

Comment la formation aux métiers de l'animation construit l'« identité professionnelle »

How the training for youth leadership jobs constructs “professional identity”

Cómo la formación a los oficios de la animación construye la “identidad profesional”

Wie die Ausbildung zu den Animationsberufen ädie berufliche Identität“ erweitert

Goucem Redjimi



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/577>

DOI : 10.4000/rechercheformation.577

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2009

Pagination : 145-160

ISBN : 978-2-7342-1164-8

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Goucem Redjimi, « Comment la formation aux métiers de l'animation construit l'« identité professionnelle » », *Recherche et formation* [En ligne], 61 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/577> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.577

COMMENT LA FORMATION AUX MÉTIERS DE L'ANIMATION CONSTRUIT L'« IDENTITÉ PROFESSIONNELLE »

GOUCEM REDJIMI*

Résumé *Le mouvement pédagogique qui a longtemps nourri les pratiques professionnelles et des projets fondateurs dans l'animation, n'est plus. L'univers actuel de la formation tente de s'adapter aux contingences malgré le poids de l'environnement et la complexité sociale. Si l'animation est aujourd'hui fragmentée, fragilisée et précarisée, de nouveaux rapports à la professionnalité s'y développent quand même. Un processus nouveau émerge qui permet d'apporter de la « reconnaissance » à des professionnels à défaut d'une « identité » propre. Quelles sont alors les nouvelles logiques à l'œuvre ?*

Mots-clés: *animation, formation, mouvement pédagogique, identité professionnelle, groupe générationnel, individualisation des compétences.*

145

Tous les travaux qui s'y sont intéressés le montrent : l'identité professionnelle des métiers de l'animation constitue un problème récurrent. À l'instar d'autres métiers ou « états professionnels » comme ceux décrits par Freidson (1986) (1), les métiers de l'animation seraient-ils « un défi à l'analyse théorique des métiers et du travail » ? Si Freidson résiste à l'idée de capacité même de saisir ces métiers du point de vue d'une sociologie des professions, Becker (1983) porte une analyse sur cet univers plus nuancée et décèle en son sein l'articulation de plusieurs modes d'existence. Là s'arrêtera la comparaison avec les « mondes de l'art ». Car plus généralement, de professions tranchées, « unifiées », « établies » et « objectives » pour reprendre

* - Goucem Redjimi, DRDJS, Paris Île-de-France, université Paris XII.

1 - Il s'agit des métiers et « états professionnels liés aux arts ».

l'analyse de Dubar et Tripier, il n'en est point. L'animation n'y échappe pas. Prise pour exemple ici, elle va permettre de réinterroger la « dynamique de la reconnaissance professionnelle, individuelle et collective, des activités de travail » (Dubar, Tripier, 2003). La professionnalisation et le développement quantitatif des emplois dans le champ de l'animation ne sont plus à démontrer. Ceux-ci résultent, côté employeurs, d'une volonté de qualification de leurs employés, et se traduisent, côté animateurs du besoin de la faire reconnaître. La formation n'est pas en reste de ce processus. Il s'agit donc de montrer si celle-ci participe à la construction d'une identité commune et si tel n'est pas le cas, de mettre en évidence le rôle qu'elle joue pourtant : faire reconnaître une dynamique, des savoir-faire et des pratiques communes que tente de tenir malgré tout un « groupe professionnel » (Allouche-Benayoun, Pariat, 1993). Il s'agit aussi de voir si la formation à l'animation vise ou non des dimensions nouvelles, résultat des « mutations du travail social » (Chopart, 2000), et sur fond de « crise des identités » (Dubar, 2001), d'une part. Résultat d'un rude climat concurrentiel, d'autre part. Il fallait pour cela s'interroger sur le rôle de la formation en tant qu'elle constitue pour l'analyse sociologique des métiers de l'animation un excellent miroir grossissant. Il fallait surtout mettre en évidence ses capacités à s'adapter à un contexte changeant et à apporter les réponses adéquates. Lui suffisait-il alors de faire valider une technicité et mobiliser des savoirs communs pour apprendre à tenir une relation qui se révèle davantage de l'ordre du « schéma de réparation » (Goffman, 1968) remédiant aux dysfonctionnements engendrés par la nouvelle question sociale ? (Castel, 1995). Ou bien, pouvait-elle légitimement constituer un lieu privilégié pour opérer *un travail sur elle-même* essentiel pour sa continuité ? Si l'analyse a conduit à indiquer les éléments qui marquent l'indéniable évolution du métier c'était moins pour tenter une hypothétique définition de l'identité professionnelle de l'animateur que pour montrer qu'un processus nouveau s'inventait dans le même temps. Fallait-il se risquer à l'observer ?

146

Des analyses produites dans ce champ sont incontournables et leur référence est ici essentielle. Mais la mobilisation de sources nouvelles paraît utile pour renforcer la compréhension de ce champ professionnel et nourrir les propos. Cet article repose donc sur un matériau empirique qui concerne très concrètement la formation au Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJEPS) (2). Institué au niveau IV en 2004, ce diplôme constitue le maillon central du *complexe animation* (3). À l'issue de leur parcours, les stagiaires doivent attester de la pos-

2 - Ce diplôme vient en remplacement du Brevet d'État d'animateur technicien de l'éducation populaire (BEATEP) institué en 1986.

3 - Si, comme son intitulé l'indique, ce diplôme concerne aussi bien le domaine du « sport » que celui de la « jeunesse et de l'éducation populaire », cet article ne traitera que de ce seul champ.

session des compétences professionnelles indispensables à l'exercice du métier d'animateur dans un champ disciplinaire lié à une spécialité (4). Sa création appelle toutefois quelques interrogations. Celles-ci incarnent la situation actuelle du monde de la formation et permettent de revenir sur son processus d'évolution. Si les métamorphoses des projets longtemps portés par l'éducation populaire ne sont plus à démontrer, il s'agissait néanmoins de comprendre par rapport à quelles valeurs se construit l'identité professionnelle – si tant est que cette profession soit définissable et qu'elle peut l'être à partir d'une identité propre.

L'étude s'appuie d'abord sur l'analyse des entretiens menés avec les responsables de formation des organismes positionnés sur ce diplôme et sur le traitement des dossiers de demandes d'habilitation produits par eux aux services de la Jeunesse et des Sports. Ensuite, sur un corpus de mémoires de stagiaires qu'ils produisent à l'issue de leur apprentissage. Enfin, elle s'appuie sur des observations menées à l'occasion de jurys d'examens pendant trois années qui renforcent considérablement ce matériau et permet d'aborder la question centrale posée ici.

L'HÉRITAGE IDÉOLOGICO-PÉDAGOGIQUE ?

Se construire dans un rapport externe aux valeurs historiques

Parler d'héritage revient à évoquer la dimension idéologique des pratiques de travail et sa transmission. C'est aussi évoquer la « logique de mouvement pédagogique » qui, selon Laville et Sainsaulieu (1998), « s'appuie sur un aspect de la formation comme pôle d'excellence visant à la transformation de l'individu ». Dès lors, il semblait intéressant de s'interroger sur l'existence ou non d'une culture idéologico-pédagogique dans les pratiques à l'œuvre et de montrer dans quelle mesure cet héritage est communicable ou pas aux futurs animateurs. Partant de cette interrogation, la formation semble être un bon analyseur pour apprécier la part du discours idéologique dans l'apprentissage du métier et sa relation avec l'expérience professionnelle. Au regard des projets de formation au BPJEPS, un premier constat s'impose. L'appartenance aux mouvements historiques d'éducation populaire dont est issue cette culture ne concerne pas tous les organismes présents sur l'échiquier de la formation. Celle-ci est donc loin de constituer une tendance lourde dans l'offre actuelle. La référence à un fondement idéologique n'est, à présent, pas plus décisive dans les programmes proposés que ne peut l'être l'appartenance à des pratiques

4 - Ce point sera développé dans ce qui va suivre.

professionnelles qui lui ont été liées. En fait, si elle ne s'est pas tout simplement éclipsée, la référence à l'éducation populaire semble se poser davantage comme un rappel de principe (5). L'éducation populaire ne semble donc pas un but en soi, ni être recherchée pour ce qu'elle a représenté naguère. Toutefois, si éprouve il y a pour cette culture idéologico-pédagogique, de quoi elle procède ?

L'explication la plus immédiate tient au fait économique. Sur ce point, l'observation issue de cette recherche, corrobore l'analyse de Laville et Sainsaulieu quant à « la juxtaposition de la logique de mouvement pédagogique et de la logique d'entreprise » (*op. cit.*) ou, pour le dire autrement, au poids de l'environnement et ses conséquences. Précisons. Entre novembre 2004 et juin 2007, et pour la seule région Île-de-France, 24 organismes se sont répartis la mise en œuvre de 78 projets du nouveau BPJEPS. Est-il besoin d'insister sur les effets de l'offre trop importante qui conduit à un jeu concurrentiel dont les effets appellent une stratégie sans cesse renouvelée qui est au mieux adaptée aux demandes publiques lorsqu'elle ne les influence pas.

Il convient de rappeler que ces demandes répondent elles-mêmes à la nouvelle réalité sociale, à la montée des politiques publiques *du dispositif* qui concernent les jeunes et dont le but, avoué ou non, reste la gestion des risques du social. Dit autrement, pour trouver sa place dans l'offre de formation, mais la garder surtout, il ne suffit pas que l'adaptation aux nécessités économiques actuelles s'articule au renouvellement d'une logique d'action pédagogique, et celle-ci ne peut s'accommoder de la seule évocation de la grande histoire au risque de remettre en cause les équilibres hérités. L'enjeu consiste donc à mesurer finement le poids de la contingence pour que « la logique d'entreprise » (Laville, Sainsaulieu, *op. cit.*) ne pèse pas sur la logique du service pédagogique rendu, mais à garder le bon équilibre entre elles. Ce point de vue restera fragmentaire s'il n'est pas précisé que l'adaptation au contexte économique semble malgré tout fonctionner avec l'idée de mettre en œuvre une pédagogie pouvant répondre aux exigences structurelles autant qu'aux compétences attendues. Les contingences actuelles ne feraient-elles vivre le discours idéologico-pédagogique plus que sous une forme mythologisée ? En effet, force est de constater que les rapports de filiation que certains organismes entretenaient avec les projets fondateurs se sont distendus et expliquent la perte d'originalité et ce par quoi ont été inventés les courants pédagogiques les plus novateurs. L'identité professionnelle

5 - Il est vrai que l'« Éducation populaire » est le pivot de l'intitulé des deux diplômes : BEATEP (Brevet d'État d'animateur technicien de l'éducation populaire) et BPJEPS (Brevet professionnel de la jeunesse de l'éducation populaire et du sport). Il convient de préciser que leur construction et leur conception diffèrent sur plusieurs points.

semble se construire dans un rapport externe aux valeurs longtemps véhiculées par les mouvements d'éducation populaire et en distanciation plus ou moins affirmée avec les rapports identitaires passés. Dès lors, l'activité pédagogique ne peut plus être considérée comme un lieu de création protégé des circonstances exogènes mais comme un marché dans lequel il faut trouver sa place.

La « logique d'entreprise » n'explique pas tout cependant. Cette analyse serait plus complète si l'on accepte l'idée qu'il existe plusieurs éléments auxquels est liée cette évolution. Pendant plus d'un siècle, l'éducation populaire s'est certes construite en interaction entre un public et des « élites » (Tétard, 1999) qui en incarnaient les vertus, mais elle se souciait avant tout de trouver un équilibre social qu'il fallait savoir maintenir. Grâce à un discours idéologique et des pratiques pédagogiques, ses initiateurs avaient jadis le sentiment de jouer un rôle dans le passage de l'exclusion à l'intégration. S'il ne fallait retenir qu'une chose de cette « grande histoire », c'est qu'elle a été l'institution sociale qui, un siècle durant, aura soutenu le principe de l'éducation permanente rendant possible une certaine idée de la promotion et de l'avènement d'une société plus égalitaire.

De l'intention canonique à la modernité

Pourtant ce système a montré ses limites et celles-ci tiennent au fait que l'éducation populaire fut un modèle « déifié parfois » (Tétard, *op. cit.*), mais mythifié souvent. Ses acteurs adhéraient à une vision du monde qui tenait d'une intention canonique qui n'était autre que l'adaptation laïque de paradigmes religieux. Sauf qu'à présent on s'éloigne de plus en plus des « cultures de la transcendance » ; on s'en éloigne parce que l'on se rapproche d'un monde qui s'est défait des modèles qui le tenaient ensemble. Si grande histoire il y a eu, c'est parce qu'elle a été en partie faite par des histoires d'individus intégrés dans la société alors qu'aujourd'hui, l'exclusion – qu'elle procède d'un processus de désaffiliation (Castel, *op. cit.*) ou de disqualification sociale (Paugam, 1993) – inverse radicalement cet ordre. Cette quête philosophique a-t-elle alors pêché par trop d'ambition ou bien son épuisement a-t-il signé la fragmentation d'un mouvement traditionnellement porteur de modèles de construction de l'avenir ? Accepter cette seconde proposition, permet de s'interroger sur les raisons de ce changement : l'éducation populaire s'est construite avec les valeurs de la République pour atteindre l'idéal républicain. Or, on assiste à présent à la perte du monopole de la version universaliste de la citoyenneté qui, pendant longtemps en France, a dominé la structuration du politique et donné une vision spécifique du citoyen et, plus généralement, de l'identité nationale. Alors, la confrontation aux problèmes sociaux et culturels du moment a fini par défaire cet idéal et une certaine représentation du monde. Mais plus fondamentalement, cet idéal s'est défait

parce qu'il a été rattrapé par la modernité en tant qu'elle figure « le déclin du sacré » (Dubet, 2002). Il se défait, aussi, parce qu'une certaine représentation d'un imaginaire mythifié de la profession n'est plus.

FORMER AU MÉTIER OU S'ADAPTER AU TERRAIN ?

Des capacités professionnelles nouvelles : entre stratégie et survie

L'identité des animateurs se fait dans un rapport externe aux valeurs des mouvements d'éducation populaire et dans une mise à distance de son discours idéologique. Il convient de montrer à présent, ce par quoi se fait la nouvelle construction pédagogique. L'animation semble évoluer dans un contexte complexe parce qu'elle est en prise directe avec les évolutions sociales. À partir des années 1980, des transformations profondes vont s'inscrire durablement. Des mutations se sont opérées, le chômage de masse s'est installé et le travail ne garantit plus l'intégration sociale ni ne peut être pensé à l'aune des catégories fonctionnalistes. Le paradigme social s'est affaibli et des identités nouvelles émergent et demandent à être reconnues dans l'espace public. Cette période s'analyse également au regard du passage décisif des équipements fonctionnels à une nouvelle forme d'animation (Augustin, Gillet, 2000) dans un contexte de crise des institutions de socialisation et de tensions urbaines. La transition entre la période de plein progrès et la période de mutation se vit alors comme une menace tant les équilibres sont précaires et l'environnement pressant. Ces problématiques finissent même par vaincre l'idéal éducatif qui était déterminant pour la construction du projet de l'animateur des années 1970.

150

Au regard de l'abondance de l'offre de formation deux ans seulement après le démarrage de ce nouveau diplôme et de ses effets sur la culture pédagogique, l'interrogation doit être portée sur les capacités de fonctionnement des centres de formation à inventer les ajustements appropriés dans un environnement peu favorable, d'une part, et sur leur capacité d'évolution dans leur propre organisation, d'autre part. L'adaptation des organismes – quelle que soit leur histoire passée ou récente – à leur environnement est incontestable. Face à ce qu'il convient d'interpréter comme un défi exogène, des stratégies combatives leur permettant d'assurer une pérennité sont adoptées par principe. L'univers de la formation semble se construire à partir de nouvelles capacités professionnelles qu'il tend à mettre en œuvre à partir d'un système d'action, un savoir-faire et une culture de terrain en prise directe avec l'évolution sociale et le poids de la contingence économique. Enfin, si les organismes pâtissent de l'environnement c'est dans l'environnement qu'ils puisent malgré tout

leurs ressources. *Rester stable dans un environnement instable* (Laville, Sainsaulieu, op. cit.): telle semble être la devise qui prévaut dans ce contexte où plusieurs logiques doivent cohabiter.

Un diplôme en continuité

Le BPJEPS est délivré au titre d'une spécialité disciplinaire. Au moment de la finalisation de cette étude, il existait quatre spécialités (6). La première à avoir vu le jour est très précisément la spécialité « Loisirs tous publics ». Est-ce là une dénomination générique qui aurait laissé une certaine latitude aux organismes pour la conception de leurs projets ou alors évoque-t-elle une volonté de retour au « temps libre » ? Un chiffre s'impose : 54 formations étaient portées par cette spécialité. Et contrairement à l'intitulé qui la désigne, elle reste sensiblement éloignée des « loisirs » au sens du loisir des masses en interaction avec l'ensemble de la vie quotidienne : le travail, la famille ou la politique. Au sens également où le loisir n'est pas un produit secondaire mais central de la société. Au sens, enfin, où le loisir doit s'intégrer dans une démocratie culturelle qui exige une politique globale et préalable d'éducation et d'information (Dumazedier, 1988). Il semble plutôt que le choix porté sur ce support s'est fait par défaut, en l'absence d'un autre plus réaliste. Une autre spécialité voyait le jour en même temps dont l'intitulé, non moins singulier, « Animation sociale », semble éloigné de ce qu'il désigne en réalité. D'ailleurs, le fait que l'inscription de cette spécialité n'inverse en rien la tendance plus d'un an après sa création, confirme cette hypothèse. Entre les deux, apparaissaient les « Techniques de l'information et de la communication » puis l'« Animation culturelle ». Deux spécialités peu probantes avec le précédent diplôme (BEATEP) mais créées en fin de compte. Fallait-il les garder alors que deux années après la mise en œuvre du BPJEPS elles ne faisaient pas mieux que leurs aînées ?

151

Cette structuration de l'offre montre que des activités très hétérogènes (loisirs, culture, insertion, nouvelles technologies) cohabitent dans ce paysage désormais flexible, répondant à une hiérarchisation de la demande. Intégrer la nouvelle réalité sociale du marché et considérer l'action pédagogique non pas comme un champ d'innovation protégé mais comme un espace concurrentiel construit à partir de cette même logique semblent désormais un passage obligé pour tout organisme aspirant à s'y maintenir.

En Île-de-France, les formations proposées s'articulent autour de trois axes : « Jeunesse », « Enfance » et publics « spécifiques ». Tout projet de formation s'invente à partir du rapprochement entre un axe d'intervention et une « spécialité » liée

6 - D'autres étaient en cours.

au diplôme qui reste plus un support réglementaire qu'une véritable perspective pédagogique.

Axe « Jeunesse » ou comment intégrer les jeunes dans la société ?

Ce premier axe « Jeunesse » est le maillon central de la formation à l'animation. En ce domaine, l'offre ne prête pas à équivoque. La quasi-totalité des projets est adaptée au public « jeunes » toutes spécialités du diplôme confondues même si une majorité est portée par les « loisirs tous publics ». Ce flux s'explique certainement par la particularité de l'Île-de-France et par l'obligation pour un animateur d'être diplômé. Mais plus fondamentalement, il s'explique par l'intensification et le renforcement des politiques publiques en direction des populations jeunes qui se traduisent alors par la mise en place de nombreux programmes eux-mêmes ramenés au principe dominant désormais les discours : l'intégration des jeunes dans la société.

L'adaptation à l'emploi (7) déclinée par les organismes annonce en quelque sorte l'esprit des projets de formation dont on perçoit très nettement la prise directe avec la réalité sociale. Ces projets se centrent sur la connaissance d'un « *environnement contextualisé* » pour la construction d'actions d'animation partant des « *contraintes territoriales* » tout en s'appuyant sur les « *opportunités* » que celui-ci pourrait offrir (8). Des programmes concernent « *la mise en réseau et l'implication des acteurs éducatifs de l'environnement social autour d'un projet* ». D'autres encore mettent l'accent sur « *le renforcement de la dimension partenariale dans la conduite d'actions socio-éducatives et/ou d'animation* ». Quand certains centres proposent un apprentissage de la gestion de la relation avec le public visé partant des techniques de la « *médiation sociale* », d'autres se basent sur la spécificité explicitement relationnelle de la « *pédagogie de la médiation* » à partir de projets socioculturels. Il est proposé également aux apprenants d'acquérir « *la capacité d'adaptation au milieu urbain* » tout en intégrant « *l'appréhension des diverses composantes de sa complexité* ». Considérés comme « *atouts indispensables de l'animateur de quartier* », la dimension « *multiculturelle* » et « *socialement complexe* » du terrain et des publics constitue un élément essentiel de l'apprentissage. En définitive, l'orientation

152

7 - Le BPJEPS se compose de 10 unités capitalisables (UC). Dans les textes réglementaires, l'UC 10 constitue le pivot du projet de formation. C'est l'« UC d'adaptation à l'emploi et au contexte particulier » : les organismes sont appelés à y développer très nettement le profil du futur animateur qu'ils forment et donc l'adaptation à l'emploi.

8 - Ces références sont issues des projets de formation portés par les centres observés dans cette recherche.

prise par les centres pour distinguer le contenu de leur formation constitue malgré tout une unité : composante essentielle à comprendre comme dimension sociologique de l'activité pédagogique. Cette convergence concerne essentiellement la mobilisation de connaissances spécifiques d'un *public cible* pour intervenir dans le domaine social et culturel, d'une part ; et la compréhension de la spécificité des *territoires d'intervention*, d'autre part.

Axe enfance ou cheminement entre « approche partenariale » et « lien social »

L'axe « Enfance » est couvert par trois organismes qui proposent quatre formations toutes en lien avec la spécialité « loisirs tous publics ». Ce choix s'explique par la place largement accordée aux centres de loisirs et de vacances (CLSH, CVL) ouvrant sur un partenariat privilégié entre organismes et collectivités locales poussées dans une démarche de professionnalisation de leurs employés (9). Ainsi, l'institutionnalisation de la politique socioculturelle et de loisirs mobilisée par la décentralisation reste décisive dans cette démarche. L'adaptation à l'emploi indique précisément qu'il s'agit de transmettre des savoir-faire et quelques compétences communes. Celles-ci sont orientées vers la gestion d'une structure d'accueil et d'animation d'enfants dans le cadre d'un service municipal ; la gestion d'une structure d'accueil et d'animation d'enfants dans le cadre de dispositifs contractuels et dans une dimension partenariale pour le développement d'approches éducatives du temps périscolaire notamment. Ces éléments indiquent que l'approche partenariale avec l'interlocuteur « municipal » est prépondérante. Un second registre, plus minoritaire, laisse voir qu'une autre approche est privilégiée. Davantage axée sur la dimension sociale de l'action éducative, elle se produit dans un cadre scolaire et/ou périscolaire. Quelques exemples le montrent : accompagnement de parcours scolaires et renforcement du « lien social » au travers de « pratiques citoyennes » ; aide à « la transition temps scolaire/temps personnel et à « la transition école/famille/société » ; aide à l'« intégration des enfants dans l'espace transitionnel entre l'école et la famille » ; conception de projets d'actions et de développement visant le renforcement du lien « enfants-familles ». Les engagements suggérés par ces centres se veulent structurants aussi bien pour l'« enfant » et la « parentalité » que pour le futur animateur, qui tout en se formant à tenir une relation, apprend à se construire lui-même. Il apprend à faire du « lien social » là où il y a trop de déliaison : mais n'est-ce pas là toute l'immensité de son métier ?

153

9 - L'État souhaitait que les structures accueillant plus de 80 personnes pour une durée de plus de 80 jours embauchent des animateurs titulaires du BPJEPS dans la spécialité « loisirs tous publics ».

Troisième axe ou des professions adaptées à un « public » ou un « marché »

Ce troisième axe a une double caractéristique. Premièrement, il concerne des « publics spécifiques » (notamment les personnes handicapées, âgées) pour lesquels se profilent des animateurs socioculturels adaptés « aux espaces résidentiels collectifs » ou à des personnes présentant des « troubles psychiques ». Si l'offre relative au handicap est restreinte, le « marché » des personnes âgées n'offre pas davantage de perspectives. Deux centres seulement proposaient alors une formation en direction de ce public qui concernait plus précisément la prise en compte et l'organisation de ses besoins en matière de loisirs socioculturels. L'allongement de la durée de vie, l'augmentation du nombre de personnes placées en milieu résidentiel ou encore la canicule de 2003, n'ont pourtant pas provoqué le sursaut que l'on pouvait augurer. L'animation en direction du public des personnes âgées reste certes un potentiel mais seulement cela. Les stagiaires ayant effectué leur alternance dans ce type d'institutions, ne cachent pas leur désarroi. Beaucoup disent toute leur difficulté à être reconnus en tant que professionnels, d'une part, et à faire reconnaître l'animation comme activité autre qu'occupationnelle, d'autre part. Dans les maisons de retraites bénéficiant de moyens substantiels, l'animation socioculturelle est franchement concurrencée par des activités plutôt consuméristes (yoga, cinéma, théâtre, sorties diverses, voyages, etc.). L'on peut se demander si les formations du secteur de la Jeunesse et des Sports n'ont pas une visibilité toute relative auprès du ministère des Affaires sociales, à moins que ce marché, certes solvable, ne soit malgré tout très limité.

154

Deuxièmement, cet axe s'articule autour d'« activités spécifiques ». Celles-ci relèvent d'une « technicité » (et non pas d'une « expertise ») à acquérir et à construire en partant d'une action d'animation. Certaines pratiques sont ainsi énoncées telles que les « loisirs verts », le théâtre ou des structures cinématographiques. L'offre régionale comptait 12 formations. La « sensibilisation aux différents thèmes environnementaux en milieu urbain et/ou conduite d'actions éducatives liées à l'environnement » est affichée par deux organismes. Le faible intérêt pour les « loisirs verts » s'explique-t-il par le déplacement des loisirs vers une problématique « urbaine » au sens que tend à prendre d'ailleurs cette notion ? Enfin, 10 formations seulement concernent des projets culturels et s'intéressent à l'« accompagnement du développement d'un projet artistique amateur », à la réalisation d'actions culturelles en tant que « pratiques ludiques » ou plus globalement « dans le cadre d'une politique culturelle locale ». Le théâtre, la danse, la musique ou encore des activités d'expression mixtes en sont les supports. Cette situation est loin d'être nouvelle comme on a pu le voir avec le BEATEP, faut-il le rappeler. Elle montre que l'animation n'évolue plus dans le champ culturel à proprement parler. Ce résultat confirme donc une tendance amorcée

depuis plus d'une décennie pour finir d'opérer un tournant décisif. Les associations, par exemple, qui avaient traditionnellement des compétences et un savoir-faire dans la vie culturelle, ont été obligées, pour continuer d'exister, de regarder vers des activités inhabituelles, de plus en plus sociales, dans lesquelles elles n'avaient pas vocation auparavant. Enfin, un seul organisme propose chaque année une formation autour des NTIC (Nouvelles technologies de l'information et de la communication). Cela est contraire à ce qui pourrait être attendu au regard de la place conquise par ce phénomène de société dans la vie quotidienne même si les inégalités d'accès à cet outil sont réelles.

Du paradigme social au paradigme culturel ?

Un autre élément ressort de cette observation. S'il n'est pas spectaculaire, il se laisse pourtant saisir en filigrane : l'« identité culturelle », question éminemment politique dans le contexte présent. La notion d'identité culturelle est parfois associée à celle, plus controversée en France (10), de « *multiculturalisme* ». En effet, celui-ci est considéré comme une voie assurée pour le communautarisme dans un pays où l'idée de l'universel républicain reste centrale. Les organismes de formation qui ont inscrit cette question à leur programme portent un intérêt particulier à la prise en compte du rôle de la « culture » et de l'« *interculturel* » dans « *la construction identitaire* » et « *la compréhension du processus d'altérité* ». Quelques organismes affichent nettement cette notion à l'inverse des stagiaires qui eux, l'exploitent plus souvent dans leurs mémoires de fin de stage et semblent ainsi opérer une sorte de continuité dans le processus de formation et du programme pédagogique. Cette idée se décline en « *échange interculturel et interethnique* », en valorisation de l'« *identité culturelle* » et de la « *différence culturelle* », en « *respect de l'autre et de sa culture* » ou encore, s'oriente vers la « *médiation interculturelle* ». Il convient de souligner toute l'ambivalence liée à l'utilisation antinomique des termes « culture/culturel ». La frontière entre la nouvelle question sociale (Castel, *op. cit.*) et celle de la différence culturelle est trop ténue, en effet, que les stagiaires, sans doute imprudemment, sont nombreux à franchir pour finir par entretenir la confusion. Sans doute le font-ils en croyant voir juste ou en croyant tenir le bon projet en direction des plus faibles. Mais le risque à vouloir particulariser la question de la « culture » et de sa « différence » réside dans la prédominance d'une représentation ethnicisante des catégories que l'on veut

10 - Le « *multiculturalisme* » est une idée politique interprétée en effet différemment. Dans les pays anglo-saxons, par exemple, elle encourage les expressions culturelles minoritaires car son interprétation est que les différentes cultures minoritaires constituent davantage une richesse pour l'ensemble des citoyens qu'un frein à l'unité nationale. Cette notion commence à être débattue, cependant, par une partie de l'opinion britannique.

pourtant protéger. Les arguments présentés, qui tout en relativisant la différence, ont tendance à remettre à l'ordre du jour l'idéologie des handicaps socioculturels, se substituant ainsi au discours sur l'inégalité sociale et la domination de classe (Redjimi, 2004). Comment analyser le passage du « social » vers le « culturel » ? N'est-il pas le « nouveau paradigme » qui permet de comprendre le monde dans lequel nous vivons ? (Touraine, 2005).

Finalement, dans un environnement peu favorable, cet affichage est le signe que des ajustements appropriés se produisent au sein des centres de formation, par contingence mais par nécessité aussi. De tels ajustements sont une manière de répondre aux aléas politiques et socio-économiques, selon un processus de « différenciation fonctionnelle » (Laville, Sainsaulieu, *op. cit.*). Dit autrement, ils permettent d'impulser une orientation pédagogique qui prend en compte différents éléments pour répondre par la spécialisation aux injonctions du moment. Au savoir-faire pédagogique des organismes de formation, issu pour certains de leur propre culture pédagogique, s'ajoute à présent la nécessité de développer des capacités professionnelles impérativement soumises à l'évolution sociale. Une telle décision répond avant tout à une exigence forte. En tant que stratégie, elle porte sur la dimension partenariale et contractuelle, la conquête de créneaux inédits, la protection du terrain d'activités ou encore sur la garantie d'une visibilité dans cet espace. Telle est l'attitude de chaque instant pour assurer alors son « droit à l'existence ».

UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE MAL ASSURÉE

156

L'identité professionnelle des animateurs ainsi que leur spécificité existent-elles au sens de la sociologie des professions ? (Dubar, 2002). Si personne ne doute de leur réalité, nul ne peut les définir clairement. Cette incertitude tient-elle du seul épuisement des valeurs fondatrices du mouvement pédagogique ? Certes pas. Un faisceau d'éléments issus de ce travail empirique permet d'avancer quelques pistes, dont trois significatifs. Le premier se rapporte à l'effet générationnel observé lors des entretiens de sélection des candidats par les organismes de formation (11). Certes, le diplôme scolaire a son importance et près de la moitié a le niveau Bac et/ou Bac + (12). Si

11 - Il est prévu par les textes réglementaires du BPJEPS qu'une sélection des candidats soit organisée par les organismes de formation. Nous avons pu ainsi assister à de nombreuses épreuves et observer les logiques à l'œuvre.

12 - Ce qui est contraire à la réglementation et à la position du diplôme dans l'architecture générale car le niveau IV de la formation conduit précisément à un Bac Pro. Cela étant, tous les organismes ne procèdent pas de la même manière.

le niveau scolaire est souvent déterminant, le dispositif de sélection vise avant tout à vérifier que les futurs stagiaires ont la vocation pour le métier d'animateur ne serait-ce que sous forme profane. Au moins, une bonne connaissance du terrain est privilégiée, le plus serait bien sûr une « reconnaissance par les pairs » (propos de B., responsable de formation). Un certain leadership du futur animateur est l'un de ses meilleurs atouts. Toutefois, d'autres critères de sélection semblent jouer sans doute de manière très indirecte et non pensée. Ils consistent en la proximité sociale des candidats avec le public pour lequel ils sont destinés autant que leur proximité « ethnique », sauf que l'une est à présent souvent imbriquée dans l'autre (13). Sur cet aspect, les statistiques sont sans équivoque : 47 % des stagiaires de la cohorte observée (près de 1 000) sont issus de l'immigration. L'idée qui s'impose est que le métier est désormais défini par un « groupe générationnel » plus directement exposé aux problèmes sociaux et culturels du moment face auxquels les normes acquises n'opèrent plus. Elle est aussi dans l'émergence de la figure d'un animateur différencié par des rapports générationnels au métier. Pour le dire autrement, s'il est non-interventionniste idéologiquement, il a, en revanche, la capacité de tenir une relation grâce à sa personnalité et à ce qu'il représente auprès de son public, mais aussi à l'apprentissage d'une ingénierie de gestion d'un public. Différenciation qui finit par accomplir le passage de la culture de l'engagement à celle d'une profession technique basée sur « une logique des qualifications » (Autès, 2000).

Le second élément se rapporte au fait que l'héritage idéologico-pédagogique et les savoir-faire professionnels dont ils sont issus, cèdent à présent la place à une culture de compétence individuelle exigée par les nouvelles politiques publiques en matière de formation et par la logique même du diplôme (14). Quand elle ne les stimule pas, celle-ci accompagne alors les dynamiques centrées sur la méthodologie de projet, la justification budgétaire auprès de l'employeur/le politique, la hiérarchisation des impératifs pour la conduite d'une action ou encore la recherche de contrats mais surtout l'identification d'un public. Ainsi, le passage de la critique idéologique qui caractérisait l'animateur des années 1970 à la gestion et à l'administration semble à présent accompli. Il prend forme dans l'adaptation au langage structurel des interlocuteurs, dans la capacité de repérage des bons partenaires ou de gestion d'une structure dans le cadre des dispositifs foisonnants de la Politique de la ville. Pour le dire

13 - G. Redjimi, « À l'école de la république : qu'en est-il de l'idéal démocratique français ? », 2006. Sur cette question, voir aussi, B. Charlot, L. Emin, O. de Peretti, « Les aides-éducateurs : le lien social contre la citoyenneté », 1999.

14 - Les textes liés au BPJEPS stipulent qu'un emploi de niveau IV requiert une expérience et une connaissance appuyée dans de nombreux domaines notamment dans la conception, la réalisation et la mise en œuvre de projets d'animation avec différents publics ; IGR, 09/01/2008.

simplement, il prend forme dans la culture du dispositif et des partenaires. Par ailleurs, l'idée de la figure émergente d'un animateur traducteur ou inter-acteur (Laville, 1992) paraît la plus décisive et sort renforcée par les contraintes de l'environnement, plus aiguës dans les « quartiers ». Une illustration à ces propos : les mémoires de fin de formation, doivent garantir que le futur animateur a intériorisé un socle d'acquis communs. Quelques thématiques se rattachant au « lien social », à la « citoyenneté », à l'« intégration », à la « rencontre de l'Autre » qui émaillent leurs projets renforcent l'idée d'un traducteur professionnel et son rôle d'inter-action dans la ville ou le quartier dont il est parfois lui-même issu. La montée croissante des politiques publiques à travers les missions qu'elles commandent, nécessite d'abord qu'une démarche de traduction destinée à leur public soit entreprise. Il est attendu de l'animateur qu'il devienne une sorte d'intermédiaire entre des pouvoirs politiques et des « publics ». Il est attendu de lui aussi des qualités d'adaptation, de *sécurisation* des relations et de savoir-faire inédits pour susciter de l'action et révéler des énergies en particulier chez une jeunesse fragilisée par le chômage et souvent perçue comme « individualité négative » (Castel, *op. cit.*). Faut-il penser que c'est probablement la permanence de ces opérations et leur pratique systématique qui permettent à présent de tenir le public dans une relation symbolique ? Très rude tâche.

158

Le troisième élément est en lien avec l'idée d'émergence d'un animateur non-spécialiste. Les spécialités fixées par les textes du BPJEPS portent là un signe décisif dans les transformations professionnelles. Pendant un temps, l'animateur était l'acteur chargé d'« agir dans et sur le loisir des autres » (Poujol, 1989). Sans revenir sur le débat alors porté sur la question des loisirs et sur le rôle des travailleurs sociaux dans la Cité, il convient de dire simplement que l'animation s'est à présent sensiblement éloignée d'une telle logique. Si, au regard des critères du diplôme, la figure d'un animateur non-spécialiste se confirme, celle d'un animateur multifonctionnel, généraliste, cédant à l'employeur, l'est tout autant. En permanence son rôle varie : tout en étant en capacité de satisfaire les demandes publiques, il doit, dans le même temps, répondre aux problèmes sociaux locaux et faire face à la complexité des besoins du terrain. Un animateur non-spécialiste mais un animateur urgentiste en somme. Enfin, à cette situation déjà complexe, s'ajoute la précarité des statuts que la relative reconnaissance du métier d'animateur ne règle pas pour autant (Lebon, De Lescure, 2006).

*
* *

À défaut de donner une « identité professionnelle », la formation favorise une certaine forme d'appartenance et une reconnaissance individuelle. Elle apporte également une dynamique de légitimation du processus de professionnalisation. En créant

une ouverture, elle offre une incontestable promotion au plan personnel et permet à ceux qui souhaitent s'engager dans l'animation d'y entrer par la voie royale lorsqu'ils décrochent le fameux sésame. Enfin, les savoirs communs qu'elle apporte sont souvent sollicités par la demande politique. Si cette demande s'analyse certes comme une culture du dispositif, elle est aussi une forme de reconnaissance du métier.

Cependant, la formation ne permet pas de construire une « identité professionnelle » dans la mesure où elle est trop « pressée » par les contraintes extérieures et par la nouvelle problématique des publics pour lesquels elle forme. Elle ne le permet pas non plus dans la mesure où se définir comme « spécialité professionnelle » (en référence au diplôme) pour exister et répondre aux exigences de l'environnement et du contexte social sur lequel porte l'activité, ne semble pas suffire à donner un sens professionnel au métier d'animateur. De plus, la fragmentation professionnelle, la diversité des employeurs et des fonctions, la fragilité des statuts, la précarité des conditions ne va pas dans ce sens non plus. En revanche, les rapports nouveaux à la professionnalité qui se développent sont à analyser comme processus d'invention d'un nouvel imaginaire de la profession qui n'est pas vraiment l'identité professionnelle en tant que telle ; identité dont on ne peut douter mais qui reste encore mal définie car hésitante. Une logique semble, elle, toujours à l'œuvre qui consiste à construire en permanence son expérience professionnelle et à se dégager, lorsque cela est nécessaire, des représentations instituées de la profession. Enfin, le métier d'animateur, comme le terrain sur lequel il se produit, semble mouvant et multiforme. Les compétences réelles se mesurent à la capacité de construire sa pratique professionnelle et à la cohérence de celle-ci. La formation au métier participe-t-elle toujours à cette expérience ?

BIBLIOGRAPHIE

- ALLOUCHE-BENAYOUN J., PARIAT M. (1993). *La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel*, Toulouse : Privat.
- AUGUSTIN J.-P., GILLET J.-C. (2000). *L'animation professionnelle. Histoires, acteurs, enjeux*, Paris : L'Harmattan.
- AUTÈS M. (2000). « Les métamorphoses du travail social », in J.-N. Chopart [dir.], *Les mutations du travail social*, Paris : Dunod.
- BECKER H.S. (1983). « Mondes de l'art et types sociaux », *Sociologie du travail*, n° 4.
- CASTEL R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris : Fayard.
- CHARLOT B., EMIN L., DE PERETTI O. (1999). « Les aides-éducateurs : le lien social contre la citoyenneté », *VEI*, n° 118.
- CHOPART J.-N. [dir.] (2000). *Les mutations du travail social*, Paris : Dunod.

- DUBAR C. (2001). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris : PUF.
- DUBAR C. (2002). *La Socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.
- DUBAR C., TRIPIER P. (2003). *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin.
- DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris : Éditions du Seuil.
- DUMAZEDIER J. (1988). *Révolution culturelle du temps libre : 1968-1988*, Paris : Méridiens Klincksieck.
- FREIDSON E. (1986). « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », *Revue française de sociologie*, n° 27.
- GOFFMAN E. (1968). *Asiles*, Paris : Minuit.
- LAVILLE J.-L. (1992). « La création institutionnelle locale : l'exemple des services de proximité en Europe », *Sociologie du travail*, XXXIV.
- LAVILLE J.-L., SAINSAULIEU R. (1998). *Sociologie de l'association. Des organisations à l'épreuve du changement social*, Paris : Desclée de Brouwer.
- LEBON F., DE LESCURE E. (2006). « Des "nouvelles professions" entre précarité et flexibilité : animateurs socioculturels et formateurs d'adultes (1982-2002) », *Regards sociologiques*, n° 32.
- PAUGAM S. (1993). *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris : PUF.
- POUJOL G. (1989). *Profession : animateur*, Toulouse : Privat.
- REDJIMI G. (2004). « Racisme, l'actualité d'une question "ancienne" », *Agora Débats/Jeunesse*, n° 32.
- REDJIMI G. (2006). « À l'école de la république : qu'en est-il de l'idéal démocratique français ? », *Canadian ethnic studies*, vol. XXXVIII, n° 1.
- TÉTARD F. (1999). « Vous avez dit "Éducation populaire" ? », *Rencontres tarnaises pour l'Éducation populaire*, Castres [27 novembre 1999].
- TOURAINÉ A. (2005). *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, Paris : Fayard.