

Francblu Samuel

Centre de recherches sur les médiations (CREM)

Université de Lorraine

Doctorant-chercheur

[samuel.francblu@univ-lorraine.fr](mailto:samuel.francblu@univ-lorraine.fr)

# **Théories et pratiques de l'animation socioéducative.**

Des enjeux aux problématiques infrastructurelles

## **Résumé :**

La lexicologie propre aux méthodes et objectifs de l'animation socioéducative connaît des réinterprétations multiples, qui interviennent à différentes étapes de la « chaîne du projet ». Ces « traductions situées » s'adosent aux transformations du secteur, vues sous l'angle des rapports de travail et des modèles qui structurent la formation. Or l'évolution des cadres de travail et des pratiques des animateurs accompagne une accélération de la transformation des usages. Dans le contexte d'une évolution conjuguée de la demande sociale et de l'organisation du secteur, la professionnalité se construit non sans contradictions.

Fruit d'une démarche empirique d'envergure, ce travail cherche à interroger les différentes praxéologies ayant cours dans ce secteur, c'est-à-dire la manière dont la théorie abreuve la pratique, et dont la pratique conditionne la théorie.

## **Mots-clefs :**

Animation socioéducative ; éducation populaire ; centres de loisirs ; centres sociaux ; reproduction sociale.

Ce travail porte sur le secteur de l'animation socioéducative et plus spécifiquement sur les processus actuels de construction de l'action. Le champ n'a pas cessé depuis les années 1960 de susciter la curiosité des chercheurs en sciences de l'éducation, en sociologie, et a été à l'origine d'un certain nombre de travaux universitaires parfois critiques, parfois enthousiastes, mais souvent empreints d'idéologie. Car l'animation est *praxis* et articule des idées, des valeurs, des méthodes et des outils.

Mais le secteur de l'animation est impacté par une restructuration permanente, l'apparition et le rapprochement de métiers très différents. Des « appels à projets » à leur concrétisation sur le terrain, des réinterprétations multiples conditionnent la manière dont les acteurs, chacun à leur niveau, vont se représenter et construire l'action.

Ces « traductions situées » s'adossent aux transformations du secteur, vues sous l'angle des rapports de travail et des modèles qui structurent la formation. D'autre part, l'évolution des cadres de travail et des pratiques des animateurs accompagne une accélération de la transformation des usages. Dans le contexte d'une évolution conjuguée de la demande sociale et de l'organisation du secteur, la professionnalité se construit non sans contradictions.

## **De nos hypothèses de recherche et de notre méthodologie**

### **La naissance d'un champ de pratique et de recherche**

Au cours des années 1970 on voit donc se constituer un corpus théorique combinant les approches des sciences humaines et de la recherche-action, qui tendent à articuler les apports théoriques ou méthodologiques de plusieurs disciplines ainsi qu'à intégrer des « *dimensions sensibles* ». Car la pratique socioéducative « *touche également à des choix esthétiques, éthiques, voir politiques [qui] ne cessent d'envahir le champ de l'animation pour l'interpréter* » (Besnard, 1978).

Nous avons procédé à une revue aussi exhaustive que possible des recherches ayant pour objet direct ou indirect le secteur. Le corpus littéraire a été interrogé par le biais de la « *méthodologie de*

*l'enquête* » (Ladage & Chevallard, 2011 ; Ladage, 2016) qui place le questionnement au premier plan : quelles questions posent ces travaux, quelles problématiques surgissent de ce corpus, dont Besnard note le « *caractère inégal* » ?

L'objectif de la recherche est de recenser les concepts utilisés et leur articulation ; c'est au total plus de cinquante ouvrages théoriques et plus de cent appels à projets, recueil de réglementation et chartes qui auront été passés au crible de l'analyse lexicologique.

Les *documents de travail* recueillis sur le terrain portent sur un ensemble de publications rédigées par les organisateurs, employeurs et financeurs, à l'intention de leurs personnels ou de leurs prestataires. Il s'agit des cahiers des charges et des normes conçues par les autorités régulatrices, qui ont une influence sur les manières de faire l'animation au quotidien. Les différents guides et canevas des projets, destinés aux agents des municipalités ou aux stagiaires des instituts de formation, seront également considérés comme des textes décrivant comment la pratique se construit *en théorie*.

### De l'enquête quantitative

Nous avons en outre mené entre février et avril 2018 une enquête quantitative visant à identifier les animateurs, les principales problématiques qu'ils rencontrent auprès de leurs publics mais aussi auprès des institutions pour lesquelles ils travaillent. Le questionnaire a été diffusé auprès de deux canaux principaux : le répertoire des animateurs, directeurs de centres et coordinateurs de Ville de Paris et d'autre part par le biais de dix pages professionnelles du réseau social Facebook. Au prisme de quarante-cinq questions, 1962 réponses ont été traitées, concernant tous les types de publics accueillis (enfants, adolescents, public porteur de handicap, seniors...) et tous les types de structures : ludothèques, centres de loisirs (accueils de loisirs sans hébergement, ci-après : ALSH), centres sociaux (SC), maisons de quartier (MQ), centres de vacances et de loisirs (CVL), maisons des jeunes et de la culture (MJC)...

Nous admettons comme définition de notre champ de recherches les théories de la pratique telles qu'en font état nos sources, la littérature ou le panel de notre enquête. *L'animation* comme objet de notre étude est donc pour nous *l'animation* telle qu'elle se définit dans les différents écrits et les

différents témoignages auxquels nous faisons référence, délimitation qui rejoint celle de Besnard (1978).

Cette utilisation de données chiffrées n'a pas vocation à remplacer une analyse statistique mais bien d'ouvrir les portes de la recherche qualitative ; en montrant des différentes variations entre les facteurs observés nous avons été amenés à chercher des réponses dans nos dispositifs d'observation.

### Volet empirique qualitatif

La partie empirique de cette recherche a donc été complétée par une enquête réalisée de septembre 2016 à juin 2018, en tant qu'observateur dans une douzaine de structures, sur le terrain comme dans les bureaux. Au total, nous aurons fait état de plus de deux mille heures d'une observation favorablement accueillie par la plupart des acteurs, avec qui un lien de confiance a pu être mis en place. Notre stratégie a consisté en une présence systématique et prolongée à la fois dans les réunions d'équipe ou de partenaires, les sessions de formation, les lieux où sont élaborés les projets et pensées les actions. Nous avons aussi été au contact direct d'acteurs de tous statuts et de toutes fonctions, dans les écoles, les centres sociaux, maisons des jeunes et de la culture, ainsi que lors de « fêtes de quartier ».

A travers la circulation entre les différents points de vue et l'observation à plusieurs focales (« macro », « méso » et « micro »), nous avons cherché à révéler les logiques intrinsèques des situations observées. L'aller-retour entre ces niveaux nous a semblé pertinente et le décentrement, la prise de distance du carnet de terrain a fait alors apparaître, à l'intersection des subjectivités, différentes interprétations des situations. En interrogeant de cette manière le réel, les faits se démarquent des enjeux qu'ils portent pour mettre en évidence ceux dont ils relèvent.

Cet aller-retour permanent entre revue de la littérature, analyse lexicologique, données quantitatives, enquête ethnométhodologique et grilles d'entretien nous a permis de mettre en regard une densité de données jamais atteinte dans les travaux auxquels nous avons pu accéder.

Dans un premier temps, nous avons cherché à comprendre comment peut se construire la culture professionnelle des animateurs, au regard des conditions actuelles d'exercice du métier, en

partant de trois points de vue : celui de l'organisation (1), de la formation et du management du travail (2).

Nous tâchons ensuite de comprendre cet état des lieux comme le produit d'une mutation structurelle. Nous tentons de montrer que la « traduction située » des enjeux – plus qu'une volonté extérieure et identifiable – permet d'éclairer ces problématiques.

Sur le terrain, les difficultés à conjuguer exigence de transparence et dérive techniciste participent en effet de la tension grandissante entre revendication du professionnalisme et entrave à la professionnalité (3). Nous tenterons de montrer que l'histoire sociale de l'animation repose sur une série de biais de représentation adossés aux réalités sociales, lesquels entérinent l'évolution des pratiques (4).

Il s'agira enfin d'observer les impacts du travail socioéducatif sur le terrain, et de se pencher sur le jeu entre l'usage attendu (usage des équipements, usages des dispositifs) et l'usage *de fait* (5). En quoi ces derniers transforment-ils la manière dont les animateurs, des agents de terrain aux coordinateurs locaux, réinterprètent le sens de leur action ?

## **1. Les animateurs et les structures d'animation**

A la division du travail dans le secteur socioéducatif répond aujourd'hui une différenciation des fonctions et des tâches, souvent vécue comme une spécialisation contrainte. Or les pratiques de financement (et d'attribution) des postes semble être à l'origine d'un sentiment de précarité des agents et d'instabilité des équipes.

Les difficultés perçues sont de plusieurs ordres, faisant converger les problématiques du « poids des responsabilités » et du « manque de reconnaissance » à travers lesquelles s'expriment les paradoxes du positionnement des animateurs vis-à-vis de leurs partenaires « académiques ».

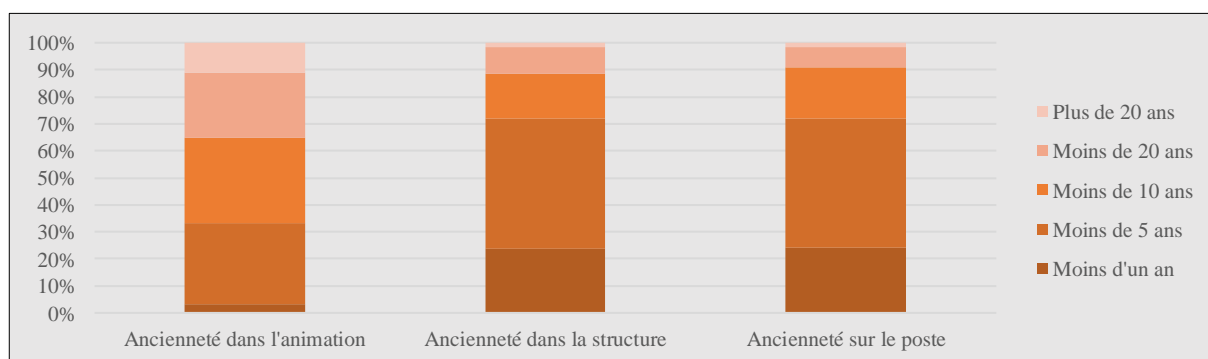
### **Volatilité de l'emploi**

Farvaque (2008) décrit un « *profond sentiment de trouble dans la profession lié à l'emploi volatil* ». Marqués par des mécanismes de financement, de conventionnement ou de subvention liés à un poste, une fonction, une action précise et délimitée dans le temps, la gestion des ressources humaines s'opère dans un contexte de contrainte économique permanente. Dans la fonction publique, c'est d'une année sur l'autre, voire parfois d'un jour sur l'autre que sont attribués, pour chaque structure, le nombre et les caractéristiques des postes d'animateurs (note de terrain : Francblu, 2018, p. 17).

Lorsque les animateurs vacataires travaillent peu, c'est souvent par manque d'opportunité, sauf chez les étudiants pour qui l'animation est une activité d'appoint autant qu'une expérience de vie en collectivité (Farvaque, 2008). Cette précarité subie conduit à des conditions de vie difficiles. La reconduction des contrats n'est jamais garantie et dégage peu de perspectives.

La problématique est alors d'intégrer les *arrivants* au projet de la structure, voire dans un collectif de travail (Bonici, Habib, 2013). A Paris, les animateurs des accueils périscolaires sont titulaires de leur statut mais non de leurs postes, dont ils ont parfois connaissance le jour de la rentrée, y compris pour les directeurs de structures (note de terrain : Francblu, 2018, p. 41).

Garder ou perdre son poste, être muté d'une équipe vers une autre, d'une structure à une autre peut devenir un enjeu quotidien qui génère un climat d'inquiétudes pouvant conduire à l'élaboration de stratégies de survie vis-à-vis de la hiérarchie ou des collègues (note de terrain : Francblu, 2018, pp. 20, 24).



**Graphique 1 : Ancienneté des animateurs sur leur poste, dans leur structure et dans le secteur de l'animation.**

Source : Enquête par questionnaire Pratiques de l'animation socioculturelle (Francblu, 2018)

Champ :  $n=1962$

### Division du travail

L'ancienneté (d'un animateur donné) au sein d'une structure donnée est d'ailleurs plus proche de son ancienneté au sein du même poste que de son ancienneté dans le secteur de l'animation [graphique 1]. Pour faire carrière dans le métier, les animateurs sont donc contraints non seulement de changer de poste régulièrement, mais également de structure. La mobilité inter-employeurs est plus répandue que la mobilité inter-postes.

On observe que les animateurs sont plus attachés à leur métier qu'à leur employeur. 30% d'entre eux déclarent vouloir quitter dès que possible la structure dans laquelle ils travaillent, deux fois plus que ceux qui souhaitent quitter le secteur en tant que tel (graphique : Francblu, 2018, p. 21).

Les animateurs jugent plus favorablement leur travail dans les structures où la professionnalisation est structurée par des diplômes spécifiques (centres éducatifs, centres sociaux, institutions médicosociales). À l'inverse, ils trouvent moins d'intérêt à leurs missions lorsqu'ils travaillent en accueil de mineurs (ACM) : structures périscolaires ou accueils de loisirs (graphique : Francblu, 2018, p. 15).

Car si un animateur de centre social partage sa journée entre rédaction de dossiers, coordination de réunions, et animation de terrain, la division du travail entre tâches administratives, préparation et animation s'opère dans les ACM entre catégories de personnels.

Cette spécialisation contrainte devient prégnante au cours des années 2000 : entre les animateurs permanents, d'une part, dont les compétences premières sont la polyvalence et la capacité à rassembler différents « partenaires » autour d'un « projet » ; et d'autre part, les intervenants spécialisés dans une activité, le face-à-face pédagogique, la « *mise en œuvre concrète* » (Bonici, Habib, 2013).

### Pénibilité

S'il apparaît clairement que les animateurs considèrent leur travail de façon globalement positive (Farvaque, 2008), ils ont donc souvent une perception critique des conditions objectives de leur emploi, d'autant plus qu'ils sont diplômés. Le métier serait sur « *une mauvaise pente* ».



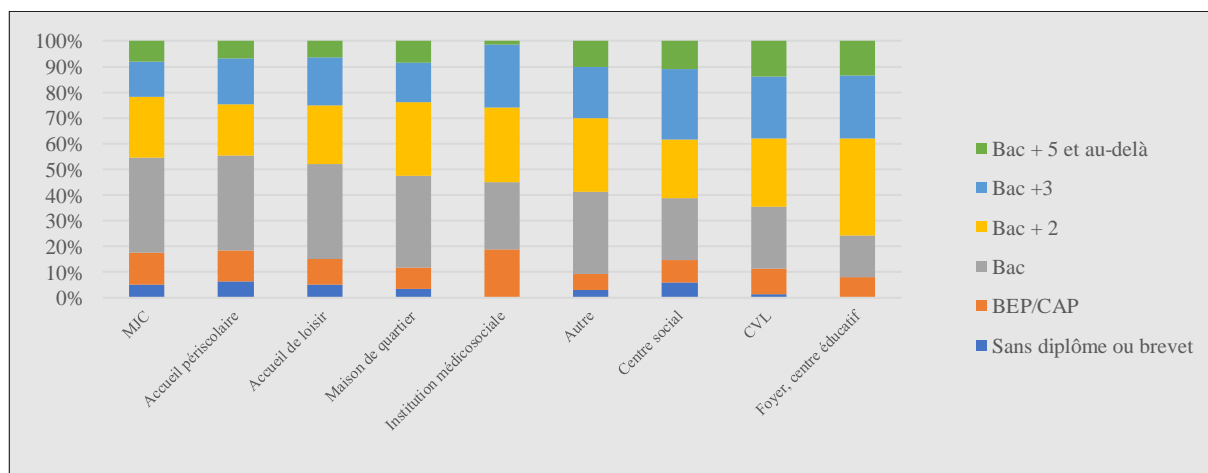
D'après Lebon et Lima (2011) les difficultés au travail exprimées par les animateurs sont de trois types : les contraintes organisationnelles ou règlementaires interviennent sur la réalisation du « travail posté » ; le « travail invisible » comme la gestion des relations humaines au sein de l'équipe ou vis-à-vis des partenaires ; la bureaucratisation souvent jugée excessive, « *au détriment du temps passé avec le public* ».

Les premiers griefs exprimés concernent le manque de reconnaissance de la profession. Cette question semble être « *centrale et polysémique* », quel que soit le statut des animateurs.

Farvaque (2008) montre que le « poids des responsabilités » est bien le principal motif de pénibilité pour les permanents, quand les vacataires évoquent davantage la possible agressivité du public dont ils ont la charge. C'est donc bien la question de la « responsabilité », administrative, civile, pénale, qui est le premier facteur de ce que les animateurs vivent comme des conditions de travail « pénibles » (voir aussi à ce sujet : Francblu, 2018, p. 23).

« Considération », « souffrance » ou « dévalorisation » ces termes figurent dans 10% des réponses au questionnaire. L'aspiration des animateurs à une « valorisation » du métier s'accompagne parfois d'une prise de distance avec l'animation « non-professionnelle » (au sens statutaire) ou avec les animateurs considérés comme « non professionnels » (au sens qualitatif).

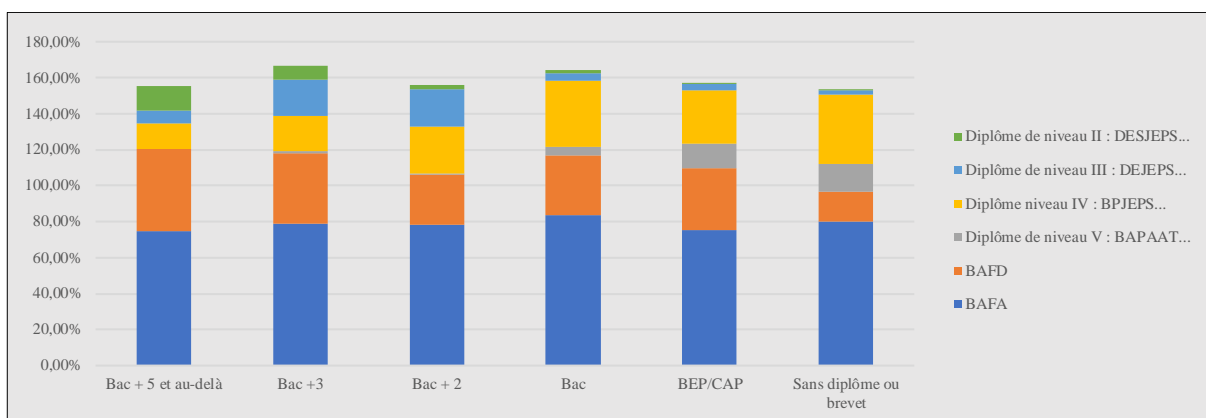
Or dans certains cas, ces oppositions se recouvrent ; mais il arrive aussi que la construction professionnel/occasionnel (ou professionnel/volontaire) entre en conflit avec la construction investissement/désinvestissement. Le sentiment de non-reconnaissance semble être d'autant plus présent que les animateurs possèdent un diplôme professionnel et diminue avec le niveau scolaire ou universitaire.



## Graphique 2 : Niveau scolaire des animateurs par type de structure.

Source : Enquête par questionnaire Pratiques de l'animation socioculturelle (Francblu, 2018)

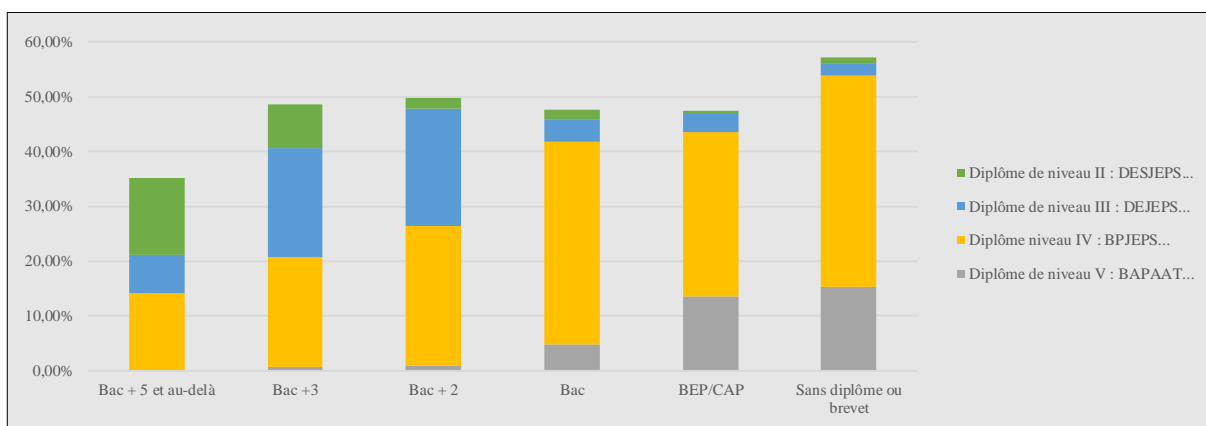
Champ :  $n=1962$



## Graphique 3 : Détention de diplômes et brevet professionnels par niveau d'étude

Source : Enquête par questionnaire Pratiques de l'animation socioculturelle (Francblu, 2018)

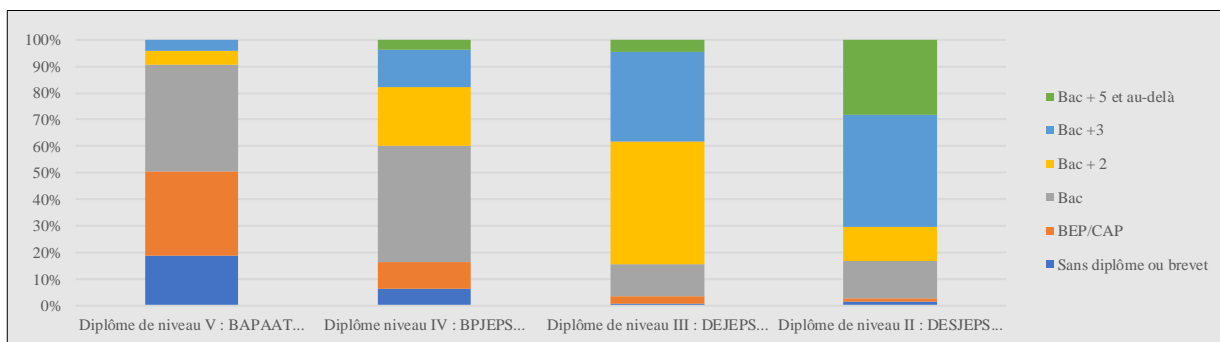
Champ :  $n=1962$



## Graphique 4 : Détention de diplômes professionnels par niveau d'étude

Source : Enquête par questionnaire Pratiques de l'animation socioculturelle (Francblu, 2018)

Champ :  $n=1962$



## Graphique 5 : Niveau d'étude par diplôme professionnel obtenu

Source : Enquête par questionnaire Pratiques de l'animation socioculturelle (Francblu, 2018)

Champ :  $n=1962$

### La quête de la légitimité

Or les animateurs du périscolaire, et dans une moindre mesure ceux des MJC et des Maisons de quartier, ont le niveau scolaire le plus bas du secteur [graphique 2]. Au moment où de plus en plus de domaines (par exemple le domaine médicosocial ou celui de l'éducation spécialisée) s'équipent de filières de formation identifiables (graphique : Francblu, 2018, p. 35) les diplômés professionnels peinent à remplacer le développement d'un savoir pédagogique chez les animateurs de MJC ou d'ALSH, s'adossant d'après David & Besse-Patin (2013) à des « *pseudo-savoirs techniques et méthodologiques visant à obtenir une légitimité jamais reconnue* ».

En effet, la part des animateurs possédant un diplôme professionnel augmente quand le niveau d'étude baisse. Les diplômés de l'animation semblent donc « compenser » le niveau d'études. Pourtant ceux-ci sont passés à des niveaux d'étude exactement en rapport avec leur niveau d'entrée. Paradoxalement, ils ne permettent donc pas de donner une « seconde chance » aux animateurs de faible niveau scolaire.

Très majoritairement, les animateurs apprécient et « croient » en leur travail. Mais la revendication d'une forme de reconnaissance révèle la complexité de leur position : tout en affirmant une spécificité professionnelle, beaucoup souhaitent se démarquer du « commun », des « autres » animateurs. Cette spécification-différenciation recouvre des dimensions et des oppositions très différentes. Pour Tariq (2004), ce sentiment d'ambivalence s'exprime aussi vis-à-vis des pouvoirs publics, des financeurs, des employeurs. Cette quête de légitimité n'est-elle pas aussi entravée par les défis sociétaux auxquels sont confrontés les animateurs ?

## **2. Formation, encadrement et management de l'animation**

L'Éducation populaire, à partir de 1947, dépend de l'Éducation Nationale, et entend « *diffuser les idées et les pratiques de la psychopédagogie jusque dans les classes* ». Le premier diplôme d'État de moniteur de colonie de vacances est créé et la formation des maîtres d'école va alors inclure une formation au monitorat de colonie de vacances (Besse-Patin, 2012).

A la fin des années 1970 on assiste à la création de diplômes très sélectifs comme le DEFA permettant d'encadrer les équipements qui fleurissent dans les villes (Besnard, 1980).

Progressivement, le DEFA est abandonné au profit de formations courtes qui n'imposent plus d'épreuve écrite en fin de cursus ; dont le BAFA et BAFD, qui deviennent les « *diplômes moyens d'exercice des missions d'animation* » (Bonici et Habib, 2013).

En même temps, l'administration du secteur s'accompagne de l'apparition d'un niveau intermédiaire, notamment dans le cadre de l'émergence de la politique de la ville et du développement local, qui concentre toute l'ambivalence de la quête de légitimité sociale et de la nécessaire adaptation aux réalités.

Des schémas de formation agissent alors comme références normatives pour les animateurs qui sont amenés à leur tour à reproduire, véhiculer, transmettre un certain modèle de conceptualisation de leurs actions qui paradoxalement participe d'une dévaluation des diplômes et des positions qu'ils promettent.

### De nouveaux modèles de formation

Pour Besse-Patin (2012), les stagiaires aujourd'hui « *appliquent, s'entraînent, s'approprient* » le modèle du projet sur lequel sont basées toutes les sessions de formations, des brevets d'aptitudes (BAFA, BAFD) aux diplômes d'état (BPJEPS, DEJEPS, DESJEPS).

Si la précision attendue varie en fonction du niveau du diplôme, la méthodologie « *ne souffre aucune mise en question* ». L'analyse des besoins passe par une « *analyse sociétale* » des conditions de vie des publics ou des considérations psychologisantes articulées autour de la « *pyramide des besoins de Maslow, les objectifs se formulent invariablement grâce à des « verbes d'action conjugués à la première personne* ».

On garantit alors la perpétuation du « *modèle colonial* » (Besse-Patin, 2012), la formation étant

pensée comme une « *transposition imaginaire d'un centre de loisirs ou d'un centre de vacances idéal dans lequel les formateurs occupent la position de l'animateur et les stagiaires celle de l'enfant* » (Lebon, 2004).

Les sessions de formation « *commencent nécessairement par des jeux de présentation* », plutôt que par le formel tour de table, et promettent une interactivité reposant sur des pédagogies non-directives, jugées plus satisfaisantes que les cours magistraux (David et Besse-Patin, 2013).

La rédaction de ces projets n'est pas évaluée en tant que telle et la validation de la formation s'opère par d'autres moyens. Le « recul de l'écrit » peut alors s'entendre comme une mise à distance de la culture scolaire traditionnelle (Besnard, 1980).

Or l'évaluation des acquis, elle, n'a rien de « ludique ». Faute de contenus ou de capacités tangibles à apprécier (entretien : Francblu, 2018, p. 32), elle s'appuie sur des « *dimensions interpersonnelles et subjectives* ». Ainsi, Besse-Patin montre que les stagiaires BAFA sont évalués partout et tout le temps, dans leurs actes quotidiens, leur « *participation aux tâches collectives et implication dans le travail d'équipe* » (Lebon, 2004). Il s'agit en effet « d'apprendre par corps » plutôt que d'apprendre par cœur, l'évaluation s'appuyant alors sur « *différents rituels qui garantissent l'observation de l'attitude de chaque personne tout au long du stage* ».

Les évaluateurs, qu'ils soient formateurs des associations ou cadres des hiérarchies municipales, sont « *à peine capables d'analyser leur rapport contre-transférentiel aux individus formés et profitent de ce temps pour assurer leur pouvoir, stigmatiser les individus* ».

### La perpétuation des modèles

D'autre part, d'après Besse-Patin, la modalité principale de recrutement des nouveaux formateurs est la cooptation. Issus des classes populaires et présentant des parcours scolaires perturbés, ces formateurs, qui tiennent des discours d'autant plus critiques sur l'école qu'ils la connaissent mal occupent des positions qui les « *prédisposent à croire en l'éducation populaire* » (graphique : Francblu, 2018, p. 36).

Pour Lebon (2004), le « *jeu sur la proximité et la distance culturelle avec les stagiaires* » constitue

l'un des fondements de leur autorité pédagogique. La finalité des stages semble être l'expression de la subjectivité des stagiaires « *en-dehors de critères déterminant une vérité* ». La recherche, l'analyse, se révèlent alors secondaire, au détriment d'un « sens commun » fait d'un certain nombre de poncifs inamovibles (note de terrain : Francblu, 2018, p. 35).

D'après Houssaye (1991) déjà, l'acquisition des compétences des stagiaires était soumise à une auto-évaluation aux allures de « *remise en cause verbale et purement rhétorique du stagiaire faisant mine d'inviter à la réflexivité* » (entretiens : Francblu, 2018, pp. 29, 31).

Les formateurs des premières sessions de formation se plaignent déjà d'un « *manque d'investissement* » d'une « *implication passive* » des formés qui « *attendent la bonne réponse donnée par le formateur* ». En 2004, Lebon constate que les nouveaux animateurs espèrent parfois des solutions simples à certaines situations, et attendent des « *modèles de bonnes pratiques* » (Bier, 2010).

#### Des « postes aux contours flous »<sup>1</sup>

Figures indissociables des projets éducatifs locaux, les coordinateurs des associations d'éducation populaire, des sections jeunesse ou enfance des municipalités sont chargés de « *gérer, fédérer, structurer, analyser, expertiser, négocier, valoriser* » (Laforets, 2006) avec au cœur une « *réflexion multi-partenariale qui de fait reste extrêmement vague sur leur contenu réellement éducatif* » (Bier, 2010).

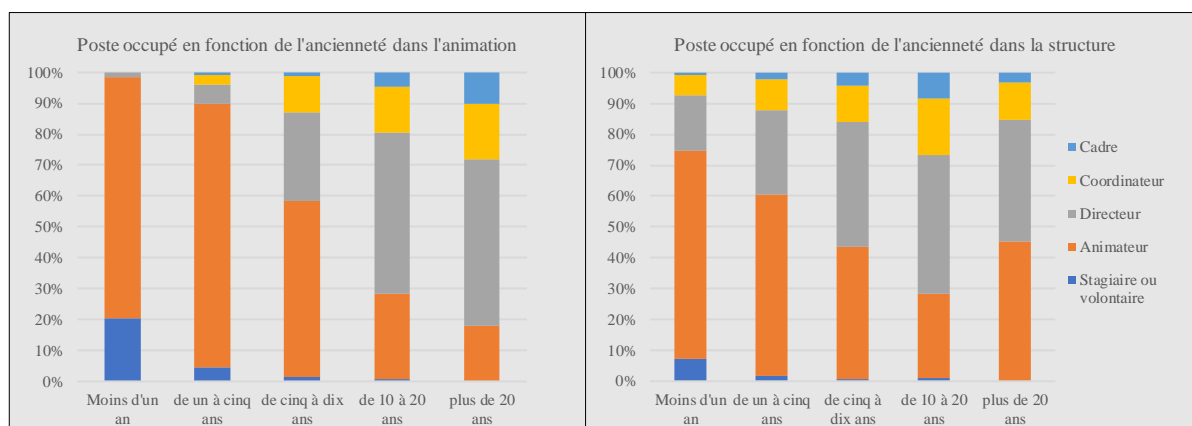
Souvent issus de la communauté des animateurs, les coordinateurs se disent de plus en plus accaparés par des tâches administratives au détriment des « projets » (note de terrain : Francblu, 2018, p. 40). En même temps leur recrutement des coordinateurs se fonde peu sur des compétences d'ordre pédagogiques (Laforets, 2006).

Mais dans l'univers administratif et technique des collectivités territoriales, les coordinateurs représentent une catégorie émergente particulière. Ils gèreraient entre eux leurs postes, les affectations, et éprouvent les plus grandes difficultés à s'adapter aux équipes ou aux nouveaux profils d'animateurs. L'implémentation de nouveaux outils de travail soulèverait également des

problèmes de mise à niveau et des résistances en tout genre (Inspection Générale de la Ville de Paris, 2004).

Or si la population des animateurs est hétérogène, la probabilité reste plus élevée chez les moins diplômés de faire carrière dans le métier. Or jusqu'à cinq ans d'ancienneté, l'immense majorité (82,52%) des animateurs du secteur public est non-titulaire. Après 5 à 10 ans d'ancienneté, les animateurs toujours en poste deviennent majoritairement titulaires (graphiques : Francblu, 2018, pp. 18, 19).

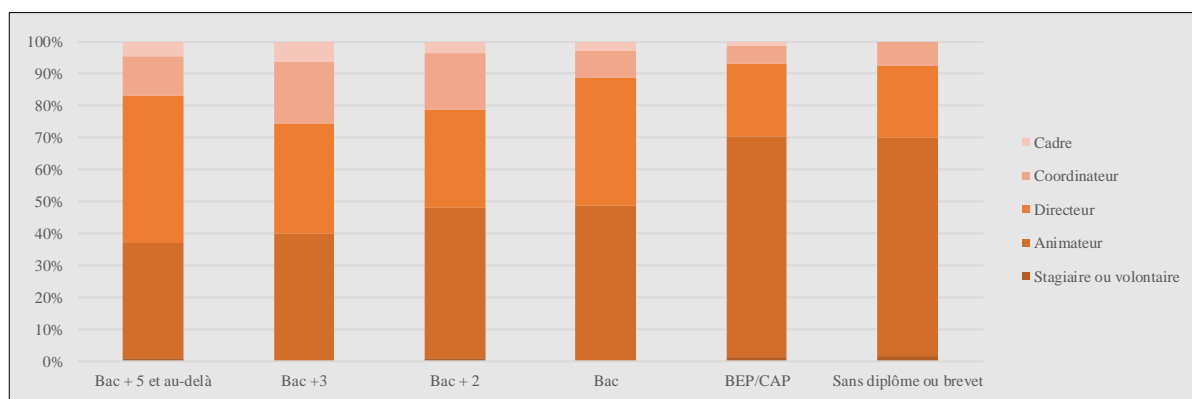
Dans le secteur de l'animation en général, la progression statutaire peut avoir lieu tout au long de la carrière. Dans un organisme donné, cette progression va être plus rapide, mais également plus irrégulière. D'autre part, le niveau de diplôme augmente avec la position hiérarchique avant de diminuer après Bac+3.



**Graphique 6 : Poste occupé en fonction de l'ancienneté sur le poste et dans la structure**

Source : Enquête par questionnaire Pratiques de l'animation socioculturelle (Francblu, 2018)

Champ :  $n=1962$



## Graphique 7 : Poste occupé en fonction du niveau d'études

Source : Enquête par questionnaire Pratiques de l'animation socioculturelle (Francblu, 2018)

Champ :  $n=1962$

### Une hiérarchie invisible

Gagner en responsabilité au sein d'un organisme devient une issue pour s'extraire du terrain et s'offrir en même temps une certaine « *revanche sociale* ». Cette ascension dans l'organigramme permet aux coordinateurs nouvellement promus d'exprimer leur position sur les contenus de formations ou les actions pédagogiques jugés « trop scolaires » (note de terrain : Francblu, 2018, p. 42).

Or les conflits ou difficultés sont parfois réglées au coup par coup sous le feu des pressions avec des méthodes improvisées (Poyraz, 2004), tranchant dans le vif dans certains cas, observant un immobilisme dans d'autres (note de terrain : Francblu, 2018, p. 29).

Tout se passe comme si des logiques internes, plus que les conditions d'expérience ou de diplôme, conditionnaient l'évolution de carrière au sein d'un organisme, interrogeant sur les modalités de recrutement de ces figures intermédiaires, les compétences ou les savoirs conditionnant la promotion à des niveaux hiérarchiques plus élevés.

Figure devenue incontournable, le *niveau intermédiaire* émergent semble alors porter toutes les ambiguïtés du système. Il est le premier vecteur d'une sémantique particulière véhiculée par la formation et omniprésente sur le terrain. Mais il en est aussi un *utilisateur empêché*, bridé d'un côté par les demandes de son administration et de l'autre par les attentes du terrain ; paralysé entre une identité hiérarchique à tenir et la recherche d'une culture professionnelle.

Des comportements très différents et souvent ambigus du niveau intermédiaire semble relever d'une « hiérarchie invisible », difficilement compréhensibles par les animateurs, en particulier des collectivités territoriales, et encore plus à Paris (graphique : Francblu, 2018, p. 45).

Or si la méthodologie de projet « *cherche à mimer une dynamique de recherche* » en s'appuyant sur ces concepts-clés issus de la psychopédagogie et des méthodes de management modernes



(Lebon, 2007), la professionnalisation des animateurs semble aller difficilement de pair avec la construction d'une professionnalité propre au secteur.

### **3. La construction de la professionnalité**

En France, un large mouvement de professionnalisation concerne les personnels du champ social, culturel, éducatif en même temps que se transforment les modes de gouvernance des politiques publiques.

Or l'avènement d'une « culture de l'évaluation », qui s'exprime à tous les niveaux, complexifie la construction de la professionnalité. Au cœur des enjeux de gestion politique des questions locales, urbaines et sociales, les animateurs doivent apparaître comme les vecteurs de savoir-être qu'il leur revient de traduire au quotidien dans un contexte de soupçon frappant les éducateurs, tous métiers confondus<sup>2</sup>.

#### **Professionnalisation et professionnalité : problématiques dans le champ de l'animation**

Constituée de savoirs, d'expériences et de capacités construites collectivement, la professionnalité se définit par l'héritage de normes professionnelles et de « *savoirs expérientiels et relationnels* » (Lantheaume, 2012).

À partir des années quatre-vingt, les animateurs issus des formations professionnalisantes telles que le DEFA tentent de reproduire les normes des équipements socio-culturels, alors qu'au sein des infrastructures, l'instabilité des équipes entrave la capitalisation des pratiques. De nombreuses équipes se succèdent sans projet commun. La contradiction et la discontinuité caractérisent les usages des équipements (Poyraz, 2003).

Les nouveaux animateurs doivent souvent s'accommoder de pratiques instaurées, d'une part par les équipes précédentes, et de l'autre par le public et ses habitudes. « *L'histoire de l'établissement recommence avec l'arrivée de chaque nouvelle génération d'animateur* » et nécessite parfois la « *mise en place nécessaire de nouvelles règles venant rompre avec la démagogie initiale* ».

La gestion de l'équipement en lui-même peut alors devenir source de tension entre le public et les animateurs, mais aussi entre l'équipe de terrain et l'employeur. Les animateurs se retrouvent souvent pris au piège entre une demande institutionnelle ou administrative et un public qui « obéit à une temporalité, un espace, un langage spécifique ». Les premiers pas sur le terrain des nouveaux formés sont souvent ressentis comme « *l'épreuve du feu* » et amènent ces derniers à adopter, dès leur entrée en fonction, des « *stratégies de survie* ».

### Le manque d'espaces de capitalisation

L'issue se trouve souvent dans « procédures-types de comportements », des « prescriptions stéréotypées », dans la proposition d'activités qui satisfont la demande immédiate et apparente (note de terrain : Francblu, 2018, p. 53) : activités, sorties, séjours de « consommation » qui s'imposent comme des « *éléments stabilisateurs et neutralisants* » (Poyraz, 2004).

Entre sur-prescriptions d'objectifs et sous-prescriptions de moyens, l'énergie se concentre sur ce qui paraît urgent au regard des observateurs extérieurs et échoue ainsi à s'inscrire dans une perspective longue. Les équipes s'installent dans la précarité avec des changements de structure et d'employeur (Poyraz, 2006), d'autant plus fréquents que l'animateur est diplômé (graphique : Francblu, 2018, p. 54) ou expérimenté (Bonici et Habib, 2013).

Certains jeunes des classes populaires, trouvent en même temps dans la filière socioéducative une occasion de « *se ranger au prix d'une certaine acculturation* » constituant l'enjeu de la formation. C'est ce que Coutant (2003) nomme la « *conversion d'habitus* », dont Lebon et Lima (2009) interrogent la durabilité.

Les documents analysés puisent très largement dans une lexicologie faite de références au « projet », au « lien social » (Dejours, 2005), à la « participation » des publics (Berger, De Munck, 2015). Tous les projets d'animation mentionnent désormais l'enfant « acteur de ses loisirs » (voir à ce sujet : Francblu, 2018, p. 61). Ces nouvelles topiques s'imposent aux pratiques de terrain, comme on l'a vu, à travers les modèles de la formation et les discours des coordinateurs.

### Le spectre de l'évaluation

Depuis quelques décennies, un certain nombre d'auteurs s'attèle à déconstruire les poncifs qui envahissent le discours et les pratiques de tous les métiers du social, de la culture et de l'éducation. Pour Lebon (2007) leurs intentions éducatives, liées à l'héritage politique de l'éducation populaire se retrouvent normalisées et uniformisées derrière les mêmes « *notions-valises* ».

Le « partenariat » fait son apparition au carrefour du scolaire et du social, lequel va devenir l'interstice dévolu à l'animateur. Le « projet » se développe en se constituant comme cadre symbolique délimitant l'action et en envahit toutes les étapes, en amont comme en aval, dans sa dimension descriptive comme dans sa dimension normative.

Si la question de la *visibilité* devient alors centrale dans un contexte de « concurrence croissante pour l'appropriation de la question de la jeunesse en échec » (voir aussi : note de terrain : Francblu, 2018, p. 57). Bier (2010) analyse « *l'implicite pédagogique* » répandu de « *l'effet éducatif supposé du simple contact* ».

Celui-ci est encouragé par les grilles d'évaluation imposées aux organismes, qui cherchent à identifier la quantité d'enfants, de jeunes ou « d'habitants », le nombre de séances autant que la qualité du dispositif mis en œuvre. Cette quantification qui comporte une dimension d'appréciation spontanée parfois très subjective consiste le plus souvent à faire rentrer ces participants ou les activités dans la *bonne case* (notes de terrain : Francblu, 2018, pp. 83, 84, 85). Dans nombre de cas des processus « *inférentiels* » et « *d'indexicalisation* » (Berger et De Munck, 2015) servent à intégrer a posteriori une action dans le cadre d'un projet social ou d'une dynamique participative. Suivant les types de structures, les *modus operandi* sont différents, mais varient peu. Une « évaluation » est formulée à partir de ces objectifs et de l'identification des « besoins » ; la formulation de critères, identification d'outils, énoncé de seuils invariablement dénommés « indicateurs ». Ainsi, la méthodologie du projet étendue à toutes les actions composant les métiers de l'animation tient-elle en une « *rigueur – tant dans les contenus que dans la précision des termes employés* » (Belisson, 2007).

Or pour David, Besse-Patin, « *ces savoirs, références il y a 60 ans et aujourd'hui controversés, sous-tendent la conformation à un même cadre normalisant* ». Quand ces projets ne se résument pas à offrir le moins à ceux qui ont besoin du plus (Bier, 2010)

Le *turn-over* des animateurs – parfois différents du public implanté dans ces territoires – limite la construction d'une identité professionnelle au sein des équipes d'animation. Un projet de professionnalité défini « de l'extérieur » se dessine donc dans le champ de l'animation à partir des années quatre-vingt. Les diplômes apparaissent, disparaissent, leurs dénominations se succèdent, ce qui « *obscurcit le niveau de compétence* » (Bordes, 2007). Réputés être accessibles à tous, ils « *revêtent des atours d'ascenseur social* ». Mais portant de plus en plus sur des compétences techniques, souvent liées à un terrain connu (le « quartier ») ils ont tendance à perdre de leur valeur et à délégitimer le futur animateur.

La dynamique de professionnalisation vient alors buter sur la culture de l'évaluation qui s'est largement diffusée dans le secteur socioéducatif, jusqu'à constituer le complément incontournable de la méthodologie de projet (David et Besse-Patin, 2013).

#### **4. Une histoire sociale du secteur**

Le secteur de l'animation a connu plusieurs transformations au cours du temps, des « *settlements* » du début du XXe siècle au périscolaire d'aujourd'hui, en passant par les années 1960, « *âge d'or des colos* ». Alors que l'éducation populaire plaçait au cœur de sa problématique la transformation de la société et l'épanouissement de l'individu par l'éducation et la culture, l'enjeu principal de la profession devient la gestion des problématiques sociales.

##### **L'émergence du secteur**

Dans les années 1960, la concentration d'individus dans des « *lieux sans histoire et sans âme* » constituent le cadre d'apparition de nouveaux types de relations sociales. L'animation prend place comme réponse possible à la fragmentation des espaces. En même temps, les activités de loisirs se développent *sur le temps libre*. La nécessité de fabriquer des espaces d'activités d'un genre nouveau s'impose, et les équipements sportifs ou culturels se multiplient et apparaissent comme des « *structures intermédiaires d'action et de développement culturel* » (Besnard, 1980).

L'animation *devient secteur* : on note l'organisation en associations, la qualification des bénévoles (Poyraz, 2003).

La période de relative prospérité de l'après-guerre et de « *rassemblement de la population autour de symboles* » fait alors place à une « *culture éclatée* ». L'autonomisation progressive de l'animation socioculturelle se construit contre les investigations scientifiques et les analyses qui pouvaient contribuer à clarifier sa problématique, son champ et ses pratiques, « *s'enfermant par cette attitude dans le territoire clos d'un discours paré d'humanisme, souvent mystificateur* » (Besnard, 1978 ; voir aussi à ce sujet : entretien : Francblu, 2018, p. 89).

À partir des années 1980, plusieurs facteurs achèvent de transformer le champ et les méthodes de l'animation. La concentration des classes populaires s'accroît dans certains secteurs de l'habitat qui deviendront les « *quartiers* ». Alors que la norme dominante chez les enfants et les jeunes appartenant aux classes les plus favorisées exigeait l'occupation du temps libre par des activités sportives, éducatives ou culturelles *dans la cité*, les jeunes issus des classes populaires se vivent comme enfermés dans un habitat social inapproprié (Poyraz, 2003). Désormais, l'enjeu autour de ce public va « *infléchir toute la démarche de l'animation* ».

### Le nouvel âge de l'animation

Les animateurs se voient attribuer de nouveaux domaines d'action, en même temps que se déplace le centre de gravité du métier. Le cœur de métier est éclaté entre des statuts, des employeurs (publics, privés, associatifs), des publics extrêmement divers. Ils ont « *trop ou pas assez de diplômes pour ce qui est demandé* ».

La prise en charge des questions sociales révélées par l'échec scolaire contribue à dessiner les nouvelles frontières du champ à partir des années 1980 (Glasman, 1992a). Un certain nombre d'associations, de maisons de quartier font reposer leur existence sur le financement de ces actions (note de terrain : Francblu, 2018, p. 70) dans un contexte de « *visibilité accrue de la mobilisation contre l'échec socio-scolaire* ».

Le souci de la prévention de la délinquance, en liaison avec les instances municipales, et la nécessité grandissante d'une réflexion pluri-acteurs encouragent la légitimation d'intervenants en

charge de remédier aux handicaps sociaux. Glasman (1992b) qualifie de « *réorientation des militantismes* » le recentrement de l'animation sur les problèmes scolaires.

Bonici et Habib (2013) notent alors des « *pratiques de recrutement des animateurs [qui] s'apparentent à du clientélisme politique* ». Bien que cette tendance semble aujourd'hui en recul, reste que « *la ressemblance avec les publics, si elle n'est pas explicitement affirmée est un prérequis utile* ».

D'un autre côté, le « culturel » se concentre dans des lieux d'activité accueillant une population appartenant aux milieux plus aisés. Désormais, les animateurs se partagent en plusieurs tendances correspondant à des espaces sociaux et des outils différents. L'origine sociale des animateurs socioéducatifs se rapproche de celle de leur public (Jovelin, 1998) : ils peuvent être « *tour-à-tour animateurs et animés* » (Bordes, 2007).

Pour Poyraz (2003) la maîtrise des contestations et des débordements devient le principal souci des collectivités territoriales. La part d'animateurs qualifiant leur relation avec l'employeur de « mauvaise » ou « très mauvaise » est multiplié par 10 après vingt ans de carrière dans l'animation (graphique : Francblu, 2018, p. 70). Désormais le développement de la dynamique culturelle ou éducative est « *subordonné à la régulation sociale* ».

Au début du XXe siècle les camps et colonies se développent pour occuper le temps libre des jeunes et des enfants. Ils ont une fonction d'accompagnement des individus, invités à croiser différents savoirs communautaires et différents modes de vies. Or l'animateur endosse aujourd'hui le rôle ambivalent et peu sécurisant de « *pacificateur interne à la communauté* ».

## **V. Une histoire sociale des usages**

Entre rapports objectifs de travail et attentes contradictoires, le champ devient propice au tournant des années 2000 à une transformation des *usages* des infrastructures de l'animation.

Nous nous penchons donc enfin sur les représentations que le public mobilise, public qui à travers

une lecture somme toutes assez fine des problématiques achève d'opérer une « segmentation des pratiques ».

### Usages sociaux des accueils de mineurs

Le centre de loisirs représente une part importante dans la vie scolaire des enfants puisque 75% les fréquentent plus d'une journée sur trois (Lebon, 2006). Si les classes moyennes optent majoritairement pour la garde en collectivité, son public reste relativement populaire comparée à la fréquentation des activités culturelles ou sportives. « *Institution marginale* », ses fonctions éducatives semblent surtout reconnues par certaines fractions des classes moyennes avec qui les animateurs « *paraissent manifester une connivence culturelle* ». Le « *retour sur investissement* » recherché par les familles les plus favorisées, qui se mobilisent dans les associations de parents élus, semble se révéler insuffisant malgré les volontés politiques et professionnelles de se démarquer du « *simple rôle de garde* ».

Le souhait des animateurs d'associer les parents à la vie des centres de loisirs est ainsi parfois voué à l'échec. Malgré les efforts redoublés des organismes pour tisser un travail commun, les familles, les syndicats d'enseignants et les associations de parents continuent de poser un regard suspicieux sur les centres de loisirs. Celles-ci l'évaluent davantage à l'aune des qualités relationnelles de ses animateurs (notes de terrain : Francblu, 2018, pp. 73, 74, 75). En conséquence, les équipes sur le terrain font bien un réel effort pour communiquer, pour en quelque sorte gagner en légitimité vis-à-vis des parents, dont ils savent le poids institutionnel ; mais aussi pour gagner en sécurité professionnelle, car qui est bien vu des familles est protégé de la hiérarchie (note de terrain : Francblu, 2018, p. 45). De fait, un processus asymétrique a pu mettre les animateurs sur le devant de la scène avec une exigence ambiguë de transparence absolue lors de la Réforme des Rythmes Educatifs.

L'insistance sur le caractère éducatif des activités (Lebon, 2006), cette inclinaison vers les pédagogies nouvelles et la « participation » du public semblent tenir finalement autant de *justifications* que de *choix pédagogiques* (voir à ce sujet : Francblu, 2018, pp. 74, 79).

### Segmentation des pratiques

Pour Dejours (2005) les activités dans le secteur de l'éducation populaire et de l'animation ont été « transformées en production de biens et d'objets de consommation » permettant de légitimer les accueils collectifs dans le cadre d'une diversification du marché des loisirs s'adressant aux différents publics. A travers une lexicologie nouvelle, les animateurs se trouvent « engagés dans une logique visant à la rentabilité du temps de repos de l'enfant sous prétexte de tenir un rôle éducatif » (David & Besse-Patin, 2013).

Car les familles des classes moyennes-supérieures (Lebon, 2006) investissent sur le long terme dans les loisirs culturels comme « outils d'apprentissage » (Vincent, 2001). Les activités encadrées à l'extérieur de l'école (clubs sportifs, ateliers d'arts plastiques, cours de langue, de musique, natation...) permettent d'opérer une « distinction » au sens de Bourdieu (1964).

On parle alors d'une « segmentation des pratiques » qui touche aussi le monde de l'organisation des séjours de vacances (Bataille, 2016). Les choix des publics se répartissent selon l'instance qui les organise (municipalité, association ou structure privée) entre des séjours qui offrent *plus ou moins de contenus culturels* (note de terrain : Francblu, 2018, p. 76).

Car la distinction entre une animation *culturelle* destinée aux classes moyennes et une « animation globale » est entérinée à la fois par la demande publique, le comportement des usagers et les habitudes de travail des animateurs. Elle répond à la « *nouvelle donne sociale du secteur* » (Poyraz, 2003), avec des outils théoriques et des méthodes pédagogiques que les animateurs parviennent difficilement à appliquer (note de terrain : Francblu, 2018, p. 78).

### La grille de lecture des animateurs

Pour David et Besse-Patin (2013), le secteur de l'animation se caractérise en effet par « sa propension à tenir un discours de distance vis-à-vis de l'institution scolaire quand elle ne se résume qu'à la singer maladroitement ». Ce discours peut être liée, plus qu'à une prise de position pédagogique, à un parcours scolaire difficile (entretien : Francblu, 2018, p. 78).

La position sociale des animateurs à la fois dans le champ social et dans leur propre champ professionnel peut-elle les contraindre à utiliser de ces références pédagogiques ? Leurs attitudes



vis-à-vis de l'institution, vis-à-vis de l'école, et de l'envie de s'en démarquer tout en s'en démarquant très peu dans les faits (notes de terrain : Francblu, 2018, pp. 76, 77) peuvent dès lors s'interpréter à l'aune de ces contradictions.

Aujourd'hui, un certain nombre de stages s'inscrivent dans le cadre des politiques sociales locales (Lebon, 2006). Les structures d'orientation de la jeunesse poussent les jeunes adultes des quartiers populaires sans qualification à « essayer » le métier d'animateur comme alternative au manque de perspectives. Les *valeurs* qui s'y imposent achoppent sur les représentations des « nouveaux animateurs » pour qui l'autorité dans le groupe d'activité repose sur une discipline qui s'exerce au moyen de punitions (note de terrain : Francblu, 2018, p. 77).

### La reproduction dans le champ de l'animation

Une culture de l'efficacité semble donc s'être mise en place dans le secteur comme un pendant à la délégitimation de l'animation. Cette culture s'appuie sur de nombreux concepts qui sur le terrain vont subir ces « *traductions situées* » (Lantheaume, 2014). Les écarts constatés entre théorie et pratique fixent des limites nouvelles qui circonscrivent, en définitive, le travail des professionnels.

Plusieurs études questionnent au lendemain de l'instauration des Nouveaux Rythmes Scolaires la fragilité des Projets Educatifs Territoriaux, les conséquences en termes de fatigue des élèves et d'appauvrissement des apprentissages. Peut-on assimiler les activités périscolaires, supposées donner la possibilité à tous de pratiquer des activités culturelles, ludiques, sportives, à des « *détours pédagogiques* » qui pour Tanguy (1983) creusaient les écarts entre établissements en fonction des contextes locaux ?

Glasman (1992b) avait déjà montré comment « l'action éducative périscolaire » au collège avaient « *toutes les chances de s'avérer disqualifiante par rapport à d'autres formes d'activités accompagnant la carrière scolaire des enfants* ».

L'éducation populaire a longtemps été porteuse d'objectifs d'ouverture du jeune au champ culturel, à des pratiques langagières diversifiées, qui contribuent à la réussite scolaire autant qu'à « *l'épanouissement intellectuel et sensible* ». Bier (2010) considère que le « *glissement du référentiel de l'éducation et de la démocratisation culturelle à celui triomphant de l'expression de*

*soi et du bien-être individuel* » a contribué à réduire dans bon nombre de cas l'action culturelle en direction des milieux populaires au travail sur les « *cultures urbaines, ceci au nom d'une conception mal pensée de la reconnaissance* (voir aussi à ce sujet : Francblu, 2018, p. 82).

Car il pourrait s'agir de se pencher avec Darmon (2006) sur :

*« le présupposé jamais interrogé semble-t-il, qui est en outre partagé par les agents investis dans le champ de l'encadrement périscolaire de la jeunesse et les sociologues : l'existence même d'une socialisation – ni scolaire, ni familiale – par le loisir, d'un effet socialisateur réel produit par de telles structures d'encadrement ».*

### **Un « paradoxe fermé »**

Les acteurs aujourd'hui ne sont pas forcément « dupes » du caractère illusoire des « *pseudo-savoirs techniques et méthodologiques* », ils ont parfois au contraire une position *critique* spontanée (Francblu, 2018, p. 91). Nous pensons que plutôt que de voir une volonté institutionnelle derrière la technicisation progressive des secteurs de l'éducation, du social et de la culture, il s'agit de déceler quels sont les facteurs internes qui ont favorisé le processus de rationalisation des gestes professionnels.

Nous rejoignons donc les auteurs *critiques* lorsqu'ils affirment que la méthodologie de projet est « *dévoyée en situation* ». C'est sa rigueur, mais aussi le détournement d'éléments qu'en opèrent les acteurs qui transforme la méthodologie en dogme ou en contre-modèle.

Ainsi, l'opposition des bonnes et des mauvaises pratiques ne permet pas de comprendre pourquoi, à un moment donné de l'histoire, la réduction de la complexité du rapport socioéducatif et l'application de méthodes clef-en-main réussissent à s'imposer dans les discours et les pratiques des professionnels (note de terrain : Francblu, 2018, p. 90). Ils apparaissent aujourd'hui comme des outils insuffisants pour donner du contenu à une gestuelle professionnelle qui en définitive, participe des mécanismes de reproduction sociale.

Dispositifs d'évaluation et « *fiches projet* » (Bier, 2010) peuvent être alors interprétés comme des tentatives de régulation des cadres de travail. Mais en tant que tels ils sont pris en main, réinterprétés, détournés du fait des *représentations* de chacun. Cette « *traduction située* » rappelle la manière laquella le management moderne a emprunté mais aussi galvaudé les concepts issus des mouvements sociaux des années 1960 (Boltansky & Chiapello, 1999).

### Bilan

Nous avons analysé un nombre conséquent de travaux et de documents ayant pour objet le champ de l'animation socioculturelle, que nous nous sommes efforcés de confronter aux données recueillies sur notre terrain : questionnaire, observations, témoignages. Nous avons montré en quoi les problématiques actuelles des animateurs relevaient de la quête simultanée d'une identité propre et de légitimité, orchestrée tant bien que mal par un niveau intermédiaire à la faible marge de manœuvre et occupé à sa propre préservation.

Ainsi, alors que s'affirme ces quarante dernières années une volonté de *professionnalisation* du secteur, la *professionnalité* se construit difficilement. A la fois cause et conséquence, l'adoption à toutes des étapes de la chaîne du projet de concepts-clefs semble alors l'ultime recours malgré les ambiguïtés d'interprétation qu'ils génèrent. Or *l'usage* des structures par les « jeunes », les « familles » ou les « habitants » a contribué, ces dernières décennies, à entériner la segmentation des pratiques. Le vaste mouvement de rationalisation, tout comme sa déconstruction systématique, nous semblent alors deux facettes indissociables, qui nous rappelle le double écueil identifié par Poyraz (2004)<sup>3</sup>.

Une lutte pour le *monopole la socialisation légitime* était engagée dès le début du XXe siècle, avec au cœur les questions d'éducation populaire et d'émancipation des citoyens. Or la « *traduction située* » de méthodes et d'objectifs pédagogiques ne semble pas aujourd'hui aider les animateurs à questionner les processus de reproduction sociale qui perdurent dans leurs propres infrastructures.

## **Bibliographie**

Bataille J-M. (dir.), 2016, *Des séparations aux rencontres en camps et colos. Rapport d'évaluation du dispositif GénérationCampColo*. Paris, Le Social en fabrique.

Belisson B., 2007, *La Fonction de l'évaluation dans les formations de l'animation*, in Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs. Recherches*. Vigneux, Matrice.

Berger M., De Munck J., 2015, Présentation. Participer, entre idéal et illusion, *Recherches sociologiques et anthropologiques*, n°46, p. 3-24.

Besnard P., 1978, Notes de synthèse. L'animation socioculturelle (Recherches), *Revue française de pédagogie*, n°44, p. 129-142.

Besnard P., 1980, *L'animateur socio-culturel, une profession différente*, Paris, Editions sociales de France.

Besse-Patin B., 2012, *Le BAFA, une ingénierie de la conformation*, Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00803191v2> (consultation 8 août 2018).

Besse-Patin B., 2014, Du jeu dans la professionnalisation de l'animation, *ATPS*, n°6, p. 93-104, [http://www.atps.ugam.ca/numero/n6/pdf/ATPS\\_Besse-Patin\\_2014.pdf](http://www.atps.ugam.ca/numero/n6/pdf/ATPS_Besse-Patin_2014.pdf) (consultation 8 août 2018).

Bier B., 2010, L'enfant, la Cité, le pédagogue, *Cahiers de l'action*, n°27, p. 43-55.

Boltansky L., Chiapello E., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

Bonici M., Habib P., 2013, *Le métier d'animateur et sa place dans les centres sociaux et les EHPAD*. Rapport final, Ecole Normale Sociale, <http://www.sociologieenpratiques.org/wp-content/uploads/2014/08/Rapport-BPJEPS-MBonici-et-PHabib-avr13.pdf> (consultation 8 août 2018).

Bordes V., 2007, La place des animateurs au sein de l'intervention sociale : quelle formation pour quelles missions ?, *Pensée plurielle*, n°15, p. 101-109.

Bourdieu P., 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Le sens commun.

Coutant I., 2003, *Institutions judiciaires et éducation morale des jeunes des milieux populaires. Enquête ethnographique sur deux dispositifs*, Paris, EHESS.

Darmon M., 2006, *La socialisation*, Paris, Armand Colin.

David R., Besse-Patin B., 2013, Pour une critique radicale des impensés de l'animation : Critique des discours et pratiques éducatives dominantes dans les accueils collectifs de mineurs, *Vers l'Éducation Nouvelle*, p. 44-61, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01059362> (consultation 8 août 2018).

Dejours C., 2005, *Préface*, in Peyre M. (dir.), *Le Livre noir de l'animation socioculturelle*, Paris, L'Harmattan, p. 6-10.

Farvaque N., 2008, animateurs vacataires et permanents : regards sur la qualité de l'emploi, *Agora débats/jeunesses*, n°48(2), p. 46-61.

Francblu S., 2018, *Pratiques de l'animation socioculturelle. Problématiques et enjeux actuels*, mémoire de master 2 en sciences de l'éducation et de la formation sous la direction de Pierre Périer et André Robert, université Lumière Lyon 2, Lyon.

Glasman D., 1992, *L'école hors l'école*, Paris, ESF.

Glasman D., 1992, *L'école réinventée. Le partenariat dans les ZEP*, Paris, L'Harmattan.

Houssaye J., 1991, *Aujourd'hui les centres de vacances*, Vigneux, Matrice.

Jovelin E., 1998, *Les travailleurs sociaux d'origine étrangère en France. Vocation ou repli ? Analyse sociologique d'un groupe professionnel*, thèse de doctorat en sociologie, université des sciences et technologies de Lille, Lille.

Ladage C., 2016, L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°32(2), <http://journals.openedition.org/ripes/106> (consultation 8 août 2018).

Ladage C., Chevillard Y., 2011, Enquêter avec l'internet. Études pour une didactique de l'enquête, *Éducation & Didactique*, 2(5), p. 85-115.

Laforets V., 2006, *Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination*, Marly-le-Roi, INJEP.

Lantheaume F., 2012, *De la professionnalisation à l'activité, la construction de la professionnalité des enseignants en France*, <http://www.youtube.com/watch?v=Y4IPnb9p3y4> (consultation 8 août 2018).

- Lebon F., 2004, Une initiation au métier d'animateur : le BAFA, *Agora débats/jeunesses*, n°36, p. 40-51.
- Lebon F., 2005, *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisir*, Paris, L'Harmattan.
- Lebon F., 2006, Usages sociaux des centres de loisirs, *Agora débats/jeunesses*, n°42, p. 114-127.
- Lebon F., Lima L., 2011, Les difficultés au travail dans l'animation, *Agora débats/jeunesses*, n°57, p. 23-36.
- Inspection générale de la Mairie de Paris, 2005, *Audit du secteur des activités périscolaires. Premier rapport définitif*, <https://www.maohitribune.com/attachment/399631/> (consultation 8 août 2018).
- Poyraz M., 2003, Animateur de quartier : un métier ethnique ? *Panoramiques*, n° 65, p. 175-184.
- Poyraz M., 2003, *Espaces de proximité et animation socioculturelle*, Paris, L'Harmattan.
- Poyraz M., 2004, Mutation de l'animation socioculturelle, *Agora débats/jeunesses*, n°35, p. 76-87.
- Poyraz M., 2006, *Animateur : un métier de régulation sociale en dégradation*, in Cours-Salies P. (ed.), *Le bas de l'échelle: La construction sociale des situations subalternes*, Toulouse, ERES, p. 53-65.
- Poyraz M., 2013, Les animateurs des quartiers populaires : entre la régulation sociale et l'éducation populaire, *ATPS*, n° 5, p. 27-36.
- Tariq R., 2004, L'animation : enjeux et perspectives, *Agora débats/jeunesses*, n° 36, p. 4-7, [https://www.persee.fr/doc/agora\\_1268-5666\\_2004\\_num\\_36\\_1\\_2168](https://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2004_num_36_1_2168) (consultation 8 août 2018).
- Vincent S., 2001, *Le jouet et ses usages sociaux*, Paris, La Dispute.

---

<sup>1</sup> Bier, 2010.

<sup>2</sup> Lantheaume parle « d'externalisation des critères de justice ».

<sup>3</sup> Mustafa Poyraz décrit deux archétypes : « *l'animateur institutionnel* » applique un management par le projet et évalue son action, ancrée dans les stratégies politico-organisationnelles de son employeur, à grand renfort d'indicateurs « *concrets, mesurables et observables* » ; et « *l'animateur copain* » peine à se distinguer des jeunes dont il a la charge et ne leur apporte rien d'autre que ce qui va contribuer à assoir sa légitimité.