indication des prénoms que j'ai à peine le temps de saisir.

D'emblée, je suis pris dans un foisonnement de mots, de constats, d'affirmations, de critiques, d'idées, d'envies, de révoltes. Le langage est direct, parfois fleuri<sup>560</sup>. Je n'arrive même pas à proposer un cadre à la rencontre. Je me rends très vite compte qu'il faut que j'écoute, exclusivement. Je note à toute vitesse, essentiellement *verbatim*, le plus rigoureusement possible. En général, c'est Samuel qui parle et l'on ressent quasi physiquement le consensus autour de ses propos. D'ailleurs, en dehors de lui, souvent je n'arrive pas à retrouver *a posteriori* l'auteur de ce que j'ai noté, tant l'expression est collective et partagée<sup>561</sup>.

Ce que disent mes interlocuteurs est tellement fort, tellement expressif, tellement en prise avec une réalité subjectivement vécue, que pour l'essentiel cela se passe de commentaires. Le lecteur va pouvoir en juger. Aussi ai-je fait le choix de me contenter, dans ce qui suit, de mettre un peu d'ordre dans les propos en les organisant par thèmes.

Manifestement, il n'est pas indifférent de le signaler, c'est bien ma présence, et la nature de mon écoute, bienveillante, compréhensive, empathique, qui a déclenché cette expression individuelle et collective abondante et, semble-t-il, vitale pour eux. Par contre tout, du verbal au non verbal, me laisse à penser que cela n'a en rien modifié ce qu'ils avaient à dire, qui n'attendait qu'une bonne occasion pour s'exprimer.

Lors de cette rencontre, Marin n'était pas présent. J'ai eu l'occasion d'en parler avec lui ultérieurement, en respectant l'anonymat de mes interlocuteurs. Il m'a apporté, donc en différé, quelques précisions et parfois des avis contraires, dont je rends compte également ci-dessous lorsqu'ils complètent ou éclairent la situation.

---

560 Je le restitue *verbatim*.

561 Dans tous les cas, le consensus avec celui qui parle est évident. On peut considérer que chaque personne présente aurait pu dire la même chose, à sa manière, sauf probablement la jeune femme en stage, qui a l'air sidérée par ce qu'elle vit et découvre ici. Quand je n'ai pas pu identifier l'auteur, j'ai indiqué « X » ci-dessous.

Je livre en fin de texte certains compléments plus avancés, des premiers commentaires ou analyses, sur des aspects particulièrement saillants de la séance.

### 3 - Témoignages verbatim

#### *Des mises en danger de soi ?*

Samuel : « Avant il y avait les urbains et les ruraux. Maintenant il y a les ruraux, les urbains et les ultra-urbains. »

C'est-à-dire les populations, des jeunes en particulier, qui ne connaissent non seulement que la ville, mais que la ville reléguée.

Samuel : « Nous, les Mohammed Merah, les Amedy Coulibaly, les frères Kouachi, on les voit tous les jours. On les connaît, on sait ce qui se prépare depuis des années. Je l'ai dit à ma hiérarchie, je suis un thermomètre. Il sort souvent avec de la merde et on voit la température monter petit à petit.

Rachid : Je te mens pas, dans notre quartier, il y a un endroit où il y a un commissariat et en face, à peine à cinq mètres, grand comme la pièce ici, il y a un café, et devant le café il y a le principal endroit de *deal* du secteur. Les condés le voient, ils le savent bien, mais ça les intéresse pas, ils font rien.

Samuel : Quand tu vois un jeune qui est à la limite, qu'il est prêt à basculer dans l'extrémisme, c'est justement à ce moment-là qu'il faut garder le contact avec lui. Mais ça nous amène à la BDRI<sup>562</sup>. - *Vous le connaissez celui-là, vous savez qu'il fréquente tel ou tel, tel ou tel lieu. ? Il est en train de se radicaliser. - Ben oui, bien sûr, c'est pour ça qu'on continue à lui parler. Pour pas le laisser sombrer dans le djihad. »*

Ultérieurement, Marin conteste.

Marin : « Les radicalisés, on ne les voit pas dans nos structures. Ils sont ailleurs. Plus généralement, on a du mal à travailler avec les 16-18 ans. Parce qu'avec eux, ce n'est plus une question de loisirs, ils font leurs loisirs sans nous, il leur faut autre chose. »

Samuel : « Nous, les animateurs, on est les premiers ou les derniers à qui on parle. On n'est pas les parents, on n'est pas les professeurs, on n'est pas les flics, on n'est pas l'assistante sociale, on n'est pas le psy, on n'est pas le procureur, on est juste des animateurs. - *Pourquoi tu veux m'envoyer voir l'assistante sociale ? Tu me dis quoi, là ? Je suis pas malade moi, je suis pas un "cassos" !*

Anthony : Quand on est deux dans un gymnase et qu'on a 80 jeunes et qu'il est 21h30, qu'on leur a donné ce qu'il leur faut pour leurs activités, des ballons *etc.*, notre rôle c'est de mettre en place et de faire respecter certains règles. Si un jeune de 15 ans il empêche un jeune de 11 ans de jouer parce qu'il est plus fort, on laisse pas faire.

---

562 Brigade Départementale de Renseignement et d'Investigation.

Samuel : Moi, j'applique les règles que je dis qu'il faut appliquer. Je parle correctement. Je paye mon ticket dans le tram, je me fais pas prendre en situation irrégulière. On parle, on parle, ils regardent tes yeux ils voient le fond de ton slip ils savent si tu leur mens ou pas.

X : Si ma collègue est prise à partie par des jeunes, je suis avec elle, parce que c'est nous deux et rien d'autre. - *Si tu insultes ou si tu agresses ma collègue tu m'agresses moi c'est pareil.*

Samuel : - *Qu'est-ce que tu fais là, toi, avec ta gueule de gaulois, tu n'as rien à faire là. - Moi, j'ai peut-être une gueule de gaulois avec un prénom juif, mais je viens de Hollande, je suis un immigré, j'ai obtenu ma naturalisation, tandis que toi, avec ta gueule et ton nom d'arabe, tu es né ici et tu avais une carte d'identité française dès ta naissance. Alors, c'est qui l'immigré ici ?*

Samuel : Tu as des gens, ils osent porter un T-shirt Mao, ou marqué CCCP avec la faucille et le marteau. Mais ils sont allés en Chine discuter avec les travailleurs ? Est-ce qu'ils ont rencontré les chinois et les tchéchènes du quartier ?

Samuel : [Le directeur], il m'a demandé de ramener en ville des tures large comme ça qui avaient mis à sac l'appartement voisin, là où ils étaient à Lyon. »

Vu par eux, mais ils ne le disent pas ainsi, il y a mise en danger : psychique, morale, physique, professionnelle, politique, juridique... Comment tiennent-ils ?

X : « En fait on est de la viande. Il faut de la viande pour mettre là et là parce que le maire pense que c'est comme ça qu'il sera mieux réélu, alors voilà, on est là. »

Plus tard, Marin tempère mais reste centré sur le danger physique :

Marin : « Aujourd'hui, les jeunes qui pourraient mettre en danger les animateurs, on ne les voit plus. Ils sont ailleurs, où je ne sais pas. Il y a dix ans, oui. Une fois, il y en avait quelques uns, ils avaient amusé Samuel, et pendant ce temps-là d'autres avaient fait rentrer une voiture dans le gymnase et ils commençaient à faire des *burn* [faire fumer les pneus du véhicule en appuyant en même temps sur le frein et l'accélérateur]. Mais ceux-là, on ne les voit plus. Par contre, on a leurs petits frères dans les accueils de loisirs. »

*Loin des yeux loin du cœur.*

Samuel : « On va là-bas, [au centre ville, locaux de la direction des services, dans un quartier commerçant et bourgeois], pour des réunions, ils viennent jamais ici [dans les quartiers populaires du nord de la ville]. Les collègues ils me disent *tu exagères*, on parle pas de la même chose, on fait pas la même animation, les publics sont pas les mêmes. Mais je suis pas un rebelle, non, je suis un indigné ; j'ai fait volontairement mon service militaire, je suis prêt à obéir à des tas de choses.

X : Nous ici, on est animateurs dans les quartiers, on a même pas accès aux applications [informatiques] ville, à l'informatique Internet de la ville. Pourquoi ? On est un monde à part, on fait pas partie de la ville ? Alors, quand

tu veux imprimer un formulaire à un jeune, tu peux pas l'avoir, t'es obligé de faire de la gymnastique, comment veux-tu qu'on soit crédible ? On est pas dans la même ville, c'est tout.

Marin : De la reconnaissance des élus ? Il ne faut pas en attendre. Moi d'ailleurs, je n'attends rien de ma hiérarchie, je trouve ma motivation ailleurs. Par exemple quand quelqu'un me hèle dans la rue alors que je suis pas au travail et qu'il me remercie pour ce qu'on fait. »

### *La disparition des animateurs de quartier ? Une orientation politique.*

X : « Quand on était 15 animateurs, il y avait deux gaulois et treize rebeus. Les rebeus, ils ont gagné la bataille de la représentativité. Mais et les chinois, les noirs, les tchéchènes, les gitans ? Tu me diras, les chinois, pendant ce temps-là, ils étaient plutôt occupés à coudre.

Samuel : Pourquoi on était 50 il y a 10 ans et que maintenant on est 7 ? Parce que c'est la volonté politique. Le politique dit *mettez l'accent sur la sécurité publique* et on met l'accent sur la sécurité publique. Il dit *proposez du sport aux jeunes pendant l'été* et on leur propose du sport.

X : Tout est une question de consignes politiques.

Samuel : Je sais exactement les mots qu'il faut mettre dans la présentation d'un projet pour qu'il soit accepté. Si tu veux obtenir des sous pour faire quelque chose, tu fous le bordel. Une semaine après, t'as l'argent pour une semaine de ski. Si tu argumentes, t'as rien<sup>563</sup>.

Samuel : Y a un politique, une fois, il m'a expliqué comment ils regardent les projets, eux. Ils regardent le titre, puis ils regardent le chiffre en bas du budget. Et ils prennent la décision comme ça. Qu'est-ce tu veux t'emmerder à écrire un projet ? On l'écrit pour quoi, juste pour qu'il soit écrit ?

Rachid et Anthony : [Le parc sportif], ce qui frappe quand tu y vas, c'est le silence. Le *skate parc*, c'est un *skate* herbe, le béton il est tout éclaté. Mais si tu regardes dans [le journal local], on reçoit 10.000 jeunes par an, 400 par jour ! Comment veux-tu que, nous, on soit crédibles quand on dit qu'on s'est occupés de 35 jeunes dans l'année ?

Samuel : Aux [quartiers est, milieux populaires], il y a 15.000 habitants dont 45 % de moins de 25 ans. On touche une partie minuscule de cette population. Et quand on en a 80 qui font du sport avec nous, on en sauvera combien ? Peut-être deux ou trois ? Depuis des années, on voit la température monter, les gens, ils devraient descendre en ville avec le fusil. Ça va arriver. Les bourgeois, ils disent que Dieudonné, c'est un raciste mais les gens ici, ils sont tous avec lui. Ils s'y retrouvent tous. »

Marin me confirme les propos de Samuel en ce qui concerne les effectifs de l'animation dans la ville.

---

563 On ne parle pas d'autre chose, ici, que de ce que les journalistes nomment le clientélisme, qui fait souvent l'objet d'articles critiques. Pour une description acérée de ses mécanismes, voir Pierre Souchon, 2017, pp. 6-7. Pour une présentation de ses conséquences, l'emploi et les services considérés comme un dû, voir : [http://www.lemonde.fr/enquetes/article/2015/12/04/cache-misere\\_4824198\\_1653553.html](http://www.lemonde.fr/enquetes/article/2015/12/04/cache-misere_4824198_1653553.html) et <http://www.cotebrest.fr/2015/09/29/centre-social/>.

Marin : « C'est factuel, en 2002, il y avait 42 animateurs titulaires à temps plein. En plus, dans toutes les antennes, on avait une personne qui s'occupait de l'administratif, et on ne les a plus, ce qui fait que les animateurs doivent prendre aussi ça en charge. Aujourd'hui, 15 ans après, c'est pas long 15 ans, il y a au total, pour toutes les entrées de l'organigramme, exactement 19 animateurs, dont 7 animateurs dans les quartiers. En 2002, il y avait 14 animateurs rien que dans les quartiers sud, où il y a 28.000 habitants. Aujourd'hui, il y en a 2. Dans les maisons de quartier, on ne peut plus faire que des interventions ponctuelles, essentiellement les jeudi et vendredi soir. On devrait intervenir sur tout le territoire mais on n'en a plus les moyens. Aujourd'hui, les ressources sont définies par le budgétaire et sont centrées sur la prévention sécurité. Heureusement que nos animateurs sont compétents et créatifs sinon on aurait disparu. Cela permet de continuer à faire des propositions intéressantes et à peu près éducatives. En fait, ça permet de faire encore pas mal de choses avec peu de moyens. »

### *La « politique des grands frères ».*

Samuel : « Ils ont embauché des grands frères. Mais grand frère, c'est pas une qualification, c'est un statut social. Les gars, ils passaient leur temps au café. Alors c'est vrai, y a beaucoup de projets qui commencent au café, mais après il faut se retrousser les manches.

Samuel : Grand frère, en France, c'est pas des animateurs qui ont inventé ça.

X : Les gars, ils faisaient du foin, ils foutaient la merde, alors on les a embauchés.

X : On peut pas faire le meilleur avec le pire.

Samuel : Comment tu veux dire au petit frère qu'il faut rester à l'école alors qu'il voit son grand frère payé 1.200 balles à se prendre des cafés toute la journée.

Samuel : Et puis après, c'est eux qu'on a pris pour la tranquillité publique. Ça veut dire quoi, la tranquillité publique ?

X : En fait, ils sont tranquilles en public. Mais si tu leur demandes quelque chose, ils savent pas répondre. Ils te disent : *attends, si j'avais mon carnet j'aurais noté mais je l'ai pas avec moi.* »

Là aussi, Marin confirme :

« La politique des grands frères, c'est une catastrophe. On prend des grandes gueules, ceux qui semblent les leaders, sans leur donner de formation, sans se préoccuper de ce qu'ils transmettent comme valeurs et comme attitudes. »

*Le glissement vers la tranquillité publique, vers la « sécurité » et vers l'action policière.*

Samuel : « Et pourquoi on n'est plus que 7 ? Et ben parce que les autres ils avaient pas de diplôme alors on leur a dit *maintenant tu vas travailler à la tranquillité publique, ou bien aux jardins, ou à la médiation*, alors ils ont rien dit, qu'est-ce qu'ils pouvaient dire ils avaient pas de formation en rien. Ils ont pas plus de formation maintenant pour la tranquillité publique ou pour la médiation. Le pire, c'est qu'ils ont un poste dans la fonction publique et que nous, on est toujours en contrat précaire.

Samuel : Le maire, il se demande : *Comment je vais faire pour que celui qui m'a élu, là, la prochaine fois il revote pour moi ?*

Samuel : Il y a 10 ans, après les émeutes de 2005, on a été dire aux politiques qu'il y avait plein de Kalachnikov dans les caves et que cela allait péter un de ces jours. Ils ont pas voulu nous écouter. Et voilà, ça donne les attentats du Bataclan.

Marin confirme : Oui, on le sait, dans les caves de [tel quartier], il y a du trafic de drogue et d'armes. On le sait depuis des années. Et la police n'y va pas, ils préfèrent mettre des radars dans l'avenue. Pourquoi ces gens-là viennent pas en ville avec leurs armes pour tirer en l'air ou dans les vitrines. Pourquoi n'y a-t-il pas de révolte ? À cause de l'économie parallèle. On le sait depuis des années, on laisse faire, ça sert de soupape de sûreté. »

Et à travers le désintérêt des élites et des édiles pour l'animation, ce que mes interlocuteurs dessinent petit à petit est une vision dichotomique de la société en construction : il y a ceux dont on trouve intéressant de s'occuper et les autres, ceux qui n'intéressent pas, souvent ceux des « quartiers », de plus en plus vus comme dangereux. Dès lors, c'est à la police et même à la sécurité intérieure de s'en occuper.

*À quoi servent les formations ?*

Samuel : « Alors tu vois, on est en formation et on nous dit *on va faire une étude de cas, on va parler du cannabis*. Déjà *cannabis*, qui appelle encore ça comme ça ? » (*Rires de ses collègues*) Et de citer cinq ou six appellations différentes que je ne connais pas. « Alors le formateur nous dit : *La situation, c'est un jeune qui arrive au local jeune*. Le local jeune, il vient au local jeune ? D'où il est tombé celui-là ? Enfin... *Et là, le jeune, il allume un joint, juste devant vous, devant la porte du local jeune. Qu'est-ce que vous faites ?* (*Rires*) Ça arrive tous les jours. Et là, le formateur, il nous dit qu'il faut rappeler les règles, rappeler la loi. Mais si tu fais ça, tu ne remets pas les pieds dans le quartier !

Alexandre : On a fait une formation aux médias. C'était quoi ce formateur ? Tu lui donnes un chien et il peut aller avec les SDF en ville. Il était sale, mal coiffé, il avait des habits déchirés. La formation, ils savaient même pas ce qu'ils allaient faire. - *Bon, on verra ce qu'on fait la prochaine fois.*

Alexandre : En plus, à ce moment-là, j'étais à 20 heures. Deux journées de formation par semaine, ça épuisait direct mon quota d'heures.

Alexandre : Le BAFA, ça sert à quoi, ils me font rigoler. À quoi ça sert de savoir jouer aux Trois camps ou faire du papier crépon ? »

Bien sûr, le papier crépon est une caricature. Mais le propos mérite l'attention. Il dit, en peu de mots, le décalage qu'il y a entre l'animation que les formateurs ont en tête dans ce type de formation et les situations vécues par mes interlocuteurs. Et l'on comprend que, face à cette réalité :

Samuel : « On a eu 2 BPJEPS [en alternance]. Qu'est-ce qu'ils apprennent en formation ? Ils restaient assis toute la journée. Ils ne sont pas préparés à affronter cette réalité.

Alexandre : Maintenant c'est le BPJEPS. Pourquoi ils veulent faire tous le BPJEPS ? A quoi ça leur sert ? C'est pour donner des sous aux organismes de formation ou quoi ?

Alexandre : Les formations, qu'est-ce qu'ils apprennent ?

Samuel : Demain, je vais à une formation pour apprendre à philosopher le fait religieux, l'interculturalité, la religion et la République. On sera 25 dont 24 gaulois, comment veux-tu qu'on en parle en étant crédibles ? Et puis un rebeu. Il pourra jouer la victime ou l'expert. On va parler d'interculturel mais on sera pas interculturel. Si c'était vraiment de la formation, c'est nous qui devrions être les formateurs et on formerait les philosophes.

Samuel : C'est pas de la formation c'est du formatage. On essaie de nous apprendre ce qu'il faut faire. Mais la réalité n'est pas conforme à la théorie, ça se passe pas comme ça. Tu verras, si je donne un seul exemple au philosophe, je le fais taire. »

Ce décalage entre la réalité vécue par ces animateurs et les formations qu'ils suivent ne peut qu'interroger l'expérience de l'animation qu'ont les formateurs eux-mêmes. Mes interlocuteurs semblent d'ailleurs dire à tout bout de champ : l'animation, ce n'est pas une compétence, c'est une manière d'être ; ce n'est pas une formation, c'est une expérience en situation. Quelque chose qui ne s'apprend pas, tout au plus qui se transmet dans l'action<sup>564</sup>. Bien sûr, il s'agit aussi d'une manière de défendre leurs spécificités, leurs caractéristiques, leurs mystérieuses capacités, leur utilité. Je remarque toutefois qu'ils ne le font jamais directement.

X : « Les gars, ils deviennent formateurs parce qu'ils en ont marre de faire de l'animation. Ou parce qu'ils en ont jamais fait et qu'ils ont pas envie d'en faire. »

Là aussi Marin confirme :

---

564 Ce qui, remarquons-le, contraste radicalement avec la conception que les formateurs ont de l'animation, singulièrement professionnelle, qu'ils voient comme une vocation. Cf. le § 4.10 « L'animation, la vocation ou le "déclat" » dans l'annexe « L'animation et la formation dans leur contexte historique, politique et économique et social ». La conception développée par cette équipe, et singulièrement par Samuel, est aussi typique des « anciens », pour qui l'animation est un engagement social. Cf. le § 4.8 « Les anciens et les nouveaux » de la même annexe.



Marin : « Clairement, les formations d'animateurs ne préparent pas à l'animation dans les quartiers. Les formations sont inadaptées. Et je ne te parle pas que des quartiers populaires. Le BPJEPS, on a l'impression qu'ils le donnent à tout le monde. Je le dis aux dirigeants et aux formateurs de [organisme de formation dont Marin est, ès fonctions institutionnelles, membre du comité directeur]. »

La situation de ces animateurs est-elle si exotique ?

Marin : « Ils se sentent incompris. Vu des quartiers, on parle du centre ville, là-bas, c'est un autre monde. Mais la distinction est de moins en moins évidente. Ici, on est en centre ville, dans les quartiers bourgeois, mais au centre d'info jeunesse, en bas, on reçoit de plus en plus de précaires, et même des SDF. Et les gens qui travaillent ici ne sont d'ailleurs pas préparés à ça.

Samuel : Pendant des années, les animateurs faisaient pas de formation. Ils auraient pu faire valoir leurs droits mais ils en voyaient pas l'intérêt. Ils avaient pas besoin de ça pour travailler. Qu'est-ce qu'ils pouvaient apprendre en formation ? »

Malgré les apparences, malgré de probables résistances, ils sont tout de même partisans de la formation. Ce qu'ils dénoncent est plutôt l'inadéquation de celles qui existent ou qu'on leur propose. Samuel a même à ce sujet une position quasi libérale. Chacun est responsable de lui-même et peut faire valoir ses droits. S'il ne se forme pas, c'est son problème.

### *Contrats de travail, professionnalisation.*

Alexandre : « L'année dernière, j'avais un contrat de 20 heures. Comment tu vis avec 600 € par mois ? »

Pas de surprise dans ce qu'ils expliquent quant à leurs conditions d'emploi. Ce que j'entends est conforme à ce qu'on me raconte partout. La précarité...

Marie : « Ça crée de l'incertitude, tu sais pas même une semaine avant la fin de ton contrat si tu vas continuer ou non. Tu sais pas si tu dois chercher autre chose. »

Marin contredira cette affirmation mais ne peut réfuter le ressenti général.

Samuel : « Et dans la même équipe, t'as des contrats et des titulaires, des 20 heures, des 30 heures, des 35 heures, des qui ont une prime et d'autres pas, même avec le même statut, des droits pour les congés qui sont pas les mêmes, des droits pour la formation qui sont pas les mêmes.

Marin renforce le propos : on a des configurations qui ne sont pas logiques, par exemple des catégories C qui encadrent des catégories B. Les C disent qu'ils ont l'expérience, les B qu'ils ont fait l'effort de passer le concours<sup>565</sup>. Du coup, on passe de plus en plus en temps dans nos réunions à parler de ces questions, et on a de

---

565 Les catégories B et C sont des classifications administratives hiérarchisées de la fonction publique, la position inférieure étant C. La catégorie A n'existe pas dans la « filière animation » de la fonction publique.

moins en moins de temps pour parler de nos actions. C'est partout pareil, c'est une tendance, j'ai travaillé dans deux autres collectivités, c'était la même chose.<sup>566</sup>

Samuel : En 1982, avec les premières lois de décentralisation, on a créé le service jeunesse. Y a eu besoin d'animateurs, le poste était au premier qui levait la main. Aucun des anciens n'avait de formation. Maintenant, les jeunes ils arrivent avec le BAFA ou le BPJEPS, ils ont pas les mêmes diplômes et pas les mêmes contrats de travail. Ça crée des fossés. »

J'interroge mes interlocuteurs sur ce qui les motive, ce qui les fait tenir, leur envie de faire de l'animation. J'ose le terme de « vocation », qu'ils récusent<sup>567</sup>. Ils aiment ce qu'ils font, ils apprécient la solidarité qui les unit, mais dénoncent leurs conditions de travail et leurs conditions d'emploi.

Samuel : « Tout le monde te la joue vocation. Ils te parlent tous de ça. Mais les deux qui avaient la vocation, ils ont pas été retenus pour la formation BPJEPS. Ils avaient pas de plan de financement. Un plan de financement ! On leur a dit : *mais comment tu vas payer ta formation ?* Les organismes, ils sont là pour quoi, pour favoriser l'animation et aider des gens qui ont la vocation ou pour alimenter leur portefeuille ?

Samuel : Avoir la vocation ? C'est quoi la vocation ? Nous on est militants. C'est une rencontre, le hasard d'une rencontre. Mais attention, j'ai toujours été dans les associations. »

Ils ont un boulot qu'ils ne vont pas lâcher comme ça :

« C'est un emploi, sinon comment tu fais pour vivre ? »

Ils ont été en échec ou en déception scolaire, ils n'ont pas envie de retourner à quoi que ce soit qui ressemble à l'école<sup>568</sup>. Faire de l'animation, à un moment ça leur a semblé une bonne solution. Ils se sentent moralement impliqués par ce qu'ils font : les jeunes du quartier, l'équipe dans laquelle ils travaillent. Ils se sentent même militants, ou du moins ils se donnent cette réponse pour expliquer ce qu'ils font et le valoriser.

Samuel : « C'est quoi être militant ? Ben c'est pas lâcher le morceau, il faut persévérer.

Marin : Les animateurs, ce sont pour la plupart des agents horaires à 30 heures. Et encore, jusqu'à l'année dernière, ils étaient à 20 heures. En 2002, il y avait les emplois jeunes. À la fin, presque tous ont été recrutés. Ils sont devenus fonctionnaires. Maintenant, les contrats d'avenir, on ne les garde presque jamais. On en reprend d'autres, ça coûte moins cher.

---

566 Le directeur des services, que j'ai rencontré par ailleurs, me fera cette déclaration : « on me demande de ne pas augmenter la masse salariale, alors je mets ma créativité administrative pour faire en sorte qu'on en reste à des temps partiels afin que personne ne puisse demander à être intégré à la fonction publique. »

567 Mais ils me décrivent comment et avec quelles rencontres s'est construite une idée d'eux-mêmes qui les a amenés à penser qu'ils trouveraient, avec l'animation, leur place et leur façon d'être dans la société. C'est exactement comme cela que les sociologues décrivent la vocation : une construction biographique et sociale, en aucun cas une illumination transcendante.

568 Les deux animateurs titulaires d'une licence STAPS m'ont déclaré ensemble : « Aller plus loin, pourquoi faire ? Ce que je voyais qu'on voulait nous faire faire, moi j'en voulais pas ».

Marin : Y a une exception chez nous : nous avons un collègue en CDD depuis 2005, d'ailleurs c'est illégal, et on va le stagiatiser<sup>569</sup> ; et là, il va perdre du salaire, c'est le paradoxe. »

### *Des animateurs ou des éducateurs ?*

À les écouter expliquer les situations qu'ils vivent avec les « publics », leurs anecdotes, leurs révoltes, je leur fais remarquer que leur activité est quasi identique à celle de, si cela existe encore, les « éducateurs de rue ».<sup>570</sup>

Marin : « Oui, c'est exactement ça.

Samuel : Mais un éducateur, il s'occupe d'une personne alors qu'un animateur, il s'occupe d'un territoire. »

L'animation, son côté adaptable, fluide, susceptible de boucher les « fuites » de la société, constitue la solution de manœuvre pour faire face à un certain nombre de questions sociales. Les salariés de l'animation ont de plus une qualité pour l'employeur, celle de coûter moins cher que des éducateurs<sup>571</sup>.

## 4 - Quelques commentaires

J'ai assisté à la totalité de l'échange dont je ne transcris ici, nécessairement, que certains passages. Aussi les lignes ci-après proposent-elles, simplement, quelques compléments d'information ou d'interprétation au lecteur, au plus près de ces témoignages, sur des aspects que j'ai considérés comme particulièrement marquants. Il y aurait évidemment bien d'autres analyses à mener.

### *Liberté de parole.*

Samuel me dit très vite que, lorsque Marin lui a demandé de me recevoir, il a considéré cela comme une commande. Il n'a pas manqué de s'interroger sur ce qui serait restitué de l'entretien à sa

---

569 Première étape de l'intégration dans la fonction publique territoriale.

570 Avis confirmé par des éducateurs spécialisés à qui j'ai posé la question.

571 On pourrait ajouter que, les éducateurs ayant su affirmer que leur métier est une profession, cela les a aidés à s'organiser collectivement, en particulier syndicalement, ce qui n'est pas le cas des animateurs.

hiérarchie. Et puis, après tout, « pourquoi pas, allons-y, on verra bien ».

Une question de ma part ? Souvent je récolte un petit regard d'étonnement voire de prudence (Pourquoi pose-t-il cette question ? Qu'est-ce qu'il va faire de la réponse ? Est-ce qu'il va répercuter cela à notre hiérarchie ?) puis, à chaque fois, le flot renverse le barrage, les réticences sont enlevées par le besoin, l'envie de parler, l'appétit à le faire.

Marin m'écrit ultérieurement que « vos premiers échanges ont enrichi notre réflexion collective ». Je me suis étonné de ce « retour » car, pour un peu, je n'ai rien dit, je ne leur ai rien dit sur eux. Lors de l'entretien ultérieur, il m'apporte une explication : nous avons besoin de moments de prise de recul, de respiration, de ne pas être en permanence le nez dans le guidon, et pour eux ça a joué ce rôle là.

*Un besoin massif de reconnaissance et de justice.*

Il y a toujours un décalage, plus ou moins fort, entre les points de vue, partant les propos, des dirigeants et des soutiers d'une organisation. Les premiers considèrent que les seconds ne se rendent pas compte et inversement. De quoi ? De la réalité, bien sûr. Chacun reconnaît que l'autre a une certaine vision de la situation, qui peut avoir sa validité mais qui ne prend pas en compte le principal, auquel lui-même a accès. On n'est jamais loin des accusations d'incompétence voire de mauvaise foi. Et des sentiments d'incompréhension et d'injustice.

Bien sûr, l'écart entre les uns et les autres peut-être plus ou moins grand et l'intention de se comprendre mutuellement plus ou moins... faible. Cet écart est favorisé par la distance, non seulement hiérarchique, mais géographique, intellectuelle, culturelle, environnementale, expérientielle. La périphérie a toujours l'impression d'être incomprise et elle a certainement raison : comme elle est dominée, sa parole compte moins.

Lorsque l'écart est matériel ou mesurable, technique ou économique par exemple, le risque d'incompréhension mutuelle est modéré par son caractère relativement factuel. Lorsqu'il s'agit de l'expérience psychique, relationnelle ou sociale, l'écart peut devenir fort important. Lorsque ce sont les choix idéologiques, politiques, philosophiques qui déterminent ces écarts, l'incompréhension et le rejet sont bien souvent au rendez-vous.

J'ai rencontré ici exactement la même chose.

Il en résulte un besoin de reconnaissance extraordinairement puissant, assorti d'un sentiment

d'injustice (fondé par des faits, comme les types de contrats de travail, les rémunérations, les statuts *etc.*) et le sentiment de n'être pas écouté. Cela se manifeste différemment selon les individus et les moments : de la révolte, du dégoût, de la sidération, de la distanciation par l'ironie.

Ces attitudes sont aussi pour les intéressés des modalités de protection d'eux-mêmes. Car ils ne peuvent continuer à faire le travail qu'ils font, à prendre les risques qu'ils prennent, à obtenir aussi peu de reconnaissance et autant de suspicion de toutes parts sans se sentir vivement impliqués dans leurs missions. La solidarité entre eux produit également de la certitude collective et un alignement des points de vue.

Ils ont un besoin massif de reconnaissance, donc, et c'est normal : ils ont le sentiment d'être au front, plongés dans une guerre sociale, celle qui a commencé, celle qui va venir, que pour l'instant ils sont chargés d'endiguer. Ce sont eux qui prennent les coups, eux qui ont l'impression qu'ils sont les fantassins de première ligne incompris des « planqués de l'arrière ».

Comme presque toujours, lorsqu'on rapporte à un responsable hiérarchique un intense besoin de reconnaissance, celui-ci, quelle que soit sa bonne volonté, est surpris et même souvent désagréablement surpris. Dans l'entretien ultérieur que j'ai avec lui, Marin n'échappe pas à cette réaction. Il est également, probablement, étonné de l'intensité du besoin de reconnaissance et du sentiment d'exposition au risque des animateurs sous sa responsabilité<sup>572</sup>.

### *L'importance du langagier.*

Dès le début de la rencontre, je suis impressionné par les récits de Samuel, en quelques mots le plus souvent, sous la forme « il me dit ça je lui dis ça ». Le principal paraît tenir dans la façon de se parler, de répondre, de tenir sa position ferme, d'affirmer une exigence ; l'essentiel est dans la manière de dire et dans la capacité de répartie. Il semble que là soit contenu ce qui fait que cette animation-là ne se réduit pas à distribuer des ballons.

Ce n'est pas une surprise en soi. Le langage est le véhicule de la relation, et il constitue pour les populations des quartiers populaires un signe majeur leur indiquant qui est l'autre et comment il les considère. Le respect, question essentielle.

La surprise est autre. Ici l'animation semble pour l'essentiel être constituée par ces interactions

---

572 Il faut noter que ces deux idées, attente de reconnaissance et exposition au risque, sont des reformulations de ma part. Les propos des animateurs rencontrés ne contiennent nullement cette forme d'attente ou de revendication sous une forme aussi épurée. Si je voulais coller au plus près de ce qu'ils ont exprimé, je devrais parler de demande de justice, ce qui n'est en rien contradictoire.

verbales. Elles constituent, elles construisent la possibilité de se côtoyer, celle du vivre ensemble. C'est dans la joute verbale que l'animateur devient crédible. Le reste apparaît comme secondaire.

La différence est frappante avec d'autres formes d'animation dans d'autres milieux. Dans bien des cas, pour les publics<sup>573</sup>, c'est l'activité qui semble le principal. Il s'agit alors d'offrir « un service de qualité » à des enfants dont les parents sont électeurs et accordent de l'importance au culturel et à l'utilité (éducative ?) de cette animation.

*L'animation est éducation et l'animation est politique.*

Avec mes interlocuteurs, cela sonne comme une évidence pratique. Ils ne parlent pourtant pas en ces termes, à l'exception, ponctuellement, de Samuel. Car pour eux il s'agit bien de permettre, autant qu'il est (encore) possible, le « vivre ensemble », le côtoiement de populations vraiment différentes ; non pas tant la tolérance, notion générale et lointaine, pur discours, intellectualisation, que le fait de se tolérer, c'est-à-dire de se supporter. Il s'agit aussi d'aider des personnes – et non des publics – à ne pas rejeter les règles sociales très concrètes, par exemple celles qui disent l'importance des études ou d'un emploi ; de les aider à respecter, plus ou moins, la légalité et les personnes qui les entourent ; de les soutenir dans les gestes de la vie quotidienne, de leur apprendre la manière dont il faut se comporter si on ne veut pas se mettre en difficulté, par exemple dans un centre-ville.

On est certes loin de l'éducation « globale » et « émancipatrice ».

Une lueur dans ce monde difficile ? Ils aiment leur métier, tiennent le coup, croient à ce qu'ils font et sont bien décidés, solidarité d'équipe aidant, à faire face. Si bien sûr, pour plusieurs d'entre eux, la fin de leur CDD leur en laisse la possibilité.

---

573 C'est très net en ce qui concerne le péri-scolaire. Nombre de témoignages indiquent que *les parents choisissent de mettre ou non leurs enfants aux TAP (Temps d'Activité Péri-scolaire) en fonction des activités, et si les activités ne leur plaisent pas, ils se plaignent à la municipalité*. Quand on pousse l'investigation, on se rend compte que les parents en question appartiennent aux classes moyennes.

## LE VAGUE-À-L'ÂME DES CEPJ

Enquêteur : « Qu'est-ce que tu penses de la disparition du Ministère de la Jeunesse et des Sports dans le nouveau gouvernement ?<sup>574</sup>

Xavier L., CEPJ : Oh, tu sais, c'est pas parce qu'il existe qu'il y a une politique de la jeunesse. Tu sais, les derniers sursauts projectifs datent du service civique, c'est-à-dire vers 2010. Au fil des années, les services se sont réduits, l'INJEP c'est une vraie peau de chagrin. C'est le même mouvement avec la réforme de l'État dans les territoires, la REATE<sup>575</sup>. Il y a rupture des liens départementaux, c'est la Région qui a les prérogatives.

Tu vois par exemple le dispositif « promeneur du net »<sup>576</sup>, c'est un dispositif mis en place par la CNAF pour reconnaître l'existence et la contribution d'éducateurs sur le net, eh ben il y a dix ans, ç'aurait été la JS qui aurait fait ça. La CNAF reprend progressivement ce que nous faisons avant.

Il n'y a plus d'orientation réelle. La JS est l'ombre de ce qu'elle a été. La DJEPVA<sup>577</sup>, c'est un tout petit service. L'achèvement du mouvement en perspective, ce serait la disparition de la DJEPVA. Les enjeux, c'est le sport, les jeux olympiques à l'horizon, tu vois.

En fait, le processus d'éducation en dehors de la scolarité n'est plus porté par l'État. Désormais, c'est le Conseil régional le chef de file. La REATE a redistribué les compétences.

En fait de disparition, le plus gros était fait avant. Le dernier cap, il est juste symbolique.

Enquêteur : Mais j'ai vu très peu de réactions à cette disparition du Ministère de la JS.

Xavier L. : En fait, au moment de la nomination du gouvernement, il y a eu beaucoup d'articles, qui posaient la question "mais où est la jeunesse ?" Et puis après les énergies se sont mobilisées ailleurs. Beaucoup d'acteurs se sont détournés du Ministère JS pour se tourner vers d'autres acteurs plus actifs, certaines Régions et surtout la CAF.

Du coup, les services départementaux, leur rôle devient uniquement réglementaire.

En fait, tout ça, ça navigue depuis longtemps. En 2007, Sarkozy il a marqué une violente rupture, il a associé la JS avec la santé, sous Bachelot. Et tu vois, aujourd'hui, le personnel de la JS en fait il est toujours géré par le Ministère de la Santé.

L'INJEP a vendu les bâtiments de Marly sous Sarkozy, leur bureau d'étude, leur bibliothèque, tout ça, ce sont plus des lieux ressources. Jusqu'à début 2000, il y avait des groupes thématiques nationaux où les collègues pouvaient participer.

Enquêteur : Et ta vision pour la suite ?

Xavier L. : Les services civiques le budget augmente, on n'enlève pas les moyens. En fait le budget se concentre

---

574 L'entretien a lieu en octobre 2017.

575 Réforme de l'administration territoriale de l'État, 2015, dont l'effet le plus connu a été le passage du nombre de Régions de 22 à 13.

576 <http://promeneursdunet.fr/>.

577 Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative.

là. Le reste est parfaitement soluble dans le Ministère de l'Éducation nationale. »

Le tableau est peu encourageant mais certainement réaliste, que me dresse mon interlocuteur, un CEPJ expérimenté et qui a vécu les évolutions qu'il laisse entrevoir.

Les fonctionnaires de la Jeunesse et des Sports, appartenant pour la plupart au corps des Conseillers d'éducation populaire et de jeunesse (CEPJ<sup>578</sup>), ont en gros trois missions, ou trois types d'activités : le contrôle de la conformité réglementaire (inspection des formations et des accueils collectifs de mineurs) ; l'encadrement réglementaire des formations professionnelles (jurys, habilitations, formations des responsables de formation, participation aux dispositifs de certification et aux conseils de stage) ; le conseil, aux municipalités, aux associations, en matière d'animation et de politique jeunesse. Du moins est-ce ainsi qu'ils conçoivent leur mission.

L'apprentissage de celle-ci se fait, un peu comme pour les formateurs de l'animation, surtout par le compagnonnage, l'encadrement informel des plus jeunes par les plus anciens. Mais il y a clairement une rupture générationnelle entre les « anciens » et les « jeunes ». En fait, jusqu'aux environs de 1992, il n'existait pas de concours d'entrée dans la fonction et les CEPJ étaient nommés par cooptation par le directeur départemental ou régional de la Jeunesse et des Sports, sur la base d'une expérience de l'animation. Les CEPJ « anciens » sont des professionnels qui connaissent l'animation, ce qui n'est souvent plus le cas des « jeunes ». Il en résulte qu'ils ne conçoivent ou n'exercent pas leur rôle de la même manière. Quand les plus récents sont centrés quasi exclusivement sur le contrôle réglementaire, les plus âgés font leur miel du conseil, activité dans laquelle ils déploient tout le bénéfice de leur expérience. Qui plus est, compte tenu de leur accès, en observateurs, à de nombreuses expériences d'animation, les mêmes anciens ont engrangé une connaissance très approfondie et tout à fait remarquable de cette activité<sup>579</sup>. On voit d'ailleurs s'exercer leur expertise, qui confine parfois à la minutie, dans leurs commentaires sur les formations, les formateurs et les candidats lors des différents jurys des diplômes de l'animation.

Pascal C., CEPJ : « Avant 1992, quand ils ont mis en place un concours d'entrée, les CEPJ étaient cooptés par le directeur régional. Il choisissait des acteurs du monde du sport et de l'animation, c'est-à-dire qu'il choisissait des

---

578 Yvelise B., CEPJ : « Le corps des CEPJ est né en 1945 de l'idée que la démocratie n'est pas innée et que le peuple n'a pas toujours raison. Il faut donc éduquer le peuple, entre autres en ce qui concerne les valeurs démocratiques. D'où un corps de métier, des fonctionnaires d'État (*insiste mon interlocutrice*), appelés au départ "instructeurs d'éducation populaire". »

579 Dans le cadre de mes travaux de recherche, j'ai rencontré huit CEPJ, tous classables dans les « anciens ». Leur expérience, la finesse d'analyse de la plupart d'entre eux sont exceptionnels. Il en est de même de leur envie de contribuer à la qualité de l'animation et, plus largement, de l'éducation non scolaire. La plupart d'entre eux ont par ailleurs une grande culture des sciences sociales, ce sont des lecteurs. Ils sont avides d'être sollicités par les organisateurs de l'animation et par les organismes de formation mais sont souvent d'abord vus comme des contrôleurs. L'usage qui est fait de leurs compétences est en réalité fort pauvre.



militants, et ça dans une dynamique de réseau. Il s'agit d'un point essentiel. Ça explique le point de vue et le parcours et l'expérience de nombre de vieux CEPJ. En plus, moi comme d'autres, on fait de la formation. Donc les organismes de formation, ils peuvent nous raconter des choses, on nous la fait pas. »

Si l'évolution du métier de la Jeunesse et Sports vers une activité limitée au contrôle réglementaire ne gêne pas les jeunes CEPJ, les plus anciens, qui forment la majorité d'entre eux<sup>580</sup>, voient tout un monde s'écrouler, prévaloir de nouvelles configurations dans lesquelles ils ne peuvent plus désormais exercer leur expertise, se donner à leur propres yeux une forme d'utilité sociale, faire profiter ceux qui en auraient besoin de cette compétence et de ce savoir accumulés, en bref faire ce qu'ils aiment.

Ce que j'ai nommé ici « vague-à-l'âme » s'observe à de multiples signaux qui finissent par faire sens. Ainsi d'Yvelise B. qui, dans une forme de quête de reconnaissance, à la fin d'une journée où elle a exposé à des stagiaires de BPJEPS sa conception de l'éducation populaire, en appelle à eux, puis le lendemain par téléphone à la formatrice :

« Faites appel à moi, c'est gratuit ! »<sup>581</sup>

« Faites-moi intervenir, ils en ont besoin et ça coûte rien ».

Ainsi des CEPJ qui déploient avec délices leur virtuosité analytique professionnelle dans l'analyse des « rubans pédagogiques » de formations BPJEPS et DEJEPS, des résultats de certification de ces formations, des commentaires de certificateurs et plus encore des bilans écrits de formation des candidats au BAFD. À tout bout de champ, dans le déroulement des séances de jury, se déclenchent entre eux des discussions savantes qui n'ont pas d'utilité directe pour la mission du jour, dont ils ne conservent pas trace, mais dont ils disent qu'elles constituent pour eux le principal intérêt de ce travail. Le *nec plus ultra* est manifestement, et la manière dont ils en parlent est presque un aveu, l'instruction des dossiers de Validation des acquis de l'expérience (VAE) qui, compte tenu de la quasi absence de cadre<sup>582</sup>, leur permet de se lancer dans des examens approfondis et dûment circonstanciés des demandes et de leurs justifications.

La combinaison de leur culture, de leur grande compétence et de leur quasi impuissance à en faire usage se traduit dans une impressionnante attitude générale de détachement ou, pour certain, d'ironie qui frise le cynisme. Ils produisent, sur l'animation, sur les formations, sur leurs évolutions, des analyses d'une pertinence rare et, finalement, tiennent des propos aiguisés sans laisser paraître

---

580 Du moins en Pays de la Loire.

581 La tonalité du propos, le contraste entre cette position de sollicitation, presque de prière, et l'autorité avec laquelle elle s'est exprimée devant les stagiaires tout au long de la journée en font quasiment un appel au secours.

582 Le seul texte réglementaire qui puisse leur permettre d'évaluer la crédibilité d'une demande de VAE est l'« annexe métier » du BPJEPS et du DEJEPS, textes en réalité très généraux.

de signe d'engagement, presque sans opinion, au sens où une opinion mobiliserait des émotions. Ce sont, de ce fait, de précieux informateurs.

### Neutralité de l'État

Enquêteur : « Tu me dis que tu fais *une formation politique*. Mais en même temps, les formations sont faites pour le compte de l'État. Est-ce que cela devrait pas inviter à une certaine neutralité ?

Anthony P., responsable d'un DEJEPS : « Et l'État, tu crois qu'il est neutre, lui ? Non l'État n'est pas neutre, je ne vois pas de raison de m'obliger à la neutralité. »

Alerté par cette réflexion, j'ai recueilli l'avis de CEPJ sur cette « neutralité de l'État ».

Les fonctionnaires de la Jeunesse et Sports sont confrontés à de nombreuses situations où des positions partisans ou bien des intérêts particuliers sont en jeu : habilitations, certifications, jeux concurrentiels *etc.*

Interrogés à ce sujet, les CEPJ indiquent ne pas être en mesure de me répondre. Ils n'ont pas connaissance d'une doctrine en la matière. Selon eux, leur propre neutralité résulte de mécanismes bien plus pragmatiques.

Le premier est le fait que l'État ne s'est pas donné les moyens réglementaires de contrôler les formations en ce qui concerne leur contenu, leurs pédagogies, et même dans une certaine mesure leur programme ; ni d'empêcher l'utilisation des diplômes de l'animation volontaire à des fins professionnelles. Donc le premier facteur de leur neutralité est leur impuissance, tout simplement.

Leur rôle est triple : de contrôle réglementaire ; d'observation ; d'appui, conseil et formation. Tous les professionnels de l'animation avec qui j'en ai parlé m'ont fait remarquer l'énorme potentiel de compétence de ces personnes et la très faible utilisation qui en est faite. Les CEPJ cherchent donc à exister dans un rôle de conseil, et le moins envahissant possible pour ne pas donner l'impression de passer au normatif. Une forme imposée de neutralité qui leur permet d'exister.

Enfin, ils indiquent qu'ils voient tout ce qu'il se passe, selon eux « les bons et les mauvais directeurs, les bons et les mauvais projets pédagogiques, les bonnes et les mauvaises pratiques de l'animation, les bonnes et les mauvaises équipes, les bonnes et les mauvaises politiques de l'enfance ». Pour ne pas devenir fous, pour ne pas se battre contre des moulins, pour ne pas disqualifier leur petit potentiel d'existence en tant que conseillers, ils se tiennent au dessus de la mêlée, dans une forme apparente d'indifférence à ces différences. Une sorte de flegme professionnel, qui a aussi tout du fatalisme. Lorsque je débats avec eux et formule quelques points de vue critiques, je les renvoie involontairement à leur impuissance et, d'une certaine façon, à leur inutilité. Ils subissent, attendant sans pouvoir agir que l'on fasse appel à eux. Ils ne peuvent même pas, comme je le fais, s'auto-saisir et produire de la connaissance : écrire.

Ils se consolent aussi en se donnant de la valeur par deux biais : une observation fine et une intellectualisation rigoureuse des logiques de l'animation, qui se donne libre cours dans les séances du jury. C'est pour cela que, pour chacun d'entre eux sans exception, ces moments et ces dispositifs sont précieux, particulièrement bien sûr les moments d'échange entre eux. Et le dispositif VAE, où ils peuvent déployer toute

leur connaissance du métier, et se donner la position noble de la générosité éclairée : accorder un diplôme, tout de même !

Pour certains, participer au BPJEPS du CREPS est aussi un palliatif.

Terminons ainsi par une conclusion lapidaire : leur neutralité n'est guère autre chose que de l'impuissance.

## « L'ANIMATION, C'EST LE CONTRAIRE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE »

Le développement de l'animation professionnelle, la cause semble entendue chez les hérauts de l'éducation populaire, serait à l'origine du déclin, si c'est le cas, en tout cas de l'affaiblissement du message politique de cette dernière ; de son institutionnalisation aussi<sup>583</sup>, celle-ci étant pour les critiques le signe de la perte de la puissance subversive de l'éducation populaire.

Yvelise B., CEPJ, très affirmative, devant un groupe de stagiaires d'un BPJEPS de Familles Rurales :

« L'animation, c'est le contraire de l'éducation populaire. L'animation, c'est un outil de contrôle social. En fait, ça vise la paix sociale, rien d'autre. »

L'affirmation jette un froid dans l'assistance, dont la référence morale est mise à mal, mais qui ne la contredit pas. Elle continue :

« En fait, la raison, c'est les structures. Les structures, elles ont évolué en souscrivant aux dispositifs d'État pour se financer<sup>584</sup>. Du coup, elles sont devenues dépendantes. Les structures, elles se réfèrent à l'éducation populaire mais seulement en mots. En particulier pour la définition des actions, les évaluations, ou pour les grandes déclarations comme les PEDT et les projets éducatifs.

D'ailleurs, vous avez qu'à penser aux émeutes de 2005 ou à la radicalisation. Dès que ça pète, le pompier de service, c'est l'animateur. Alors on crée des postes. Il s'agit de tenir les populations dangereuses.

Mais actuellement on veut réduire les dépenses publiques. On supprime des postes d'animateurs. Avant, les animateurs connaissaient bien leur public. Mais quand il y a moins d'animateurs, on perd aussi la connaissance des quartiers et des populations.

L'État connaît les associations, les animateurs sont tenus par la subordination salariale, ça permet de contrôler tout ça. Alors que quand il y a des bénévoles, ce n'est pas possible de les soumettre de la même manière. »<sup>585</sup>

---

583 Par exemple, elle est apparue transitoirement après 2012 dans l'intitulé du Ministère de la Jeunesse et Sports. L'éducation populaire fait également partie des compétences à acquérir par les stagiaires en formation professionnelle, à qui l'on explique abondamment que l'animation se situe dans ce courant social.

584 C'est historiquement vrai. Mais, on l'a vu, l'État n'est presque pour plus rien dans le financement de l'animation, qui relève de nos jours des collectivités territoriales. Ceci étant, les actions de nombre de ces collectivités sont elles-mêmes dépendantes de politiques nationales, en particulier les politiques de la ville. Entraînée par sa verve militante, par son envie de convaincre son auditoire, de « l'éveiller » comme elle me l'a dit ensuite, Yvelise B. se permet quelques approximations.

585 Pour ma part, j'ajouterais que l'engagement militant permet le contrôle des dits militants. J'ai interrogé Yvelise B. à ce sujet : elle n'avait pas vu les choses ainsi.

En aparté, à une pause, j'interroge Yvelise B. sur la raison pour laquelle l'État a trouvé nécessaire de faire apparaître la mention « Éducation populaire » dans le nom du BPJEPS et, dans la période considérée, dans le nom de son Ministère<sup>586</sup>. En étant fidèle à son propos : tromperie ou illusion ? Mais elle n'a guère d'avis.

Ce qui est sensible en filigrane de son propos est que cette dénonciation, cette prise de distance avec ce qui, après tout, fait le cœur de l'activité des CEPJ, lui sert de sauvegarde morale, à elle-même et à son rôle ; de maintien de ses relations avec ses sources.

Après son intervention et son départ, lors du bilan de la journée, les stagiaires sont catastrophés. Pour le dire simplement, ils avaient bien compris l'importance historique, sociale et morale que l'on accorde, dans le travail social, à l'éducation populaire. Son aura. Entendre dire, par une personne d'autorité (de compétence) qu'il y a une contradiction patente avec le métier d'animateur auquel ils se destinent, et qui jusqu'à présent à leurs yeux pouvait justement se parer des atours de l'éducation populaire, est déstabilisant. Certains se révoltent d'ailleurs, non contre le propos, qu'ils ne sont pas en mesure de réellement contredire, mais contre son auteur.

\*

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. »

\*

Parlant de l'animation professionnelle :

Xavier L., CEPJ : « L'animation, c'est juste un outil de contrôle des populations. »

Romain L. responsable de l'animation jeunesse de la ville du Mans : « L'animation, c'est juste une variable d'ajustement social. »

Le discours officiel des organismes de formation et celui des formateurs ne fait jamais état de ces contradictions. Si elles sont familières aux travailleurs sociaux, elles ne font pas partie de l'équipement intellectuel des animateurs, et assez peu de leurs formateurs. Au contraire, l'éducation populaire conserve une grande force symbolique et constitue un appui moral déterminant pour valoriser l'animation, la seconde étant assimilée à la première.

\*

---

586 « Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative ».

Le diagnostic de Pascal P. est sans appel.

On le sait, l'apparition à partir des années 1960 d'équipements socio-culturels (maisons des jeunes, centre sociaux *etc.*) qu'il a fallu occuper et utiliser a quelque peu transformé de l'éducation populaire en gestion d'équipements socio-éducatifs. Elle a dès lors à la fois produit des emplois d'animateurs et reformulé l'éducation populaire en animation. Mais nombreux sont les acteurs qui, ayant connu une éducation populaire sans ces infrastructures ou en ayant suffisamment entendu parler, sont pleins de la nostalgie d'une forme « pure » de cette éducation populaire, pure action qui serait pure des institutions, du salariat et des marchés. Ce passé idéalisé, probablement quelque peu à l'écart de la réalité – et constituant ce que d'aucuns auraient pu qualifier de « misère de l'éducation populaire » –, est aussi à la racine des condamnations qui précèdent.

## POUR COMPRENDRE L'ACTIVITÉ DE FORMATION, IL FAUT D'ABORD PORTER LE REGARD SUR LES ORGANISMES DE FORMATION

À quel niveau faut-il faire porter le regard, sur quoi faut-il exercer l'analyse pour produire la meilleure compréhension possible de l'activité de formation dans l'animation ?

Regardons la question sous l'angle de l'économie, au sens banal du terme, afin d'élargir progressivement le propos.

On pourrait envisager d'examiner l'économie de la formation à partir de la comptabilité d'un stage de formation. Mais en réalité celle-ci est d'une grande simplicité et très incomplète : elle ne prend en compte que les dépenses (et recettes éventuelles) directes de la formation. On pourrait, pour reconstituer une image comptable plus réaliste d'un stage, y adjoindre les autres – et principales – recettes et dépenses directes : prix du stage payé par les stagiaires hébergement et nourriture, indemnisation des formateurs, déplacements. Mais ces enregistrements ne rendent pas correctement compte de la réalité économique d'un stage. Il faut y ajouter les coûts pédagogiques (amortissement du matériel pédagogique non consommable, achat des consommables) et une quote-part des frais de fonctionnement de l'association (locaux, moyens informatiques, masse salariale, administration y compris le site Internet, formation des formateurs *etc.*). On pourrait allonger la liste, et rendre encore plus aléatoire l'obtention du résultat visé, en cherchant à y inclure le coût des longs investissements que suppose la conception d'une formation, qui ne font et n'ont jamais fait l'objet d'aucune mesure, en admettant qu'elle soit possible.

Mais ce n'est que la face « charges ». Il convient d'y adjoindre la répartition des « recettes » directes, et indirectes que sont les diverses sources de financement ou de baisses de charges, telles que des loyers à montant préférentiel.

Ainsi on le voit d'emblée, les choix internes à l'organisme de formation portant sur la répartition et l'affectation de ces charges et recettes, donc la politique et les outils de gestion de celui-ci, ont une influence importante sur l'image économique d'un stage. Il en résulte qu'on ne peut pas analyser cette dernière sans les prendre en compte. En bref et en réalité, analyser

l'économie d'un stage de formation, si l'on parvenait à la reconstituer à l'issue d'un lourd travail, est sans intérêt et même sans signification.

Les organismes de formation ont bien sûr, comme toute entreprise, une politique de développement. Celle-ci favorise les stratégies de tel ou tel secteur d'activité en s'appuyant sur d'autres considérés comme des « vaches à lait ». L'ensemble se traduit, *via* le contrôle de gestion et ses éventuels coefficients d'affectation, par les équilibres économiques diversifiés de ces différences activités. Les choix de gestion peuvent par exemple favoriser un domaine en faisant peser sur lui une faible part des coûts de fonctionnement.

Les politiques de gestion et, puisqu'il est question de financements, les pratiques de réseau, de « relations publiques », de « *lobbying* » menées par l'organisme de formation pour subvenir à ses besoins interviennent également dans l'analyse de l'économie de la formation. Ces aspects ne sont évidemment pas indépendants des questions pédagogiques car les demandes de financement sont souvent adossées à des arguments portant sur ce domaine et parce que les financeurs exercent un contrôle en retour sur les formations qu'ils financent, y compris dans le domaine pédagogique.

Mais ces enjeux sont aussi un champ de concurrence. Les associations de formation sont en lutte pour un marché, celui de la formation et du recrutement des stagiaires, et pour l'obtention des subventions, les deux étant en interaction puisque les pouvoirs publics financent à hauteur des réalisations des organismes. Cette concurrence se joue entre organismes, le recrutement des stagiaires dépendant plus de ceux-ci (de leur calendrier, des thèmes de formation, de leur réputation *etc.*) que des formations elles-mêmes ou des formateurs.

Il est donc vain de chercher à comprendre le fonctionnement, ne serait-ce qu'économique, d'un organisme en examinant la comptabilité de ses formations ; étudier son contrôle de gestion ne suffit pas, car il résulte de choix politiques et gestionnaires. Mais l'ensemble de ces décisions est le résultat du travail de personnes en chair et en os. Dire que « l'association a une politique » est une fiction de langage, une ellipse commode. Ce sont des individus qui les élaborent, les arrêtent et les font appliquer. Il n'est pas indifférent, dès lors, de s'intéresser de près à ce fonctionnement, à cette « gouvernance ». Elle peut être très différente d'un organisme à l'autre. Le pouvoir de décision est chez certains d'entre eux entre les mains du directeur salarié, chez d'autres d'une assemblée générale, chez d'autres d'un conseil d'administration<sup>587</sup>, chez d'autres encore d'une myriade d'instance plus ou moins hiérarchisées – assemblée générale et conseil d'administration, mais aussi bureau, commissions diverses dont par exemple une commission financière *etc.* – dont la liste est

---

587 Dont la composition, définie par les statuts de l'association, peut être radicalement différente d'une association à l'autre.



longue et la structure potentiellement complexe. Ajoutons que ces différentes entités mettent en jeu et en général font coopérer des acteurs bénévoles, militants, salariés aux statuts divers, ce qui suppose des processus de coordination, d'organisation, de régulation, y compris des rôles et responsabilités.

Ainsi, ce n'est certes pas en examinant ce qu'il se passe dans les formations, même si cela reste indispensable, tout autant qu'il faut « descendre dans les ateliers » d'une usine pour comprendre son « métier », que l'on peut prétendre observer, décrire, analyser et comprendre les activités de formation de l'animation. En réalité, le faire serait extrêmement simplificateur, voire simpliste.

\*

Cette description, principalement centrée sur l'économie de la formation, est tout aussi valable, on l'aura compris, pour l'ensemble des autres aspects des formations. Les contenus de formation, les pédagogies, le système du stage et encore plus du stage en internat, le matériel utilisé, les activités, les jeux, les sujets de discussion, tout ce qui est mis en œuvre a été élaboré au cours des décennies passées. Rappelons que les grands sous-ensembles qui structurent ces formations ont été pensés dans les années 1930 et que le premier stage de formation de « moniteurs », de conception proche de ce qu'on pratique actuellement, date de 1937. Le BAFA a été créé en 1973 dans sa forme actuelle.

Les formateurs sont donc, dans une très large mesure, les héritiers du travail de leurs prédécesseurs. Les formations sont les formations des organismes bien plus que celles des formateurs ou des équipes de formation. Nombre de dispositifs s'élaborent dans le cadre de groupes de travail *ad hoc*, de « regroupements », de travaux de réflexion hors formation. La latitude d'élaboration d'une formation qui s'offre au formateur est très limitée.

Ce qui ne veut pas dire que chaque génération<sup>588</sup> successive n'ait rien inventé. Il continue à se jouer des jeux de cour de récréation qui se pratiquent depuis que les écoles existent (l'épervier, la balle au prisonnier, accroche-décroche, les barres...) mais il s'est inventé depuis de nombreux jeux ; on fait encore, quoique de moins en moins, des activités manuelles avec du bois menuisé et l'on construit des cabanes, mais on utilise aussi l'audiovisuel et l'informatique ; on discute d'organisation des repas avec les enfants mais on a ajouté aux thèmes d'échange les discriminations

---

588 Une « génération » de formateurs bénévoles dure de deux à cinq ans. Un quart à un tiers au mieux des formateurs encadrent des formations pendant cinq à dix ans et deviennent expérimentés. Le renouvellement des autres est de l'ordre de 40 % chaque année. En gros, c'est le temps que les plus jeunes formateurs, qui le deviennent souvent vers 20 ans, aient fini leurs études supérieures et, ne disposant plus des mêmes congés, cessent d'encadrer des stages de formation en bénévoles.

ou le genre ; on pratique moins les dispositifs de régulation dits « points sur le stage » tous ensemble et plus les mêmes outils conduits en petits groupes (souvent appelés « groupes de vie de stage » ou « groupes d'expression »). C'est même cette invention et ce sentiment d'innover – dont ils ne perçoivent pas qu'ils agissent à la marge car ils n'ont pas le recul et la connaissance historique nécessaires –, l'enthousiasme de pouvoir le faire et de le faire effectivement, qui est l'une des motivations, l'une des rétributions symboliques importantes des formateurs bénévoles, au moins lors de leurs premières expériences.

Mais même ces innovations ne sont nullement libres. Elles font l'objet d'un contrôle croisé, permanent et implicite puisque, d'une part et principalement, les équipes d'encadrement de stage ne sont pas fixes et le brassage produit une diffusion des pratiques jugées les plus prometteuses et une élimination des autres ; d'autre part et secondairement, de multiples groupes réguliers et « regroupements » permettent et amènent à des « échanges de pratiques » qui homogénéisent celles-ci, ou plutôt qui éliminent les tentatives perçues comme trop saillantes ; enfin, les pédagogies mises en œuvre font l'objet d'une capitalisation occasionnelle<sup>589</sup>. Ce qui est retenu doit faire sens commun. Il faut ajouter à cela un contrôle, certes très indirect et peu efficace, par le marché : si le bouche à oreille, mais celui-ci est peu fluide, fait savoir que tel organisme met en œuvre des organisations ou des pédagogies que les jeunes stagiaires rejettent, cet organisme risque de voir sa clientèle se rétrécir progressivement. La crainte de ces conséquences a autant d'influence que leur réalité.

En tout cas, anticiper de tels effets, réels ou non, invite les organismes à une certaine prudence. Ils cherchent à prendre des informations sur leurs pratiques respectives, ils s'observent quand ils le peuvent. Bien sûr, chacun d'entre eux revendique haut et fort son originalité et sa spécificité. Mais il est des permanents qui quittent une association pour se faire embaucher par une autre, et ceux-là disent ne pas voir grande différence. Un bon témoin de cette différenciation limitée est le fait que les prix des stages sont, à peu de chose près, les mêmes. De la même façon, l'apparition des stages en demi-pension, moins chers pour les stagiaires et plus rémunérateurs pour les organismes, a permis à certains organismes de mieux remplir certains stages (en améliorant donc la rentabilité) et d'ouvrir un plus grand nombre de sessions ; mais ce dispositif a plus ou moins obligé les autres organismes du même département ou de la même région à faire de même.

---

589 Et ce qui est écrit ici sur la mise en commun et le contrôle réciproque en pensant aux formations de l'animation volontaire vaut tout autant pour l'animation professionnelle, la seule différence de ce point de vue étant que chaque session est conduite par un formateur titulaire.

La dernière innovation pédagogique réellement significative est, à mon sens, l'introduction de la « pédagogie du projet » à la fin des années 1970. Et l'on voit à quel point le projet s'est banalisé dans la société.

\*

En conclusion, dans le domaine de la pédagogie comme dans celui de la gestion, on ne peut analyser l'activité de formation, sa « production » en se contentant d'en comprendre le fonctionnement c'est-à-dire en la regardant depuis le « poste de travail ». Il faut le faire mais il faut la relier au fonctionnement interne de l'organisme de formation et au marché de la formation dans lequel elle agit. On en apprend au moins autant sur l'activité de formation en assistant à une séance de conseil d'administration qu'en suivant une formation en observateur. Prétendre comprendre l'économie de la formation en examinant isolément la comptabilité de quelques stages n'a aucun sens, étudier la production des formations en se contentant d'observer le déroulement de quelques unes d'entre elles n'en a guère plus. C'est au niveau des organismes eux-mêmes que l'essentiel se joue.

## CARACTÉRISER HIER ET AUJOURD'HUI

Au moins depuis la création du diplôme de moniteur de centre de vacances (1946), le « produit formation » est assez connu pour que l'on puisse parler de marché, dans un cadre régulé par l'État, les organismes de formation de l'animation volontaire et professionnelle qui valident les compétences acquises étant habilités par l'État (ou la Région).

Dans l'animation socio-culturelle, la formation a donc quasiment toujours été une activité sous régime monétaire. Pratiquement depuis son origine, elle s'est vendue sur un marché, lequel s'est progressivement établi.

Avant la loi LOLF (2001) et, plus encore, avant les premières grandes étapes de la régionalisation, les ressources des organismes de formation, pour leur activité de formation du moins, étaient constituées de subventions *de fonctionnement* et du chiffre d'affaires résultant de la vente des formations. De plus, une partie des emplois salariés étaient financés par la puissance publique, surtout *via* des mises à disposition et des détachements, principalement de l'Éducation nationale. Leur situation économique n'a toutefois jamais été confortable. Après ces deux transformations, une partie de leurs ressources viennent dorénavant des appels d'offre qu'ils gagnent, dans l'animation et dans leurs autres activités. Ceux-ci apportent des financements, soit pour des projets, soit pour de la formation. Leur autre ressource reste, plus que jamais, la vente directe des formations. Les emplois de mis à disposition ont quasiment disparu, les postes de détachés se sont faits rares<sup>590</sup>.

Cette situation se tend progressivement. Équilibrer ses comptes est de plus en plus difficile pour de plus en plus d'associations et les organismes de formation sont soumis au lot commun. Ceux qui avaient du patrimoine immobilier s'en sont en général séparé, et les recommandations internes de certaines fédérations invitent les associations départementales ou régionales adhérentes à ne pas faire d'acquisitions de ce type afin de conserver « liquides » leurs ressources financières.

---

590 Les « mis à disposition » sont des fonctionnaires qui, tout en conservant leurs statut, avantages et revenus de fonctionnaires, sont affectés à, par exemple, une association ou un syndicat. Ils continuent donc d'être payés par leur administration de tutelle et peuvent la réintégrer quand ils le souhaitent. Les détachés sont des fonctionnaires transférés aux mêmes types d'organisations mais payés par ces dernières tout en conservant la possibilité de regagner leur administration d'origine. Jusque dans les années 1970 ou 1980, les grandes fédérations d'éducation populaire ont bénéficié d'un grand nombre de mis à disposition, représentant jusqu'à environ un tiers de leurs effectifs, par ailleurs bien moins importants qu'aujourd'hui, développement – entre autres – de l'animation professionnelle oblige.

La situation se tendant, la question économique a pris une place croissante dans les esprits, dans le temps de travail et les décisions de fonctionnement : recherche de financements ; concurrence ; recherche d'économies internes dans le fonctionnement et dans la « production » des formations ; utilisation d'une main d'œuvre à coût bonifié, qu'il s'agisse des formateurs *volontaires*, des contrats aidés ou des services civiques.

Pascal P., formateur *professionnel* des Francas, dresse pour moi un tableau d'ensemble : « En fait, il y a peu d'organismes qui ne sont que des organismes de formation. Mais les sources de revenus ou d'économies et les activités des organismes autres que la formation se tarissent progressivement : on peut faire de moins en moins et c'est de moins en moins rentable de faire de l'accompagnement des territoires, du travail pour les adhérents institutionnels, de l'animation du réseau, des travaux sur l'élaboration du PEDT, de l'organisation d'événements. Du coup, la formation prend de l'importance économique dans l'équilibre général des organismes de formation. Et les mis à disposition ? Qu'est-ce que ça vaut, un mis à disposition ? 50.000 € chargé. Au niveau régional, chez nous il y en avait 7 dans les années 1980, il en reste 2. Tu vois tout de suite la différence. »<sup>591</sup>

Dans les années 1960, 1970 ou 1980, si la configuration économique des organismes de formation n'était pas nécessairement florissante, elle semblait pourtant relativement stable et sûre et les militants n'avaient guère à se préoccuper des questions économiques. Ils n'avaient pas non plus besoin de les ignorer, car elles n'étaient chargées ni d'angoisses ni de forts rejets idéologiques. Les questions traitées dans leurs conseils d'administration étaient surtout d'ordre pédagogique, organisationnel et politique. Par ailleurs les militants et formateurs de ces époques étaient des étudiants et enseignants, dont l'intégration sociale n'était pas problématique<sup>592</sup>. Les situations d'échec scolaire étaient l'exception. Les formateurs des années 2000 à 2020 sont, sur tous ces plans, en position à peu près opposée.

Pourquoi ce choix de périodes pour une comparaison ?

Les années 2000-2020 correspondent bien sûr à la période actuelle. Si l'on veut être plus précis, il faudrait la faire débiter après que la loi LOLF ait fait son plein effet, c'est-à-dire à partir de 2006 puisque sa mise en

---

591 Cf. l'annexe (de la 2<sup>ème</sup> étape) « Analyse budgétaire de l'activité de formation » qui vise à faire un tour d'horizon aussi complet que possible des données financières d'un organisme de formation. La marge d'un organisme qui ne ferait que de la formation, quand il est bénéficiaire, se mesure au mieux en dizaines de milliers d'euros. La diminution du nombre de poste de mis à disposition, remplacés par des permanents salariés, représente une montant approximatif de 250.000 € de masse salariale supplémentaire. Si l'on maintient les emplois bien sûr.

592 Nombre de militants de l'éducation populaire ont d'ailleurs été pris au dépourvu par le mouvement de Mai 1968, comme en témoignent les textes de l'époque, centrés sur les questions « que faire ? » et « quelle est notre place ? ».

œuvre a été progressive. Par ailleurs, on pourrait faire débiter la période actuelle à la mise en place des formations professionnelles dans leur forme actuelle, BPJEPS et DEJEPS, à savoir 2001 et 2006.

La période antérieure, 1960-1980, correspond à l'apogée de l'animation volontaire, à l'époque principalement le centre de vacances, dans une forme très marquée par le contexte politique (les organisateurs d'accueils collectifs de mineurs ont un projet politique pour ces loisirs collectifs), et peu ou prou précède l'émergence de l'animation professionnelle. Elle est marquée par la création du BAFA et du BAFD en 1973. Par ailleurs, elle se situe avant les effets de la suppression, en 1983, de l'obligation pour les instituteurs en formation d'effectuer un stage BAFA, qui a engendré la disparition des enseignants de l'encadrement de l'animation et de ses formations. Enfin, les acteurs témoins de cette époque ont typiquement de 60 à 80 ans et sont pour la plupart encore accessibles. Certains étaient récemment encore actifs. Ils ont fait partie des interlocuteurs de ma recherche.

Même si je n'ai fait qu'un usage limité de la comparaison historique, celle-ci constitue un décalage comparatif et permet de rendre évidentes les évolutions et transformations de l'animation et de ses formations, partant le caractère situé de ce qui est aujourd'hui observable.

\*

Le tableau ci-après est une présentation synthétique et schématique des principales transformations ayant affecté les organismes de formation de l'animation au cours de ces quarante dernières années.

Éléments de comparaison	Années 1960-1980	Années 2000-2020
Principales activités de l'animation	Le cœur de l'animation est le centre de vacances. Les centres de loisirs commencent à émerger. Les animateurs sont le plus souvent des étudiants. Les directeurs sont fréquemment des enseignants dont beaucoup dirigeront des centres de vacances pendant des décennies. L'encadrement d'un centre de vacances est un « petit boulot » d'été. L'animation professionnelle émerge mais est marginale en effectifs.	Le cœur de l'animation est le péri-scolaire. Les centres de vacances ont été divisés par 4 en nombre, par 10 en journées-enfants. Les centres de loisirs constituent une part importante des emplois. Il y a moins d'étudiants parmi les animateurs et quasiment plus aucun enseignant. Les animateurs sont pour beaucoup des « jeunes précaires » qui essayent de vivre de ce travail mal payé. L'animation professionnelle est devenue une source d'emplois, précaires. Il y a une forte confusion entre animation volontaire et animation professionnelle.
Modèle dominant	Le centre de vacances est considéré comme l'activité noble. Le centre de loisirs est symboliquement dévalorisé. Il apparaît comme une forme vénale d'animation. Les animateurs sont issus des classes moyennes.	L'animation volontaire reste la référence symbolique, l'animation à des fins « alimentaires » étant critiquée et rejetée. Les animateurs professionnels sont perçus comme ayant dévoyé la noblesse de l'animation. Les positions de principe prises par les représentants de l'animation se réfèrent toujours à l'animation volontaire. Les animateurs volontaires sont issus des classes moyennes. L'animation comme emploi est le fait de personnes issues des classes populaires.
Caractéristiques sociales des formateurs et des militants	Enseignants et étudiants, quelques professionnels (éducateurs, assistants sociaux, infirmiers psychiatriques). Classes moyennes.	Étudiants, beaucoup de jeunes précaires, quelques professionnels (éducateurs, animateurs), presque aucun enseignant. Classes moyennes par leurs parents.
Engagements politiques des militants et formateurs	Partagés entre Parti Socialiste et Parti Communiste Français. Organisations catholiques non confessionnelles. Engagement dans les syndicats d'enseignants (SNES, SGEN). Quasiment tous les non étudiants ont un engagement de ce type.	Quelques personnes sont liées au Nouveau Parti Anticapitaliste ou à la Fédération anarchiste. Peu d'engagement politique et pratiquement aucun engagement syndical.
Sources de revenus des formateurs	Les formateurs reçoivent une petite indemnité. Elle aide les étudiants. Plus de la moitié des formateurs étant fonctionnaires, n'ont pas réellement besoin de cette indemnité (certains la refusent).	Les formateurs sont payés en général <i>via</i> un CEE. Il s'agit d'une ressource suffisamment importante pour eux, en proportion de leurs revenus, pour qu'elle constitue une motivation importante à encadrer des stages. Leurs autres ressources les plus courantes sont : le RSA, l'animation en centre de loisirs.
Pourquoi les formateurs encadrent des stages ?	Les enseignants viennent chercher la possibilité d'une pratique pédagogique alternative, source d'expérimentation pour leur enseignement et respiration dans un cadre institutionnel moins contraignant que l'Éducation	La formation est un complément ou un prolongement d'une activité d'animateur, et une forme de promotion sociale. En réalité, nombre de formateurs ne font plus d'animation et leur activité d'animation est réduite à la formation.

	nationale. Enseignants et étudiants considèrent l'encadrement de formations comme un complément naturel à leur activité d'animateurs / directeurs.	
Besoin de l'argent apporté par l'indemnisation ou la rémunération des stages	La majorité n'en a pas besoin. Cela aide les étudiants et quelques chômeurs.	Proportion importante de jeunes précaires qui comptent sur cette source de revenus.
Rapport moral à la rémunération	La règle autonome oblige à considérer que l'indemnité n'est pas la raison pour laquelle on encadre des stages.	La rémunération constitue une motivation explicite, et non pas occultée comme à la génération précédente.
Nombre de stages encadrés par les formateurs les plus actifs (hors permanents)	3, au plus 4 stages par an. Jamais deux stages d'affilée dans une même période de congés scolaires.	Jusqu'à 15 stages par an. Fréquemment 2 stages d'affilée pendant les « petites vacances, jusqu'à 5 ou 6 stages successifs sans interruption pendant les vacances d'été.
Marché du travail privatif	Pas de marché du travail privatif. Les permanents sont peu nombreux, représentant moins de 10 % des membres actifs, toutes fonctions confondues. Ils restent 7 à 10 ans à leur poste, voire la totalité de leur carrière. Pas de contrat aidés ni de services civiques. Quelques objecteurs de conscience (dans les années 1970)	Important marché du travail privatif. Les permanents sont environ 4 fois plus nombreux, jusqu'à 30 % des membres actifs (et plus si on y inclut les personnes en service civique). La plupart des permanents sont en CDD et restent quelques mois à leur poste, certains de 3 à 5 ans. Au-delà, c'est l'exception. Très nombreux contrats aidés et services civiques.
Ressources économiques des organismes	Subventions nationales de fonctionnement à peu près régulières. Vente des stages de formation de l'animation volontaire (l'animation professionnelle est inexistante ou marginale).	Financement sur appel d'offre ou appel à projet pour l'ensemble de leurs activités sauf l'animation volontaire : formation professionnelle, services aux collectivités <i>etc.</i> Vente des stages de formation de l'animation volontaire.
Financeurs des activités des organismes en dehors des stagiaires	État.	Conseils régionaux, Conseils départementaux, Communautés de communes, Communes, Caisses d'allocation familiale, Pôle Emploi, Missions locales, Fonds européens, employeurs.
Financement public des emplois	Postes de mis à disposition (jusqu'à un tiers des emplois), quelques objecteurs de conscience (20 % de l'effectif). Les postes de mis à disposition sont en principe attribués « à vie » aux organismes. Il s'agit pour l'État de soutenir l'action des organismes, considérée comme de service public, par un mode stable de financement autre que les subventions.	Emplois aidés. Services civiques, souvent plus nombreux que les salariés. Il ne s'agit plus d'aider les organismes à mener à bien leurs missions mais de soutenir l'emploi. Les emplois correspondants sont de durée relativement courte (en moyenne six mois pour les services civiques, deux ans ou moins pour les emplois aidés).
Proportion des salariés aux bénévoles	Typiquement 1 pour 20 à 1 pour 10.	Typiquement 1 pour 5 à 1 pour 3, hors services civiques (avec ceux-ci les effectifs de permanents sont supérieurs à ceux des bénévoles actifs).



Activités des salariés (permanents)	Gestion de l'association, organisation des formations volontaires, organisation de la vie militante et associative, représentation extérieure. Participation aux stages de formation.	Gestion de l'association, organisation des formations volontaires, organisation de la vie associative et militante, représentation extérieure. Production des formations professionnelles. Réponse aux appels d'offre et à projet.
Activités d'animateurs des salariés	Encadrement annuel d'un centre de vacances. <sup>593</sup>	Aucune.
Circulation entre permanents et administrateurs	L'association est nationale. Pas de Conseil d'administration régional ou départemental. Ce qu'on nomme ainsi est la réunion des membres actifs et des permanents. Y vient qui veut.	Il y a un Conseil d'administration régional, avec d'importantes responsabilités statutaires, ce qui crée une séparation entre administrateurs et membres actifs. Les administrateurs sont élus en assemblée générale, les mandats sont en général de 3 ans mais les dirigeants élus restent en moyenne 2 ans. Dans les organismes où les administrateurs sont élus parmi les membres actifs, cela engendre une importante circulation entre les statuts de permanent et d'administrateur, les deux rôles étant plus ou moins considérés comme incompatibles.
« Contrat social » principal de l'échange entre organisme de formation et formateurs	Implication productive, militante, bénévole contre possibilité d'un terrain d'expérimentation pédagogique et d'un espace de confrontation de pratiques et d'idées.	Activité productive contre rétribution monétaire, espace d'échange d'idées et appartenance à un réseau d'amis et d'amoureux.

Des années 1960-1980 aux années 2000-2020, les modalités de fonctionnement des organismes de formation, leurs orientations pédagogiques, éducatives, politiques, idéologiques, leurs modes de recrutement de formateurs, les dispositifs d'alignement qu'ils emploient, leurs corpus idéologiques sont, dans leurs grandes lignes, restés assez stable, *mutatis mutandis* puisque le contexte social, politique et même historique s'est évidemment transformé.

Ce qui a par contre changé radicalement dans cet espace de temps, ce sont d'une part les conditions économiques de leur activité, qui ont obligé les organismes de formation à s'y adapter,

---

593 Dans les années 1960-1980, l'encadrement au moins un an sur deux d'un centre de vacances faisait couramment partie de la définition de poste des permanents des organismes de formation de l'animation. Cela semblait une évidence en termes de cohérence et de maintien du contact avec le « terrain ». Les permanents n'avaient d'ailleurs pas à se forcer pour cela : d'une part, ils appréciaient cette « respiration » qu'il leur était donnée de vivre ; d'autre part, nombre d'encadrants de centres de vacances, en particulier les enseignants, ont été directeurs pendant des décennies, les permanents étant juste conformes à cette pratique. Dans les années 2000-2020, les permanents n'ont plus d'activité d'animation, parfois depuis plus de dix ans. On considère que ce n'est plus économiquement possible de les détacher pour ce faire un mois tous les deux ans. La plupart des formateurs de l'animation volontaire un peu anciens ont également cessé tout encadrement de ce type. Réflexion d'un des rares enseignants que je connais (divorcé), Laurent G., qui continue à encadrer des stages BAFD et est par ailleurs administrateur de son association : « Ça fait longtemps que je n'ai plus le temps de diriger un centre de vacances. Parce que l'été, j'ai un mois de vacances avec ma fille et un mois de vacances pour moi. Il me reste plus rien. »

d'autre part la typologie sociale des formateurs qu'ils recrutent. Parmi les adaptations observables, la part de l'activité assurée par des salariés est devenue nettement plus importante, ce qui a resserré d'autant l'étau économique dans lequel ils sont pris.

La comparaison précédente, terme à terme, met clairement en évidence cette concentration au fil du temps des enjeux économiques et de l'activité des organismes de formation sur ceux-ci, ce qui se concrétise par : la production de formations professionnelles ; la recherche permanente de financements et un certain opportunisme marchand ; l'incertitude, l'irrégularité, la courte durée qui marque l'accès aux ressources financières, y compris sous la forme de l'aide à l'emploi ; la professionnalisation des permanents en même temps que leur perte relative de contact avec le terrain de l'animation ; la charge financière que représente la part des emplois dans l'activité des organismes ; le caractère vital de la rémunération des formations pour une majorité de formateurs.

## LES ORIGINES DES FORMATIONS DE L'ANIMATION

Les formations de l'animation trouvent leur place dans le contexte large de la formation pour adultes, et son histoire déjà longue<sup>594</sup> puisque

« La tradition républicaine en matière de cours d'adultes remonte idéologiquement à Condorcet, et pratiquement à des initiatives tantôt publiques tantôt privées de la première moitié du [XXe] siècle. »<sup>595</sup>

Les auteurs d'un ouvrage sur le sujet parlent d'un ensemble

« dont les contours sont mal définis », à propos duquel ils font « Le choix de s'en tenir à une conception très large d'une éducation-formation post-scolaire, générale, culturelle, sociale et professionnelle » et au sein de laquelle ils examinent « une histoire composite où se croisent éducation populaire, ouvrière, professionnelle, permanente et formation continue. »<sup>596</sup>

D'autres contributeurs du même ouvrage privilégient certains des éléments de cette liste. Ainsi N. Terrot clarifie cet environnement en considérant trois composantes : l'éducation ouvrière<sup>597</sup>, l'éducation populaire et la formation professionnelle<sup>598</sup>.

Comme le montre F. Tétard, de même que l'animation est d'abord typiquement une initiative privée avant que l'État estime nécessaire de la réglementer, de même ses formations sont à l'origine le résultat d'une initiative privée. Elle résume l'histoire des origines des formations et diplômes de l'animation.

« Le diplôme de moniteur et de directeur a été juridiquement fixé en 1946, à une période où les colonies sont au goût du jour. Cette injonction au diplôme peut être interprétée comme une manière, pour l'État, d'unifier un secteur clivé.

Dès la fin du XIXe siècle, ce secteur d'initiative privée, très atomisé, est pris en charge par des organisateurs nombreux et variés [...].

Les thèmes pédagogiques n'y sont alors [dans les colonies de vacances] pas prioritaires. La question arrive progressivement – insidieusement pourrait-on dire – au milieu d'autres problèmes matériels qui semblent plus urgents. [...]

---

594 On trouvera d'autres réflexions à ce sujet dans les annexes « Éducation ou instruction ? » et « Formateurs professionnels ou formateurs occasionnels ? » ci-après.

595 Jean-Paul Martin, 2008, p. 20.

596 Françoise F. Laot, Emmanuel de Lescure, 2008, p. 6.

597 Il s'agit « dès l'origine [...] de former les cadres et militants dont les syndicats ouvriers ou les partis politiques “se réclamant de la classe ouvrière” ont besoin. » Noël Terrot, 2008, p. 112.

598 Noël Terrot, 2008, pp. 112-114.

Et en 1931, lors de la conférence internationale des colonies de vacances et œuvres de plein air qui a lieu à Genève, une commission se réunit pour traiter de “*la formation et du recrutement du personnel de surveillance des colonies de vacances*”. [...]

Charles Arpin (directeur du Grand air de Troyes) [...] évoque la nécessité de se préparer à cette tâche [d’encadrement des enfants], il suggère [...] surtout un stage dans une colonie qui a fait ses preuves. Cela lui semble être “*la plus efficace des préparations*”. [...]

Dès 1933, Jacques Guérin-Desjardins, commissaire national des Éclaireurs unionistes [...], propose un système et des contenus de programme<sup>599</sup>. [...] La première série de cours théoriques et pratiques se déroule entre le 10 février et le 26 juin 1937. Ils sont ouverts aux personnes des deux sexes, âgées de plus de 18 ans, et il est prévu que les cours soient sanctionnés par un diplôme. [...]

Par ailleurs, et presque en même temps, se déroulent deux expériences : à Beaurecueil (en Provence), à Pâques 1937, puis à Breteuil-sur-Iton (dans l’Eure), à la Pentecôte de la même année. Ce sont des stages, d’une durée de douze jours, fonctionnant sur le principe de la vie collective. [...] On est là à l’aube de la création des Centres d’entraînement aux méthodes d’éducation active (Ceméa) [...]<sup>600</sup>.

La période de la Seconde Guerre mondiale est très troublée [...] Des formations se bricolent, plus ou moins clandestinement [...]. Mais, parallèlement, la propagande pétainiste a intégré dans ses programmes la formation des cadres...

Et à la Libération, une remise en ordre s’impose. Dans cet objectif, le gouvernement provisoire fera fonctionner la procédure d’agrément, pour séparer le bon grain de l’ivraie. [...]

Quatre associations sont habilités dans un premier temps.<sup>601</sup>

L’arrêté du 5 février 1949 [...] confirme le diplôme de moniteur et de directeur de colonies de vacances déjà en place, mais le transforme en diplôme d’État. [...] le nombre de moniteurs passa, lui, de 7.000 en 1945 à 20.000 en 1951. Les stages de moniteurs constituaient en quelque sorte un marché qu’il fallait réguler. »<sup>602</sup>

L’héritage du régime de Vichy est, du point de vue de la formation des adultes, déterminant.

« [...] Vichy a inventé les écoles de cadres. Il en a créé une centaine pour pratiquement tous les secteurs de la vie sociale. [...] l’important ici est la légitimation d’une idée forte qui domine l’évolution ultérieure : l’accès à une responsabilité suppose une formation. »

---

599 Trame générale qui n’a guère varié depuis lors. Voir la première note de bas de page de l’annexe « Principales évolutions récentes des formations et diplômes de l’animation ».

600 Histoire que cette association a quelque peu annexée puisque, dans ses propres récits, les inventeurs des formations de l’animation sont les inventeurs du stage de formation et sont également les fondateurs des CEMÉA. Comme l’écrit ensuite Françoise Tétard, « Une idée est souvent dans l’air du temps, elle passe d’un réseau à l’autre et se charge ainsi de diverses influences. Elle se construit par accumulation d’expériences et, quelquefois, elle s’impose, devenant alors incontournable. Il en est ainsi de la formation du personnel des colonies de vacances. » (2002, p. 15)

601 Les CEMÉA, le comité d’entente Natalité-famille-éducation, l’Union française des colonies de vacances (UFCV) et le Comité protestant des colonies de vacances (CPCV). À l’origine, les habilitations sont prononcées par le Ministère de l’éducation nationale, dans lequel est intégré un nouveau segment dénommé « direction des mouvements de Jeunesse et d’éducation populaire », qui deviendra progressivement le Ministère de la Jeunesse et des Sports.

602 Françoise Tétard, 2002, pp. 14 et 15 (italiques de l’auteure). La formation des animateurs est d’emblée un marché, ce que aujourd’hui encore nient certains organismes.

« Ce principe fait apparaître d’immenses besoins. Sous Vichy l’idéologie était prioritaire, l’aspect technique de la formation était entièrement subordonné à la Révolution nationale. Mais l’idée qu’“être cadre” suppose une formation, a connu une longue postérité. L’idéologie a disparu, ou peut-être s’est-elle seulement estompée ; la légitimation de la formation, son imposition comme préalable à la prise de responsabilités nouvelles demeure. »<sup>603</sup>

La suite de l’histoire est écrite par d’autres auteurs.

« [...] les CEMÉA deviennent les partenaires privilégiés de l’Éducation Nationale jusqu’à l’obligation pour les élèves-maîtres des écoles normales en 1952 de suivre la formation. »<sup>604</sup> [...] « À partir de la création du diplôme et l’obligation d’avoir une habilitation, la forme du “*stage en internat*” devient la norme. Qui plus est, la circulaire du 24 mars 1953 exigera “*que 30 % du personnel d’encadrement soient titulaires du diplôme d’État de moniteur*” créant les conditions de sa réussite. »<sup>605</sup>

Ainsi ce n’est pas tant la création du diplôme que son obligation, progressivement augmentée<sup>606</sup> qui, comme le dit l’auteur, « crée les conditions de sa réussite ». Cette réussite est celle de son adoption par la société mais elle est aussi, indissociablement, celle du marché de ces formations, dont on a vu que l’État avait permis le développement initial en le régulant (définition du diplôme de moniteur, habilitation d’organismes de formation). Il y a là une forme très intéressante de configuration où c’est avant tout l’État, acteur public, qui est le moteur de l’apparition et du développement d’un marché qui, lui, est privé.

Cette histoire, qui est principalement celle de l’animation volontaire, aboutit en 1973 à la création des Brevet d’aptitude aux fonctions d’animateur (BAFA) et Brevet d’aptitude aux fonctions de directeur (BAFD), directement inspirés de leur déjà longue antériorité. Ceux-ci donnent une forme juridique différente à un existant. Il n’y a pas de « choc » d’un marché qui débiterait de zéro, seulement nécessité pour les organismes de formation de s’ajuster à la modification de la réglementation.

\*

---

603 Antoine Prost, 2008, pp. 42-43 et 43. La plus connue des écoles des cadres est l’école d’Uriage (Isère).

604 Des années 1950 aux années 1980, une bonne partie du marché de la formation à l’animation des instituteurs était partagé entre les Francas et les CEMÉA. La suppression, en 1983, de l’obligation pour les élèves-maîtres de suivre une formation d’animateur a constitué une forme de catastrophe pour ces organismes de formation, immédiate en raison de la perte d’un marché quasi captif, progressive (mais indiscernable sur le moment) parce que cela a changé radicalement leurs possibilités de recrutement de formateurs. Cela a également modifié considérablement le recrutement des cadres de centres de vacances.

605 Baptiste Besse-Patin, 2012, pp. 5 et 5 (italiques de l’auteur).

606 Rappelons que, de nos jours, les accueils collectifs de mineurs doivent employer au moins 50 % d’animateurs diplômés et en sus au moins 30 % d’animateurs en cours de formation.

S'il existe des histoires de l'animation, il semble qu'aucune histoire de ses formations professionnelles n'ait été entreprise. Certains auteurs en proposent quelques éléments pour étayer leur propos principal qui porte sur l'animation elle-même.

L'histoire des diplômes professionnels se comprend bien sûr en relation avec le développement de l'animation professionnelle, elle-même à situer dans le contexte de développement économique et de transformation sociale des années 1950 et surtout 1960. Autant l'histoire des diplômes de l'animation volontaire semble simple et linéaire, puisqu'elle tient en deux étapes, le diplôme de moniteur de colonies de vacances de 1946 et le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) de 1973<sup>607</sup>, le second étant d'ailleurs directement inspiré du premier, autant l'histoire des diplômes et formations de l'animation professionnelle donne le sentiment que les acteurs et l'État se cherchent et font de multiples tentatives successives pour trouver la bonne configuration. Étendue des niveaux de formation (du niveau V au niveau II, voire hors cadre comme le CQP péri-scolaire assimilé à un niveau V), variations des Ministères de tutelle (Jeunesse et Sport, Affaires sociales, Éducation nationale, Enseignement supérieur, Santé, Agriculture), concentration en un seul diplôme ou déclinaison en nombreuses spécialités, séparation ou intégration de l'animation et du sport<sup>608</sup>, variations des modalités d'admission en formation et d'attribution du diplôme, implication évolutive des représentants de l'État (CEPJ) dans les processus d'élaboration des formations et dans les épreuves certificatives, succession de diplômes aux dénominations très différentes<sup>609</sup> et se remplaçant ou se chevauchant les uns les autres, la lecture de l'ensemble est complexe et heurtée. Si, en général, un diplôme postérieur a remplacé un diplôme antérieur de même niveau, sur le marché du travail coexistent des titulaires de tous ces diplômes successifs.

Ils se nomment, par ordre chronologique : Diplôme d'État de conseiller d'éducation populaire (DECEP, 1964, niveau III), Diplôme universitaire de technologie option animateurs socio-culturels (DUT, 1967, niveau III), Brevet d'aptitude à l'animation socio-éducative<sup>610</sup> (BASE, 1970),

---

607 Le BAFA et le BAFD ont donné lieu à plusieurs évolutions depuis leur création, dont la dernière en 2015 ; mais il s'agit en réalité de simples « toilettes » qui n'en ont pas modifié fondamentalement, au niveau qui nous intéresse ici, la conception et la structure.

608 L'une des difficultés du BPJEPS actuel, qui comprend un grand nombre de « spécialités » sportives, soit elles-mêmes généralistes (Activités physiques pour tous APT) soit spécifiques (par exemple Activités du cyclisme, Activités équestres, Activités gymniques de la forme et de la force, Activités nautiques, Activités pugilistiques), est de distinguer ce qui relève de l'animation sportive et de l'éducation sportive. Le BPJEPS est un diplôme de l'animation, formant des animateurs, et non un diplôme d'entraîneur sportif (qui est le Brevet d'État d'éducateur sportif BEES). Cette confusion, que font volontiers les stagiaires, entraîne régulièrement des difficultés dans les épreuves certificatives, en particulier les épreuves pratiques. La récente réforme du BPJEPS a accentué cette ambiguïté, en autorisant les animateurs sportifs à se dénommer éducateurs sportifs.

609 Il est intéressant d'examiner quelle dénomination est donnée aux animateurs dans les intitulés des diplômes.

610 Le BASE n'est en principe pas un diplôme professionnel. Il est destiné à des personnes pratiquant l'animation en milieu ouvert, donc dans les conditions de l'animation professionnelle, au contraire du BAFA et du BAFD qui

Certificat d'aptitude professionnelle à l'animation socio-éducative (CAPASE, 1971, niveau III), Diplôme d'aptitude professionnelle à l'animation socio-éducative (DAPASSE, 1978, niveau III)<sup>611</sup>, Diplôme d'état relatif aux fonctions d'animation (DEFA, 1979, niveau III ou IV, débat jamais tranché), Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques avec des spécialités en relation avec l'animation (DEUST, 1984, niveau III), Brevet d'état d'animateur technicien de l'éducation populaire (BEATEP, 1986, niveau IV), Brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien (BAPAAT, 1993, niveau V), Diplôme d'état de directeur de projet d'animation et de développement (DEDPAD, 1995, niveau II), Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et des sports (BPJEPS, 2001, niveau IV), Diplôme d'état de jeunesse, éducation populaire et sport (DEJEPS, 2006, niveau III), Diplôme d'état supérieur de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (DESJEPS, 2006, niveau II), sans oublier les licences et masters professionnels<sup>612 613</sup>.

« L'animation est un métier récent qui est toujours en cours de professionnalisation, la filière étant en perpétuel réajustement et augmentée de nouveaux diplômes. » « Cette multitude de diplômes ne simplifie pas la fonction et la visibilité des diplômes de l'animation. »<sup>614</sup>

L'apparition de l'animation professionnelle est à situer directement dans les transformations de la société française.

« Si le IIe plan (1954-1957) s'est concentré sur la construction de logements, le IIIe plan (1958-1961) va s'occuper de l'enseignement. Il faudra attendre le IVe plan pour voir les équipements collectifs se développer. Tout au long de la mise en place du Plan national, les mouvements de jeunesse sont réunis en instances de réflexion et de consultation au sein du Haut Comité de la Jeunesse, créé par Pierre Mendès-France. Ces instances vont être à l'origine de l'organisation de l'animation et de ses acteurs en France. Pour accompagner les ensembles de 1000, 2000, ou 4000 logements, on construit "1000 piscines pour nager", "1000 clubs" pour se cultiver, des écoles, des gares, des MJC, le tout sans se soucier de la qualité. L'État construit des équipements

---

concernent les accueils collectifs de mineurs, donc l'animation en milieu fermé.

611 Dont personne n'a jamais entendu parler mais dont on trouve effectivement la trace dans des textes réglementaires.

612 Yves de Curraize indique en 2008 (p. 81) : « Devant une offre importante constituée de 171 certifications, l'Observatoire national des métiers de l'animation et du sport (ONMAS) ainsi qu'un groupe de travail composé principalement d'universitaires ont reçu pour mission de proposer un cadre national et des référentiels de compétences pour ces différents diplômes. »

613 La situation est tellement peu claire que les différents auteurs et sources de listes des diplômes successifs ne présentent pas exactement le même recensement ; incluent ou non des diplômes à la limite entre le sport et l'animation ; intègrent ou non des qualifications entre l'animation volontaire et l'animation professionnelle ; prennent en compte ou non les diplômes universitaires ; donnent des dates de création parfois différentes. Le site Internet du Ministère de la Jeunesse et des Sports lui-même est incomplètement documenté.

614 Véronique Bordes, 2007, pp. 107, 108.

[...]. Afin d'éduquer le peuple, on place au côté des instituteurs des techniciens sociaux qui ont pour mission de réguler la vie des quartiers. »

« Pour accompagner ces populations, l'État qualifie des travailleurs sociaux, les envoyant dans les différentes structures sociales : centres sociaux, centres socioculturels, clubs de prévention, *etc.* »<sup>615</sup>

« L'une des principales propositions consiste à demander la formation d'animateurs chargés du développement social dans ces nouvelles zones d'habitation. Le mot d'ordre des pouvoirs publics est aussi direct que difficile à concevoir et à mettre en place : il faut « *humaniser le béton au plus vite* » selon la formule du ministre de la construction Pierre Sudreau. Au cours de la préparation du IVe Plan (1960-1965), l'accent est mis sur la nécessité de recourir à des formations spécifiques d'animateurs professionnels, environ 50 000. » « [...] l'ère du grand ensemble a coïncidé avec la généralisation de l'intervention des travailleurs sociaux et des animateurs professionnels, et [...] l'on constate que ces derniers commencent déjà à remplacer les intervenants bénévoles [...]. »<sup>616</sup>

On remarquera que, selon les historiens, cette fois ce n'est pas l'initiative privée qui est à l'origine de l'apparition des animateurs professionnels mais bien l'action planificatrice de l'État. En réalité, bien sûr, l'expérience de l'animation existait déjà d'une part, la société avait répondu aux transformations sociales par un certain nombre d'initiatives privées qui se traduisent à cette époque par l'augmentation très rapide du nombre d'associations d'autre part. La contribution spécifique de l'État est surtout celle de la création des diplômes successifs de l'animation professionnelle et de la formalisation de la distinction entre animation volontaire et animation professionnelle. Si les diplômes suivent les initiatives privées, ils leur donnent une légitimité publique et les renforcent. Ils crédibilisent l'idée d'une pratique professionnelle de l'animation, qui faisait débat<sup>617</sup>. Enfin, ils créent *ex nihilo* un marché de la formation professionnelle qui, contrairement à celui de la formation volontaire, ne préexistait pas.

« Comme on a pu le constater, l'histoire de la jeunesse en France reste liée au développement des politiques d'encadrement. Si les mouvements de jeunesse existent avant le gouvernement de Vichy, ils sont sévèrement tenus sous contrôle durant la collaboration. C'est pourtant eux qui inventent l'encadrement des jeunes. Aujourd'hui, l'animation reste marquée par l'histoire. Les animateurs sont les premiers acteurs de cet encadrement, orienté en fonction de décisions politiques locales. »

« Le tâtonnement dans la mise en place de diplômes sanctionnant une formation et la pratique de certaines institutions d'employer des jeunes sans formation diplômante, ne facilite pas sa reconnaissance comme profession. L'animation peut-elle alors être considérée comme la profession de toute une vie ? »

---

615 Véronique Bordes, 2007, respectivement pp. 104-105, 105.

616 Thibault Tellier, 2007, pp. 100 et 101.

617 Et qui, d'une certaine manière, fait encore débat puisque l'animation professionnelle reste moralement considérée avec un certain mépris par les acteurs d'une animation volontaire engagée.



« L'histoire même de l'animation est sans doute pour beaucoup dans la difficulté de faire reconnaître l'animation comme une véritable profession. Au début des années 1960, le bénévolat est bien installé et l'animation apparaît comme un métier qui ne dure qu'une partie de la vie. L'intervention des pouvoirs publics en 1964 avec la mise en place du DECEP, marque le début d'une formation certifiante, garantie par l'État. Les associations vont pouvoir bénéficier de cette formation pour leurs bénévoles. Va suivre la création du BASE, qui aura le même effet sur le bénévolat. Par la suite, la mise en place disparate de diplômes professionnels va obscurcir les niveaux de compétences pour les employeurs, chaque administration intéressée par l'animation (Affaires sociales, Jeunesse et Sports, Agriculture) développant son parcours de formation, son niveau d'emploi et son diplôme. »<sup>618</sup>

#### Fonctions ou compétences

Selon Mickaël L., référent national BAFA-BAFD, Ministère de la Jeunesse et des Sports : « S'agissant de diplômes non professionnels, le BAFA et le BAFD ne sont pas basés sur un référentiel de compétences mais sur des fonctions prévues par les textes. Le décret du 15 juillet 2015 distingue d'ailleurs fonctions et aptitudes attendues. Par contre, le BPJEPS et le DEJEPS sont construits sur un référentiel de compétences. C'est une différence très importante. »<sup>619</sup>

---

618 Véronique Bordes, 2007, respectivement pp. 106, 106, 107.

619 Les textes de référence des deux diplômes professionnels sont ainsi les annexes « Référentiel métier » et « Référentiel de certification » des arrêtés portant création de ces diplômes. Compte tenu du flou de ce vocable, j'avoue n'avoir personnellement, malgré de nombreuses explications, jamais compris en quoi consiste l'idée de « fonctions » attachée à l'animation volontaire et dont tous les acteurs de la Jeunesse et Sports disent, comme mon interlocuteur, qu'elle introduit une conception et une exigence très différentes de celles qui s'appliquent à l'animation professionnelle.

## ÉDUCATION OU INSTRUCTION ?

La question fait débat de long date. D. Hameline parle à son propos de ce

« couple notionnel éducation/instruction [qui] est un des “lieux” privilégiés où percevoir le bégaiement de l’Histoire de l’enseignement, tant leur opposition a donné lieu à des débats sans cesse recommencés à grands frais. »

Il caractérise les deux notions ainsi :

« [...] éduquer [...] est toujours pris dans une acception large. Le verbe désigne l’ensemble des actions par laquelle [*sic*] une société humaine fait accéder ses membres conjointement à la culture commune et à l’identité singulière qui s’appellent l’une l’autre [...]. L’intégration sociale et l’accomplissement de soi sont ainsi le double but de l’éducation.

[...] instruire désigne une classe bien spécifiée d’actions : la transmission de connaissances et de compétences qui, au-delà de la simple information, sont destinées à amener les individus à s’expliquer avec le monde, à accroître leur intelligence des choses et le pouvoir de les manier. »

L’auteur rend compte des travaux de Condorcet<sup>620</sup> sur ces questions.

« C’est Condorcet (1790, 1792) qui a effectivement signifié avec le plus d’éclat cette primauté de l’instruction, seule médiation possible à ses yeux de l’égalité réelle entre les humains et de leur émancipation. Faire le vrai et être libre sont une seule et même réalité humaine. [...] L’instruction, c’est “apprendre à” et “apprendre de” dans leur mouvement conjoint qui met des humains les uns en face des autres dans l’activité dialogique où s’exerce le discernement et donc où s’éprouvent l’égalité et la liberté.

*A contrario*, l’éducation [...] désigne chez lui toutes les manœuvres, avouables ou non, par lesquelles les sociétés entraînent l’adhésion de leurs membres au type de culture, de croyance et de mœurs qu’elles instituent. [...] Mais seule l’instruction, qui fait que l’on s’explique *sans avoir à adhérer ou faire adhérer*, peut préserver cette action collective d’être une emprise où disparaît la liberté des individus. »

D. Hameline fait remarquer que

« Certains ne manqueront pas alors de qualifier cette pensée “naturelle” d’“idéologique” [...] : la prise de parti pour la prééminence *politique* de l’éducation y est effectivement masquée sous les apparences du constat *pédagogique* de bon sens dont tout le monde doit convenir. »<sup>621</sup>

---

620 Et de plusieurs philosophes, dont Emmanuel Kant.

621 Daniel Hameline, 1994, respectivement pp. 98, 107, 109-110, 107 (italiques de l’auteur). Le titre de cet article renvoie en miroir à celui d’un ouvrage de Christian Nique et Claude Lelièvre, 1993, *La République n’éduquera plus. La fin du mythe Ferry*. Les références de Condorcet proviennent de Condorcet, Jean Antoine Nicolas de Caritat, 1790, « Cinq mémoires sur l’Instruction publique » et 1792, « Rapport sur l’organisation générale de l’instruction publique », in *Œuvres complètes*, édition Canabis, 21 vol., vol. IX, Paris an IX-1804.

Nous sommes en plein dans les débats sur la conception des formations de l'animation. Les uns s'efforcent de leur donner un contenu le plus dense possible en acquisitions, au risque d'une efficacité médiocre ; cette manière de faire semble proche de l'instruction. Les autres en font un instrument de transformation des stagiaires, en pratique au détriment des acquisitions. Le tout pour des raisons pédagogiques qui masquent des raisons politiques, c'est-à-dire des conceptions de la société, de l'éducation, des animateurs et du rôle des formateurs : on peut relier cette seconde pratique à l'éducation, celle des stagiaires qu'ils se chargeraient de compléter et même de modifier. Les derniers affirment pourtant ne pas vouloir influencer les participants de leurs formations, les laisser libres de se forger leur propre opinion, développer leur autonomie et apprendre à « penser par eux-mêmes », disent-ils, mais leur pratique pédagogique est profondément marquée par leur volonté de les convaincre d'une manière de voir le monde. En d'autres termes, ils mettent en place une éducation – et non une instruction – dirigée qui s'affirme libre et est censée éduquer à la liberté. On pourrait relier ce « programme » à celui que décrit F. Dubet<sup>622</sup> s'il ne fonctionnait pas d'abord comme une « double contrainte »<sup>623</sup>.

Pour les uns et les autres, le mot « éducation » est noble, le mot « instruction » les ferait bondir, ce qui est bien sûr source de toutes les confusions. Car, outre l'odeur pour eux surannée du mot « instruction », ils donnent à ces deux termes une acception à l'exact opposé des définitions présentées par D. Hameline. Enfin, ils associent le mot « instruction » à l'institution scolaire, et ceci à soi seul vaut son rejet sans autre forme de procès.

Les personnes qui encadraient les formations de l'animation étaient dénommées « instructeurs » jusqu'aux environs de la fin des années 1980 avant que le terme ne soit remplacé par le mot « formateur ». Cette évolution n'a rien d'une anecdote, elle est au contraire la trace en un mot de toute l'évolution historique des formations que j'étudie. La dénomination « instructeur » est en effet issue de la culture de l'éducation nationale et de l'histoire de la formation des adultes<sup>624</sup>, non seulement du fait de leur vocabulaire habituel, mais comme résultant du débat entre « instruction » et « éducation » qui remonte, comme on vient de le voir, aux travaux de Condorcet dans leur variante politique<sup>625</sup>.

---

622 Ce qu'il nomme, dans son ouvrage, le « programme institutionnel ». Cf. François Dubet, 2002, en particulier le chapitre 1 qui décrit le paradoxe d'une éducation dirigée dont la finalité est celle de l'émancipation. Une grosse différence entre les institutions décrites par l'auteur et les formations de l'animation est la durée de leur action sur leurs publics, ce qui justifie pour moi une qualification en « double contrainte » tant la volonté d'influence est marquante.

623 Gregory Bateson, 1972.

624 Cf. l'annexe précédente.

625 On peut proposer une interprétation non concurrente de cette évolution sémantique. Le terme « formateur » euphémise la relation pédagogique, dont le terme « instructeur » rendait plus saillante la caractéristique

Il est frappant de constater, à la lecture de l'ouvrage de F. F. Laot et E. de Lescure sur l'histoire de la formation pour adultes, combien les acteurs concernés ont fait en sorte que l'Éducation nationale ne prenne pas le contrôle de ce pan de la formation. À en croire les auteurs, l'Éducation nationale a été cantonnée dans un rôle centré sur l'instruction, une mission de transmission des savoirs aux jeunes générations, et déboutée de sa prétention à assurer l'éducation des jeunes et des adultes. En est résulté une sorte de « grand partage », avec « L'Éducation nationale réduite au scolaire »<sup>626</sup>. Voici ce que dit à ce propos Antoine Prost :

« La structuration de l'animation socioculturelle en dehors de l'Éducation nationale et la légitimation institutionnelle de pratiques très différentes de l'enseignement ont contribué, en retour, à rabattre l'école sur la seule instruction. On cherche en vain, en effet, dans les textes d'un Ferry ou d'un Zay<sup>627</sup>, l'opposition entre instruction et éducation : pour eux, les deux notions sont indissociables et s'appellent l'une l'autre. Or, depuis une génération environ, ce discours n'est plus reçu et le couple antithétique instruction/éducation fonctionne quasi naturellement avec pour résultat de réduire l'enseignement à la transmission des savoirs. Le développement et l'institutionnalisation d'un nouveau métier d'éducateur en dehors de l'Éducation nationale conduit à définir l'enseignant comme instructeur. On peut se demander ce qui est le plus lourd de conséquences pour l'Éducation nationale, d'avoir perdu le contrôle de ce domaine en expansion, ou d'appauvrir son projet envers ses propres ressortissants. »<sup>628</sup>

L'institution scolaire est en éternel débat entre un rôle d'instruction et un rôle d'éducation. L'éducation populaire, et en son sein les formations de l'animation, affichent clairement leur ambition d'éducation de leurs publics, même si les acteurs ne le disent pas ainsi et ne maîtrisent pas la distinction entre instruction et éducation. On a vu qu'elles parlent même, s'agissant des mineurs, d'« éducation globale ». Mais l'histoire n'est pas linéaire, qui a vu la réabsorption récente (en 2017) de la Direction de jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA) par le Ministère de l'Éducation nationale. Ce qui, pour les intéressés, est loin d'être un épiphénomène même si les conséquences de cette restructuration sont pour l'instant illisibles<sup>629</sup>.

---

dissymétrique, ce que j'appelle la « domination pédagogique ». Cette euphémisation est parfaitement congruente avec l'évolution des caractéristiques sociales des formateurs et celle, corrélative, des buts pédagogiques. On la retrouve d'ailleurs dans le passage du terme « moniteur » à celui, en apparence plus neutre (mais chargé de sens profond, car « animer », c'est donner une âme et donner la vie) à celui d'animateur. Cf. également sur ces sujets les annexes (de la *4ème étape*) « Faut-il faire des apports ? » et « Introduction à la domination pédagogique ».

626 Antoine Prost, 2008, p. 47.

627 Jules Ferry et Jean Zay sont deux ministres très connus de ce qui est aujourd'hui l'Éducation nationale, le premier (ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts) de 1879 à 1883 (avec plusieurs interruptions), le second (ministre de l'Éducation nationale) de 1936 à 1939.

628 Antoine Prost, 2008, pp. 49-50.

629 Cf. aussi à ce sujet l'annexe « Le vague-à-l'âme des CEJ ».

## FORMATEURS PROFESSIONNELS OU FORMATEURS OCCASIONNELS ?

Pour le développement de la formation professionnelle, la loi de 1971 a constitué, après les écoles des cadres de Vichy, une étape majeure.

Dans les années 1970, le débat a longtemps été vif à propos de la professionnalisation des formateurs. E. de Lescure<sup>630</sup> montre qu'il n'a pas été déclenché par la loi de 1971 mais par un retournement de l'appréciation sociale de cette activité, qui dans un premier temps a été conçue selon les modalités du formateur occasionnel ou temporaire (un ouvrier particulièrement méritant, un cadre qui veut diversifier sa carrière) et de la démultiplication (des formateurs occasionnels forment des apprenants qui eux-mêmes deviennent formateurs occasionnels), pour être ensuite considérée comme un savoir faire à part entière dans un ensemble flou qualifié de « métiers de la formation ». Le moment clé est plutôt, de ce point de vue, l'établissement et la signature en 1988 d'une convention collective nationale des organismes de formation.

Dans cette période, les débats sur la professionnalisation, avec en particulier d'un côté la CFDT et FO, contre cette professionnalisation, et de l'autre la CGT, plus nuancée, sont presque de nature pédagogique. Pour les débatteurs, ce qui est en jeu est la centralité de la position du formateur professionnel car il possède un savoir faire spécifique qui s'appuie sur des approches telles que la dynamique de groupe pour guider la formation : il possède donc une compétence qui le place dans une position dominante vis-à-vis des apprenants. Pour la CGT :

« À ce “savoir américain”, principalement les méthodes des “relations humaines” et le TWI [*Training Within Industry*] importés notamment par la CEGOS avec les missions de productivité, la CGT reproche de vouloir “troubler la conscience de classe” des ouvriers. »

Par ailleurs,

« Pour eux [il s'agit cette fois de la CFDT et de FO], les formateurs ne doivent pas faire carrière, aucune spécialisation n'est voulue, ils ne doivent pas rester longtemps en poste, il doit y avoir une “grande rotation” pour que tout le monde puisse devenir formateur. En fait, ce modèle vise à mettre à distance le modèle du professeur. »<sup>631</sup>

---

630 Emmanuel de Lescure, 2008.

631 Emmanuel de Lescure, 2008, respectivement pp. 95 et 93-94.

Et ce que l'on reproche à celui-ci, c'est le fait qu'il soit professeur à vie c'est-à-dire non-professionnel à vie. On le voit, la méfiance vis-à-vis de l'institution scolaire est loin de n'être le fait que des acteurs de l'éducation populaire. Ces débats sur la professionnalisation traversent les associations, l'animation, ses organismes de formation, dans lesquels les animateurs et formateurs professionnels restent soupçonnés d'un dévoiement vénal de l'animation, d'être les acteurs d'une « perte de valeurs », d'une disparition de l'engagement, d'une transformation de l'animation en simple technique au détriment de son sens politique. Et de n'être, comme pour les professeurs, finalement que des non-professionnels de l'animation.

## L'ÉDUCABILITÉ DE L'HOMME, UNE QUALITÉ QUI NE VA PAS DE SOI

Si de nos jours il paraît évident à tous que l'être humain est éduicable<sup>632</sup>, et même qu'il le reste toute sa vie, cette idée ne va pas de soi. Elle est au fondement même de ce qui a été nommé ultérieurement l'éducation populaire à un moment où cette qualité, ou caractéristique, faisait encore débat. Les principes directeurs de certains organismes de formation en conservent encore la trace, comme ceux des CEMÉA<sup>633</sup>, dont voici le premier :

1 - « Tout être humain peut se développer et même se transformer au cours de sa vie. Il en a le désir et les possibilités. »

Le régime de Vichy a joué, avec les « écoles des cadres », un rôle essentiel dans l'introduction de l'idée qu'une responsabilité de toute nature supposait une formation préalable. Selon l'échelle de temps avec laquelle on l'examine, l'éducabilité de l'homme est donc ou non une idée neuve pour la société. D. Hameline en fait l'un des « lieux communs » de ce qu'il considère comme la première période de l'éducation populaire, qu'il fait aller de 1775 à 1880, avec l'idée du progrès et celle de la démocratie égalitaire<sup>634</sup>. Cette période, il la fait commencer ainsi :

« Je retiendrai pour ma part une autre date pour ce repérage symbolique. En 1775, Turgot, ministre de Louis XVI, remet à ce dernier un mémoire où il réclame de manière pressante l'établissement d'une "éducation nationale" couvrant l'ensemble du territoire et toutes les classes de la société. »

Et s'achever lors de l'émergence des sciences sociales :

« Voilà l'éducation, fait social s'il en est, saisie par la science. Voilà l'éducateur, et sa sociologie spontanée, sous le contrôle du sociologue et de sa sociologie scientifique. »<sup>635</sup>

Remarquons d'ailleurs que ce que l'auteur nomme un « lieu commun » va avec un autre, la croyance dans les vertus du « progrès ». Et, comme il le fait remarquer, comment détacher l'une et l'autre croyance ? Comment croire en l'éducabilité de l'homme sans avoir foi en un certaine forme de progrès possible ? Certes, la croyance dans le progrès s'est atténuée depuis le XIXe siècle : la première guerre mondiale comme les travaux de P. Bourdieu et *al.* sur l'école sont passés par là. Les

---

632 La loi de 2014 sur la formation professionnelle ne s'appelait-elle pas « tout au long de la vie » ? L'idée s'accorde bien aux discours sur la flexibilité du travail et dans le travail.

633 Fondés, rappelons-le, en 1937.

634 Daniel Hameline, 2000.

635 Daniel Hameline, 2000, respectivement pp. 21 et 61.

tenants au moins de l'éducation populaire n'en déduisent pas que le progrès n'est pas possible, ou pas souhaitable, mais qu'il ne passe pas uniquement par l'école.

Et s'il y a éducatibilité de l'homme, il y a éducatibilité de l'éducateur de l'homme, et le métier d'éducateur ne repose pas que sur un « don » ou une « vocation ».

« Ainsi s'impose l'idée que l'enseignement est un métier qui s'apprend, autant et plus que le don spécifique fait par la nature à une minorité de cœurs généreux et intuitifs.

Et c'est effectivement par leur professionnalisation progressive que, dans les différents pays d'Europe, les corps enseignants laïcs passeront d'une condition de subalternes de marginaux, de bons-à-tout-faire, [...] à un statut de partenaires, puis de spécialistes, face aux politiques, aux notables ou aux universitaires, détenteurs traditionnels de discours légitimes sur l'école, ses méthodes et ses fins. »<sup>636</sup>

Le débat, la controverse même entre don et apprentissage continue, même si elle tend à s'atténuer<sup>637</sup>. On la retrouve dans le champ du management – où nombre d'encadrants déclarent volontiers « le management, ça ne s'apprend pas, ça se sent » – et même dans l'animation, puisque nombre de formateurs affirment contradictoirement, sans utiliser ce mot, que l'animation est une forme de vocation.

Notons que l'affirmation de l'éducatibilité de l'homme est à peu près infalsifiable. Elle convient donc bien à une croyance militante et s'accorde ainsi à celles de l'éducation populaire. Elle sert les affirmations des organismes de formation, sur la pertinence de leur contribution comme sur leurs critiques de l'institution scolaire. Elle constitue aussi une ressource argumentaire pour justifier et légitimer l'existence de l'animation comme, surtout, sa reformulation en éducation<sup>638</sup>.

\*

Cette conception de l'éducatibilité de l'homme, issue des Lumières, de la pensée sociale du XIXe siècle, de l'éducation populaire, est commune à l'ensemble des métiers du travail social, sans laquelle vraisemblablement ils n'existeraient pas. N. Sallée le dit clairement :

« Les éducateurs de la PJJ seraient ainsi les principaux représentants des sacro-saints « principes fondateurs » d'un modèle de justice fondée sur l'éducatibilité des justiciables [...]. »<sup>639</sup>

636 Daniel Hameline, 2000, p. 32.

637 Dans ses conférences des années 1980, Albert Jacquard abordait souvent le débat, fort actif à l'époque dans la société française, entre l'inné et l'acquis. Débat chargé politiquement s'il en est, puisque le principe de l'inné sert volontiers à justifier les inégalités sociales, au moins les inégalités scolaires, lorsque les tenants de l'acquis en faisant une base pour soutenir les politiques sociales. Ce débat a, de nos jours, été actualisé en le transformant en la promotion du « mérite », qui n'a plus autant de contradicteurs. Le chercheur utilisait une métaphore pour dire, selon lui, l'ineptie de cette question : « les frontières d'un État sont-elles le fruit de l'histoire ou de la géographie ? » Et de répondre, bien sûr, que les deux avaient indissociablement une influence. Si l'on admet que l'éducatibilité est une caractéristique universelle de l'homme, cette affirmation ne donne finalement que peu de réponses. Ainsi, cette éducatibilité est-elle polyvalente, c'est-à-dire permet-elle d'apprendre tout ? À tout moment ? Permet-elle ou promet-elle également à chacun de devenir virtuose, expert, champion ?

638 Si l'animation est éducative, alors « le tour est joué ». Car ce qui est éventuellement contestable, c'est l'utilité de l'animation. Mais celle de l'éducation ne l'est plus guère dans la société actuelle.

639 Nicolas Sallée, 2012, p. 15.



Et R. Bodin :

« [...] l'individu suivi est supposé par l'éducateur capable d'être éduqué. »

« S'affirme dans et par la relation socio-éducative l'existence d'une commune capacité au progrès ou encore, pour parler comme Kant, d'une commune perfectibilité. »<sup>640</sup>

Et cet auteur de montrer, dans le même mouvement, malgré ce qu'il nomme la « perte de sens » du métier d'éducateur spécialisé devant

« l'imposition progressive des logiques managériales dans le champ de l'intervention sociale »<sup>641</sup>,

comment cette croyance dans la capacité de progrès sert néanmoins à maintenir un discours justifiant de l'existence de ce métier. La proximité avec les modalités de justification de l'animation par les animateurs – la souffrance sociale, le vivre ensemble – est évidente :

« [...] les conditions nécessaires à une intervention efficace disparaissent : [...] cette idéologie du “tout est possible” (ou du “tout est encore possible”) permet de maintenir le sens d'une mission qui n'a plus de sens. Plus généralement encore, elle permet aussi d'éluder la dimension politique de la question sociale. [...] Mais par là, l'éducateur ne fait que participer au mouvement général de dépolitisation de la question sociale. »<sup>642</sup>

#### Une conception sous-jacente de l'être humain

Tout institution est construite sur une telle conception. Si l'idée de l'éducabilité de l'homme est assez largement répandue dans la société contemporaine et au cœur des croyances des métiers du social, ce n'est pas le cas dans toutes les institutions.

« *Une certaine conception de l'être humain sous-tend la justice restauratrice : même s'il commet des actes délictueux, il n'est pas réduit à ses actes, et on fait le pari qu'il est apte à éprouver de l'empathie pour ses victimes et à désirer changer de conduite* », écrivait Jacques Lecomte en 2014. »<sup>643</sup>

Si l'on compare le traitement des difficultés sociales par l'animation et par la police, on se rend bien compte que chacune sous-tend, comme le dit l'auteur cité, une conception de l'être humain. Lorsque la police fait remarquer à Samuel<sup>644</sup> qu'untel est en train de se radicaliser, ce dernier répond que c'est justement parce qu'il est en train d'évoluer dans cette direction qu'il lui faut, animateur professionnel, conserver le contact avec la personne concernée. L'animation conserve espoir dans la capacité d'évolution de la personne, la police en fait un homme hors cadre social, dans un jugement dichotomique et définitif. La controverse ne peut se réduire à une querelle de territoires entre les deux métiers, et d'ailleurs la police en ce cas n'essaye pas nécessairement de conquérir des territoires au détriment de l'animation, bien au contraire.

640 Romuald Bodin, 2011, pp. 100 et 101.

641 Romuald Bodin, 2011, p. 95.

642 Romuald Bodin, 2011, p. 109.

643 Léa Ducré et Margot Hemmerich, 2016, p. 12 (italiques des auteures). La citation est tirée de Jacques Lecomte, 2014, « Les multiples effets de la justice restauratrice », *Journal du droit des jeunes*, n° 334, avril 2014.

644 Cf. l'annexe « Loin de l'animation irénique ».

Dans la suite du même article on trouve le passage suivant :

*« On ouvre davantage de prisons pour régler le problème de la délinquance et de la criminalité, alors que personne n'y croit dans le milieu ! Mais appliquer une mesure restaurative, c'est se voir immédiatement taxer de laxisme. »*<sup>645</sup>

Le propos est de M. François Goetz, directeur de la prison centrale de Poissy. Ce à quoi personne ne croit, c'est à l'efficacité de la prison pour régler le problème de la délinquance et de la criminalité. Cela n'a pas empêché le premier ministre en exercice, M. Manuel Valls, d'annoncer dans la même période l'ouverture prochaine de 33 nouvelles prisons<sup>646</sup>.

On voit donc que, non seulement l'animation et la police ont des conceptions sous-jacentes différentes de l'être humain, de son évolution et de ses possibilités, mais que chaque institution est elle-même, évidemment, contrainte par des normes internes qui tendent à confirmer voire à renforcer sa conception spécifique.

Ce parallèle, le contraste qu'il offre, éclaire mieux l'importance de la conception de l'être humain dans l'animation et ses conséquences qui, sinon, pourrait pratiquement passer inaperçue tant elle est naturalisée. Une conception qui ne va pas de soi.

---

645 Léa Ducré et Margot Hemmerich, 2016, p. 13 (italiques des auteurs).

646 Voir par exemple : [http://www.lemonde.fr/police-justice/article/2016/10/06/manuel-valls-veut-construire-33-nouvelles-prisons\\_5009252\\_1653578.html](http://www.lemonde.fr/police-justice/article/2016/10/06/manuel-valls-veut-construire-33-nouvelles-prisons_5009252_1653578.html).

## ÉLABORATION ET RÉVISION D'UN DIPLÔME

Le BPJEPS a fait l'objet de discussions de « rénovation » qui ont abouti en 2016 à un arrêté en modifiant certaines caractéristiques. En voici le processus expliqué par la personne qui l'a « piloté »

Joëlle G., référente nationale des diplômes animation professionnelle, Ministère de la Jeunesse et des Sports :

« Tout d'abord, 1ère étape, tous les diplômes d'État, partout en Europe, sont élaborés avec les partenaires sociaux, dans le cadre des CPC (Commissions Professionnelles Consultatives)<sup>647</sup>, dont le but est d'atteindre à un consensus des participants sur les questions posées. C'est de la négociation sociale.

Pour les diplômes concernés, les partenaires sont : les syndicats d'employeurs et de salariés, les représentants de la branche, les acteurs repérés tels que le CNAJEP, les mouvements d'éducation populaire (dont les CEMÉA, les Francas, *etc.*, les centres sociaux) et des experts reconnus du domaine.

Les discussions et négociations sont menées dans des groupes techniques, qui sont en quelque sorte des microcosmes de la CPC. Ces groupes peuvent eux-mêmes inviter des experts.

Ensuite, 2ème étape, les diplômes de l'animation sont construits sur deux référentiels : référentiel professionnel, référentiel de certification. Par ces documents, on définit donc ce qu'on attend du stagiaire. Au point de départ de l'élaboration des référentiels, il y a des études. Le rôle des groupes techniques est de passer des résultats de ces études aux référentiels, d'en faire une traduction. Pour mener ces études, nous avons fait appel au CNAM et à ses "méthodologies" d'étude du travail sur le terrain (Yves Clot et son équipe). Le problème est classique : quand on interroge une personne sur son travail, elle commence par expliquer ce qu'elle aimerait faire.<sup>648</sup>

Puis, 3ème étape, on aborde la construction d'un "livret pédagogique", qui est un document de conseil à destination des organismes de formation et des CEPJ qui les habilitent et les contrôlent. Ces documents constituent des documents de cadrage mais pas des démarches pédagogiques.

Enfin, 4ème étape, il faut élaborer des équivalences de diplômes. En effet, on sait par exemple qu'un éducateur sportif le reste en moyenne cinq ou six ans. Et après ? Il faut envisager les suites qu'il peut donner à sa vie professionnelle, donc des passerelles vers d'autres diplômes d'État. Ces passerelles prennent la forme de possibilités, et ce de droit sans justification contrairement à la VAE, d'obtenir une partie mais toujours une partie seulement d'un autre diplôme d'État. »<sup>649</sup>

---

647 « Créées par un décret en 1972, les commissions professionnelles consultatives ont pour fonction d'élaborer les référentiels des diplômes et titres professionnels. Elles sont composées de représentants des ministères qui les organisent, de représentants des partenaires sociaux, d'enseignants. Leurs travaux sont généralement animés et réalisés par des experts des domaines de formation, des métiers et des secteurs visés par la certification. Cinq ministères ont mis en place des CPC (ou des structures équivalentes), les ministères chargés de l'Éducation nationale (du CAP au BTS), de l'Agriculture, de la Jeunesse et des Sports, de l'Emploi, des Affaires sociales et de la Santé. » Source : <http://www.cncp.gouv.fr/glossaire>, consulté le 15/6/2015.

648 Ou, selon moi, ce qu'elle devrait faire.

649 Mon interlocutrice me fait remarquer que « la question est plus sensible pour les sportifs, qui sont prisonniers d'une filière, d'une spécialité (leur sport) que pour les animateurs qui restent dans la filière mais en changeant de structure, ce qui peut leur donner le sentiment d'un changement, au moins temporairement satisfaisant. Il semble

Lorsque je lui fais remarquer que le tableau qu'elle me dresse de la négociation sur le diplôme est plutôt pacifié, elle me répond que

« bien sûr, il y a un jeu d'acteurs entre associations et aussi entre les associations et l'État, et entre les associations et les employeurs, mais on essaye de tenir l'axe du métier. La branche de l'animation est relativement récente, mais elle fonctionne assez bien [en ce qui concerne la capacité de dialogue et d'élaboration commune, s'entend]. »

---

qu'ils restent donc un peu plus longtemps dans les fonctions de base de l'animation avant de considérer qu'ils en ont atteint les limites. » Ou leurs propres limites.

## PRINCIPALES ÉVOLUTIONS RÉCENTES DES FORMATIONS ET DIPLOMES DE L'ANIMATION

*Dans l'animation volontaire, des formations historiquement très stables.*

Les formations de l'animation volontaire bénéficient d'une antériorité considérable, l'expérience accumulée est immense et, peut-être, pèse de tout son poids sur leur postérité. Les premiers stages de formation (il s'agissait à l'époque uniquement d'animation volontaire) datent de 1937, leur forme générale avait même été codifiée auparavant en 1933<sup>650</sup> et est restée remarquablement stable. L'apprentissage de l'encadrement de formations se fait, pour l'essentiel, par ce qu'on pourrait qualifier de « compagnonnage », lequel semble, avec le recul historique, avoir été efficace car on forme globalement les animateurs volontaires de la même manière qu'au moment de la création du BAFA en 1973<sup>651</sup>. D. Thin parle à propos de ce type de stabilité de « variations pédagogiques secondaires »<sup>652</sup>, les conditions de la formation elle-même comme les dispositifs d'encadrement des formateurs par leurs organismes respectifs présentant en général suffisamment de souplesse pour permettre aux formateurs et aux équipes pédagogiques d'avoir le sentiment d'inventer, d'innover, d'expérimenter sans cesse et non d'exécuter<sup>653</sup>. Les modalités de l'apprentissage qui favorisent la reproduction, le cadre prescrit par l'organisme, le fait que les routines constituent une économie d'énergie, de temps et apportent une sécurité matérielle, relationnelle, émotionnelle aux formateurs, et enfin le sentiment de malgré tout disposer de latitudes de décision – en réalité souvent réinventer – ont assuré cette étonnante stabilité. Dans les stages de l'animation volontaire, la première chose qui frappe l'observateur qui a les moyens de la

---

650 « En 1933, Guérin-Desjardins, un des grands responsables associatifs (CNCV - Comité National des Centres de Vacances) du milieu publie un rapport qui sera décisif. [...] “Je viens d'exposer en quoi consiste ce qu'on pourrait appeler la ‘technique des colonies de vacances’, science qui n'a rien d'abstrait, de théorique, de pédant, mais qui est au contraire toute pratique, concrète, simple, humaine, et qui me paraît se résumer entièrement en quatre chapitres : L'organisation de la vie collective. La connaissance de l'enfant. Les programmes d'activités. Les méthodes de direction morale.” Voilà, l'école de la colonie de vacances est née explicitement. » (Jean Houssaye, 1998, p. 101) Si l'on accepte de transformer la formule « méthodes de direction morale » en le simple mot « direction », les quatre chapitres de la formation, telle que conçue en 1933 avant même les premiers stages qui ont eu lieu en 1937, sont restés identiques et structurent toujours les formations de l'animation volontaire.

651 D'autant qu'une « génération » de formateurs dure au mieux entre cinq et dix ans et que donc, pour assurer le recouvrement des générations que nécessite la transmission, il faut raisonner sur une période plus courte.

652 Daniel Thin, 1994, p. 60.

653 Certains organismes ont toutefois tellement codifié les formations qu'il ne reste plus, pratiquement, qu'à les produire.

comparaison est leur constance dans le temps et leur homogénéité globale d'un organisme à l'autre<sup>654</sup>. Il faut entrer dans les détails des pédagogies, des attitudes des formateurs, des relations de travail pour repérer des modifications, qui ne sont pratiquement pas apparentes en examinant les programmes de ces stages, nommés « grilles »<sup>655</sup>.

De fait, on peut considérer que la dernière grande innovation pédagogique est l'introduction de la « pédagogie du projet » au début des années 1980. Les pédagogies expérimentées dans les milieux de l'animation, telles que les pédagogies actives, le projet, le travail en autonomie, la démocratie participative, la centration sur l'enfant, ont été adoptées par la société et se sont banalisées, aussi bien dans l'enseignement que dans le monde du travail et en particulier dans les modalités contemporaines du management<sup>656</sup>. Il n'est pas jusqu'aux documents pédagogiques utilisés par les formateurs et remis aux stagiaires qui n'ont guère évolué pendant cette période.

L'animation volontaire *stricto sensu* ne s'est elle-même guère transformée dans la même période. La réglementation portant sur le BAFA et le BAFD n'a, elle aussi, et quoiqu'en disent certains acteurs<sup>657</sup>, subi que des variations secondaires, preuve implicite du caractère achevé et suffisant, voire satisfaisant, du dispositif. Les conditions du marché se sont tendues dans la mesure où le nombre d'opérateurs sur le marché des formations de l'animation volontaire a cru à effectifs de clients à peu près constant, accentuant la concurrence ; cependant, les caractéristiques de ce marché ne se sont pas modifiées structurellement. La principale transformation sociale qui pourrait avoir affecté les formations est la contamination réciproque des animations volontaire et professionnelle, mais il semble que les formations en tiennent peu compte<sup>658</sup>. Autrement dit, on forme de la même manière à la même activité.

---

654 Ainsi que je l'ai indiqué, j'ai la possibilité de comparer les pratiques de formation à presque quarante ans d'écart, de la fin des années 1970 où j'ai moi-même été formateur à la fin des années 2010, où j'ai participé à des formations en observateur. Il s'est écoulé trente ans, de 1984 à 2014, entre mon dernier encadrement comme formateur et ma première observation, et j'ai eu l'impression de vivre le même stage. J'ai pu amplement confirmer cette observation auprès de nombreux témoins.

655 À cause de leur présentation sous la forme d'un quadrillage du temps. Voir des exemples en annexe. Ce temps quadrillé a fini par attirer l'attention de certains, qui y voient une « forme scolaire » cachée – une quasi insulte pour les intéressés – et un découpage en tranches de la vie du stage. Ces débats, souvent vifs, traversent certains organismes comme les Francas, et sont complètement ignorés d'autres, comme les CEMÉA, dont les formateurs sont pourtant probablement les plus enclins à se distancier de cette « forme scolaire ».

656 Luc Boltanski et Ève Chiapello (1999) l'ont très bien montré à propos de l'utilisation du projet.

657 Le maître d'œuvre ministériel de la révision du BAFA ayant abouti en 2015 m'a dit sa fierté du travail effectué et de la qualité des améliorations apportées. Vues par les organismes de formation, dans leurs publications internes, il s'agit d'un simple toilettage à la marge : « Et puis [...] il faut le dire d'emblée, cette nouvelle mouture de la réglementation ne va pas "révolutionner" les formations de l'animation volontaire. Et c'est peut-être d'ailleurs le principal grief que l'on peut lui faire ! » (Laurent Michel, 2015, p. 2)

658 Je montre dans la 2<sup>ème</sup> étape que les liens des organismes de formation avec leur marché, tout particulièrement dans l'animation volontaire, sont assez peu établis. Les formateurs du BAFD, qui reçoit environ 90 % de stagiaires professionnels, ne peuvent ignorer cette réalité. Pourtant, d'après mes propres observations, leur adaptation tient simplement dans quelques enrichissements des exemples qu'ils prennent ou des cas qu'ils proposent à l'étude.

Ce constat d'ensemble de stabilité à long terme est d'autant plus remarquable que le recrutement des militants et des formateurs s'est, quant à lui, transformé. Le plus spectaculaire est, dans leurs caractéristiques sociales considérées collectivement, la quasi disparition des enseignants et l'apparition massive des « jeunes précaires », qui constituent aujourd'hui le principal de leurs effectifs.

J'étudierai *infra* d'autres aspects explicatifs de ce constat intrigant. Contentons-nous pour l'instant d'en livrer un aspect. Manifestement, le stage de formation telle qu'il était conçu et pratiqué dans les années 1970, au moment de la création du BAFA et du BAFD, était déjà dans une forme achevée, bénéficiant de l'antériorité de trente ans de formation des moniteurs et directeurs de colonies de vacances. L'histoire n'est jamais finie. Mais si l'on prend comme référence celle des objets techniques, telle qu'on la voit dans les arbres d'évolution de ceux-ci, on se rend compte que, à techniques stabilisées, on aboutit à des états finis de ces objets, lesquels n'évoluent plus guère par la suite. Très probablement, l'innovation radicale constitue une prise de risque, un coût de sortie potentiel, que les organismes de formation n'ont plus les moyens de consentir, pris qu'ils sont entre l'affaiblissement de leurs ressources humaines et les tensions économiques. En d'autres termes, la capitalisation pédagogique historique engendre ce que les économistes nomment un « sentier de dépendance ».

Si une évolution était possible, elle résulterait de la transformation, non pas des méthodes pédagogiques, mais des techniques qui sont à enseigner dans les formations. L'exemple type serait le multimédia qui a évidemment pris une place importante, sinon dans l'animation, au moins dans l'éducation. Ainsi, plus une formation de l'animation serait technique, plus elle serait susceptible d'évoluer avec les techniques. Inversement, plus une formation à l'animation est pédagogique, réflexive ou politique, plus elle est sensible au figement<sup>659</sup>. Car elle renvoie, non à une compétence technique (quelques savoirs et savoir-faire) mais à des identités, des croyances, des valeurs. Or c'est bien ainsi que, si évolutions des formations il y a eu, elles se sont produites : vers le rejet, plus ou moins marqué selon les organismes, des conceptions techniques de la formation et de l'animation au profit d'une conception plus identitaire. Et ce sont effectivement, de par mes propres constats comme aux dires de témoins<sup>660</sup>, les organismes de formation les moins idéologiques qui, quel que soit leur point de départ, ont su et semblent encore être capables de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques<sup>661</sup>.

---

659 Comme le disent les linguistes à propos de ce que l'on appelle couramment des « expressions toutes faites ».

660 Comme les CEPJ et les formateurs qui passent d'un organisme à l'autre.

661 Ainsi, si la pédagogie du projet se maintient avec autant de succès, c'est que les formateurs qui le défendent le relie explicitement à une certaine conception du monde, de l'homme dans la société, du « pouvoir d'agir », de la démocratie, de l'émancipation, de l'autonomie, des dominations *etc.* Toutes conceptions en lien direct avec leurs propres caractéristiques biographiques et identitaires.

Finalement, les principales modifications des formations de l'animation volontaire, quant à elles significatives, intervenues au cours des années récentes résultent non pas d'innovations pédagogiques ou de changements de conception mais sont la conséquence des contraintes économiques : il s'agit principalement de l'abandon de fait du stage en internat pour la demi-pension, modifications engendrant d'importantes conséquences pédagogiques<sup>662</sup>.

« Ce modèle, qui a maintenant près de trente ans, a pu être aménagé ici ou là, mais il fonctionne très majoritairement sur le même rythme et les mêmes modalités et constitue une référence comparable pour les générations de jeunes concernés. »

« 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. »

« 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. »<sup>663</sup>

#### La réforme du BAFA et du BAFD, arrêté du 15 juillet 2015

Les motivations de la réforme sont, classiquement, la simplification administrative ; la prise en compte de la réorganisation des services déconcentrés de l'État ; et peut-être une plus grande exigence en particulier vis-à-vis des organismes de formation.

Il semble que le nœud de cette réforme se situe dans la question de l'évaluation : évaluation des stagiaires par les organismes, capacité des organismes à évaluer les stagiaires, évaluation par les services de l'État de cette capacité, évaluation par les services de l'État de la capacité générale des organismes à assurer les formations.

Il en résulte un renforcement du contrôle des organismes au niveau national. Un plan national de contrôle des organismes de formation est prévu, sur la base du cahier des charges de l'habilitation. Des contrôleurs vont être formés pour ces contrôles.

Assez étonnamment, le responsable de la réforme au Ministère, Mickaël L., indique que  
« on est dans une démarche éducative vis-à-vis des organismes. »

Le Ministère semble donc considérer qu'il en sait plus que les organismes sur la formation.  
« Il ne s'agit pas de "sanctionner" car on est dans une démarche de formation sur l'évaluation. On évalue une démarche éducative de l'organisme et un projet pédagogique, ça fait partie des missions du directeur départemental ou régional de la JS.

662 Cf. entre autres l'annexe (de la 4<sup>ème</sup> étape), « Comment la logique économique s'imisce dans les pédagogies ».

663 Olivier Douard, 2002, respectivement pp. 60, 61 et 63. Les constats de l'auteur ont quinze ans mais sont probablement encore plus valables de nos jours qu'à l'époque où l'auteur produit son analyse.



Un des critères de l'évaluation des organismes est l'existence d'un programme de formation de leurs formateurs,

« un véritable programme, avec des sessions et des contenus. La qualité des formations passe par la qualité des formateurs », me dit mon interlocuteur.

Il s'agit là typiquement d'une vue descendante, d'une conception simplifiée de ce en quoi consiste et peut consister la formation des formateurs, et d'une traduction de l'évidence sociale que constitue l'évaluation. Si, au moins, les grands organismes disposent effectivement de programmes de formation, auxquels ils consacrent d'ailleurs des ressources importantes, ils sont loin de pouvoir toucher l'ensemble de leurs formateurs, même en l'espace des 5 ans qui constituent plus ou moins, au mieux, le cycle de vie d'un formateur<sup>664</sup>. Par ailleurs, la formation des formateurs se fait largement, et même principalement, en stage de formation, c'est-à-dire en situation et avec d'autres formateurs, plus expérimentés.

#### La stabilité des formations

*L'esthétique fonctionnelle.*

« [...] dans la forme d'un outil trois valeurs interfèrent : la fonction mécanique idéale, les solutions matérielles à l'approximation fonctionnelle qui relèvent de l'état technique, et le style qui relève de la figuration ethnique. »<sup>665</sup>

L'auteur analyse la forme des outils et des produits de la technique et résume leur aspect, leur forme, à l'influence de trois facteurs : la finalité fonctionnelle, qui devrait le plus souvent produire une forme idéale, tout en observant qu'il y a souvent plusieurs fonctions recherchées en même temps ; l'état des techniques et les matériaux utilisés, qui orientent, déterminent et limitent les possibilités (par exemple, la terre cuite est un matériau auquel on peut donner toutes les formes pour en faire un récipient cependant que le silex ne permet pas autant de souplesse pour en faire un outil résistant) ; la culture ethnique.

On peut appliquer ce raisonnement épuré à la formation et dire que la manière dont elle est conçue et conduite résulte de trois facteurs :

- La ou les fonctions que l'on attribue à cette formation. Ces fonctions résultent d'un compromis plus ou moins explicite entre plusieurs influences telles que celles du cadre légal, de la compréhension que l'on a du but à atteindre, des enjeux économiques, des commandes implicites ou explicites (des stagiaires, des employeurs).

- L'état de l'art pédagogique, les savoir-faire, les compétences des formateurs.

- La culture, qu'il s'agisse de la société dans laquelle se réalisent les formations (qui n'est pas la même en 1980 et en 2010) et des cultures locales, en particulier de celles des organismes de formation.

L'auteur observe d'ailleurs que, malgré la convergence fonctionnelle qui devrait faire qu'un même outil ayant une fonction clairement définie et soumis aux mêmes contraintes devrait être le même partout dans le

664 Rappelons que, les formateurs étant des volontaires, une exigence forte de leur organisme peut les rebuter. Un équilibre délicat à trouver.

665 André Leroi-Gourhan, 1965, tome II, p. 133.

monde, on continue à reconnaître la facture nationale jusque dans l'aspect des satellites ! Sans parler des voitures ou des armes. Il montre ainsi que l'influence ethnique reste importante et se maintient avec constance.

\*

*Pourquoi les formations ne changent pas.*

Il y a de multiples raisons à cela bien sûr.

Pour exploiter ce qui précède, on peut dire que, des trois facteurs qui composent ce que l'auteur nomme « l'esthétique fonctionnelle », seule la pédagogie peut réellement se transformer. En effet, la conception de base et les finalités des formations n'ont pas varié en une génération ; la culture des collectifs que sont les organismes de formation se maintient manifestement de manière très stable, grands récits à l'appui.

Seule donc la pédagogie pourrait avoir apporté des transformations significatives. Je constate qu'elle ne l'a fait qu'à la marge même si les acteurs ont le sentiment d'inventer. Le débat sur la forme scolaire en témoigne s'il le fallait : l'écart est énorme entre l'illusion de ne pas faire comme à l'école véhiculée par les formateurs et l'évidence qu'ils font comme à l'école telle qu'observée par l'enquêteur (et d'autres)<sup>666</sup>.

Ces variations ne sont que marginales en raison, vraisemblablement, du déficit de compétences et de savoirs qui caractérise la transformation du recrutement des formateurs au cours du temps ; de la tétanisation des organismes par les risques économiques ; de leur figement plus ou moins marqué selon l'organisme par un discours rhétorique, lequel produit des certitudes stables.

L'auteur discute du rapport entre les petites et les grandes variations dans les manifestations de la culture.

« La constitution de ce courant qui fait qu'aucun groupe humain ne se répète deux fois, que chaque ethnie est différente de toute autre et différente d'elle-même à deux moments de son existence est très complexe car si l'innovation individuelle joue un rôle primordial, elle ne le joue que dans l'influence directe des générations précédentes et des contemporaines. Par surcroît, le degré de conscience varie avec le niveau des innovations, dans les mêmes conditions que pour les chaînes opératoires techniques. Les formes quotidiennes sont soumises à un lent modelage inconscient, comme si les objectifs et les gestes courants se moulaient progressivement, au cours de leur usage, au gré de la disposition d'une collectivité dont les membres se conforment les uns aux autres. Les formes exceptionnelles, au contraire, affichent, dans le sens particulier du groupe, de véritables mutations lorsque l'invention individuelle n'est pas endiguée par une tradition rigide. »

Et, prenant l'exemple de la musique, il conclut :

« [...] on peut voir survivre pendant de longs siècles pour un mode musical ou pour un genre plastique l'ossature de la figuration, grâce à la possibilité qu'ils offrent aux individus d'organiser des variantes personnelles sans altérer leur architecture. »

Voilà qui plaide donc pour la stabilité des cultures et les variations à la marge. L'auteur conclut le chapitre ainsi :

---

666 Voir par exemple à ce sujet dans une annexe (de la 4<sup>ème</sup> étape) le témoignage de stagiaires allemands de la formation en commun BAFA-Juleica, « La manipulation en formation vue par des stagiaires allemands ». Voir également l'annexe (de la 4<sup>ème</sup> étape) « La forme scolaire ».

« Le social [...] domine l'individuel de très haut et l'évolution ne connaît d'autre jugement que celui du rendement collectif. L'esthétique a une tout autre résonance, la société n'y domine que pour laisser aux individus le sentiment d'exister personnellement au sein du groupe [...]. »

Et pour terminer :

« [...] la part de chaque individu qui juge en bon et en beau non dans l'absolu, mais dans la sécurité de l'esthétique de son groupe et dans la liberté imaginaire de son choix. »<sup>667</sup>

*Dans l'animation professionnelle, des changements de conception.*

Les formations de l'animation professionnelle et leur cadre réglementaire semblent évoluer vers une conception que l'on pourrait qualifier de technicienne, qui n'est évidemment pas à l'écart des pratiques sociales. Ainsi donnent-elles une part croissante au diagnostic, à la formulation d'objectifs, à l'évaluation, au projet, plus largement à un ensemble d'outils ou de démarches méthodiques<sup>668</sup>, indépendantes des publics concernés, censées être universellement applicables et légitimes. Implicitement, sans le dire, ces apprentissages reformulent la conception partagée du rôle de l'animateur. L'ensemble relève d'une part croissante donnée à la pré-inscription<sup>669</sup> des contenus de formation et des pratiques de l'animation.

Dans les formations de l'animation, cela se traduit entre autres par l'importance grandissante accordée à la capacité des animateurs, à partir du BAFD, à produire des écrits, au point qu'une partie de ces formations est consacrée à leur préparation<sup>670</sup>, au détriment peut-on penser des contenus. Compte tenu des évolutions effectives de l'animation, en particulier de la nécessité impérieuse de « monter des dossiers », il s'agit là d'une attente importante des employeurs. Les stagiaires eux-mêmes, qui ne sont pas à l'écart des évolutions sociales, ne sont bien sûr pas opposés à l'aide que l'on peut leur apporter en la matière.

Dans le même esprit général de codification des formations, le passage du BEATEP au BPJEPS, ou du DEFA au DEJEPS, a été caractérisé par la transformation explicite d'une logique de fonctions – de l'animateur – en une logique de compétences – décrivant ce qu'il doit être. Cette

---

667 André Leroi-Gourhan, 1965, tome II, respectivement pp. 91, 92, 94 et 94.

668 Ou, dans la langue vernaculaire, de « méthodologies ».

669 C'est-à-dire aussi de la prescription.

670 J'ai ainsi constaté que, dans un stage de perfectionnement BAFD, environ un quart du temps était consacré à la préparation par les stagiaires de leur futur bilan de formation, avec l'aide du formateur ou dans le simple cadre d'un travail personnel favorisé par des moments de « temps libre » *ad hoc*. Ce qui revient à consacrer ce temps à une activité qui ne vise pas la formation des stagiaires mais l'obtention du diplôme.

évolution est caractéristique de ce que j'ai nommé « les anciens et les nouveaux ». Elle cadre parfaitement avec l'évolution de l'idée que les animateurs se font d'eux-mêmes, puisque

« jusque dans les années 1970, l'animation est définie comme une fonction plus qu'un métier et l'animateur se présente comme un militant du changement social. »<sup>671</sup>

Allons plus loin. Trois logiques sont saillantes dans la conception actuelle des formations : les besoins des publics ; la « méthodologie » de projet ; la compétence. Ce qui me semble commun à ces trois logiques est la possibilité de codifier, de formaliser, de produire une formulation de l'activité en termes de travail prescrit. Il n'y a pas de doute que l'évolution des diplômes professionnels de l'animation, basés sur des référentiels (et dont le référentiel de certification découpe les dites compétences en une trentaine de segments et sous-segments, en faisant une réalité discrétisée), est marquée par cette logique. La « rénovation »<sup>672</sup> récente du BPJEPS ne fait qu'accentuer cette rationalisation. Comme on l'a vu, l'activité d'animation évolue dans ce même sens de codification.

« Suite à un travail réalisé par l'Inspection générale de la jeunesse et des sports sur l'évaluation des politiques de formation et de certification, le ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports a décidé de faire évoluer les diplômes de niveau IV avec trois objectifs :

- améliorer la lisibilité des certifications, notamment dans le champ du sport ;
- faciliter les parcours de formation et l'accès à l'emploi ;
- simplifier et sécuriser les procédures notamment par des certifications plus compactes avec un traitement plus égalitaire et des parcours plus fluides. »<sup>673</sup>

Il s'agit de rationaliser le diplôme dans un but centré sur son obtention et sur l'emploi.

Par nécessité au moins, les organismes de formation suivent ces logiques. Mais curieusement, et alors que par ailleurs ils sont souvent porteurs d'une revendication de liberté d'exercice de l'animation – appuyée par l'argument de son lien avec l'éducation populaire –, ils en font presque tous la promotion, tout particulièrement celle de la « méthodologie de projet »<sup>674</sup>. La question est ouverte de la possibilité même de cette codification – ou de son réalisme, ou de son efficacité en formation et dans l'exercice du métier –, partant de la manière d'enseigner et de transformer les savoir-faire et savoir-être de l'animation.

---

671 Francis Lebon, 2009, p. 14.

672 Telle que la qualifie sa référente nationale au Ministère de la Jeunesse et des Sports. Elle parle même, un peu obscurément, de « réno de la réno ».

673 CPNEF, 2016.

674 Cf. à ce sujet l'annexe (de la 4<sup>ème</sup> étape) « La pédagogie du projet ».

## LES CERTIFICATIONS PROFESSIONNELLES

« Le terme de certification est relativement nouveau, mais maintenant accepté. Il a été introduit dans le droit français par la loi de modernisation sociale de 2002<sup>675</sup> alors que, depuis la loi de 1971 sur l'enseignement technologique, on parlait de "titres et diplômes" qui pouvaient être "homologués", avec une distinction imprécise entre ces deux termes.

Aujourd'hui, parmi les certifications, on distingue les diplômes, qui sont délivrés par l'État, les titres à finalité professionnelle, majoritairement délivrés par des organismes de formation, et enfin les certificats de qualification<sup>676</sup>, délivrés par les branches professionnelles. »<sup>677</sup>

Les diplômes de l'animation sont donc tous, aux termes de cette nomenclature, des diplômes puisque délivrés par l'État, à l'exception du CQP péri-scolaire, qui relève de la branche professionnelle.

---

675 Loi 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, Code de l'éducation et Code du travail.

676 L'auteur faire remarquer que « Certificat de qualification est le terme de la loi, mais tout le monde parle de certificat de qualification professionnelle. » (p. 124).

677 Hervé Savy, 2003, p. 124.

## LES FORMATIONS SPÉCIFIQUES

Mickaël L., référent national BAFA-BAFD, Ministère de la Jeunesse et des Sports : « Il y a des pressions pour que soient organisées des sessions spécialisées, en particulier pour le péri-scolaire. Mais ce n'est pas le diplôme. »

Semblent donc se développer des attentes pour l'organisation de sessions spéciales du BAFA : pour des publics particuliers, sur des thèmes particuliers (ce qui va souvent ensemble). L'exemple type est celui de la demande d'un important employeur de l'animation (par exemple, l'Accoord, en charge de l'animation pour la ville de Nantes, et Nantes Action Périscolaire responsable de l'animation péri-scolaire pour la même ville, associations employant chacune plusieurs centaines d'animateurs) qui souhaite l'organisation d'une formation consacrée à ses besoins propres. Or le BAFA est une formation généraliste, qui doit accueillir tous les publics de stagiaires sans sélection, et ce type de demande est contraire à sa conception pédagogique elle-même puisque les diplômés sont ensuite susceptibles d'exercer dans tous les types d'accueils collectifs de mineurs. Dans le même temps, il est bien sûr difficile, et pour les organismes de formation pour lesquels il s'agit d'une commande potentiellement importante (et renouvelable), et pour la Jeunesse et Sports, de résister à une telle demande.

En pratique, les formations BAFA ne sont-elles pas déjà en partie spécialisées ? La réponse est évidente quand on examine les sessions d'approfondissement, organisées selon des thèmes d'activité ou des publics et des situations d'exercice (jeunes enfants, péri-scolaire). Quand se développent les « BAFA lycée »<sup>678</sup>, le public des formations est de fait lui aussi délimité et homogène.

Quand se croisent la réglementation, les pédagogies et le marché, il semble que ce soit ce dernier qui impose sa logique. Une fois le processus entamé, il ne peut que se confirmer.

---

<sup>678</sup> Organisés, par convention avec un établissement scolaire, pour les élèves de cet établissement, souvent dans ses locaux. Ainsi, les CEMÉA ont-ils récemment animé une formation pour le lycée expérimental de Saint-Nazaire : il n'y a pas de doute, et les témoignages des formateurs le confirment, que les élèves de ce lycée ne constituent pas le public moyen d'une formation BAFA. Le même constat pourrait être formulé pour, par exemple, un lycée professionnel.

## LA DIRECTION D'ACCUEIL COLLECTIF DE MINEURS AU CŒUR DES CONTRADICTIONS DU BPJEPS

Dans sa version en dix unités de compétences (UC), jusqu'en 2016, le BPJEPS Loisirs tous publics (LTP) délivre, par le biais de son unité de compétence n°10, une « prérogative » de direction des accueils collectifs de mineurs, autrement dit l'équivalence du BAFD. Plus, le BPJEPS étant un diplôme professionnel, permet l'encadrement de ces mêmes accueils quand la limite du « double 80 » est dépassée. Là où le bât blesse est que la formation – partant, la certification – des stagiaires du BPJEPS est bien moins exigeante que celle du BAFD pour une qualification identique<sup>679</sup>. Par ailleurs, si l'on ne peut s'inscrire au BAFD qu'à partir de 21 ans et en étant titulaire d'un BAFA, donc avec au moins un début d'expérience de l'animation, il est possible de s'inscrire au BPJEPS dès 18 ans et sans exigence d'expérience préalable. Cela engendre des situations pratiques tout à fait incohérentes, et souvent inconfortables pour les intéressés, qui parfois vident leur expérience pratique de tout contenu formatif. Cette caractéristique est donc une difficulté pratique importante pour tous les acteurs, stagiaires, formateurs, certificateurs, employeurs. Elle a souvent été dénoncée.

La cause structurelle aux origines de cette situation a déjà été examinée : la direction d'accueil collectif de mineurs est devenue une activité professionnelle et le BAFD un diplôme professionnel.

Xavier L., CEPJ : « La direction, c'est tellement spécifique, et tellement différent du reste de la formation BPJEPS ! La direction, c'était seulement l'O.I.<sup>680</sup> 8.4, un seul O.I. sur trente. Mais c'est 50 % des échecs au BPJEPS. Et même, le jury [Jeunesse et Sports] est souverain et quand il juge, il essaye de croiser les résultats. Quand il y a un échec sur un O.I. mais qu'il y a réussite sur d'autres O.I. proches, on peut accorder le diplôme. Mais pour l'O.I. de direction, c'est impossible tellement il est spécifique, on ne peut rien croiser du tout. »

Pascal P., formateur professionnel en BPJEPS des Francas : « La vocation de ce diplôme, c'est de former des animateurs, les mains dans le cambouis, au pied des tours. D'ailleurs, une partie de ceux qui échouent butent sur l'UC de direction. Est-ce que par hasard ce serait parce qu'ils ne veulent pas diriger mais rester animateurs ? Et aussi comme par hasard, ce sont des jeunes de milieu populaire, qui sont pas dans la logique d'écrire. Ça peut être de très bons animateurs, pourquoi il faudrait leur imposer de diriger alors que ça les intéresse pas ? »

L'incohérence a été prise en compte lors de la révision du BPJEPS qui a abouti aux évolutions réglementaires de 2016. La plupart des observateurs, formateurs comme CEPJ, s'attendaient à voir

---

679 Par exemple, toute une série de thèmes de formation spécifiques à la direction ne sont pas ou peu abordés en BPJEPS : ainsi de l'économat et de la comptabilité, de l'animation d'une équipe ou d'une réunion.

680 Objectif intermédiaire, soit une ligne élémentaire de la décomposition arborescente des exigences de compétences du BPJEPS et du DEJEPS.

supprimer la possibilité de diriger – et le souhaitaient –, rendant ainsi la cohérence d'ensemble au BPJEPS, diplôme d'animation et non pas d'encadrement, diplôme d'animation professionnelle et non pas occasionnelle. C'est pourtant la décision contraire qui a été prise. Dans le passage de dix à quatre unités de compétences, l'une d'entre elles est désormais affectée à la direction. Le nouveau dispositif consacre donc sa position essentielle.

L'explication en est simple. Les discussions sur la révision des diplômes professionnels sont paritaires et impliquent plusieurs catégories d'acteurs dont des représentants des employeurs. Ceux-ci ont intérêt à pouvoir employer un titulaire du BPJEPS dans la direction d'un accueil collectif de mineurs sans avoir, soit à financer pour lui une formation BAFD, soit à le remplacer par un titulaire du DEJEPS.

Où le poids dominant des employeurs dans le modèle d'ensemble de l'animation professionnelle est donc une nouvelle fois confirmé. Plus largement, l'on voit que la finalité de la formation est de délivrer un diplôme et que la finalité de celui-ci, pensée collectivement, est l'emploi et même l'employabilité vue par les employeurs : leurs besoins, avec une équivalence supposée entre employabilité et emploi.

Xavier L. et Patrick B., CEPJ<sup>681</sup> : « La négociation centrale [entre participants à la réforme du BPJEPS] est sur les rythmes scolaires. C'est ça qui détermine la négociation sur le BPJEPS. C'est pour ça que la direction est devenue un quart du BPJEPS. Les directeurs des services municipaux n'attendent que ça. Et en fait, les directeurs issus du BPJEPS sont mauvais, en tant que directeurs. Comme la prérogative de direction posait des problèmes dans le BPJEPS LTP, on croyait que ce serait supprimé. C'est le contraire qui s'est passé parce que les employeurs ont besoin de cette prérogative. »

L'ironie de l'histoire est que les décisions ministérielles de l'été 2017 ont réduit l'animation péri-scolaire à peau de chagrin, et corrélativement le nombre de postes de direction à pourvoir. Restent, probablement pour longtemps, les incohérences du diplôme.

---

681 L'entretien a lieu en janvier 2017, avant les élections présidentielles et donc avant la modification réglementaire apportée aux « rythmes scolaires » par le nouveau ministre de l'Éducation nationale, et ses conséquences sur le péri-scolaire.



## QUELLE LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE ?

Dans sa conception et sa conduite des formations professionnelles, et dans la mesure où il se conforme au « référentiel de diplôme », l'organisme de formation dispose en principe d'une totale liberté pédagogique. S'impose bien évidemment à lui de vérifier la compétence de ses formateurs et de leur assurer les formations éventuellement nécessaires.

En réalité, cette liberté est fortement encadrée de plusieurs manières. Lors des travaux de conception de la formation, un dialogue s'établit avec un « référent » de la Jeunesse et Sports, CEPJ qui, selon son expérience, a potentiellement une forte influence sur les dispositifs envisagés compte tenu de l'enjeu de l'habilitation pour l'organisme de formation. De même la commission d'habilitation de la Direction régionale de la Jeunesse et Sports a-t-elle un poids décisif. Par ailleurs, se tiennent régulièrement en cours de formation des « conseils de stage » auxquels est convié le CEPJ de référence, ce qui lui permet de percevoir *in situ* la manière dont se déroule la formation. Le même CEPJ participe, soit en observateur, soit en évaluateur selon sa propre décision, aux épreuves certificatives, le plaçant là aussi *in vivo* de la formation. Enfin, devant le jury, les responsables de formation ont à rendre compte des résultats de ces épreuves et en particulier des raisons qui ont amené à refuser la validation de telle ou telle UC pour certains candidats, la situation étant imprégnée d'un jugement implicite sur la qualité de formation<sup>682</sup>.

Les CEPJ veulent croire que leur contribution relève du conseil ; ce n'est pas toujours le sentiment des responsables de formation, compte tenu des risques qu'ils estiment prendre à ne pas suivre les conseils en question<sup>683</sup>.

---

682 Est réputée encadrée par un bon formateur (et menée par un bon organisme de formation) une formation dont le taux de réussite aux épreuves certificatives, rattrapage inclus, est élevé. Mais un taux de 100 % pourrait paraître suspect. La porte est étroite. Les CEPJ n'ont que peu d'éléments factuels pour former leur jugement – pour l'essentiel, la justification du refus de validation par les certificateurs – mais ils se font fort d'une analyse détaillée, exigeante, parfois tatillonne, raisonneuse et intellectualisée, qui utilise toute les failles et fragilités des explications et justifications apportées par le responsable de formation (qui est à 50 % une responsable). Les CEPJ quittent donc là la position de neutralité objective qu'ils devraient respecter pour se placer, *es* expertise, en position de juges de la qualité pédagogique des formations qu'ils contrôlent *via* une appréciation de la compétence du formateur (du moins ceux parmi les CEPJ qui considèrent que leur rôle ne consiste pas uniquement en un contrôle réglementaire). Passent pour pertes et profits la composition des promotions, dont j'ai observé la forte variabilité, et les difficultés qui peuvent en résulter.

683 Bien sûr, dans toutes les situations de coopération et de confrontation entre responsables de formation et CEPJ jouent les expériences relatives du formateur et du CEPJ.

## L'ALTERNANCE, UNE SPÉCIFICITÉ DES FORMATIONS DE LA JEUNESSE ET SPORTS

Par comparaison avec les formations conçues et produites par l'éducation nationale, y compris dans l'animation prise au sens large, l'alternance constitue une spécificité des diplômes de la Jeunesse et Sports.

On peut comparer à ce propos le DUT carrières sociales et le DEJEPS, tous deux diplômes de niveau III, d'une durée totale assez proche (approximativement dix-huit mois).

Le premier comprend deux fois deux semaines de stage en 1<sup>ère</sup> année et huit semaines de stage en 2<sup>ème</sup> année. L'ensemble peut se faire dans trois structures différentes. La logique de la première année est celle de la découverte et de l'observation. Sur les deux ans, cela représente donc 12 fois 35 heures au mieux, soit 420 heures, le plus souvent dans trois structures, dont 280 heures dans la structure de 2<sup>ème</sup> année.

Dans un DEJEPS, l'alternance a une durée d'environ 1.000 heures<sup>684</sup>.

Cette comparaison ne vaut évidemment pas pour les formations qu'il est possible de réaliser en apprentissage.

---

684 La question de savoir si l'alternance est formatrice, et de quelle manière, est traitée dans l'annexe « Coordination et juxtaposition dans l'alternance ».

## UN EXEMPLE DE CRITÈRES ET OBJECTIFS DE STAGE

Voici ce qui est affiché (tout au long du stage) et présenté aux stagiaires d'une formation générale BAFA des CEMÉA (*verbatim*)<sup>685</sup>.

« Les critères de validation posés par Jeunesse et Sports travaillés par la commission Vacances Loisirs des CEMÉA Pays de la Loire.

- Par ses propos et son attitude, ne met pas en danger les personnes, que cela soit en termes de sécurité physique et morale et affective<sup>686</sup>.
- Est présent(e) (présence active) sur tous les temps grillés du stage<sup>687</sup>.
- Participe au travail d'équipe (les différents temps de travaux en groupe).
- Intégration dans la vie collective.
- Respecte les règles de vie du stage.

*Objectifs pédagogiques du stage*<sup>688</sup>.

- 1 - Comprendre et s'impliquer dans le fonctionnement du stage (GVS, commission)<sup>689</sup>.
- 2 - Comprendre le fonctionnement d'un groupe constitué et réfléchir sur la mise en place de règles collectifs [*sic*] (GVS, commission).
- 3 - Mesurer son évolution, se repérer dans son cursus de formation et dans sa fonction d'animateur-trice (évaluation).
- 4 - Se constituer des répertoires d'activités et repérer des moyens de [les] faire vivre tout en garantissant la sécurité morale, physique et affective des mineurs (les différentes séquences d'activité, le projet).
- 5 - Réfléchir à la prise en compte des besoins et capacités des enfants (tous les temps d'analyse, par exemple après chaque temps de pratiques, échanges)
- 6 - Avoir une perception claire des ACM et prendre en compte les différentes personnes d'une structure (temps d'échange).
- 7 - Se construire ses propres conceptions du rôle de l'animateur-trice (temps d'échange, point sur ma formation).
- 8 - Comprendre la part que l'on peut prendre dans les tâches matérielles et réfléchir sur comment elles se vivent sur un ACM et sur ce que ça implique (GVS, commission, point de fonctionnement).

*Garanties de l'équipe de formation.*

- La validation ne porte pas sur la maîtrise de l'expression écrite ou orale.

---

685 Les « objectifs pédagogiques du stage » et les « garanties de l'équipe de formation » sont établis par l'organisme, ce sont les mêmes pour tous ses stages. Les « critères de validation par Jeunesse et Sports » sont directement reformulés de la réglementation.

686 On remarque que la sécurité est le premier des critères.

687 Le « temps grillés » sont les éléments du programme de stage qui apparaissent dans la « grille », c'est-à-dire son emploi du temps. Ce deuxième critère, la participation effective (et active), est à peu près le seul qui donne prise aux formateurs pour décider d'un éventuel refus de validation du stage.

688 Apparaissent entre parenthèses les thèmes du programme de formation pensés pour répondre à l'objectif énoncé.

689 GVS = Groupe de vie de stage. Cf. l'annexe (de la 4<sup>ème</sup> étape) « Les dispositifs de parole ».

- La validation ne porte pas sur les idées défendues tant qu'elles répondent aux critères de validation.
- Chaque stagiaire peut rencontrer à sa demande un(e) ou plusieurs formateurices<sup>690</sup>.
- L'équipe de formation s'engage à rencontrer individuellement chaque stagiaire en difficulté.
- La validation est l'expression de l'équipe de formation.
- L'équipe se porte garante d'un accompagnement vers la validation. »

---

690 Authentique. Dans les pratiques scripturales de cette association, on trouve aussi par exemple le mot « illes » (ils + elles).

## RATIONALITÉ DES PRATIQUES ÉDUCATIVES ET INTERROGATIONS ÉTHIQUES DES FORMATEURS

Toute procédure d'évaluation est réductrice, du fait de ses modalités, nécessairement à distance de la réalité de l'activité qu'elle est censée apprécier, et du fait de ce qu'on lui désigne comme devant être mesuré. Si toutefois elle est encore interrogée, tant l'idée d'évaluation a été naturalisée, les justifications qu'on lui trouve parlent d'obligation légale, de nécessité d'une vérification des compétences acquises et des capacités qui en résultent. En d'autres termes, elles font appel à l'évidence commune. Ces arguments sont généralement appuyés par des déclarations de sérieux dans le dispositif et le déroulement.

Mettre au point un dispositif d'évaluation fait partie des principales difficultés de l'élaboration d'une formation professionnelle, d'autant que ce dispositif est regardé de près par les fonctionnaires de la Jeunesse et Sports. Il se heurte de fait, sans en général que les acteurs s'en rendent compte, à ce que cette évaluation suppose de réduction de la réalité, qu'il s'agisse de l'animation ou de l'animateur. Établir des critères ou des « attendus », même en s'appuyant sur la codification apportée par la réglementation – tout particulièrement le « référentiel de certification » –, donner des consignes de jugement claires aux évaluateurs, les aider à débrouiller les cas complexes présente une grande difficulté et engendre d'importantes réticences éthiques de la part de certains formateurs.

Ainsi, l'évaluation rencontre chez nombre d'entre eux des réticences morales, politiques et, *in fine*, très personnelles, portant sur le rapport à l'autorité, à l'institution scolaire, au jugement porté sur autrui. Certains organismes esquivent littéralement la difficulté, essentiellement dans l'animation volontaire, en affirmant d'emblée le principe que « tout participant aura son stage ». D'autres, dans l'animation professionnelle tout particulièrement, travaillent à aider les stagiaires à réussir les épreuves certificatives au détriment des temps et contenus de formation. Nombre de formateurs avouent être très mal à l'aise avec cette obligation d'évaluation.

« [...] ces constructions métrologiques, juridiques et taxinomiques ont pour effet de rendre théoriquement indépendants, par rapport aux circonstances singulières et locales, les mesures physiques, les jugements ou les codages, en les rendant répétables, transportables, généralisables »<sup>691</sup>

---

691 Alain Desrozières, 2010, p. 45. L'auteur étudie la standardisation du territoire français par l'État issu de la Révolution de 1789. Merci à Wanderson Alves de nos échanges et d'avoir attiré mon attention sur cet aspect de la question.

Loin de ces considérations théoriques, les formateurs en expriment une version pragmatique parfois douloureuse :

Karine P., formatrice professionnelle : « Les stagiaires, tu les connais. Tu les as vus au moins un peu à l'œuvre quand tu vas visiter leur structure. Et avec l'expérience, tu sais assez bien ce qu'ils valent en tant qu'animateurs. Mais à la certification, ce que tu vois, c'est que les bons qui savent pas bien parler, ils sont boulés et les baratineurs ils sont certifiés sans difficulté. Et ça, nous, en tant que formateurs, ça nous fait mal mais on est impuissants. On n'a pas pris dessus. On ne peut pas contredire les deux membres du jury, au mieux on peut les interroger. Même le jury JS ne les contredit pas. Et si tu modifies leur jugement, en fait si tu bidouilles, tu les perds en tant que certificateurs, et on n'en a pas de trop. Au mieux, si on peut, on fait plus appel à eux, mais c'est tant pis pour le candidat qui a été boulé. »

Et d'ajouter :

« Et en même temps, c'est pas le diplôme qui fait l'emploi. Si tu suis quelque temps les stagiaires, tu vois bien ceux qui sont embauchés et qui restent, et tu vois bien qu'en fait ceux que t'avais repérés c'est bien les meilleurs ».

## JURYS

Formellement, les diplômes sont délivrés par des jurys de Jeunesse et Sports<sup>692</sup>, qui rassemblent en principe des fonctionnaires (CEPJ), des représentants des employeurs, des organismes de formation et des salariés<sup>693</sup>. Chaque jury est présidé par un fonctionnaire qui, afin d'assurer l'indépendance de son rôle, n'est pas le référent du diplôme considéré dans la région ou le département.

Sur la base réglementaire :

Xavier L., CEPJ : « La doctrine peut varier d'une région à l'autre. Par exemple il est des régions qui convoquent tous les directeurs à un entretien ; en Pays de la Loire, on ne convoque que ceux dont les dossiers présentent des lacunes ou amènent à s'interroger sur leur pratique. »

Par ailleurs, me précise mon interlocuteur :

« Les membres du jury participent aux dispositifs de formation et d'évaluation ou ils les voient fonctionner. Ils sont dans un processus de réflexion permanente, et sur les dispositifs formels (par exemple sur les protocoles de certification, sur les "grilles" d'évaluation), et sur le métier d'animateur. Cette réflexion permanente est alimentée par les modifications également permanentes apportées par les centres de formation, par les (ré)habilitation annuelles, par les participations ou observations des référents JS aux certifications dans les organismes de formation, parce que les membres des jurys perçoivent des évolutions et transformations du métier. »

Autrement dit, vus à distance, les dispositifs de formation et de certification sont stables ; regardés de près, ils sont en modification constante.

\*

Les jurys BAFA consistent, pour l'essentiel, à vérifier les documents administratifs, dans un contrôle formel. Les seuls débats qui ont lieu portent sur les appréciations, qui sont régulièrement

---

692 Les jurys sont départementaux pour le BAFA, régionaux pour le BAFA, le BPJEPS et le DEJEPS. Précisément, c'est même le directeur, départemental ou régional, de la Jeunesse et Sports qui délivre le diplôme.

693 Ce qui peut représenter une dizaine de personnes. Y participe également en général la secrétaire du service qui suit et traite administrativement les dossiers et qui est souvent la seule femme de l'assemblée, bien que non membre du jury). La présence de membres des différents collèges est incertaine. Les organismes de formation renâclent à libérer un formateur, qu'ils payent, pour participer à un jury plusieurs fois par an. Il n'y a jamais aucun animateur représentant les salariés présent dans ces instances ; ceux-ci étant très peu syndiqués, n'ont guère les moyens d'imposer leur représentation dans les jurys de l'animation professionnelle. De plus, les membres des collèges employeur, formateurs et animateurs devraient être désignés par une organisation professionnelle, alors qu'en réalité ils sont cooptés. Ainsi, la composition du jury n'est généralement pas conforme à la réglementation, partant ses décisions pourraient être contestées sur cette base... si cela se savait.

problématiques : contradictoires avec les conclusions (stage validé ou non) de l'évaluateur, incohérentes<sup>694</sup>, peu claires ou insuffisamment explicatives.

\*

Jean-François C., CEPJ : « Les jurys BAFD sont nettement plus riches car on s'y interroge sur les capacités des candidats à diriger, ce qui est indissociable d'une réflexion sur en quoi consiste l'animation et la direction. »

Il me décrit le déroulement du travail.

Jean-François C., CEPJ : « Le processus comprend deux ou trois étapes. La première est réalisée par binômes de jurés, chacun lisant une série de dossiers<sup>695</sup> et les deux personnes se mettant d'accord sur une conclusion à partir de la lecture par un seul des deux. Un dossier n'est lu, en tout ou partie, par le second que s'il pose problème ou s'il y a un désaccord entre les deux personnes. De même, il n'y a débat entre eux que lorsque le lecteur fait état d'interrogations ou de difficultés d'appréciation. Cette partie se passe en général en matinée. Dans l'après-midi (en règle générale) a lieu l'harmonisation : discussion sur les difficultés soulevées par certains dossiers, principalement, mise au point collective autant que de nécessaire. Puis, quelques semaines plus tard (environ 1 mois à 1 mois et demi), le jury de deux personnes reçoit en entretien les directeurs qu'il a décidé de rencontrer en raison des failles du dossier présenté. Si cela est possible, il prend une décision, sinon il renvoie cette décision à la prochaine réunion du jury. Souvent, ça consiste à demander au candidat de refaire son bilan de formation. »

\*

Les travaux des jurys du BPJEPS et du DEJEPS sont organisés de manière identique. Ils peuvent comprendre plusieurs parties. Chaque représentant d'organisme de formation est convoqué par le jury pour un entretien d'une durée d'environ une heure. Sont traitées les questions correspondant au stade où en est la formation, depuis l'habilitation jusqu'aux résultats des épreuves certificatives.

Xavier L., CEPJ : « Il y a plusieurs phases. La première dans un ordre logique est la mise au point du dispositif de certification dans le cadre de l'habilitation ou de la réhabilitation annuelle. Cela va d'une discussion pointue sur un point de détail à l'exigence d'une refonte complète. Les organismes de formation font de leur côté évoluer leur dispositif d'une fois sur l'autre, la réflexion du jury a évolué depuis l'année précédente sur la base de l'expérience du fonctionnement empirique des dispositifs mis en place par les centres de formation, ce qui peut déclencher des critiques plus ou moins consistantes à l'égard de ce qui est présenté par l'organisme. Ces observations ne sont souvent qu'à la marge lorsque l'organisme a déjà l'expérience du dispositif, elles peuvent être importantes pour une première habilitation.

Puis il y a ce qu'on pourrait penser être les jurys eux-mêmes, qui examinent donc les dossiers des résultats d'évaluation présentés par les organismes de formation. Des membres de la Jeunesse et Sports peuvent avoir participé à ces phases de certification au sein des organismes, soit en tant qu'évaluateurs, soit en tant que

---

694 Exemple type d'appréciation de stage pratique (et l'on en trouve tout autant dans les stages des organismes de formation) : « Stage satisfaisant. Le candidat devra cependant gagner en maturité et progresser dans ses relations avec les enfants. » Le jury se demande ce qu'il doit conclure et si le stage est réellement satisfaisant mais n'a aucun autre élément que cette appréciation pour se forger une opinion.

695 Vu par le jury, la pièce majeure du dossier est le bilan de formation du candidat, de dix à vingt pages en général.



superviseurs. Le superviseur observe le processus sans y participer, à la différence de l'évaluateur qui y prend part. Par exemple, pour le BPJEPS des CEMÉA au Mans, moi je participe en tant que certificateur aux jurys puis en tant que certificateur et superviseur à la dite "commission d'harmonisation".

Enfin, il y a les jurys spécifiques des VAE. Le travail d'examen des dossiers est réalisé antérieurement par un binôme qui se réunit ou non. Le jury lui-même suppose de rentrer dans le cœur des dossiers des candidats, ce qui engendre aussi inévitablement des discussions sur la nature même du métier d'animateur. »

#### Quelques observations d'un jury BPJEPS

Assister à une journée de travail d'un jury est passionnant car cela constitue un poste d'observation particulièrement privilégié sur la « cuisine » du processus d'attribution des diplômes et, simultanément, sur les relations de contrôle, de coopération et de jugement entre fonctionnaires de la Jeunesse et Sports et responsables de formation.

Tableau par petites touches.

\*

#### *Domination.*

Le jury est le territoire des CEPJ. Ils y sont en position dominante et sans risque, et peuvent y déployer leur virtuosité analytique et pédagogique<sup>696</sup>. Les responsables de formation y font profil bas. Les enjeux sont pour eux de taille : habilitation<sup>697</sup>, mise au point des dispositifs d'évaluation (épreuves certificatives), jugement de conformité sur les exigences de l'organisme de formation, validation des résultats de certification des stagiaires. Les responsables de formation y sont « convoqués ».

\*

#### *Clarification locale des textes.*

Selon les membres du jury, certains points des textes ne sont pas assez clairs pour les appliquer tels quels<sup>698</sup>. Ils précisent :

« C'est pas dans les textes, c'est une position régionale ».

696 En Pays de la Loire, les CEPJ sont tous d'anciens animateurs, souvent ils ont eux-mêmes une expérience de formateurs (dans le BPJEPS assuré par le CREPS, qui est un établissement public), ils ont en tant qu'observateurs une bien plus longue et large expérience des formations BPJEPS que les responsables de formation. Ils sont réellement compétents, non seulement sur le plan juridique, mais aussi sur le plan pédagogique. Les CEPJ d'autres régions ne sont évidemment pas tous aussi expérimentés et les témoignages montrent qu'ils s'en tiennent alors beaucoup plus rigoureusement à un contrôle formel portant sur la conformité juridique.

697 Précisément, l'habilitation est examinée et prononcée par une commission *ad hoc*, indépendante, qui juge souverainement. Mais pour que le dossier « passe », il est préparé par un travail conjoint entre le responsable de formation et le CEPJ référent, et examiné par le jury. Ce travail est effectué lors des premières formations et pour toutes les modifications significatives. Autant dire que le responsable de formation fait montre de docilité dans la relation avec le CEPJ, puis avec le jury. Ce rapport dissymétrique est encore plus marqué pour les nouveaux formateurs.

698 Par exemple une question se pose pour les unités de compétences 1 à 4 du BPJEPS en dix UC : portent-elles sur un projet à réaliser ou un projet réalisé ? Selon la réponse, le dispositif d'évaluation ne peut être le même. Le jury a débattu de cette question et tranché en disant que « on ne veut pas de projet mais de l'action » « des vrais projets, pas des projets de papier ».

Les responsables de formation peuvent ainsi se trouver pris au milieu de débats et de jeux de personnes qui ne les concernent pas mais engendrent pour eux « une météo agitée ».

\*

*Discussions du jury.*

Ces discussions constituent le sel des séances, ce qui plaît aux participants, les motive. Leur donne, aussi, le sentiment d'être en lien avec le « terrain ». Leur permet, d'une certaine façon, de rassembler, de synthétiser, d'assimiler, de métaboliser la globalité des informations et idées auxquelles ils ont accès dans cette position centrale de jurés. Maintenus par le cadre réglementaire dans une situation d'observation passive et de contrôle, alors que ce sont aussi des praticiens expérimentés, les CEPJ trouvent là l'occasion d'exercer leur savoir-faire. Il s'agit d'une combinaison de connaissances et expérience approfondies, de toute puissance apparente et d'impuissance réelle, de frustration majeure.

Pour le dire de manière plus brutale, ils se sentent exister au travers des débats non prévus et non coordonnés qu'ils engagent dès que se présente une occasion qui leur est donnée, par exemple, par tel ou tel dossier à trancher. Mais rien n'en sort. Il n'en est pas fait de compte rendu, cela ne fait pas jurisprudence, il n'y a pas de mécanisme de capitalisation autre que les mémoires individuelles. Les positions qu'ils arrêtent sont même parfois à la merci d'une réactivation ultérieure du même débat, engendrant des consignes variables pour les responsables de formation.

\*

*Neutralité du jury.*

Un CEPJ : « On est en permanence entre les textes et la connaissance du terrain. Le référentiel métier et la réalité pratique, qui évolue sans cesse. On fait ce travail là en permanence. C'est clair qu'on peut s'inquiéter de l'homogénéité nationale : équité, égalité, cohérence. Ce qu'on cherche, c'est pas tellement la neutralité, c'est qu'une utopie<sup>699</sup>, c'est plutôt de se référer au bien commun. Les organismes de formation, c'est le contraire, ils essaient toujours de tirer la couverture à eux. Il faut leur résister. »

\*

*Entre-soi.*

Un CEPJ : « La nomination des membres du jury est en fait une cooptation qui est validée *a posteriori* par une décision formelle de la DRJS. »

La familiarité des relations entre les membres du jury est clairement observable. On voit par moments circuler et s'établir un consensus bien plus rapidement que ne le permettrait une discussion produisant une mise en accord. Par contre, dans le jury observé, l'effet de conformité au groupe n'est pas envahissant. La diversité des individus joue un rôle d'équilibrage, ainsi que la finesse de l'animation du président et ses interventions modératrices. Par contre, cet entre-soi autorise des transgressions manifestes des règles, comme lorsque le représentant des Francas, membre du jury, prend temporairement la position du responsable de formation qu'il est par ailleurs pour défendre son propre BPJEPS.

\*

---

699 Au sens propre : un lieu qui n'existe pas.

*Évaluation ou conseil ?*

Il y a en permanence un aller retour entre les deux positions. La première, externe, apparaît sous la forme d'exigences et de renvoi à la responsabilité de l'organisme de formation (« c'est à vous de faire », « il faut clarifier ce que vous voulez faire ») ; la seconde, quasi interne compte tenu de la connaissance réciproque entre les personnes et de la coopération parfois ancienne, sous la forme de suggestions, d'idées, voire de corrections.

\*

*Comment le jury juge.*

Si un dossier est bien « ficelé », si rien n'y donne prise, il ne peut qu'entériner les conclusions des dispositifs d'évaluation.

Le jury cherche donc les failles, en particulier les incohérences, car ce sont des remèdes à un sentiment toujours menaçant d'impuissance et d'inutilité. Celles qui apparaissent entre les conclusions formelles des évaluateurs et les commentaires qu'ils font sur la feuille du candidat sont les plus utilisables. Il y a aussi celles qui proviendraient de la certification de certaines UC et pas d'autres, compte tenu des relations de dépendance entre UC qui rendent, selon le point de vue du jury, improbable le fait que l'on ait pu valider l'une et l'autre pas. Il y a aussi parfois des incohérences dans le parcours de réussite/échec du candidat, ce qu'il a réussi du premier coup, au rattrapage ou pas du tout. Le même type d'observations des jurés porte sur les exigences de l'organisme, le processus de certification, le maintien du niveau du diplôme et de sa différence avec les autres diplômes professionnels, *etc.*

Ces failles donnent lieu à des commentaires qui sont plus ou moins des hypothèses. Sous la forme « Si... alors... ». Si le premier cas d'incohérence indiqué ci-dessus donne relativement prise aux jurés et peut amener à des recommandations fermes de la part du jury à l'adresse du responsable de formation, les autres ne sont que spéculations.

On peut reconnaître la subtilité de certains commentaires. L'essentiel des motivations de ces analyses est, me semble-t-il, justement de faire preuve de virtuosité ; aux propres yeux de l'intéressé, ce qui justifie sa position de juré ; aux yeux de ses collègues, ce qui permet ensuite des jugements réciproques entre eux (souvent élogieux, d'ailleurs). Démonstration de finesse de réflexion, de maîtrise approfondie du référentiel, de domination intellectuelle sur les responsables de formation.

En pratique, le jury ne peut guère que suivre les décisions de l'organisme de formation (sauf en cas de manquement grave dans le dispositif). Il sait aussi que, compte tenu des conditions de fonctionnement du jury et de tout ce qui est critiquable par ailleurs (dont les compétences des évaluateurs<sup>700</sup>), un candidat qui formerait un recours administratif le gagnerait à tous coups<sup>701</sup>.

---

700 L'examen des listes de certificateurs fait apparaître de nombreuses faiblesses. Les organismes de formation ont du mal à rassembler des certificateurs en nombre suffisant et sollicitent des personnes qui n'ont pas le niveau de formation requis pour ce rôle (propos type d'un CEPJ à l'adresse d'un responsable de formation : « Untel, *niveau licence*, ça veut dire quoi *niveau licence* ? Soit il a la licence, et il peut être certificateur, soit il l'a pas, et il ne peut pas. Donc vous me l'enlevez de la liste »). Par ailleurs, le travail d'information voire de formation et de coordination des certificateurs laisse souvent à désirer.

701 Les CEPJ indiquent d'ailleurs qu'augmente la fréquence de ce type de recours. « Les gens, ils sont venus pour acheter un diplôme, alors quand on leur refuse ils comprennent pas et ils veulent rien savoir. » Les organismes de formation eux-mêmes présentent des recours contre les refus d'habilitation, ce qui amène les CEPJ à les aider dans le travail de conception de la formation et des certifications afin d'éviter ce type de contentieux.

En d'autres termes, à peu de choses près, le jury n'a pas réellement de prise sur ce qu'il se fait en formation et dans les épreuves certificatives.

Conclusion d'un CEPJ : « En pratique, on ne contredit jamais les certificateurs. Du coup, on a de plus en plus de mal à ce que les membres du jury y viennent. Parce que ce n'est qu'une caisse enregistreuse. Ils disparaissent petit à petit. »

## LE PARCOURS DE SÉLECTION VÉCU PAR UN CANDIDAT AU BPJEPS

J'ai rencontré Afif M. à trois reprises : dans le cadre contraint des épreuves de sélection avant l'entrée en BPJEPS ; au tout début de sa formation BPJEPS, au cours de la première semaine « en centre », où j'ai eu avec lui un entretien informel ; puis à nouveau après la fin de sa formation, cette fois dans le cadre d'un entretien formel. Le récit ci-dessous est reconstruit à partir de la saisie *verbatim* de ses explications, lesquelles étaient présentées de manière moins ordonnée<sup>702</sup>.

« Je m'appelle Afif. J'ai 41 ans et j'ai exercé le métier d'animateur au cours des vingt dernières années. Pour l'instant, je suis au chômage. J'ai le BAFD et j'estime qu'un BPJEPS m'apporterait une crédibilité supplémentaire pour la suite de ma carrière. En fait j'ai plus besoin du diplôme que de la formation car je pense que mon expérience est déjà consistante en ce domaine. Et j'ai besoin du diplôme parce que je suis d'origine arabe et que je rencontre des difficultés depuis que, par chez moi, ils ont abandonné la politique des grands frères.

L'origine,? Bien sûr que ça joue. Mais si ça joue positivement, c'est juste la politique des grands frères. Et à la fin, quand c'est calmé, merci et au revoir.

Ce que je veux faire, c'est le BPJEPS Loisirs Tous Publics.

J'ai fait mon BAFA et mon BAFD avec les CEMÉA, et j'ai même fait un peu de formation BAFA avec eux, alors j'ai pensé que ce serait bien de faire mon BPJEPS aussi avec les CEMÉA. Je me suis directement renseigné auprès d'eux. Tu remplis une fiche d'inscription avec une photo, il faut fournir la copie de son BAFA si on l'a, ou prouver son expérience, indiquer comment on compte payer la formation ou apporter une preuve si on a un financement, et indiquer si on a un organisme pour l'alternance<sup>703</sup>, et lequel, ou ce qu'on compte faire d'ici au début de la formation pour en trouver un. Il paraît que les CEMÉA ne peuvent pas nous y aider, moi je crois qu'ils exagèrent parce qu'en fait ils ont tout un réseau et en fait ils ne veulent pas s'en occuper. Moi, j'ai un financement de Pôle Emploi, alors pas de problème.

En fait, j'ai eu une seule rencontre avec ma conseillère, elle m'a tout de suite parlé du BPJEPS et comme j'avais déjà cette idée... Après, on a communiqué par mél. Ils appellent ça un « suivi personnalisé de qualité ». Plusieurs fois, elle m'a envoyé des courriers comme quoi les échanges par mél que nous avons eus, c'étaient des entretiens. Je devais les signer mais je les ai jamais signés parce que c'était pas vrai.

---

702 L'entretien formel a eu lieu à la terrasse d'un café. Il a bien sûr fait l'objet de prise de notes mais n'a pas été enregistré.

703 Un contrat ou à défaut une promesse d'engagement par une « structure d'alternance ».

Pour mon alternance, j'ai trouvé ce qu'il faut du côté de chez moi, à Tours. Je peux pas travailler dans la commune où j'habite parce que j'y ai travaillé il y a quelques années mais je suis parti, j'ai eu des mots avec le responsable du service jeunesse. Il y a eu des vols dans un centre alors que j'étais pas loin alors m'a accusé d'avoir "foutu la merde". Après, dans ma commune ils m'ont proposé un TAP de six heures par semaine : une manière de m'éliminer. Mais j'ai trouvé une commune qui me prend en alternance pendant mon BP. Le problème, c'est qu'il faut que je fasse l'aller retour à chaque fois qu'il y a une semaine de formation. Pour l'hébergement, on a des places qu'ils nous ont réservées dans le foyer de jeunes travailleurs qui est pas loin, en bas de l'avenue.

Mais bon, il fallait que je sois accepté par les CEMÉA, et on était nombreux.

Une fois que notre dossier est accepté, il y a l'épreuve de sélection. Là, c'est le moral à zéro. Tu es là dans le couloir, on est plein, on attend tous sans se parler et en se regardant. On se connaît pas. Là, j'ai vu que la plupart des candidats ils étaient bien plus jeunes que moi, plutôt dans les vingt ou vingt-cinq ans, à peine plus vieux que mes enfants, je me demandais comment ça se passerait en formation, je vais faire le vieux au milieu d'eux. Puis un peu avant 9h00 on nous a fait entrer dans une salle comme pour un examen, avec des tables séparées toutes dans le même sens, d'ailleurs c'est un examen. En fait, il y avait deux salles parce qu'on était trop pour une seule. Comme une salle de classe, avec un tableau, d'ailleurs c'est dans un école. Une personne nous a dit qu'il était le responsable de formation et nous a expliqué le déroulement de la journée, les horaires et l'endroit où se tiennent les entretiens oraux.

Et puis c'est l'épreuve écrite. Il faut raconter des choses sur des questions qu'on nous pose à propos de l'animation, comment on voit les choses, pourquoi on veut faire ça, qu'est-ce qu'on ferait dans telle situation. Quatre questions à traiter, on a deux heures. Moi, dans mon travail, ça m'arrive assez souvent d'écrire, mais je suis sûr qu'il y en a qui ont perdu l'habitude ou qui ont pas assez été à l'école, les animateurs je sais qui ils sont. Après l'épreuve écrite, t'as un entretien avec un jury de deux personnes, en une demi-heure. Tu te présentes, tu dis ce que tu as fait, pourquoi tu veux faire cette formation, et puis ils t'interrogent, par exemple sur ton parcours ou tes motivations, ou ta connaissance du métier d'animateur. Pour moi, c'était pas très difficile même si c'est un moment un peu impressionnant. Les personnes que tu rencontres, elles te mettent à l'aise.

Et puis après, tu sors et t'as plus qu'à attendre. Moi j'ai traîné un peu histoire de retrouver un ou deux gars avec qui j'avais discuté dans la journée. Moi, l'examen écrit était le matin et l'entretien l'après-midi, donc entre les deux il a fallu manger, c'est là qu'on a commencé à parler entre nous. Ils sont sympas, j'espérais qu'on allait se retrouver en formation. Après je suis parti.

Le lendemain, j'avais ma réponse. J'étais sur liste d'attente. C'est le responsable de formation qui a appelé. Il m'a dit que j'étais en vingt-huitième position, avec vingt-cinq places. Mais que je pourrais peut-être faire la formation parce que, avec l'individualisation des formations, ils pourraient peut-être prendre jusqu'à moi. J'ai insisté pour qu'il comprenne bien ma motivation. Mais il fallait attendre.

Une semaine plus tard, ils m'ont appelé pour me dire de venir à la phase de positionnement. Ça voulait pas dire que je serais pris parce qu'ils ne savaient pas encore combien ils pourraient en prendre, c'est justement à ça que sert le positionnement, à savoir ce que chacun va suivre dans la formation. Mais aussi ça voulait dire que je n'étais pas éliminé.

Le positionnement a eu lieu quinze jours après. C'est trois jours où on fait connaissance dans le groupe et avec les formateurs, et où on travaille entre autres sur les formations et l'expérience de chacun pour savoir ceux qui pourront avoir des allègements. On fait des jeux de connaissance entre nous ; on a eu des tables rondes avec d'anciens stagiaires avec qui on discute de la formation et du métier d'animateur ; on nous explique le déroulement de la formation ; on nous donne des petits travaux de recherche sur différents sujets, histoire de rentrer dedans. Et puis on fait un travail personnel sur son parcours en remplissant des documents que nous fournissent les formateurs, et on a un entretien avec l'un d'entre eux pour savoir si on peut avoir des allègements. Moi je n'avais aucune équivalence possible donc il fallait que je suive toute la formation et que je passe toutes les certifs.

Et puis après, le lendemain, ils m'ont dit que ça y est j'étais pris. Et voilà. Ouf. Y a plus qu'à. En fait, ils ont fait monter la promotion à trente personnes au lieu des vingt-cinq prévues, ils nous ont dit que c'était grâce à la qualité des candidatures. Ils s'y retrouvent financièrement, eux aussi. »

\*

Il se trouve donc que j'ai participé à la phase de sélection de ce BPJEPS en tant que bénévole de l'association et dans une phase d'observation participante. C'était en 2012, avant mon inscription en doctorat. C'est à cette occasion-là que j'ai fait la connaissance de Afif M., que j'ai ultérieurement sollicité pour un entretien, une fois sa formation achevée, pour des raisons éthiques.

Ces bénévoles font partie du réseau relationnel de l'association et plus précisément du responsable de formation. Étant bénévoles, c'est à ce responsable de formation qu'ils rendent service tout autant qu'à l'association qui l'emploie. Ce sont en partie d'anciens stagiaires des promotions précédentes de la même formation. Pour nombre d'entre eux, être sollicités comme évaluateurs est très valorisant. À la fois, comme on dit, « ils passent de l'autre côté de la barrière » ; à la fois c'est la preuve que leur valeur est reconnue par l'association en tant que professionnels.

J'ai livré le « vécu » d'Afif M. Voici comment les choses se déroulent du point de vue des évaluateurs.

La première partie de la journée n'implique pas ceux-ci. On n'a besoin d'eux qu'après la fin de l'écrit. Le travail se divise alors en deux : une partie des bénévoles lisent les copies pour leur donner une note, une autre est affectée à la conduite des entretiens, par binômes. Au total, le dispositif mobilise de quinze à vingt évaluateurs, qui ne sont pas toujours faciles à rassembler compte tenu du fait que l'ensemble se déroule en semaine. Leur nombre est évidemment lié à celui des candidats. Il est obligatoire de faire passer les épreuves écrites au même moment, les épreuves orales peuvent par contre être réparties sur deux jours consécutifs. Il est arrivé que soient inscrits quatre-vingt-dix impétrants ce qui nécessite de mobiliser, à raison de six d'entre eux par duo

d'évaluateurs (six entretiens, ce qui est déjà beaucoup), quinze binômes et trente personnes (sans compter les évaluations des écrits).

Les premiers attribuent à la copie une note sur vingt en fonction de critères d'appréciation qualitatifs qui sont fournis à chaque examinateur sur une feuille récapitulative et présentés oralement par le responsable de formation avant le début du travail. Ces examinateurs restent dans la même salle ce qui leur permet d'échanger, avec leur voisin ou collectivement en cas de difficulté à apprécier un travail. Certains examinateurs, moins sûrs d'eux, plus novices, ou en présence d'un travail écrit qu'ils ont du mal à évaluer, peuvent solliciter une autre personne pour un avis complémentaire. Enfin, le responsable de formation est toujours à la disposition de tous les évaluateurs pour les aider dans leur tâche et répondre à leurs questions, assurant ainsi une forme de cohérence et d'homogénéité de l'appréciation. Chaque évaluateur est invité à justifier sommairement, par écrit, la note qu'il attribue. Outre son côté quelque peu fastidieux (il faut lire chacun entre cinq et dix copies, et ce n'est pas le « métier » des bénévoles présents !), la difficulté de la tâche résulte de la qualité de l'expression écrite. En effet une partie des candidats n'est guère à l'aise avec l'écrit et cela se ressent dans leur manière de formuler leurs idées : orthographe, syntaxe, richesse sémantique, organisation de la pensée. Il est nécessaire de réussir à se détacher de l'impression donnée par la forme pour s'attacher au fond des idées émises. Certains évaluateurs avouent d'ailleurs n'être guère plus à l'aise avec l'écrit que les candidats qu'ils lisent.

Les bénévoles affectés aux entretiens, dont j'ai fait partie, sont groupés par jurys de deux personnes. Ceux-ci ont été constitués par avance par le responsable de formation qui connaît chacun et qui s'efforce de placer les personnes les moins aguerries avec d'autres évaluateurs plus expérimentés. Chaque duo a son programme : salle où ont lieu les entretiens, horaires, personnes à rencontrer. Un laps de temps d'un quart d'heure est prévu entre chaque entretien d'une demi-heure afin de permettre l'évaluation immédiate du candidat, avant que l'entretien suivant vienne brouiller le souvenir du précédent. Le principe de l'entretien consiste, une fois le candidat mis à l'aise et le cadre reprécisé pour lui, à surtout l'écouter et le faire parler. Les thèmes sont récurrents : expérience de l'animation, raison de l'inscription en formation, connaissance des réalités du métier d'animateur, spécialités, motivations. Là aussi, les évaluateurs doivent faire la part entre l'aisance de l'expression orale du candidat, la pression due à la situation d'évaluation, et le fond de son propos. Une fois l'entretien achevé, le binôme attribue une note au candidat en fonction de critères analytiques spécifiés dans une feuille de notation. Il ajoute un bref commentaire qualitatif.



Dans la notation de l'écrit comme de l'oral, la succession de copies ou de candidats permet aussi une vision relative et amène parfois à réviser certaines notes antérieurement attribuées. Le midi, l'ensemble des évaluateur déjeune de concert (repas « grignotage » payé par l'organisme) autour d'une grande table, ce qui est l'occasion d'une séance dite « d'harmonisation », relativement peu formelle compte tenu des circonstances de son organisation. Chaque bénévole est invité, si nécessaire, à faire état de ses observations ou difficultés dans le déroulement du dispositif. Certaines remarques ou questions suscitent des échanges permettant un ajustement collectif, et le responsable de formation apporte son point de vue ou rappelle les consignes autant que de nécessaire.

L'ensemble prend jusqu'au milieu de l'après-midi. Les bénévoles ayant mené les entretiens, une fois ceux-ci terminés, peuvent rejoindre les évaluateurs des écrits pour les aider à terminer leur part du travail, s'ils en ont encore l'énergie.

Le responsable de formation consigne les données au fur et à mesure qu'elles lui arrivent, ce qui lui permet de disposer en fin de processus d'un tableau d'ensemble des évaluations des stagiaires. En théorie, il a toute latitude de choisir souverainement ceux qu'il retient mais il y a plusieurs obstacles à cette apparente liberté. D'une part, les évaluateurs sont souvent curieux du résultat de la sélection et s'étonneraient d'une divergence entre les notes et les décisions prises ; ce serait, pour le responsable de formation, le risque de perdre des évaluateurs dont il aura ensuite besoin pour les épreuves de certification et dont, rappelons-le, en tant que bénévoles, l'attachement est toujours fragile. D'autre part, certains candidats peuvent également lui demander des comptes. Il faut donc quelques bons arguments pour déplacer des candidats dans la liste ordonnée résultant des notes combinées de l'écrit et de l'oral.

Il y a d'ailleurs en réalité deux sous-listes, car il faut « remplir les places » financées par la Région, en espérant que les candidats qui entrent dans cette catégorie ne soient pas trop mal placés dans l'évaluation d'ensemble.

\*

Afif M., on l'a vu, était sur la liste d'attente. En tant qu'évaluateur, j'avais personnellement, au-delà du résultat formel de son écrit et de son oral, insisté auprès du responsable de formation sur l'intérêt et la qualité de sa candidature. Mais les notes obtenues par les candidats étaient, cette année-là, particulièrement élevées. Ma recommandation n'a pas joué dans le fait qu'il ait finalement pu entrer en formation.

\*

Lorsque se présente un candidat à l'inscription, l'organisme insiste particulièrement sur la recherche d'une structure d'alternance : « on ne peut pas vous aider, ce n'est pas notre rôle, il faut que vous en ayez une au moment de la sélection, sinon vous ne serez pas pris en formation ». Dans la pratique, une partie des futurs stagiaires n'ont pas trouvé de solution au moment indiqué. L'organisme de formation aide alors ceux qui ont eu les meilleurs résultats et qui ont été sélectionnés, en s'appuyant sur son réseau. C'est d'autant plus facile pour les organismes qui fédèrent des employeurs.

\*

Chaque candidat est différent. Même si on peut établir des statistiques sur leur répartition, en âges, en parcours scolaire et éventuellement professionnel, en catégories sociales, la diversité est assez forte.

Parmi les variations, il y a le parcours qu'ils ont suivi avant de se présenter comme candidats à l'entrée en formation BPJEPS. Mais, pour la plupart, il se résume à deux grandes étapes : celle qui les fait passer de la recherche d'emploi en général à une orientation vers une formation de l'animation ; celle qui leur fait choisir, ou non, un organisme donné.

Pour la recherche d'emploi, ils ont affaire à Pôle Emploi ou, plus souvent compte tenu de l'âge de la majorité d'entre eux, à une Mission locale. Il ne m'appartient pas ici de décrire ces étapes, qui relèvent d'une autre recherche. La Mission locale, compte tenu de ses moyens, de ses missions, de son implantation, assure un suivi plus personnalisé et plus régulier des jeunes qui s'y présentent, à la condition que ceux-ci soient eux-mêmes réguliers. Les évaluateurs, au stade de la sélection, et les formateurs le constatent : leur choix de s'orienter vers l'animation est plus solide, mieux réfléchi et mûri que ceux qui sont « envoyés par Pôle Emploi », selon la formule des mêmes formateurs.<sup>704</sup>

C'est le plus souvent un parcours scolaire marqué par l'échec, l'absence de diplôme, la sortie précoce du système d'enseignement, qui suggère à Pôle Emploi comme à la Mission locale de les diriger vers une formation de l'animation. Les stagiaires qui présentent ce type de caractéristiques constituent le principal de l'effectif des promotions, d'autant qu'ils entrent dans les critères de

---

704 Interrogé à ce sujet, mon informateur chez Pôle Emploi, cadre de cette organisation, se récrie. La formule serait à la fois dévalorisante et inexacte. Les personnes, m'explique-t-il, ne sont pas « envoyées par Pôle Emploi ». Elles sont suivies par un « conseil en évolution professionnelle ». Celui-ci fait effectuer un « diagnostic approfondi » puis, si c'est opportun, propose une « confrontation au métier en immersion » afin de « mesurer le réalisme de la trajectoire envisagée ». C'est alors que l'on décide – qui est le « on » ? –, « bien sûr sous contrainte budgétaire », d'une entrée en formation. Il y a donc une « cohérence du parcours et des moyens », dans le cadre d'un « dispositif de suivi individuel » qui constitue un « parcours personnalisé dans une construction de qualité ». *Verbatim*. On rencontre rarement une telle densité de « langage institutionnel ». À se demander à qui mon interlocuteur adressait ce discours, sinon à lui-même ?

financement par la Région. Certains, mais il s'agit de l'exception, sont orientés par Pôle Emploi après une rupture professionnelle et un échec répété dans leur recherche d'emploi, ou en fonction d'un handicap professionnel : ils sont alors souvent dans la quarantaine, voire la cinquantaine, sont extrêmement motivés par la formation car très contents de voir une solution à leur « galère », mais cela ne représente guère plus d'une personne par promotion. Il y a enfin des personnes qui approchent la trentaine et qui sont le plus souvent envoyés par leur employeur pour obtenir un diplôme dont celui-ci a au moins autant besoin que l'intéressé pour des raisons réglementaires ou parfois de politique de l'emploi et de politique jeunesse.

Le fait d'être éligible à un financement, singulièrement celui de la Région, facilite, pour Pôle Emploi comme la Mission locale, le conseil en matière d'orientation. Parfois, on propose aux demandeurs d'emploi de passer par un BAFA afin de se « tester » dans l'animation, ou de suivre au préalable une « pré-qualification ». Enfin, la Mission locale avoue que les préconisations formulées aux jeunes gens concernés par ses services ont d'autant plus de chances de se transformer en succès, c'est-à-dire au moins en l'obtention d'un diplôme, que ceux-ci sont d'un milieu social pas trop défavorisé, ne sont eux-mêmes pas trop socialement déstructuré (capacité à être à l'heure, à être poli *etc.*), ont déjà une forme ou une autre d'engagement social, ne serait-ce qu'en tant par exemple que leaders d'un petit groupe qui joue régulièrement au football « sur la pelouse en face de l'immeuble ».

Il n'appartient pas à Pôle Emploi ni à la Mission locale de recommander un organisme de formation. Ils se contentent si besoin d'indiquer ceux qui existent, qui ne sont pas difficiles à trouver en consultant Internet. La quasi totalité des candidats n'ayant qu'une faible connaissance préalable de ceux-ci, hormis ceux qui ont suivi au moins une session du BAFA – Afif M. faisant exception de ce point de vue – choisissent, comme tous les stagiaires animateurs, la localisation – synonyme de frais de déplacement et d'hébergement ou non – et les dates. Le prix d'un organisme à l'autre est approximativement le même et la quasi totalité des candidats, soit bénéficient d'une prise en charge, soit en espèrent une et comptent dessus pour entrer en formation. De leur côté, les organismes en font une condition suspensive. Ceux-ci ne sont donc pas choisis pour ce qu'ils annoncent sur leurs sites, annonces au demeurant peu discriminantes et qui comprennent principalement des informations factuelles (qu'est-ce que le BPJEPS, en quoi il consiste, combien de temps il dure, quel est le principe de l'alternance, à quels emplois il ouvre accès, combien il coûte, comment s'inscrire *etc.*).

## COORDINATION ET JUXTAPOSITION DANS L'ALTERNANCE

Rappelons que ce qui caractérise les diplômes relevant de la Jeunesse et Sport est que les formations correspondantes sont organisées avec une part de « pratique » importante, d'au moins 50 % du temps total de formation<sup>705</sup>, en suivant le principe de l'alternance : succession de périodes de formation dites « théorique » ou « en salle » et de périodes de pratique, également dénommées – pour les formations professionnelles – « en entreprise ».

Je n'ai pas développé d'observation ni d'analyse de ces parties pratiques compte tenu du périmètre de ma recherche, qui porte sur les organismes de formation et leur activité, et parce que mon projet ne consiste pas à étudier la formation des compétences mais la production des formations<sup>706</sup>. Il convient cependant de vérifier maintenant si ce choix est empiriquement pertinent, autrement dit de comprendre quelle est la contribution, s'il y en a une, des organismes de formation aux mécanismes et aux effets formatifs de l'alternance.

Remarquons tout d'abord que ce sont les organismes de formation qui sont habilités. Aux termes de la réglementation, la formation est la formation en salle organisée et conduite par ces organismes. La partie « stage pratique » ou « alternance » ne fait pas l'objet d'une habilitation en tant que formation. Cela semble d'ailleurs incohérent compte tenu de l'importance accordée à cette alternance dans la définition réglementaire des formations<sup>707</sup>.

Si l'on admet que l'ensemble fonctionne comme deux formations – juxtaposées et peu coordonnées, on va le voir –, la formation par l'organisme est symboliquement en position dominante dans la hiérarchie morale. La tête et les jambes.

\*

Pour ce qui concerne les formations de l'animation volontaire, il est aisé de caractériser la relation entre stages théoriques et stages pratiques<sup>708</sup> : il n'y a aucun lien. Certes, le deuxième stage

---

705 On remarquera d'ailleurs que le Conseil régional des Pays de la Loire, en cohérence avec sa politique de formation professionnelle, insiste particulièrement sur l'importance horaire à donner à cette partie pratique de la formation.

706 Cf. l'annexe (de l'*Introduction générale*) « formation des compétences et production des formations ».

707 On aurait pu imaginer qu'elle fasse l'objet d'une forme de codification, formulant entre autres des exigences pédagogiques quant à son déroulement. Il est probable que ce n'est guère réaliste. Il faut en tout cas constater que cette question semble ne jamais être discutée.

708 Le BAFA comprend un stage pratique, le BAFD deux. Pour le BAFA, c'est le directeur de l'accueil collectif de mineurs qui valide le stage. Pour le BAFD, le premier stage peut se faire en position d'adjoint de direction et est alors validé par le directeur. Lorsque le stagiaire est directeur, c'est le représentant de l'organisateur de l'accueil

théorique, l'approfondissement, prend généralement en compte la compétence déjà acquise par les participants, souvent sous la forme de discussions portant sur le déroulement du stage pratique, d'échanges d'expérience, de résolution de certains des problèmes rencontrés. Mais il n'y a aucune liaison, aucune coordination entre les responsables des phases successives de la formation. En réalité, le directeur du stage pratique considère rarement son rôle comme celui d'un formateur et ne voit guère le stagiaire que comme un animateur ordinaire ou, au mieux, un animateur débutant (et souvent gratuit). Il n'y a d'ailleurs pas plus de relation entre formateurs du premier et du second stage de formation par l'organisme, fût-il le même<sup>709</sup>.

\*

Dans l'animation professionnelle, la validation de la formation est obtenue par la certification d'un certain nombre d'unités de compétences dont les exigences combinent plus ou moins travail conceptuel, en centre de formation, et travail pratique, en entreprise. Le tuteur du stagiaire dans son lieu d'alternance est en principe un acteur important de la formation. En pratique, il y a peu de lien entre ce tuteur et le formateur. En principe également, le responsable de formation se tient en contact avec les tuteurs autant que de besoin, et va une ou deux fois par promotion rendre visite au stagiaire sur son lieu de stage. Certains organismes organisent en début de promotion une réunion de tuteurs, lesquels y viennent ou non. En réalité, c'est surtout le lien de personne à personne entre formateur et tuteur qui est déterminant pour le dialogue sur la formation du stagiaire. Ce dialogue consiste au mieux à « se tenir au courant » mutuellement en cas de difficulté.

De la même façon que pour l'animation volontaire, l'expérience pratique en entreprise est exploitée en centre de formation principalement sous la forme de discussions.

Regardé avec un peu de distance, tout ceci fonctionne comme des mondes parallèles, qui se côtoient sans interférer. Le soin de faire le lien entre théorie et pratique est pour l'essentiel à la charge du stagiaire lui-même, car il est censé « prendre en charge son projet de formation ». Vu de l'organisme de formation, le stage pratique ou l'alternance sont transparents tant qu'il n'y a pas d'incident ou de difficulté notoire à prendre en compte ; vu du stage pratique, le stagiaire est un animateur ou un salarié comme un autre, dont on sait simplement qu'il est régulièrement absent et qu'il est concerné par une validation ou des certifications. Rares sont les tuteurs ou responsables de

---

collectif de mineurs qui valide (ou non) son stage, souvent sans qu'il ait en quoi que ce soit exercé un contrôle autre que budgétaire sur ce stage pratique (et fréquemment sans compétences pour cet acte d'évaluation).

709 En principe, codification oblige, les formateurs du second stage connaissent à peu près ce qui a été abordé dans le premier. Mais cette codification n'est pas aussi avancée dans tous les organismes ; elle est inexistante si le stagiaire en a changé ; et surtout, ce que les stagiaires ont retenu de leur formation générale est très variable d'un individu à l'autre (au point qu'on a parfois l'impression que deux personnes qui ont suivi la même formation initiale n'ont pas vécu le même stage).

stage qui s'impliquent plus que cela dans la formation. Certains d'entre eux, s'ils ont été identifiés comme membres actifs de l'organisme ou si des liens personnels existent avec le formateur, sont sollicités par celui-ci comme certificateurs lors des séances correspondantes, ce qui est une manière de se les attacher<sup>710</sup>. Au-delà, le formateur n'a pas prise sur le tuteur<sup>711</sup>.

En règle générale, les contacts pris par le formateur avec le lieu d'alternance, une ou deux fois dans la durée d'une promotion, visent essentiellement à savoir « comment ça se passe » pour chaque stagiaire<sup>712</sup>. Il ne s'agit donc pas d'une coordination formative au sens où « salle » et « terrain » seraient deux modalités différentes au service d'un même objectif de formation et d'apprentissage.

Cela supposerait d'ailleurs qu'un tel objectif soit énoncé, partant un rapprochement entre les conceptions des deux parties quant à l'animation et l'animateur. Au-delà de la diversité des situations de terrain, ceci est probablement une gageure. Cela nécessiterait également un rapprochement voire une communauté de diagnostic concernant chaque stagiaire. En d'autres termes, cela obligerait à un projet commun, une culture et une expérience professionnelles compatibles, un engagement de part et d'autre, un dispositif de coordination qui n'existe dans aucun organisme, et dont le financement n'est pas prévu.

\*

Léonie A., stagiaire BPJEPS de l'AFOCAL, salariée dans une association : « Moi, je suis en poste. J'ai mon travail à faire. Quand je suis dans mon association, j'ai pas le temps de penser à la formation. Sauf si je me donne un petit objectif. Un petit objectif d'application de ce qu'on a vu en formation. Mais pas trop, juste un petit, sinon c'est pas réaliste, j'y arrive pas.

En fait, en formation, on parle jamais des problèmes professionnels qu'on rencontre. Et puis en entreprise, on parle jamais de ce qu'on a vu en formation et qu'on pourrait appliquer.

Quand je me donne un petit objectif, c'est toujours mon initiative. C'est jamais organisé dans le cadre de la formation.

Et pourtant, tu sais bien, ma tutrice c'est Claire C., elle sait très bien ce que c'est que le BPJEPS, d'abord je suis pas sa première stagiaire, et puis elle intervient comme formatrice dans le BP, elle est en lien avec Fabrice D. [le responsable de la formation], ils se connaissent bien. »

---

710 Mais le but pour le formateur est moins de coordonner les parties théoriques et pratiques de la formation, thème dont on ne parle pas au cours des journées de certification, que de disposer d'un réseau de certificateurs.

711 C'est même le contraire : les tuteurs étant des certificateurs potentiels, difficiles à trouver, le formateur les ménage autant que possible.

712 Lorsque les difficultés apparaissent, il est alors parfois nécessaire au formateur de dépenser beaucoup d'énergie comme médiateur ou, dans les situations de crise, de trouver un autre terrain d'alternance au stagiaire. Le contact est donc préventif et vise entre autres, pour le formateur, à faire l'économie de cette consommation d'énergie.

Erwan V., stagiaire DEJEPS des Francas : « L'alternance ? Elle n'est pas vraiment bénéfique, il n'y a pas de mise en pratique. D'ailleurs je bossais pas sur ma formation entre deux sessions. Il y avait vraiment deux phases différentes et pas de croisement entre elles. C'est aussi parce que c'est des mondes différents : la ville [pour la formation], la campagne [pour le travail et pour la vie familiale], avec des conditions différentes et pas les mêmes responsabilités. Les formateurs, c'est des gens de la ville, ils connaissent pas l'animation en milieu rural. »

J'ai l'occasion d'interroger cinq stagiaires BPJEPS d'une même session de Familles Rurales sur cette coordination entre organisme et entreprise. Seul le dernier cas mobilise Sophie B., la formatrice.

Sylvie : « Pour moi, je m'y retrouve bien, ça fait une seule et même formation.

Natacha : Moi, je vois pas le lien, j'ai l'impression de deux mondes différents. On fait pas la même chose. Pourtant ma tutrice, elle a suivi récemment la formation DEJEPS de Familles Rurales.

Taner : Y a aucun lien.

Séverine : L'alternance ? Non. Je m'y retrouve pas vraiment. J'ai pas mal de frustrations. On entame des choses, des projets, et puis, non, la semaine prochaine je suis pas là. Et aussi, comme je suis pas là, je loupe des réunions d'équipe, des coordinations. Je débarque en permanence. Y a pas moyen de faire un travail suivi. Alors tu penses, appliquer ce qu'on voit en formation !

Alexis : Moi, j'ai des problèmes avec ma tutrice alors tu vois, la coordination... On a vu ça avec Sophie [la formatrice de Familles Rurales]. Je sais même pas si je pourrai finir ma formation. »

L'ensemble dresse clairement le tableau de l'alternance comme la juxtaposition de séquences indépendantes, dans la pratique comme dans le calendrier. Il ne s'agit pas d'une seule formation et, pour l'essentiel, bien que les formations de l'animation soient conçues sur cette base, on peut s'interroger sur la contribution réellement formative de la partie en entreprise. Autrement, s'entend, que par le fait, passif, que toute situation vécue est en soi ou est potentiellement formative<sup>713</sup>, et ce d'autant plus que l'on est débutant dans une activité<sup>714</sup>.

\*

Charlotte G., formatrice d'un BPJEPS de Familles Rurales, confirme ce tableau :

Charlotte G. : « Nous, le problème, c'est que dans l'alternance, on y est pas pour voir s'il [le stagiaire] sait faire, par exemple la conduite de réunions. Et tu vois, on sait bien que cette séparation, c'est un obstacle à l'objectif de

---

713 Ce qui apporte un petit éclairage supplémentaire à la question de savoir si les compétences d'animateur (ne) sont (que) des compétences ordinaires. Ce que l'on voit clairement, c'est que l'on peut dans la plupart des situations où sont mis les débutants, à partir de ces compétences ordinaires, assurer *a minima* son rôle d'animateur sans faire d'erreur majeure. Et, sur ces bases un peu rassurantes, acquérir des savoir-faire spécifiques. Il n'y a pas d'une part d'épreuve initiale qui jouerait un rôle de couperet : ce n'est pas comme le saut en parachute. Il est d'autre part possible d'apprendre de ses expérimentations et de ses erreurs éventuelles, sans l'aide d'un « moniteur » même si celle-ci peut servir d'accélérateur à l'apprentissage.

714 Ce en quoi je me permets de conclure qu'il était légitime que je n'inclue pas les terrains d'alternance dans le champ de mon enquête.

formation, elle devrait être levée. Mais là aussi on se heurte aux limites économiques. On peut pas passer de temps à ça, c'est pas prévu dans le budget. On peut pas le faire. »

La raison économique est un obstacle évident. Son effet est loin d'être négligeable pour un formateur. Ne pas tenir compte de ce cadre budgétaire, c'est à coup sûr se le voir reprocher par sa hiérarchie. Par ailleurs, le travail non payé est un travail non reconnu. La raison économique a raison de la raison pédagogique.

Ce n'est probablement pas la seule explication. L'effort nécessaire à assurer une coordination consistante dans le dispositif d'alternance semble quelque peu hors mission du formateur. Dès lors on perçoit bien, en comparant les formateurs et les organismes, que c'est probablement ce que l'intéressé économise en premier lieu lorsqu'il n'a pas le temps, se décourage, se fatigue, ne se sent pas reconnu, ou lorsque ses relations avec son employeur, sa hiérarchie, ses collègues se dégradent, ou simplement en raison de l'usure du métier. En ce domaine, entre un effort soutenu et un engagement minimaliste, en réalité personne ne fera la différence et ne lui en sera reconnaissant<sup>715</sup>.

\*

Finalement, le tableau d'ensemble qui s'est dessiné au fil de l'enquête est celui d'une forme d'application passive des règles – juridiques, et celles qui résultent des procédures de l'organisme – de la formation. L'effort des acteurs, qu'il s'agisse des formateurs ou des tuteurs, est limité, entre autres par les conditions économiques de la formation et par la non reconnaissance du travail qu'occasionne(ra)it une alternance coordonnée. Le dispositif est plus ou moins formateur pour les participants ; quand il l'est, tant mieux pour eux, mais cela ne résulte que d'une configuration heureuse ou d'une attitude particulièrement active de l'intéressé. Le pari collectif de toutes les parties prenantes<sup>716</sup> semble être que le résultat est « globalement positif », c'est-à-dire qu'il engendre un effet d'acquisition suffisant pour produire des animateurs professionnels formés à la hauteur de ce qu'en attend le marché du travail.

Il faut comprendre que les conditions économiques dans lesquelles se déroulent les formations, qui résultent de leurs dispositifs de financement mais aussi, très largement, de la construction budgétaire des organismes de formation et des objectifs qui sont fixés aux formateurs en ce domaine, sont déterminantes pour les constats précédents. Cela engage directement la responsabilité des directions des organismes, qu'il s'agisse des conditions budgétaires ou des pratiques d'encadrement des formateurs. Les conditions de réalisation des formations ne sont pas

---

715 Il existe quelques travaux théoriques sur ces questions dont je rends compte, pour l'objet social que j'étudie, dans l'annexe « Les alternances forment-elles ? ».

716 Donc y compris la Jeunesse et Sports, les employeurs, les financeurs, les organismes de traitement du chômage.



décidées par les formateurs mais par les organismes, et ces conditions sont économiques avant d'être pédagogiques.

Dans la mesure où les résultats des épreuves certificatives peuvent être considérées comme apportant la preuve de ce caractère suffisant de la formation, on voit dans ce contexte que la tentation est grande d'orienter celle-ci vers l'obtention du diplôme plus que vers l'acquisition de compétences.

## LES ALTERNANCES FORMENT-ELLES ?

A. Jorro, dans une réflexion sur les conditions de l'alternance, en propose trois types : intégrative, projective, juxtapositive<sup>717</sup>. Compte tenu de ce qui précède comme de la définition qu'elle donne à la variante intégrative, à savoir l'existence d'un « lien pratique-théorie-pratique »<sup>718</sup>, nous ne sommes manifestement pas en présence de ce type d'alternance.

Tout ce que j'ai constaté plaide en faveur d'une alternance que, dans la typologie de l'auteure, on qualifierait de juxtapositive. Toutefois, l'argument de A. Jorro en faveur d'une alternance projective consiste à montrer que, à tout moment et même dans la partie théorique de la formation, le stagiaire se projette en pensée dans son futur métier et que ce qui se fait en formation y contribue et l'y aide, ce qui est une manière de s'y préparer<sup>719</sup>.

P. Mayen et P. Olry, dans un article sur la formation professionnelle par alternance, émettent l'hypothèse que les acquisitions de ce dispositif sont engendrées par les interactions de l'individu avec son environnement professionnel. Et que l'effet de formation d'un dispositif en alternance proviendrait essentiellement des situations professionnelles. En cherchant à en apporter la démonstration, les auteurs proposent quatre différences entre la situation d'apprentissage et la situation « scolaire », lesquelles expliqueraient cet effet formateur du milieu professionnel<sup>720</sup>.

Première différence : les activités en milieu professionnel sont finalisées. Pour une production, pour un résultat ; pour d'autres ; car situées dans un collectif dont chacun dépend ; dont les effets sont accessibles ; ayant une fin finie et définissable.

Deuxième différence : les situations professionnelles prennent place dans un cadre social, rôles, statuts, techniques *etc.* qui est celui du travail. Elles sont cadrées par le travail.

Troisième différence : les situations professionnelles se situent dans un flux, de produit, d'activité, de répétition.

---

717 C'est l'objet de l'ensemble de l'article. La page 105 présente un tableau comparatif des trois types d'alternance. Malheureusement, l'exposé d'ensemble manque selon moi de clarté. Cf. Anne Jorro, 2007.

718 Anne Jorro, 2007, p. 105.

719 L'auteure semble opposer les trois types d'alternance. L'exemple des formations de l'animation montre clairement qu'alternance juxtapositive et projective ne sont nullement incompatibles même si la « projection » dans les phases pratiques depuis les périodes théoriques y est très modérée, ou peu consciente.

720 Patrick Mayen, Paul Olry, 2012, pp. 95 et suivantes.

Quatrième différence : les situations professionnelles se développent dans un cadre social réglé par des régulations sociales.

À vrai dire, on pourrait aisément attribuer les mêmes caractéristiques à l'environnement de la formation (en salle) : finalisé, cadré par le travail, situé dans un flux, régulé. Dans une analyse critique de ce qui précède, on peut donc se demander dans quelle mesure ce sont bien ces caractéristiques du cadre de travail qui le rendent efficace (qui produisent un effet) en tant qu'apprentissage ou si cette efficacité ne résulte pas tout simplement de la différence de cadre social entre le monde scolaire et le monde du travail : effet de différence, effet de nouveauté, effet consécutif d'extension des possibles, effet de solution, effet de transposition, effet de réel, épreuve de réalité. Effet d'élargissement du monde<sup>721</sup>.

Quant à B. Besse-Patin, souvent critique sans concession, il fait les mêmes observations que moi :

« Dit autrement, elle [la conception de la formation] est basée sur une alternance *déductive* où il s'agit pour les stagiaires d'appliquer les théories et pratiques avec lesquels ils sont préparés – ou « *armés* » – grâce à des « *méthodes actives* » sur le « *terrain* ». N'ayant aucun lien formalisé entre les stages, cette alternance déductive peut être qualifiée de *juxtapositive*. »<sup>722</sup>

---

721 Cf. l'encadré « L'élargissement du champ de conscience » dans l'annexe (de la 4<sup>ème</sup> étape) « Formateur, un métier (diversement) exposé ».

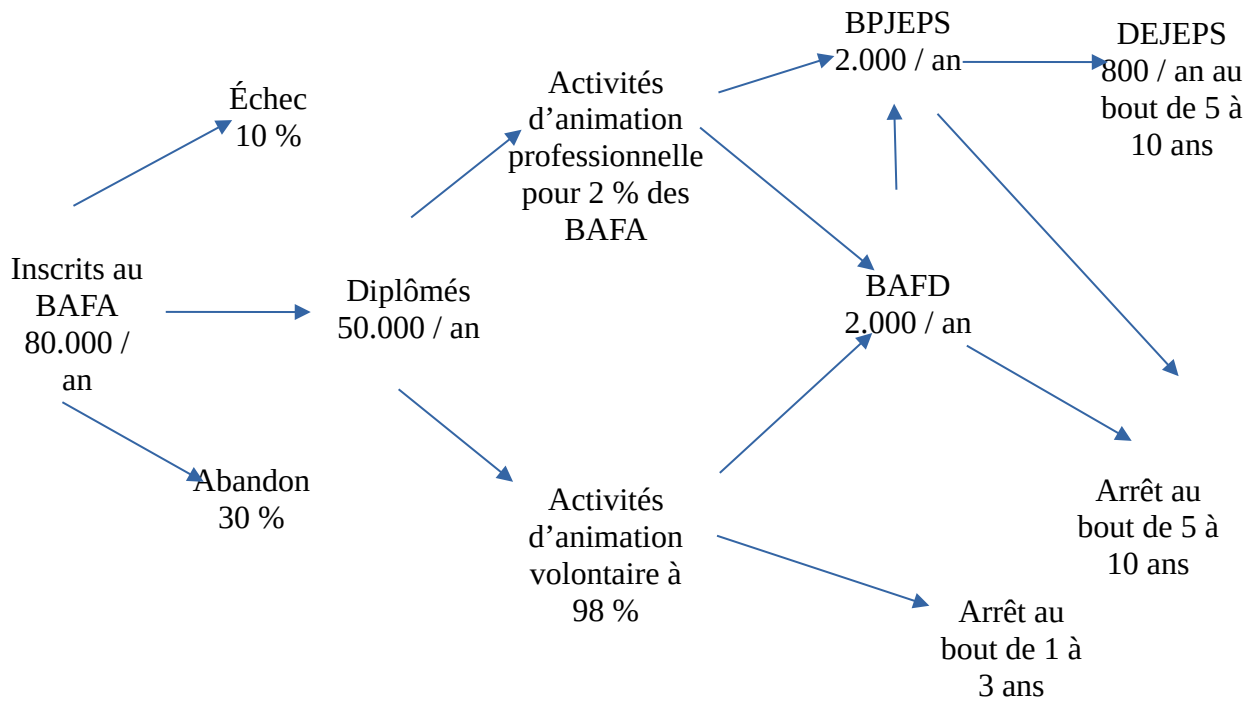
722 Baptiste Besse-Patin, 2012, p. 6, italiques de l'auteur.

## SCHÉMAS DE CIRCULATION DES ANIMATEURS

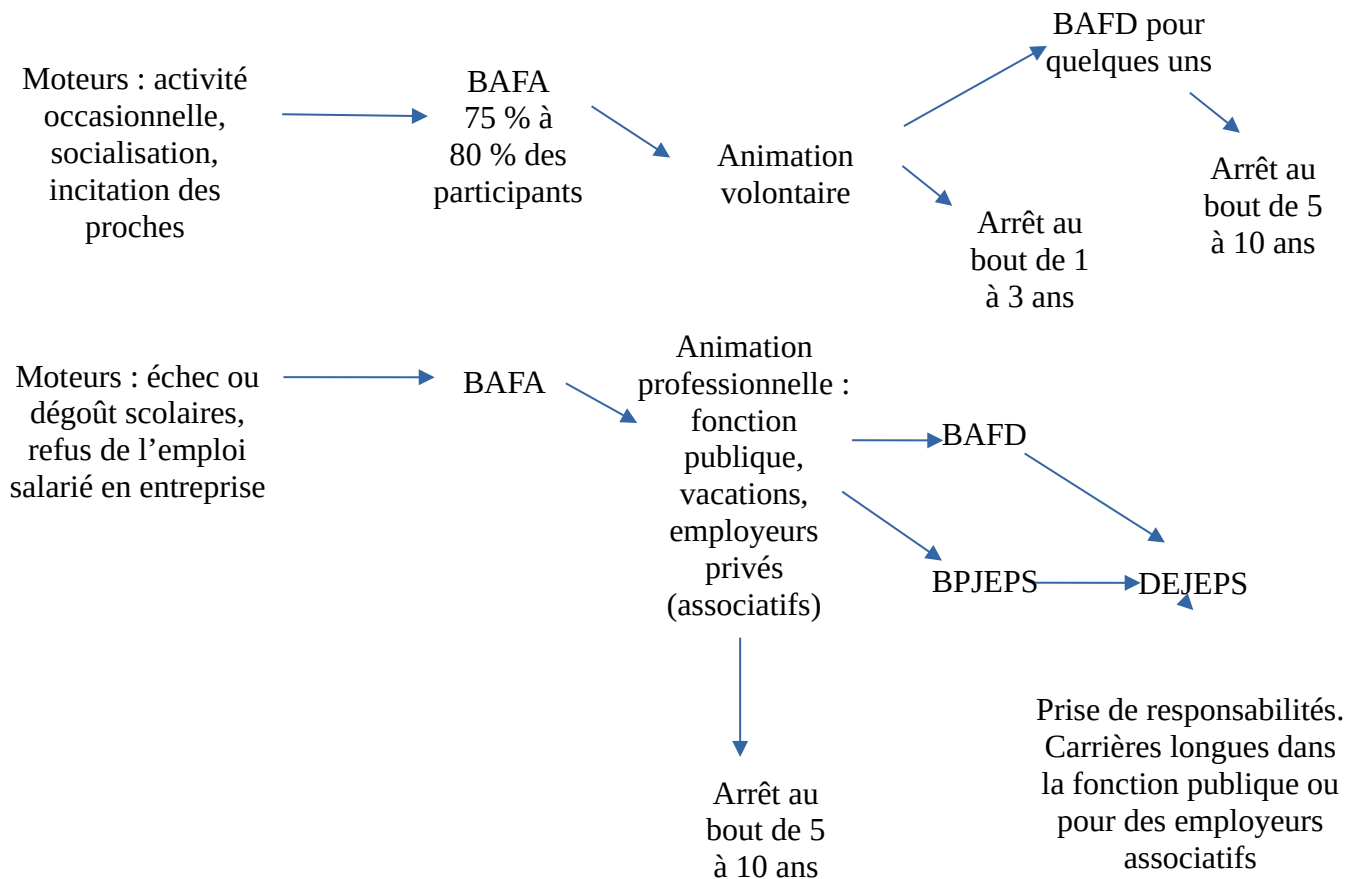
Les schémas ci-après modélisent la circulation des animateurs depuis leur inscription au BAFA jusqu'à la fin de leur activité. Il s'agit bien sûr de vues générales, statistiquement vraies, qui souffrent de nombreuses variations individuelles et qui, surtout, négligent un certain nombre de flux secondaires.

Ce que je désigne comme animations « volontaire » et « professionnelle » concerne le projet ou les intentions des intéressés mais non le type d'emploi. Rappelons que se côtoient dans les mêmes activités – typiquement, en accueil de loisirs – des animateurs volontaires et professionnels.

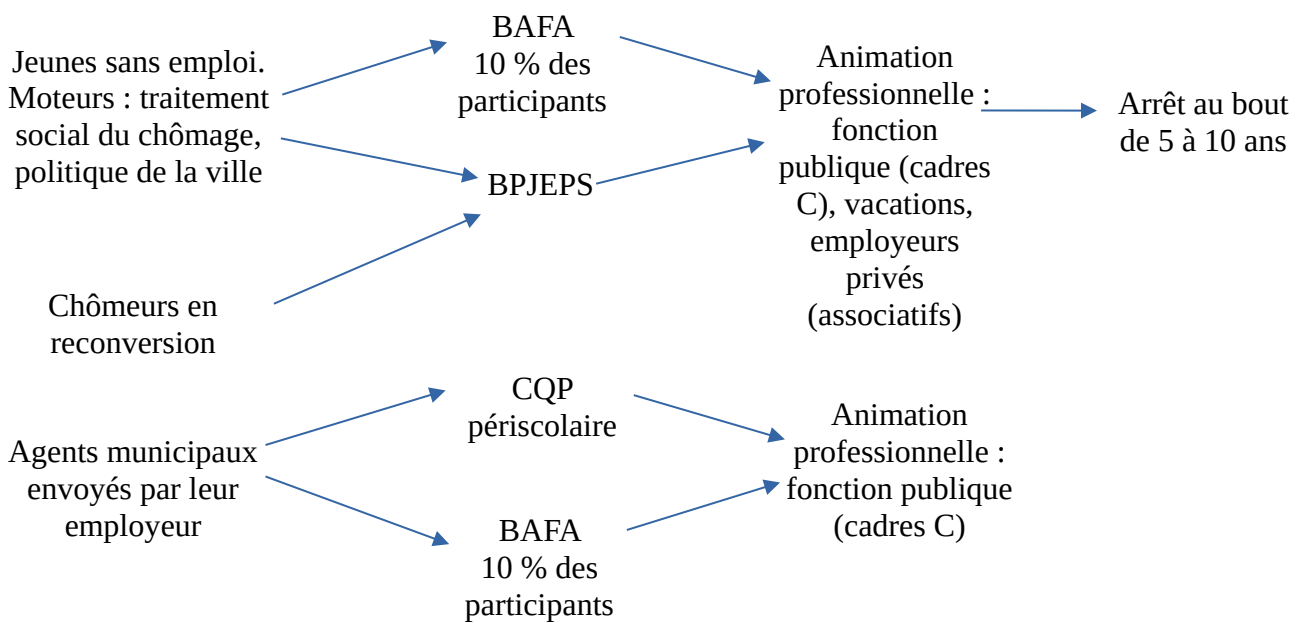
# 1 – Schéma général de circulation



## 2 – Circulation des animateurs issus des classes moyennes : très forte majorité de jeunes de 17 à 20 ans



### 3 – Circulation des animateurs issus des classes populaires : 50 % de jeunes sans emploi, 50 % d'employés municipaux, quelques chômeurs en reconversion



## LE BAFA CITOYEN

Il s'agit d'une appellation « non contrôlée » mais entrée dans les usages.

Le principe est le suivant : une municipalité finance le BAFA de jeunes, choisis en fonction de critères sociaux, en échange de quelques dizaines d'heures consacrées bénévolement à des associations actives de la commune, typiquement 30 à 50 heures. Souvent, l'intéressé a à sa charge un coût résiduel de quelques dizaines d'euros, de l'ordre de 10 % du coût du premier stage.

Un grand nombre de communes en France ont mis en place ce dispositif, surtout les communes populaires. Il est aisé de l'observer en faisant une simple recherche sur Internet.



## DES FORMATIONS PROFESSIONNELLES QUI SONT DES FORMATIONS INITIALES

La description et l'analyse de la situation des formations de l'animation professionnelle qui suivent doivent l'essentiel aux travaux de Ph. Segrestan<sup>723</sup> dans le cadre du CAFEMAS<sup>724</sup>. Comme on le verra, même si le propos principal porte sur l'animation professionnelle, les constats qu'il comporte sont loin d'être sans conséquence pour l'animation volontaire.

L'auteur subdivise l'animation en trois composantes ou modalités d'exercice : animation socio-culturelle (ou socio-éducative) ; animation de loisirs et de culture ; animation sociale et de développement local. Elle est menée dans trois types d'établissements : ceux où l'activité centrale est l'animation, tels les centres de loisirs ou les maisons des jeunes (MJC) ; ceux au sein desquels l'animation constitue une activité importante, comme les centres sociaux ; enfin les structures où il y a des animateurs sans que l'animation soit une activité importante, ainsi des hôpitaux.

S'agissant donc de la première, l'animation socio-culturelle, le principal constat est qu'il n'existe pas de formation initiale en ce domaine, contrairement aux deux autres champs de l'animation. Par formation initiale il faut entendre, comme pour tous les autres domaines d'activité professionnelle en France, une formation publique et gratuite *a priori* préalable à l'emploi. Si on peut, en formation initiale, devenir menuisier, comptable ou ingénieur avant de commencer à travailler, ce n'est pas le cas pour les animateurs socio-culturels. Il en résulte que ces animateurs exercent une activité sans formation initiale à vocation professionnelle, le BAFA ne pouvant être considéré comme telle. Le fait que, pour une partie des stagiaires de l'animation professionnelle, il s'agisse de la première formation professionnalisante ne doit pas cacher qu'il s'agit d'une formation organisée dans le cadre de la formation professionnelle continue et non dans le cadre de la formation initiale.

Le constat est bien sûr, indissociablement, d'ordre économique. Le coût d'une formation professionnelle de l'animation empêche en pratique la quasi totalité des candidats de la financer par

---

723 Philippe Segrestan, 2014b. Cet article résume les acquis des études du CAFEMAS, en particulier en matière de données statistiques sur les animateurs, leurs parcours, leur formation.

724 « Le Centre Analyse Formation Emploi Métiers de l'Animation et du Sport est un groupement d'intérêt public créé en 2011. Il regroupait les principaux acteurs du champ de l'animation : ministères concernés, instances paritaires des branches de l'animation et du sport, mouvement associatif olympique et d'éducation populaire, association des régions de France. Ce GIP produisait des études et des analyses permettant aux acteurs du champ d'améliorer la relation métier emploi et formation. Malgré la protestation de ses membres, le Cafemas a été supprimé par arrêté ministériel en juin 2013. » (Philippe Segrestan, 2014b, p. 34, note 1)

eux-mêmes avant tout engagement dans la voie de l'animation professionnelle. Elle doit l'être par leur employeur, une collectivité territoriale ou un organisme de traitement du chômage<sup>725</sup>.

De même, que beaucoup d'entre eux aient obtenu le BAFA avant de se lancer dans l'animation professionnelle ne doit pas servir de leurre. Le BAFA est une formation coûteuse, du domaine de l'animation volontaire, non conçue pour des animateurs professionnels. Les formations de l'animation volontaire sont par ailleurs comparativement très courtes, trop pour les penser dans un cadre professionnel.

La formation des animateurs professionnels intervient donc en cours de carrière, par le biais de la formation professionnelle continue. Or ce dispositif n'est pas conçu pour prendre en charge la formation initiale. Il en résulte un déséquilibre manifeste entre les besoins de formation et l'offre effective, ou si l'on veut entre le nombre d'animateurs en poste et le nombre de ceux qui bénéficient *in fine* d'une formation professionnelle. Les données statistiques montrent ainsi qu'en moyenne accèdent à une formation de type BPJEPS les salariés en poste depuis cinq ans lorsque leur employeur est une association et au bout de sept ans d'activité lorsqu'il s'agit d'une collectivité territoriale<sup>726</sup>. En réalité, à ce moment-là, la plupart des animateurs ont déjà quitté leur employeur, sinon l'animation elle-même, compte tenu des conditions d'emploi qui prévalent dans ce métier, ce qui rééquilibre par le vide offre et demande de formation. En d'autres termes, la majorité des animateurs ne bénéficie jamais d'une formation professionnelle pour l'activité qu'ils exercent, et ce fait contribue vraisemblablement en retour à leur découragement et leur élimination de cette voie professionnelle.

Dans ce même délai, ceux qui bénéficient d'un emploi stable ont fréquemment pris des responsabilités. Il y a de bonnes chances pour que la formation qu'ils suivent alors, presque toujours le BPJEPS, soit en décalage avec leurs responsabilités professionnelles effectives, qui justifieraient une formation DEJEPS.

Par ailleurs, de manière croissante, les formations de l'animation professionnelle sont utilisées dans le cadre du traitement du chômage et proposées à des jeunes sans emploi. Dans ce cas, c'est bien un dispositif de formation continue qui assure une formation initiale<sup>727</sup>. Pour autant qu'on

---

725 Dans le cas des salariés de la fonction publique territoriale, il faut de plus noter que le Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT), responsable de la formation continue des agents et, entre autres, de celles des préparations aux concours, ne prend pas en charge les formations diplômantes.

726 De fait, le traitement de ces formations comme des formations professionnelles retarde le moment où les intéressés peuvent en bénéficier.

727 Dans le cas où cette formation se fait par apprentissage, on peut effectivement la considérer comme une formation initiale.

puisse en juger avec le peu de recul dont on dispose, les conditions d'embauche et d'emploi qui ont prévalu dans l'animation péri-scolaire ne peuvent qu'accentuer ces constats<sup>728</sup>.

On peut s'étonner de ces constats qui semblent, comme je l'ai déjà noté, incohérents avec les principes et la réglementation de la protection de l'enfance et, tout simplement, le fait que les enfants seraient ce qu'il y a de plus précieux pour leurs parents et la société. La thèse développée par Ph. Segrestan est simple : tous les acteurs, soit sont impuissants, soit ont intérêt à ce qu'il en soit ainsi, car ils en tirent des

« “bénéfices secondaires” qui évitent les remises en cause nécessaires. »<sup>729</sup>

Ainsi, selon l'auteur, en ne formant pas leurs salariés, les employeurs évitent des dépenses et surtout des revendications, tant de salaire que de conditions de travail. Par ailleurs, des salariés précaires et temporaires ne sont pas collectivement organisés, entre autres ne sont pas syndiqués. De plus, dans la mesure où ni les conventions collectives du secteur de l'animation socio-culturelle, ni d'ailleurs la réglementation, n'imposent de qualification professionnelle<sup>730</sup> préalablement à l'embauche,

« on voit mal les employeurs associatifs et publics recruter du personnel diplômé pour les emplois les plus nombreux et s'exposer ainsi à une remise en cause des grilles de classification. »<sup>731</sup>

Les syndicats, de leur côté, ont des difficultés de recrutement et de représentativité. Outre les phénomènes généraux de non syndicalisation (et de non vote aux élections professionnelles) en France, outre les caractéristiques structurelles de dispersion de l'animation professionnelle qui ne favorisent pas la syndicalisation<sup>732</sup>, ils ne sont guère présents et ne sont pas invités dans les instances qui discutent des questions clés, celles des diplômés et de la convention collective. La commission professionnelle consultative (CPC) qui a pour mission d'articuler l'État et les milieux professionnels ne comprend qu'une très faible représentation des acteurs de l'animation. Au sein de la CPC, le Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT) ne produit pas d'analyse politique car ce n'est pas sa mission, mais agit en tant que technicien. En résumé, les syndicats sont à la fois peu représentatifs et peu représentés dans les instances qui pourraient produire une réflexion politique et des orientations pour réformer les formations de l'animation professionnelle.

---

728 Pourquoi un employeur irait financer le BPJEPS d'un animateur qui travaille pour lui douze heures par semaine, avec un contrat sur neuf mois ? D'autant que l'intéressé n'est pas seul dans son cas et qu'il a toutes les chances de ne pas se représenter à l'embauche à la rentrée suivante.

729 Philippe Segrestan, 2014b, p. 37.

730 Dans la fonction publique territoriale, les animateurs sans responsabilité d'encadrement, c'est-à-dire de loin les plus nombreux, relèvent de la catégorie C, grade accessible sans obligation de certification professionnelle.

731 Philippe Segrestan, 2014b, p. 35.

732 Cf. sur ces sujets l'annexe (de la 3<sup>ème</sup> étape) « Les difficultés de la représentation sociale et syndicale ».

Les organismes de formation quant à eux, qu'ils relèvent ou non de l'éducation populaire, ont tout à perdre à la mise en place d'une formation initiale dans le domaine de l'animation. Non seulement, bien évidemment, disparaîtraient les formations de l'animation professionnelle mais aussi une bonne partie des formations de l'animation volontaire : car pourquoi aller suivre une formation coûteuse, BAFA ou BAFD, si on peut obtenir les mêmes qualifications et plus, et ce de manière gratuite ? C'est la quasi totalité des sources de revenus de ces organisations qui seraient ainsi tarées.

Le Ministère de la Jeunesse et des Sports, et plus particulièrement sa Direction de la jeunesse<sup>733</sup> est une administration qui ne tient, selon l'auteur, que par son association avec le sport<sup>734</sup>. Le fait que le BPJEPS soit un diplôme commun entre animation et sport, à la fois soutient la première, à la fois la subordonne au second<sup>735</sup>. Mais le Ministère est une institution faible qui n'a pas les moyens d'imposer de transformation de fond et n'est donc guère enclin à

« reconnaître l'incapacité de son système de formation à couvrir l'ensemble des besoins et notamment la formation initiale »<sup>736</sup>.

Pour ce qui concerne les animateurs, il faut distinguer, même si la typologie est quelque peu grossière, deux situations sensiblement différentes : celle des villes grandes ou moyennes d'un côté, celle des communes rurales de l'autre. Dans les premières, qui comportent le gros des effectifs, l'animation est une activité semi-professionnelle qui présente quelques caractéristiques adaptées pour des jeunes gens entre l'adolescence et l'âge adulte, pour des « jeunes précaires », pour les laissés pour compte de l'école : il y a des postes à pourvoir (la rotation des effectifs, le fait qu'on ne reste pas dans ce « boulot », que celui-ci soit perçu comme une solution temporaire libère autant de possibilités d'embauche) ; on ne demande presque rien aux animateurs, entre autres en matière de compétences préalables<sup>737</sup> ; elle peut servir de filière de compensation, pour trouver un emploi rémunéré et une reconnaissance sociale, si faible soit-elle. Comme le dit Ph. Segrestan,

« les mailles du filet sont très grosses. »<sup>738</sup>

---

733 Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA).

734 Pour un point de vue de l'intérieur convergent avec ce jugement, cf. l'annexe « Le vague-à-l'âme des CEPJ ».

735 Philippe Segrestan écrit en 2014. Il n'a certes pas été contredit par l'organisation gouvernementale de 2017 qui a fait disparaître le Ministère de la Jeunesse et des Sports, a transféré la DJEPVA au Ministère de l'Éducation nationale et a maintenu un Ministère des sports, montrant par là s'il en était besoin l'importance comparativement accordée au sport. L'auteur n'est pas contredit par les CEPJ que j'ai interrogés à ce propos. Cf. l'annexe « Le vague-à-l'âme des CEPJ ».

736 Philippe Segrestan, 2014b, p. 37.

737 De plus, la priorité croissante accordée à la tranquillité publique a pour effet qu'on assigne de plus en plus à l'animation un but d'occupation, en particulier des adolescents, dans ce cas sans ambition éducative. Cette orientation ne nécessite effectivement pas vraiment de compétences spécifiques.

738 L'auteur ajoute, rejoignant en cela d'autres acteurs, que l'on voit venir en formation des personnes qui, comme le disent les uns et les autres, « manquent de culture, de valeurs et même de stabilité psychique » et que « il faut

Les mailles en question sont bien plus fines dans les communes rurales, qui semblent sélectionner plus attentivement leurs animateurs, car l'enjeu est souvent pour elles le maintien de leur population, mais qui manquent de moyens financiers pour les envoyer en formation.

Enfin, les parents des mineurs accueillis dans les centres de vacances et de loisirs n'utilisent les dispositifs de l'animation que comme des systèmes de garde et ce, à défaut d'autres solutions. Ainsi, pour l'essentiel ne mettent leurs enfants en centres de loisirs que ceux qui n'ont pas d'autre choix<sup>739</sup>.

Et de conclure :

« Aussi imparfaite soit-elle, l'animation est désormais installée »<sup>740</sup>.

---

reconstruire ces individus avant même de leur transmettre des compétences ».

739 Ce que l'on voit entre autres par le fait que les effectifs accueillis diminuent avec l'âge.

740 Philippe Segrestan, 2014b, p. 37. En entretien, quittant sa position d'analyste pour celle du militant d'éducation populaire et des CEMÉA, il déclare, parlant des organismes de formation : « « On cherche à produire comme une entreprise mais on y arrive pas. On essaye de faire le gestionnaire et on y arrive pas. Après Mitterrand, on a changé sans le dire. On ne fait pas de la formation professionnelle de personnes qui sont au boulot en s'appuyant sur l'éduc pop ; on est passé à des réponses à des appels d'offre type traitement social du chômage. Les stagiaires sont des chômeurs. C'est déficitaire structurellement et déconnant politiquement. On ne fait pas de la bonne éducation et ce n'est pas efficace économiquement. On n'a pas besoin des CEMÉA et des autres pour faire ça ! » Voilà résumées en peu de mots les contradictions actuelles de l'animation, des formations et surtout des organismes qui les produisent.

## POURQUOI DE MANIÈRE AUSSI RÉGULIÈRE 10 % D'UNE CLASSE D'ÂGE AU BAFA ?

Il est clair que personne n'en sait rien et qu'aucune étude ne s'est directement penchée sur la question. Les observateurs constatent ce fait, encore faut-il tout de même attirer leur attention dessus.

Ce qui est certain est que, si les évolutions du marché de l'emploi dans l'animation sont à l'origine des variations du nombre d'inscriptions, comme on peut le supposer avec les effets du péri-scolaire, elles n'expliquent pas le fond assez stable du flux vers le BAFA. Encore ces évolutions du recrutement dans l'animation agissent-elles avec un certain retard. Le processus est « visqueux », il manque de fluidité. Le marché des formations de l'animation est atomisé ; chaque stagiaire est un client à peu près indépendant ; aucune autre raison que le bouche à oreilles ne fait circuler une motivation à suivre une formation BAFA.

Les raisons de cet état de fait, dont profitent jusqu'à présent les organismes de formation, sont à mon sens d'ordre culturel. Elles se retrouvent dans deux types d'explications : d'une part les motivations des stagiaires à devenir animateurs (*cf.* ci-dessous) ; d'autre part l'influence des familles, l'animateur typique ayant des parents appartenant aux classes moyennes culturelles et qui ont fait de l'animation ou étant issu d'une famille qui porte un intérêt certain aux questions éducatives. Le discours de ces parents est simple : « passe donc ton BAFA, ça te fera du bien ».

Bien sûr, il est impossible à partir de ces éléments d'expliquer pourquoi le fond d'activité du BAFA est statistiquement celui qu'on observe : il pourrait aussi bien être moitié ou double.

## PORTRAITS RAPIDES DE QUELQUES ANIMATEURS ET DE QUELQUES STAGIAIRES

*Mylène.*

Mylène a trente ans. Elle fait partie des cinq stagiaires (femmes) visiblement plus âgées et dans une autre phase de leur parcours biographique (plus de trente ans, en emploi) que le principal de l'effectif de vingt-deux participants d'un stage d'approfondissement BAFA de l'AFOCAL.

Elle est mère de famille (deux enfants), cuisinière en collectivité de métier. Elle a fait des remplacements dans un collège et est au chômage. Elle a actuellement la possibilité de postuler pour un emploi qui combine des postes de cuisinière (tâche limitée au réchauffage des plats et à leur présentation), cantinière et animation des temps d'activité péri-scolaire (TAP) dans sa commune. Pour améliorer ses chances d'obtenir cet emploi, elle a décidé de faire le BAFA. Les deux stages, formation générale (BAFA 1) et approfondissement (BAFA 3) lui sont payés par Pôle Emploi. En même temps, elle est rémunérée par le Conseil départemental car elle est en fin de droits.

Elle est visiblement heureuse de se trouver dans ce stage. Chaque matin, arrivée tôt, elle prépare thé et café pour toute la collectivité, jouant ainsi un rôle qu'elle apprécie, celui de mère de la collectivité.

*Élise.*

Élise a 27 ans. Elle est stagiaire d'un perfectionnement BAFD de l'AFOCAL.

C'est une passionnée de basket-ball. « L'animation a été pour moi une révélation à travers le sport dès mon plus jeune âge » écrit-elle à propos de son propre parcours. Elle est titulaire d'une licence STAPS et d'un DEUST animation. Elle est salariée de sa commune en tant qu'éducatrice sportive. Dans ce cadre, elle travaille également avec des enfants en centre de loisirs spécialisé en loisirs sportifs, ainsi qu'avec des seniors et des personnes âgées.

Elle a la chance d'habiter et d'être employée par une commune riche car abondamment pourvue en entreprises sur son territoire. De fait, son emploi est à plein temps, l'une des rares animatrices que j'aie rencontrées dans cette situation.

Son stage est financé par son employeur. Elle regrette de ne pas disposer de la « prérogative » de direction d'ACM avec sa licence STAPS mais se satisfait « d'apprendre des choses nouvelles ».

*Anne-Charlotte.*

Anne-Charlotte est stagiaire dans un stage d'approfondissement BAFA de l'AFOCAL.

Elle a fait des études dans le privé, puis a suivi une formation en archéologie. Elle envisageait de devenir enseignante en Lettres. Elle a enseigné pendant trois ans et demi dans un lycée privé en tant que suppléante. Ses parents sont eux-mêmes enseignants en lycée privé ce qui fait qu'elle indique n'avoir pas de réticence vis-à-vis du privé. Cependant, son expérience a fini par la dissuader de faire de l'enseignement.

Anne-Charlotte a 29 ans.

Elle se décrit comme curieuse et très « bougeante », ce qui correspond à la manière dont elle se comporte dans le stage. Elle a fait le choix de s'engager dans l'animation car elle y voit la possibilité de combiner son envie de travailler avec des jeunes, son goût pour la culture et son besoin de variété et de mouvement.

*Willy H.*

Willy a environ 40 ans et est « coordonnateur du pôle animation du service enfance éducation » de la ville d'Allonnes, commune populaire de la périphérie du Mans. Il s'agit d'une commune de 11.500 habitants, qui relève entièrement de la « politique de la ville » et peut, à ce titre, bénéficier de financements. La commune est, depuis longtemps, très engagée dans l'action sociale en direction de sa population, entre autres l'animation, mais bien entendu dans la limite des moyens financiers qui sont les siens, et qui décroissent avec le temps. Indice significatif, la première adjointe est en charge de la jeunesse, le maire actuel est l'ancien premier adjoint chargé de la jeunesse.

Willy est fils d'un ouvrier, tôlier carrossier chez Renault, et d'une mère au foyer. Durant l'enfance et l'adolescence, il a fait les « colos » du CE Renault, l'usine du Mans ayant compté jusqu'à 11.000 salariés. Puis, aux âges requis, il a passé son BAFA et son BAFD et a encadré des centres de loisirs et de vacances. Ayant abandonné ses études universitaires, il a fait un service national en tant qu'objecteur de conscience pour la ville d'Allonnes.



« J'ai découvert un autre boulot, avec pas les mêmes missions.

Déjà, c'était un boulot pendant vingt mois. Le public était différent, il y avait beaucoup plus de gestion de conflits, de discussion. Et aussi de la consommation : des soirées, des sorties. Il fallait mettre en place des projets, les présenter. Une structure para-municipale, c'est beaucoup plus complexe qu'un centre de vacances ! »

Au bout des vingt mois de son service, en 1992, il a été embauché, sans diplôme professionnel. Puis se sont mises en place les filières de formation.

« À Allonnes, les gens [les animateurs] sont arrivés en même temps et ils sont restés. On se connaît, on connaît le territoire, on connaît les publics. Et à l'époque on avait les moyens !

Ensuite, il y a eu une restructuration. Ça a amené à mettre en place des hiérarchies, avec des responsables de secteur. Avant, tout le monde faisait tout. La restructuration, ça a fait que le relationnel s'est dégradé. »

Le service éducation a été créé en 2010 et il a été nommé « responsable de pôle animation », le tout sans formation.

« Ici, on fait de la mise en place de dispositifs, de la gestion de personnel et de la gestion de projet. Mais je garde le contact avec le terrain parce que je fais des remplacements »

« On avait des missions de cadre B alors que j'étais cadre C. Mais tant que c'est clair et qu'on est d'accord... »

*Pascal S.*

Pascal a environ 55 ans et une carrière entière dans l'animation, ce qui lui donne un intéressant recul historique. Il est actuellement responsable du Service jeunesse de la ville d'Allonnes : précisément, des Services jeunesse, tranquillité publique et insertion, ce qu'il qualifie de « regroupement d'opportunité ».

Enfant d'ouvrier de chez Renault, il a comme Willy H. fréquenté les colonies de vacances du CE Renault. Comme il lui fallait travailler, il a ensuite encadré des séjours du CE Renault, puis pour la ville du Mans. Il a passé son Bac, obtenu son BAFA et son BASE, s'est engagé dans le DEFA, a été qualifié canoë-kayak par la Jeunesse et Sports. Il a fait un an d'un BEP commerce avant de se réorienter comme formateur au GRETA avec un public en insertion professionnelle.

« A l'époque, on essayait des tas de choses sur le plan pédagogique. On expérimentait, même avec les CEMÉA. C'est la période où "on décollait", la période de l'histoire expérimentale de la fac de Vincennes. Puis après, l'esprit s'est rétréci, on a parlé d'exécution et d'exécutants et on a eu des nouveaux "managers". »

Il a ensuite été embauché à la Mission locale, ultérieurement intégrée dans le Service jeunesse de la ville d'Allonnes. La Mission locale ayant été dissoute puis reprise par la Communauté Urbaine du Mans, il a passé le concours de cadre B de la fonction publique.

« Le rapport Bonnemain sur la prévention de la délinquance<sup>741</sup> a suscité la création d’“agents de développement”, avec tout à mettre en place puisque ça n’existait pas. La ville du Mans a créé une “Direction de l’action territoriale” avec une équipe pluridisciplinaire et riche.

Puis y a eu la création des “agents de proximité”, on a refusé de mettre le mot “sécurité” là-dessus. C’était l’époque de Martine Aubry, on avait des moyens. Mais en fait, on a glissé vers la sécurité. Au bout d’un moment je me suis dit : “je ne vois pas trop ce que je peux continuer à y faire”. Alors j’ai trouvé cet emploi dans le Service jeunesse d’Allonnes, avec comme missions la professionnalisation du personnel, la municipalisation et aussi la budgétisation.

Ici, c’est passionnant, on touche à tout. On a une proximité avec les élus, c’est très vivant, on monte des actions. On se réunit, on cogite, on conçoit des activités, on crée. L’observation des évolutions d’une ville est très intéressante. Comment se prennent les décisions. Les négociations, les enjeux.

Mais en même temps la Ville a de moins en moins les moyens. Dans le service jeunesse, on était 18 animateurs, actuellement on n’est plus que 4, avec des vacataires selon les périodes. On faisait 400 départs en centres de vacances, maintenant on n’en fait plus que 80 à 90. On ne fait plus de ski, ni de voyages à l’étranger, ni de “voyages initiatiques”. C’était un moment privilégié dans l’année.

Mais il y a toujours une exigence de qualité sociale.

Quand il y a des événements, le maire me dit : “tu pourrais pas mettre deux animateurs le soir là-dessus ?” Mais il sait bien qu’on n’a plus les moyens, avant c’était lui qui était l’adjoint à la jeunesse. On n’en trouve plus, des animateurs ou des éducateurs qui ont la niaque, ceux qui travaillaient le soir, dans les bistrotts, dans les cages d’escalier. Les animateurs, ils ne savent plus faire, les éducateurs non plus. Et puis aussi les employeurs ne veulent plus leur faire prendre des risques.

Y a plus les vocations. Les gens disent : “moi, ce boulot, je le ferais pas”. Ils savent bien que c’est pas payé. Question d’argent.

Ouvrir des salles, ça marche pas. On n’achète pas la paix sociale. Et puis ça brûle, il y a du trafic de drogue.

Aujourd’hui, on n’a plus de “projet jeunesse”. C’est devenu un *projet de survie jeunesse*. »

*Laura D.*

Laura était stagiaire de la formation générale BAFD des CEMÉA que j’ai observée. Je la revois un an après pour échanger avec elle de sa perception de ce stage et l’interroger sur son parcours.

Une bonne partie de sa famille a pratiqué l’animation. Sa mère, institutrice, avait son BAFA, mais c’est aussi le cas de son grand-père (diplôme de moniteur), de ses tantes, de sa grande sœur. Pour le BAFA, « c’était une évidence » et une manière de gagner « un peu de sous ». Elle a 25 ans

---

741 Christiane Bonnemain, 2000. Curieusement, alors qu’elle n’est pas l’auteure du rapport en question, c’est manifestement sa contribution sur les incivilités qui a marqué les esprits et qui est fréquemment citée.

et, depuis ses 18 ans, elle n'a pas arrêté l'animation, y compris en péri-scolaire. Elle se sent très en harmonie avec les principes de l'éducation populaire. Mais

« T'arrives à 18 ans et t'es pas orientée ; l'école te prépare pas à ça. Alors, on fait des études et on s'aperçoit qu'on ne veut pas faire ça. Si j'avais su, j'aurais pu faire un BTS Gestion de Protection de la Nature ». Elle ajoute : « Je m'adapte bien à l'école, mais ça me convient pas ».

Laura n'a pas connu l'échec scolaire, mais comme de nombreux animateurs professionnels ou qui envisagent de le devenir, elle a tout de même éprouvé une forme de déception scolaire.

Alors elle a fait un service civique dans une association de commerce équitable. Elle aimerait faire un Master 2 de formation de formateur en éducation au développement durable, mais pour l'instant elle n'en a pas les moyens. Elle recherche un emploi dans l'animation nature.

Elle a apprécié son stage BAFD. Elle envisage de contacter les CEMÉA car elle aimerait devenir formatrice.

*Virginie M.*

J'ai fait la connaissance de Virginie à l'occasion de la semaine d'une formation DEJEPS des Francas à laquelle j'ai assisté en observateur. J'ai repris contact avec elle pour un échange par téléphone sur sa formation environ un an après la fin de celle-ci.

Elle travaille pour les Francas de la Gironde depuis 2007, en tant que directrice des accueils collectifs de mineurs et du péri-scolaire, soit un rôle de coordinatrice pédagogique, pour une communauté de communes de onze communes rurales. L'animation y a été concédée aux Francas par le biais d'une délégation de service public. Son travail est de

« veiller à la qualité des propositions éducatives » et « d'aider les équipes et de les former ». Elle estime que « les élus ont de vraies ambitions éducatives » et « une volonté de proposer du loisir éducatif de qualité, dans la continuité ». Car « ça met le zoom sur *leur* commune » et ils voudraient « faire mieux que la commune d'à côté » pour préserver « l'attractivité de leur commune et ne pas perdre en population ». « Mon travail, c'est aussi de les éveiller à d'autres choses en matière d'animation et d'éducation », car « ce sont des monsieur et madame tout-le-monde, c'est pas leur job ».

Elle ne nie pas, lorsque je l'interroge, que les mêmes comptent là dessus pour être réélus.

Elle décrit son parcours :

« Je ne viens pas de l'animation. Je n'ai pas passé le BAFA. J'ai une formation dans les arts. Et puis j'ai découvert l'animation en Allemagne ! J'ai découvert qu'il y avait un moyen de transmettre sans passer par l'école. Ensuite, j'ai fait un DUT carrières sociales à 26 ans. Mon premier boulot après, ça a été aux Francas, un CDI de 30 heures comme animatrice sur les pratiques artistiques et culturelles. Au bout d'un moment, je

m'ennuyais, et c'est le directeur régional des Francas qui m'a envoyé faire le DEJEPS. En fait, moi, je venais pas chercher le diplôme, j'étais peut-être la seule du groupe, parce que j'avais l'équivalence. Je venais découvrir ce type de formation. Et puis aussi, j'ai tendance à théoriser, je voulais me confronter à la mise en actes.

Virginie n'a jamais eu de difficulté avec l'école. Si ce n'est que l'expérience qu'elle en a eue l'a convaincue qu'il faut s'y prendre autrement pour, comme elle le dit, « transmettre ».

Elle ne souhaite pas avoir d'enfants : « m'occuper de ceux des autres me suffit ».

*Nolwenn B.*

Comme pour Virginie, j'ai fait la connaissance de Nolwenn à l'occasion de la semaine d'une formation DEJEPS des Francas à laquelle j'ai assisté en observateur. J'ai repris contact avec elle et nous avons eu un entretien sur sa formation environ un an après la fin de celle-ci. Au moment de notre rencontre, elle m'apprend qu'elle a échoué à la certification de l'une des quatre Unités de Compétences (UC) et qu'elle est dans l'incertitude quant à la suite à donner à sa formation : abandonner ou se réinscrire et faire l'effort de préparer à nouveau et repasser cette certification. Elle est sortie de la dynamique de la formation, l'énergie à dépenser pour s'y remettre lui semble très élevée.

Nolwenn a passé le BAFA quand elle avait 17 ans, dans l'idée d'un petit boulot d'été. Ses parents l'avaient obtenu en leur temps. Son père est ingénieur à l'AFPA et travaille en ingénierie de formation ; sa mère est assistante de direction dans la même organisation.

Elle a un Bac littéraire, elle a fait une année d'histoire géographie à l'université. « Mais je n'étais pas assez studieuse ».

Elle a commencé l'animation par des colonies de vacances avec des pré-adolescents, et a trouvé cela « très plaisant ». Cela lui a donné envie de devenir assistante sociale ou professeure. Mais elle a raté le concours d'assistance sociale. Elle a donc continué dans l'animation, en se tournant vers l'animation de tourisme. Elle a été « GO » (Gentil Organisateur du Club Méditerranée) en Grèce pendant deux ans.

« Ça consiste à faire le clown, mais le côté humain ne compte pas. On est dans un cadre convenu où on ne parle que de la pluie et du beau temps. »

Ses parents l'encouragent, lui conseillent de passer le BEATEP. Puis elle est allée de boulot en boulot, dans plusieurs départements. Au bout d'un certain temps, elle a senti qu'elle commençait à s'user dans l'animation et elle a voulu prendre des responsabilités. D'où l'inscription en DEJEPS, payé par son employeur, pour étoffer son CV.

« Ça et les saisons, tu es toujours par monts et par vaux, jamais chez toi. Au bout d'un moment, tu t'en lasses. Et puis je commençais à avoir une vie de couple, ça donne envie de se stabiliser. »

Elle travaille actuellement à Beaumont sur Sarthe, une commune de Sarthe, en tant que « référente du secteur enfance », c'est-à-dire comme responsable de la coordination de l'accueil de loisirs et du péri-scolaire. Cela fait six ans qu'elle va de CDD en CDD pour le même employeur. Le maire promet toujours que la municipalité va s'attacher à développer un projet de centre social et les accueils pour la jeunesse, mais elle ne voit rien venir. Elle a donc finalement décidé de ne pas demander à faire renouveler son CDD. Au moment de notre entretien, elle se trouve donc au chômage.

Nolwenn a 35 ans et est mère d'un petit garçon.

Elle présente des caractéristiques quasiment standard des animateurs professionnels : une origine sociale de classe moyenne sensible aux questions d'éducation ; mais une succession d'échecs scolaires qui la convainc de se lancer en professionnelle dans l'animation ; une suite de « boulots temporaires » ; un faible niveau d'études qui ne lui permet pas d'ouvrir la porte de la progression de carrière ; au-delà d'une dizaine d'année de métier, entre l'envie de se stabiliser et une voie barrée vers les responsabilités, elle est déçue, usée et quelque peu aigrie de son expérience. Son échec au DEJEPS lui clôt pour l'instant et encore le chemin des responsabilités.

### *Erwan V.*

Erwan, 40 ans, père de deux enfants, est « coordinateur des services enfance-jeunesse » d'une communauté de communes rurale assez pauvre de Sarthe, en périphérie du Mans. J'ai fait sa connaissance à l'occasion de la semaine d'une formation DEJEPS des Francas à laquelle j'ai assisté en observateur. Je le revois un an après la fin de sa formation. Il a obtenu son diplôme, un peu à la limite car il n'avait pas pris suffisamment au sérieux le travail sur les écrits.

La communauté de communes a été créée en 2000. Lui-même était arrivé en emploi jeune en 1999, et a passé le BAFA, le BAFD et le BEATEP dans ce cadre. Il a été mis à la disposition de la communauté de communes à partir de sa création. Il a d'abord travaillé comme animateur pour les 10-18 ans, pour lesquels il n'y avait aucune activité de loisirs de proposée avant lui. Puis on l'a affecté au développement du service, pendant 6 à 7 ans. Il a passé le concours de la fonction publique au niveau B. Pour avoir une autre corde à son arc (car le DEJEPS n'est pas reconnu dans la fonction publique, de même que le statut de cadre B ne vaut que pour la fonction publique), il a sollicité les responsables de la communauté de communes pour le financement d'un DEJEPS, ce

qu'il a fini par obtenir à sa troisième demande. Son employeur n'a par contre pas pris en charge les frais de déplacement et d'hébergement de sa formation, qui se déroulait, par semaines entières, pour moitié au Mans et pour moitié à Nantes.

Il avoue qu'il n'était « pas bon scolairement ». Il a suivi un BEP sanitaire et social jusqu'en milieu de classe de première, puis a fait un service national long (2 ans), avant d'être pris en service civique.

Sa mère est ATSEM, son père gendarme.

S'appuyant sur son DEJEPS, il a cherché et trouvé un emploi d'éducateur, évolution inattendue. Il me fait remarquer que le DEJEPS est équivalent à 50 % du diplôme d'éducateur spécialisé. Son nouvel employeur cherche à enrichir son équipe d'une certaine diversité, et comme le dit Erwan, « un homme de 40 ans, c'est rassurant ».

*Benjamin G.*

Benjamin, 28 ans, participe à un stage BAFD des CEMÉA que je suis en observateur. Il est animateur depuis 9 ans en centre de loisirs et en colonie de vacances. Il aime la possibilité que cette activité lui donne d'être mobile et de voyager. Pour vivre, il a aussi des activités de saisonnier agricole.

Il voulait devenir professeur des écoles. Il a obtenu le Master nécessaire, en Sciences de l'éducation, mais n'a pas passé le concours, en raison de ce qu'il a compris de la réalité l'enseignement et du cadre institutionnel et pédagogique de ce métier. En travaillant comme remplaçant dans un lycée, il l'a vu en pratique. Il a donc décidé de s'orienter vers l'animation professionnelle.

A l'UIFM, on disait couramment de l'animation :

« L'animation, c'est "on amuse les mômes". L'enseignement, c'est ça le vrai travail éducatif. »

Il était vivement en désaccord avec ce point de vue « caricatural » mais il lui était difficile de le défendre dans ce milieu, et d'être à la fois animateur et futur – éventuel – instituteur.

Pour être animateur, il avait passé son BAFA mais n'avait pas pu continuer jusqu'à présent vers le BAFD ou le BPJEPS faute de moyens financiers. C'est en travaillant comme directeur dans un centre de loisirs qu'il a pris conscience de son manque de compétences en ce domaine et de l'intérêt d'une formation spécifique. Son stage est payé par son employeur.

*Simon K.*

Simon, 29 ans, est stagiaire de la même formation BAFD que le précédent. animateur professionnel, il essaye de s'en sortir avec de multiples contrats. Il finit une année d'animation en « temps d'activité péri-scolaire » pour deux municipalités, conjuguée avec un emploi saisonnier dans un espace jeunes. Il a un contrat horaire et, au total, cela lui assure un temps plein. Il était auparavant animateur sportif à mi-temps. Il a commencé l'animation à 17 ans.

Il suit la formation BAFD car il voulait profiter d'une aide à 50 % de son employeur pour la financer, assortie d'une possibilité de remplacer la directrice actuelle du centre de loisirs de sa commune (qui, ayant un statut de fonction publique, a fait une demande de disponibilité). Il a été nommé à sa place. Il a donc la responsabilité de l'accueil de loisirs et du conseil municipal des enfants.

Son projet était aussi de « voir autre chose que l'animation » (de face-à-face, s'entend).

Cependant, il est limité par la règle du « double 80 », pas plus de 80 enfants pendant pas plus de 80 jours par an. Une note du Ministère sur l'équivalence des diplômes devrait permettre de résoudre ce problème. En effet, elle annonce une équivalence entre son Master et un BPJEPS. Du coup, son BAFD ne lui est finalement plus nécessaire pour travailler. Il ira quand même jusqu'au bout car le stage d'approfondissement lui est financé, dans un an ; sinon, il ne s'y serait pas engagé.

Par ailleurs, il mène un petit travail avec les CEMÉA sur la restauration scolaire, en tant que responsable du temps méridien. Le but est d'amener les agents de service à favoriser l'autonomie des enfants pendant le temps de repas.

*Tiphaine D.*

Tiphaine était également stagiaire de la même formation BAFD.

Elle est coordinatrice des accueils de loisirs du territoire de Loudéac, soit 8 structures différentes. Les ALSH<sup>742</sup> sont gérés par l'intercommunalité et non par les communes, d'où un poste central d'encadrement. Elle n'est pas en position hiérarchique vis-à-vis des 8 directrices et n'apparaît pas dans l'organigramme des activités. Elle ne fait d'ailleurs pas d'animation. Toutes les directrices ayant le BAFD, elle-même souhaitait connaître par où elles sont passées, ainsi qu'avoir une pratique réelle de la direction *via* le stage pratique correspondant.

---

742 Accueils de loisirs sans hébergement, plus couramment nommés centres de loisirs.

Son travail actuel consiste à faire fonctionner un réseau, à lui donner une dynamique professionnelle, à harmoniser les pratiques et les fonctionnements entre les différents centres. De plus, depuis un an, elle a la responsabilité d'un conseil communautaire de jeunes et du volet jeunesse de la politique communautaire.

Elle rencontre des interlocuteurs passionnés, élus, professionnels de l'animation, associations, ce qui rend son travail passionnant.

Le territoire où elle travaille est rural, plutôt isolé. L'enjeu est d'abord de conserver la population, l'animation est une vitrine pour convaincre les parents que leurs enfants y ont une place. L'enfance et la jeunesse sont des sujets sensibles pour les communes car c'est « leur carte de visite ».

*Mélisse, Gwen, Lucie, Valentin, Chloé, Rachel, Eugénie, stagiaires d'un même approfondissement BAFA de l'AFOCAL.*

Mélisse est étudiante en sociologie, actuellement en L1. Elle veut devenir animatrice professionnelle.

Gwen est, elle, animatrice professionnelle depuis un an et demi. Ayant des problèmes de genou, elle est actuellement – au moment du stage – en arrêt. C'est sa grand-mère qui lui paye son stage.

Lucie « aime bien les enfants ». Très bonne élève – elle est en Terminale, vient de passer le Bac et espère la mention très bien –, elle va tenter de faire médecine pour devenir pédiatre, à défaut neuro-psychologue pour enfants. Elle fait le BAFA comme une préparation à ce métier.

Valentin vient d'avoir un Bac ST2S. Il entre à l'université, en Sciences de l'éducation. Il a besoin de gagner un peu d'argent pour financer ses études. Il vise le professorat des écoles.

Chloé vient de passer un BAC SAPAT et voulait devenir auxiliaire de puériculture ; elle a été réorientée vers un BTS d'assistante de gestion. Elle fait le BAFA pour devenir animatrice durant l'été.

Rachel vient de passer un Bac ES. Elle veut devenir architecte. Elle fait le BAFA pour pouvoir faire un travail « sympa » durant l'été.

Eugénie, doyenne du groupe à 23 ans, est fortement engagée dans une activité pastorale. Elle est salariée du diocèse de sa région et fait des études de théologie (catholique). En tant qu'animatrice, elle est très sollicitée pour encadrer des camps pastoraux. Le diocèse finance sa formation et lui demande d'aller jusqu'au BAFD. Elle constate que le public des stages BAFA, en



particulier quand elle a fait son stage de base, est très jeune et manque vraiment, selon elle, de maturité. Elle fait ce stage BAFA pour obtenir le diplôme afin de poursuivre vers le BAFD.

## QUAND LES STAGIAIRES ÉVALUENT LEUR FORMATION

On peut distinguer trois types d'évaluation des formations par les participants : en cours, « à chaud », « à froid ». Ces évaluations font partie des standards du métier de la formation<sup>743</sup> et, en principe, nul ne saurait y déroger.

\*

Dans la plupart des formations, des moments que l'on peut qualifier « d'expression » et « de régulation », presque toujours collectifs, permettent aux stagiaires, dans un cadre soigneusement délimité par les formateurs<sup>744</sup>, de donner leur point de vue sur le déroulement de la formation, son contenu, son organisation et sur la vie collective du groupe de participants.

Dans les formations de l'animation professionnelle sont en place des instances formelles souvent dénommées « conseil de stage » où peuvent être présents des contributeurs extérieurs tels que des représentants des tuteurs (maîtres de stage) et de la Jeunesse et Sport<sup>745</sup>. Des délégués des stagiaires y participent, ce qui suppose au préalable un dispositif d'expression collective permettant cette délégation.

\*

Ce qui est usuellement dénommé « évaluation à chaud » dans les métiers de la formation correspond à la sollicitation de l'avis des participants sur la formation à l'issue de celle-ci ou immédiatement après. Dans les formations de l'animation volontaire, elle prend souvent la forme d'une « assemblée générale » des stagiaires et formateurs en fin de session, parfois assortie de l'utilisation d'un questionnaire écrit<sup>746</sup>. Dans les formations de l'animation professionnelle, elle est habituellement organisée d'une manière très similaire aux conseils de stage, avec ses deux temps, expression collective des stagiaires puis instance formelle avec des observateurs extérieurs.

\*

---

743 Que l'on trouve d'ailleurs inscrits dans les normes AFNOR de la formation professionnelle ainsi que dans les exigences des dispositifs de certification tels que celui de l'OPQF (Office professionnel de qualification des organismes de formation). La norme AFNOR ISO 29990, créée en octobre 2010, traite de l'évaluation qui, selon cette norme, doit exister sous 4 formes dont l'évaluation à chaud et à froid de la formation. Voir aussi le « Mini-Guide Quels sont les normes, labels, certifications qui encadrent la formation ? » du Centre Inffo (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente) pour un recensement d'ensemble, dont les normes AFNOR et de l'OPQF. Ce guide présente lui aussi la place des évaluations « à chaud » et « à froid ».

744 Cf. les annexes (de la 4<sup>ème</sup> étape) « Les dispositifs de parole », « Règles négociables et non négociables. Règles de contrôle et règles autonomes » et « Expression "libre" dans un moment d'évaluation ».

745 Voire des représentants des financeurs, Conseil régional, Pôle Emploi, Mission locale.

746 Je ne connais toutefois qu'un seul organisme, l'AFOCAL, qui fasse usage de ce type d'outil, dont les résultats ne sont d'ailleurs pas exploités et qui sert plutôt de justificatif « au cas où ».

L'évaluation « à froid » est menée à bien en temps différé, généralement de trois à six mois après la fin de la formation. Elle suppose de savoir ce que sont devenus les participants afin d'être en mesure de les solliciter. Elle porte couramment sur trois objets : leur devenir si un emploi est en jeu ; leur avis sur la formation avec un temps de recul, avis qui peut être différent de celui qu'ils ont exprimé à chaud ; leur utilisation effective des acquis de la formation, autrement dit l'utilité opératoire de celle-ci.

L'évaluation à froid ne se pratique pas dans l'animation, même si des exigences du marché de financement de la formation professionnelle par la Région devraient inciter les organismes de formation à développer des outils pour les réaliser.

\*

Dans une relation client-fournisseur ordinaire, un formateur-prestataire et son client, le moment d'évaluation à chaud est une véritable épreuve pour le formateur, au moins émotionnellement. Le principe de cette évaluation est tellement intégré que nul ne saurait s'y soustraire et le formateur se trouve nu devant les commentaires qui lui sont faits, qui ont la valeur d'autorité de la relation client-fournisseur. Il conserve bien sûr son droit à la parole mais toute explication de sa part est prise comme une justification, laquelle est généralement contre-productive. Ce moment, ce qu'en disent ou écrivent les participants, est souvent déterminant pour la suite de la relation commerciale entre les deux partenaires, le formateur et son donneur d'ordre.

Il est frappant que l'atmosphère comme le rapport de domination entre formateurs et stagiaires ne soient pas du tout similaires à ce qui précède dans les évaluations des formations de l'animation. Les formateurs restent en position dominante dans ce moment clé. Plus, il semble que le point de vue que les participants leur livrent n'ait guère d'influence sur eux et sur le jugement qu'ils portent sur leur propre travail<sup>747</sup>. Certains, bien sûr, s'en servent pour réfléchir à leur manière de faire et l'améliorer. La plupart des formateurs jugent les stagiaires comme incompetents en matière de formation, et leurs avis, perceptions comme critères, comme peu pertinents<sup>748</sup>. Mais surtout, là, pas de perte de client suspendue au dessus de la tête des formateurs. Le lien entre la prestation et le marché est très lâche. Les formateurs, tout particulièrement dans l'animation volontaire, ne sont d'ailleurs guère enclins à considérer qu'il y a là une relation client-fournisseur, et leurs stagiaires comme des clients.

---

747 Lorsque l'évaluation à chaud a lieu, les stagiaires ont connaissance de leurs résultats, validation de stage ou certification de leurs unités de compétence. Il n'y a pas de pression implicite à ce sujet.

748 Dans le vif du travail, le soir de chaque jour, les équipes des formations de l'animation volontaire n'échangent guère que sur l'avis qu'ils portent si nécessaire sur les stagiaires, leur perception du déroulement de la journée et la préparation du lendemain. En fin de formation, leurs bilans collectifs consistent le plus souvent à examiner « le fonctionnement de notre équipe ». Quoi qu'en pensent les formateurs, les formations sont largement codifiées. Cela leur apporte la certitude qu'ils font le travail qu'ils doivent faire. Le reste est renvoyé aux aléas du déroulement et, souvent, à la composition du groupe ou à quelques participants saillants.

## LA QUALITÉ EN TANT QUE DÉBAT DE NORMES

La situation semble simple. De leur côté, les organismes de formation de l'animation ont à se conformer à moindre coût à des exigences réglementaires qui ont récemment évolué en raison de la loi de 2014 sur la formation professionnelle. À ma connaissance, la plupart d'entre eux l'ont fait en recherchant ou obtenant une certification par l'OPQF. Du leur, les OPCA ont eu à mettre en place un système organisationnel de certification et les outils administratifs (fichiers) correspondants. L'ensemble a dans un premier temps mobilisé les acteurs. La mise en œuvre de la formalisation en matière de qualité, et même l'apprentissage nécessaire à cette formalisation, sont en soi un gros travail. Il ne s'agit pourtant de rien d'autre que d'un « investissement de forme »<sup>749</sup>. Les organismes de formation vont aussi avoir à élaborer et faire usage d'outils d'évaluation qui n'existent pas ou qu'ils n'utilisent pas.

Mais l'histoire ne s'arrête pas là. La certification OPQF, comme certaines des exigences communes aux OPCA, supposent une « amélioration continue ». Le travail initial de formalisation se prolonge donc. L'expérience montre<sup>750</sup> que la mise en œuvre d'une véritable amélioration continue, si les mots sont simples et semblent de bon sens, est bien plus ardue que la mise en place d'un ensemble fixe de dispositions certifiables. Changer en permanence est plus difficile qu'atteindre un certain niveau et s'y tenir. Pour les organismes de formation de l'animation, dont le personnel est assez volatil, c'est probablement largement plus difficile que pour une firme plus stable. Il n'est pas non plus question pour eux, limitation des ressources oblige, de faire face à ce type de difficulté en embauchant un spécialiste<sup>751</sup>, comme a pu le faire Uniformation.

Au stade actuel, les intéressés n'en ont pas encore conscience.

Ultérieurement, et inéluctablement, se poseront les questions inhérentes aux démarches qualité. De la qualité de qui, de quoi et pour qui parle-t-on ? La qualité pour le dirigeant, pour le formateur, pour le stagiaire, pour le fonctionnaire de l'État, pour le financeur, pour l'employeur *etc.* sont-elles les mêmes ? En d'autres termes, face à la pluralité des dispositifs et des auteurs de jugement, émergeront des débats de normes. La régulation n'est pas que marchande et pourrait

---

749 Laurent Thévenot, 1986.

750 Dont la mienne propre pendant une quinzaine d'années de vie professionnelle, y compris une dizaine comme auditeur certifié dans des missions de certification de systèmes qualité pour le compte de l'AFAQ (Association française d'assurance qualité), et ce dans une centaine d'entreprises. Mon expérience est aussi celle de tous les auditeurs avec lesquels j'ai travaillé, et résulte également des échanges menés entre certificateurs (plusieurs centaines) au sein de cet organisme.

751 Qui ne peut pas être une « petite main », service civique par exemple.

traverser les organismes de formation. Et il s'agira entre autres pour eux de ne pas décourager leurs formateurs, et de les convaincre du bien fondé des instruments de mesure dont ils se doteront.

*Mutatis mutandis*, F. Vatin ne dit pas autre chose dans son analyse des débats de norme à propos de la mesure. Et les dispositifs d'assurance qualité sont bien des instruments de mesure, ou si l'on veut d'évaluation.

« On ne saurait établir une ligne de partage claire entre l'économiste et le technologue, car la pensée technique elle-même est fondamentalement économique. [...] Il n'y a pas rupture mais continuité entre les ratios les plus "techniques" [...] et les plus "économiques" [...]. Ils ne peuvent être élaborés sans procéder à un découpage du monde incorporant des normes de valeur sur ce qui "coûte" et ce qui "profite" ».

Car « les machines de gestion [...] sont bien des productions sociales à visée normative ».

« La genèse des normes exige une technicité (celle de l'ingénieur, du juriste, du gestionnaire, du comptable) et exprime un pouvoir social, selon les deux faces (savoir et pouvoir) de toute professionnalité. [...] Ce serait une erreur pour autant de penser que les normes techniques, administratives ou de gestion sont édictées sans aucune forme de débat social ni souci de l'intérêt général ou de valeurs extra-économiques. »<sup>752</sup>

\*

Il n'est que d'interroger des formateurs, volontaires comme professionnels, pour se rendre compte de l'importance que pourrait prendre ce débat de normes. Leurs réponses à la question « qu'est-ce que c'est pour toi une bonne formation ? » sont diverses mais peuvent se ramener à quelques critères :

- Elle s'est bien passée, autrement dit il n'y a pas eu d'incident relationnel important et le taux de réussite (dans les formations professionnelles) est important.

- Le formateur a le sentiment du devoir accompli.

- En équipe ou si d'autres formateurs sont intervenus, il a eu le sentiment d'une coopération satisfaisante, c'est-à-dire d'une efficacité collective et d'une bonne entente.

- La formation lui a permis de vivre un moment de grande intensité.

- Elle a eu un effet sur les stagiaires, ou sur certains d'entre eux, sans autre précision.

Hormis le dernier, on le voit, les autres critères sont habituellement centrés sur le formateur lui-même et ne prennent pas en compte ce que les stagiaires peuvent avoir pensé de leur formation ou, plus rationnellement, dans quelle mesure ils ont été préparés à leur future activité d'animateurs. Le critère d'« effet » sur les stagiaires est lui-même très flou et très loin de ce qui serait nécessaire à un système qualité. Là aussi, des choix seront nécessaires pour décider ce qui est mesurable et mesuré, la mesure étant par nature réductrice. Et ces choix seront inévitablement contraignants pour les formateurs, constituant par là un risque pour l'organisme de les voir disparaître.

---

752 François Vatin, 2009, respectivement pp. 24, 25 et 25-26.

Si les instruments de mesure devaient donner une part plus belle à ce que pensent les stagiaires de leur formation ou à son efficacité opératoire, ce serait même probablement une révolution, au moins idéologique et morale, parmi les formateurs. Cela les obligerait, entre autres, à considérer que les formations sont faites pour les apprenants, donc que ces derniers en sont les clients, à tout le moins les usagers.

\*

Au cours des années 2012-2013, les CEMÉA ont envisagé, par une démarche pertinente d'anticipation, la mise en place d'un dispositif inspiré de l'assurance qualité, le « BIPESS »<sup>753</sup>. L'idée stratégique était qu'il valait mieux choisir un outil et un référentiel avant qu'un élément extérieur, financeur ou autre, ne l'impose, et en même temps se familiariser sans pression de délai avec ce type de méthode de travail. Une démarche autonome visant à anticiper voire à prévenir une imposition hétéronome. Le processus a pourtant été rapidement abandonné, essentiellement parce que les salariés de l'association n'en voyaient pas l'utilité, partant faisaient valoir qu'il y avait là une charge de travail sans contribution. Le dirigeant, à l'origine de l'initiative, n'a pas su y voir un investissement de forme, ni donc plaider en ce sens. Cette situation témoigne clairement des difficultés que vont peut-être ou probablement rencontrer les organismes de formation, ceux au moins dont l'organisation n'est pas très hiérarchisée.

---

753 Baromètre des Indicateurs de Progrès des Entreprises de l'Économie Sociale et Solidaire, [www.bipess.fr/](http://www.bipess.fr/).

## S'ADRESSER À UN GROUPE, NON À DES INDIVIDUS

Voici quelques témoignages, situations caractéristiques de la manière dont les formateurs évitent ou ne souhaitent pas prendre en compte les individus dans les formations, sur la conduite collective desquelles ils cherchent à se concentrer.

\*

La scène qui suit se passe au moment final d'une formation générale BAFA. Tous les participants, les quarante stagiaires, les cinq formateurs et moi-même sommes réunis en un grand cercle de chaises pour le bilan. Ceux qui souhaitent formuler un avis sur le stage sont invités à prendre la parole. Sans surprise, les interventions se partagent entre l'expression d'une satisfaction et une demande à peine voilée adressée aux formateurs, en substance : *dites-nous que nous avons été des bons stagiaires et que vous nous avez aimés*, question plutôt formulée ainsi : « et vous, à votre tour de parler, dites-nous comment vous vous sentez ? » L'un des formateurs répond, plus ou moins au nom de ses collègues.

Arnaud V. : « Je vais vous dire comment je me sens. Je suis content du boulot qu'on a fait, je suis fatigué, je suis bien content d'être à la fin du stage, je vais pouvoir me reposer et passer à autre chose. ».

On ne saurait mieux dire que, le stage fini, les stagiaires sont aussitôt oubliés. Encadrer un stage relationnel et montrer sa distance relationnelle<sup>754</sup>.

\*

Dans un même stage BAFD, voici deux témoignages (recueillis en entretien quelques mois après la formation) :

Laura D., stagiaire : « Les formateurs, ils veulent pas voir cette norme implicite [celle qui définit le stagiaire que l'on attend] parce qu'ils pensent que tout le monde est capable et que tout le monde a quelque chose à apporter. »

Ce qui revient à dire que la position de principe rend invisibles les différences individuelles et l'écart à cette norme, ou même son existence.

---

754 Cf. la brève annexe satirique : « Traitement "éthique" de la masse ». En le formulant de manière abrupte, les formateurs, par leurs manières pédagogiques, ont pu faire croire aux stagiaires, du moins à certains d'entre eux, qu'ils les aimaient. Au moment de se quitter, ceux-ci en quêtent la confirmation auprès de ceux qui sont devenus leurs grands frères et leurs grandes sœurs, et qui ont exercé sur eux un rapport de séduction même s'ils affirment ne pas vouloir servir de modèle. Mais maintenant qu'il n'y a plus guère d'enjeu, ils sont durement remis à leur place réelle.

Caroline M., stagiaire : « J'ai demandé qu'on nous fasse des apports pour nous aider. Tu leur dis une fois, tu leur dis deux fois, tu leur dis trois jours d'affilée. Il ne se passe rien. Ils te répondent pas. Ils suivent leur manière de faire. Alors après, tu leur dis plus rien. »

L'individualisation de la formation annoncée d'emblée par les formateurs, comme le recueil des attentes auquel ils ont procédé, ce processus est de pure forme.

\*

Afif M., stagiaire BPJEPS des CEMÉA, 41 ans : « Moi, je dérangeais, on m'a fait taire. C'est vrai que je suis grande gueule. Et puis aussi j'ai des idées, et puis je connais le langage de l'animation socio-éducative, je sais parler comme eux. Et puis aussi j'ai de l'expérience. Alors tu sais, on m'a dit que j'élevais le niveau, mais en réalité on m'a fait comprendre j'étais gênant. On m'a dit que je prenais beaucoup de place, et ça, ça veut dire trop de place. »<sup>755</sup>

On le voit en particulier au travers de ce témoignage, les formations sont centrées sur un stagiaire moyen. Celui qui s'en écarte par trop, les formateurs ne savent pas quoi en faire, ont des difficultés à s'adapter à lui ; contrairement à ce qu'ils disent habituellement, la différence n'est pas pour eux une richesse mais une difficulté. Il est clair dans le cas d'Afif M. que la taille de la promotion, trente personnes, rend très malaisée l'adaptation individuelle aux stagiaires, la tolérance des formateurs, la prise en compte et l'accompagnement de chacun. *A fortiori* quand, comme c'était le cas, le groupe est hétérogène, sur le plan géographique, culturel, de l'âge, de l'expérience.

\*

### Prise en compte des stagiaires ?

Thomas P., formateur volontaire, fin connaisseur des stages, témoigne, caustique : « Le matin, c'est *capuche-cigarette-café*. L'état d'esprit, c'est : *les stagiaires c'est des cons, fait chier d'être là*, alors on rabat la capuche du *sweat*, les œillères, on ne veut voir personne, on rumine sa mauvaise humeur du matin tout seul avec sa cigarette et son café. Et puis à 9h00, sourire, la journée démarre. »

\*

Tout ceci ne devrait pas nous étonner. Comme je le montre par ailleurs pour les mécanismes de l'alignement des militants, et d'autant plus lorsqu'il s'agit d'un internat, le stage fonctionne sur le principe de la synchronisation des rythmes individuels sur un rythme collectif, de la « mise sur la même longueur d'onde », et est réussi<sup>756</sup> lorsque les participants sont « en phase »<sup>757</sup>. Ce rythme collectif fait plus ou moins disparaître les individus, par la dynamique collective, les modalités pédagogiques, l'emploi du temps, les règles. Il n'est pas jusqu'aux critères de validation officiels

755 Afif M. ajoute que, compte tenu de ses origines, et du fait qu'il a eu à rencontrer la discrimination raciale dans son histoire personnelle, il est particulièrement attentif et sensible à tout ce qui peut s'approcher d'une telle attitude. Il estime que celle des formateurs était parfois teintée de racisme. De mon point de vue, il s'agit plus probablement d'une forme d'ethnocentrisme de classe. Cf. l'annexe (de la 4<sup>ème</sup> étape) « Une question de classes sociales ».

756 Vécu comme tel.

757 Cf. dans la 3<sup>ème</sup> étape le § 3.3.2 « Militants et membres actifs : produire de l'alignement ».



(réglementaires) qui imposent la participation active du stagiaire et la démonstration de sa capacité à s'intégrer dans un collectif.

Ce rythme est un mécanisme d'entraînement fondamental au cœur de l'efficacité de la formation.

Ces observations sont cohérentes avec la façon dont un formateur apprécie le bon déroulement d'une formation. Il est difficile d'en mesurer le « rendement » d'apprentissage et évidemment encore plus de le faire de manière individualisée. Le « fonctionnement » d'une formation s'apprécie dès lors par des indications indirectes mais plus perceptibles telles que l'atmosphère collective, les comportements réguliers et régulés (conformes aux règles de contrôle des formateurs ou conformes à des règles autonomes qui conviennent aux formateurs), toutes « indications » de nature collective.

## PRENDRE EN COMPTE LES INDIVIDUS, CE SERAIT QUOI ?

Malgré toutes mes démonstrations, peut-on pour autant penser que les formateurs soient indifférents aux individus et qu'ils fassent de leur uniformité un idéal professionnel ? Ce n'est pas le cas, bien sûr. Mais comment prendre en compte les individus dans une activité dont la conception même est collective ?

Voici ce qu'en dit le document de l'AFOCAL à destination des formateurs :

« Dans une session de courte durée, avec des stagiaires dont nous ignorons totalement l'histoire, l'observation est notre moyen de connaissance privilégié. »<sup>758</sup>

Les pratiques des formateurs, observées par l'enquêteur comme explicitées oralement ou rassemblées dans des textes de référence comme celui-ci, semblent donc confirmer qu'ils ne se préoccupent pas des individus tant qu'ils n'y sont pas obligés. Si aucun d'entre eux n'est saillant, ou plus exactement si cette émergence ne risque pas de s'exercer au détriment des buts poursuivis et de la maîtrise, du sentiment pour les formateurs de rester maîtres du jeu, alors la prise en compte de l'individu singulier est secondaire, presque facultative. Il est considéré à l'aune de son influence sur le principal, la maîtrise du temps d'une part, la dynamique de groupe d'autre part.

Il s'agit d'un enrichissement facultatif, un plaisir de gourmet, un « bon petit plat » pédagogique.

Comme le dit le document de l'AFOCAL, les formateurs ignorent totalement l'histoire des personnes qu'il accueillent. Mais que leur faudrait-il savoir d'eux pour réellement les prendre en compte ? Leur histoire ; leur appartenance sociale ; leur expérience ; leurs activités ; leurs opinions ; leurs goûts, *etc.* ? Peu de ces informations sont effectivement accessibles, et de manière fiable, aux formateurs, qui les captent au hasard de conversations non dirigées, de séquences pédagogiques dont ce n'est pas le but, de discussions informelles sans intention particulière, d'informations de seconde main qui leur sont retransmises par d'autres personnes, voire de déductions effectuées à partir de ce que la personne donne à voir d'elle-même, habillement, langage, manière de se tenir ou de marcher, comportements repérables, relations à l'intérieur du groupe de stagiaires, opinions sociales ou politiques... Et quand bien même : que peut en déduire le formateur ? L'intérêt porté à la personne consiste plus à s'attacher à tisser de bonnes relations, d'une certaine façon à séduire, qu'à connaître ; et surtout, par l'observation comme le dit la citation ci-dessus, à détecter ce qui

---

758 Source : *Recueil de textes à l'usage des formateurs - BAFA et BAFD*, p. 34.

pourrait influencer le déroulement de la formation, par anticipation de difficultés potentielles. Le reste, s'il y en a, est constitué par un éventuel développement d'affinités.

Un autre guide de formation à destination des formateurs affirme dans le même élan travailler collectivement et se centrer sur les individus.

« une pédagogie collective

Nous partons également du principe que le groupe en formation constitue en lui-même la plus grande richesse du stage, et que toutes ses potentialités collectives et individuelles constituent autant de vecteurs de formation [...]. »

Et, deux lignes plus bas :

« une pédagogie centrée sur l'individu

Les démarches, les méthodes, mises en place par le formateur doivent aussi prendre en compte chaque individu en formation au regard de ce qu'il est, de sa personnalité, de son histoire, de son vécu, de ses représentations et de ses compétences, de son affectivité. »<sup>759</sup>

Il est bien évident que, si les individus devaient vraiment être considérés dans tous les aspects prescrits ci-dessus, il serait impossible d'atteindre à la connaissance nécessaire de tout ce qui est énuméré<sup>760</sup>. Et encore moins d'en tenir compte.

En réalité, l'expérience, individuelle et collective, celle de l'équipe de formateurs mais aussi celle accumulée au fil de décennies de sessions de formation, propose des réponses pré-formatées sur ce que sont les stagiaires et des catégories de jugement. Dans la plupart de cas, s'intéresser aux individus consiste surtout à les relier à ces « cases » pré-disponibles. Ce qui assure, paradoxalement, une forme d'ajustement individualisé aux participants.

---

759 Francas, *Devenir Membre de l'Équipe Régionale de Formateurs... Quelques repères*, p. 8 pour les deux citations.

760 On peut se demander pourquoi, dans un document qui se veut un guide pratique, apparaît une prescription si peu réaliste. S'agit-il vraiment d'un guide ? La visée pourrait-elle être de donner, par les mots, une valeur symbolique au travail de formation en suggérant sa richesse et son ampleur ? On pourrait *a contrario* s'inquiéter de l'omniprésence et de l'omniscience de formateurs qui auraient ainsi accès à tous ces aspects de la personne de leurs stagiaires.

## LA GRANDE PEUR DE LA DYNAMIQUE DE GROUPE

Les comportements collectifs, le groupe en tant que poids déterminant pour le déroulement, l'atmosphère, le devenir de la formation, constituent à la fois l'incertitude principale, l'interrogation permanente et la grande peur des formateurs<sup>761</sup>. Ils les mobilisent prioritairement, parfois entièrement.

Karine P., permanente de Familles Rurales. « La dernière promo, elle était épuisante, elle était terriblement énergivore. Après, j'ai même été en arrêt maladie tellement j'étais crevée. Le problème, c'était la dynamique. Dans ce groupe, il fallait recadrer tout le temps sur presque tout. Par exemple les stagiaires qui sont pas à l'heure, ou qui quittent la formation en cours de journée parce qu'ils en ont marre, ou qui viennent pas sur leur lieu de stage sans prévenir personne. Et puis les stagiaires qui viennent avec le JMQ<sup>762</sup>, ils sont jeunes et ils ont pas d'expérience de l'animation, et pas d'expérience de la formation professionnelle. Et puis pour eux, l'animation c'est du plaisir, et puis tout à coup ils se rendent compte que c'est un travail, un vrai ; et là, tout est décalé, tu les tiens plus. »

Jérémy L., responsable d'un stage BAFA des Francas : « Oui, c'est sûr, la préoccupation la plus centrale des formateurs, c'est la dynamique de groupe. Tiens, je te raconte un incident de stage. C'était dans un BAFA en internat, au troisième jour y a une fille qui change de chambre, et en partant quand elle ramasse ses affaires elle se trompe de brosse à dents. Ça a fait tout un pataquès. Y en a qui lui ont dit "t'es crade, tu te laves avec la brosse à dents des autres !". Il y avait des tensions entre les trois filles de la chambre et ça a dégénéré en tensions entre des sous-groupes du stage. Il a fallu faire tout un dispositif de discussion pour calmer le jeu, on y a passé presque une demi-journée et on a bien transpiré. On a vu le moment où tout le stage se barrait en c... ».

L'exemple précédent montre l'enjeu que constitue la dynamique de groupe ou, si l'on veut, l'état d'esprit collectif, mais aussi le temps que les formateurs acceptent de lui consacrer pour qu'elle constitue un levier de facilitation, et de la vie collective, et des apprentissages, et non au contraire un frein, une difficulté, un danger. Partant, comme on voit aussi ici, cette attention est loin de n'être centrée que sur ce qui pourrait relever de la pédagogie et de purs aspects de formation : c'est bien l'ensemble des facettes de la vie du groupe dont les formateurs se sentent la responsabilité.

---

761 On peut expliquer cela par une métaphore. Imaginons une embarcation qui accueille quelques dizaines de personnes, sa capacité normale. Le capitaine est maître à bord, des machines, du cap, de la navigation. Avec l'aide de l'équipage, il conduit le bateau. Mais si un passager crie tout à coup : « regardez, il y a une baleine par là », tous les passagers vont probablement se précipiter du même côté pour voir, et le bateau donnera alors brusquement de la gîte, de manière potentiellement dangereuse.

762 Je Me Qualifie, dénomination du dispositif de financement de la formation professionnelle du Conseil Régional (dans sa version antérieure à l'actuelle).

Un peu comme les ouvriers se battent contre les machines, ainsi que le montre N. Dodier, singulièrement contre les défaillances de celles-ci, les formateurs se battent également contre les défaillances de leurs machines productives, les formations, et ces défaillances prennent presque toujours la forme de groupes qui ne « répondent » pas comme prévu ou souhaité aux dispositifs et sollicitations. Les apprenants manifestent leur existence et la différence de celle-ci d'avec le modèle sous-jacent à la pré-écriture de la formation. Bien sûr, si la situation évolue parfois mieux qu'envisagé, ce sont les difficultés non anticipées qui préoccupent les formateurs. Dans tous les cas il y a une forme inquiétante d'incertitude.

Dans les cas les plus marqués, qui témoignent là de la peur que peuvent engendrer les mouvements collectifs et de la fragilité de la maîtrise de ceux-ci par des formateurs peu expérimentés, il arrive que la constitution spontanée de sous-groupes dans la formation puisse devenir une obsession. Dans le même stage des Francas, les formateurs utilisent ainsi diverses astuces pour empêcher les stagiaires de se retrouver toujours avec les mêmes personnes. Par exemple le formateur constitue trois groupes de six stagiaires en les comptant :

« 1, 2, 3, 1, 2, 3 » etc., « les 1 se mettent ensemble, les 2 ensemble, les 3 ensemble ! ». Puis, se tournant vers moi et en aparté : « tu vois, ça permet de casser les groupes. »<sup>763</sup>

Les formateurs de ce stage considèrent que les groupes d'affinité constituent une situation de fermeture sur soi, sur de l'entre-soi. Ils se donnent la mission morale d'aller là contre. Mais est-ce par force que l'on produit de la mixité sociale<sup>764</sup> ? Ils ne justifient d'ailleurs pas cette attitude par les avantages du brassage. Peut-être les considèrent-ils ainsi mais ils ne l'expriment pas.

Pour eux, la formation de groupes, c'est-à-dire de solidarités transversales entre stagiaires qui viendraient contrebalancer ou contredire leur influence de formateurs est une source de difficultés dans le stage. Pour quelles raisons insistent-ils autant sur cette question ? Pourquoi en font-ils une telle interprétation ? Pourquoi ne pas considérer qu'il y a simplement là un point de vigilance, et qu'au contraire l'appartenance à un groupe rassure ses membres ? Qu'un groupe d'affinité ne vient pas en concurrence avec la logique d'ensemble du stage ?

---

763 Dans ma vie professionnelle, j'ai souvent entendu des chefs d'entreprise ou des cadres formuler la même préoccupation. Leurs raisons ne sont, bien sûr, pas très différentes. Symétriquement, j'ai fréquemment entendu le personnel de ces mêmes entreprises accuser leur hiérarchie de jouer sur l'affectation quotidienne aux postes de travail pour empêcher ceux qui s'entendent bien d'être ensemble. Casser les solidarités, en particulier ouvrières, a toujours été une obsession du patronat français. Stéphane Beaud et Michel Pialoux le décrivent très bien dans leur ouvrage *Retour sur la condition ouvrière*.

764 L'importance de la mixité sociale fait partie des discours habituels de l'animation, en général sous la forme de la dénonciation de sa perte du fait de la marchandisation de l'animation (cf. par exemple Magalie Bacou et Yves Raibaud, 2016). Le Ministère de la Jeunesse et des Sports a même engagé en 2016 une campagne de promotion des « colos » intitulée « Campagne nationale 100%#Colo » ayant la mixité sociale comme objectif central. Cf. <http://www.jeunes.gouv.fr/ministere/actions-ministerielles/vacances-et-loisirs-collectifs/colo/article/campagne-100-colo> pour la campagne de promotion et son dossier de presse, ainsi que le rapport d'évaluation, fort critique et que le Ministère a refusé de valider (et de payer), Magalie Bacou et al., 2016.

On peut se laisser aller à penser que ce partage d'une évidence commune, d'un consensus, alimente, au contraire, la cohésion du groupe de formateurs. Il se fonde en tout cas sur un commun sentiment de danger : les mystères de la dynamique de groupe sont profonds. Il témoigne en même temps de la fragilité ordinaire de ces mêmes équipes de formateurs, de nos jours essentiellement constituées de débutants à peine plus âgés que les stagiaires.

Pour décrire de manière un peu plus conceptuelle la difficulté qui se présente aux formateurs on peut affirmer que, comme dans tous les dispositifs collectifs, le stagiaire est pris dans un double rôle social : son rôle de stagiaire vis-à-vis du formateur et plus largement de l'institution de formation ; son rôle de condisciple ou de camarade vis-à-vis des autres stagiaires. Si en règle générale le formateur ou l'équipe de formation sait comment s'y prendre avec le stagiaire en tant qu'apprenant, où la relation principale est en direction du formateur, il a peu de prise sur le stagiaire en tant que membre de son groupe, dans lequel les relations sont transversales et se passent de la présence du formateur.

Débattre d'individu à individu ou avec un petit groupe est rarement une difficulté pour les formateurs même débutants. Se trouver face à un groupe important, sous les regards convergents, pour mener un « temps » collectif est autre chose, et il leur faut habituellement plusieurs expériences pour s'y décider. Stade qu'en fait beaucoup n'atteignent pas.

## UN ESSAI DE CARACTÉRISATION DES ORGANISMES DE FORMATION

*L'attracteur étrange ou la pertinence d'une caractérisation des organismes.*

Mon intention d'élaborer une catégorisation des organismes de formation répond à deux nécessités.

D'une part et de manière évidente, faire l'effort d'y voir clair dans cet ensemble apparemment divers et disparate ; par la même occasion, aider le lecteur à suivre et à évaluer mon exposé. Par ailleurs, l'expérience m'a montré que les acteurs ne connaissent en réalité qu'un petit sous-ensemble des organismes, souvent ceux qui ressemblent au leur, et ont assez naturellement tendance à faire de leur vision une généralité, qu'ils m'ont souvent présentée de manière contradictoire dans nos échanges et débats.

D'autre part, j'ai eu et j'ai à répondre à la question, fort justifiée : « mais en quoi tes observations sont-elles représentatives ? » En effet, même si mon travail d'enquête empirique est consistant, il est toujours possible de m'opposer – et mes interlocuteurs ne se sont pas gênés pour le faire – l'affirmation que ce à quoi j'ai assisté est spécifique, à la formation, à l'équipe d'encadrement de celle-ci, au type de formation, à l'organisme dans lequel elle s'est déroulée. Il me faut donc répondre de la possibilité de généraliser mes observations forcément partielles en mettant en évidence, si c'est le cas, des régularités au sein des organismes de formation et des différences stables entre eux.<sup>765</sup>

Nicolas P., formateur, lors d'une séance de restitution : « Est-ce que tes observations sont représentatives ? Parce que tous les stages sont différents. Il y a peut-être que 50 % des stages où les choses se passent comme tu les décris. »

Cette question, et mise en cause implicite, je l'ai entendue nombre de fois. Elle est fondée. La réponse tient d'abord dans une méthode de travail. Sans entrer dans les détails, elle consiste tout simplement à mener l'enquête : chercher à confirmer une observation, un indice, un aspect qui a

---

765 Et quand bien même. L'observation d'une formation, pour inévitablement spécifique que soit celle-ci, montre que ce qu'il s'y déroule est possible, est au moins licite dans le cadre social considéré, entre autres celui de l'organisme de formation. Ce que l'on gagne en généralité à vouloir s'affranchir des cas particuliers, on le perd souvent, dans l'animation, en dilution dans un maquis rhétorique justificatif qui se veut explicatif, perdant la vie qui s'est déroulée sous les yeux de l'observateur en la réduisant à un cas parmi d'autres. Situations particulières et généralisations, les deux sont nécessaires au travail descriptif et analytique.

attiré l'attention par d'autres observations et des sources différentes, telles que des entretiens ou des documents professionnels. À la fois pour obtenir des confirmations et par loyauté vis-à-vis de ceux qui ont accepté de m'informer ou tout simplement accepté ma présence en observateur, j'ai aussi voulu procéder systématiquement à des « restitutions » : explicitation, exposition<sup>766</sup> de tout ou partie de mes observations et hypothèses ou conclusions aux intéressés, au risque de me faire contredire, et même dans le but de leur donner cette possibilité. Ce sont d'abord les avis que j'ai recueillis à l'occasion de ces travaux qui me permettent d'affirmer la légitimité de mes généralisations à partir d'observations forcément spécifiques : si celles-ci étaient locales, les confirmations leur ont donné une ampleur bien plus large.

#### L'attracteur étrange

Modéliser la chute d'une feuille à l'automne est hors de portée de nos moyens scientifiques. Les mécanismes en jeu sont « complexes », par opposition à « compliqués ». La chute de chaque feuille est différente et le nombre de paramètres qui intervient dans sa trajectoire quasi infini. Pourtant, si l'on observe la surface dessinée par l'ensemble des feuilles d'un même arbre, on peut constater qu'elle est similaire d'année en année. Autant les événements individuels – la chute d'une feuille – sont imprédictibles, autant leur résultat d'ensemble est, quant à lui, caractérisable. Cet exemple imparfait illustre la notion – mathématique, dans sa version rigoureuse – de « l'attracteur étrange ». Le désordre apparent est en réalité influencé par un ordre sous-jacent peu visible, une contrainte déterministe, qui est la raison de la stabilité du résultat. Tout se passe comme si, de manière étrange, les feuilles étaient attirées par la surface vers laquelle elles tombent chaque année.

Il y a bien sûr une gradation de probabilités du centre à la périphérie de la figure dessinée par l'attracteur étrange. Ou, dans une formulation plus rigoureuse, l'attracteur étrange est la trace graphique, ici matérialisée, d'une fonction (au sens mathématique) de répartition spatiale de ces probabilités.

Dans la situation qui m'intéresse, les formations de l'animation, est selon moi à l'œuvre un attracteur étrange. On peut voir des ressemblances significatives d'une formation à l'autre d'un même organisme, y compris entre formations de natures différentes telles que BAFA et BPJEPS ; on peut également observer des différences significatives entre formations de même type menées par des organismes différents. Le propos est généralisable aux caractéristiques de chaque organisme. Pour cette double raison, il est possible et utile de caractériser les organismes, et leurs productions. Au-delà des variations, les formations de chaque organisme relèvent d'un attracteur étrange. Et ces divers attracteurs étranges n'ont pas la même forme ni le même emplacement, même s'ils peuvent se chevaucher. J'ai d'ailleurs observé que, à la description de quelques éléments caractérisant la

---

766 Dans les deux sens du terme.



pédagogie d'une formation, les animateurs ou formateurs expérimentés savent deviner quel en est le producteur.

Il n'y a pas de mystère à cela. Le fonctionnement des organismes comme les caractéristiques de leurs formations résultent de mécanismes de coordination, de jugement, de normes internes historiquement établies, de modalités de coordination et de décision, des acteurs qui les composent, *etc.* Il existe en leur sein suffisamment de modalités d'alignement pour que, à des variantes individuelles près, les manières de faire correspondent à une conception commune du bon et du mauvais, de ce qu'on peut faire et pas, de ce qu'il faut faire ou non en formation, à une norme collective ; à des problèmes résolus et d'autres qui n'ont pas été collectivement détectés ou étudiés ; à des sensibilités locales, à des questions qui se posent chez certains et semblent exotiques chez d'autres. De la même façon que la chute d'une feuille n'est pas un phénomène isolé, une formation même animée par un seul formateur est une pratique sociale. Elle a été socialement établie : décidée, acceptée, conforme, valorisée *etc.* Si liberté pédagogique il y a, elle se situe bien plus au niveau de l'organisme qu'à celui du formateur. Le simple fait qu'un individu soit formateur dans un organisme donné témoigne d'un parcours et d'une histoire personnelle ajustés à celui-ci.

Le dessin « étrange » qui représente chaque organisme de formation peut bien sûr être affiné en manières de faire évidentes (pour les acteurs concernés), constantes, fréquentes et recommandées, valorisées, acceptables, possibles (et autorisées), marginales voire occultes. Autrement dit, on pourrait en classer les pratiques selon deux critères non indépendants : la fréquence et la légitimité.

Ce qui rend crédible une telle logique de caractérisation est également le fait que les acteurs « s'y retrouvent ». Je ne compte pas le nombre de situations où mon interlocuteur m'a signalé « là je sais, tu parles de tel organisme, ça y ressemble vraiment, je sais j'y ai été formateur » ou « oui, c'est bien comme ça qu'on fait ».

Généraliser, c'est simplifier et épurer la réalité pour en tirer les régularités sous-jacentes. Ma proposition de considérer la diversité des manières de penser et de faire des acteurs de l'animation comme un attracteur étrange permet d'embrasser constantes et variations dans un seul modèle.

### *Possibilité d'une mise en catégories ?*

Proposer une typologie des organismes de formation est évidemment un exercice périlleux. Il n'a par ailleurs rien d'une démarche scientifique exacte. Pourtant, une telle typologie me semble utile pour mon exposé et éclairante pour comprendre le « monde » de la formation à l'animation.

En réalité, ce sont plusieurs caractérisations que je vais m'efforcer d'élaborer dans les lignes ci-dessous. Elles sont nécessairement simplificatrices sans prétendre l'être à la manière d'un idéal-type. Toutefois, elles ont le double avantage de servir effectivement mon exposé et d'avoir été validées à un certain nombre de reprises par mes divers interlocuteurs et informateurs, au sein des organismes et à distance de ceux-ci<sup>767</sup>.

Mon but n'est pourtant pas de produire une mise en catégories qui serait en soi un enrichissement de la connaissance. Il est plutôt de caractériser suffisamment les organismes de formation pour rendre intelligible et efficace mon exposé. En tout état de cause, la réalité, dans sa diversité, rentre mal dans les dichotomies, même croisées selon plusieurs axes : pourquoi donc serait-elle structurée autour d'une puissance de 2 ?

Cette démarche a une autre utilité fondamentale pour mon travail. Une vingtaine d'organismes de formation sont actifs en Pays de la Loire, leur nombre étant un peu différent selon le type de formations auxquelles ils sont habilités<sup>768</sup>. Au niveau national, 22 organismes se partagent le marché du BAFA et BAFD<sup>769</sup>. Par ailleurs, la plupart d'entre eux sont organisés en fédérations regroupant des entités locales, régionales et/ou départementales, juridiquement indépendantes. Présenté comme cela, en s'attachant aux entités juridiques, on pourrait comptabiliser plusieurs centaines d'organismes de formation de l'animation en France. Il est évidemment impossible de mener une enquête à cette échelle ; envisager même de suivre une formation de chaque organisme – sans parler d'une formation de chaque type dans chaque organisme – est également hors de portée. Il m'était donc nécessaire d'explorer l'ensemble du spectre des organismes de formation sans avoir à disposer d'une connaissance consistante de chacun d'eux. Me concentrer sur quelques uns, représentatifs de ce qui pourrait être les extrêmes et une position intermédiaire, m'a semblé une bonne méthode. On pourra en juger ci-dessous. Encore faut-il bien sûr préciser sur quels critères s'apprécie ces positions.

---

767 En particulier par des CEPJ.

768 Précisément, il y a 18 habilitations régionales pour le BAFA et le BAFD, 6 habilitations régionales pour le BPJEPS Loisirs Tous Publics ou bi-qualifiant Loisirs Tous Publics et 8 habilitations régionales pour le DEJEPS (correspondant à 10 organismes différents dans la formation professionnelle). Ces nombres sont ceux de 2016 et sont susceptibles de varier sans bien sûr changer d'ordre de grandeur. Cf. l'annexe suivante.

769 Rappelons que les habilitations sont nationales et régionales pour les formations de l'animation volontaire, BAFA et BAFD (ce sont les organismes qui sont habilités), et régionales pour les formations de l'animation professionnelle, BPJEPS et DEJEPS pour ce que j'étudie (ce sont les formations qui sont habilitées).

*Des entreprises aux associations.*

La première mise en catégories est probablement la plus évidente à l'observation. Si la majorité des organismes de formation sont juridiquement des associations – et c'est sur celles-ci qu'a porté mon enquête –, leurs modalités de fonctionnement et leurs choix stratégiques peuvent en réalité être placés plus ou moins sur un continuum qui va de l'entreprise – entreprise associative – à l'association.

Une entreprise associative est une association dont l'ensemble des aspects organisationnels comme les buts sont ceux d'une entreprise. Parmi lesquels : structures hiérarchiques ; gestion financière ; gestion du personnel ; activité marchande et ses outils, en particulier le marketing ; missions qu'elle se donne ; objectifs financiers et place de ceux-ci parmi les finalités de l'organisme ; missions et objectifs des cadres. En règle générale dans cette configuration, les structures propres à une association que sont l'Assemblée générale et le Conseil d'administration, autrement dit les dirigeants élus, y sont sous le contrôle des dirigeants salariés et jouent au mieux un rôle de soutien à ces derniers. Les acteurs sont des salariés ou des vacataires, il n'y a pas de militants et souvent peu de bénévoles. Il n'existe pas de visée de démocratie interne, les règles de fonctionnement étant celles du travail, à savoir principalement la subordination salariale. Les buts sont ceux d'une entreprise : produire pour exister et générer un résultat financier bénéficiaire.

Une association est une organisation dont les instances dominantes sont en principe et dans l'ordre l'Assemblée générale pour les décisions fondamentales, le Conseil d'administration pour les décisions opérationnelles, parfois le bureau comme groupe restreint de prise de décisions (souvent confidentielles). Les salariés, dirigeant en tête, sont en principe subordonnés à ces instances, dont ils mettent en œuvre les orientations et décisions. Ces règles installent la primauté de l'égalité des individus, la position des salariés pouvant être ambivalente lorsqu'ils sont en même temps membres de l'association. Il existe en général une certaine pratique et une ambition, au moins affichée, de démocratie interne. Les acteurs de l'association sont ses adhérents, membres actifs et parfois militants. Une association compose avec la nécessité de son équilibre financier. En principe, même si un équilibre financier est nécessaire, son but n'est pas de nature économique mais d'une autre nature : dans l'animation il porte habituellement sur la promotion de l'éducation dans la société.

En règle générale, les organisations hiérarchisées – les entreprises associatives – sont caractérisées par leur efficacité, en tout cas sont orientées par une volonté d'efficacité. Inversement, si les associations ne semblent pas aussi efficaces, c'est aussi parce qu'elles se veulent démocratiques. À vrai dire, d'un extrême à l'autre, tout change, des manières de produire aux manières de décider.

Ces grandes caractéristiques ayant été formulées, on peut assez clairement situer les organismes de formation associatifs sur une échelle qui va de l'entreprise à l'association. Ainsi, pour ceux sur lesquels a porté mon enquête, peut-on placer :

- Du côté du pôle entreprise, l'UCPA, qui n'est une association que sur le plan de la forme juridique.

- À l'opposé, du côté de l'association, les CEMÉA et les Francas. Mais il existe une différence importante entre ces deux organismes : les membres du Conseil d'administration des CEMÉA sont élus parmi les membres actifs de l'association alors que ceux des Francas sont des « notables » de l'animation. Il en résulte pour les Francas un contrôle plus aisé du Conseil d'administration par le dirigeant salarié et un fonctionnement démocratique moins approfondi.

- La plupart des autres organismes, tels dans mon enquête que l'AFOCAL, Familles Rurales, la FAL et l'UFCV, se situent dans une position intermédiaire que l'on pourrait caractériser par le fait qu'ils n'ont guère de membres actifs ou de militants, que leur conseil d'administration est de composition similaire à celui des Francas et pour les mêmes raisons, mais qu'ils ont conservé une place importante à des buts non financiers, au moins en discours.

### *Conceptions techniques et politiques de l'animation et de la formation.*

Il est également possible de classer les organismes de formation en fonction de leur conception de la formation selon un double critère qui permet d'en dresser une typologie cohérente avec leurs pratiques.

Un premier dédoublement des organismes porte sur les contenus des formations, les finalités, la conception et la pédagogie de ces formations, la manière dont elles sont conduites. Un second concerne la raison d'être, la conception sociale de l'animation qui prévaut au sein de chaque organisme. Coexistent ainsi des manières de faire et de voir que les acteurs nomment « technique » et « politique » de l'animation ; et des conceptions technique et politique de la formation.

Les organismes de formation centrés sur une conception technique de la formation y privilégient les contenus « tangibles », ce qui est réputé directement utile et nécessaire à l'apprentissage, par les stagiaires, de leur future activité d'animateurs. La finalité est d'apprendre le « métier »<sup>770</sup>. Ceux qui en ont une conception politique – et, dans une version atténuée, sociale – visent la transformation des stagiaires, travaillent à leur éducation politique – au sens d'une

---

770 Dans une autre version, les contenus ont pour but de séduire les stagiaires et de leur donner envie de revenir dans le même organisme.

conception du monde et du « vivre ensemble »<sup>771</sup> – et pensent devoir leur apprendre à penser. La finalité est de transformer la société.

Ces orientations se traduisent dans les pédagogies, les programmes de formation, l'utilisation du temps disponible, la place donnée au débat et à la réflexion, l'invitation à la réflexivité, les prescriptions et injonctions des formateurs à l'endroit des stagiaires, les jugements portés sur eux, la place donnée à l'évaluation, le recrutement des formateurs. Il n'est pas jusqu'aux manières de s'habiller, de vivre et de manger qui diffèrent<sup>772</sup>. Si tant est que cela soit possible, il y aurait un malaise pour les nouveaux formateurs à se tromper d'organisme, et ils se verraient rejetés de par leurs différences. Certes la rencontre initiale peut être fortuite mais la suite ne l'est en aucun cas.

Ces deux catégories correspondent à une orientation prioritaire des formations vers leurs bénéficiaires, avec souvent une conception de ceux-ci comme clients, ou *a contrario* une orientation vers des finalités qui dépassent les individus stagiaires, vers des « causes » sociales, dans lesquelles il s'agit d'enrôler les participants<sup>773</sup>.

Par ailleurs, les formations et les formateurs véhiculent et transmettent évidemment une conception de l'animation. Celle-ci peut-être également, en reprenant le langage vernaculaire, de nature technique ou politique, selon que là aussi on vise une occupation plus ou moins éducative des mineurs et des « publics », ou la réalisation d'un travail d'enrichissement culturel et social et une compensation des inégalités sociales.

En utilisant cette mise en catégories dichotomiques, on aboutit à trois sous-ensembles dans lesquels il est possible de ranger les organismes de formation. La quatrième logiquement possible est très improbable et non représentée à ma connaissance : une conception qui soit à la fois technique de la formation et politique de l'animation.

Voici le résultat appliqué de cette caractérisation :

---

771 Comme le disent les acteurs.

772 Ceci n'est pas anecdotique. Les obligations que les différents organismes se donnent ou non quant au respect des régimes alimentaires (hors cas d'allergies) sont fort variées et fort débattues. Elles se traduisent dans l'organisation des menus et des repas dans les stages, moments importants du « vivre ensemble » et leviers pédagogiques essentiels. Ces manières de faire diffusent un message implicite sur une conception de la société et, bien sûr, de l'animation.

773 Magali M., formatrice professionnelle des CEMÉA, observant ses propres collègues : « en fait, ce qu'ils font, c'est du prosélytisme ».

	Conception technique de l'animation	Conception politique et sociale de l'animation
Conception technique de la formation	UCPA, Familles Rurales, UFCV	
Conception politique et sociale de la formation	Francas, AFOCAL	CEMÉA

On constate que cette présentation recouvre partiellement la typologie précédente qui va des entreprises associatives aux associations : de l'UCPA aux CEMÉA en passant par Familles Rurales, l'UFCV, l'AFOCAL et les Francas.

La réalité n'est évidemment pas aussi simple que pourrait le laisser croire la catégorisation que je propose. Ainsi par exemple, le lien entre l'animation et l'éducation populaire fait que, au moins en discours, cette dernière est évoquée en formation par tous les organismes, dans une conception elle-même plus ou moins politique. Il n'y a pas de hiatus<sup>774</sup> entre ces catégories. Aucune étiquette ne peut résumer, ni une personne, ni une organisation. Mais chacune des philosophies que cette mise en catégorie tente de caractériser a une certaine force de gravité qui entraîne ses acteurs.

Le classement présenté est confirmé par les intéressés. Il me semble aider à comprendre et à organiser l'étendue et la diversité de ce que l'on peut observer des pratiques et des conceptions de la formation dans l'animation. Il montre aussi qu'il serait très limitatif de ne s'intéresser, dans l'activité productive des organismes de formation, qu'aux aspects pédagogiques.

Dans un registre différent, l'enquête et la fréquentation des acteurs m'a aussi permis de constater qu'à ces catégories correspondent des individus plus ou moins ouverts, au questionnement et au débat, sur des sujets plus ou moins ouvrables. Il n'est pas étonnant que les orientations les plus idéologiques correspondent aux plus grandes certitudes. Il ne s'agit pas que de ma propre expérience. La pensée collective est parfois cristallisée par ce qu'un dirigeant national des CEMÉA nomme « notre corpus idéologique ». Tous les observateurs extérieurs en sont frappés : les organismes les moins militants sont, dans les temps actuels, les plus créatifs, qu'il s'agisse de leur organisation ou de leur pédagogie, ce qui probablement inverse une dynamique historique antérieure<sup>775</sup>.

Xavier L., CEPJ : « Les CEMÉA et les Francas, ils sont embourbés dans leurs idéologies. Je vais te dire, aujourd'hui, les organismes les plus créatifs, on le voit très nettement, c'est les Scouts, c'est l'UFCV, et même l'AFOCAL. »

774 De « clivage », disent les sociologues.

775 Si l'on en juge par l'origine des innovations pédagogiques, dont la plus emblématique est bien sûr l'invention du stage de formation de moniteurs par les futurs fondateurs des CEMÉA en 1937.

### *Caractérisation de quelques organismes.*

Enfin, on peut également décrire chaque organisme par quelques constats portant sur leurs caractéristiques centrales, celles qui irriguent leurs manières de faire en particulier des formations. Les formulations que je propose ci-dessous sont lapidaires. Elles ont pourtant été approuvées par les dirigeants concernés, ou font partie de leurs affirmations habituelles.

Ainsi, les priorités de l'AFOCAL pourraient être ainsi présentées : efficacité productive, maîtrise, ordre et rigueur, chaque personne dans son rôle ; laïcité d'inclusion ; l'animation est une technique à apprendre ; les formateurs sont des techniciens de la formation.

Quant aux Francas : le cœur de la formation est l'évaluation ; l'animation est une activité au service de l'enfance et de l'enfant, qu'il faut faire rêver ; l'animation est un métier de volontaires et militants, militants de l'enfance et de l'animation, avec les limites qui sont ceux de non professionnels. L'animation professionnelle est un dévoiement.

Les CEMÉA : l'animation est politique, la formation est politique et tout est politique ; les formateurs sont des « militants » politiques, sûrs d'avoir raison et de constituer une élite<sup>776</sup> ; sur ces bases, ils contestent toute forme établie qu'ils sont capables de repérer. La laïcité pratiquée est une laïcité normative et de combat. Par comparaison avec le suivant, les CEMÉA apparaissent comme des urbains.

Familles Rurales : L'animation comme la formation sont apolitiques, a-rhétoriques, an-idéologiques<sup>777</sup>. Les formateurs sont des « professionnels ». Il s'agit de préparer les jeunes à être acteurs du monde de demain. « Famille » et « rurale » sont au centre de la culture de cet organisme.

---

776 Types de réflexions de nombreuses fois entendues de la part d'acteurs d'autres organismes : « Les CEMÉA, ils sont pas tièdes » ; « Les CEMÉA, dans un groupe, tu les repères tout de suite, c'est eux qui contestent tout ».

777 Ce qui va probablement avec cette caractérisation, voici une anecdote : j'ai demandé à la responsable de l'animation de m'expliquer ce qui fait la spécificité son organisme ; tout en affirmant qu'il y a un style Familles Rurales et que l'une de ses missions est justement de le maintenir, elle a été incapable de répondre à ma question. Le style est purement dans les contenus des formations.

## ORGANISMES DE FORMATION HABILITÉS EN PAYS DE LA LOIRE

*Pour le BAFA et le BAFD.*

Mickaël L., référent national BAFA et BAFD du Ministère de la Jeunesse et des Sports : « Il y a 22 habilitations nationales et 45 habilitations régionales pour le BAFA-BAFD. En fait, il y a inflation des demandes d'habilitation. Y compris par des organismes du secteur marchand. Et même si aucun de ceux-ci n'a été habilité jusqu'à présent, cela est parfaitement possible depuis la suppression de l'obligation de l'agrément Jeunesse et Éducation Populaire en 2007. »

Voici la liste des organismes à habilitation nationale et régionale des Pays de la Loire en 2016.

	Habilitations nationales		Habilitations régionales ou des entités régionales correspondantes
1	AFOCAL (Association pour la formation des cadres de l'animation et des loisirs)	1	AFOCAL Pays de la Loire
2	ATC-Routes du monde (Association Touristique des cheminots-Routes du monde)		
3	CEMÉA (Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active)	2	CEMÉA Pays de la Loire
4	CFAG (Centre de formation d'animateurs et de gestionnaires)		
5	CNFR (Confédération nationale des foyers ruraux)	3	Foyers Ruraux Pays de la Loire
6	CPCV (Centre Pédagogique Construire une Vie active)		
7	Fédération du scoutisme français	4	Éclaireurs et éclaireuses de France Vendée
		5	Scouts musulmans de France
8	FLL (Fédération Léo Lagrange)	6	Léo Lagrange Ouest
9	FNAFR (Fédération Nationale Familles Rurales)	7	Familles Rurales
10	FOEVEN (Fédération des associations régionales des œuvres éducatives et de vacances de l'Éducation Nationale)	8	AROEVEN
11	FSCF (Fédération sportive et culturelle de France)	9	FSCF Loire-Atlantique
		10	FSCF Maine et Loire
12	Guides et Scouts d'Europe	11	Association des Guides et Scouts d'Europe Pays de la Loire
13	IFAC (Institut de formation d'animation et de conseils)	12	IFAC OUEST
14	IFOREP (Institut de formation, de recherche et de promotion)		



15	Ligue de l'enseignement	13	Ligue de l'Enseignement des Pays de la Loire
		14	URFOL Pays de la Loire
16	Les Francas	15	Francas Pays de la Loire
17	Les pionniers de France-Enjeu de Seine-Saint-Denis		
18	MRJC (Mouvement rural de jeunesse chrétienne)	16	Mouvement Rural de Jeunesse Chrétienne des Pays de la Loire
19	OFAC (Office pour la formation des animateurs de centres de vacances et de loisirs)		
20	Planète Sciences		
21	UCPA (Union nationale des centres sportifs de plein air)	17	Union Nationale des Centres Sportifs de Plein Air
22	UFCV (Union française des centres de vacances et de loisirs)	18	Union Française des centres de vacances et de loisirs Pays de la Loire

*Pour le BPJEPS.*

Ce sont les formations qui sont habilitées, et elles le sont par la Direction régionale de la Jeunesse et des Sports. Voici les habilitations en mars 2016<sup>778</sup> pour la spécialité « Loisirs tous publics » et plusieurs spécialités connexes du BPJEPS :

Spécialité Loisirs tous publics (LTP) :

- AFOCAL (Association pour la formation des cadres de l'animation et des loisirs) Pays de la Loire (Angers 49).
- Association Animaje (Clisson 44).
- CEMÉA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) des Pays de la Loire (Nantes 44).
- CEMÉA St Nazaire.
- Familles rurales, formations à Angers (49), Nantes (44), Laval (53), La Roche sur Yon (85).
- Francas (Nantes 44).

Spécialité Activités physiques pour tous (APT) :

- Anjou Sports Nature (La Jaille Yvon 49).
- CREPS (Centre de ressources, d'expertise et de performances sportives) des Pays de la Loire (Nantes 44).

---

778 Le document précise en note : « Cette liste peut être complétée à tout moment selon les habilitations délivrées. »

- Fédération des amicales laïques FAL 44 (Nantes 44).
- FORMA', Institut de Formation de la FSCF (Fédération sportive et culturelle de France) (Angers 49).
- IRSS (Institut régional sport et santé) (Cholet 49).

Spécialités Loisirs tous publics et Activités physiques pour tous, dit « biquifiant »

- CEMÉA des Pays de la Loire (Le Mans 72).
- FAL 44 (Nantes 44).
- FRFR (Familles Rurales Fédération régionale des Pays de la Loire) (Angers 49).

Spécialité Éducation à l'environnement vers un développement durable (EEDD)

- CEMÉA (Saint-Nazaire 44).
- CFPPA (Centre de formation et de promotion agricoles)(La Roche sur Yon 85).
- FAL 44 (Nantes 44).

Spécialité Animation culturelle

- CNAM-IFORIS (Conservatoire National des Arts et Métiers - Institut de Formation et de Recherche en Intervention Sociale) (Angers 49).

Spécialité Animation sociale

- CREPS des Pays de la Loire.
- CEFRAS (Centre de Formation et de Recherche à la relation d'Aide et de Soins) (Angers 49).
- CEFRAS (Le Mans 72).
- Campus Léo Lagrange (Saint-Nazaire 44).

*Pour le DEJEPS.*

Habilitations en mars 2016 pour les spécialités animation socio-éducative ou culturelle et mentions Mention « Développement de projets, territoires et réseaux » ou « Animation sociale » :

- CEMÉA.
- CFPPA de la Roche sur Yon.
- CNAM IFORIS.

- Familles rurales.
- Francas (Fédération nationale).
- FAL 44.
- CEFRAS Angers.
- CREPS des Pays de la Loire.

## QU'EST-CE QU'UN « BON » FORMATEUR ? OU QUAND IL EST UTILE D'ÉMETTRE UN JUGEMENT

*Des critères.*

Face à la nécessité d'« administrer la preuve », il est souvent utile de formuler une appréciation sur la valeur d'un propos, d'un témoignage, d'une observation. Les acteurs d'un procès en justice, au stade de l'instruction comme à celui du jugement, ne procèdent pas autrement, qui débattent et évaluent la crédibilité des témoins et des témoignages. La quantité ne saurait suffire, et la transcription de plusieurs dizaines d'entretiens ne constitue pas en soi une preuve que le sociologue puisse utiliser si la plupart de ceux-ci sont sujets à caution.

On est donc amené, nécessairement, inéluctablement, à porter ce qu'on pourrait nommer un « jugement » sur la matière empirique à sa disposition. Mieux vaut l'avouer que l'occulter. Encore faut-il que ce jugement soit fondé sur des éléments aussi tangibles, aussi objectifs que possible. Objectifs au sens d'un objet indépendant de son observateur. Des critères indépendants de l'enquêteur, de ses croyances, de son milieu social, des critères qui puissent être reconnus par tout un chacun comme valides, pertinents, à tout le moins acceptables.

Un fait utilisable pour administrer une preuve empirique peut être narré par un informateur. L'enquêteur estimera alors sa fiabilité à partir de l'auteur et de la plausibilité de la situation rapportée. Il peut être recueilli par une observation, et dans ce cas il faut apprécier s'il s'agit d'un élément exceptionnel ou anormal ou au contraire d'une pratique ordinaire dans le cadre social étudié. Toutes ces situations font appel simultanément à une évaluation, et de la personne, et du fait recueilli ou constaté. Cette difficulté peut bien sûr être atténuée par le recueil d'autres faits ou témoignages, convergents ou divergents, ce que je me suis d'ailleurs efforcé de mettre en œuvre le plus systématiquement possible.

L'existence de ces critères ne présuppose en rien la capacité de la personne, en l'occurrence l'enquêteur, à porter un jugement s'il ne peut lui aussi apporter la preuve de son expérience en la matière. Ces critères sont des instruments qu'il faut savoir utiliser, et l'expérience de la chose est une condition nécessaire pour cela. À ces conditions, on ne conteste après tout pas à un musicien expérimenté la légitimité de dire si un autre instrumentiste est ou non un bon musicien ; ou à un sportif de longue pratique la capacité à percevoir clairement la maîtrise d'un autre pratiquant.

S'ils le font et ne se trompent guère, c'est bien en fait parce qu'ils utilisent des critères qui, pour être non explicités, n'en sont pas moins objectivables. Et parce que ces critères sont ou seraient reconnus par tout pratiquant de la même activité, évitant d'en faire ainsi ceux d'un milieu social donné, des critères de connivence.

Ainsi, le musicien va examiner si son confrère « tient la partition », et laquelle ; s'il est en mesure de reprendre n'importe où dans cette partition ; s'il est capable de nuances dans son jeu ; s'il peut s'adapter à des consignes variées et transformer en conséquence sa manière d'exécuter sa partie ; s'il suit ses partenaires sans décalage ; si le son qu'il obtient de son instrument est satisfaisant, y compris dans les extrêmes, haut ou bas de la tessiture, puissance à son minimum ou à son maximum. *Etc.* On pourrait faire la même description en reprenant l'exemple du sportif, où l'on verrait que les critères de la maîtrise ne portent pas uniquement sur la performance pure en situation de compétition.

Résumons-nous. Il faut, pour affirmer la valeur de preuve d'un élément empirique, jauger sa crédibilité. Pour cela, outre d'éventuels arguments quantitatifs (par exemple la représentativité statistique), il est nécessaire de formuler un avis sur cette crédibilité. Ce jugement s'alimente de deux sources, l'expérience propre du chercheur dans le domaine considéré et les critères objectifs et reconnus, permettant de formuler l'évaluation.

\*

Qu'en est-il du domaine qui m'intéresse ? Puisqu'il n'existe pas de référentiel du bon formateur<sup>779</sup> ou de littérature reconnue à ce sujet, force est de l'élaborer. C'est ce que je me suis efforcé de faire en y travaillant avec quelques formateurs dont je sais l'étendue de l'expérience, la diversité, mais aussi la différence par rapport à la mienne propre.

Les lignes qui précèdent et qui suivent ont, par ailleurs, été relues et commentées par les mêmes personnes.

\*

Qu'est-ce donc qu'un « bon » formateur ? Il me semble que l'on peut, pour formuler cette appréciation, retenir les critères suivants, sans souci de leur hiérarchie :

Lorsqu'elle débute, il a préparé la formation et celle-ci est prête, tant sur le plan pédagogique que matériel et, c'est souvent important, relationnel ou interactionnel (connaissance du public et de ses attentes, des attitudes probables des participants *etc.*).

Il sait de quoi il traite (il est lui-même compétent sur le sujet qu'il transmet) et il est capable d'en parler de façon claire, compréhensible, progressive, argumentée. Il a une expérience de ce qu'il

---

779 Il est entendu que j'évoque ici la formation d'adultes hors cadre scolaire ou universitaire. L'enseignement relève de dispositions et de critères probablement sensiblement différents.

explique et fait découvrir, et est capable de soutenir ses apports par des exemples éclairants, adaptés à son public. Il donne au moins l'impression d'être passionné par son sujet.

Il est capable de dégager les acquis majeurs visés par la formation, constituant son « fil directeur », autrement dit de trier l'essentiel de l'accessoire dans ce qu'il veut transmettre. Il formule des objectifs pédagogiques, qu'il différencie des objectifs professionnels de son donneur d'ordre. Il structure la formation en séquences pédagogiques. Il est en mesure de présenter à l'écrit les différents aspects – séquences, objectifs opérationnels, modalités pédagogiques, durées – de son dispositif de formation. Il élabore un contenu réaliste, c'est-à-dire en particulier compatibles avec le public concerné et la durée de la formation.

Il maîtrise le temps de la formation et cette maîtrise ne se fait jamais au détriment du cœur des acquis visés ni de la relation avec les apprenants.

Il est capable de concevoir un dispositif pédagogique, c'est-à-dire une mise en forme adéquate du savoir, savoir-faire ou savoir être à transmettre, adaptée à son public. Ce dispositif prévoit des formes pédagogiques variées afin de s'adapter aux apprenants et à leur diversité, de faciliter les apprentissages, d'éviter toute monotonie, de stimuler l'envie d'apprendre, de favoriser l'assimilation et la mémorisation.

Il ajuste son dispositif, prévu à l'avance, à la réalité de son public, aux imprévus, aux réactions, y compris en ce qui concerne le rythme, la durée et l'ordre des séquences pédagogiques. Il mène ces ajustements au service de son objectif pédagogique et sans perdre de vue les acquis majeurs qu'il vise pour son public.

Il utilise un langage adapté aux apprenants, ni trop riche ou compliqué, ni trop simple, montrant qu'il prend en compte, connaît et respecte son public. Sa diction est compréhensible, son ton de voix est suffisant pour être entendu de tous. Il ne s'exprime pas de manière monocorde et sa gestuelle n'est ni figée ni répétitive. Il sait accorder ses gestes, expressions de visages, postures corporelles, à son public et à son propos. Il varie les registres de la parole, peut être sérieux et utiliser l'humour. Il ne verse jamais dans la moquerie, une plaisanterie se devant toujours d'être plaisante pour l'ensemble de son auditoire.

Il est accueillant et rassurant, il est capable d'entrer en relation avec le groupe de formation, de s'intéresser à chaque individu et de repérer sa progression et ses difficultés, de maintenir une ambiance de travail, d'efficacité, de respect et de convivialité, de faire face aux différents phénomènes collectifs relevant de la dynamique de groupe, de favoriser le dialogue et la discussion au sein du groupe, de gérer les comportements difficiles, en particulier oppositionnels.

Le groupe n'est pas qu'une collection d'individus. Souvent, la formation n'est pas individuelle pour des raisons qui ne sont pas qu'économiques mais supposent aussi l'intention de

s'appuyer sur la dynamique collective. Le formateur sait l'utiliser pour permettre, faciliter, favoriser, renforcer les apprentissages visés. Il sait aussi que chaque membre du groupe en formation, y compris lui-même, est dans des proportions variables à la fois apprenant et transmettant.

Il sait faire appel aux capacités et à l'expérience des participants, la valoriser, l'utiliser à des fins pédagogiques. Il est capable de faire attention à la place de chacun dans le groupe.

Il écoute les participants et le groupe, prend en compte les questions, les objections et les contestations, y compris lorsqu'elles portent sur la pédagogie elle-même, s'efforce d'y répondre à chaque fois que cela lui est possible. Il rend possibles de véritables échanges tout en restant maître de son dispositif pédagogique. Il soutient la prise de parole. Il maintient en permanence le lien avec son public, en particulier par le regard, qui n'omet personne.

Il connaît les limites de sa compétence et ne la cache pas à son public.

Il n'utilise pas la dissymétrie des positions à son profit à des fins de domination, de manipulation, de menace, d'attaque personnelle, de règlement de comptes.

Il est respectueux de son public.

Il assure un cadre relationnel, professionnel et matériel sécurisant.

Il obtient, même au besoin contre son donneur d'ordre, un cadre matériel (locaux, mobilier, ambiance, tranquillité, matériel pédagogique, repas...) permettant la concentration sur la formation.

Il assure une stricte séparation entre ce qui se dit dans la formation et ce qu'il en dit à son donneur d'ordre (confidentialité).

Il assure sa mission dans le respect de la convention explicite et implicite avec son donneur d'ordre et dans le respect de la déontologie, même informelle, du métier de formateur.

\*

On pourrait résumer ce qui précède par la maîtrise des trois fonctions du responsable d'un groupe telles qu'énoncées par D. Anzieu et J.-Y. Martin<sup>780</sup>, à partir des travaux de K. Lewin<sup>781</sup> : produire, faciliter, réguler<sup>782</sup>.

---

780 Didier Anzieu et Jacques-Yves Martin, 2007 (1968), p. 173.

781 Kurt Lewin est un psychologue du travail américain d'origine allemande (1890-1947), de l'école dite des « relations humaines », à l'origine du concept de « dynamique de groupe », introduit pour la première fois dans un article de 1944.

782 On retrouve classiquement ces trois fonctions, généralement amputées de la référence à leur origine et donc, comme il se doit, présentées comme ayant une valeur de loi, dans de nombreux livres de management, par exemple ceux qui portent sur la conduite de réunion, ainsi que dans de nombreux livres de « dynamique de groupe ». Ce sont aussi ces trois fonctions qui sont présentées, dans les formations de formateurs, comme le cœur de l'acte de formation. Notons que les formateurs intervenant dans les formations de l'animation y font également volontiers référence, ce qui ne prouve pas qu'ils en connaissent les sources. Curieusement, dans le livre de Didier Anzieu et Jacques-Yves Martin, il faut chercher attentivement pour trouver où et comment les auteurs traitent de cette question. Leur présentation des trois fonctions n'est pas aussi nette, loin s'en faut, que ce que la postérité en a retenu et, n'était son succès ultérieur, le passage correspondant pourrait parfaitement passer inaperçu au lecteur

\*

La liste ci-dessus rassemble et mélange des critères de différentes catégories. On y trouve des compétences telles qu'elles pourraient être formulées dans un référentiel, avec le vocable « être capable de » ; des attitudes, des comportements aussi. On pourrait envisager de les ranger selon ces catégories et, le cas échéant, de la hiérarchiser. Mais si l'on prend comme critère central qu'un bon formateur est d'abord une personne qui est considérée comme telle par le milieu qu'il fréquente et les personnes qui lui confient des formations (qu'il exerce son activité comme bénévole au sein d'une association, comme salarié d'un organisme de formation ou en libéral à la demande de ses clients), cette catégorisation et cette hiérarchisation seront alors variables d'une organisation à l'autre. En produire une serait quelque peu vain.

Pour ma recherche, il importe avant tout que cet ensemble de caractéristiques attendues aient été reconnues comme valables et importantes par les personnes que j'ai sollicitées dans ces différents milieux de l'activité de formation.

Il est bien évident que rares sont les formateurs, ou les formations, chez lesquels l'ensemble des conditions énoncées ci-dessus sont satisfaites. En d'autres termes, ces conditions constituent un quasi idéal-type du formateur, le formateur idéal.

\*

Finalement, qu'est-ce qu'un bon formateur ? Ce que suggère les lignes qui précèdent est qu'il s'agit d'une personne qui répond plutôt bien aux critères énoncés ci-dessus et sur laquelle plusieurs individus, indépendamment, portent le même jugement. Une autre réponse pourrait être, de façon pragmatique : une personne reconnue comme telle par le milieu social dans lequel il exerce son activité de formateur et à laquelle ceux qui en ont le pouvoir continuent à confier des formations. Une troisième réponse envisageable serait : une personne jugée comme telle par son public direct et indirect, public direct bien sûr constitué des participants aux formations mais aussi public indirect formé, à partir de ce que dit de lui ou de ses formations son public direct, par les donneurs d'ordre de cette formation (comme, typiquement, le Directeur des Ressources Humaines dans une organisation professionnelle)<sup>783</sup>.

S. Courau résume à sa manière les critères ci-dessus, sous la forme de conditions d'apprentissage des adultes en formation<sup>784</sup> :

« Un adulte apprend s'il comprend. [...]

Un adulte apprend si la formation est en relation directe avec son quotidien. [...]

---

non averti.

783 On peut envisager des « juges » plus extérieurs tels que les organismes de financement (par exemple les OPCA) ou, dans un genre différent, un dispositif d'habilitation ou de certification tel que celui de l'OPQF.

784 Sophie Courau, 1996, tome 2, pp. 18 à 20.



Un adulte apprend s'il perçoit, comprend et accepte les objectifs du stage. [...]

Un adulte apprend s'il agit et s'engage. [...]

Un adulte apprend si le formateur sait utiliser les effets de la réussite et de l'échec. [...]

Un adulte apprend s'il se sent intégré dans un groupe. [...]

Un adulte apprend s'il est dans un climat de participation. »

### *Une expérience personnelle de la formation.*

J'ai encadré, « animé » des formations pour adultes à partir de l'âge de 20 ans et sans discontinuer (soit sur plus de 35 ans), à raison de l'équivalent, dans mon cadre professionnel, de 40 à 50 % de mon temps de travail. J'estime, tous types de formation confondus, avoir effectué environ 2.000 journées de formation dans ma vie, hors conception de celles-ci (ce qui peut représenter un ordre de grandeur similaire) pour environ 10.000 personnes formées.

Ces formations ont été réalisées sur des thèmes, pour des publics, dans des cadres institutionnels très divers : de 4 à 60 personnes ; destinées à des lycéens, des étudiants, des ouvriers, des techniciens, des employés, des agents de maîtrise, des cadres et jusqu'à des dirigeants ; de tous âges et bien sûr des deux sexes ; dans le cadre de formations à l'animation (BAFA), en entreprise, dans des administrations ; sur des thèmes allant de l'animation au management en passant par, en ne prenant que quelques exemples, la conduite de réunion, la gestion de projet, la gestion du temps, la communication, la gestion de magasin, la maintenance préventive, la connaissance de soi *etc.* ; des sujets techniques, relationnels, méthodologiques, organisationnels, aux logiques souvent mélangées.

J'ai par ailleurs moi-même suivi à plusieurs reprises des formations, soit de formateur, soit à certaines techniques que j'ai ensuite transmises ou utilisées en formation.

Indiquons, et c'est loin d'être négligeable sur le plan de la compétence pédagogique, que j'ai moi-même conçu et préparé la quasi-totalité de ces formations, ce qui impose la confrontation de ce qu'on a prévu et envisagé au déroulement réel de la formation et aux difficultés liées à la diversité des publics, parfois à leur hétérogénéité.

Certains thèmes de formation traversent l'essentiel de ma carrière sur une durée de 25 ans ou plus, et j'ai eu l'occasion de mener ces formations pour des publics divers dans des organisations multiples. J'ai aussi dû les faire évoluer car la demande, sur le même thème, ne saurait être la même dans un tel laps de temps. Cela suppose tout particulièrement, à la fois une capacité à adapter son dispositif pédagogique à son public, à la fois celle de le faire évoluer car « le monde et les temps changent ». Et, tout simplement, pour éviter de s'ennuyer (!) dans la conduite d'une formation dont on finit par connaître toutes les ficelles par cœur.

Il faudrait enfin ajouter que l'essentiel de cette expérience a pris place dans le cadre de mon métier de conseil en entreprise, avec un public non captif (l'entreprise est le client, il convient que les participants à la formation soient satisfaits de cette dernière), critique, auquel on demande à la fin de la formation d'en évaluer l'intérêt (partant, d'évaluer le formateur ce qui a, bien sûr, un effet direct sur sa relation avec son client). Que ce public non captif d'adultes en formation a besoin qu'on le convainque, d'emblée et presque instantanément, qu'il a bien fait de venir et qu'il lui est utile de rester. Par voie de conséquence, qu'il faut faire preuve d'une grande inventivité pédagogique, les formes à donner au travail devant être tout sauf monotones (ce qui exclut quasiment l'utilisation de l'exposé, même court).

Pour ce qui concerne le sujet de ma recherche, j'ai encadré, au sein d'une équipe de formateurs (c'est toujours le cas de ce type de formation) une trentaine de stages BAFA.

Sans préjudice de la modestie, et puisque j'ai une expérience de formateur de près de 40 ans et, plus spécifiquement, ai été en mesure de vivre et de faire vivre ma famille de ce travail (entre autres) pendant 25 ans de ma vie professionnelle, pour des clients stables avec lesquels j'ai travaillé durant souvent plus de dix ans, j'estime que mon expérience me permet, de manière légitime, de faire un usage pertinent des critères que je me suis efforcé de formuler plus haut. Et d'affirmer que j'ai été considéré comme un bon formateur et que je sais faire usage des critères énoncés pour percevoir les qualités d'un formateur.

\*

À vrai dire, on « ne fait pas de vieux os » dans le métier de formateur si on n'est pas capable d'exercer cette activité avec un certain succès. À cela plusieurs raisons, intrinsèques et extrinsèques. La principale est l'intensité potentielle d'une critique contre laquelle, en tant que formateur, il est à peu près impossible de se défendre<sup>785</sup>.

Il s'agit en effet d'une activité très exposée à la critique<sup>786</sup>. À moins d'être particulièrement imperméable à tout signal de son public et à toute démarche réflexive, il est impossible de la pratiquer sur une longue période sans y recevoir des marques de reconnaissance, qui sont des quasi conditions de survie sur le plan de la stabilité psychologique et émotionnelle.

Dans le monde professionnel, il est acquis que toute formation fait l'objet d'une évaluation du formateur et de la formation dite « à chaud », le plus souvent formalisée. Ces évaluations sont unilatérales et sans appel. En entreprise, les résultats écrits de cette évaluation sont transmis au

---

785 Cf. l'annexe (de la 4<sup>ème</sup> étape) « Formateur, un métier (diversement) exposé ».

786 Si « ça ne passe pas », des cadres attendront à peine la pause de la première demi-journée pour protester ouvertement ou quitter la formation (*Voice, Exit*) ; des ouvriers oseront moins une opposition ouverte (*Apathy*) mais prendront une attitude complètement passive et souvent totalement incompatible avec les dispositifs pédagogiques prévus. Dans tous les cas, la situation tourne au cauchemar pour le formateur qui, lui, ne peut ni fuir ni se cacher ni se protéger. Cf. Albert O. Hirschman, 1995 (1970) et Guy Bajoit, 1988.

donneur d'ordre de la formation. Si la formation est organisée dans le cadre d'une prestation, les résultats obtenus lui servent à reconduire ou non la formation, avec ou non le même formateur. Dans un cadre non marchand, l'organisme de formation a par ailleurs besoin des résultats d'évaluation comme preuve de la qualité de son travail à apporter à son financeur (aides sur projet, subventions par activité). Aucun formateur, aucun organisme de formation ne peut exercer longtemps son activité si ces évaluations lui sont défavorables : le premier perd son son emploi, le second son client.

## PORTRAITS RAPIDES DE QUELQUES FORMATEURS ET DE QUELQUES RESPONSABLES DANS L'ANIMATION

*Gaëlle A.*

Gaëlle a environ 35 ans et est formatrice pour l'AFOCAL. Quand je la rencontre, elle encadre son troisième stage, un approfondissement BAFA de 22 stagiaires, en équipe avec Laure, permanente de l'AFOCAL et directrice de ce stage.

Après avoir eu son bac, Gaëlle aurait souhaité devenir institutrice. Dans cette perspective, elle a travaillé comme animatrice dans un collège. Son nombre d'heures de travail allant croissant, elle a trouvé utile de faire un bilan de compétence, qui a conclu à son adaptation à l'animation. Elle est actuellement, pour une part de son temps animatrice au centre de documentation du collège qui l'emploie, pour une autre part assistance dans le service vie scolaire. Dans ce cadre, elle prend en charge en particulier des formations de délégués de classe et assure un suivi de leur activité.

Elle a de longue date souhaité être formatrice en BAFA. Elle avait initialement sollicité les Francas mais ceux-ci ne rémunèrent pas leurs formateurs et, à l'époque, mère isolée, elle avait besoin de gagner sa vie. Elle s'est adressée ensuite à Familles Rurales, qui lui ont proposé de participer à une réunion de formateurs. Elle n'y a pas trouvé sa place. Se tournant vers l'AFOCAL, elle a reçu de la part de son directeur un accueil personnel chaleureux. Elle affirme par ailleurs se reconnaître parfaitement dans la notion de « pédagogie de l'accompagnement » qui est le fil directeur des principes de cet organisme.

Sur son temps de congés (scolaires), elle encadre deux ou trois stages par an.

*Stéphane C.*

Stéphane a 46 ans et est coordinateur de l'animation jeunesse dans un centre social du Mans et en charge du développement, c'est-à-dire de tout ce qui concerne les relations du centre social avec l'extérieur, manifestations, demandes des collèges, vie associative. Je l'ai rencontré dans le cadre de mon enquête, au printemps 2017.

Son père est commercial, sa mère agent de maîtrise chez MMA (assurances). Ses parents n'ont aucun lien personnel avec l'animation. Lui-même a cependant beaucoup fréquenté les colonies de vacances et les centres de loisirs étant enfant, ainsi que les scouts (scouts de France). Il dit aimer le collectif et l'aventure. Dans la suite logique de cette expérience, il a fait son BAFA à 17 ans avec l'UFCV. À l'époque, les centres de loisirs embauchaient et il y avait beaucoup de postes disponibles dans l'animation.

Il a fait des études d'anglais et de commerce, a travaillé jusqu'à 22 ans comme commercial dans un métier de porte-à-porte, qu'il a lâché pour se consacrer à l'animation en centres de loisirs. C'est dans ce cadre qu'il a rencontré Jean-Claude Jamet, des Francas, avec lequel il s'est senti pleinement en accord et qui lui a fait découvrir que l'animation était aussi un métier. Il s'est donc engagé aux Francas comme militant bénévole. Faute de revenus par cette association, il estime que cet engagement lui apportait un sentiment d'utilité et la possibilité d'apprendre un métier.

Après son service militaire où il découvre l'illettrisme et en fait l'un de ses champs d'action, Jean-Claude Jamet l'envoie effectuer son BAFD. Il est embauché aux MMA comme animateur saisonnier. Une vie au SMIC, nourri logé mais toujours loin de sa famille.

A 26 ans, il s'inscrit au DEFA qu'il réalise avec les Francas. Il a plaisir à y rencontrer des formateurs professionnels et non pas des enseignants ! Il devient ensuite lui-même formateur BAFA pour les Francas puis administrateur de l'association.

Il est successivement directeur d'un centre de loisirs dans la périphérie du Mans, puis animateur professionnel enfance jeunesse, puis coordinateur enfance jeunesse dans une intercommunalité de quatre communes, dans une position statutaire de cadre associatif. C'est là qu'il découvre, à cette échelle, les enjeux politiques de l'animation. Cette activité étant reprise à son compte en 2005 par la collectivité territoriale, il en démissionne pour être embauché par les Francas de la Sarthe, dans une période difficile pour cette association, avec comme mission de repenser le projet associatif et de faire revenir des militants.

À partir de 2006 il est chargé de concevoir et d'ouvrir un premier BPJEPS. Il s'agit d'un travail difficile puisque, dans le BAFD dont il était familier, les stagiaires étaient à l'époque surtout des étudiants, alors que le public du BPJEPS était tout à fait différent. Comme il le dit, « au début il faut les mettre au travail ».

Pour des raisons familiales, il quitte cette activité et trouve un poste comme animateur jeunesse du centre social des quartiers sud, puis du centre social qui l'emploie actuellement.

Stéphane est l'un de rares animateurs à prôner l'action politique et syndicale comme mode de lutte et de défense, de soi et de son métier. Son parcours est typique d'une progression dans

l'animation en partant du bas de l'échelle, et du passage progressif d'un engagement occasionnel de nature plutôt opportune à une carrière professionnelle.

*Romain L.*

Je rencontre Romain en mai 2016, à l'occasion d'un entretien de recherche.

Il est coordinateur du pôle jeunesse de la ville du Mans.

Il est titulaire d'un DEUG de « administration économique et sociale, » d'une maîtrise de sciences de l'éducation et d'un DESS de « responsable de l'action sociale et éducative dans l'espace urbain ». Il a fait son mémoire de DESS sur le thème : « les compétences sociales des jeunes : comment les produire et les valoriser ».

Il est d'origine relativement modeste : sa mère est secrétaire, son père technicien foncier agricole. Comme nombre d'animateurs, ce sont ses études, et bien sûr l'expérience qui a suivi, qui lui ont permis de s'élever dans la hiérarchie de l'animation, en l'occurrence dans la fonction publique territoriale.

Enfant, il a fréquenté les colonies de vacances. Ayant passé son BAFA, il a ensuite encadré des centres de vacances et des centres de loisirs comme animateur volontaire. Puis, en professionnel, il a travaillé à la fois en zone rurale et en zone urbaine, sur la réussite éducative, le décrochage scolaire.

Il est formateur pour les Francas depuis quelques années, et administrateur de l'association départementale.

Il a environ 35 ans.

*Régis B.*

Régis, 45 ans, est depuis 2008 directeur de l'association régionale des CEMÉA en Pays de la Loire. Il a été auparavant, pendant quatre ans, responsable du secteur « vacances loisirs » de cette même association, dont il est formateur et militant depuis 1992.

Auparavant et depuis l'année 2000, il a travaillé en animation et en éducation spécialisée en maison de quartier et en centre socio-culturel, principalement comme salarié de l'association en charge de l'animation pour la ville de Nantes, l'Accoord.

Il s'était antérieurement engagé dans l'animation volontaire, encadrant de 1991 à 2000 une quinzaine de centres de vacances et de loisirs ainsi que des « classes transplantées ».

Il est titulaire de plusieurs diplômes de la formation initiale : une maîtrise de sciences physiques, un DUT carrières sociales et un Master d'ingénierie de la formation. Il a également obtenu le BAFA et le BAFD mais n'a pas de diplôme de l'animation professionnelle à proprement parler (sauf à considérer comme tel le DUT carrières sociales).

### *Fabrice B.*

Fabrice, la quarantaine, est « directeur de l'action éducative, sociale et culturelle » de l'Accoord, à Nantes. Il est fils d'un ouvrier de chez Renault (Le Mans) fortement impliqué dans le centre socio-culturel de son comité d'entreprise.

Il a lui-même fait beaucoup de colonies de vacances du CE Renault, puis a passé son BAFA et a travaillé en centre de loisirs et en centre de vacances. Il a ensuite, logiquement, passé son BAFD.

Il est titulaire d'une maîtrise en IUP de management de l'économie sociale et solidaire. Il a fait son service national comme objecteur de conscience à l'Association de la Fondation Étudiante pour la Ville (AFEV), continuant son activité pour cette association puis pour les Pupilles de l'École Publique (PEP) du Morbihan, dans deux emplois jeunes. Il y a travaillé sur « l'ingénierie de développement de services enfance et jeunesse dans les communes » du département.

Il a ensuite été embauché par l'Accoord pour la direction d'un centre socio-culturel, ce qui correspond à ce qu'il s'était donné comme but de longue date, avant d'être nommé à son poste actuel de direction.

### *Eric T.*

Le parcours d'Eric peut ressembler à celui de Fabrice B. Issu d'une famille de classe populaire, père standardiste dans un hôpital, mère employée de bureau, il obtient son BAFA à 17 ans, en ayant fait sa formation avec les Francas dans un choix qui doit tout au hasard. Il fait des études techniques et obtient un BTS de mécanique et automation. Il est coopté par les Francas et devient formateur en animation volontaire pour cet organisme. Il fait son service national comme objecteur de conscience dans une association bretonne, en tant qu'animateur scientifique régional. Puis, séduit par l'animation, il suit un DUT Carrières sociales à Tours, qu'il complète par une

licence en travail social et un DESJEPS. Il s'investit aux Francas, y encadre des formations BEATEP puis trouve un poste de responsable du secteur enfance à la ville de Saint Nazaire. Il est ensuite recruté par l'Accoord, où il occupe le poste de « directeur général adjoint *Projet* » (entendre projet de l'Accoord, c'est-à-dire la politique éducative et l'orientation stratégique). Eric a environ 40 ans.

*Franck T.*

Franck a toujours vécu et travaillé dans la région de Cholet (49), et toujours dans l'animation. Il a 47 ans et est actuellement responsable de la formation BPJEPS de l'association Animaje, dont la vocation est de former les animateurs professionnels qui sont nécessaires à la région de Clisson (44).

Ses parents travaillaient dans l'animation, son père dans un foyer de jeunes travailleurs. Il a passé son BAFA à Cholet à l'époque où il faisait une licence d'histoire. Puis, souhaitant travailler, il a fait un service civil dans un comité d'animation à Cholet. Il a ensuite assuré des vacances d'animation pour une maison de quartier de la même ville. Il a ultérieurement bénéficié d'un contrat de qualification qui lui a permis de passer le DEFA, diplôme supérieur au BEATEP qui était habituellement choisi par les animateurs professionnels.

Ce choix lui a ouvert progressivement des postes à responsabilités jusqu'à celles de direction. Il a également, à cette époque, été certificateur en BPJEPS.

Puis il a eu le sentiment d'avoir « fait le tour de la question ». Pour se renouveler, il lui fallait choisir entre changer de territoire et aller vers la formation. Il avait envie de transmettre à son tour, et a donc opté pour cette seconde possibilité. Ayant hésité entre deux formations de formateurs d'adultes, le DUFA (universitaire) et une formation FPA (relevant du Ministère du travail), il a opté pour la seconde car elle supposait « beaucoup plus de terrain ».

Il a ensuite été embauché par l'UFCV comme formateur puis responsable de la formation BPJEPS LTP. Il a enfin récemment pris la responsabilité de coordinateur de formation pour l'association Animaje. Ce n'est pas un hasard car la communauté de communes de Clisson a « une vraie politique jeunesse, avec des enjeux de territoire ». Il en tire « une certaine reconnaissance ».

Franck m'indique avoir fait, en devenant responsable de formation pour Animaje,

« des sacrifices financiers, mais je m'y retrouve totalement à titre personnel dans la qualité du travail que je peux faire ici ». « J'ai une triple satisfaction : sur mon mode de vie, sur ma liberté pédagogique, sur mes rapports avec mon employeur. »



*Guillaume R.*

À 30 ans, Guillaume est depuis trois mois « responsable d'activités BAFA-BAFD des Pays de la Loire à l'UFCV.

Il a auparavant été près de dix ans formateur pour les Francas, tout d'abord en bénévole dans l'animation volontaire puis salarié dans l'animation professionnelle, où il a assuré l'encadrement d'une session de BPJEPS.

Son père est cadre dans un garage automobile, sa mère assistance à domicile. C'est elle qui l'a inscrit au BAFA à 17 ans, et c'est auprès d'elle qu'il a d'abord trouvé les encouragements et une sensibilité sociale ou éducative. Mais lorsque, ultérieurement, il est devenu directeur et a passé son BAFD, son père a constitué pour lui un interlocuteur de choix sur les questions d'encadrement, de direction, de management.

C'est « l'ambiance associative avec un engagement très fort » dans son activité d'animation, qui a été pour lui « un révélateur de pédagogie, de responsabilisation et de démocratie » et qui lui a fait choisir l'animation. Il souhaitait initialement être enseignant en histoire-géographie et a fait une licence dans cette discipline. Mais « je comparais l'université, où il ne se passait rien, et l'animation où il se passait tout le temps quelque chose » : l'envie de transmettre, la découverte permanente, l'exercice de la créativité, le sentiment d'apprendre continuellement, une « gestion très humaine », l'aller et retour permanent entre ce qu'on dit et ce qu'on fait, l'emportent et le décident à poursuivre dans cette seconde voie.

Son propos est très empreint de l'idée de « révélation » : celle de l'animation et de l'ambiance de travail, celle de la responsabilité de direction, celle du rôle de formateur. S'il n'emploie pas le terme de « vocation », quelque peu suranné, c'est bien de cette manière qu'il décrit son « parcours ».

En 2012, il est encouragé par son directeur à faire un DEJEPS avec les Francas. Il considère sa formation, qui « répondait au cadre » légal, comme « pas très révélatrice en matière de contenus » mais « intéressante en soi pour les échanges ». Il insiste surtout sur l'importance du tuteur et de la qualité de son encadrement pour la réussite ou l'intérêt de cette formation.

Il aurait souhaité pouvoir rester aux Francas. Mais cette association n'étant pas en mesure de lui proposer un emploi ou une mission, et le faisant attendre dans le vain espoir d'une telle perspective, il a décidé de saisir l'occasion qui lui était offerte de prendre des responsabilités plus importantes au sein de l'UFCV. Comme il le dit, il a été accusé de « trahison » par la directrice

régionale des Francas, alors même que l'UFCV, de son côté, cherche justement à recruter des responsables venant d'horizons divers.

Le défi pour lui est de faire face à la responsabilité nouvelle que constitue la gestion financière d'une activité, ce qu'il a peu eu l'occasion de faire jusqu'à présent.

Une carrière heureuse, et même pourrait-on dire chanceuse.

### *Julie B.*

Julie, 32 ans, est éducatrice spécialisée. Elle a travaillé comme animatrice et apprécie cette activité. Elle a aussi été directrice d'accueil collectif de mineurs. Au cours des années récentes, elle a enchaîné les CDD comme éducatrice, sans trouver un emploi stable. Elle en profite pour partir en voyage (Togo, Canada), en alternant encadrement d'accueil de mineurs, emploi d'éducatrice et inscription au chômage.

Elle dispose d'une licence, passée de manière coordonnée avec son diplôme d'éducatrice.

Elle va reprendre des études, c'est une des raisons pour lesquelles elle encadre des stages de formation, avec l'AFOCAL<sup>787</sup>, ce qui lui permet d'engranger un peu de réserves d'argent. Son but est de devenir institutrice, car elle estime y gagner une liberté pédagogique qu'elle ne trouve ni dans son activité d'éducatrice ni dans celle d'animatrice. Ce qui est, remarquons-le, à l'opposé des appréciations que l'on entend habituellement sur ces sujets.

### *Fabrice D.*

Fabrice est formateur professionnel à l'AFOCAL. Il a la responsabilité du BPJEPS et encadre des stages BAFA et BAFD. Il a la quarantaine, a découvert l'animation sur le tard et en a suivi la première formation vers trente ans.

Il a beaucoup pratiqué le judo, qu'il décrit comme

« un sport fondé sur une hiérarchie établie et incarné dans une personne. C'est ce côté cadré et cadrant qui m'a séduit à l'AFOCAL. »<sup>788</sup>

---

787 Ce qui lui rapporte, en net, approximativement 37 € par jour de stage et lui permet de bénéficier d'un contrat de travail ouvrant à droits ultérieurs au chômage.

788 On retrouve la caractéristique d'ordre de cet organisme.

Il est très à l'aise dans sa responsabilité de formateur, qu'il s'agisse du BAFA, où je l'ai rencontré et observé à l'œuvre une première fois, ou du BPJEPS dont j'ai suivi une semaine par la suite. Comme il le dit, il « déroule », il met en œuvre des routines bien connues et bien rodées.

« Le retour chez soi après un stage, c'est toujours un retour dans la banalité du quotidien. Moi, j'apprécie le monde particulier du stage, un monde hors du monde, une sorte de monde rêvé. »

Fabrice n'a jamais fait de « colos » en tant qu'enfant. Il n'aimait pas l'école. Il revendique explicitement son appartenance aux classes populaires, son père travaillant comme ouvrier chez Bull. Il a commencé par une formation de coiffeur, comme sa mère ; il aimait bien cette activité, mais guère les clients et les horaires. Il a alors pris une orientation vers l'animation et en a suivi les différentes formations. Il a été déçu par le DEJEPS qu'il a suivi, estimant que les contenus manquaient de consistance. Il envisage, d'ici quelque temps, une orientation vers le DESJEPS ou vers un métier du social, tourné vers le handicap.

Fabrice estime avoir encadré environ 80 stages BAFA.

### *Dominique D.*

Dominique, approchant la soixantaine, est directeur de l'ensemble des 38 centres de loisirs de la ville du Mans, chacun étant dirigé de manière opératoire par un directeur.

Initialement, après une formation à la comptabilité, il travaillait aux MMA<sup>789</sup>. Gamin, aux Sablons<sup>790</sup>, c'était lui qui organisait les activités des copains. Il avait « ça dans le sang ». Il a rencontré fortuitement l'actuel directeur du service enfance, jeunesse et sports de la ville du Mans qui a détecté chez lui des capacités d'animation et l'a recruté pour l'ouverture du centre de loisirs des Étangs chauds<sup>791</sup>. Ça été déterminant pour son orientation.

Il a suivi le BAFA, puis le BAFD, a été animateur puis directeur des Étangs chauds. Puis, l'animation se professionnalisant, il a obtenu un BEATEP en VAE. Il a réussi le concours de la fonction publique pour devenir cadre B. Au fil de sa carrière, il est devenu formateur en BAFA et BAFD avec les Francas, membre du jury départemental pour le BAFA et le BAFD.

---

789 Mutuelles du Mans Assurances

790 Quartier populaire du Mans.

791 Établissement phare et vitrine de la ville du Mans, très gros centre de loisirs de plus de 300 enfants.

*Philippe S.*

« Je suis un pur produit de l'échec scolaire. »

Le ton est donné. Philippe, 60 ans, est militant, formateur et permanent des CEMÉA. Il raconte son parcours biographique avec un brin d'auto-dérision.

En échec en classe de Seconde, il est en même temps un espoir sportif. Il s'oriente vers un BEP de dessin industriel. Sans jamais avoir passé le BAFA, il fait une première « colo » qui est pour lui une révélation. À la deuxième, il décide de devenir animateur. Il enchaîne les colonies de vacances, les classes de découverte et les centres de loisirs sportifs. Il se décrit comme un « galérien de l'animation », métier dans lequel il est vite reconnu.

Il fait ensuite, pendant environ 6 ans, du tourisme social, ce qui lui offre pour la première fois un « vrai contrat de travail avec un salaire ». Il travaille pour un CE, assure des saisons en village vacances et au ski pendant 6 à 8 mois par an. En parallèle, il suit les écoles du Parti, ce qui lui donne une formation culturelle et politique.

Il s'engage dans le BAFD. En cours de formation, on lui propose de devenir responsable d'un équipement à la montagne. Pendant 3 ans, il dirige cette structure, puis devient adjoint au service de l'enfance, responsable des séjours et classes de découverte. En parallèle, il suit une formation de niveau II et, comme il dit, il « picore ». C'est l'époque, autour de 1981, une filière se met en place progressivement dans l'animation territoriale.

Puis il s'engage dans le DEFA avec les CEMÉA, un « propulseur », qu'il met longtemps à terminer. Il devient responsable associatif des CE Dassault. Puis il travaille, 7 ans à la municipalité de Créteil, 7 ans à l'INFOP, 10 ans comme responsable national de l'animation professionnelle des CEMÉA. Ces dernières années, il est intervenu au CAFEMAS pour le compte du CNAJEP puis a été embauché comme salarié au CAFEMAS, pour lequel il a effectué une grande étude sur les effectifs de l'animation.

En parallèle, il a suivi une formation avec le Collège coopératif, sur le principe de la recherche action, démarche permettant d'accéder à la théorie par une approche empirique. Cette formation lui a permis d'obtenir un DHEPS.

Comme Stéphane C. *supra*, Philippe est un représentant typique d'une ascension sociale par l'animation qui part du bas de l'échelle et en franchit progressivement les échelons professionnels.

## ASSOCIATIONS OU ENTREPRISES ?

Les associations que j'étudie ne sont pas en situation de dépendance totale de l'État ou d'une collectivité territoriale comme ce serait le cas si leurs activités relevaient de la « délégation de service public »<sup>792</sup>. La plupart ont des activités autres que la formation<sup>793</sup>, qui ne dépendent pas ou peu des financements publics et, lorsque c'est le cas, représentent une part non négligeable de leurs ressources financières. Une proportion importante de leur chiffre d'affaires de formation, souvent plus de la moitié, provient de l'animation volontaire, également indépendante de ces financements. Quant à l'animation professionnelle, ces mêmes financements publics constituent, selon les organismes, entre un tiers et la moitié de leurs effectifs de stagiaires toutes formations confondues. On peut ainsi considérer les organismes de formation comme ayant des marges de manœuvre propres : ils sont relativement maîtres de leurs stratégies, et donc pleinement engagés dans une logique entrepreneuriale.

O. Favereau<sup>794</sup> montre que le terme « entreprise » recouvre trois réalités distinctes : la société par actions, incarnée par les actionnaires et les dirigeants ; le lieu de la production, salariés, machines, murs ; l'activité économique, souvent résumée par le terme de « parties prenantes », qui outre les précédents inclut les fournisseurs, les clients, les financeurs de tous ordres, le voisinage et l'environnement. Si les associations ne sont pas des sociétés par actions et n'ont pas d'actionnaires propriétaires de ces actions, elles peuvent parfaitement être considérées comme des entreprises si on adopte la deuxième ou la troisième acception de ce vocable. J'utilise d'ailleurs la formule « entreprises associatives » pour les désigner lorsque je veux mettre en avant leur activité marchande.

---

792 Une analyse rapide amènerait à affirmer que, lorsque l'association considérée est en situation de dépendance financière totale de son donneur d'ordre, il n'y a plus d'entrepreneuriat possible. Encore faudrait-il examiner de près cette dépendance. Les dirigeants d'associations que j'ai rencontrés (typiquement, des centres sociaux) dont les finances sont de fait principalement ou uniquement publiques, revendiquent bien sûr leur « indépendance » au moins sur le plan des orientations éducatives, ce qui est habituellement nommé leur « projet associatif » ou leur « projet éducatif ». Ils indiquent couramment, comme argument à l'appui de cette affirmation, la composition de leur Conseil d'administration, qui ne comprend effectivement qu'une minorité de représentants de, par exemple, la municipalité. Ils sont cependant obligés de reconnaître que, lorsque certaines orientations importent à leur financeur, celui-ci a toutes les cartes en main pour emporter la décision. Ce qui ne veut pas dire qu'ils ne disposent pas de larges marges de manœuvre pour définir des pans importants de leur projet associatif et de leurs stratégies. Pour une illustration détaillée, cf. l'encadré « L'Accoord » dans l'annexe (de la 2<sup>ème</sup> étape) « Les marchés de l'animation ».

793 Organisation de séjours de vacances, insertion professionnelle, formation des professionnels de la petite enfance, pour ne prendre que trois exemples.

794 Cf. Olivier Favereau, 2014 et Olivier Favereau, Baudoin Roger, 2015.

Dès lors, peut-on légitimement continuer à affirmer qu'il y aurait une différence de nature sociologique entre entreprises (ou sociétés) et associations ? Qu'aurait de différent leur fonctionnement interne, puisqu'il est acquis que leurs relations extérieures, en particulier marchandes, sont tout à fait similaires ?

Même si les associations relèvent de la fameuse « Loi de 1901 sur les associations à buts non lucratifs », comme ne manquent pas de le dire *in extenso* leurs défenseurs dans leurs tentatives argumentatives, ne peut-on affirmer que, compte tenu de la diversité des statuts juridiques possibles, il y a en réalité une continuité juridique entre la société anonyme et l'association ? Et que, par voie de conséquence, même l'argument juridique ne peut pas servir à démontrer une différence radicale entre ce qui est couramment dénommé « entreprise » et les associations dont l'activité est marchande ?

Il n'entre pas dans mes compétences d'examiner la question sous l'angle strictement juridique et je n'ai pas étudié cet aspect de la question. Il est toutefois possible de faire ici deux remarques. Tout d'abord, O. Favereau fait observer que, presque partout en Europe et y compris en France, existent pour les entreprises (à partir d'une certaine taille mesurée par l'effectif de salariés) des dispositifs qu'il nomme de « co-détermination » qui permettent la participation, certes minoritaire, de représentants des salariés, élus par ceux-ci, aux Conseils d'administration : ces derniers ne sont donc pas constitués uniquement des actionnaires, propriétaires des actions, ou de leurs représentants. Il existe donc dans les sociétés, selon l'auteur, une forme de démocratie interne. D'autre part, O. Favereau montre que, contrairement à ce qui se dit ordinairement<sup>795</sup>, les actionnaires ne sont, juridiquement, propriétaires, ni de l'entreprise, ni de la société, personne morale qu'il n'est pas possible de posséder, mais uniquement d'actions de cette société, ce qui leur confère des pouvoirs. Il en déduit que « l'entreprise ou la société ne relèvent pas du langage juridique de la *propriété* mais du langage juridique du *pouvoir* »<sup>796</sup>.

Démocratie interne. L'observation des associations que j'ai étudiées montre que, en raison de choix antérieurs des Conseils d'administration et des dirigeants élus, le champ de cette démocratie peut être au moins en apparence pensé pour être aussi étendu que possible, ou au contraire réduit à son minimum légal. Par exemple, dans certains organismes de formation, les administrateurs sont des « notables de l'animation », dirigeants municipaux ou associatifs, qui partagent les mêmes contraintes et analyses que les dirigeants salariés de l'organisme et dont le rôle est à peu près limité

---

795 Et qu'il fait remonter aux travaux de l'économiste américain libéral Milton Friedman et à un article du 13 septembre 1970 publié par *The New-York Times Magazine*.

796 Transcription de l'intervention d'Olivier Favereau à la conférence-débat tenue à Toulouse, le 12 janvier 2017, « Les Soirées-Débats du GREP Midi-Pyrénées. Penser l'entreprise, nouvel horizon du politique », p. 10 (italiques de l'original).

à deux missions : élaborer une stratégie si possible dans le consensus avec le dirigeant salarié et entériner les décisions de gestion de ce dernier. *A contrario*, le Conseil d'administration d'autres organismes est constitué d'adhérents élus par leurs pairs lors de l'Assemblée générale, généralement parmi les militants actifs ; un tel Conseil d'administration peut dès lors, au moins en principe, exercer un contrôle beaucoup plus étendu sur le dirigeant salarié, jusqu'à le désavouer et le sanctionner si nécessaire. Autrement dit, si la forme associative ne présume pas de l'extension d'une démocratie interne, elle existe empiriquement dans certaines organisations dans des formes bien plus intenses – et parfois envahissantes – que l'on ne l'observe en entreprise. Il n'en reste pas moins un fait tangible qui différencie l'association et la société par actions, le droit de vote à l'Assemblée générale : dans les sociétés, il est proportionnel aux parts que possèdent les actionnaires<sup>797</sup> ; dans les associations, il est d'une voix par personne physique<sup>798</sup>.

Jeux de pouvoir. Comme dans les sociétés l'Assemblée générale des actionnaires et le Conseil d'administration, dans les associations les adhérents réunis en Assemblée générale et le Conseil d'administration disposent de pouvoirs définis par la loi, par les statuts et par le règlement interne. En principe, dans un cas comme dans l'autre, ils peuvent par exemple démettre le directeur (salarié) de ses fonctions ; inversement, dans les deux cadres juridiques, le contrôle de son Conseil d'administration, en particulier par le jeu des alliances, constitue un enjeu central pour le dirigeant. Les jeux de pouvoir sont donc parfois intenses dans les associations et l'on peut dire qu'un but permanent du dirigeant salarié est, pour le formuler sans détour, l'assujettissement de son Conseil d'administration<sup>799</sup>.

On serait tenté de conclure de ce qui précède qu'il n'y a pas de différence de nature entre sociétés et associations, tout au plus et de manière nullement systématique une différence de degré, par exemple en ce qui concerne l'exercice de la démocratie interne. Cependant, force est de constater que, empiriquement, le fonctionnement interne des entreprises et celui des associations que j'ai étudiées et qui appartiennent à ce que j'ai nommé le « pôle associatif » ne sont guère superposables.

En réalité, j'ai négligé un certain nombre de facteurs. Je n'ai nullement fait état de l'histoire de ces associations, qui constitue en quelque sorte un « chemin de dépendance » rendant relationnellement, moralement et politiquement obligatoires ou impossibles des dispositions internes : par exemple si depuis des décennies l'Assemblée générale est un lieu de débats

---

797 Sauf si les statuts en disposent autrement. Les configurations possibles sont en nombre infini.

798 Sans entrer dans les subtilités de la représentation des personnes morales dans l'un et l'autre cas.

799 Je propose une analyse détaillée des situations pratiques et des procédés employés à cette fin dans un encadré (du § 3.2.5) « Un Conseil d'administration sous tutelle, ou la régulation impossible ».

approfondis, elle ne peut muter en quelques années ou de manière cachée en un simulacre. De la même façon, l'assimilation des actionnaires – propriétaires d'action de la société – et les adhérents ne fonctionne que superficiellement, ne serait-ce que parce que ce qui fonde le pouvoir des actionnaires est d'ordre économique – leur rôle est en principe de fournir les fonds permettant à l'entreprise de mener ses activités et d'investir – alors que l'argent apporté par les adhérents est dans tous les cas symbolique et marginal dans les finances des associations considérées<sup>800</sup>. Ce sont pourtant ces mêmes adhérents qui sont en même temps les membres actifs<sup>801</sup> – et même souvent les plus actifs – de l'association, assurant une bonne part de sa production, ce qui ne correspond en rien à la contribution des actionnaires d'une société<sup>802</sup>. Ajoutons, parmi les différences majeures, que ces mêmes adhérents sont actifs en raison d'une conception sociale et souvent politique de leur rôle, qui inclut la possibilité de contribuer à la conduite de l'association, qui doit être en harmonie avec les « valeurs », « principes » etc. de leur association, condition *sine qua non* de leur engagement ; ce qui ne semble pas au cœur des motivations des actionnaires<sup>803</sup>. Cette implication se concrétise habituellement par une multiplicité, parfois même un foisonnement, de groupes de travail et d'instances de production d'idées ou de contrôle<sup>804</sup>, pouvoirs ou contre-pouvoirs importants que le dirigeant ne peut tous contrôler<sup>805</sup>.

---

800 Prenons un exemple pour fixer les données. Le chiffre d'affaire annuel des CEMÉA des Pays de la Loire est de l'ordre de 2 millions d'Euros. La contribution financière des quelques 60 adhérents qui paient une cotisation annuelle de 16 Euros est d'environ 1000 Euros.

801 Un peu comme lorsque les actionnaires d'une société sont en même temps ses salariés.

802 En quelque sorte, ce qui est central dans la contribution des actionnaires est leur apport financier ; ce qui est central dans celle des adhérents est leur contribution à l'activité de l'association.

803 En d'autres termes, les adhérents se sentent moralement propriétaires d'une association alors que les actionnaires le sont économiquement. Une association peut voir en peu de temps partir la totalité de ses adhérents. Si en principe cela ne la fait pas disparaître, le modèle économique des associations – au moins celles que j'ai étudiées – reposant largement sur le travail bénévole, dans un tel cas de figure elle serait de fait amenée à cesser ses activités. Inversement le départ d'un actionnaire suppose le rachat de ses parts par un investisseur et les capitaux propres de la société n'en sont pas modifiés.

804 Commission financière, commission animation du mouvement, Conseil d'administration « ouvert » etc.

805 De telles modalités ne sont nullement exclues par la forme « société » mais en pratique on ne les rencontre quasiment jamais.



## LES DÉFIS DE LA SURVIE

Fin et moyens, l'institution prend-elle le pas sur ses buts pour devenir une finalité en soi ? La réponse n'est pas simple, sauf dans un cas : lorsque la survie est en jeu.

### Affolement financier

Le message ci-après a été envoyé par la direction régionale des CEMÉA des Pays de la Loire à l'ensemble des membres de l'association le 17 janvier 2017<sup>806</sup>.

« Bonjour,

Ci-joint la news letters du Conseil Régional Pays de la Loire.

Des vœux dans un contexte difficile puisque le Conseil Régional ne réduit pas de 5, 10 ou 30% mais supprime l'ensemble des conventions jeunesse et éducation populaire. Pour le CRAJEP c'est la suppression du poste de coordination... Pour les CEMEA c'est entre autres la suppression de la convention jeunesse (40 000 euros) Mais cela ne sera pas la seule baisse:

- Nous sommes en train de répondre au marché et au mieux nous allons perdre 465 000 € sur 4 ans soit près de 115 000 € par an.

- Une suppression d'un dispositif comme l'OIJ (international)<sup>807</sup> avec une perte de 15 000€

- Une baisse sur l'éducation et les lycées (- 10 000€)

Nous en doutions. Ils/elles tiennent leurs promesses et ne font qu'appliquer leurs politiques libérales et réactionnaires. Certain-es au CRAJEP disent que nous avons vécu "les trente glorieuses"

Toujours est-il qu'en attendant le mois de juin, nous y réfléchissons depuis quelques mois et nous allons devoir résister et construire un autre mode d'organisation économique et sociale en prenant en compte à minima cette personne annuelle de 200 000 €...

Régis »

Il est intéressant de noter les trois *lapsus calami* de ce message.

- « la news letters du *Conseil Régional* Pays de la Loire » pour « du *CRAJEP* Pays de la Loire ».

- « Nous en doutions » pour « Nous *nous* en doutions ».

- « en prenant en compte à minima cette *personne* annuelle de 200 000 € » pour « en prenant en compte cette *perte* annuelle ».

De plus, l'auteur ne précise pas que le « marché » en question est celui de la formation professionnelle, et que le résultat de l'appel d'offre doit être rendu public au mois de juin.

806 Présentation et orthographe sont intégralement respectées.

807 L'OIJ est l'Office International de la Jeunesse des Pays de la Loire.

On peut également observer la teneur de jugement politique du propos.

L'ensemble témoigne d'un certain affolement. Par ailleurs, sa lisibilité est faible pour un membre non averti de l'association.

Affolement prématuré ? En réalité le marché de la formation professionnelle n'a pas baissé comme annoncé par le directeur, du moins pour les CEMÉA. Les autres évolutions qu'il met en évidence ont été à peu près confirmées par les faits. Mais compte tenu du poids économique de la formation professionnelle, la baisse de chiffre d'affaire n'a pas eu lieu et l'année 2017 a été très satisfaisante sur le plan du résultat d'exploitation<sup>808</sup>. La construction d'« un autre mode d'organisation économique et sociale » n'a pas été engagée, la nécessité à court terme n'en apparaissant plus aussi essentielle dès les semaines suivantes. Probablement aussi la tâche est-elle ardue. En clair, le message ne le dit pas, elle suppose la suppression d'un certain nombre d'emplois. Affolement rapidement oublié, semble-t-il.

Cette lecture est facile, avec la recul que permet le temps écoulé. Mais...

Affolement prématuré ? Le budget 2018 tel qu'il a été élaboré un an après fait apparaître dans une première version un déficit record de 270.000 €. C'est l'existence même de l'association qui est en jeu. La réunion de la « commission financière » qui devait statuer sur les orientations à prendre s'est tenue en l'absence du président (élu) et du trésorier (élu)<sup>809</sup> de l'association. On ne saurait mieux dire que les orientations à prendre, qui sont pensées comme devant être politiques, sont laissées à la décision des techniciens que sont les responsables (salariés) des différents secteurs de l'association. Si parfois permanents et bénévoles sont en concurrence pour prendre des décisions, il arrive aussi qu'ils le soient pour ne pas les prendre. On serait d'ailleurs fondé à discuter pour savoir si les décisions à prendre, portant sur les économies à réaliser, sont de nature politique ou technique.

Et pendant ce temps, les Francas des Pays de la Loire ont licencié tous leurs formateurs de la formation professionnelle, activité pourtant fortement rémunératrice, et la Fédération Régionale Familles Rurales est au bord du dépôt de bilan.

On peut débattre, en chambre, pour savoir si les organismes de formation, du moins ceux qui ne se considèrent effectivement comme des associations et annoncent des finalités militantes, sont guidés par leur projet historique – éducatif, social, politique *etc.* – ou par les enjeux économiques ; pour savoir si l'institution est et reste au service de ses finalités, ou si l'existence même de l'institution est devenue, comme c'est souvent le cas, le vrai but de son activité. On peut examiner la logique qui domine, rationalité en valeur ou rationalité en finalité. On peut s'interroger sur tout ceci mais il est clair que, lorsque l'argent vient à manquer, lorsque les finances laissent entrevoir la perspective d'ajustements draconiens – dont des plans de licenciement –, lorsque *a fortiori*

---

808 Cf. l'annexe (de la 2<sup>ème</sup> étape) « Analyse budgétaire de l'activité de formation ».

809 Celui-ci m'avait déclaré il y a deux ans : « je veux bien suivre les finances de l'association, mais il n'est pas question que je me trouve à superviser un plan social. Moralement, ce serait insupportable pour moi. Je connais les permanents, je ne pourrais plus les regarder en face. Et puis je sais comment ça se passe : tu viens dans les locaux, tu te fais prendre à partie dix fois dans le couloir. Pour eux, ce sont les administrateurs qui sont responsables. Alors tu penses, le trésorier ! Si on est un jour dans cette situation, je démissionnerai. »

pérennité même de l'association est en jeu<sup>810</sup>, l'existence et la viabilité économiques de l'organisation prennent le pas sur toute autre préoccupation. Et, quelle que soit sa nature, je ne connais pas une organisation professionnelle qui réagisse autrement : c'est-à-dire que je ne connais pas un seul salarié, surtout un seul dirigeant qui ne soit, en la circonstance, principalement et prioritairement mobilisé par cette question<sup>811</sup>.

Celle-ci a de plus un effet secondaire très apparent et souvent néfaste : elle amène à ne se centrer que sur le court terme. On entend fréquemment les dirigeants prôner la réflexion sur le long terme et les bienfaits d'une stratégie bien pensée, non seulement pour les périodes fastes, mais comme guide selon eux pour les phases délicates ; les mêmes la perdent pourtant de vue dans les situations difficiles. Lorsque le chemin est glissant et borde un précipice, le pèlerin ne regarde qu'une seule chose, l'endroit où il met les pieds. L'explication en est simple, surtout dans des organisations fragiles comme des associations qui, en règle générale, ne peuvent avoir accumulé de réserves : le plus souvent, une insuffisance de rentrées d'argent se traduit à court terme par des problèmes aigus de trésorerie. La question n'est pas celle, relativement lointaine, de la teneur du compte de résultat et du bilan, mais celle, bien plus pressante, de la manière dont on va pouvoir payer les salaires, les cotisations sociales (l'URSSAF) et les fournisseurs à la fin du mois.

En d'autres termes, et sans aller plus loin dans mon propos, il y a clairement, dans une organisation dépendant des financements et des marchés, une hiérarchie des finalités : d'abord survivre, et pour cela gagner assez d'argent pour équilibrer ses comptes ; ensuite, mener à bien ses projets et les missions qu'elle s'est donnée. Cette hiérarchie ne suffit pas à démontrer une inversion des fins (éducatives) et des moyens (l'existence de l'institution).

La nécessité centrale de cette survie amène à mettre en œuvre des actes que, en temps ordinaire, les intéressés réprouvent. Dans le monde associatif, qui n'a pas de finalité lucrative, et en dehors de toute hypothèse de malhonnêteté, les plans sociaux ne sont pas moins brutaux que dans d'autres cadres professionnels. Les récits abondent en ce sens, et j'en ai recueilli plus d'un dans le cadre de mon enquête. L'ouvrage *Le livre noir de l'animation socioculturelle*<sup>812</sup> en témoigne abondamment.

\*

---

810 J'avais un jour interrogé un président à ce sujet. Il m'avait répondu : « on continuera l'association sous une autre forme ». Mais il est arrivé ces dernières années qu'un tribunal de commerce prononce, en même temps que la liquidation judiciaire d'un organisme de formation de l'animation, une interdiction de recréer cette association (interdiction d'exercer), et ce pendant dix ans. La disparition financière de l'association peut aussi être sa disparition définitive, même « sous une autre forme ».

811 Si l'on me permet de mobiliser mon expérience professionnelle et toutes les informations auxquelles j'ai accédé durant celle-ci. Un cadre dirigeant d'une grande entreprise m'avait un jour déclaré : « quand on est dans ce genre de situation [économiquement tendue], il n'y a qu'une seule chose qui compte : le *cash* ».

812 Marion Peyre (dir.), 2005.

Les défis auxquels doivent faire face les organismes de formation de l'animation étudiés peuvent se résumer en trois enjeux : un environnement politique et économique changeant ; une économie fragile ; un monde de flux<sup>813</sup>.

En première analyse, comme toute institution, leur premier but est de continuer à exister. Cette existence est indissociablement juridique et économique. Cela nécessite donc pour elles au moins d'équilibrer leurs comptes. Lorsque la survie est en jeu, on vient de le voir, il n'y a pas de doute qu'elle devient la question prioritaire, celle qui mobilise l'attention et l'énergie – du moins de ceux qui en sont conscients ou informés. Lorsque le ressort économique vital se détend, les ressources permettent de maintenir les emplois et les activités, donc les visées et projets qui font la raison d'être de l'organisation, au moins par ses discours mobilisateurs – lesquels mobilisent effectivement.

Il n'y a pas de doute que, pour les acteurs, les aspects financiers soient un moyen. Cette position est une certitude pour les acteurs de la base, membres actifs et formateurs. Il n'est pas possible d'obtenir une déclaration contraire des dirigeants. Selon eux, pourquoi chercher à faire survivre leur association ? La réponse semble relever de l'évidence : pour continuer à en « défendre les valeurs » et à promouvoir les transformations qu'elle vise ; pour continuer à « porter le discours de l'association » ; pour faire vivre son réseau de relations, source de son image et terrain de son action<sup>814</sup> ; pour rester dans la course concurrentielle avec les frères ennemis de l'éducation populaire ; pour que se maintiennent son nom et l'aura dont elle bénéficie ; pour préserver les emplois ; par réflexe de survie.

\*

---

813 Et il faut pas s'étonner qu'un organisme relativement dégagé des questions budgétaires comme le CREPS des Pays de la Loire soit aussi celui qui se donne à lui-même la plus grande liberté pédagogique. Cf. l'annexe (de la 2<sup>ème</sup> étape) « Le CREPS, un cas particulier ». On retrouvera également ce constat dans l'annexe (de la 4<sup>ème</sup> étape) sur « La méthodologie de projet ».

814 Le réseau, on l'a déjà vu en partie, est une ressource essentielle pour les organismes de formation. Comme le dit un ancien directeur, « aucun organisme ne peut survivre longtemps s'il n'a pas de réseau. Et ça rend très difficile l'implantation d'un nouvel organisme ». Le réseau est une ressource dans plusieurs registres : « lieux » d'alternance pour les stagiaires, fournisseur de certificateurs pour les épreuves correspondantes ; employeurs des animateurs bénévoles et des animateurs professionnels qui constituent les forces vives des organismes ; terrains d'exercice de l'expertise des organismes en matière d'animation, souvent sous la forme de diagnostics, ce qui leur offre au passage des missions rémunérées en même temps qu'une source de crédibilité professionnelle, entre autres vis-à-vis des services de la Région et de l'État (cela fonctionne exactement comme un *Curriculum Vitae*) ; souvent, membre institutionnel de la fédération et parfois représenté à son Conseil d'administration ; à l'occasion source d'informations essentielle sur des projets, des appels d'offre, des opportunités ; enfin aide indirecte dans de nombreuses occasions. Ainsi, j'ai entendu le directeur des CEMÉA déclarer : « quand on a vendu nos locaux de [...], il y a dix ans, on n'avait pas de réseau ; et comme on était pressés, on a dû les céder à bas prix ; si on avait eu le soutien de la municipalité, on n'aurait pas perdu autant d'argent ; mais depuis on a corrigé l'erreur et le jour où on achètera, je pense qu'on pourra s'appuyer sur la municipalité [de Nantes] pour avoir des prix préférentiels. » Ce qui a effectivement été le cas. Le directeur régional de Familles Rurales a été tout aussi clair à ce sujet : « Nous sommes au service de notre réseau ; notre but, c'est de soutenir et de développer notre réseau ». En ce sens, le réseau est à la fois un moyen et une fin. Les catégories ne sont pas toujours tranchées.

Tout ce qui précède relève d'une certaine forme de pureté du raisonnement et des observations. Mais les logiques à l'œuvre ne sont jamais pures. Elles rencontrent les *ego*, les intérêts individuels et leur diversité, les controverses. Elle se heurtent à l'incompétence, fréquente en particulier en matière de gestion. Elles sont parfois âprement discutées par des personnes dont les points de vue, liés à leurs positions dans l'association – souvent, à une extrémité du spectre le dirigeant salarié, à l'autre le militant maximaliste –, diffèrent fortement, mais qui ont toutes sur le papier une voix égale au chapitre – ce qui fait l'une des spécificités d'une association par comparaison à une entreprise ou une administration. À tout le moins la rationalité des décisions, généralement collectives, est limitée.

Les situations de tension économique sont loin de n'avoir que des inconvénients pour les dirigeants associatifs. Quand l'enjeu est la survie, leur attitude habituelle et leur tactique est d'appeler à l'alignement. Leurs proches, leurs inconditionnels font bloc autour d'eux. On les suit d'autant plus qu'ils ont évité de confier des pans de la gestion économique à leur entourage ou aux administrateurs ; on les suit d'autant plus qu'ils ont fait usage en continu d'un discours de la peur, sur la fragilité et les risques économiques qui assaillent l'association.

Il est rarement possible de mettre en question le modèle de la survie. Si la situation s'améliore, ils en ressortent renforcés, et la survie sert leurs intérêts personnels. Leur *ego* est satisfait de la tourmente. Dans la tempête ils apparaissent comme la personne providentielle, à la fin de celle-ci comme le sauveur. Ils peuvent même, par contraste avec les « vieux » militants qui prônent le retour aux sources, se placer en novateurs et en pragmatiques.

Régis B., de nombreuses fois à qui veut l'entendre : « Quand même, quand j'ai pris la direction de l'association il y a dix ans, on perdait de l'argent depuis plusieurs années, et c'est moi qui l'ai redressée ! Et pour ça, il a fallu innover. »

## LE TEMPS DES DOUTES

De manière incontournable, les buts de l'organisme sont entre autres ceux de l'activité marchande et productive. Mais qu'en est-il des finalités plus générales, éducatives et sociétales ? Le temps est venu où le doute a gagné les militants les plus lucides, les plus expérimentés, dont font partie les auteurs des textes ci-dessous :

« Les CEMÉA connaissent un délitement de leur puissance d'action et une édulcoration de leur raison d'être. [...] Nos activités sont beaucoup l'œuvre de salariés, avec moins de 2000 adhérents<sup>815</sup> et plus de 400 salariés. Ceci est variable, mais réel, quels que soient les secteurs d'action considérés. À ce déclin de sens et d'impact, s'ajoutent des difficultés importantes et structurelles pour équilibrer la gestion économique de nos organisations. [...] La visée fondamentale des CEMÉA est de contribuer à la transformation sociale<sup>816</sup>. [...] Nous avons progressivement inversé la logique originelle. Nous sommes passés d'un mouvement d'éducation populaire et nouvelle agissant par la formation des acteurs pour contribuer à la transformation des pratiques et des structures, à un mouvement convoqué aujourd'hui comme unique moyen pour venir soutenir, prolonger ou sauver l'action de formation, l'organisme de formation en mal d'équilibre économique. [...] Pour faire une association militante il faut d'abord un sens, une visée politique. Aux CEMÉA le sens politique était celui de la transformation des pratiques culturelles, éducatives, sociales. L'inversion des fins et des moyens que nous connaissons nous prive de ce sens, car la survie de la structure de formation ne passe pas nécessairement par cette finalité de transformation. »<sup>817</sup>

« Au point que le mouvement et le projet politique semblent disparaître sous les impératifs économiques. [...] on se demande aujourd'hui dans quelle mesure l'organisme de formation a besoin du mouvement. [...] Non seulement les formations semblent se suffire à elles-mêmes dans un rapport très limité au projet politique et qui plus est dans bien des cas elles semblent détachées des personnes qui font les Ceméa, n'ayant pas ou peu recours au réseau de militants. [...] la survie économique de l'appareil, notamment dans sa capacité à payer des salaires, semble parfois l'indicateur principal du choix des politiques de formation à mettre en œuvre. [...] L'éducation

---

815 Il s'agit ici des chiffres nationaux. La manière de comptabiliser les adhérents varie d'une fédération à l'autre. Les CEMÉA annoncent les militants à jour de leur cotisation (dont le montant est de 16 €, ce qui constitue une contribution tout à fait marginale aux finances de l'association). On peut penser, à partir de mes propres observations, qu'en Pays de la Loire ceux-ci représentent environ la moitié (de l'ordre de 60 personnes) des membres actifs (de 120 à 150 personnes) – c'est-à-dire ici des formateurs animant au moins une formation dans l'année ou participant à un groupe de travail – et peut-être un quart des sympathisants (qu'on peut estimer à 300 à partir du nombre de destinataires des messages « internes »). La seule conséquence du fait de ne pas avoir pris sa cotisation annuelle est l'impossibilité de voter lors de l'Assemblée générale (mais cela n'empêche pas d'y exprimer son opinion). D'autres fédérations, en particulier celles qui organisent des accueils collectifs de mineurs, font adhérer leurs clients, et leurs adhérents se comptent ainsi en dizaines de milliers. La différence joue un rôle car elle constitue la base de la crédibilité (la fameuse « représentativité ») des différentes fédérations lors des discussions avec les services de l'État, en particulier au niveau national.

816 Note des auteurs : « Dans un entretien, Gisèle de Failly rappelle que leur création s'inscrivait clairement dans le combat antifasciste. » Les CEMÉA ont été créés par, entre autres, Gisèle de Failly, en 1937.

817 François Chobeaux, Philippe Segrestan, 2015, pp. 1-2.

nouvelle, même dans un avenir lointain semble plus être un élément de décor qu'un véritable critère politique guidant la décision d'encadrer telles ou telles actions de formation. [...] L'entreprise de formation semble prendre le pas sur l'association militant pour l'éducation nouvelle. [...] l'acte de formation ne semble plus conçu comme un élément de réponse pour transformer une situation lue au travers le filtre d'un projet politique mais comme l'une des propositions d'un catalogue ou la réponse à un marché public. [...] Dans des pans entiers de notre activité le lien indéfectible entre l'acte de formation, la mobilisation d'un réseau et la formation de nouveaux acteurs ne semblent plus pensés ni vécus comme une évidence, une évidente priorité. [...] Les fonctions d'animation de réseau (recrutement, formation de formateurs, diffusion d'idées...) ne sont pas prioritaires et sont souvent pensées et vécues comme un supplément d'âme, une activité à laquelle on s'adonne quand l'activité économique nous en laisse le loisir [...]. »<sup>818</sup>

On ne saurait être plus clair que ces auteurs.

---

818 Laurent Michel, 2014, pp. 4-5, aimablement mis à ma disposition par l'auteur. Ce texte vivement critique a donc été publié régionalement. Il est curieusement – sciemment bien sûr – illustré de photos – détournées – du débarquement de Normandie le 6 juin 1944.

## EMBOÎTEMENT DES BUTS ET DES MOYENS : UNE QUESTION DE NIVEAUX LOGIQUES

Pour clarifier la démarche et l'exposé, il est nécessaire, de manière un peu plus conceptuelle, de s'interroger sur l'emboîtement des buts (ou objectifs) et des moyens.

Tout objectif peut en effet être considéré comme un moyen au service d'un objectif de nature plus globale<sup>819</sup>. Par exemple, la *réussite scolaire* des enfants vise plus largement leur *épanouissement*, leur *formation des citoyens* ou leur *insertion dans la société et dans l'emploi*. Ces buts plus larges sont à nouveau des moyens au service d'orientations encore plus générales, telles que, par exemple, la *prospérité de la France* ou la *paix dans le Monde*. Mais inversement, la *réussite scolaire* peut être examinée comme un objectif, des parents, des enseignants, de l'État ; dans ce cas, les intéressés mettront en œuvre des moyens au service de ce but, tels que des *dispositifs pédagogiques* ; l'apprentissage des dits « fondamentaux » (lire, écrire, compter) est ainsi un moyen au service de la réussite scolaire, mais peut aussi et à son tour être considéré, à juste titre, vu par l'enseignant, comme un objectif en soi.

On voit donc, dans cet ensemble d'exemples, se construire un cadre dans lequel s'enchaînent plusieurs niveaux logiques<sup>820</sup> emboîtés : apprentissage des fondamentaux ; réussite scolaire ; insertion sociale ; prospérité collective. On pourrait d'ailleurs en proposer une échelle plus détaillée. Cette dernière pourrait également être prolongée vers le bas (détail, analyse) et vers le haut (global, synthèse), et latéralement (plusieurs moyens concourant à un même objectif, plusieurs objectifs étant servis par un même moyen)<sup>821</sup>. Chaque niveau est susceptible, et de constituer un moyen au service de l'objectif de niveau logique supérieur, et de constituer un objectif servi par le niveau inférieur en tant que moyen. Autrement dit, il n'y a pas de différence de nature entre objectifs et moyens, seulement une différence de point focal du regard : à quel niveau se place le centre de ce que l'on examine. Pour ce qui concerne mon travail, même si je le déplace, il est principalement

---

819 Bien sûr, dans le détail, on ne formule en principe pas un objectif et un moyen sous la même forme.

820 Cette analyse des niveaux logiques a été très clairement développée par Paul Watzlawick et *al.*, 1975, en particulier dans le premier chapitre « La perspective théorique » pp. 19-30, à partir de la « théorie des groupes » du mathématicien Evariste Galois.

821 On remarque donc que, au fur et à mesure que l'on « monte » dans les objectifs, ceux-ci se formulent de manière de plus en plus générale et de moins en moins spécifique à l'objet d'étude. C'est ce qui fonde ce qu'on nomme dans certains milieux une « stratégie » et, dans ceux de l'animation, « le sens » que l'on donne à son action, et que tous sont invités à chercher avec intensité. Dans mon enquête, je n'ai jamais rencontré un interlocuteur en mesure de formuler cette conceptualisation.



situé au niveau des organismes de formation. Pour éviter de se perdre dans le foisonnement que je suggère, dans cette arborescence des objectifs et des moyens, dans toutes les branches latérales possibles, il faut en outre sélectionner une manière de regarder le paysage qui s'offre à l'observation, choisir une logique, une colonne vertébrale descriptive et analytique. Et que, bien sûr, ce choix soit pertinent c'est-à-dire congruent avec le terrain empirique et avec ce que je souhaite démontrer. J'ai donc opté pour :

- La mise en évidence d'une logique de recherche de l'efficacité, qui précède et structure la production des formations ; qui fait le lien entre l'action individuelle du formateur et le fonctionnement économique et institutionnel (en tant qu'institution) de l'organisme, en passant par la (session de) formation et le groupe de formateurs.

- L'analyse, principalement menée dans la *2ème étape* de la présente thèse, d'une logique marchande, qui relie le fonctionnement interne de l'organisme et les grandes régulations qui, à l'échelle de la société, influencent son existence.

Le débat sous-jacent est bien sûr celui de l'équilibre, ou de la concurrence, entre rationalité en finalité et rationalité en valeur

## « TENSIONS, CONFLITS ET “VIOLENCES” »

« Notre mouvement a été traversé par un ensemble de situations de tension, de conflits qui ont eu comme conséquences des échanges verbaux violents et des ruptures dont certaines peuvent être analysés [*sic*] du point de vue des rapports de domination. Ces situations touchent à “la question de faire et de rendre justice”. En tant que tel, cela n’est pas surprenant, nous ne sommes pas extérieurs au monde. Ces situations viennent prendre de l’énergie pour les personnes qui les vivent et pour les personnes qui essayent de les réguler. Ces situations viennent révéler des chantiers que nous avons à mettre en place ou à poursuivre. Nous nous rendons aussi compte que des espaces et des démarches sont à créer pour permettre à chacun.e de militer sans avoir à subir ce type de situation mais aussi afin de donner des clefs d’analyse de ce qui s’est passé. »<sup>822</sup>

On remarque la rationalité du propos : il n’y est pas question de morale ou de blessure, mais de temps consommé pour réguler les conflits pris au détriment des activités militantes. En d’autres termes, ce qui est en jeu est l’efficacité de l’association, au moins autant que le bien être de ses membres.

---

822 Source : CEMÉA, « Rapport d’orientation juin 2016 », texte écrit par le président de l’association pour la préparation de l’Assemblée générale de juin 2016, p. 3. Par « mouvement », il faut entendre « association », les CEMÉA s’affirmant « mouvement d’éducation populaire ».

## BAFA - DONNÉES STATISTIQUES ET DISCUSSION

Je me propose, dans les pages ci-dessous, à partir d'une présentation et d'une exploitation des données accessibles, d'examiner plusieurs questions : le nombre d'inscrits au BAFA, le nombre de diplômés et l'attrition entre ces deux extrêmes ; à partir de ce qui précède, une estimation du « flux » de stagiaires et du « stock » d'animateurs passant et passé par ce cursus. Ces éléments visent à étayer factuellement, en présentant au lecteur leur origine ou leur construction, mes diverses affirmations quantifiées dans le corpus de la thèse.

*Des données abondantes mais difficiles à exploiter.*

Les sources traitant des effectifs dans l'animation sont relativement abondantes. Parmi elles, les statistiques concernant les formations sont bien plus rares et irrégulières. Elles ne peuvent avoir qu'une seule origine : les données des Directions départementales et régionales de la Jeunesse et Sports, chargées d'enregistrer, d'un côté les inscriptions en formation, de l'autre les attributions de diplômes. Les statistiques publiées portent également sur l'activité des formateurs, ou si l'on veut sur l'emploi. Là aussi, elles proviennent principalement, comme source initiale, des données de la Jeunesse et Sports quant aux déclarations portant sur les accueils collectifs de mineurs. Les accueils de mineurs qui échappent à ces déclarations sont difficiles à comptabiliser.

### Quelles sources, primaires ou secondaires ?

On trouve des données sur les effectifs des animateurs, volontaires ou professionnels, et des stagiaires en formation, dans des publications très diverses. Voici les principales :

- Les numéros de *Stat-Info* qui portent sur l'animation, en particulier R. Foirien, 2015 et C. Bunel, 2015.
- Les données de la Direction Jeunesse, Éducation Populaire et Vie Associative du Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative, M. Laborde 2015 et 2016.
- Les statistiques publiées par le Ministère de la jeunesse et des sports, en particulier 2005.
- Les *Panorama statistique. Jeunesse Sports. Cohésion Sociale. Les régions françaises* annuels publiés conjointement par les 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.

- Les Panoramas statistiques annuels de la Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale des Pays de la Loire.

- Les chiffres annoncés dans les actes des Assises nationales des métiers du sport et de l'animation, 14 et 15 septembre 2015.

- Les données du CAFEMAS, 2013.

- Les nombreux travaux statistiques d'Isabelle Monforte sur l'animation, entre autres 2004, 2005, 2006, ainsi que OVLEJ 2008.

- Les données fournies par le Carif-Oref, entre autres 2015a à 2015f.

- Les éléments publiés par l'observatoire de métiers de l'animation de la CPNEF, 2013.

- Les données établis par les études du cabinet Ithaque, 2009, 2010, 2011 et 2012.

- L'ouvrage de F. Lebon, 2009.

- L'article de F. Lebon, 2007b.

- L'article de L. L. Downs, 2015.

- L'article de F. Lebon et M. Simonet, 2012.

En outre, chaque organisme de formation tient bien sûr à jour, au moins pour des raisons budgétaires, les données de fréquentation de ses diverses formations ; de même, les employeurs sont censés avoir des états à jour de leurs salariés.

Régulièrement, des articles dans la presse nationale reprennent à leur compte telle ou telle donnée ce qui, compte tenu des divergences observées, contribue d'ailleurs à brouiller un peu plus leur fiabilité.

Force est pourtant de constater que les données publiées ne sont guère en accord entre elles, les chiffres extrêmes concernant les effectifs d'animateurs allant au moins du simple au double. À cela plusieurs raisons : le maquis des diplômes de l'animation ; l'impossibilité de distinguer, dans les emplois, ce qui relève de l'animation volontaire et de l'animation professionnelle ; l'absence de lien entre le caractère officiellement volontaire ou professionnel des diplômes et leur utilisation effective par les titulaires et les employeurs dans des activités considérées comme volontaires ou comme professionnelles ; des données qui, tantôt séparent animation – plus ou moins socio-culturelle – et encadrement sportif, tantôt les assimilent, sans nécessairement le préciser<sup>823</sup> ; la difficile prise en compte des animateurs qui travaillent pour des employeurs ne relevant pas de l'animation<sup>824</sup> ; l'impossibilité pratique de distinguer les emplois d'animation, d'encadrement, voire dans les services techniques ou administratifs ; une base de départ, la déclaration des séjours de mineurs, qui ne permet pas d'enregistrer combien de ces séjours sont encadrés par un même animateur.

---

823 Rappelons que le BPJEPS comprend des spécialités des deux domaines, mais se présente comme un diplôme de l'animation et non de l'encadrement sportif.

824 Foyers de jeunes travailleurs, établissements pour personnes handicapées, hôpitaux, établissements pour personnes âgées...

Par ailleurs, spécifiquement pour les formations, les seules données directement accessibles, auprès des sources administratives donc, sont le nombre d'inscriptions, les enregistrements de validation des stages successifs et le nombre de diplômes délivrés. Aucune statistique n'est tenue quant à la durée effective des formations pour les candidats et aux abandons. Le fait que les cursus de formation durent plusieurs années mais de manière variable d'un individu à l'autre ne permet pas de faire le lien entre ces différents éléments<sup>825</sup>.

L'ensemble de ces constats oblige, lorsque l'on veut disposer de chiffres à peu près fiables sur lesquels baser une analyse ou un raisonnement, à des reconstitutions délicates. J'en donne un exemple dans la section suivante.

Enfin, bien qu'il s'agisse de données publiques – mais non publiées –, les difficultés s'accumulent lorsque l'on veut obtenir des informations statistiques en s'adressant aux Directions départementales ou régionales de la Jeunesse et Sports. Dans un comportement typique des administrations, les personnes qui les détiennent prennent de nombreuses précautions avant, parfois seulement et malgré l'obtention de toutes les autorisations, de les délivrer au demandeur<sup>826</sup>.

### *Reconstituer les taux de réussite et d'échec au BAFA.*

Presque miraculeusement, une fonctionnaire de la Jeunesse et Sport de la Sarthe a pris l'initiative, avant de me transmettre les tableaux statistiques anonymisés, de procéder, à partir des

---

825 Il y faudrait réaliser un travail stagiaire par stagiaire, ce qui est évidemment impossible sur des données rendues anonymes.

826 Pour les données départementales sur le BAFA, mes relations privilégiées avec un CEPJ m'ont permis un accès rapide à des informations complètes pour le département de la Sarthe. Pour celui de la Loire Atlantique, des données brutes, en réalité inexploitables, m'ont été fournies par une collaboratrice administrative après entretien – après avoir montré patte blanche – avec une inspectrice départementale de la Jeunesse et Sports. En ce qui concerne les données, régionales cette fois, sur le BAFA, il m'a fallu obtenir l'autorisation de l'inspecteur en charge de ce secteur, qui m'a invité à solliciter celle du directeur régional (!). Une fois le dossier perdu puis retrouvé avec l'appui de la secrétaire de direction, cette autorisation ayant été dûment accordée, je me suis heurté à l'inertie de la responsable administrative, qui ne m'a jamais transmis les données sollicitées. J'ai enfin pu les obtenir en venant rendre visite, presque fortuitement et par esprit de suite, à la statisticienne de la Direction régionale. La totalité de la démarche a nécessité plus d'un an de patience et de persévérance, entre relance et diplomatie. C'est la dernière qui m'a fait remarquer qu'aucune raison ne venait justifier tous ces obstacles que l'on m'avait opposés pour l'obtention de données qui sont publiques et non confidentielles (une fois anonymisées). Néanmoins, ce qu'elle a pu me transmettre était également inexploitable pour ma recherche, en raison de ce qui est décrit ci-dessus : les décalages dans le temps entre candidats pour les différentes étapes de leur formation. Voici ses commentaires lors de l'envoi des données : « L'application pour les inscriptions et le suivi des stages et des décisions du jury, ils ont mis les moyens [informatiques] pour que ça marche. Mais il y a une autre application, qui est l'exploitation de ces données sur le plan statistique, et là ça ne marche pas bien. Les fichiers sont mal faits. Ils ont pas mis les moyens, et ça va sûrement prendre des années pour que ça devienne exploitable. Votre travail, ça m'intéresse aussi, parce que notre boulot à nous c'est de faire des statistiques à partir de ces données. Ça va me permettre de signaler les problèmes qu'on rencontre. En fait, je pense qu'ils ont pas envie qu'on puisse accéder aux données. » Je suppose que ces « mésaventures » sont le lot commun des chercheurs.

données encore nominatives dont elle disposait, à une exploitation partielle de suivi du devenir des stagiaires du BAFA. À partir des éléments fournis, j'ai tenté une reconstitution, donc limitée au département, de ce devenir.

Faute d'avoir pu obtenir le même type de travail de la part d'autres fonctionnaires (voir la note ci-dessous), je n'ai pas pu procéder à la même reconstitution pour d'autres départements de la région en ce qui concerne le BAFA ou pour le BAFD (qui est géré au niveau régional et non départemental).

Par ailleurs, j'ai dû émettre plusieurs hypothèses qui semblent plausibles (voir ci-dessous) et donnent des résultats vraisemblables, mais ne sont en rien des certitudes.

Il en résulte que mes affirmations concernant le taux d'échec et d'abandon au BAFA sont assez fragiles si on devait les généraliser à la France, ou même tout simplement d'une année sur l'autre (voir ci-dessous la forte variabilité de ces taux tels que je les reconstitue à partir de mes hypothèses). Elles sont toutefois corroborées par ce qu'en disent les divers observateurs, fonctionnaires ou formateurs.

Voici tout d'abord la reconstitution à laquelle j'ai procédé :

Années	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Inscrits en stage de base	449	485	563	622	672	567		
Non validés en stage de base	4	7	1	8	4	4		
Validés	445	478	562	614	668	563		
Cursus en moins d'un an	67	72	84	92	100	84		
Cursus en moins de 2 ans	134	143	169	184	200	169		
Cursus en moins de 2 ans		134	143	169	184	200	169	
Cursus en moins de 3 ans		45	48	56	61	57	56	
Cursus en moins de 3 ans			45	48	56	61	57	56
Autres		11	12	14	15	17	14	
Autres			11	12	14	15	17	14
Nombre calculé à l'entrée du stage pratique			512	575	632	614		
Non validés en stage pratique	12	48	77	61	38	47		
Nombre théorique en stage d'appro/perf.			435	514	594	567		
Nombre réel en stage d'approfondissement <sup>827</sup>	284	260	328	270	264	325		
Écart en nombre : abandons			- 107	- 244	- 330	- 242		
Écart en pourcentage			- 19 %	- 44 %	- 59 %	- 43 %		

L'idée générale de la démarche est que, ensuite, si la simulation (ci-dessus) reproduit correctement les résultats connus, alors les hypothèses sont plausibles et je peux ensuite les prendre comme données pour faire une simulation sur le devenir des stagiaires. Cette démarche, que je ne reproduis pas ici dans toutes ses étapes, a consisté à formuler des hypothèses sur la répartition des âges des stagiaires à l'inscription et sur la répartition des durées de cursus (qui apparaît dans le tableau ci-dessus), pour voir si la simulation permet de retrouver les données du tableau des âges des diplômés, informations qui m'ont été transmises par la DDCS. Le résultat dont rend compte le tableau ci-dessus les reconstitue correctement. Cela permet de dessiner un paysage statistique plausible.

827 La non validation en stage d'approfondissement ou de perfectionnement est exceptionnelle : inférieure à 0,5 % du nombre de stagiaires inscrits. Je ne l'ai pas prise en compte.

Afin d'aboutir à cette reconstitution, j'ai retenu, par tâtonnements progressifs<sup>828</sup>, les hypothèses suivantes :

- Si l'intéressé a effectué son cursus de formation en un an, alors nécessairement son stage pratique a été effectué dans l'année d'inscription<sup>829</sup>.

- Si son cursus a été réalisé en moins de 2 ans, le stage pratique a eu lieu à 50 % dans l'année d'inscription et à 50 % dans l'année suivante.

- *Idem* pour les cursus en moins et en plus<sup>830</sup> de 3 ans dans les années + 1 et + 2.

Par ailleurs, j'ai estimé la répartition entre ces durées à 15 % en moins d'un an, 60 % en moins de 2 ans, 20 % en moins de 3 ans et 5 % en plus de 3 ans.

Ces données hypothétiques de calcul, établies par tâtonnements successifs dans un cadre restant plausible, sont celles qui donnent les résultats les plus cohérents. C'est la raison pour laquelle je les ai retenues.

Le calcul de l'écart en pourcentage entre les nombres théorique de candidats qui devraient terminer leur formation et réel de ceux qui se présentent en stage de perfectionnement ou approfondissement doit nécessairement être rapporté à un nombre total. J'ai choisi ici le nombre d'inscrits au BAFA. Or l'on voit que ce nombre d'inscrits varie d'une année à l'autre ; par ailleurs, l'inscription au BAFA une année donnée ne présage en rien de l'année de fin de cursus. Ce calcul de pourcentage, parlant, est donc largement factice.

On constate, même si cette comparaison simple est parfaitement erronée compte tenu de la variabilité de la durée du cursus, que les effectifs en stage d'approfondissement / perfectionnement sont largement inférieurs, chaque année, à ceux des inscrits au BAFA. La perte est considérable, sans que l'on puisse réellement en connaître la cause. Les fonctionnaires de la Jeunesse et Sports

---

828 J'aurais aussi pu élaborer des algorithmes et effectuer des calculs itératifs. Cela aurait en fait consisté à produire un ensemble de  $n$  équations à  $n$  inconnues. Spontanément, j'aurais fait usage d'équation linéaires (affines), ce qui est en soi une nouvelle hypothèse. La méthode manuelle m'a paru plus fiable. Néanmoins, en toute rigueur mathématique je ne prouve empiriquement que l'existence d'une solution. Je ne démontre pas qu'il n'y en ait pas d'autres qui donnent le même résultat. Ce que confirme le fait que le nombre des hypothèses nécessaires est supérieur au nombre de données établies (il n'y aurait pas  $n$  équations et  $n$  inconnues mais  $n$  équations et  $p$  inconnues, avec  $p$  supérieur à  $n$ ). Mon seul contre-argument reste dès lors que les hypothèses que j'ai retenues sont plausibles et qu'elles correspondent à ma connaissance empirique et à celle des interlocuteurs auxquels je les ai soumises.

829 Notons que cette formulation, apparemment simple et de bon sens, se heurte à deux difficultés. D'une part, « en moins d'un an » ne signifie pas que le cursus a été effectué intégralement dans une seule année civile, base sur laquelle est construit mon tableau. D'autre part, ce qui compte pour l'obtention du diplôme, et qui donc est enregistré par la DDSCS, est la date du jury BAFA qui, en Sarthe, se réunit deux fois par an. Pour des durées réelles de cursus identiques, il suffit donc que le stage d'approfondissement ait été effectué juste avant ou juste après cette réunion pour que la durée formelle du cursus s'en trouve notablement modifiée.

830 Qui suppose une dérogation, de durée limitée.



s'accordent sur ces constats, à propos desquels ils n'ont aucune information, et qui sont similaires d'un département à l'autre<sup>831</sup>.

Enfin, il faut également observer que les chiffres varient de manière importante d'une année à l'autre. Par exemple le nombre d'échecs en stage pratique enregistrés par la DDCS est de 12 en 2010 et de 77 en 2012, sans changement significatif du nombre d'accueils collectifs de mineurs déclarés ni variation aussi marquée du nombre de stagiaires en cours de BAFA. De la même façon, mais cette fois il s'agit de résultats calculés, la proportion de stagiaires ayant abandonné leur cursus BAFA en cours varie fortement d'une année sur l'autre. Il en résulte qu'il est délicat de raisonner sur des moyennes.

Comme il faut toutefois en tirer des conclusions, j'ai utilisé celles, fragiles mais uniques, que j'ai pu déduire de ce travail, en faisant le constat global suivant : sur 100 individus inscrits en BAFA, environ 60<sup>832</sup> obtiennent le diplôme, approximativement deux ans plus tard. 1 ou 2 d'entre eux se sont vu refuser la validation de sa formation initiale et 8 à 10 la validation du stage pratique. L'échec en stage d'approfondissement est marginal, le processus « d'écémage » s'étant effectué auparavant. Au total donc, environ une dizaine a été éliminé lors du processus de formation. Reste une trentaine d'inscrits qui ne présentent pas leur dossier au jury, et dont on peut considérer que, pour des raisons assez diverses, ils ont abandonné le cursus en cours de déroulement.

Dans une formulation un peu plus rigoureuse, on peut constater que le tableau ci-dessus fait apparaître un écart très variable entre inscriptions au BAFA et obtention du diplôme puisqu'il semble se situer entre 19 % et 59 %. Un écart aussi important est probablement en partie un artefact de la méthode utilisée. Il n'en reste pas moins que l'ensemble confirme une « perte » dans le processus, toutes causes confondues, de l'ordre de 40 %, dont les trois quarts sont vraisemblablement attribuables à des abandons. Au niveau de description où je me situe, celui dont j'ai besoin pour ma thèse, il s'agit là d'un résultat essentiel et que l'on peut considérer comme solide. Puisque la suite de l'histoire des animateurs diplômés montre que leur durée d'activité est faible, de un à trois ans après le diplôme, il confirme, entre autres, la logique de flux qui est à la base de l'économie des formations de l'animation.

---

831 En d'autres termes, la perte ne provient pas du fait que les stagiaires changeraient de département entre le stage de base et le stage d'approfondissement. L'animation est très largement géographiquement située, en raison des coûts de déplacement et parce que la plupart des stages se font de nos jours en demi-pension.

832 Avec, donc, une forte variation annuelle, ce qui n'invalide pas cette conclusion sur une durée suffisante. Si l'on ne tient pas compte de la durée du cursus, ce sont 57 % des stagiaires inscrits en session théorique qui obtiennent leur diplôme sur les 5 ans de la statistique mise à ma disposition. Dans un article non daté, Jérôme Camus cite quelques éléments chiffrés épars qui aboutissent pratiquement au même résultat : une perte de 42 % des stagiaires entre l'inscription au BAFA et la présence dans un stage d'approfondissement, concluant à « une auto-élimination », sans indication de causes ou d'hypothèses à ce sujet. Cf. Jérôme Camus, non daté, note 13 p. 8.

À propos du travail précédent, voici par ailleurs quelques commentaires critiques<sup>833</sup> émis par le CEPJ qui m'a transmis l'ensemble des données statistiques de la Sarthe concernant le BAFA et auquel j'ai soumis mes résultats pour avis. Ils viennent encore complexifier l'exploitation des données.

« J'attire ton attention sur plusieurs points.

Certaines valeurs sont différentes d'un tableau à l'autre, sans que je sache pourquoi. Comme toute donnée, il y a des erreurs. On sait que certains candidats ont pu ouvrir deux dossiers par exemple.

Le nombre de diplômes délivrés fait référence à des personnes qui sont domiciliées en Sarthe à l'issue de la formation. Le nombre de stage pratiques validés par l'inspecteur fait référence à des stages qui se déroulent en Sarthe indépendamment du domicile du stagiaire. Ainsi un stagiaire sarthois qui fait un stage pratique dans un séjours de vacances dans les Alpes de Haute-Provence verra son stage validé par la DDCS des Alpes de Haute-Provence, et son stage n'est pas comptabilisé ici. Un stagiaire domicilié à Baugé [Sarthe] qui fait son stage dans l'accueil de loisirs de La Flèche verra son stage validé par la DDCS de la Sarthe et son stage est comptabilisé ici.

La comparaison entre les entrées et les sorties est très délicate étant donné que la formation BAFA peut se dérouler au total sur 42 mois (3 ans et demi) : 30 mois initialement prévus puis 12 mois de prorogation. Si on veut être totalement fidèle aux données, on doit donc prendre en compte ce fait. Ainsi, une personne qui entre en formation en 2010 peut éventuellement suivre la formation jusqu'en juin 2014. La délivrance des diplômes de 2014 inclut des personnes dont la formation a pu commencer en 2010, 2011, 2012, 2013 et même 2014 (ça arrive) alors que le flux de ceux qui ont commencé la formation durant cette période ne s'arrêtera qu'en 2018. Ici, seuls les flux entrant en 2010 et 2011 sont terminés.

On peut cependant aller un peu plus loin en acceptant une approche plus approximative. En effet, les tableaux te donnent aussi le nombre de prorogations délivrées chaque année. Contrairement au BAFD, elles sont assez peu nombreuses pour le BAFA : elles sont inférieure à 4% du flux d'entrée. Par exemple : les 18 prorogations émises en 2015 correspondent à à peine plus de 3% des entrées de 2012, et moins de 3% de celles de 2013. On peut alors négliger les prorogations et ne se baser que sur la durée initiale de 30 mois. Dans ce cas, la presque totalité des personnes qui sont entrées entre en formation en 2010 et ont obtenu le diplôme ont fini leur formation au plus tard en 2013. La presque totalité des flux entrant de 2010, 2011 et 2012 est terminée.

[...] Les données commencent en **fin 2008, ce qui correspond à la mise en place du système d'inscription par internet**. Seules les cohortes 2009, 2010 et 2011 sont définitives puisque les flux des années suivantes ne sont pas clos.

[...] Ce qu'on n'a pas : c'est les données sur la durée des cursus des personnes. Pour connaître la durée de parcours des candidats ayant commencé leur formation en 2010, il faudrait éplucher tous les dossiers présentés aux jurys de 2010 à 2014 (et même 2015 pour les éventuelles mises à jour).

[...] **Le fait d'avoir un avis défavorable ne change pas sur la manière de comptabiliser : à partir du moment où une personne est inscrite sur le site du BAFA, son dossier est conservé jusqu'à ce que le délai soit dépassé quel que soit la réussite de son parcours**<sup>834</sup>.

---

833 Plusieurs échanges par messages électroniques. Caractères gras de l'auteur.

834 L'intéressé peut toujours effectuer un autre stage pour remplacer celui qui n'a pas été validé.

[...] A ce jour, on ne peut utiliser que de la série 2010 de manière précise, et une approximation de la série 2011. »

Mon interlocuteur est puriste et je suis à la recherche d'ordres de grandeur. Il m'a bien fallu effectuer une reconstitution plausible...

### *Causes probables d'interruption du cursus du BAFA.*

Ainsi donc et pour récapituler les résultats de l'analyse précédente, le processus de formation, avec ses exigences, fait directement échouer au plus 10 % des inscrits et en perd au moins 30 % en chemin. On peut penser que les 30 % en question se sont arrêtés avant le stage d'approfondissement, car on ne voit pas de raison autre que la négligence – combinée avec un éventuel changement de centre d'intérêt – qui amène à ne pas demander son diplôme une fois toutes les étapes validées<sup>835</sup>. Il n'existe aucune donnée pour expliquer cette disparition<sup>836</sup>. Les suggestions formulées par les personnes que j'ai interrogées à ce sujet, sur la base de leur connaissance de l'animation, évoquent, de manière assez homogène et avec une probabilité décroissante, sur : la difficulté à trouver un stage pratique ; « l'épreuve de réalité » qui souvent n'est pas aussi souriante qu'anticipé (difficultés avec les enfants, tensions entre animateurs, conflits avec la direction, conditions matérielles inadéquates, absence de rémunération – pratique fréquente – du stage pratique) ; une impossibilité de payer le stage d'approfondissement quand on n'a pas été rémunéré en stage pratique ; un changement biographique ; une déception portant sur la première session de formation.

### *Les flux du BAFA.*

Le phénomène du flux d'entrée-sortie de l'animation concerne d'abord, eu égard aux chiffres, le BAFA, qui représente en nombre plus de 90 % des diplômes délivrés. Bon an mal an on le sait, de l'ordre de 10 % d'une classe d'âge s'inscrit au BAFA. Les chiffres annuels des années 2010

---

835 Le jury BAFA n'est guère qu'une chambre d'enregistrement, aux dires de ses membres, et en pratique ne prend l'initiative d'éliminer personne (*cf.* l'annexe « Jurys » *supra*). Sauf ambiguïté notoire d'une appréciation portée sur le dossier du candidat par l'un des responsables successifs (qui amène le plus souvent à convoquer, soit le candidat, soit le directeur), il ne vérifie que la conformité administrative du dossier pour prononcer la délivrance du diplôme.

836 Dont les fonctionnaires de la Jeunesse et Sport ont à peine conscience et les organismes de formation pas du tout. Pourtant aucun de mes interlocuteurs, quand je leur fais part de ce résultat, ne s'en étonne.

varient cependant de manière relativement forte, entre 60.000 et 90.000 personnes<sup>837</sup>, ce qui bien sûr est fortement ressenti par les organismes de formation. En cumulé, les chiffres sont impressionnants d'autant : en 2005, le Ministère annonce « 580.000 diplômes de l'animation délivrés depuis 1995 »<sup>838</sup>, soit en 10 ans, tous diplômes confondus, dont environ 530.000 BAFA. Ils disent l'importance sociale de l'animation et de ses formations. F. Lebon indique que

« Depuis 1946, environ deux millions d'individus ont obtenu le diplôme de moniteur de colonies de vacances ou le Bafa. »<sup>839</sup>

Ce qui est remarquable pour une formation certes courte, mais non obligatoire et payante.

Voici des données de la Jeunesse et des Sports<sup>840</sup> pour les années récentes :

Année 2010	49.196 BAFA délivrés	2.173 BAFD délivrés
2011	45.660	2.011
2012	52.359	1.734
2013	48.702	1.931
2014	48.851	1.799
2015	52.313	1.963
2016	51.284	1.970
Moyenne	49.862	1.901

Ces chiffres devraient être influencés par la diminution rapide de l'emploi en péri-scolaire mais, compte tenu du délai s'écoulant entre l'inscription et l'obtention du diplôme, un début d'effet ne sera guère sensible avant l'année 2019.

Ils sont remarquablement stables et, surtout, on ne voit guère apparaître de tendance. Il semble, au moins pour le BAFD, que récemment une année faible soit compensée ensuite par une

837 L'effectif moyen d'une classe d'âge, calculé sur dix ans d'après les données de l'INSEE pour les individus qui avaient de 17 (âge minimum de l'inscription au BAFA) à 26 ans au 1/1/2017, est de 746.000 personnes. D'après le *Stat-Info* cité *infra*, l'âge médian des animateurs de séjours de vacances avec hébergement était en 2013 de 21 ans. Il est plus jeune pour les encadrants des centres de loisirs sans hébergement, puisque c'est très généralement par ce type d'accueil collectif de mineurs que commence l'activité d'un animateur. La grosse majorité des stagiaires en stage initial du BAFA ont 17 ou 18 ans. Dans cet âge médian, il faudrait aussi prendre en compte le fait qu'une proportion non négligeable (voir *infra*) des animateurs concernés sont des professionnels.

838 Titre d'un article de Alain Le Rohellec et Guy Truchot, 2005, *Stat-Info* n° 05-03 de mai 2005. Malheureusement, il n'y a aucune régularité dans les études publiées par Stat-Info, ce qui ne permet pas de comparaison historique ni d'être assuré de disposer de données récentes.

839 Francis Lebon, 2009, p. 32.

840 Sources : DRJSCS des Pays de la Loire, « Panorama statistique » des années correspondantes. Ce « panorama statistique », sous cette forme, n'existe que depuis l'année 2010. Les données des années de 1995 à 2003, fournies sous une autre forme, font apparaître le même ordre de grandeur, de 10 % inférieurs aux données du tableau ci-dessous pour le BAFA et un peu plus pour le BAFD (témoignant d'une érosion à long terme du BAFD).

année forte ou inversement, ce qui tend à accréditer cette stabilité. Il faut aussi attirer l'attention sur le fait qu'une part minime des animateurs poursuit son activité jusqu'à obtenir le diplôme de directeur : en apparence de l'ordre de 4 %. Mais en réalité plus de 90 % des stagiaires du BAFD sont des professionnels en poste, dont la formation est payée par l'employeur. Les animateurs véritablement « volontaires », pour l'essentiel, ne vont pas jusque-là. Il s'agit là d'une première indication de la faible « durée de vie » des animateurs volontaires.

Enfin, pour bien réaliser l'ampleur des effectifs concernés, notons que, si le nombre de BAFA annuellement délivrés est de l'ordre de 50.000, cela correspond à environ 80 à 90.000 inscrits<sup>841</sup>.

### *Les animateurs volontaires en activité dans les centres de vacances.*

Pour apprécier le flux des animateurs volontaires, on peut également chercher à se faire une idée de leur durée d'activité. Mais il faut pour cela disposer d'une évaluation du nombre d'animateurs de l'animation volontaire en activité. Or les données statistiques sont rares et ne sont bien sûr jamais présentées en fonction des questions que se pose l'enquêteur. La quasi totalité de celles qui existent en matière d'accueil collectifs de mineurs (ACM) porte sur les séjours, secondairement les mineurs accueillis, et presque aucune ne comporte d'indication sur leur encadrement.

Quand on accède à des données à leur sujet, la principale difficulté est qu'animateurs volontaires et animateurs professionnels ne sont pas différenciés (ni différenciables). Un ACM relève certes, en termes juridiques, de l'animation volontaire, mais qu'en est-il de son encadrement ? Une même personne, c'est souvent le cas, peut être employée dans l'année pour assurer des animations péri-scolaires, accompagner des « projets de jeunes », encadrer un centre de loisirs les mercredis et des centres de vacances pendant les vacances scolaires : ces différentes activités devraient logiquement relever de l'animation professionnelle (la deuxième et éventuellement la première) et de l'animation volontaire (les deux dernières et éventuellement la première) si elles étaient bien différenciées. Cette configuration n'est pas une exception mais en pratique plutôt la règle. Il est peu d'animateurs professionnels qui n'encadrent pas d'accueils collectifs de mineurs pendant les vacances scolaires car, pour eux-mêmes comme pour leur employeur, cela permet de rapprocher leur contrat de travail d'un temps complet<sup>842</sup>, mais il n'existe

---

841 Chiffres donnés par le Ministère, cohérents avec une attrition de 40 % d'inscrits au cours du cursus du BAFA.

842 Il y a une autre raison, tout aussi fréquente : on leur confie les postes de direction, à la fois pour des raisons de « continuité éducative » et parce qu'il n'y a presque plus d'animateurs bénévoles titulaires du BAFD. Rappelons que le BPJEPS Loisirs Tous Publics donne la « prérogative » de direction d'un ACM.

aucune donnée à ce sujet. De plus, deux individus ayant la même activité peuvent fort bien relever de deux statuts différents. Autre exemple, et la liste des configurations possibles est fort longue, deux personnes peuvent encadrer, l'une une seule semaine d'accueil de loisirs et l'autre deux ou trois semaines d'affilée pendant les mêmes vacances scolaires, sans que l'on sache si ce qui est comptabilisé pour chacun est la semaine ou la période ; en d'autres termes est-il comptabilisé deux animateurs ou quatre ?

La source qui semble la plus fiable est de ce point de vue un remarquable numéro de *Stat-Info*<sup>843</sup>. L'étude présentée est très riche<sup>844</sup> et porte entre autres sur les animateurs. Elle ne traite cependant que des accueils de loisirs avec hébergement, c'est-à-dire les centres de vacances d'une part, les « séjours activité accessoire »<sup>845</sup> de l'autre<sup>846</sup>. Les accueils de loisirs sans hébergement et le péri-scolaire n'y sont pas pris en compte. Par ailleurs, une telle étude est caractéristique des informations dont on peut disposer : nécessitant un travail de grande ampleur, elle n'a été réalisée qu'une seule fois sur tout l'horizon historique (mais heureusement relativement récemment).

Cet travail porte sur les années 2007 à 2013, ce qui donne une certaine profondeur temporelle à l'analyse. Parmi les informations fournies, il indique que les séjours de l'été 2013 ont nécessité 310.000 « interventions » d'encadrants. Il faut comprendre que chaque intervenant est comptabilisé autant de fois qu'il a assuré un encadrement. Les séjours étant d'une durée moyenne inférieure à 10 jours (entre 7 et 8 jours, en baisse progressive), il est tout à fait possible qu'une même personne ait encadré plusieurs séjours durant les mêmes vacances scolaires. Le chiffre donné par le Ministère ne correspond donc pas au nombre de personnes. Un petit quart de ces intervenants sont en poste de directeur ou d'adjoint, les autres d'animateur. En 2013, 56 % sont des femmes<sup>847</sup>.

Sur 6 années consécutives, de 2007-2008 à 2012-2013 (années scolaires), le nombre d'intervenants varie peu, avec des écarts maximaux de moins de 3 %, autorisant une extrapolation jusqu'au temps présent. On sait néanmoins que le nombre de séjours avec hébergement baisse

---

843 Renaud Foirien, 2015, « Les accueils collectifs de mineurs avec hébergement en 2013 », *Stat-Info* n° 15-02, mai 2015. Je croise ces données avec le « Panorama statistique » établi conjointement par plusieurs Ministère en 2014 et 2015.

844 Il accède à l'information nominative.

845 Ce sont les séjours courts (5 jours maximum) avec hébergement organisés dans le cadre d'un accueil de loisirs sans hébergement (on les nomme souvent « mini-camps » ou « mini-séjours »).

846 Précisément, pour l'année 2012-2013, cela représente : 47 % de centres de vacances ; 37 % de séjours activité accessoire ; 11 % de séjours spécifiques (linguistiques, culturels, sportifs) ; 5 % de séjours « courts » (au plus 4 jours). Le total du nombre de séjours est de 67.624 (55.371 en 2015). Cela ne permet pas d'en déduire le nombre d'animateurs car le nombre de ceux-ci est lié à l'effectif de mineurs encadré. Les données disponibles à ce sujet font seulement état du nombre de départs en séjour accessoire, qui représentent 24 % du nombre de mineurs accueillis. On peut en déduire que les effectifs moyens de ce type de séjour sont inférieurs à ceux des autres catégories, tous étant contraints par les taux d'encadrement légaux qui semblent respectés, d'après la même source.

847 Dont 58 % chez les animateurs et 47 % parmi les directeurs.

lentement mais systématiquement, ainsi que leur durée<sup>848</sup>. Le même numéro de *Stat-Info* indique une baisse supérieure à 10 % de 2019 à 2013, soit sur 5 ans, mesurée en journées x enfants.

Les données nominatives (!) dont dispose par ailleurs le Ministère, issues des déclarations préalables d'ouverture des séjours par les organisateurs, sont tout à fait éclairantes sur la circulation et la durée d'activité des animateurs :

« En 2013, on dénombre 68 500 « nouveaux intervenants » : ils n'avaient encadré aucun séjour avec hébergement au cours des cinq années précédentes. Ils représentent un peu moins de la moitié des intervenants de 2013 (précisément 43 %). La mise en parallèle de la liste des intervenants de l'année 2012 avec celle de l'année suivante montre par ailleurs que 71 790 intervenants ont participé à l'encadrement d'au moins un accueil collectif de mineurs avec hébergement aussi bien en 2012 qu'en 2013, représentant 45 % des intervenants de 2013. Parmi ceux-ci, 10 400 intervenants ont participé à l'encadrement d'au moins un accueil collectif de mineurs avec hébergement chaque année de 2008 à 2013.

A contrario, plus de la moitié (332 000) des 537 000 intervenants recensés sur la période 2008-2013 n'ont été actifs qu'une seule année. Enfin, plus de la moitié des intervenants de 2013 ne l'étaient pas l'année précédente (87 258) tout comme plus de la moitié des intervenants de 2012 (86 198) ne l'étaient plus l'année suivante, ce qui montre l'importance du volume du turnover des intervenants d'une année sur l'autre. »<sup>849</sup>

En règle générale, les professionnels (au sens des personnes qui essaient de vivre de leur activité d'animation) encadrent très majoritairement des centres de loisirs plutôt que des centres de vacances, où l'on trouve essentiellement des animateurs de l'animation volontaire. Mais, bien sûr, il y a des professionnels parmi les animateurs comptabilisés. Le plus souvent, ceux-ci sont affectés aux postes de direction. Je n'en tiendrai donc pas compte (ils font d'ailleurs normalement partie des moins de 10 % qui encadrent des séjours pendant plus de deux années successives, à la condition d'avoir un emploi stable).

En résumé, 140.000 personnes encadrent chaque année des accueils avec hébergement. Cela correspond à ce qu'on peut déduire, avec nettement moins d'assurance, du « Panorama statistique » national des années 2014 et de 2015<sup>850</sup>. Sur ce nombre, 87.000 le font pour la première année et

---

848 Sur le temps long, la baisse des centres de vacances est spectaculaire. Deux chiffres. Dans les années 1960 et 1970, ce sont quatre millions d'enfants et d'adolescents qui partaient en centre de vacances. Ils sont dorénavant environ 1.400.000, en comptant les centres de vacances et les « séjours activité accessoire », dont à peu près la moitié pour les centres de vacances eux-mêmes (un million). La durée moyenne des séjours est passée, pour les mêmes périodes, d'approximativement quatre semaines (28 jours) à entre 7 et 8 jours (7,9 jours en 2008, 7,2 jours en 2013 d'après la même source *Stat-Info*). Ces chiffres, issus des données nationales et rapportés par toutes les études, sont confirmés par les informations que j'ai obtenues plus localement, par exemple de la FAL 44 sur son activité d'organisateur de séjours de vacances.

849 *Stat-Info, op. cit.* p. 7, mes italiques. À noter que, très probablement, une part importante des 10.400 intervenants qui encadrent un accueil collectif de mineurs chaque année sont des professionnels.

850 Par exemple, en 2015, le nombre de « départs » de mineurs en centre de vacances était de 1.438.233. Pour un ordre de grandeur du taux d'encadrement qui se situe en moyenne à un pour onze (un pour huit pour les 4 à 6 ans, un pour douze au dessus), cela correspond à 144.000 encadrants, probablement un peu moins. Cette approche ne donne pas d'indication sur le nombre de personnes puisque chacune peut avoir assuré plus d'un encadrement dans l'année. C'est là que l'exploitation des données nominatives par l'auteur du numéro de *Stat-Info* est précieuse.

53.000 pour la deuxième année, la moitié dans ces deux catégories ayant fait un seul séjour et une autre moitié deux séjours la même année<sup>851</sup>. Ceux qui en font plus sont vraisemblablement des professionnels.

*Les animateurs volontaires en activité dans les accueils de loisirs.*

On ne dispose pas de données concernant l'encadrement des centres de loisirs sans hébergement ni séjours accessoires. On peut se baser sur les informations concernant les séjours de loisirs, issues des panoramas statistiques. En prenant les chiffres de 2015 – qui placent sur le même plan les accueils de loisirs du mercredi, du samedi, du péri-scolaire et de toutes les périodes de vacances – on peut arriver à approcher un ordre de grandeur du nombre d'animateurs concernés. Le mois de juillet étant celui où l'on accueille le plus de mineur dans ces séjours sans hébergement, soit en cumulé 1.186.232<sup>852</sup>, on peut considérer que cela mobilise environ 110.000 « interventions d'encadrement ». Le mois d'août totalise 724.402 places, correspondant approximativement à 66.000 « interventions d'encadrement ». Il est à peu près certain que les animateurs de juillet et d'août ne sont pas les mêmes individus. Par contre, il est assez probable que chacun encadre en moyenne au moins deux séjours pendant une même période. Le maximum d'animateur mobilisés serait donc de l'ordre de 60.000, pendant le mois de juillet, et de 95.000 pendant l'ensemble de la période d'été.

Le même raisonnement amène à un effectif d'encadrement de 39.000 aux vacances de la Toussaint, 18.000 à celles de Noël, 37.000 aux congés d'hiver et 36.000 au printemps, soit au total dans le courant de l'année scolaire environ 130.000 animateurs.

Une partie d'entre eux encadrent en réalité des séjours dans plus d'une période dans l'année. Basons-nous sur ce que le numéro de *Stat-Info* rapporte de l'encadrement des centres de vacances, et en supposant le même comportement de la part de l'ensemble des animateurs : la moitié d'entre eux encadrent deux séjours dans l'année et une autre moitié un seul. Le nombre d'individus différents encadrant des accueils de loisirs dans une même année serait alors de 150.000.

---

851 Selon d'autres informations du même document, que je ne cite pas.

852 Les données statistiques ne précisent pas leurs conventions de calcul mais l'on sait que les séjours en accueil de loisirs sont déclarés à la semaine. Un accueil de loisirs ouvert pour 40 enfants pendant 3 semaines devrait donc compter pour 120 places. Il est probable que, dans ce cas, la plupart des animateurs encadrent au moins deux séjours (deux semaines).



### *Effectifs d'ensemble : le stock*

Si l'on additionne séjours de vacances et séjours de loisirs, on obtient un nombre total d'animateur de l'ordre de 290.000 personnes. Mais la plupart des animateurs professionnels ne trouvent un temps de travail annuel approchant le temps complet qu'en contribuant à ces encadrements<sup>853</sup>. Compte tenu du nombre de professionnels, estimé par ailleurs à environ 130.000, cela ramènerait les effectifs d'animateurs réellement volontaires, actifs une année donnée, à un chiffre de l'ordre de 150.000 à 200.000 personnes. Ce sont ces personnes qui sont concernées par les formations BAFA.

#### Et les animateurs du péri-scolaire ?

Le panorama statistique national indique un « nombre de places déclarées » en péri-scolaire de 2.356.443 pour l'année 2015. Compte tenu du taux d'encadrement, cela correspond à environ 140.000 animateurs. Faut-il les ajouter aux effectifs précédents ?

En réalité, ces animateurs sont inclus dans ceux qui ont déjà été comptabilisés. La très grande majorité d'entre eux sont des « professionnels », au sens où que j'ai déjà défini. Or le péri-scolaire représente quelques heures de travail par semaine, ce qui est largement insuffisant pour subsister. Par ailleurs, très peu d'étudiants assurent de l'animation en péri-scolaire, les horaires de cette activité étant à peu près incompatibles avec ceux de leurs études<sup>854</sup>. Les animateurs encadrent également d'autres activités d'animation, tout particulièrement les centres de loisirs du mercredi, du samedi et des vacances. Ce sont donc les mêmes individus que ceux qui ont été comptabilisés ci-dessus.

\*

On peut prendre comme exemple illustratif et pour vérification la ville de Nantes. L'ensemble du péri-scolaire est assuré par une association, Nantes Action Périscolaire, par la voie juridique de la « délégation de service public ». La ville de Nantes annonce en moyenne, pour ses 108 écoles primaires, 1.600 enfants accueillis en péri-scolaire le matin, 14.000 à la « pause méridienne » et 4.200 animateurs en fin de journée après l'école. Pour le midi, cela suppose un effectif calculé de l'ordre de 800 animateurs, chiffre qui m'a été confirmé par la directrice de l'association : 780 animateurs, tous salariés.

On voit aussi que, sur ces 800 personnes, seule une centaine peut espérer bénéficier d'horaires de travail de l'ordre de 4 heures par jour (matin, midi et soir), soit une vingtaine d'heures par semaine (découpés en trois moments bien séparés), alors que les deux tiers ne sont employés que pour environ une heure par jour.

Les autres activités d'animation de la ville de Nantes étant assurées par l'Accoord, il n'y a pas de coordination formelle entre les deux associations pour améliorer les conditions d'emploi des animateurs,

853 Et, dans ce cas, ils encadrent de 4 ou 5 séjours : toutes les petites vacances et une période de l'été.

854 La responsable du péri-scolaire de la ville du Mans, pour trouver des animateurs, a été jusqu'à obtenir une coordination avec l'Université du Maine en ce qui concerne ces horaires, ainsi qu'une campagne d'information en direction des étudiants. En vain : ceux-ci ne se sont pas portés candidats pour des postes d'animateurs.

contrairement à ce qu'il se passe dans un certain nombre de communes de taille plus modeste. À chacun de se débrouiller, en d'autres termes. Comme le dit l'un des directeurs de l'Accoord, qui constate les faits sans exprimer d'intention d'agir dessus :

Fabrice B. : « Ça pose des problèmes de continuité pédagogique, d'emploi, de lieu de travail, d'efficacité sociale. »

\*

Le numéro de *Stat-Info* donne des indications quant à la durée d'activité des animateurs en centre de vacances, mais ne permet pas de supposer leur durée d'activité totale pour l'ensemble des centres de vacances et des centres de loisirs. On peut faire l'hypothèse raisonnable que, en s'en tenant à l'animation volontaire, rien ne différencie statistiquement les animateurs pour ce qui concerne la durée de leur activité et la conduite de leur « carrière » d'animateur : simplement, les hasards et opportunités des recrutements ont dirigé, pour les vacances scolaires, les uns vers les centres de vacances et les autres vers les centres de loisirs<sup>855</sup>. Il faut donc prendre le résultat précédent comme une information qui pourrait être affinée par d'autres données si elles existaient mais nous fournit un ordre de grandeur plausible.

#### *Durée d'activité.*

Sur les bases statistiques précédentes, le « stock » est de 150.000 à 200.000 animateurs volontaires. Les stages de formation initiale produisent chaque année 80 à 90.000 stagiaires (les inscrits effectuent au moins le premier stage). On a vu qu'une partie d'entre eux disparaissent, et on ne sait pas quand : avant ou après le stage pratique ? Si la moitié de ceux qui abandonnent encadrent tout de même un séjour, cela correspond à une production annuelle de 70.000 nouveaux animateurs en mesure d'assurer un encadrement. Leur durée d'activité des animateurs volontaires peut alors être estimée à 2 à 3 années<sup>856</sup>.

855 Comme le montre clairement l'étude menée pour le compte de la DDCS du Finistère (OVLEJ, 2008), une majorité de jeunes stagiaires désireraient plutôt faire leur stage pratique en centre de vacances, dont l'aura symbolique semble donc s'être maintenue dans le temps. Mais, compte tenu de la répartition des emplois entre centres de vacances et de loisirs, une minorité peut en réalité satisfaire ce souhait.

856 Le « stock » est de 150.000 à 200.000 animateurs volontaires. Les stages de formation initiale produisent chaque année 80 à 90.000 stagiaires. On a vu qu'une partie d'entre eux disparaissent, et on ne sait pas quand. Si la moitié de ceux qui abandonnent encadrent un séjour, cela correspond à une production annuelle de 70.000 nouveaux animateurs en mesure d'assurer un encadrement. Pour que le stock précédent se maintienne, il en résulte une durée d'activité située entre 2 ou 3 ans. Cette conclusion est cohérente avec l'âge médian des encadrants annoncé par le *Stat-Info* : 21 ans. Si on tient compte du fait que, parmi les encadrants se trouvent les directeurs (de 20 à 25 % de l'effectif comptabilisé), plus âgés, et quelques professionnels, on retrouve un âge compatible avec celui des stagiaires en BAFA, en sachant que la plupart commencent par encadrer des accueils de loisirs avant, s'ils persévèrent, de s'intéresser aux centres de vacances (et d'y trouver une place).

Précisément, ils effectuent en moyenne 3,8 séjours de tous types correspondant à une expérience moyenne de 27 jours sur l'ensemble de la durée de leur activité d'animateurs. En se rappelant que le BAFA impose une expérience pratique totale de 14 jours minimum, il faut en moyenne 2 séjours de, également en moyenne, 7,2 jours<sup>857</sup> pour obtenir le diplôme. La moitié de l'expérience des animateurs est ainsi consacrée à l'obtention du diplôme, et ils exercent encore après celle-ci pendant une ou deux années. Au-delà, ceux qui continuent à assurer des encadrements d'accueil collectifs de mineurs sont, soit des animateurs professionnels, soit des personnes qui souhaite embrasser cette carrière.

Ces conclusions sont cohérentes avec l'âge médian des encadrants annoncé par le *Stat-Info* : 21 ans. Si on tient compte du fait que, parmi les encadrants se trouvent les directeurs (de 20 à 25 % de l'effectif comptabilisé), plus âgés, ainsi que de nombreux professionnels, on retrouve un âge compatible avec celui des stagiaires en BAFA, en sachant que la plupart commencent par encadrer des accueils de loisirs avant, s'ils persévèrent, de s'intéresser aux centres de vacances (et d'y trouver une place). Cette durée d'activité de deux à trois est aussi celle qu'estiment tous les acteurs de l'animation.

---

857 La durée moyenne des séjours diminuant, 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.

## COMMENT LES FRANCAS PEUVENT-ILS NE PAS PAYER LEURS FORMATEURS ?

Comment est-il possible aux Francas de conserver leurs formateurs alors même qu'il s'agit du seul organisme à ne pas les rémunérer ?

Les réponses à donner sont de plusieurs ordres.

Tout d'abord et d'une manière générale, les formateurs de l'animation volontaire sont attachés à l'organisme de formation dans lequel, le plus souvent, ils ont effectué au moins la formation BAFA. Selon le cas, ils ont été séduits par l'atmosphère, la pédagogie des stages ou les « valeurs » et principes qui y sont promus. Ils estiment aussi y avoir été bien accueillis. Enfin, ils adhèrent à la « promesse » de cet organisme, à son projet social. De ce fait, les formateurs de l'animation volontaire ne changent quasiment jamais d'organisme de formation. Il n'y a guère que dans l'animation professionnelle qu'il arrive que des permanents changent d'organisme.

On peut par ailleurs se référer à l'histoire des Francas. Cette fédération a été créée en 1944, avant la fin de la Seconde guerre mondiale, dans un but et un état d'esprit qui sont résumés par leur nom originel : « Francs et franches camarades ». Il s'agissait, directement dans l'esprit du Conseil national de la résistance, de promouvoir la paix, la tolérance et la fraternité entre tous les hommes<sup>858</sup>. Il était inimaginable que les membres actifs de ce mouvement soient payés pour leur engagement. Cette disposition a perduré malgré les changements sociaux et constitue en quelque sorte un « chemin de dépendance », par fidélité à l'esprit des origines. Probablement plus que d'autres, en tout cas de manière plus saillante dans leur littérature propre que dans celle des autres organismes de formation, l'émergence de l'animation professionnelle a été et est encore perçue, de manière tout à fait vive, comme un dévoiement vénal de l'animation volontaire ; suspicion morale qui pèse encore lourdement sur les formateurs de l'animation professionnelle, et qui ne fait que confirmer la conception d'engagement totalement bénévole qui prévaut dans la formation volontaire.

Les Francas se disent « militants de l'enfance ». On ne peut trouver formule mieux centrée sur l'animation que celle-là. En quelque sorte naturellement, les personnes qui souhaitent s'engager et le faire dans l'animation devraient dès lors logiquement se retrouver à terme parmi les formateurs

---

858 Cf. le film des Francas « Il y a 60 ans les mouvements de jeunesse », qui ne laisse aucun doute à ce sujet. Extrait du court propos introductif : « [...] collaboration, solidarité et entraide, il n'est jamais trop tôt pour apprendre le métier de citoyen ».

des Francas, et à les écouter c'est bien ainsi que cela a fonctionné. S'occuper d'enfants, dans l'imaginaire collectif, suppose dévouement, abnégation et ravissement, tous comportements émotionnels peu compatibles avec une forme de rationalité salariale.

L'ensemble des deux raisons précédentes, associée avec la rhétorique qui a cours dans la plupart des organismes visant à la fois à valoriser leurs propres conceptions et manières de faire pédagogiques et à dévaloriser radicalement celles de leurs principaux concurrents<sup>859</sup> dès lors qu'il s'agit d'attirer des formateurs, à la fois mettent à la disposition de ceux-ci des explications à leur choix, une forme de rationalisation de ce qui relève en réalité plutôt du hasard, à la fois leur proposent des raisons d'être fiers de s'impliquer dans leur organisme. S'il arrive que des individus se sentant une envie de devenir formateurs « fassent le tour » des organismes de formation avant de s'engager, un changement ultérieur d'organisme parmi les formateurs de l'animation volontaire est exceptionnel.

Être formateur fait d'ailleurs bénéficier les intéressés de rétributions<sup>860</sup>, formant autant de sources de satisfactions qui viennent équilibrer leurs contributions. Force est de constater que, pour les intéressés, cette équivalence fonctionne puisque les organismes de formation réussissent, bien que parfois difficilement, à recruter des formateurs. La situation des Francas et de leurs formateurs, de ce point de vue, ne semble différer en rien de celles des autres organismes. Notons d'ailleurs que le fait de n'être pas rémunérés, signe selon eux d'un véritable engagement dans sa pureté, fait partie des sources de fierté affichées par les formateurs des Francas<sup>861</sup>.

Il est sûr que l'absence de rémunération des formateurs rend difficile et aléatoire le recrutement des formateurs par les Francas, qui est certainement l'organisme qui rencontre le plus de difficultés en ce domaine. De même, l'engagement de ces formateurs est de faible durée. Par ailleurs, l'absence de rémunération empêche pratiquement cet organisme d'attirer les « jeunes précaires », qui ont eux réellement besoin d'un complément de rémunération pour vivre, alors qu'ils sont nombreux dans les autres organismes – et tout particulièrement aux CEMÉA : il s'agit donc d'un « vivier » de formateurs potentiels qui leur est inaccessible. Il en résulte que, de manière

---

859 L'exemple le plus spectaculaire de ce qui, tel que j'ai pu l'observer, prend la forme d'une guerre irréductible des principes pédagogiques, concerne les frères ennemis CEMÉA et Francas, qui sont par ailleurs, et il n'y a pas de hasard, les organismes les plus militants et idéologisés. Cette confrontation se cristallise dans deux dispositifs pédagogiques parfaitement antagonistes : l'aménagement de l'environnement par les CEMÉA, les « fabus » pour les Francas. Dans le premier cas, le but est que l'animateur disparaisse après avoir installé les lieux d'activité de telle manière que les enfants soient « autonomes » ; dans le second, il se fait le centre d'une animation qu'il porte sous la forme d'une fable permanente et d'un personnage qu'il joue à chaque instant, afin de soutenir l'intérêt des enfants. Cf. l'annexe (de la 4<sup>ème</sup> étape) « Les "fabus" ». Les formateurs de ces deux organismes poléminent à l'infini sur ces questions, débats qu'il faut peu de choses pour rallumer.

860 Si l'on accepte de distinguer rétributions non monétaires et rémunérations. J'étudie cette question dans la 3<sup>ème</sup> étape de la thèse.

861 Les plus démunis d'entre eux, sous conditions de ressources, peuvent bénéficier d'un tout petit crédit (de l'ordre de 20 €). pour l'achat par exemple de livres sur l'animation.

observable, les Francas font « feu de tout bois » en acceptant comme formateurs tout ceux qui se présentent et en étant amenés à constituer des équipes d'encadrement de formation particulièrement fragiles<sup>862</sup>, au risque que les sessions se passent mal. Cela engendre également, par effet en chaîne, plusieurs conséquences : une plus faible durée d'activité des formateurs que dans les autres organismes ; un effort à consentir plus important pour former une proportion supérieure de formateurs débutants, effort réalisé le plus souvent à fonds perdus ; une difficulté à tout simplement faire venir ces mêmes formateurs dans les dispositifs qui leur sont destinés, week-ends et « regroupements » ; une faible efficacité des dispositifs que je nomme d'« alignement » pédagogique et idéologique. Et enfin les responsables indiquent explicitement qu'ils ne peuvent se permettre d'être exigeants avec des formateurs qu'ils ne rémunèrent pas. La formation des nouveaux formateurs se faisant principalement par compagnonnage, en situation, la faiblesse des équipes d'encadrement, qui ne comprennent souvent qu'un seul formateur un tant soit peu expérimenté – sur trois ou quatre encadrants –, rend pratiquement impossible cette forme d'apprentissage, ce qui en retour engendre autant de départs prématurés de ces débutants. Plus que les autres organismes de formation, le modèle de recrutement des Francas est de nature malthusienne : il s'agit d'engendrer une forte circulation des formateurs à l'entrée pour (pouvoir) en garder une faible proportion.

Pour ce que j'ai pu en juger, ces dispositions ont également des conséquences sur la qualité de la transmission en formation, à la fois en termes de conception des formations et de contenus des apprentissages<sup>863</sup>.

Les formations des Francas, au moins les sessions du BAFA qui constituent la masse principale de l'activité – et du chiffre d'affaires – sont « portées » par un noyau de quelques dizaines<sup>864</sup> de formateurs expérimentés et plutôt stables. Il est clair que, tant que perdure ce fragile équilibre, tant également que quelques stages de formation ne tournent pas au désastre en raison de leur encadrement insuffisant, les Francas peuvent continuer à ne pas rémunérer leurs formateurs. Et le feront, du moins telles sont les intentions qu'ils expriment.

---

862 Et où, selon moi, on trouve des personnes qui en tout cas n'ont rien des caractéristiques d'un formateur même débutant. Entre autres, qui manifestement n'y « surnagent » pas. J'ai également observé chez cet organisme une particulière intensité d'utilisation des diverses formes de la « domination pédagogique », vraisemblablement une manière de « tenir » le stage (cf. l'annexe « Efficacité pédagogique. Introduction à la domination pédagogique »).

863 Cf. le § « Les mises en situation comme mises à l'épreuve » dans l'annexe (de la 4<sup>ème</sup> étape) « La forme scolaire ».

864 Trente à quarante, y compris les permanents.

## ET SI LA DURÉE D'ACTIVITÉ DES ANIMATEURS AUGMENTAIT ?

On vient de voir que la durée d'activité des animateurs était relativement courte. Il n'est pas difficile d'envisager ce que seraient les conséquences d'une simple augmentation d'un an de celle-ci pour les organismes de formation : leur activité serait réduite de 25 à 30 % par rapport à ce qu'elle est actuellement. Si l'on considère que les autres facteurs restent constants – nombre d'emplois pour les animateurs volontaires, taux de ceux qui ne trouvent pas de stage pratique, proportion de ceux qui échouent, se découragent ou changent de voie –, le flux indiqué passerait de 90.000 à 70.000 stagiaires en formation initiale et de 50.000 à 35.000 en stage d'approfondissement, pour un chiffre d'affaire total de moins de 50 millions d'euros au lieu des 65 millions d'euros actuels.

En réalité, si la durée d'activité des animateurs augmentait, ce qui pourrait correspondre à une plus grande part de ceux qui envisagent de devenir animateurs professionnels, le nombre de postes disponibles pour les stages pratiques des stagiaires BAFA en cours de formation diminuerait mécaniquement puisqu'ils seraient occupés par les professionnels. Une proportion plus importante de stagiaires ne trouverait pas de possibilité de mener à bien leur cursus. Cette transformation ne se ferait pas proportionnellement, comme je viens de le calculer, mais entièrement au détriment des stagiaires. Parmi ceux-ci, les « disparitions » en cours de cursus augmenteraient donc nettement.

Dans ce scénario, on peut envisager deux suites. Soit le BAFA conserve sa bonne réputation sociale, et nombre de grands adolescents, probablement avec une légère baisse, continuent à s'inscrire au stage initial même s'ils ne vont pas plus loin, car en réalité la raison d'être de la formation n'est pas, vue par la société, de former des animateurs mais d'aider une génération à acquérir de la maturité. Soit le but, pour les intéressés et leurs parents, est réellement l'obtention du diplôme et l'acquisition d'une expérience d'animateur ; l'information circulerait alors que la chance de trouver un stage pratique est devenue très incertaine, et l'activité du BAFA pourrait s'écrouler.

## MAIS ALORS, POURQUOI FORMER ?

Compte tenu du flux de stagiaires « au travers » du BAFA, la question s'impose d'elle-même : celui-ci apparaît comme une énergie sociale considérable mise au service d'un résultat de faible ampleur.

Au niveau des individus, stagiaires, encadrants, organisateurs, parents, fonctionnaires de la Jeunesse et Sports, il y a consensus : il paraît évident à tous qu'une formation est nécessaire avant tout encadrement de mineurs. Le fait que la législation en la matière relève de la protection des mineurs (Code de l'action sociale et des familles) résume assez la réponse à la question.

Mais examinée avec la distance statistique, on peut *a contrario* affirmer que la formation ne sert pas à former des animateurs. En effet, on vient de voir que leur durée d'activité n'est statistiquement que de 27 jours, dont les 14 jours considérés comme nécessaires à l'obtention du diplôme. Il s'agit d'une expérience très courte qui ne permet pas, en réalité, de se construire une véritable compétence<sup>865</sup>. Par exemple, s'agissant d'un diplôme polyvalent, elle n'offre que des possibilités limitées de varier le type de séjours et de publics. On peut l'examiner autrement : au mieux, lorsque leur stage pratique est rémunéré (ce qui n'est pas toujours le cas), les animateurs, avec ce qu'ils gagnent, ont de quoi payer un peu plus que le coût de l'ensemble de deux stages de formation. On ne peut donc pas parler de « ticket d'entrée » pour pouvoir exercer une activité : la sortie suit de peu l'entrée. Hormis ceux qui se destinent à en faire leur métier, dont il n'est pas question ici, aucun raisonnement rationnel ne peut retenir cette logique.

Ajoutons à cela que le plus souvent les animateurs en stage pratique sont employés comme des animateurs ordinaires, sans dispositif spécifique pour les former, sans égard pour leur situation de débutants ; que les formateurs des deux stages en organisme sont pour la plupart assez peu compétents ; qu'ils ont tendance à ne pas agir en transmetteurs mais à repousser la formation vers le stage pratique ; qu'enfin certaines formations ne visent pas principalement l'acquisition de compétences de la part des stagiaires mais leur transformation. Peut-être d'ailleurs cette carence de ce processus de formation n'est-elle étrangère à la courte durée d'activité des animateurs<sup>866</sup>.

---

865 Notons à l'appui de cette affirmation que, au moment de la création du BAFA, la durée du stage pratique était fixée à 21 jours. Cette exigence a été modifiée, non parce que l'on s'est aperçu que cette durée n'était pas indispensable à l'acquisition suffisante d'une compétence de base, mais parce que la durée des séjours s'est réduite de telle manière qu'il était devenu impossible d'effectuer ces 21 jours en au plus deux séjours différents, comme l'exigeait la réglementation.

866 Entendons-nous. Il ne manque pas de tuteurs consciencieux, de formateurs compétents et sérieux, d'équipes et d'individus très réflexifs. Je ne mets personne en accusation. Je constate une situation globale et pour tout dire



Les animateurs ne sont donc pas vraiment formés, si toutefois on prend au sérieux la nécessité d'une certaine compétence pour encadrer des enfants ou des adolescents, ce dont personnellement je ne doute pas. Faut-il en rester à cette affirmation ? Ceux qui encadrent des mineurs, ce sont tout autant des collectifs avec un directeur que des animateurs considérés isolément. On fera donc dépendre mon affirmation de la situation de fonctionnement de ce collectif : tantôt juxtaposition d'individus, tantôt équipe.

Pourquoi donc former ?

On retrouve bien sûr ce qui fait la justification de base de l'existence de ce processus de formation : rassurer. Les organisateurs, les élus, les parents. En arrière plan, la croyance dans l'importance des diplômes, si ce n'est des formations.

On peut ajouter, à ce tableau d'ensemble examiné à distance, c'est-à-dire en s'efforçant d'en gommer détails et nuances, trois réponses possibles et compatibles à la question posée.

La première : le fait de former des animateurs alimente un dispositif de formation, produit un flux économique, fait vivre des associations et quelques salariés, justifie et est justifié par une réglementation et des fonctionnaires, leur permet de parler de l'importance de la formation ce qui, en boucle, la justifie.

La deuxième : on disait volontiers il y a quelque décennies que l'animation était « une bonne préparation au métier de parent ». Faute de former des animateurs, elle sensibilise des citoyens et de futurs parents aux questions éducatives, voire aux questions sociales. Elle ne les forme pas, ni à l'animation, ni à être parents, mais elle les introduit dans un monde où ils pourront, s'ils le veulent, continuer à apprendre. De ce cursus de formation, même s'ils n'en font rien en animation, n'en font-ils rien ? Cela leur fait également entrevoir d'autres modalités de transmission, et ce qui est peut-être d'autres rapports entre celui qui forme et celui qui est formé. D'où, probablement, dans les sessions de formation, l'importance du « rite » et la faiblesse du « prêche ». Faute de les doter d'une compétence, cela leur ouvre des portes. Comme me le disait une formatrice,

Valérie G., formatrice de l'IFA, docteure en sociologie : « Pour moi, former des personnes, c'est faire en sorte qu'elles soient capables de se former elles-mêmes. C'est ça qui est noble dans la formation. »

Et pour reprendre une phrase souvent citée d'un auteur bien connu :

« Le seul individu formé c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter, comment changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée. »<sup>867</sup>

En troisième lieu, on peut se contenter de formuler une hypothèse séduisante : « Le BAFA,

---

structurelle.

une entrée ritualisée dans le monde des adultes », selon le titre d'un article de O. Douard<sup>868</sup>. Réponse qui, bien sûr, ne vaut que pour les plus jeunes des stagiaires du BAFA et qui, selon moi, relève plus de l'intention des parents qui envoient leurs grands adolescents en stage que de l'effet réel sur ceux-ci. La première formation de l'animation, le BAFA, serait pour beaucoup de grands adolescents une introduction dans la société, un accélérateur d'acquisition de maturité, qui vient se combiner, au même âge, avec d'autres grandes transitions sociales<sup>869</sup>.

On pourrait bien sûr ajouter, mais c'est statistiquement marginal, que le BAFA est aussi une bonne porte d'entrée pour les personnes qui se destinent – dès ce stade – à faire de l'animation leur métier.

Il n'est pas inintéressant de conclure provisoirement cette question en constatant que l'on observe un effet d'hystérésis : une inertie sociale qui maintient la croyance dans ce dispositif de formation car la génération qui précède les actuels stagiaires conserve une image valorisante du BAFA même si, et les conditions de formation, et les conditions d'exercice de l'activité d'animation ne sont plus du tout les mêmes qu'il y a trente ans<sup>870</sup>.

Les stagiaires du BAFA sont généralement contents de leur stage. Ils n'ont pas connaissance de la situation d'ensemble et attribuent leurs éventuels déboires ultérieurs en situation réelle à la malchance ou à leur insuffisance de persévérance. Ils n'ont pas de raison de remettre en cause le dispositif du BAFA, ni de ne pas le recommander à leur entourage. Ceux qui ont accès à une vue globale, les dirigeants associatifs et les fonctionnaires de la Jeunesse et des Sports, n'ont pas de raison non plus de le remettre en cause.

La réglementation donne un cadre stable et une légitimité au BAFA. Mais personne n'est obligé de s'y inscrire, et si s'effondre l'idée de son utilité, il pourrait aussi bien rapidement disparaître.

---

868 Olivier Douard, 2002.

869 Majorité juridique, Baccalauréat, permis de conduire, droit de vote...

870 Ce qui vaut pour les classes moyennes cultivées, dont sont issus une majorité de stagiaires du BAFA, qui aussi ont les moyens de payer la formation de leurs enfants, ou considèrent que le résultat qu'ils en attendent vaut ce qu'il coûte.

## TAUX HORAIRE ET MASSE SALARIALE

« La loi du 23 mai 2006 créant le statut du volontaire associatif [...] a également introduit le contrat d'engagement éducatif.

Cette loi, précisée par décret du 28 juillet 2006, a pour objet de remplacer l'annexe II de la convention collective de l'animation et ainsi clarifier et régir le statut des personnels pédagogiques occasionnels de l'éducation populaire (animateurs, directeurs de centres de vacances et de loisirs). Le contrat d'engagement éducatif est également destiné aux formateurs BAFA / BAFD ( non concernés par l'annexe II de la convention collective de l'animation).

Enfin, le contrat d'engagement éducatif dépend du droit du travail, tout en y dérogeant largement. »<sup>871</sup>

Le contrat d'engagement éducatif (CEE) a été inventé pour répondre aux besoins de l'animation, qui fonctionne depuis toujours sur la base d'une rémunération faible et, jusque avant le CEE, hors cadre du droit du travail pour l'animation volontaire. Il n'a rien de spécifique aux organismes de formation.

\*

Le CEE impose un minimum de rémunération de 2,2 fois le SMIC horaire par jour de travail mais pas de maximum. Le SMIC horaire est de 9,88 € brut au 1<sup>er</sup> janvier 2018. Le minimum imposé par le CEE est donc de 21,74 € brut par jour. Les organismes de formation ont généralement fait le choix d'un montant un peu supérieur.

Prenons comme base de calcul indicative un montant de rémunération de 30 € net par jour.

Une journée de formation de l'animation volontaire commence, pour les formateurs, vers 8h00. Les stagiaires partent en général vers 18h00. Les formateurs font ensuite le bilan de la journée et préparent la journée du lendemain. On peut considérer que, dans une équipe qui fonctionne bien, la journée de travail se termine vers 21h00, certains jours bien plus tard (en particulier lorsqu'il faut préparer l'évaluation des stagiaires en fin de session). Les temps de pause et de repas ne sont pas des temps de repos pour les formateurs : on parle de « temps informels », souvent très utiles car offrant l'occasion d'interactions dans un autre cadre. Ils sont vécus au milieu des stagiaires et sont souvent intensément utilisés. Une journée de travail dure donc au total 13h00.

Dans un stage en internat, les soirées sont des moments de formation. La journée de formation se termine habituellement à 22h00. Les formateurs n'achèvent guère leur journée avant minuit, souvent plus tard.

---

871 Marie Pierre Berut, Amélia Rochas, 2007, p. 1. Cf. également l'annexe « Conditions d'application du CEE et conséquences économiques de l'utilisation des frais de déplacement ».

Il faut signaler, même si cela n'entre pas dans le calcul qui suit, qu'aucun jour de congé n'est prévu dans les formations (contrairement à ce qu'il se passe pour les animateurs volontaires qui ont traditionnellement droit à un jour par semaine) : 6 jours pour les stages d'approfondissement BAFA et BAFD, 8 jours pour les stages initiaux du BAFA et 9 jours pour ceux du BAFD.

Il n'est pas question de respecter les fameuses 11h00 de repos entre deux périodes de travail. Dans les stages en internat, celui-ci est au mieux de 8h00.

Pour l'évaluation qui suit, prenons un stage en demi-pension puisque c'est le cas le plus courant.

Avec les données précédentes, le taux horaire de la rémunération d'un formateur est donc en moyenne de  $30 / 13 = 2,31$  € par heure, soit 4 fois moins que le SMIC horaire.

Ce calcul ne tient pas compte des congés payés.

\*

Philippe M., Lola G. et plusieurs autres formateurs avec eux, qui ont enchaîné 4 stages de base BAFA en internat au mois de juillet 2017<sup>872</sup>, ont travaillé sans discontinuer pendant 29 jours (les stages qui se suivent se chevauchent d'un jour), soit un temps qu'ils estiment eux-mêmes à 450 heures (ce qui est un minimum), soit plus du quart de l'année d'un salarié. Ils ont été payés 1.624 € (le double du tarif de base pour avoir enchaîné au moins 3 stages dans la période) par leur organisme.

450 heures représentent près de 13 semaines d'un salarié à 35 heures. Si l'on appliquait le SMIC à ce travail, en y ajoutant les congés payés, on arriverait, toujours pour un SMIC (au 1<sup>er</sup> janvier 2017) à 1.480,27 € par mois brut et 1.208,96 € net mensuel, à approximativement 4.810 € brut et 3.930 € net. Les cotisations dites « patronales » étant mensuellement de 271,04 €, représenteraient 880 €<sup>873</sup>.

La masse salariale correspondante, c'est-à-dire le coût pour l'association, serait donc de 5.690 €. L'économie par rapport aux 1.624 € effectivement versés est de 4.066 €, soit 71 %.

---

872 Et, pour le premier, six stages BAFA en juin et juillet 2018, au milieu desquels il est tombé malade d'épuisement.

873 Données de l'URSSAF, <https://www.urssaf.fr/portail/home/utile-et-pratique/estimateur-de-cotisations-2017.html>.

## ET SI L'ON PAYAIT LES FORMATEURS DE L'ANIMATION VOLONTAIRE AU SMIC ?

On peut examiner la question de la masse salariale dans l'activité de formation d'une autre manière. En utilisant les données factuelles de gestion rapportées dans l'annexe (de la 2<sup>ème</sup> étape) « Analyse budgétaire de l'activité de formation » on constate, en comparant les activités de formation volontaire et professionnelle, que la charge représentée par cette masse salariale y est sensiblement différente : elle représente 28 % des charges de la première et 63 % de la seconde. Encore cette dernière se fait-elle également partiellement en utilisant de la main d'œuvre gratuite<sup>874</sup>.

On peut se livrer à un calcul fictif : si l'animation volontaire avait le même taux utilisation de main d'œuvre que l'animation professionnelle proportionnellement à son chiffre d'affaire (produits)<sup>875</sup>, celle-ci aurait représenté en 2017 une charge annuelle 512.000 €, correspondant un surcroît de charges de 289.000 €. Le résultat d'exploitation de la formation volontaire passerait de + 152.000 à - 137.000 € et celui de l'association de + 140.000 à - 149.000 €. On le voit, évalué de cette manière, le résultat de l'association étudiée – particulièrement favorable en cette année 2017, par comparaison avec les autres années et surtout avec les autres organismes – pourrait être considéré comme entièrement constitué par les économies que permettent l'utilisation d'une main d'œuvre à bas coût pour les formations de l'animation volontaire, qui plus est et en l'occurrence illégalement rémunérée *via* des notes de frais de déplacement. Notons que, même si l'on considère la comptabilité comme une construction, ces écarts sont bien trop importants pour pouvoir être occultés.

Yvan R., président de l'UFCV en Sarthe : « Si on encadrerait les stages BAFA et BAFD uniquement avec des permanents [salariés], il faudrait qu'on augmente les prix des stages au moins du tiers, peut-être de moitié. »

---

874 Au moins en déclaration, l'attitude des organismes de formation est différente quant aux intervenants extérieurs des formations professionnelles. Les uns, Familles Rurales par exemple, affirment qu'il est normal de les rémunérer pour le travail effectué. Les autres (Francas, CEMÉA) considèrent au contraire que ces formateurs se doivent d'agir en militants de l'éducation populaire et recherchent donc des intervenants qui ne leur coûtent rien. Dans un BPJEPS, les contributions de formateurs extérieurs peuvent être limitées, par exemple de l'ordre de 10 à 20 % du temps total. Par contre, pour un DEJEPS, elles dépassent souvent les 50 %, ce qui bien sûr est loin d'être sans incidence sur le prix de revient de la formation. Le directeur régional des CEMÉA insiste souvent auprès des formateurs professionnels pour qu'ils fassent plus appel à des intervenants, allégeant d'autant leur charge de travail et le besoin de faire appel à un autre salarié pour les aider.

875 En réalité, la proportion d'encadrants par stagiaire est bien supérieure dans l'animation volontaire (typiquement, 3 ou 4 formateurs pour un effectif de stage de 40 personnes) comparée à l'animation professionnelle (généralement, un formateur titulaire et un formateur à temps partiel pour une promotion de 25 personnes). Mon hypothèse n'a rien de fantaisiste.

\*

Un directeur associatif y ajoute sa touche dans le rapport financier sur l'exercice 2016 :

« L'aide à l'emploi représente en 2016 près de 110 000 euros. Ces aides, considérés comme des subvention, représentent un montant important dans notre résultat. Cela pose la question de notre modèle social (renouvellement des contrats aidés) et de notre modèle financier (sans ces aides nous ne dégageons que peu de marge. »<sup>876</sup>

On le voit, c'est bien la masse salariale qui fait la différence entre une activité bénéficiaire et une activité profondément déficitaire.

---

876 Source : « Rapport financier pour l'assemblée générale 2017 », p. 2. J'ai respecté l'orthographe.

## CONDITIONS D'APPLICATION DU CEE ET CONSÉQUENCES ÉCONOMIQUES DE L'UTILISATION DES FRAIS DE DÉPLACEMENT

Les formateurs de l'animation volontaire sont considérés, de par les règles de l'URSSAF, non comme des formateurs occasionnels (statut qui s'appliquerait à des formateurs dans d'autres domaines, éducation spécialisée, petite enfance, santé mentale, action sociale) mais comme des animateurs. Dans ce cas, le CEE leur est applicable.

Logiquement, les formateurs occasionnels de l'animation professionnelle devraient être considérés comme des salariés ordinaires, relevant du droit du travail en général, et donc payés au minimum au SMIC. Dans les cas que je connais, ils interviennent en réalité en bénévoles et sont juste défrayés.

Certains organismes de formation ont pris l'habitude, évidemment non conforme à la réglementation, de rémunérer leurs formateurs volontaires non pas *via* un CEE mais en utilisant des déclarations de frais de déplacements fictifs.

Faisons une analyse chiffrée de l'utilisation du CEE en la comparant avec celle des frais de déplacement.

1 - Sur le plan économique, ce qui différencie principalement le système du CEE de celui des frais de déplacement est, à rémunération égale pour le formateur, l'absence de cotisations sociales dans le second cas.

2 - Les cotisations URSSAF (couverture sociale) du CEE peuvent être calculées forfaitairement : 13 € par jour, ou 66 € par semaine, ou 266 € par mois<sup>877</sup>. Si ces cotisations sont forfaitaires, elles ne dépendent pas de la rémunération, contrairement à ce qu'il se passe pour un salarié. Que l'on donne 20, 25, 30 ou 35 € par jour à un formateur, elles sont calculées en fonction du nombre de jours et ne viennent pas diminuer sa rémunération.

3 - Le CEE apporte une couverture sociale maladie et une couverture vieillesse aux titulaires de ces contrats (mais pas d'assurance chômage). Avec le système des frais de déplacement, en ne

---

<sup>877</sup> Il existe un autre mode de calcul plus classique, en appliquant des pourcentages à la rémunération brute pour le calcul des cotisations sociales. Par exemple, à l'AFOCAL, un formateur est rémunéré 233 € net pour un stage de 6 jours ; son salaire brut est de 294 € ; la masse salariale de 384 €. Cette modalité renchérit un peu le coût d'un formateur par rapport au dispositif forfaitaire. Pour mon raisonnement, je prends donc la solution la moins coûteuse pour l'employeur.

cotisant pas ils ne se constituent pas des droits pour la retraite et ceux qui n'ont pas par ailleurs de couverture maladie n'accèdent pas à cette protection. En tout état de cause, que se passe-t-il si un formateur a un accident en stage ?

Il est vrai qu'à 20 ou 25 ans, les « jeunes précaires » qui forment le gros des formateurs de tous les organismes accordent peu d'importance à ces questions, ou même protestent activement contre ce raisonnement : « à mon âge, je ne veux pas me poser la question de la retraite » ; « de toutes façons, quand j'aurai l'âge, la retraite n'existera plus »<sup>878</sup>.

4 - Quelle économie pour l'organisme de formation est-elle générée par l'absence de cotisations sociales ?

En appliquant les données économiques du CEE et du système des frais de déplacement à l'activité réelle d'un organisme, on aboutit à une comparaison parlante. Je me suis basé sur le calendrier 2017 des stages BAFA et BAFD des CEMÉA. En supposant que tous les stages du calendrier auront effectivement eu lieu et en prenant des valeurs réalistes pour l'effectif d'encadrement des stages, on aboutit à un total de 3.446 journées x formateurs ce qui donne, avec le forfait de 13 € par jour indiqué ci-dessus, un montant de cotisations sociales de près de 45.000 €.

C'est donc, indépendamment des rémunérations servies aux formateurs, ce qu'économise cette association en passant par des notes de frais en lieu et place de contrats CEE.

5 - Si le dispositif évite les cotisations sociales, par contre il ouvre d'autres avantages pour les jeunes formateurs lorsqu'ils sont concernés : en particulier le cumul possible, bien qu'illégal, avec le RSA<sup>879</sup> ; et le fait que, en encadrant des stages, ils n'entament pas le « crédit » des 80 jours de CEE possibles dans une année<sup>880</sup>.

6 - Il est intéressant de comparer ce montant de 45.000 € au résultat d'exploitation de l'activité de formation de l'animation volontaire pour le même organisme. Pour l'année 2017, il a été de 152.000 €. Ce qui était d'ailleurs particulièrement élevé. En d'autres termes, cette économie constitue une part non négligeable du résultat.

7 - En cas de contrôle URSSAF, la rétroactivité de la restitution des cotisations dues sur 3 ans représenterait  $3 \times 45.000 \text{ €} = 135.000 \text{ €}$ , sans préjudice de probables pénalités. Notons que j'ai eu l'occasion d'interroger le directeur administratif et financier national des CEMÉA sur cette situation. Il a balayé mon interrogation d'un geste :

« Dans ce cas, tu négocies, tu pleures un peu, et tu peux faire baisser la dette d'au moins les trois quarts ».

878 Cf. l'annexe (de la 3<sup>ème</sup> étape) « Éliane F., portrait d'une formatrice et militante ».

879 Il s'agit d'un avantage important. La plupart des formateurs les plus actifs sont bénéficiaires du RSA. Les mêmes cesseraient ou diminueraient fortement leur activité d'encadrement si cela devait se traduire par une baisse de cette aide. Nous sommes dans un contexte de rareté des formateurs, encore plus des formateurs expérimentés.

880 Le CEE ayant été pensé pour l'animation volontaire, il inclut cette limite au-delà de laquelle l'intéressé est considéré comme un professionnel.



À la condition, bien sûr, que le « pleurs » soient crédibles, c'est-à-dire que les faits constatés par un inspecteur soient considérés comme isolés et ne relevant pas, d'une manière plus générale, de la dissimulation de travail voire de l'abus de biens sociaux.

Ces raisonnements « à plat » ne tiennent évidemment pas compte d'éventuelles sanctions pénalisant les infractions et qui viendraient s'ajouter aux arriérés de paiement.

Tous les organismes rémunérant leurs formateurs de l'animation volontaire *via* des CEE (sauf les Francas), ce dispositif constituant, non seulement ce qui est légal, mais ce qui est universellement pratiqué, même discours politique à l'appui<sup>881</sup>, sa non utilisation serait d'ailleurs d'autant moins justifiable auprès d'un éventuel contrôleur.

---

881 Puisque l'usage des frais de déplacement a été décidé par les militants des CEMÉA afin de dénoncer les travers du CEE, selon eux inadapté. Dénonciation à vrai dire silencieuse.

## LES DÉBATS AUTOUR DU CEE

Cette controverse est loin d'être anecdotique. Elle concerne des centaines de milliers de jeunes animateurs, éventuellement une partie des animateurs professionnels. Par contagion éventuelle, elle pourrait aussi toucher les 200.000 pompiers volontaires de France.

Hormis les Francas, qui s'en tiennent au bénévolat, le CEE est donc le dispositif de rémunération utilisé par tous les organismes de formation<sup>882</sup> pour leurs formateurs de l'animation volontaire.

Cependant, son caractère largement dérogoire au droit du travail n'est pas sans présenter des difficultés et susciter de vives réactions. Un court article très éclairant de F. Lebon et M. Simonet, au titre évocateur, en traite de manière pertinente : « Le travail en "colos". Le salariat en vacance ? ». Il me semble important d'en rendre compte de manière détaillée car il pose fort bien les enjeux de la rémunération des animateurs volontaires dans le contexte actuel<sup>883</sup>.

Aux fondements du débat se trouve qualification de l'activité des animateurs comme travail salarié ou comme engagement volontaire. UFCV, JPA, Ligue de l'enseignement, CEMÉA, dès les années 1950 tous refusent de considérer le travail des animateurs comme un emploi salarié, à la fois pour des raisons économiques – l'impossibilité des colonies de vacances de fonctionner si ce devait être le cas – et pour des raisons sociales – l'affirmation du caractère de « service social volontaire »<sup>884</sup> de cette activité. L'annexe II de la convention collective nationale de l'animation socio-culturelle signée en 1988 prévoit, pour les animateurs qui assurent une activité dite « occasionnelle » (mercredis, vacances scolaires) une rémunération forfaitaire correspondant à au moins deux heures de travail (au SMIC). Cette annexe est contestée par la CGT, ponctuellement par des animateurs, et est fragilisée par la nouvelle définition du temps de travail introduite par la loi du 13 juin 1998 relative à la réduction du temps de travail, l'annexe II devenant de fait illégale. C'est pour la remplacer qu'a été élaboré le CEE, institué par une loi de 2006.

\*

---

882 À la mi 2017, les CEMÉA des Pays de la Loire ont officiellement renoncé (décision du Conseil d'administration) à l'utilisation des frais de déplacements fictifs pour rémunérer leurs formateurs. La pratique a plus d'inertie que les décisions.

883 À noter que les auteurs indiquent, dans leur texte, un effectif d'animateurs « d'environ 500 000 animateurs ou directeurs » (p. 1). Selon mes propres analyses, ce chiffre me paraît excessif, il est le double des effectifs auxquels j'aboutis mais reste néanmoins très significatif. Cf. *supra* l'annexe « BAFA – Données statistiques et discussion ».

884 Selon la formule de l'UFCV.

## Acte I : l'élaboration des dispositions de la loi.

Dès la publication de cette loi,

« L'Union Syndicale Solidaires Isère attaque alors le décret d'application de la loi devant le Conseil d'État sur trois points. Le premier concerne les salaires, les moniteurs étant payés 2,2 SMIC horaires par jour, soit 18 euros brut. Le second a trait à la limite de 80 jours par an, le syndicat arguant du fait qu'on ne limite pas la durée du travail saisonnier dans d'autres secteurs. Le troisième point, enfin, concerne le temps de travail qui incombe à ces "jeunes engagés", le CEE ne prévoyant pas de période minimale de repos journalier ni de temps de repos compensateur. Si le Conseil d'État déboute en 2009 la demande relative à la rémunération et à la limite fixée au nombre de jours travaillés, il renvoie par contre l'affaire devant la CJUE<sup>885</sup> sur ce troisième point. »

Un élément majeur vient par ailleurs perturber les logiques de ces dispositifs :

les « entreprises privées qui occupent une place croissante dans l'accueil collectif de mineurs et notamment dans la prise en charge des colonies de vacances. »

En 2011, le Conseil d'État reprend

« un avis de la Cour de Justice de l'Union Européenne (CJUE). Celui-ci déclare en effet contraire au droit du travail européen le Contrat d'Engagement Éducatif (CEE) [...]. »,

laquelle CJUE avait tranché en 2010 dans le sens de la nécessité d'un temps de repos quotidien minimal<sup>886</sup>. La presse de l'été 2011 a rendu compte de cette décision, les fédérations de l'éducation populaire annonçant à grands cris la mort prochaine des colonies de vacances (et accueils de loisirs). Malgré cela, l'Assemblée nationale a adopté un amendement (29 février 2012) qui limite le temps de travail hebdomadaire (à 48h) et impose un temps de repos minimal (8h). Selon les auteurs de l'article,

« Cette position, qui peut sembler *a priori* paradoxale, témoigne bien au contraire de l'intérêt que les pouvoirs publics portent au volontariat comme statut hybride entre l'emploi et le bénévolat. »

L'enjeu est aussi, compte tenu de l'importance du volontariat dans d'autres domaines comme celui des sapeurs-pompiers volontaires,

« une inquiétude relative aux possibilités de requalification juridique qu'ouvrirait la mise en place d'un volontariat pour les animateurs occasionnels. Si ce volontariat dans l'animation venait à être requalifié en contrat de travail, c'est alors tout l'édifice, celui des 200 000 pompiers volontaires et celui en construction et en extension du service civique, qui pourrait en être affecté. »

Ici se trouve l'enjeu clé ! D'autant plus que

---

885 Cour de justice de l'Union européenne.

886 Si cette décision ne présente pas de difficulté majeure pour l'encadrement des accueils de loisirs, elle est au contraire quelque peu incompatible avec l'organisation des centres de vacances où les animateurs, hors journée de congé hebdomadaire traditionnel, ont potentiellement la responsabilité des enfants nuit et jour.

« Cette attention à la requalification, qu'on perçoit du côté des pouvoirs publics, mais qui semble aussi freiner les associations du groupe de travail dans la détermination du "bon niveau" à fixer pour l'indemnité – *i.e.* le niveau le plus élevé que l'on pourrait donner sans être requalifié – souligne en permanence combien les frontières sont floues entre volontariat et sous-salariat. Et si ces frontières peuvent paraître floues juridiquement, c'est sans doute parce qu'elles le sont également, et de façon croissante, dans le monde du travail. »<sup>887</sup>

\*

## Acte II : la question de fond, selon les auteurs.

« [...] derrière les débats actuels autour du CEE et des propositions de réforme que sa mise en cause a suscitées, c'est la qualification de l'activité de ces "animateurs occasionnels" qui est en jeu. »

Ainsi,

« Le CEE, comme les différents statuts dérogatoires qui l'ont précédé, a-t-il permis pendant un temps, même imparfaitement, de rétribuer l'engagement de jeunes volontaires comme le défendent les grandes associations du champ de l'animation ? Ou a-t-il autorisé et légitimé l'exploitation et la précarisation de leur travail en institutionnalisant un véritable statut de sous-salarié dans ce champ, comme le dénoncent les responsables syndicaux ? »

La question clé serait donc celle de la qualification de l'activité, c'est-à-dire de sa caractérisation comme « engagement », « volontariat » ou « bénévolat » ou comme « travail » ou « travail salarié ». Les auteurs ne manquent pas de rappeler que ces questions et les positions des associations concernées

« s'inscrivent bien dans une histoire longue du champ de l'animation et de l'éducation populaire [...]. »

On verra ci-dessous que leur thèse est que cette idée d' « engagement » vaut surtout pour les membres des classes moyennes (« catégories favorisées », disent-ils) et joue au contraire le rôle de « travail gratuit pour les jeunes [gens] issus des classes populaires ». <sup>888</sup>

\*

## Acte III - La position des associations d'éducation populaire.

« [...] au printemps 2011, [...] les principales associations du secteur »

formulaient des revendications à court terme, pour l'été 2011, et

« [...] à moyen terme, [elles] réitéraient, "quelques années plus tard, la proposition, d'étudier l'option de volontariat de l'animation occasionnelle."

---

887 Francis Lebon, Maud Simonet, 2012, respectivement pp. 2-3, 2, 1, 4, 4 et 4. Ce court article éclaire remarquablement, et les étapes successives de la controverse, et les enjeux sociaux sous-jacents. Pour une analyse de ceux-ci, cf. l'annexe « L'animation, cheval de Troie du capitalisme ? ».

888 *Ibid.*, respectivement pp. 1, 1, 1 et 1.

L'idée consiste à défendre "un espace spécifique, entre bénévolat et salariat", en affirmant que "seul un volontariat dédié à l'animation volontaire occasionnelle peut permettre la poursuite de l'activité des accueils collectifs de mineurs", pour reprendre des termes qui figurent dans la "plateforme" animée par la JPA. »

C'est à nouveau les pompiers volontaires qui servent de référence :

« À la différence des années 1980, il existe aujourd'hui des précédents, des modèles de volontariat qui ont acquis une certaine visibilité juridico-institutionnelle et dont il est possible de s'inspirer ; ainsi des deux dispositifs mis en avant par les organisations associatives, le volontariat des sapeurs-pompiers ou encore le récent service civique qui englobe et simplifie la série de dispositifs de volontariat en direction des jeunes et/ou du monde associatif [...]. »

Comme le disent les auteurs,

« Aujourd'hui plus qu'hier, le volontariat, en particulier dans le monde associatif, semble avoir le vent en poupe et bénéficier d'une certaine légitimité politique et sociale. »<sup>889</sup>

\*

#### Acte IV - Les conséquences selon le milieu social des jeunes animateurs

« Affirmer, comme le faisait un responsable associatif dans la presse en juillet 2011, que si le jeune animateur "veut vraiment travailler, il va dans une chaîne de fast food et aura un vrai salaire"<sup>890</sup>, sous-entend à la fois que ce que font les animateurs volontaires n'est pas fait par les salariés professionnels du secteur et que le volontariat résulterait d'un libre choix, d'un arbitrage raisonné entre un engagement non (ou peu) rétribué et un salaire perçu pour un travail... peu engageant. Or, les quelques travaux dont on dispose sur les usages du CEE, ceux de Magalie Bacou, de Jérôme Camus et de Vanessa Pinto [Agora débats / jeunesses, 2008] notamment, ont bien souligné qu'à côté des étudiants, plutôt issus de milieux favorisés, qui le choisissent comme un petit "job d'été" peu rémunéré mais engagé, nombre de jeunes en voie de professionnalisation dans le secteur mais aussi de professionnels en exercice y ont recours pour se former, tenter de construire ou de compléter leurs carrières, ou bien encore de lutter contre la précarité. »

Et les auteurs « enfoncent le clou » :

« [...] expérience de "super bénévolat" pour les enfants des classes moyennes et supérieures qui leur permet notamment de se rendre utiles aux autres tout en testant leur vocation ou leur orientation professionnelle, le volontariat ressemble davantage à une forme de "sous-emploi" pour une partie des enfants des classes populaires, adressés là par les professionnels du travail social (missions locales, éducateurs spécialisés...) alors qu'ils cherchaient un boulot, certes un boulot engagé, mais bien un "travail", de quoi vivre et se nourrir. »<sup>891</sup>

---

889 *Ibid*, respectivement pp. 3, 3, 3 et 3-4.

890 J'ai rencontré exactement les mêmes propos de la part de la directrice d'un grand employeur nantais ayant plusieurs centaines d'animateurs. Face à une revendication d'un temps de travail partiel plus important et leur permettant mieux de vivre, elle m'a déclaré avoir répondu : « l'animation c'est comme ça ; si vous n'en voulez pas, allez chez MacDo ».

891 Un passage du livre de témoignage *Moi, Anthony, ouvrier d'aujourd'hui* (2014, Paris, Seuil) dit exactement la même chose en quelques mots. Jeune précaire sans diplôme, il cherche du travail et trouve comme premier boulot la distribution de journaux gratuits le matin très tôt à la sortie du métro (à Lyon). « Tous ceux avec qui je travaillais étaient des étudiants. Pour eux, c'était un job, une façon de payer leurs études, une parenthèse avant de

Où l'on voit une nouvelle manifestation de « l'animation Cheval de Troie du capitalisme » :

« Dans un contexte de chômage important, les animateurs en CEE, et *a fortiori* des jeunes indemnisés pour leur volontariat, n'alimentent-ils pas, objectivement, une armée de réserve "engagée" et bon marché ? En déniaient le travail au nom de l'engagement et en institutionnalisant progressivement ces zones grises entre emploi et bénévolat, le monde associatif ne contribue-t-il pas, aujourd'hui, à la déstabilisation de la société salariale et au développement de nouvelles formes de subordination, de précarité et d'exploitation qui s'accordent au final plutôt bien avec un projet néolibéral qu'il prétend combattre ? »<sup>892</sup>

#### Le point de vue des militants

Qu'y aurait-il à ajouter aux conclusions des auteurs cités ? Une expérience de terrain. Nous avons entendu ici rapportées les positions des porte-parole nationaux des fédérations d'éducation populaire, organisateurs d'accueils collectifs de mineurs et organismes de formation. J'ai tenté d'ouvrir le même débat avec des militants « de base » des CEMÉA et ai reçu des réponses similaires. Il s'agit de défendre un modèle, et la question de la déstabilisation ou de la déconstruction du droit du travail semble laisser indifférents mes interlocuteurs.

La discussion se déroule dans un groupe d'une dizaine de personnes, dont un cadre associatif. Je tente d'attirer l'attention des présents sur le fait que, si l'on veut défendre un statut du volontariat, qui paraît nécessaire au modèle économique des accueils collectifs de mineurs, il n'en faut pas moins faire des efforts de conviction pour qu'un tel modèle soit adopté, singulièrement en direction des syndicats. En d'autres termes, que les objections que ceux-ci formulent sont à prendre au sérieux même dans le but de défendre le modèle que l'on veut promouvoir.

Les principaux arguments qui sont avancés par les militants sont les suivants.

1 - Un argument de principe, général : le revenu devrait être attaché à la personne et non au travail (revenu universel). La question du niveau de rémunération est donc ainsi contournée. Cette affirmation est motivée, chez les présents, par l'objection que les caractéristiques des emplois de l'animation sont de nature à servir de terrain d'observation au patronat et à inspirer leurs expérimentations (c'est l'idée du Cheval de Troie)<sup>893</sup>. Le revenu universel permet d'échapper à leur emprise.

2 - Les participants se réfèrent par ailleurs à une définition du volontariat arrêtée par leur assemblée générale de 2014 :

« Le volontariat, c'est l'adhésion libre à un projet collectif, et donc l'absence de subordination à une hiérarchie ; mais une relation contractuelle à un projet : "Je peux accepter des contraintes parce que j'ai décidé

---

passer aux choses sérieuses. C'est là que j'ai vu le bug. Car, pour moi, c'était le terminus, il n'y avait rien derrière. » (p. 12)

892 *Ibid.* respectivement pp. 4, 4 et 4.

893 Certains d'entre eux ont, sinon lu leur ouvrage, du moins entendu parler des thèses de Luc Boltanski et Ève Chiapello, 1999.

de m'investir dans ce projet". Cela impose le fait que chaque projet pédagogique doit être travaillé, conçu, élaboré collectivement. »<sup>894</sup>

Dans leur raisonnement, si « libre adhésion » et « absence de hiérarchie » il y a, la question des conditions du volontariat relève dès lors du libre arbitre. Elle semble donc ne pas être collective mais individuelle. Un point de vue très libéral. Reste à savoir si ce principe, dont on voit parfaitement l'application possible dans un collectif restreint et plus ou moins « hors du monde » comme l'équipe d'encadrement d'un centre de vacances ou d'un stage de formation, peut s'appliquer à l'échelle d'une institution comme une fédération d'éducation populaire ou à l'échelle de la société. La position militante des militants, si l'on veut bien me passer ce pléonasme, est, non que c'est possible – ils reconnaissent n'en avoir fait l'expérience que dans un cadre restreint<sup>895</sup> – mais que cela doit être possible, au sens de l'obligation et donc du guide de l'action. Une position typique de militants : ce qu'ils visent vient se substituer à ce qui est comme base de leurs raisonnements.

Les raisonnements tenus par mes interlocuteurs ; leur position de principe, qui ne prend guère en compte l'enjeu de la rémunération et des conditions de travail des animateurs ; leur manière de privilégier l'engagement plutôt que l'emploi ; tout ceci montre clairement ce que doit leur position à leur appartenance aux classes moyennes (et, pour nombre d'entre eux, à la sécurité en arrière plan que leur apportent des parents qui peuvent les soutenir financièrement). Inversement, les positions prises ne sont pas sans effet sur la sélection sociale des formateurs, une sélection qui se fait par les idées.

\*

Quant aux formateurs des Francas que j'ai interrogés, ils disent simplement que « le CEE est une honte »<sup>896</sup>. Autant les militants des CEMÉA s'engagent dans un débat politique, autant ceux des Francas, qui se disent militants de l'enfance, n'y mettent pas les pieds. Il y a là, dans cette différence, un concentré des différences de conception que j'ai cherché à mettre en évidence *supra*<sup>897</sup> : en l'occurrence une lecture technique ou politique de l'animation.

---

894 Source : CEMÉA, « Rapport d'activité pour l'assemblée générale 2014 », p. 4.

895 On peut bien sûr discuter la réalité de la disparition de toute hiérarchie. Il y a confusion entre pouvoir institutionnel, formel, formellement effacé, et pouvoir interactionnel, qui n'a guère de chance de disparaître.

896 On trouve une omission savoureuse dans un document associatif, « Objectif BAFA. Le livret de l'animateur. Édition 2016 » des Francas (document remis à chaque stagiaire BAFA). À la p. 53, il est expliqué à propos du CEE : « Ce contrat consacre un engagement volontaire entre un individu qui souhaite s'impliquer de manière occasionnelle, pendant ses loisirs ou ses congés. » Il n'y a pas d'autre partie, le « entre » ne spécifie que l'individu qui s'engage. Peut-on s'autoriser à penser que ce *lapsus calami* révèle l'unilatéralité de l'idée d'engagement ?

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

## LES REVERS DE LA RÉMUNÉRATION PAR LES FRAIS DE DÉPLACEMENT

Le choix de rémunérer les formateurs de l'animation volontaire par le dispositif, consciemment illégal, des frais de déplacement a été adopté il y a une dizaine d'années par une Assemblée générale des CEMÉA des Pays de la Loire ; c'est une spécificité de cette association.

Le dispositif est simple, et universel : chaque formateur, à l'issue du stage, émet une note de frais de déplacement d'un montant correspondant à l'indemnité décidée par l'association ; en 2017, elle était de 28 € par jour de formation. À chacun d'inventer les déplacements et itinéraires qui correspondent à ce montant<sup>898</sup>.

Jusqu'à la mi 2017, cette procédure interne est appliquée à tous les formateurs sauf lorsque ceux-ci demandent explicitement à bénéficier d'un CEE. Le dispositif a plusieurs avantages : il constitue une importante économie pour l'association ; il permet aux formateurs bénéficiant du RSA de ne pas déclarer – illégalement – de revenus complémentaires et par conséquent de cumuler intégralement les deux ressources ; par ailleurs, elle évite à l'association d'avoir à établir des contrats pour chaque formateur à chaque stage, ce qui pourrait occasionner une charge de travail proche d'un temps complet, et donc un coût. Cette pratique a d'ailleurs fini par faire norme (règle « autonome ») parmi les formateurs. Les demandes de CEE sont en effet une rareté. Même les formateurs qui n'ont pas de raison de cacher une rémunération complémentaire, en fait pour eux marginale (par exemple un salarié qui encadre un stage par an) et pouvant trouver intéressant de cotiser un peu plus à l'assurance retraite, ne l'expriment pas. La comptable de l'association, de son côté, avoue qu'elle ne pourrait, compte tenu de la charge de travail que cela générerait, établir tous les contrats de CEE que nécessiterait l'utilisation de ce dispositif légal pour chaque formateur et chaque stage. Sous couvert de son directeur, elle se satisfait donc de la pratique illégale de la rémunération par les frais de déplacement.

Mais début 2017, un jeune formateur bénéficiaire du RSA en région Normandie a fait l'objet d'un contrôle par la CAF<sup>899</sup>. Le contrôleur lui ayant demandé ses relevés bancaires, l'intéressé a dû reconnaître qu'il avait, au cours de la période de service du RSA, reçu environ 3.000 € des CEMÉA Normandie, non déclarés (ce qui représente l'encadrement d'une quinzaine de stages sur la période

---

898 À raison de 0,30 € du kilomètre, il faut trouver, pour une formation initiale BAFA, une somme de déplacements pour 747 km, et ce pour chaque formateur. Des déplacements locaux ne peuvent suffire à justifier ce total.

899 La CAF est l'organisme qui verse le RSA, dont l'attribution est quant à elle décidée par le Conseil départemental.



contrôlée). Il encourt une procédure de restitution des sommes considérées comme indûment versées au titre du RSA. L'information a circulé. Par précaution, les dirigeants – directeur associatif et bureau de l'association – des CEMÉA des Pays de la Loire, craignant l'éventualité soudain plus plausible d'un contrôle URSSAF<sup>900</sup>, ont demandé aux militants non titulaires du permis de conduire et non propriétaires de véhicules à moteur de cesser temporairement d'émettre des notes de frais<sup>901</sup>, en l'attente d'une solution satisfaisante et d'une décision du Conseil d'administration. Plusieurs des formateurs les plus actifs n'ont donc provisoirement plus été rémunérés pour leur travail<sup>902</sup>.

La situation de bascule a également été motivée par un autre élément. Il se disait depuis quelque temps dans les couloirs de l'association que « la vraie raison, c'est les économies que l'association fait sur les dos des militants ». Ces propos sont parvenus à l'oreille du président.

Finalement, il a été arrêté que le CEE devenait la règle et les frais de déplacement l'exception, à l'inverse des règles précédentes mais pour les mêmes raisons : sous l'angle de l'éthique de la responsabilité, il fallait éviter les risques d'un contrôle ; sous l'angle de l'éthique de la conviction, parce que les formateurs trouvaient le procédé injuste.

L'incertitude demeure pour les militants et formateurs très actifs – puisque biographiquement disponibles et comptant sur la rémunération des stages pour « compléter leur RSA » – quant au mode de rémunération. Ils ne veulent pas passer par le CEE, trop visible et susceptible de faire baisser l'aide dont ils bénéficient. La quasi totalité n'ayant pas le permis de conduire – et *a fortiori* pas de véhicule –, ils ne peuvent émettre directement des frais kilométriques. Un expédient partiel a été utilisé : faire gonfler la note de frais d'un autre formateur – quant à lui titulaire du permis – qui leur reverse les sommes correspondantes. Par ailleurs, l'association ne pouvant continuer à employer ces personnes sans les rémunérer, le directeur a pris sur lui de leur verser les sommes dues. Cela représentait, pour l'été 2017, environ 10.000 € sans justificatif comptable. On les a invités à fournir des fausses factures, mais les intéressés ne voient pas comment justifier de telles sommes.

---

900 J'ai posé la question, sous couvert d'anonymat, à une « Conseillère technique territoriale en action sociale » de la CAF. Elle m'a expliqué qu'il n'y a pas de liens institutionnels entre CAF et URSSAF. En réalité, le cas décrit avait fort peu de chances de déclencher un contrôle par l'URSSAF.

901 L'utilisation des notes de frais pour cacher une rémunération est un procédé plus que connu. En France, il est probablement utilisé par tous les dirigeants voire les cadres qui font des déplacements, souvent avec l'assentiment de leur employeur. Lors d'un contrôle par l'administration fiscale ou par l'URSSAF, c'est la première chose que vérifie le contrôleur. Et il s'agit d'une opération particulièrement aisée à mener à bien. Qu'on imagine ici : à chaque stage, tous les formateurs déclarent exactement le même kilométrage. Pour faire taire les polémiques, le directeur associatif a proposé aux administrateurs de procéder à une simulation d'un tel contrôle. Une demi-journée a été réservée pour cela. Le trésorier de l'association, sans compétences personnelles particulières (il est éducateur spécialisé), m'a raconté qu'il n'a pas mis dix minutes à découvrir, en jouant la naïveté, les incohérences du dispositif.

902 Certains membres du Conseil d'administration ont fait observer que c'était les plus fragiles qui étaient touchés par cette mesure.

C'est la personne responsable du secteur de l'animation volontaire qui suit les formations et ce que l'association doit aux formateurs ; c'est elle qui autorise leur paiement. À la fin de l'année 2017, la comptable, de son côté, dit n'être plus en mesure de savoir ce qui reste dû et ce qui a été payé, et ne dispose toujours pas des justifications nécessaires à mettre en face des débours.

Reste un mystère : l'attitude du commissaire aux comptes. Année après année, il ne fait aucun commentaire sur ce sujet<sup>903</sup>. On peut envisager plusieurs hypothèses. Soit il ne voit rien, ne s'intéressant pas aux frais de déplacement ; soit ce point fait l'objet d'une négociation à huis clos ; soit il considère que l'utilisation illégale des frais de déplacement n'entache pas la sincérité des comptes et relève d'un autre registre, ne relevant pas de sa mission. Selon le trésorier de l'association, que j'ai interrogé à ce sujet, c'est la première hypothèse qui est la bonne :

« Avant l'AG, quand il est venu faire ses vérifications, j'ai passé une journée entière avec lui. Il n'a jamais abordé cette question. »

Ce qui ne prouve pas qu'il ne sait pas.

---

903 L'individu change tous les trois ans. Il appartient cependant à la même organisation, spécialisée dans la comptabilité et la certification des comptes des associations.

## LA RÉMUNÉRATION DES SALARIÉS

Reste, même si la configuration pourrait de prime abord paraître plus classique, à évoquer brièvement la rémunération des formateurs salariés, qui exercent leur activité dans le cadre de la formation professionnelle ou sont les permanents qui encadrent la formation volontaire.

On le sait, cela a été abondamment documenté entre autres par les travaux de M. Hély<sup>904</sup>, les rémunérations du monde associatif et, plus largement, de l'économie sociale et solidaire sont sensiblement inférieures, à responsabilités comparables, à celles que l'on observe en entreprise. Elles sont plutôt proches de celles pratiquées dans l'administration. La situation des salariés des organismes de formation est en cela en tous points identique à celle de l'ensemble des animateurs professionnels. Cela a fait dire que les salariés associatifs cumulent deux inconvénients : ils n'ont pas les salaires du privé, ils n'ont pas la protection de l'emploi du public. Le surcroît de motivation dont ils sont censés bénéficier du fait de la nature de leur travail, *a fortiori* s'il s'agit d'une activité militante, « se paye » par une rémunération inférieure. Les données factuelles concernant les organismes de formation confirment parfaitement ces faits généraux<sup>905</sup>.

Ajoutons à ce constat deux autres aspects constitutifs, également bien documentés : d'une part la taille des associations qui les emploie donne aux salariés considérés de faibles perspectives d'évolution de carrière (partant, de rémunération) ; d'autre part, il y a abondance de contrats temporaires et à temps partiel. D'où la circulation des animateurs et des formateurs d'un emploi à l'autre. Cette dernière a aussi pour conséquence une moindre rémunération réelle puisque les départs sont rarement volontaires et engendrent des périodes d'inactivité qui se traduisent par une baisse des revenus. La circulation des formateurs salariés est toutefois moins aisée que celle des animateurs compte tenu de l'identité affirmée de chaque organisme<sup>906</sup>.

---

904 Dont Matthieu Hély 2008a, 2009, Matthieu Hély et *al.*, 2013, 2014, Fanny Darbus et Matthieu Hély 2014. Ce dernier article indique par exemple que les salaires des emplois associatifs sont de 17 % inférieurs à ceux du secteur marchand, pour des contrats précaires et des temps partiels par ailleurs deux fois plus fréquents. Cf. également les travaux de Maud Simonet sur le travail bénévole, dont Maud Simonet 2010.

905 Il m'a été assez facile de vérifier la réalité de ces rémunérations pour le domaine qui m'occupe. Nombre de formateurs de plusieurs organismes m'ont indiqué ce qu'ils gagnent, qui n'est effectivement pas très élevé compte tenu de leur niveau de responsabilité. Par ailleurs, Les CEMÉA des Pays de la Loire ont ponctuellement mis à la disposition de leurs militants un tableau des rémunérations de leurs salariés. Dans cette association, un responsable de formation à plein temps (statut de cadre) gagne environ 1.700 € en net mensuel (les montants que j'ai recueillis dans d'autres organismes sont du même ordre). Le salaire du directeur, équivalent associatif du directeur général d'une entreprise (en l'occurrence, d'en moyenne 50 personnes), est de 43.000 € en brut annuel, soit approximativement 2.800 € net mensuel. Un directeur général d'entreprise de taille comparable gagnerait vraisemblablement au moins 50 % de plus.

## UN « CONFLIT LATENT ENTRE NORMES MANAGÉRIALES ET NORMES JURIDIQUES »

« [...] les normes juridiques sont d'autant plus acceptées que le joueur sait qu'il ne les respectera pas. La culture de l'arrogance peut se définir comme la capacité d'une organisation à produire son propre jugement et ses propres règles. Tout cela indépendamment du jugement des autres. »

« Y répondre[...] aurait abouti à un surcoût insupportable pour les clients ; en conséquence, ne pas tenir compte des normes juridiques devient un problème technique qui appelle une solution technique. »

« [...] une troisième piste, complémentaire de la seconde, nous conduit vers la normalisation de la déviance. Ne pas respecter les normes [...] ne relève pas d'un problème moral. Parmi la communauté des spécialistes [...], la règle est en réalité de transgresser les règles et non de les respecter. Dès lors, la solution [...] n'est pas vécue [...] comme un franchissement de ligne jaune, mais comme une réponse technique adaptée qui bénéficie de l'aval de leur direction qui les protège. »<sup>907</sup>

Lorsque les « causes » défendues nécessitent, du moins telle est la vision qu'en ont parfois les dirigeants associatifs, de transgresser des règles communes, comme celles du droit du travail, il s'agit pour eux avant tout d'un problème technique. Il faut surtout éviter de se faire prendre. Les normes locales, autonomes, heurtent les normes générales, hétéronomes, et comme il se doit les premières sont jugées comme plus légitimes que les secondes. D'où les multiples transgressions relevées – rémunération de formateurs au noir, non respect de la convention collective, absence de contrat de travail, parfois dessous de table –, qui ne suscitent ni réaction ni de sanction internes car elles ne sont pas perçues comme des transgressions mais comme des décisions judicieuses. Sur ces plans là, dirigeants salariés et dirigeants élus se soutiennent mutuellement, et de ce fait « se tiennent pas la barbichette »<sup>908</sup>.

---

906 La plupart des organismes sont attentifs à ces questions. Un changement est volontiers qualifié de « trahison » par les dirigeants associatifs des organisations militantes. Fabrice D., formateur professionnel de l'AFOCAL : « Christophe [le directeur], s'il sait qu'un formateur travaille pour deux organismes, sûr il va le convoquer, et en général il lui dira d'aller voir ailleurs. »

907 Franck Aggeri, Jean-Michel Saussois, 2018, respectivement pp. 1, 2, 2 et 2. L'article traite du « scandale Volkswagen » sur le trucage des émissions des moteurs Diesel et l'on voit qu'il s'applique parfaitement au cas étudié ici.

908 Cf. *infra* l'annexe (de la 3<sup>ème</sup> étape) « Un Conseil d'administration sous tutelle, ou la régulation impossible ».

## LA CONDAMNATION MORALE DE L'ANIMATION PROFESSIONNELLE OU LE PÉCHÉ ORIGINEL

En arrière plan du débat de normes sur la « valeur » du travail, il en est un autre, qui le soutient et le soutient. Dans tous les organismes, et plus largement dans le monde de l'animation, a cours une très nette domination morale de l'animation volontaire sur l'animation professionnelle. Cela s'observe, se raconte et même s'écrit. Le phénomène est très sensible. L'histoire a fait évoluer l'animation d'un engagement bénévole et militant vers un engagement rémunéré, puis professionnalisé. L'animation volontaire est porteuse d'une supposée pureté originelle<sup>909</sup> des intentions et, c'est important, des pédagogies, réputées rompues par la professionnalisation<sup>910</sup>.

Les animateurs professionnels ont été, sur cette base historique, soupçonnés d'une démarche vénale et technicienne, cette dernière considérée comme réduisant, banalisant ou faisant disparaître la facette politique, voire subversive, celle de l'éducation populaire<sup>911</sup>. Il n'est pas jusqu'au fait que, justement, l'on est moins payé dans l'animation volontaire que dans l'animation professionnelle, tout en y travaillant souvent plus, qui ne serve de preuve à la supériorité morale de la première, dans un contexte général qui tente de prendre ses distances avec l'économie et l'argent.

Disqualification symbolique donc, de l'animation professionnelle et de l'activité salariée ; domination morale de l'animation volontaire et de l'engagement bénévole. Et même de l'avis de certains, les plus expérimentés, disqualification redoublée de l'animation professionnelle comme dévoiement de l'éducation populaire<sup>912</sup>.

Pascal P., formateur professionnel des Francas :

« La différence entre l'animation volontaire et professionnelle, c'est une question de culture collective, c'est très marqué aux Francas. La bonne formation, c'est l'animation volontaire : BAFA et BAFD. C'est elle qui est porteuse. Les Francas, c'est là-dessus que sont basés le projet éducatif et social.

La formation professionnelle, c'est le contraire, c'est le péché originel.

On nous interroge sans arrêt : *mais vous faites quoi en formation professionnelle ?*

Ceux qui disent ça, ils comparent le BPJEPS et le BAFD. En fait, la question est biaisée. Parce que la qualité d'un BAFD c'est la qualité du public. C'est des étudiants, de classes moyennes, avec une culture, une manière de

---

909 Il est intéressant de voir à quel point les mythes religieux imprègnent une activité qui se veut explicitement voire activement laïque.

910 Cf. Éric Duràn-Sabatier, 2003. L'ensemble de son texte traite de cette question.

911 Cf. l'annexe (de la 2<sup>ème</sup> étape) « L'animation et la formation sont-elles techniques ou politiques ? ».

912 Cf. l'annexe « L'animation, c'est le contraire de l'éducation populaire ».

raisonner et d'analyser, une ouverture sur le monde, qui ont fait des voyages à l'étranger pour découvrir ou pour apprendre la langue *etc.*

La formation est pour pas grand chose dans le résultat à la fin.

Et à l'inverse, le BPJEPS c'est des jeunes issus de milieux populaires, qui ont en quelque sorte tout à apprendre, et qui ont eu des difficultés avec l'école et avec la manière dont on y fait l'apprentissage. »

## SERVICE CIVIQUE ET ENGAGEMENT

Lors d'un entretien avec la directrice associative des Francas, celle-ci me donne son point de vue sur le service civique.

Michelle B. directrice régionale : « Le service civique, c'est un engagement social. C'est exactement comme de s'engager dans l'animation [volontaire]. Actuellement, on a 21 services civiques aux Francas Pays de la Loire<sup>913</sup>. C'est très clair, ces personnes, elles sont motivées par une forme d'engagement social, c'est-à-dire un engagement au service de la société. Et, en particulier pour ceux qui font de l'animation, comme ils agissent dans le domaine de l'éducation, c'est loin d'être négligeable pour la société. Surtout à l'échelle que l'animation prend dans la société. »

Dans son diagnostic des raisons de s'engager en service civique, elle semble laisser de côté ou ignorer (volontairement ?) que nombre de jeunes gens ont des démarches simultanément intéressées : soit le service civique constitue pour eux quelque chose mieux que rien, une activité, un petit apport de ressources<sup>914</sup> et un début d'expérience professionnelle valorisable ; soit, pour quelques uns, il s'agit d'une préparation de carrière. Il est évident, il suffit d'échanger avec eux pour le constater, que coexistent dans les motivations des « services civiques », comme on les nomme de manière raccourcie, et une envie de servir, et une stratégie de promotion de soi ou une solution temporaire et palliative à une incertitude sur l'avenir, une solution d'attente. Le tableau qui m'est dressé par mon interlocutrice est partiel mais non pas faux ; exact en partie.

Plus finement, on observe que, fréquemment, les jeunes gens en service civique n'ont eu que peu, voire pas du tout, de contacts préalables avec l'animation. Engagement social comme intérêt pour l'animation sont plutôt créés par leur expérience qu'ils ne préexistent à celle-ci. Pour le dire autrement, leur socialisation à l'animation n'est pas antérieure mais elle est produite par leur contact avec cet environnement. Difficile dans ce cas d'affirmer l'existence d'une volonté préalable d'engagement dans cette activité.

La possibilité et la profondeur de cette socialisation ne sont pas indépendantes d'au moins deux facteurs. La manière dont ils sont traités et encadrés, l'intérêt du travail qu'on leur fait faire d'un côté ; leur appartenance sociale de l'autre. Contrairement aux formateurs (et aux permanents), qui sont le plus souvent issus des classes moyennes, les jeunes gens en service civique viennent

---

913 Au même moment, les CEMÉA en ont 35, soit dans un cas comme dans l'autre approximativement autant que de salariés.

914 Actuellement, la rémunération d'un service civique est de 577 € nets minimum, composés de 470 € versés par l'État et d'un minimum de 107 € apportés par l'organisme d'accueil.

fréquemment des classes populaires. L'alchimie sociale n'est pas toujours aisée. Il en résulte que, en réalité, même si les dirigeants associatifs peuvent affirmer que « la plupart des services civiques se passent bien », seule une petite minorité reste active dans leur association après la fin de leur engagement.



## LE DROIT DU TRAVAIL ET LA FABLE DE MANDEVILLE

« Quand Mandeville affirme le bien-fondé de ce qui paraît un paradoxe, il opère rien de moins qu'un tournant dans la métaphysique occidentale. Il abandonne le projet augustinien d'aligner la cité des hommes sur le modèle de la cité céleste – une vision qui ne vaut que pour quelques saints égarés en ce monde – pour en proposer une autre qui, lui, vaut pour l'immense majorité des humains, plus vicieux que saints. En effet, Dieu, dans son immense bonté, a tout prévu : puisqu'un nouvel ordre supérieur aux précédents sortira de leurs vices, de leur concupiscence même, les hommes n'ont plus à se sentir coupables de leurs turpitudes ; bien au contraire, ils doivent les vivre sans honte.

[...] Cette sophistique de la conversion des vices en vertus a non seulement permis la construction d'une nouvelle religion – celle du libéralisme anglais, où l'objectif divin se réalise en suivant scrupuleusement ses propres intérêts –, mais elle a aussi ouvert un nouveau champ philosophique, celui de l'utilitarisme, avec Jeremy Bentham puis John Stuart Mill. Un cap était franchi en affirmant qu'il n'y avait plus à se soucier de savoir si l'action était vertueuse à l'origine, du moment qu'elle le fût *in fine*. Une autre morale apparaît dès lors qu'on prend pour seul critère normatif les conséquences de l'action : l'utilitarisme va caractériser un oubli volontaire des causes et une valorisation des conséquences supposées, ce qu'on appelle depuis la fin des années 1950 le conséquentialisme. »<sup>915</sup>

Comment dès lors interpréter la pratique de transgression fréquente – et partagée par les dirigeants et les salariés, même si les premiers y ont une responsabilité majeure – du droit du travail – et, on l'a vu, d'autres champs du droit – dans la vie associative et, surtout, militante ?

Trois interprétations se présentent à nous, selon que l'on donne une valeur plus ou moins grande à la morale commune ; que l'on défend ou non le droit du travail, dans son état ou dans l'intérêt de son existence ; que l'on considère, ou non, que cette transgression est immorale car le droit du travail est d'abord une règle sociale commune ainsi que, en l'état, la condition de la protection des individus vis-à-vis de la puissance dominante de l'employeur.

Soit on considère le droit du travail comme une référence. On trouve habituellement cette conception chez les syndicalistes<sup>916</sup> et chez la plupart des salariés, dont une partie sont enclins à dénoncer les errements de leur employeur associatif. C'est la position de l'ouvrage *Le livre noir de l'animation socioculturelle*. C'est aussi, très fréquemment et très nettement, celle des anciens salariés des associations militantes, en particulier lorsqu'ils en sont partis sur un désaccord, un conflit ou une dépression d'épuisement (« *burn out* »), en bref une déception. Dans cette interprétation, les dirigeants associatifs sont des délinquants.

---

915 Dany-Robert Dufour, 2017, p. 3.

916 Cf. l'annexe (de la 3<sup>ème</sup> étape) « Les difficultés de la représentation sociale et syndicale ».

Soit l'on suit ce que semblent dire les militants les plus aguerris et les plus engagés, qui considèrent que le droit du travail n'est pas un cadre valable, ou qui pensent qu'il dispose, dans la hiérarchie des valeurs, d'une place inférieure à ce qui relève de la fin militante<sup>917</sup>. Ces personnes-là sont guidées par la vertu militante, une éthique de la conviction. On pourrait aussi dire qu'elles se construisent leur propre milieu<sup>918</sup> en sélectionnant ce qui leur semble pertinent et utile dans l'environnement et en produisant leur propre mode de connaissance de cet environnement. Ou plus exactement, car nous sélectionnons tous notre environnement pertinent, que leur sélection n'est pas celle habituellement reconnue et en tout cas, pour ce qui nous intéresse ici, portée par le droit. Évidemment, contrairement à la suivante, cette interprétation ou cette position explicite a l'avantage d'une forme de cohérence morale.

Soit l'on suit les leçons de la fable de Mandeville et l'on suppose que c'est une forme de cynisme militant qui prévaut : ce n'est pas que le droit du travail soit, relativement, moins important, c'est qu'il importe peu tant qu'on n'est pas contredit, par exemple par un mouvement social (comme à la Croix rouge française) ou sanctionné (par exemple par l'URSSAF, par l'inspection du travail ou par la médecine du travail), et tout ce qui est pris sur les salariés dans le sens de l'intérêt de l'association n'est plus à prendre. Ainsi conclut l'auteur :

« Quittez donc vos plaintes, mortels insensés ! En vain vous cherchez à associer la grandeur d'une nation avec la probité. Il n'y a que des fous qui puissent se flatter d'être renommés dans la guerre, de vivre bien à leur aise et d'être en même temps vertueux. Abandonnez ces vaines chimères. Il faut que la fraude, le luxe et la vanité subsistent, si nous voulons en retirer les doux fruits. [...]

C'est ainsi que l'on trouve le vice avantageux, lorsque la justice l'émonde, en ôte l'excès et le guide. Que dis-je ! Le vice est aussi nécessaire dans un État florissant que la faim est nécessaire pour nous obliger à manger. Il est impossible que la vertu seule rende jamais une nation célèbre et glorieuse. »<sup>919</sup>

Il est en tout cas une hypothèse qui serait en contradiction avec la réalité : l'ignorance des dirigeants associatifs. Par contre, l'ignorance relative des militants de base en matière de droit du travail combinée avec leur enthousiasme militant facilite le jeu précédent. Les jeux de l'entre-soi y contribuent également.

---

917 Cf. ci-dessus l'annexe « Un "conflit latent entre normes managériales et normes juridiques" ».

918 Leur monde sensible et signifiant, leur « *Umwelt* » aurait dit Georges Canguilhem, 1952, *La connaissance de la vie*, « Le vivant et son milieu », pp. 129-154. La notion est empruntée à Jakob von Uexküll, 1965 (1936), *Mondes animaux et monde humain*, suivi de *Théorie de la signification*, trad. Ph. Muller, Paris, Denoël.

919 Bernard de Mandeville, 2017 (1705), p. 136.

## UN ÂGE DE LA TRANSFORMATION ?

Quel est le moteur de l'efficacité, souvent affirmée, de la transformation de ses participants par les stages de formation de l'animation ? Est-ce vraiment le stage lui-même, ou est-ce dû à la coïncidence entre le moment de cette formation et une transition biographique, pour beaucoup celui de la période intermédiaire entre l'adolescence et l'âge adulte, dont on sait d'ailleurs qu'elle s'étale sur plusieurs années ? En d'autres termes, les formateurs, qui s'attribuent ce succès, en sont-ils les auteurs ou les moteurs ?

« *« Au retour du stage en entreprise, les élèves ne sont plus les mêmes, ils ont changé. Ils sont plus mûrs et plus adultes... »* Ce type de propos est énoncé fréquemment par des professeurs et des formateurs de lycées professionnels et de Centres de formation par apprentissage (CFA). Ils expriment le constat d'un phénomène: celui des transformations qui résultent, pour les adolescents et jeunes adultes engagés dans une formation professionnelle, des expériences qu'ils font des situations professionnelles lors de leurs périodes de travail salarié, pour les apprentis, ou de stage, pour les lycéens. »<sup>920</sup>

On m'a servi à moi aussi ce type de déclaration. Elle est classique. On entend souvent les formateurs (ou les représentants des organismes de formation) rapporter ce type de propos en les attribuant à des parents des stagiaires. Ils en déduisent que la formation a été efficace, une valorisation et une confirmation de leur travail, ce qui suppose que la transformation en question était, pour les auteurs de ce type de constat, le but à atteindre.

Reste à savoir ce qui a transformés les intéressés. L'intention des auteurs de l'article cité est justement de mettre en évidence les facteurs principaux de cette transformation. Parmi ceux-ci, ils forment l'hypothèse suivante :

« Porté par son intérêt pour la notion de situation sociale de développement, en relation avec l'âge dans l'enfance et l'adolescence, Vygotski introduit à ce sujet la notion de "période critique". »

« [...] pour certains, cette expérience intervenant à cette période de leur vie comporte autant ou plus de potentiels que les expériences scolaires. Pour ceux-ci et pour d'autres, ces expériences peuvent aussi être pensées comme des expériences transitionnelles. »<sup>921</sup>

Selon les auteurs, le développement – terme qu'il préfèrent judicieusement à celui d'« apprentissage », mais qui constitue justement un argument caché – est caractérisé par une transformation des relations de l'individu avec son environnement, en trois points : élargissement de

---

920 Patrick Mayen, Paul Olry, 2012, p. 91, italiques des auteurs. Il ne s'agit pas ici, on l'aura compris, de formations de l'animation.

921 Patrick Mayen, Paul Olry, 2012, respectivement pp. 94 et 102-103.

l'environnement ; transformation des activités possibles avec et dans cet environnement ; évolution de la manière de se percevoir. Le développement dont il est question serait donc d'abord une transformation des relations de l'individu à son environnement :

« Les caractéristiques d'une personnalité en mouvement rencontrent les attentes et les possibilités ouvertes par l'interaction avec l'environnement, dont elle perçoit les attentes et les ressources, en est affectée, et fait quelque chose de, sur, et avec cet environnement. »<sup>922</sup>

On pourrait résumer le propos de manière banale : l'apprentissage est un moment où le jeune est, en général pour la première fois, en contact avec un autre et nouveau monde social, celui du travail. C'est cela qui est le moteur de la transformation, les formateurs intervenant surtout par le cadre qu'ils créent et ce qu'ils y rendent possible.

Qu'il y ait là ou non l'explication de la transformation observée, les effets obtenus ne sont pas de même nature et de même degré sur les stagiaires plus âgés, plus mûrs.

---

922 Patrick Mayen, Paul Olry, 2012, p. 94.

## LA MANIPULATION EN FORMATION VUE PAR DES STAGIAIRES ALLEMANDS

Voici le témoignage de Gundela T., formatrice allemande BAFA et JuLeiCa<sup>923</sup>, à propos des stages délivrant la double qualification BAFA-Juleica qu'elle a co-encadrés pendant deux ans avec des formateurs français<sup>924</sup>. En tant qu'allemande (maîtrisant parfaitement le français), elle a rencontré les stagiaires allemands à l'issue de la formation pour recueillir leurs avis sur la formation.

« Les formateurs [français] affirment qu'ils laissent les stagiaires penser par eux-mêmes, mais en réalité il y a manipulation de bout en bout.

Tu comprends, les stagiaires allemands, ils sont plus âgés que les stagiaires français, ils ont en moyenne 25 ans. Alors tu sais, ils détectent immédiatement cette fausse liberté de pensée et puis en même temps qu'ils sont en permanence évalués mais que c'est caché. Ils le repèrent parce qu'ils sont plus âgés, qu'ils sont plus matures, mais aussi parce que dans le système scolaire allemand ils ont plus l'habitude du débat et de la discussion.

En fait, je vais te dire ce qu'ils m'ont dit : "en formation, ce qu'on fait, c'est de la merde."

Ils ont vu qu'il y avait plein de résistances des formateurs pour prendre en compte leurs critiques. Et même, ils me disent qu'ils ont compris pourquoi : parce que les formateurs, ils sont bloqués par le *mémento*<sup>925</sup>. »

Et mon interlocutrice ajoute, à propos de certains des formateurs avec lesquels elle a travaillé :

« Il y a des formateurs, ils font que reproduire les mêmes stages d'une fois sur l'autre. Mais alors, pourquoi ils font des stages ? Pour le plaisir du pouvoir que ça leur donne ? Ou parce qu'ils ont l'impression qu'ils changent le monde et qu'ils ont trouvé la bonne manière de le faire ? Le pouvoir, c'est pas parce qu'on en discute qu'on est clair dessus. »

---

923 Jugend Leiterinnen Card, c'est-à-dire carte de dirigeant de jeunesse. Le JuLeiCa est l'équivalent allemand du BAFA.

924 Elle m'a remis le document qui rend compte des avis des stagiaires mais ma maîtrise très relative de l'allemand m'a incité à éviter de me lancer dans sa traduction intégrale.

925 Le *mémento* est, dans cet organisme, le document qui rassemble toutes les prescriptions de la formation.

## LE TABLEAU DES TÂCHES MATÉRIELLES

Dans un court métrage sur les « stages en gestion libre », les CEMÉA entendent témoigner de l'expérience collective et organisationnelle qu'ils nomment ainsi, et la promouvoir. Un passage traite de l'organisation des tâches matérielles (mettre et débarrasser la table, faire la vaisselle, nettoyer la salle à manger, les lieux de travail et les sanitaires).

« Premier jour premier soir on fait une commission tâches matérielles où, les personnes qui le souhaitent peuvent venir organiser, ben la vie quotidienne sur qu'est-ce que, nous on a la liste des tâches matérielles qu'il faut faire et puis, ils décident collectivement de l'organisation. »

Il s'agit de la voix *off* (*verbatim*) d'un formateur. L'image montre une réunion de stagiaires avec un formateur (on ne sait pas à quel propos) puis une stagiaire, feutre en main, devant le tableau d'inscription aux tâches matérielles.

Selon les explications ci-dessus, on peut constater que des stagiaires pour la plupart sans expérience préalable de la vie collective arrivent à élaborer ensemble, dès le premier soir, dans le cadre de la discussion dont il est question, avec comme seule information les tâches à réaliser, la solution organisationnelle d'un tableau d'inscription volontaire. Précisément, on le voit très clairement à l'image, il s'agit d'un tableau d'inscription individuelle présenté par tâches et par jour, avec un nombre de points pour chaque tâche indiquant le nombre de personnes qu'il faut pour la réaliser, et donc le nombre de personnes qui doivent s'y inscrire. La solution parfaite à laquelle a abouti le travail cumulé de générations de formateurs et d'animateurs. Car il se trouve que ce dispositif est celui qu'on trouve dans tous les stages et ce, depuis des décennies.

À vrai dire, l'observation de ce phénomène n'est pas non plus nouvelle en stage : celui de la production spontanée, d'emblée, quasi magique de la solution optimale. Manipulation ? Mais d'un certain point de vue, l'important est le résultat, l'apprentissage par les stagiaires, et non la manière. Ce qui est intéressant, c'est la fraîcheur avec laquelle le film parle de cette réussite dans la conduite du stage. Interrogé à ce sujet, un formateur justifie ainsi l'intérêt de ce dispositif dont il ne nie pas le caractère manipulateur :

Philippe M. : « Oui, c'est vrai, mais qu'est-ce qui est mieux ? Et qu'est-ce qui va le mieux marcher ? Un tableau mis en place par les formateurs ou un tableau que les stagiaires auront eu l'impression d'inventer ? Et puis ils retiendront bien mieux ce qu'ils ont fait eux-mêmes, et ils pourront mieux l'appliquer et le reproduire ensuite dans leurs animations. Tu vois, quand on fait ça, on fait vraiment de la formation. »

## LA CHAÎNE A DÉNOUER, UN JEU DEVENU UN DISPOSITIF DE JUGEMENT

Chaque journée de cette formation générale BAFD commence par un jeu. Ce matin du troisième jour, les formateurs proposent au groupe le jeu de « La chaîne », dit encore « Les nœuds ». Le terme, on va le voir, est un bon descripteur. Le dispositif est le suivant. Les participants (17 stagiaires, un formateur et une formatrice, moi-même en tant qu'observateur) se mettent en cercle puis se rapprochent du centre. Chacun saisit deux mains au hasard, en évitant celles de ses voisins immédiats. Il en résulte une chaîne constituée de manière aléatoire et, dans le moment, très emmêlée. Le but du jeu est de la démêler sans lâcher les mains.

Cela nécessite une certaine gymnastique, les uns étant amenés à se baisser pour laisser passer les autres par dessus leurs mains, certains se retrouvant dos au groupe, d'autres accroupis *etc.* Le jeu suppose une certaine proximité physique et le contact des mains. Il n'est donc pas adapté à un groupe nouvellement formé ou dont les membres ne sont pas en confiance les uns avec les autres ; il peut aussi créer des difficultés à des personnes qui ne sont pas à l'aise avec leur corps, entre autres des adolescents.

En la circonstance, le jeu se déroule bien mais le groupe ne parvient pas à se démêler complètement. Subsiste un nœud quelque peu opaque qui résiste à toutes les tentatives, pourtant nombreuses. Certains se découragent mais il est toujours quelqu'un pour relancer une idée : « et si on faisait ça », ou « on pourrait... » ou bien « il n'y a qu'à... », mise en œuvre docilement par ceux qui sont coincés.

Pourtant, rien n'y fait. Les formateurs laissent durer l'exercice sans l'interrompre ni proposer une variante telle que l'autorisation de détacher une paire de mains (et une seule) et de la rattacher dans une autre position. Leur interprétation à tous deux, nous en échangeons brièvement en aparté à un moment où nous nous trouvons proches, est que « le groupe n'arrive pas à s'organiser ». Ils affirment qu'il y a une solution et qu'il faut persévérer pour la trouver ; je leur indique quant à moi, sans les convaincre sur le moment car leur expérience est contraire, qu'il y a des configurations où se dénouer entièrement géométriquement est impossible.

Il faut dire que, en ce qui concerne l'organisation collective spontanée du groupe, les apparences semblent confirmer leur diagnostic : les nombreuses propositions sont rarement menées

à leur terme (de mon point de vue, parce qu'elles ne peuvent aboutir et que les intéressés s'en rendent compte), elles ne sont pas coordonnées, personne ne joue le chef d'orchestre...

Au bout de plus d'une demi-heure, ce qui est très long, les formateurs interrompent le jeu. Vraisemblablement, les stagiaires en ont assez. Il faut constater qu'ils ont fait preuve de patience, de tolérance même.

Les participants partagent un sentiment d'échec, « on n'a pas réussi », qui marque les mémoires jusqu'à la fin du stage : lors du bilan, l'un des stagiaires revient sur les circonstances de ce jeu. La formatrice, Diane P., m'indique de son côté, plus tard dans la journée, être restée « énervée par cette situation pendant au moins un quart d'heure après le jeu ».

Pourtant, objectivement, il est des configurations où dénouer la chaîne est géométriquement impossible : j'en fais la démonstration aux formateurs plus tard dans la journée à l'aide d'une simple ficelle. L'expérience montre aussi qu'il arrive que, une fois dénouée, la chaîne soit en fait constituée de deux anneaux différents. Diane P. dit d'ailleurs le lendemain matin aux stagiaires, avec honnêteté, que j'ai « réussi à la convaincre qu'il n'y a pas toujours une solution ».

Le plus intéressant est autre, dans l'interprétation de la situation ainsi que ses conséquences pédagogiques et relationnelles. Les formateurs, à partir de leur expérience, sont donc convaincus qu'il y a une solution et interprètent les embarras du groupe comme une difficulté à l'écoute mutuelle et une incapacité à l'organisation collective. On pourrait probablement proposer d'autres explications, intrinsèques, tels que des proximités physiques mal supportées ou l'absence d'apparition d'un leadership nettement affirmé, ou extrinsèques, tels que la mise en route du matin pour des personnes encore peu réveillées (et peut-être peu sociables à ce stade de la journée). Mais le regard spécifiquement porté sur la communication et l'organisation collective sont congruents avec le thème de la formation, la direction d'un accueil collectif de mineurs, la manière dont elle est conçue, très comportementale et introspective, les qualités et capacités attendues d'un directeur, ainsi que leur conception « politique » de ce que doit être un « bon » groupe, capable d'auto-organisation. Il comporte un soupçon de jugement moral. Inversement, mon avis purement géométrique enlève toute pertinence à l'interprétation des formateurs. Pourtant, même une fois admise ma démonstration, l'hypothèse sur le groupe se maintient, dans le regard des formateurs et surtout dans celui du groupe sur lui-même.

On peut voir là bien sûr l'inertie du diagnostic, le fait que celui-ci serve de point de repère à Diane P. dans tout le mouvement généré par la formation. Mais on est tenté d'aller un petit peu plus loin dans l'appréciation de cette observation en émettant l'hypothèse que ce « défaut » d'organisation collective constitue aussi une caractéristique bien repérée (dans la plupart des stages ! forcément puisqu'il s'agit de groupes de hasard, de rencontre), toute prête à l'usage, et qui



rend ce groupe collectivement moins impressionnant pour la formatrice. La situation lui donne une forme de domination morale sur le groupe, justifiant en retour sa position statutaire.

Où l'on voit que, bien que la pédagogie soit d'abord une discipline de la pratique, un savoir-faire opératoire, elle n'en est pas moins fortement guidée par des grilles de lecture de la réalité qui peuvent toujours être soupçonnées de se substituer à celle-ci.

Les formateurs ont en permanence à démêler, dans les observations qu'ils font, ce qui pourrait émaner d'eux-mêmes, ce qui provient des stagiaires, ce qui est généré par l'interaction, et ce qui est lié au monde extérieur. Il s'agit, à l'image du jeu, d'un nœud souvent inextricable, dont les clés de lecture sont directement liées aux présupposés des formateurs.

## Y A-T-IL D'AUTRES RÉGULATIONS QUE CELLES DU MARCHÉ ?

Les organismes ont une large latitude de conception des formations, particulièrement des contenus et des pédagogies mises en œuvre. Le cadre réglementaire les invite à travailler sur certains sujets et à situer leur contribution « dans le cadre de l'éducation populaire » mais ces exigences restent très générales.

Par ailleurs, toute formation a un effet de transformation des personnes. Mais tant l'observation que les déclarations des acteurs montrent que le but des formations de l'animation, tout particulièrement de la première d'entre elles, le BAFA, est bien de transformer les personnes tout autant que de leur apprendre à animer. C'est-à-dire que, au lieu de transmettre des contenus tangibles qui ont des effets de transformation, les priorités sont inversées, les contenus sont orientés par une volonté explicite de transformation.

Bien sûr, la réalité de ce que je résume ici dépend des formateurs, toutes les pratiques au sein d'un même organisme n'étant pas identiques, et est plus ou moins accentuée d'un organisme à l'autre. Ce que je décris car je l'ai observé, est possible et ne constitue pas, vu de l'intérieur des organismes de formation, une dérive. Il n'y a pas de sanction ni de recadrage par les travaux internes de ces organismes.

Échange à ce sujet avec un CEPJ :

Enquêteur : « Alors, certes, tu me décris la liberté de faire des organismes. Néanmoins, ces gens-là, qui s'inscrivent en BAFA ou BAFD, encore plus en BAFA, dont les parents payent la formation, est-ce que c'est être transformés qu'ils veulent ?

Xavier L. CEPJ : Est-ce que c'est ce qu'ils cherchent ?

Enquêteur : Non, ils payent pas pour ça. Tu le sais bien, que ce soit les enquêtes de motivations ou mes propres entretiens. Et ils en sont jamais informés.

Xavier L. : En même temps j'ai pas le sentiment que les organismes avancent à découvert par rapport à ça. Vis-à-vis des institutions, vis-à-vis de leur propre discours. Après tu as certainement raison de distinguer, la vision que les différents acteurs professionnels peuvent avoir des organismes, comme étant des acteurs, certains très militants, de la vision que peuvent avoir les usagers, c'est-à-dire les clients de ces formations.

Enquêteur : Effectivement on sait, des gens comme toi on sait. Mais qu'est-ce qui régule ça ? C'est-à-dire, pour les stagiaires, c'est le marché, qui est-ce qui régule ? Les stagiaires suivent des stages qui, ne leur apportent pas les compétences dont ils ont besoin, pas assez par rapport à la manière dont le temps pourrait être utilisé, et qui font leur éducation politique à leur insu. Quand tu dis *on le sait et ils ont leur liberté*, ça veut dire que le seul moyen de régulation de tout ça c'est le marché ?

Xavier L. : Oui, oui, y a que ça. Mais c'est vrai, encore faut-il que les usagers soient informés. »

Je montre (en *2ème étape*) que les efforts des organismes de formation pour informer leurs clients individuels (stagiaires) sont fort limités et que le marché peu équipé en ce qui concerne les moyens de comparaison entre les différents prestataires. Les régulations par le marché se limitent pour l'essentiel au bouche à oreilles.

## POURQUOI CETTE VOLONTÉ DES FORMATEURS D'AGIR POUR TRANSFORMER LES STAGIAIRES ?

Pourquoi donc cette intention, cette volonté, ce projet de construire les formations et de les mener pour engendrer une transformation des stagiaires et non pas seulement assurer leur formation ? Le texte d'A. Sirota cité dans le corpus<sup>926</sup> donne aux formateurs, au moins des CEMÉA, une sorte de blanc seing, une justification émise par une autorité intellectuelle, pour mener à bien leurs projets de transformation des stagiaires. À vrai dire, cette mise en forme ne précède ni n'initie la pratique, elle la suit et reformule à sa manière des décennies de pratiques et de conceptions répandues dans tous les organismes de formation.

Loin de cette intellectualisation, les raisons que l'on peut repérer empiriquement, à l'observation, lors d'entretien, peuvent se formuler comme suit. Ces raisons ne sont pas exclusive et même se combinent.

En premier lieu, la culture de référence est celle de l'éducation populaire, qui vise effectivement à une transformation de la société *via* l'action sur les « publics » rencontrés ; l'éducation populaire n'a pas besoin d'une orientation militante des organismes de formation pour imposer son influence politique et morale.

Il est certain, en deuxième lieu, que transformer les publics que l'on reçoit est plus valorisant, donne plus de consistance, semble plus noble à tous les acteurs des organismes de formation que « simplement » les former, au risque de n'être perçu et surtout de ne se percevoir que comme un prestataire de service comme un autre. Ce qui est bien, d'ailleurs, le message qu'envoie le marché. Et ce que d'aucuns récusent par la formule très couramment entendue : « la formation – et l'animation – c'est pas technique, c'est politique ».

En troisième lieu et dans la suite du précédent, comme en témoigne le texte d'A. Sirota sur le stage, il est bien plus complexe de viser une transformation qu'une formation ; on y joue avec des paramètres relationnels, comportementaux mais aussi philosophiques et politiques bien plus étendus ; partant, la valeur accordée à ce projet est bien supérieure.

Enfin, en quatrième lieu, ce projet de transformation, outre qu'il met les formateurs dans une position plus ou moins de démiurges, de magiciens, constitue pour tous ceux qui ont souvent eu

---

926 André Sirota, 2009.

maille à partir avec l'école une forme de revanche. Vu par eux, ils apprennent à penser<sup>927</sup> à cette masse inerte que constitue selon eux les stagiaires lycéens<sup>928</sup> ; non seulement, ils sont dorénavant du côté du transmetteur mais ils mettent en pratique une manière de faire qu'ils affirment, selon eux contrairement à l'école, se préoccuper de l'individu apprenant.

Voici un exemple de programme de travail d'un week-end de formateurs des CEMÉA :

« Bonjour à tous et toutes !

Suite au weekend d'animation et l'entrée "Mouvements sociaux", nous avons travaillé sur la formation interne formatrices à l'élaboration d'une Démarche "Politique" à destination des stagiaires.

Nos objectifs :

- échanger sur la politique, sur des questions de fonds
- se construire une pensée propre, tout cela alimenté par l'actualité quand celle-ci s'impose
- permettre aux stagiaires de réfléchir, s'outiller, se construire leurs propres représentations »<sup>929</sup>

---

927 On pourrait résumer le caractère valorisation de ce projet par la formule : apprendre des jeux ou apprendre à penser (ou à penser des jeux, un argument typique des formateurs, car il faut penser ce qu'on fait).

928 La dissymétrie de l'information entre le stagiaire ordinaire du BAFA et le formateur est telle que le projet des formateurs peut se développer presque sans entrave. Au lieu d'être au service de leurs clients, les stagiaires, ils peuvent en arriver à enrôler ces derniers au service de leurs projets, de transformation de la société ou même de grandeur personnelle. Les régulations pourraient venir d'acteurs mieux informés (par exemple les fonctionnaires de la Jeunesse et Sport ou certains parents) mais elles sont rares. Si cette dissymétrie s'atténue tout de même dans les autres formations de l'animation, BAFD, BPJEPS puis éventuellement DEJEPS, elle reste toute fois marquante.

929 J'ai respecté la forme du message (orthographe, emploi de l'écriture dite « inclusive »). Il s'agit bien d'une démarche de formation à destination des stagiaires, prioritairement du BAFA, et non entre formateurs. Le travail collectif sur les mouvements sociaux a été motivé par l'actualité, en l'occurrence celle de la loi travail dite « El Khomri ».

## « QUESTIONNER LE MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT »

Récit.

Lors de l'Assemblée générale des CEMÉA des Pays de la Loire de 2015, Anthony P., formateur professionnel responsable d'un DEJEPS, a souhaité que l'association – singulièrement les présents, une soixantaine de personnes, principalement des militants – se penche sur cette question : « questionner le modèle de développement de l'association ».

À l'évidence, l'Assemblée générale est susceptible de constituer une tribune.

Le constat d'Anthony P., formulé en privé, peut être résumé ainsi. Le directeur entraîne l'association dans une logique de « toujours plus » : plus de production, plus de formations, plus de stagiaires dans les formations, plus de réponses à des appels d'offre, plus d'activité de prospection, plus de salariés, donc plus de production pour financer cette activité *etc.* En d'autres termes, dans une logique de « développement » qui n'a rien à envier à celle des entreprises. Au risque de la dispersion, de la perte du sens de l'action et de la raison d'être de l'association. Et surtout, Anthony P. dénonce le fait que cela se mène au détriment des salariés : de leur charge de travail, de la pression, *in fine* de leur santé. Il suggère également, au travers de cela, un soupçon d'ambition mégalomane de la part du directeur associatif. Par voie de conséquence, il souhaite que soit discuté par l'Assemblée générale un nouveau modèle de développement, qui donne des orientations modifiées au directeur associatif pour son action.

Afin de permettre la tenue de débats permettant à chacun de participer, l'Assemblée générale est organisée en deux phases successives. Dans un premier temps, un travail en groupes restreints (moins d'une dizaine de personnes) sur des questions ou thèmes définis par le bureau de l'association chargé de la préparation. Chaque groupe est animé par un administrateur. Des « rapporteurs » doivent produire un résumé des travaux de groupes et, en se réunissant, élaborer une synthèse de ces résumés. Puis, en un second temps, a lieu l'Assemblée générale proprement dite, au cours de laquelle l'un des rapporteurs rend compte de cette synthèse.

Bien sûr, dans le cours de cette Assemblée générale (deuxième temps) doivent être examinés bien d'autres sujets : rapport d'orientation, rapport financier, élection des nouveaux membres du Conseil d'administration. Le temps est compté, l'échange difficile dans un collectif aussi nombreux, ce qui ne laisse guère de place qu'à des prises de parole limitées et convenues.

L'ensemble se déroule conformément au dispositif. En petit groupe, Anthony P. exprime son point de vue, de manière plutôt modérée – par comparaison avec la façon dont il en parlait en privé. Il est discuté dans le groupe restreint, au milieu d'autres sujets, l'ensemble étant guidé et encadré par les questions préparées à l'avance<sup>930</sup>. Résumé, synthèse des résumés... L'ensemble du dispositif dilue tellement le propos, son caractère de revendication, la subversion dont il est porteur, qu'il n'attire pas l'attention de qui que ce soit lorsqu'en est fait un compte rendu en Assemblée générale, devant tous les participants réunis. De manière calculée ou non, il est impossible de le savoir, il joue parfaitement son rôle de production de l'homéostasie, protégeant l'institution et les dirigeants des perturbations<sup>931</sup>.

Il faut dire que le problème que tentait de soulever Anthony P. concerne surtout les permanents. Que savent les militants de la charge de travail des salariés ? La gestion des ressources humaines est, aux termes du règlement intérieur, la responsabilité exclusive du directeur de l'association. Pourquoi cela les préoccuperait-il ? Vu par nombre d'entre eux, les permanents ont la chance d'être payés pour faire un travail qu'eux-mêmes, militants, font gratuitement. Pourtant, une partie des présents ont fait partie, plus ou moins ponctuellement, des salariés de l'association. Ils ont goûté à cette pression et, contrat à durée déterminée ou rupture conventionnelle, ont décidé de s'y soustraire quand elle ne leur a plus convenu. Dans leur esprit, les permanents actuels n'ont qu'à faire pareil.

« Un coup pour rien » ? En tout cas, Anthony P. a été le dernier de l'histoire contemporaine de cette association à tenter d'infléchir ce qu'il considère avec d'autres comme une logique productiviste. L'intéressé s'est, dorénavant, abstenu. On voit parfaitement comment le « *burn out* », par exemple, peut constituer une « solution » aux problèmes du travail quand d'autres ne sont pas accessibles<sup>932</sup>.

---

930 Ce dispositif, qui est celui de l'ordre du jour, est une manière remarquablement efficace de conserver la maîtrise d'une discussion ou d'un moment de travail, en clair d'exercer un contrôle et une domination sur les participants. L'existence de cet ordre du jour paraît neutre et nécessaire ; il est élaboré par anticipation par le Conseil d'administration, ce qui donne un temps d'avance à celui qui en est porteur ; il est rendu légitime par la légitimité de l'instance qui l'a conçu ; il définit ce qu'il est possible de discuter et donc ce qui est hors sujet, permettant à l'animateur de « cadrer » les échanges ; il paraît évident qu'il soit nécessaire de préparer une instance aussi importante qu'une Assemblée générale. Pour éventuellement s'affranchir des contraintes du dispositif, il faut le dénoncer, ce qui constitue une démarche difficile à la fois techniquement (« qu'est-ce que tu proposes ? ») et relationnellement (« si tu voulais un autre guide, il fallait participer à la réunion de préparation ! »).

931 Si on le formulait dans les termes de l'approche systémique telle qu'elle a été développée par l'école de Palo Alto, on constaterait que le dispositif rend possible un « changement de niveau I », c'est-à-dire un ajustement, une modification, une évolution, et impossible un « changement de niveau II », c'est-à-dire une transformation, un changement de régime (une révolution, à la condition que le terme ne signifie pas le retour au point de départ). Cf. les différents écrits de Paul Watzlawick (dont 1975, *op. cit.*) ainsi que l'ouvrage de Jean-Jacques Wittezaele, 2003.

932 Cf. les travaux de Marc Lorient, en particulier 2003. De fait, les arrêts maladie pour dépression ou « épuisement professionnel » (dénomination psychiatrique du « *burn out* ») augmentent chaque année dans cette association.

À vrai dire, il est une autre instance qui s'est emparée de la question : le Conseil d'administration. La raison en est que le débat qu'a tenté d'engager Anthony P. se formulait déjà depuis quelque temps dans les couloirs de l'association, et que certains administrateurs y étaient sensibles, voire convaincus par les questions posées. Elle s'en est emparée... pour la mettre à son ordre du jour. En d'autres termes, pour discuter du fait qu'il faudrait en discuter. On peut également y voir le résultat de mécanismes d'homéostasie.

Individus comme organisations semblent ne pas pouvoir se retirer du système dans lesquels ils sont pris, s'en mettre à distance, jouer la sécession. Car il en va des finances, des activités, des emplois, d'une transformation radicale de ceux-ci. Les acteurs préfèrent assumer ou subir les contradictions entre d'un côté l'institution, ses exigences, ses modalités de fonctionnement, et de l'autre « ce qui fait sens », c'est-à-dire les missions affichées, adoptées, appropriées. En faisant, plus ou moins, semblant de ne pas voir ces contradictions<sup>933</sup>.

---

933 Marc Abélès, 2006, s'est efforcé d'explorer, à partir de ses terrains de recherche, ce qu'il nomme le passage de la « convivance » (recherche d'une harmonie sociale), dont l'État et les dirigeants se devaient d'être les artisans, à la « survivance » (assurer l'avenir, éviter le pire), qui constitue selon lui ce que nous attendons dorénavant du politique et des dirigeants.



## LES ÉVOLUTIONS DE LA MISSION LOCALE

Philippe A, adjoint de direction, en raconte les phases historiques successives.

« La première phase, c'est l'histoire militante. Dans les années 1980. On ne faisait pas de comptes-rendus, on expérimentait l'engagement, on était dans un monde en construction. Il y avait une pluralité [pluridisciplinarité] des équipes et des partenariats.

Puis on est entrés dans une deuxième phase. On a créé la fonction de Conseiller en Insertion Professionnelle. C'était la phase de professionnalisation. Ça devenait un métier. Il y a eu une Convention collective, on a exigé des conseillers qu'ils aient un Bac + 2. C'est l'arrivée de la psychologie, de la conduite d'entretien. On a mis de la méthode.

Et depuis les années 2000, on est dans une troisième phase. On travaille sur l'emploi. On est devenus des commerciaux qui vendent les services de la Mission locale. On fait moins de conseil, on a moins de conseillers. On est moins proches du social et plus de l'économique. C'est aussi l'effet des choix de recrutement de la mission locale. On part de l'idée qu'on est au service des entreprises. C'est le contraire des années 1980. Et c'est aussi l'effet des appels d'offre du Conseil régional. Les appels d'offre, ils partent des besoins des employeurs et des besoins d'emplois. Et nous, on est dans cette logique là. Et comme on est financés par la Région entre autres sur ces appels d'offre... »

Le parallèle est saisissant de cette histoire avec celle des organismes de formation. On retrouve également parfaitement la logique de circulation qui se met en place progressivement, la Mission locale devenant comme les organismes de formation de l'animation (professionnelle) une « pompe de relevage » qui pousse un flux de demandeurs d'emploi. De la Mission locale aux organismes de formation, probablement les causes sont-elles les mêmes.

## UNE LOGIQUE DANS LE FLUX DES ÉVÉNEMENTS

Il s'agit ici d'appuyer de données factuelles les analyses que je propose de la manière dont les finalités économiques prennent ou pourraient prendre le pas sur les finalités éducatives des organismes de formation.

\*

Les Francas sont très bien implantés en Pays de la Loire. Leur fédération regroupe de multiples organisateurs d'accueils collectifs de mineurs (employeurs de l'animation) et ils ont des relations anciennes et denses avec nombre de municipalités<sup>934</sup>.

La directrice régionale, Michèle B., a embauché il y a environ quatre ans un cadre, adjoint de direction, de formation École de commerce, sans expérience de l'animation, pour la seconder. Celui-ci, vu par les permanents de l'association et tout particulièrement ceux qui ont une longue pratique des Francas et de l'éducation populaire, à savoir les formateurs de la formation professionnelle, 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 directrice. Les autres ont progressivement été licenciés, dans un processus qui a toutes les caractéristiques d'un « ménage » de tous ceux qui pourraient constituer une forme d'opposition, en particulier morale et idéologique, à un projet qui reste inconnu. Les propos de Danièle F., antérieurement coordinatrice de la formation professionnelle, de Christèle M., auparavant responsable du DEJEPS, de Pascal P., naguère responsable du BPJEPS puis du DEJEPS, sont exactement les mêmes.

Danièle F : « Je ne comprends pas Michèle. 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, c'est insupportable ».

Voici les mêmes phénomènes, vus un peu plus à distance, par Bruno R., directeur d'un centre social au Mans et membre du Conseil d'administrations des Francas en Sarthe :

« Il y a eu un poste de DAF<sup>935</sup> 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. »

---

934 Comme le cas emblématique de l'Accord à Nantes.

935 Directeur Administratif et Financier. Il parle de la même personne.

Il ajoute :

« Avant, on avait Fabrice Derouet, ici en Sarthe. C'était une figure historique des Francas. Ça donnait forcément de la cohérence entre les administrateurs et les salariés. Y avait encore de la place pour affirmer et mettre en œuvre des valeurs. Mais il est mort il y a quelques années. Les anciens, les grandes gueules, ceux qui faisaient contrepoids, ils sont partis petit à petit, beaucoup parce qu'ils étaient dégoûtés des évolutions, de la perte du sens. Et maintenant c'est une négociation de plus en plus déséquilibrée avec les permanents et avec la directrice. On te la sert éducatif mais y a plus que les logiques économiques. »

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<sup>936</sup>.

Pascal P., formateur professionnel, au langage très direct<sup>937</sup> : « 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 Francas. » Puis, soupçonneux : « Ce n'est peut-être pas un hasard si ce sont les formateurs qui s'en vont les premiers. »

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., dernier des formateurs salariés « historiques » de l'animation professionnelle des Francas, je rencontre par hasard Xavier L., CEPJ, observateur distancié. Nous parlons de cette situation.

Enquêteur : « Mais pourquoi tout ça, à ton avis ? Quelle est la logique qui est derrière cette série de licenciements ? Parce qu'ils se séparent de tous leurs formateurs expérimentés. Comme ça, ça paraît suicidaire.

Xavier L. : C'est pour la transformation en lucratif. C'est ça le but. 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.

Enquêteur : Bon, tu penses la même chose que moi. Mais ils ont un problème, c'est que leurs formateurs de l'animation volontaire, ils les payent pas. Si ils veulent les garder dans la transformation en lucratif, il faut pas que ça se sache.

Xavier L. : Oui, c'est exactement ça. »

\*

La directrice régionale des Francas est une authentique militante d'éducation populaire et une formatrice expérimentée. Elle puise dans ce passé une large part de sa crédibilité. Elle bénéficie de plus d'un charisme incontestable. Elle est, ou était, entourée d'un ensemble de militants à la

---

936 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 des outils, sans autre précision. La question était tellement bête, je savais même pas quoi répondre. »

937 Depuis notre entretien en septembre 2016, il a lui aussi été licencié, dans des conditions très conflictuelles.

fidélité apparemment indéfectible. Michèle B. semble pourtant désormais s'être entourée d'un groupe de cadres choisis délibérément hors du monde de l'éducation populaire pour mener à bien un projet non révélé<sup>938</sup>.

\*

Les configurations comparées des deux organismes les plus militants, CEMÉA et Francas, sont radicalement différentes et, pour ce qui nous occupe, riches d'enseignements.

Les CEMÉA ont un Conseil d'administration composé de militants élus, souvent parmi les plus expérimentés d'entre eux, qui constituent les « gardiens du temple ». Ils sont, en règle générale, issus de l'animation volontaire : le noyau de cette instance est constitué de, parmi les formateurs, ceux qui ont maintenu dans le temps leur engagement, quelle qu'en soit la cause biographique. Il n'est guère envisageable pour le directeur, même allié en sous-main au président, de procéder à l'insu de ces militants à une transformation radicale des priorités et finalités de l'association.

Les Francas, au contraire, ont des Conseils d'administration (un par département) constitués de notables de l'animation : directeurs de centres sociaux, représentants d'employeurs, responsables municipaux de la jeunesse, dirigeants d'associations adhérentes *etc.* Il est manifestement plus aisé de leur faire admettre la nécessité – économique – d'une évolution vers un cadre prioritairement économique, transformation à laquelle ils sont eux-mêmes confrontés dans leurs propres responsabilités professionnelles. En d'autres termes, l'équilibre entre éthique de la conviction et éthique de la responsabilité n'est pas le même que pour les CEMÉA et penche plus nettement vers la seconde.

Par ailleurs, chez les Francas, ce ne sont pas les formateurs « de base » de l'animation volontaire qui pourraient constituer une force d'opposition car, même s'ils se considèrent comme militants, le fait que les Francas ne rémunèrent pas leurs formateurs a pour conséquence que la quasi totalité d'entre eux restent peu de temps actifs dans cette association. Leur volatilité permet aux mécanismes d'isolement – la rhétorique, les dispositifs organisationnels pare-feu – entre l'entreprise et l'association de fonctionner à plein.

Enfin, les mésaventures des formateurs de l'animation professionnelle, rapportées ci-dessus, ont eu manifestement pour effet de convaincre les autres salariés – en particulier les permanents qui coordonnent les associations départementales, qui auraient eux aussi pu constituer une force d'opposition – de faire profil bas.

---

938 J'ai entendu proposer une autre version par un ancien cadre des Francas. Selon lui, « entre la ville de Nantes, l'Accoord et les Francas, les histoires personnelles, les liens entre eux, les familles, il y a eu des magouilles, c'est forcé, c'est impossible qu'il en soit autrement. Le jour où la municipalité passera à droite, ça fera mal. Et l'autre [l'adjoint de direction dont il est question ci-dessus], il est tombé là-dessus, et là il tient Michèle [la directrice]. Et maintenant il fait ce qu'il veut. » Dans cette version, c'est le scénario de la navigation à vue qui est le plus vraisemblable. Et mon interlocuteur pense que la dirigeante s'est fait piéger par un mauvais recrutement.

Si les organismes comme Familles Rurales ou l'AFOCAL ne se cachent pas d'avoir un raisonnement d'entreprise, paradoxalement ce sont les Francas, organisation militante, qui pourraient devenir, dans l'environnement de la formation à l'animation, la première activité à but explicitement lucratif.

## L'ANIMATION, CHEVAL DE TROIE DU CAPITALISME ?

*L'animation comme terrain d'inspiration du « nouvel esprit du capitalisme ».*

L'affaire semblait entendue depuis les apports de L. Boltanski et È. Chiapello : pour faire taire la « critique artiste », le patronat français s'est inspiré, entre autres, des pratiques du travail social et en a tiré tout un pan des techniques actuelles du management, parmi lesquels les emblématiques projet et discours sur l'autonomie.

« [...] Le changement auquel travaillaient les entreprises, qui allait aboutir à la formation de nouvelles formes d'expression et de représentation “directes” des salariés (cercles de qualité, groupes d'expression *etc.*), a ainsi bénéficié de la critique des hiérarchies développée particulièrement par la CFDT, des travaux de sociologues proches du mouvement autogestionnaire, des expériences gauchistes de représentation directe dirigées à la fois contre le patronat et contre les syndicats constitués. »

« Mais l'innovation va consister principalement à reconnaître la validité de l'exigence d'autonomie, et même à en faire une valeur absolument centrale du nouvel ordre industriel, cela non seulement en faveur de ceux qui la réclamaient – les ingénieurs et les cadres diplômés des grandes entreprises –, mais aussi en faveur de ceux qui ne la réclamaient pas, au moins pas explicitement, c'est-à-dire les ouvriers [...]. »

« [...] des années 80 qui ont été les années de la mise en place extensive de la “seconde réponse”, en partie grâce à l'appui des tenants soixante-huitards de la critique artiste qui voyaient dans l'évolution en cours un progrès certain par rapport au monde oppressif des années 60. »

« Ils<sup>939</sup> étaient devenus experts dans la critique foucauldienne du pouvoir, dans la dénonciation de l'usurpation syndicale, dans le rejet de l'autoritarisme sous toutes ses formes, surtout celui des petits chefs et, à l'inverse, dans l'exaltation humaniste des possibilités extraordinaires enfouies dans chaque personne, pour peu qu'on lui accorde de la considération et qu'on la laisse s'exprimer, dans la valorisation du face-à-face, de la relation personnelle, de l'échange singulier, et dans l'adoption prosélyte d'une attitude d'ouverture, d'optimisme et de confiance face aux aléas, toujours bénéfiques, de l'existence. »<sup>940</sup>

À lire ces lignes, il n'y a pas de doute : ce sont bien ces manières de voir qui prévalaient et prévalent encore de nos jours dans l'animation.

On ajoutera à cette observation que le métier ou l'activité d'animateur – et de formateur de l'animation – présente des caractéristiques propres à séduire les managers gestionnaires : la précarité de l'emploi, la faible rémunération et son caractère aléatoire n'empêchent nullement la motivation et le dynamisme de ses acteurs, un engagement certain dans leur activité, leur patience

---

939 Il s'agit des acteurs politiques, fonctionnaires, conseillers, consultants ayant contribué à la mise en place de la flexibilité, de l'autonomie, de la responsabilisation, au début des années 80 sous le gouvernement socialiste

940 Luc Boltanski et Ève Chiapello, 1999, respectivement pp. 273, 274, 280 et 284.

en termes de carrière, leur absence de demande de formation, leur non syndicalisation, une très faible conflictualité sociale si l'on en juge par ce qui se traite au tribunal des Prud'hommes, une tendance à l'autocritique qui les incite à se considérer comme responsables de leurs difficultés, leur capacité à coopérer et à travailler en équipe, leur pratique du projet et leur capacité à entraîner un groupe.

« Le secteur associatif [formant les animateurs BAFA] apporte ainsi une contribution paradoxale au néolibéralisme [...] en raison de la proximité de ses propres thèmes avec ceux du “nouvel esprit du capitalisme” : les thèmes de mai 1968 s'insèrent en effet dans une nouvelle logique à partir d'une “critique artiste” qui dénonce l'inauthenticité de la société marchande et l'étouffement des capacités créatives de l'individu. [...] Avec [...] le registre d'action relevant de la “cité par projet”, l'animateur participe des conditions morales du “nouvel esprit du capitalisme”. Dans des centres de loisirs fonctionnant “à la carte”, il doit être mobile, polyvalent, disponible, motivé, convivial, autonome, créatif, responsable, participatif, *etc.* »<sup>941</sup>

Et vu par un observateur plus récent du point de vue de l'éducation populaire et de ce qui a été nommé « *l'empowerment* »<sup>942</sup> :

« Et, dans un autre domaine, il serait intéressant de considérer le rôle des méthodes pédagogiques actives expérimentées par certains mouvements se réclamant de l'éducation populaire, dans la formation des salariés des entreprises privées et publiques. »

« Mais qu'en est-il aujourd'hui dans une économie souvent qualifiée de “néolibérale” et dans laquelle le capitalisme est animé par un “nouvel esprit”, par “l'émergence d'une nouvelle configuration idéologique” et par de nouveaux rapports de travail et au travail ? Les actions socioculturelles ne contribuent-elles pas à leur manière à accélérer ces transformations, à mieux s'adapter à elles, à accompagner, voire à anticiper la déréglementation du travail dans le sens de la précarisation, de la réduction de la protection des salariés et de l'accroissement de l'intensité du travail ? On peut même aller plus loin : les modes de production qui se développent dans le monde économique ne sont-ils pas déjà expérimentés, formalisés et validés dans le champ culturel [...] ? »<sup>943</sup>

Resterait, bien sûr, à montrer par quels mécanismes ces pratiques sociales et culturelles passeraient d'un champ à un autre<sup>944</sup>.

---

941 Francis Lebon, 2005, p. 211.

942 Le mot anglais *power* désigne à la fois le pouvoir et la puissance. Christian Maurel le traduit, dans le titre de son ouvrage, par « puissance d'agir ». D'aucuns parlent de « pouvoir d'agir », en particulier dans les organismes de formation de l'animation. Le choix du mot est lourd d'informations sur son auteur, ses conceptions et ses intentions.

943 Christian Maurel, 2010, respectivement pp. 51 et 52. La référence à Luc Boltanski et Eve Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, n'est pas explicitée par l'auteur.

944 Là n'est pas mon propos, ni en général celui des auteurs qui décrivent cette transmission d'un « monde » à l'autre. Notons simplement que l'expérience de l'animation, *via* le BAFA, concerne 10 % de la population française adulte en âge de travailler. C'est aussi, probablement, *via* les consultants et les formateurs, peut-être certains chercheurs (je pense à Christophe Dejours et à Yves Clot, dont les équipes sont régulièrement sollicitées par les entreprises et les syndicats) qu'un certain nombre d'inventions de l'éducation populaire ont diffusé dans les entreprises. Ainsi en est-il par exemple des diverses techniques théâtrales, du théâtre forum à ce qui était nommé, aux temps des dictatures de l'Amérique du Sud, le « théâtre de l'opprimé ». Je les ai vu pratiquer en entreprise.

Il est pourtant nécessaire de prendre une certaine distance vis-à-vis de ces considérations. En effet, elles portent principalement sur les transformations des années 1970 et 1980. Dans une large mesure, les formations de l'animation, probablement novatrices à cette époque, semblent s'être figées dans leurs pratiques pédagogiques et savoirs-faire dans les années 1980. Ainsi, les « managers » en savent dorénavant – collectivement – bien plus sur le projet ou sur l'autonomie, et savent mieux se servir ordinairement de ces leviers, que les formateurs et les responsables dans l'animation dont la compétence collective, au mieux, s'est maintenue au stade où elle en était il y a trente ans<sup>945</sup>. D'après mes observations, ce serait plutôt aujourd'hui l'animation, et paradoxalement ses acteurs les plus avancés, qui s'intéresseraient au management en tant que source d'inspiration<sup>946</sup>. Les logiques gestionnaires n'y sont évidemment pas pour rien. Mais, contrairement au mouvement qui a permis au patronat de s'inspirer du travail social dans le cadre d'une recherche menée de manière volontariste, hormis quelques initiatives individuelles l'animation et singulièrement la formation ne cherchent pas à s'intéresser au monde économique, pour des raisons de coupure idéologique évidentes : dans l'esprit de ses acteurs, l'économie sociale et solidaire, et surtout l'économie dite non lucrative, ne sauraient se compromettre avec les entreprises sous une forme quelconque, au risque d'en être polluée.

### *Déstabilisation du droit du travail ?*

« Alors que les animateurs militent pour un “monde meilleur”, ne concourent-ils pas à la déstabilisation de la société salariale et à la montée des situations de précarité sociale ? »<sup>947</sup>

Et si les animateurs correspondent bien à ce modèle, les formateurs lui correspondent encore mieux. Car non seulement leurs conditions d'emploi sont au mieux celles des animateurs – et même des animateurs volontaires – mais ils sont les principaux défenseurs de ce modèle socio-économique. On a vu que les penseurs de l'animation prônent un statut du volontariat dans le cadre du droit du travail. Ce faisant, et plus ou moins sciemment pour défendre le modèle économique qui est le leur et qui repose sur le travail à faible coût, ils s'opposent aux syndicats et sont des acteurs

---

945 Il ne faut pas perdre de vue qu'on est manager au long d'une carrière mais formateur généralement quelques années seulement. Cela laisse aux premiers le temps d'expérimenter et d'apprendre. Les formations au management sur les thèmes dont il est question ici sont très nombreuses et devenues très ordinaires.

946 Cf. par exemple l'annexe (de la 2<sup>ème</sup> étape) « Dans l'animation, une formation au management ».

947 Francis Lebon, 2009 p. 101.



d'une potentielle déstabilisation du droit du travail, comme en ont témoigné les luttes de 2011 à propos du CEE<sup>948</sup>.

« Alors que “les bénévoles reviennent en force sur le devant de la scène” du travail social [Ion et Ravon, 2000, p. 14], le “volontariat”, promu comme un “espace de liberté à côté du salariat et du bénévolat” [Henrard, 1999, p. 3], contribue à la déstabilisation du marché du travail. [...] Dans l'animation, l'usage du Bafa, l'importance du bénévolat, le poids du chômage et du sous-emploi, le recours aux “emplois aidés” et au “volontariat” [...], contribuent à troubler les frontières du salariat, pourtant au fondement de la cohésion sociale [Castel, 1995]. »

« [...] dans les colonies de vacances, une sorte de paradis perdu de l'animation, la nature non salariale des indemnités de moniteur et de directeur semble faire l'unanimité. L'indemnisation n'est pas, officiellement, considérée comme un salaire et ce principe a été affirmé par l'État qui, à partir de 1955, a institutionnalisé pour le personnel d'encadrement un espace intermédiaire entre salariat et bénévolat, l'étendant ainsi au-delà du corps enseignant, à l'exclusion du personnel de service. »

« Les voiles de la “formation », de la “citoyenneté” et de l' “apprentissage” ne cachent-ils pas des formes de travail invisible ? Ou bien est-ce plutôt les vertus de l'engagement, louées par exemple par un cadre des Ceméa : les jeunes “savent qu'ils ne vont pas gagner beaucoup d'argent mais vont permettre à des enfants d'origine modeste de pouvoir partir en vacances”. »<sup>949</sup>

Et c'est bien exactement ainsi que les formateurs de l'animation expliquent, justifient et argumentent de nos jours – et malgré les difficultés liées au CEE qui sont intervenues depuis le travail de l'auteur – la défense de leur modèle économique et la promotion d'un hypothétique statut du volontariat.

#### Volontariat : précarisation ou intégration ?

Travail « invisible » comme le dit F. Lebon ? Certes non, le terme est impropre, il est bien visible mais il n'est pas salarié. Ce qui pose éventuellement problème, selon le point de vue qu'on adopte, n'est pas un hypothétique travail caché mais, comme le fait valoir l'auteur, la remise en cause du système du salariat. En tout état de cause, ce dispositif, concrétisé de nos jours par exemple par le service civique, constitue une opportunité importante pour les associations, qui en font un usage abondant. Et elles font travailler ces jeunes gens ! Leur travail, pour être modeste et subalterne, n'en est pas moins tout sauf invisible. On compte dessus, bien au contraire. Ils font partie des ressources que les organismes de formation peuvent même considérer comme

948 Le patronat pourrait faire son miel de ces coups de canifs dans le droit du travail mais en a-t-il besoin ? Le statut d'autoentrepreneur, « l'ubérisation » du travail, les enchères dégressives pour trouver un emploi, les contrats de travail à zéro heure *etc.* montrent que le monde économique dans sa variante libérale est largement en avance sur ces combats qui apparaissent comme d'arrière-garde.

949 Francis Lebon, 2009, respectivement pp. 73, 73-74 et 75. Les sources citées sont : Jacques Ion et Bertrand Ravon, 2005 (2000), *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte ; Jacques Henrard, 1999, *Jeunesse au Plein Air*, n° 375, mars 1999 ; Robert Castel, 1999 (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Gallimard.

programmées, que ce soit en termes de tâches à mener à bien ou dans les budgets prévisionnels annuels. L'invisibilité dépend donc de la distance à laquelle on se place pour regarder la réalité du volontariat.

S'agit-il pour les intéressés d'une « zone » de précarisation ou d'intégration ? Mon observation me fait pencher plutôt pour la seconde option, s'agissant de jeunes gens en réalité souvent en situation « précaire » avant même leur passage par le volontariat. La question, me semble-t-il, serait plutôt de savoir si cette période les aide ou est neutre par rapport à leur intégration dans le monde salarial mais aussi pour la formulation d'un projet, d'une envie, d'une orientation personnels (y compris celle de chercher du travail, fût-ce à l'usine). Les aide-t-elle, ou les retarde-t-elle, ou éventuellement les perturbe-t-elle ou les ancre-t-elle dans la précarité et les solutions intermédiaires ?

Si l'on suit Robert Castel et ses notions de désaffiliation combinant précarité du travail et fragilité du lien social, on ne peut affirmer que le statut de bénévole produit de la désaffiliation : le travail est certes peu payé et sous contrat à durée déterminée, il n'est cependant pas perçu par les intéressés comme « précaire » mais au contraire, en majorité, comme stabilisant ; un lien social, du moins s'ils le veulent, se crée, peut se créer au sein de l'association qui les accueille, par intégration dans ses réseaux, donc potentiellement durable après la fin de leur service civique ; mais aussi plus subtilement par le fait qu'ils constatent ne pas être seuls dans cette situation de précarité et de recherche de soi.

Il est même possible de formuler une autre hypothèse : moins qu'une source d'inspiration pour le patronat, les volontaires du service civique et les « jeunes précaires » de l'animation constituent, comme les travailleurs indépendants sous statut d'auto-entrepreneur, des manières de contourner ou d'éteindre la lutte des classes.

« Secrétaire d'État chargé des petites et moyennes entreprises (PME) et ordonnateur de la réforme au sein du gouvernement Fillon (2007-2012), M. Hervé Novelli a lâché le morceau dans un livre d'entretiens paru en 2009 (*L'Auto-entrepreneur : les clés du succès*, Éditions du Rocher, Paris). *“Désormais, pour s'en sortir, les Français ne se tournent plus vers la collectivité, ils se tournent vers... eux-mêmes. Quelle plus belle réponse donner à tous ceux qui croient encore que, face à la crise, la seule réponse, c'est l'assistanat ?”* Avant de fanfaronner : *“Cela abolit, d'une certaine manière, la lutte des classes. Il n'y a plus d'exploiteurs et d'exploités. Seulement des entrepreneurs : Marx doit s'en retourner dans sa tombe.”* »<sup>950</sup>

#### Les intermittents du spectacle, et bien d'autres

*« L'intermittence est une forme d'emploi hyper flexible, à coûts salariaux entièrement variables qui délestent les employeurs de toute responsabilité sur la carrière de leurs salariés – il leur suffit de payer des cotisations sociales, sans autre obligation. La notion même de licenciement ne s'applique pas. C'est le triomphe de la transformation du travail en grandeur totalement divisible, espoir fou du capitalisme débridé, défendu même*

*syndicalement et érigé en modèle pourvu que le sous-emploi soit sécurisé par une assurance-chômage aussi flexible. [...] Le salariat à durée indéterminée et toute l'architecture des droits sociaux qui lui est associée ont constitué une conquête sociale qui nous a sortis du travail à la tâche et du louage de services du XIXe siècle. Il deviendrait le mur à abattre, et céderait la place au happening contractuel : fuite en avant dans l'utopie et régression dans le darwinisme social. »<sup>951</sup>*

### *Objectifs, évaluation, projet.*

Les domaines de similitude entre les pratiques de l'animation et de ses formations et le management des entreprises ne manquent pas. Les pédagogies font par exemple un abondant usage de l'élaboration d'objectifs, de l'évaluation, du projet, lequel souvent concentre toutes ces techniques. L'apprentissage de méthodes pour les élaborer devient même une fin en soi<sup>952</sup>.

On trouve dans les pédagogies les mêmes discours justifiant ces méthodes, en particulier la démarche de projet, que dans les discours du management : le projet favoriserait la satisfaction au travail et le développement personnel, permettrait d'être et de rester maître de son activité ou de son avenir ; il serait un moyen, puisque hors hiérarchie, de se défaire des déterminations comme des dominations. Dans le monde du travail, il permettrait de s'enrichir et de se développer dans l'action ; dans le monde de l'animation et du travail social, il serait un vecteur d'émancipation.

Mais pourquoi donc des formateurs qui se disent issus de l'éducation populaire enseignent-ils, souvent au forceps, des notions aussi emblématiques de ce qu'ils dénoncent par ailleurs sur le plan politique (et même philosophique) ? Pourquoi cet aveuglement alors qu'ils ne peuvent ignorer à quel point ces dispositifs – objectif, évaluation, projet – sont au cœur du monde qu'ils dénoncent ? Ils y sont en effet directement confrontés ne serait-ce qu'au travers de tous les dispositifs d'appel à projet dont leurs finances et leurs activités dépendent.

Voici par exemple le point de vue de critiques sans concession :

« À travers ses différentes grilles, ses critères objectifs, sa méthodologie, l'évaluation pratiquée dans le cadre des ACM ne s'inscrit pas en rupture avec la logique dominante mais participe bien à son renforcement. Incapables de trouver ou d'assumer une différence dans l'appréhension de la notion même d'évaluation, les pratiques évaluatives du monde de l'animation sont les suppôts efficaces de la logique managériale et rentable du capitalisme contemporain. »<sup>953</sup>

951 Pierre-Michel Menger, 2014, p. 26 (italiques de l'original).

952 Cf. à ce sujet l'annexe (de la 4<sup>ème</sup> étape) « Le projet ».

953 Ronan David, Baptiste Besse-Patin, 2013, p. 58. Le propos, « critique radicale » comme le dit son titre, est d'autant plus improbable qu'il est publié dans *Vers l'Éducation Nouvelle*, la revue des CEMÉA.

Lorsque a été mise en place dans les formations de l'animation la dite « pédagogie du projet », il s'agissait, au moins à l'échelle de l'animation, d'une véritable innovation. Je ne prétends pas que les auteurs de ces évolutions l'aient réellement inventée mais ils ont au moins su assimiler l'idée puis la métaboliser en dispositifs efficaces dans le cadre des formations. C'est sur cet acquis, dorénavant difficile à déconstruire, que vivent les formations actuelles.

Outre les effets d'inertie, d'*hystérésis*, les difficultés à réinventer radicalement des pédagogies avec des ressources limitées et fragiles, outre le fait que personne ne leur demande de le faire, on peut formuler une hypothèse : le sentiment, ou la croyance, que l'animation serait un monde à part, à distance du monde de l'entreprise ; et que donc, des dispositifs de contrôle que sont les objectifs, l'évaluation, le projet n'auraient pas la même vertu, les mêmes effets et les mêmes travers que dans un environnement marchand et lucratif. Un raisonnement du type : « oui mais chez nous c'est pas pareil, on ne fait pas la même chose parce qu'on n'a pas les mêmes intentions ». Une croyance dans la neutralité des outils, dont les effets ne résulteraient que des usages qu'on en fait.

\*

*In fine*, si historiquement, il y a quelques décennies, les pratiques du travail social, les inventions de l'éducation populaire, ont pu inspirer le « nouvel esprit du capitalisme », ce n'est plus ainsi que de nos jours l'animation, parmi d'autres, peut jouer un rôle de « Cheval de Troie » du capitalisme, mais parce qu'elle constitue une forme de terrain d'expérimentation des conditions de travail, y compris des formes de sa contractualisation.