



L'animation socioculturelle : émergence et structuration des diplômes comme indicateurs de la professionnalisation

Cyrille Bock

► To cite this version:

Cyrille Bock. L'animation socioculturelle : émergence et structuration des diplômes comme indicateurs de la professionnalisation. *Agora débats/jeunesses*, 2022, N° 90 (1), pp.7-20. <10.3917/agora.090.0007>. <hal-03601999>

HAL Id: hal-03601999

<https://hal.science/hal-03601999v1>

Submitted on 14 Dec 2024

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

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



HAL Authorization

L'animation socioculturelle : émergence et structuration des diplômes comme indicateurs de la professionnalisation

Auteur : Cyrille Bock

Résumé

Les diplômes dans le monde de l'animation socioculturelle sont développés depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Ils sont un indicateur pertinent pour analyser le processus de professionnalisation du monde de l'animation (Bourdoncle, 2000). Trois périodes scandent l'émergence et à la structuration de l'offre de formation. Trois marqueurs sont mobilisés afin d'éclairer cette professionnalisation : le contexte politique qui définit les fonctions sociales du monde de l'animation, les acteurs en grande partie structurés autour de la jeunesse et de l'éducation populaire et les diplômes en tant que tels.

Depuis son émergence à la fin du XIX^e siècle, dans le cadre des premières colonies de vacances, le monde de l'animation est entré dans un processus de professionnalisation souvent qualifié de lent (Mignon, 1998), d'inachevé (Lebon, 2009) ou en encore d'impossible (Bordes, 2008). De tels constats ne sont pas propres à l'animation. En effet, la professionnalisation est un processus non-linéaire, se jouant, se jouant et se déjouant. Il est appréhendé à travers la dimension temporelle et en s'appuyant sur l'aspect social, analysable à travers les interactions entre les acteurs d'un même monde (Demazière, 2009). De son côté, Richard Wittorski (2008) considère la professionnalisation comme une transaction identitaire sujet/environnement qui repose sur trois principes : une intention des organisations de professionnaliser ; une demande de développement émanant d'un individu ou d'un groupe ; une transaction entre l'individu et l'organisation. Dans ce sens, Raymond Bourdoncle (2000), caractérise la professionnalisation par 5 objets et sens : l'activité ; le groupe exerçant l'activité ; les savoirs ; les personnes exerçant l'activité ; la formation. Cet article s'intéresse plus spécifiquement à la professionnalisation de la formation ainsi définie : « professionnaliser une formation, c'est la construire de manière à ce qu'elle rende apte à exercer une activité économique déterminée » (*Ibid.*, p. 118). Comme le montrent les travaux sur les enseignants (Bourdoncle, 2007), les travailleurs sociaux (Besnard, 2015) ou encore les kinésithérapeutes (Gedda, 2014), cette construction renvoie à une dynamique plus globale d'universitarisation des formations qui a progressivement conduit à une segmentation des contenus en blocs de compétences (Houot, 2020, p. 122) et une équivalence permettant une validation partielle d'autres diplômes.

Mobilisant une approche sociohistorique, cet article montre que la professionnalisation de l'animation par la formation est non seulement marquée par les politiques de qualification tant nationale qu'européenne, qui débouchent sur une transformation et une pluralisation de l'offre de diplôme mais aussi par un accroissement des acteurs impliqués dans leur mise en œuvre.

Pour le mettre en évidence trois indicateurs sont choisis : le contexte politique, les acteurs et les diplômes. Premièrement, le contexte politique permet de préciser les conditions dans lesquelles un besoin de formation a été progressivement exprimé. Le lien avec les politiques de jeunesse (Loncle, 2012) sera mis en évidence, notamment avec la construction des équipements socioculturels et le développement d'un marché de l'emploi. Deuxièmement, l'analyse des acteurs qui ont contribué à

définir les contours du métier, en particulier sous l'angle de la réglementation et des contenus de formation mais aussi ceux qui jouent un rôle d'employeur, permet d'appréhender l'évolution des formations en fonction des enjeux de ces différents acteurs. Troisièmement, le dernier marqueur est l'offre de formations dont les caractéristiques informent sur le résultat de ce processus de professionnalisation. En effet, l'analyse de l'offre permet de saisir dans quelle mesure les formations sont adaptées aux enjeux des acteurs s'inscrivant dans des projets politiques plus larges.

En résulte trois périodes distinctes (Leduc, 2014). Tout d'abord, la première période correspond à la création des premières formations principalement sous forme d'expérimentations dont s'inspireront les concepteurs des diplômes. Puis, la deuxième période permet de mettre en avant les premières tentatives de structuration d'une filière. Enfin, la troisième met en évidence un processus d'universitarisation, par une normalisation des formations professionnelles, à partir du développement de la logique de compétences impulsée par le processus de Bologne.

Méthodologie

Cet article prend appui sur les résultats d'une recherche doctorale portant sur le marché de la formation des animateurs professionnels. La recherche analyse la transformation d'un marché de type monopolistique – principalement les mouvements d'éducation populaire – vers un type concurrentiel multi-actuel – acteurs publics, privés non lucratifs et privés lucratifs.

Cette enquête repose sur un dispositif méthodologique pluriel : une cartographie visant à faire un panorama national des formations ; trois monographies de villes visant à analyser les jeux d'acteurs sur le marché local ; un questionnaire national adressé à tous les acteurs de la formation visant à analyser l'offre. Il permet un recueil de 100 réponses sur les 250 acteurs interrogés. Les données présentées dans cet article sont issues de 57 entretiens semi-directifs réalisés avec les acteurs de la formation : formateurs, responsables de formation et directeurs de structure ou conseillers d'éducation populaire et de jeunesse (CEPJ).

1 1945-1978 : Émergence de l'animation socioculturelle et des premières formations professionnelles

Le monde de l'animation socioculturelle est orienté par les politiques publiques : d'une part, les politiques d'urbanisation ayant débouché sur la construction des grands ensembles ; d'autre part, le développement des équipements socioculturels. Cette dynamique apparaît dès les années 1945 avec le capitaine Gaston Roux, sous-secrétaire d'État aux Sports, Loisirs et Éducation Physique. Il est fortement recommandé par son prédécesseur Léo Lagrange pour ses qualités de technicien en aménagement sportif (Lassus, 2017) et représente une forme d'héritage du Front Populaire qui a impulsé les premières formations dans l'animation. Des équipements comme les MJC sont développés dès la fin de la guerre (Besse, 2014, p. 24) avec un secteur d'intervention autour de la jeunesse et des sports et du social (Loncle, 2012).

Puis, l'arrivée de Maurice Herzog, en 1958, comme Haut-Commissaire de la jeunesse et des sports est l'événement central de cette période (Maurel, 2010). En effet, le Fonds de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire (Fonjep) est créé dans cette période de cogestion avec une collaboration entre l'État et les associations (Besse, 2014, p. 29). C'est par ce nouvel acteur que les formations des professionnels de l'animation sont développées.

Ensuite, durant le plan d'urbanisation massif, le développement des équipements socioculturels est exponentiel : entre 1962 et 1975, environ 6 000 structures socioculturelles sont construites (Morvan, 2011, p. 43). Les associations et les mouvements d'éducation populaire sont très présents dans

l'organisation du temps libre des jeunes dans les luttes contre la délinquance et la pauvreté, dans l'installation d'équipements et dans la formation de professionnels (Loncle, 2012).

Enfin, en 1966, François Missoffe devient ministre de la Jeunesse et des Sports et reprend les missions de Maurice Herzog. Contrairement à son prédécesseur, il cherche à prendre une distance et rompt la pratique de coopération avec les mouvements d'éducation populaire (Tétard, 2000, p. 30 ; Morvan, 2011, p. 51). Afin de dépolitiser l'animation et l'engagement des MJC, il met en place les mille clubs pour équiper le monde rural (Besse, 2014). Une nouvelle dynamique s'installe où l'animation est au service de l'État. Ce sont les prémisses des délégations de services publics des périodes suivantes.

À cette période, les mouvements de Jeunesse et d'Éducation Populaire (JEP) constituent un acteur clef de l'animation des territoires en direction des jeunes ainsi que dans l'organisation de leur temps libre. Le contexte social est favorable à la mise en place d'actions politiques avec une présence syndicale et des partis politiques de gauche. Le développement des structures permet une expansion de l'animation qui porte une idéologie d'éducation populaire politique. L'État n'a pas un contrôle effectif sur le monde de l'animation jusqu'à l'arrivée de Maurice Herzog qui fait travailler les associations avec l'État à l'aide de moyens financiers importants (Besse, 2014, p. 29). Cependant, cette collaboration évolue en gestion. L'expansion des associations s'est faite en grande partie grâce aux subventions. Elles sont désormais dépendantes de l'État qui exerce un contrôle des projets mis en place. Après 1968, une dépolitisation de l'animation commence avec l'animation socio-éducative et les projets sociaux apolitiques (Mignon, 2007, p. 127). Un aspect technique commence à apparaître dans l'animation. Par ailleurs, les acteurs du monde de l'animation se saisissent du développement du loisir (Dumazedier, 1988) auquel ils vont être associés. La dimension militante est remise en question. De plus, les universités entrent dans le monde de l'animation et s'organisent afin de proposer des formations professionnelles. Les mouvements d'éducation populaire sont, dans les années 1960, percutés par l'État de deux façons : par les politiques publiques et par les universités. L'animation qui est jusqu'alors mise en place de façon occasionnelle, avec les colonies de vacances, entre dans un processus de professionnalisation qui est caractérisé par le développement des diplômes professionnels. Ces diplômes permettent d'encadrer l'animation sur au moins deux aspects : d'un côté, l'État équipe les territoires et des animateurs gèrent les établissements ; d'un autre les mouvements JEP qui assurent une prise en charge d'un certain nombre de problématiques juvéniles, comme les loisirs ou la lutte contre la délinquance, structurent le métier d'animateur par les formations.

Les expérimentations des formations d'animateurs développées en 1936 par les Ceméa, sous le Front populaire (Lassus, 2017), aboutissent à la création des diplômes d'État de moniteur de colonies de vacances et de directeur de colonies de vacances en 1946 (Lebon, 2003). Le contexte de cette période favorise le développement du Diplôme d'État de conseiller d'éducation populaire (DECEP). Il est mis en place par Jeunesse et Sports en 1964. Cependant, il est à destination de son personnel et a pour finalité d'accompagner les moniteurs et les directeurs de colonies de vacances. Les IUT interviennent dans le processus de professionnalisation en proposant des DUT en Carrières Sociales option animation sociale et socioculturelle à partir de 1967 dans des villes comme Bordeaux, Tours et Grenoble. Du côté de Jeunesse et Sports, les diplômes sont essentiellement mis en place par les associations. La dimension idéologique d'éducation populaire est présente dans les premiers diplômes de façon induite par les formateurs et de façon pragmatique par les programmes de formation. Le Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Animation Socio-Éducative (CAPASE) est le premier diplôme d'animateur professionnel avec une finalité de transformation à la fois sociale et personnelle. Si les universités ont développé des DUT, les acteurs universitaires participent à la construction du CAPASE comme le met en avant ce CEPIJ retraité :

« C'était le premier diplôme dans sa forme presque actuelle. C'était une consécration ou une synthèse entre l'engagement du monde universitaire, qui travaillait beaucoup sur les mouvements sociaux, après 68 et le monde du travail social et surtout le monde de l'éducation populaire avec les grandes fédérations.

(CEPJ, Grenoble, 2019)

Les participants à ces formations ont généralement une activité principale qui n'est pas dans l'animation. Cependant, leur engagement auprès d'une structure motive la professionnalisation afin de rendre permanente l'activité. Les formations sont adaptées à ce public, des aménagements place comme le fractionnement en unités de formations (UF) qui permet de valider le diplôme en plusieurs années et de développer des allers-retours entre la formation et l'activité professionnelle.

« C'est animateurs étaient d'anciens bénévoles qui commençaient à se professionnaliser, ils avaient quitté leur travail et l'association les avait embauchés et souhaitait les former. Donc ils venaient de l'industrie, des services, pas mal d'enseignants, instituteurs, vous aviez de tout. Le CAPASE était un niveau tout à fait intéressant, il était construit en UF, ce qui permettait de fractionner la formation, comme en plus c'était très long. Les gens étaient des adultes, donc ce n'était pas simple de mélanger le travail, la formation et la vie de famille. Ils pouvaient faire une pause et reprendre. Le CAPASE se faisait sur 5 ans et pour beaucoup pas jusqu'au bout. »

(*Ibid.*)

Bien que la formation soit avancée comme étant « intéressante » pour l'animation, les participants sont très peu à obtenir le diplôme. En effet, le besoin de professionnels sur le terrain est très important en particulier pour l'application des politiques de jeunesse (Loncle, 2012). Cependant, le CAPASE est abrogé pour ces raisons, il est remplacé par le Diplôme d'État relatif aux Fonctions d'Animation (DEFA) qui marque la fin de cette période. Par ailleurs, les diplômes d'État de moniteurs et de directeurs de colonies de vacances sont remplacés par le Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur et de directeur (BAFA et le BAFD) en 1973 pour appuyer la fonction d'animateur occasionnel.

2 1979–2000 : Une filière de formation au service de la structuration d'un métier

La première période est une phase d'équipement du territoire conduisant à l'accroissement d'un besoin de professionnels pour gérer ces établissements. Des diplômes sont mis en place pour former les animateurs travaillant dans ces structures. Par conséquent, la deuxième période se caractérise par une tentative de création de filière de formation.

Au début des années 1980, l'arrivée de la gauche au pouvoir est porteuse d'espoir pour le monde associatif. Cependant, l'État doit régler au moins deux tensions majeures : la gestion de la paix sociale dans les banlieues difficiles et la montée du chômage des jeunes (Augustin et Ion, 2017, p. 113). Les émeutes urbaines éclatent comme « l'été des Minguettes » en 1981 (Besse, 2008) et de nombreux rapports ministériels appuient ce besoin d'intervention. Les politiques de jeunesse et les politiques de la ville sont orientées vers une lutte contre la délinquance et contre le chômage des jeunes (Loncle, 2012). Ces politiques sont développées au niveau des territoires et valorisent des approches partenariales et transversales (Loncle, 2012). Pour prendre en charge ces problèmes sociaux, de nouvelles procédures sont mises en place à l'instar des locaux collectifs résidentiels (Bordes, 2008, p. 83), des zones d'éducation prioritaire ou des missions locales pour l'emploi des jeunes appuyant le poids des collectivités locales (municipalités et conseils régionaux) au détriment du ministère de la Jeunesse et des Sports (Loncle, 2012). Face au « mal des cités », est mis en place une commission nationale pour le développement social des quartiers. Dans ce contexte, l'animation socioculturelle est utilisée comme outil, en particulier pendant les vacances scolaires (Besse, 2014, p. 84). Afin de tempérer les violences dans les quartiers, les animateurs développent diverses activités, comme l'évoque Drouelle (2017) dans l'émission de radio *Affaires sensibles* : des tournois de football, des

séances de cinéma en plein air, des fêtes de quartier, des festivals de musique . De plus, des camps de vacances sont mis en place, comme le camp Ardèche de Gilbert Trigano qui permet à 340 jeunes des banlieues parisiennes, lyonnaises et marseillaises de partir en vacances (*ibid.*). Le contexte politique débouche sur un déplacement du monde de l'animation vers une fonction davantage sociale aux dépens d'une fonction militante.

La décentralisation mise en place durant le mandat présidentiel de François Mitterrand participe à la transformation du niveau d'intervention d'un niveau national à un niveau plus local en prenant appui sur les conseils départementaux et les municipalités. L'animation est toujours présente dans les grands ensembles et les mouvements d'éducation populaire se saisissent de la question sociale (Mignon, 2007, p. 139) à travers les clubs de prévention (Bordes, 2008). Bien que la forme de l'animation évolue, les associations sont très présentes et conservent malgré tout un lien important avec Jeunesse et Sports (Besse, 2014, p. 69). Le statut des animateurs se construit autour de professionnels précaires et les bénévoles ont tendance à disparaître (Loncle, 2012). Ce besoin en professionnels favorise le développement de la formation, en particulier dans les associations, et ce secteur est générateur de subventions et de chiffre d'affaires pour les structures. Cependant, au début des années 1980, les modes de financements changent, avec une baisse des subventions : les formations ne sont plus aussi rentables et le modèle économique des associations est remis en question (Mignon, 1998, p. 355). Les répercussions se traduisent par des licenciements, des fermetures d'établissements et une recherche de rentabilité (*ibid.*, p. 356). Augustin et Gillet (2000, p. 16) annoncent 30 000 animateurs professionnels en activité. Par ailleurs, Davaine (1982, p. 183) estime qu'un statut général de l'animation ou de l'animateur n'est pas possible car il mettrait en péril sa diversité, cela rendant complexe un recensement exhaustif et unanime. Jusque dans les années 1980, l'animation a encore une forte connotation militante qui s'estompera progressivement (Mignon, 1998). Dans les années 1990, la fonction publique territoriale annonce qu'elle emploie des dizaines de milliers d'agents intervenant dans le domaine de l'animation ; 100 000 emplois de permanents et 140 000 saisonniers sont recensés selon l'Observatoire des professions de l'animation ; l'Unedic en estime 330 000 dans le secteur de l'animation et du socioculturel (Augustin et Gillet, 2000, p. 16).

Les transformations du monde de l'animation rendent désuets la première vague de diplômes. Afin de s'adapter, les acteurs de la formation, en partenariat avec Jeunesse et sports, repensent les diplômes. Deux principaux éléments marquent cette période : la structuration des diplômes en filière et la segmentation des formations par la logique d'UF. De nombreux diplômes sont développés en vue de former les animateurs ayant une activité permanente. Une filière se structure, allant du niveau 3 (CAP) au niveau 6 (Licence).

Premièrement, le Brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien (BAAPAT) est un diplôme infra bac qui contrarie la branche animation (CPNEF), pour qui l'animation doit être reconnue à partir du niveau bac. D'autre part, il est considéré par certains acteurs comme un diplôme d'insertion. Par ailleurs, une perméabilité existe entre l'animateur professionnel et l'occasionnel. Le point de tension du BAAPAT est dans son intitulé avec la mention d'« assistant » alors qu'un animateur BAFA est considéré comme un animateur.

Deuxièmement au niveau Bac, se trouve le Brevet d'État d'Animateur Technicien de l'Éducation Populaire (BEATEP). Une dimension de technicien est alors reconnue dans le monde de l'animation.

« À partir des années 1980, apparaissaient de plus en plus des animateurs techniciens, qui eux étaient au contact et qui n'allaient pas gérer une structure. Et est apparue la nécessité d'un diplôme de technicien et venu le BEATEP, un brevet d'État de technicien pour étayer la pratique, les séances d'animation, une pédagogie très impliquée, une

capacité à gérer un budget. Un diplôme qui était très beau et toujours sur la même base UF, alternance mais à un niveau de technicien »

(CEPJ, Grenoble, 2019)

Troisièmement, au niveau bac +2/+3, se trouve le DEFA. Il est considéré comme le diplôme de référence de cette période voire de l'animation en général. Cependant, ce diplôme a plusieurs particularités : le temps de formation est initialement pensé pour durer entre 3 et 4 ans mais pouvait être plus long :

« Un DEFA pouvait durer 9 ans, il fallait toujours demander une dérogation pour que ça soit accepté. Dans de rares cas, on supprimait le dossier au-delà d'un certain nombre d'années quand la personne n'avait pas fait de demande, on archivait le dossier. »

(CEPJ, Paris, 2019)

Si le DEFA remplace le CAPASE, c'est en partie pour sa durée bien que ce ne soit pas un marqueur significatif de ce nouveau diplôme. La logique de modularité est conservée. Une des autres particularités est la double tutelle ministérielle entre Jeunesse et sports et les Affaires sociales (Gillet, 2006, p. 124).

« Le DEFA garde la même structure que le CAPASE : alternance, grands blocs : 5 UF. Des connaissances théoriques allant vers de la pratique. Un grand bloc autour de la pédagogie et l'autre autour de la gestion, compta. L'objectif était toujours de former des responsables de structures : MJC, foyers de jeunes, maison de quartier. Et pas mal de pédagogie. »

(CEPJ, Grenoble, 2019)

Les chiffres concernant le nombre de diplômés du DEFA sont à l'heure actuelle inconnus. Le traitement des données au niveau régional n'a pas permis un recensement exhaustif de la part de l'État. Si le DEFA diplôme peu, c'est parce que les participants ont déjà une activité professionnelle et son obtention est une formalité non nécessaire à l'exercice de leurs fonctions.

3 2001 – 2021 : Les formations à l'ère de la compétence

Les deux périodes précédentes ont engagé un processus de professionnalisation. Cette nouvelle période est caractérisée par un processus de normalisation des formations et articulée par la dimension de compétences. Le monde de l'animation doit faire face à trois contraintes : premièrement, le découpage institutionnel ; deuxièmement, le processus de Bologne ; troisièmement, le développement du marché de l'emploi et des modes de financement des formations.

Du point de vue des politiques publiques, un tournant répressif est pris dans la gestion des banlieues qui restent un problème public (Loncle, 2012). Cette orientation répressive fragilise le rôle que joue l'animation socioculturelle au sein des quartiers et les équipements socioculturels tentent vainement d'y jouer un rôle. L'inscription institutionnelle des acteurs JEP, qui passe de la direction de l'Éducation populaire et de la Jeunesse est rattachée au ministère de l'Éducation nationale (Mignon, 2007, p. 181), fragilise également le monde de l'animation qui est noyé dans le scolaire. Paradoxalement, le marché de l'emploi se développe de façon exponentielle. Durant le mandat présidentiel de Nicolas Sarkozy, la révision générale des politiques publiques (RGPP) conduit à une transformation de la gestion des formations par le ministère de tutelle.

« Quand il y a eu la RGPP à l'époque de Sarkozy où on a réuni Jeunesse et Sports avec les Affaires sociales... Ils fonctionnent en délégation depuis toujours et nous on voulait continuer à être très présents, à gérer les candidats, ce qu'on faisait avant. On gérait les parcours individuels de chaque candidat, au BEATEP, au DEFA, on avait tout ça. L'interlocuteur des candidats, c'était d'abord jeunesse et sports avant l'organisme de formation. »

(CEPJ, Lyon, 2019)

Puis, une logique d'eupéanisation (Radaelli, 2014) est caractérisée par le processus de Bologne qui bouleverse la formation. En effet, les acteurs universitaires doivent repenser les diplômes dans une logique LMD (Licence, Master, Doctorat) (Bruno, Clément et al., 2010, p. 86). Les formations professionnelles sont quant à elles contraintes de proposer des formations dans une logique de compétences. Štrajn (2013, p. 139) traduit le processus de Bologne par la « bolognisation » – c'est le terme qui est retenu ici pour penser les transformations des formations.

Enfin, le marché de l'emploi continue de se développer. Le recensement est complexe pour le nombre d'animateurs, cependant, Lebon (2009) en comptabilise 110 000 en 2010. Les chiffres de l'Onisep (2019) sont de 148 000 animateurs en activité. Si cette évolution est mise en avant par les acteurs interrogés dans le cadre du questionnaire, l'avenir des diplômes va connaître des bouleversements durant les prochaines années. En effet, la formation professionnelle connaît de nombreux changements comme les Organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) qui sont devenus des Opérateurs de compétences (OPCO) ; les certificats et agréments de France Compétences commencent en janvier 2021. La logique de compétence permet des équivalences de droit amenant à des parcours partiels de formation, les organismes doivent adapter leurs approches pédagogiques afin de permettre l'intégration de stagiaires tout au long des formations.

Les politiques de jeunesse sont renvoyées à un niveau encore plus local que dans les périodes précédentes (Loncle, 2012). La présence de l'État s'éloigne du monde de l'animation. Mathias Lamarque, le sous-directeur de l'Éducation populaire à la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA) rattachée au ministère de l'Éducation nationale, définit le rôle de l'État de la façon suivante :

« Toute la difficulté du rôle de l'État dans ce champ, c'est qu'il a été à la fois régulateur, contrôleur ; prescripteur ; et accompagnateur et on a toujours navigué entre les trois. On en prenait, 2 ou 1...

Maintenant, on régule toujours, on réglemente, et il y a tout un travail qui est fait sur le contrôle d'honorabilité, la moralité... Je vois sur les colos, les plans mercredis, on essaie de développer, d'accompagner, d'impulser les choses. On est sur les deux. »

(Mathias Lamarque, DJEPVA, 2020)

De plus, le développement de la logique de prestation de service (Loncle, 2012) participe à une mise en concurrence des acteurs privés avec ou sans but lucratif (société ou association).

Par ailleurs, l'eupéanisation se repère dans le monde de l'animation d'une part, avec l'augmentation des appels à projet à destination de la jeunesse ; d'autre part via des processus comme la « bolognisation » qui redessinent les contours de la formation des professionnels de l'animation. Les effets de ce processus commencent en 2001. Les diplômes étaient constitués en UF. La ministre Marie-Georges Buffet participe à la recomposition des diplômes qui se divisent en 4 unités de compétences (UC). La logique de formation est différente, l'évaluation pendant la formation et sur le terrain est davantage développée. Il s'agit d'évaluer une compétence à un moment donné en présupposant qu'elle sera transférable (Houot, 2020, p. 127). Cette nouvelle filière est pensée avec une hiérarchie dans les diplômes représentant une division du travail : assistant, technicien, coordinateur et directeur. La filière est organisée dans une logique de progression de niveau. En effet, une hiérarchie professionnelle est construite à partir d'une division du travail allant de l'ouvrier au cadre. La segmentation du travail dans l'animation se construit par différents degrés de technicité. Les exigences techniques sont traduites en compétences. Cette démarche permet d'aborder les formations par UC, de fractionner les diplômes et de faciliter la validation par équivalence. De plus, les formations de l'animation sont calquées sur les diplômes de l'Éducation nationale. C'est une transformation majeure par rapport aux premières formations, et à la première filière, qui étaient émancipées du schéma

linéaire de la scolarité. L'uniformisation des formations conduit à reproduire la norme scolaire avec l'existence des niveaux de diplômes. Un processus de normalisation est rendu possible par les équivalences, et par la symétrie entre les niveaux des diplômes JEP et les diplômes de l'Éducation Nationale et de l'université, comme cela est prévu dans le cadre du processus de Bologne pour les diplômes universitaires (Belloubet-Frier, 2005, p.245). En effet, une nouvelle filière parallèle aux diplômes JEP est développée par l'Éducation Nationale. Ce processus de normalisation de la filière peut être analysé grâce à plusieurs indicateurs. Premièrement, les 4 UC qui sont appliqués à l'animation mais également aux formations de façon plus générale. Deuxièmement, la structuration de la filière JEP est calquée sur les niveaux de l'Éducation Nationale et de l'université. Troisièmement, le principe d'équivalences entre les diplômes : les UC 1 & 2 du Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJEPS) traitent le projet et une équivalence de ces deux UC est automatique si le candidat a déjà validé un Bac Pro Animation, un Diplôme d'État de moniteur-éducateur ou n'importe quel autre BPJEPS.

L'approche normalisatrice de la « bolognisation » fait gagner en lisibilité la filière des formations JEP. Par ailleurs, tous les diplômes n'ont pas été réformés au même moment. Le premier à être mis en place est le BPJEPS (2001). Niveau 4 (Bac), il est le diplôme de référence de la filière. Étant développé massivement avec des prérequis facilitant l'entrée en formation et une durée courte, il remplace progressivement le DEFA dans la pratique. En 2006, cet ancien diplôme est scindé en deux : Diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (DEJEPS) de niveau 5 et Diplôme d'État supérieur de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (DESJEPS) de niveau 6. Le DEFA est définitivement aboli en 2015. Enfin le niveau infra-bac connaît des turbulences. Le BAPAAT laisse place au Certificat professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (CPJEPS) de Niveau 3. Au même niveau est développé un Certificat de qualification professionnelle (CQP) par la branche animation (CPNEF). La nouvelle filière JEP est désormais construite du niveau 3 au niveau 6 avec un cœur de métier au niveau 4.

Conclusion

Ces trois périodes montrent clairement comment le monde de l'animation s'est professionnalisé par la formation. Trois éléments permettent d'appuyer cette analyse. Tout d'abord, ces périodes mettent en avant la forte dépendance de fonctions sociales du monde de l'animation aux politiques publiques : tantôt dans les équipements, tantôt dans l'anti-répression. Puis, les acteurs JEP sont centraux dans les formations avec une arrivée très progressive de nouveaux acteurs. En effet, les acteurs se reconfigurent parce que les politiques publiques permettent une ouverture à de nouveaux acteurs avec la logique d'appel d'offre. Enfin, d'un point de vue de l'offre, le développement commence à la fin de la Seconde Guerre mondiale. À cette période, il n'y avait alors aucune formation, celles-ci ont été multipliées à travers une logique de tâtonnement. Désormais, l'offre est organisée sous l'influence d'une norme scolaire dans la hiérarchisation des diplômes.

En plus de permettre un parallèle avec les formations de l'Éducation Nationale, une logique de parcours longs est mise en place, avec la formation tout au long de la vie (FTLV). Cette notion est une des directives « de la Commission européenne du 21 novembre 2001¹, elle peut être définie comme 'toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi' » (Le Douaron, 2002, p. 573). Cette construction est une hybridation entre formation initiale et formation continue. Une logique de diplôme est présente sans pour autant

¹ Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation

développer un parcours LMD. Une crainte à l'égard d'une trop forte normalisation, qui est fortement induite par le processus de Bologne (Belloubet-Frier, 2005), est évoquée par les acteurs ayant mis en place les anciens diplômes. Cependant, au-delà de la normalisation, le contenu des formations semble relativement proche des premières générations de diplômes. De plus, les formations se déroulent durant toute une carrière dans l'animation. L'idée de formations longues des diplômes, comme le DEFA, est conservée avec un fractionnement accentué par la logique de compétence. Cela paraît être une sorte de résistance de la part des acteurs, construite à partir d'une identité de la formation, à ne pas accepter la « bolognisation ».

Le développement des formations, dans la logique de compétence, structure un marché à travers une ouverture à de nouveaux acteurs, comme c'est le cas pour les universités (Musselin, 2005). L'approche par compétence, qui repose sur la segmentation des contenus et la logique d'équivalence, facilite la marchandisation des formations. Plusieurs entreprises développent désormais des formations y compris avec la possibilité d'être suivies à distance. Le contexte de la crise sanitaire engendré par la Covid-19 va certainement accentuer, et banaliser, ces pratiques. Cela provoque des changements dans l'approche pédagogique des formations d'animateurs. Toutefois, certains éléments restent inchangés comme l'alternance en tant qu'élément pédagogique central. Bien qu'il y ait un retrait important des CEPJ par rapport aux évaluations, qui sont de plus en plus déléguées aux organismes de formation, l'État conserve le monopole de la certification. De plus, le développement des appels d'offres entraîne une baisse des financements publics directs favorisant la concurrence des acteurs sur le marché de la formation.

Bibliographie

- Augustin, J.-P., Gillet, J.-C., 2000, *Animation professionnelle : Histoire, acteurs enjeux*, Paris, L'Harmattan.
- Augustin, J.-P., Ion, J., 2017, *Loisirs des jeunes : 120 ans d'activités éducatives et sportives*, Paris, La Documentation Française.
- Becquet, V., Loncle, P., Van de Velde, C., 2012, *Politiques de jeunesse : Le grand malentendu*, Nîmes, Champ social.
- Belloubet-Frier, N., 2005, « Les implications du processus de Bologne dans le paysage universitaire français », *Revue française d'administration publique*, n° 114, février, p. 241-252.
- Besnard, D., 2015, « Quelle professionnalisation en travail social ? », *VST - Vie sociale et traitements*, n° 128, avril, p. 103-108.
- Besse, L., 2008, *Les MJC 1959-1981 : De l'été des blousons noirs à l'été des Minguettes*, Rennes, PUR.
- Besse, L., 2014, *Construire l'éducation populaire : Naissance d'une politique de jeunesse*, Paris, La Documentation française.
- Bordes, V., 2008, « L'impossible professionnalisation de l'animation », *Les cahiers de l'implication*, n° 2, p. 81-89.
- Bourdoncle, R., 2000, « Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et formation*, n° 35, janvier, p. 117-132.
- Bourdoncle, R., 2007, « Universitarisation », *Recherche et formation*, n° 54, p. 135-149.
- Bruno, I., Clément, P., Laval, C., 2010, *La grande mutation : Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Syllepse.
- Davaine, M., 1982, *Les Métiers de l'animation : Rapport au Ministre du temps libre*, Paris, La Documentation française.
- Demazière, D., 2009, « Professionnalisations problématiques et problématiques de la professionnalisation », *Formation Emploi*, n° 108, p. 83-90.
- Douaron, P. L., 2002, « La formation tout au long de la vie », *Revue française d'administration publique*, n°104, avril, p. 573-580.
- Drouelle, F., 2017, juin 22, « L'été des Minguettes 1981 "Les rodéos de la colère" ». *Affaires sensibles*. <https://www.franceinter.fr/emissions/affaires-sensibles/affaires-sensibles-22-juin-2017>
- Dumazedier, J., 1988, *Révolution culturelle du temps libre 1968-1988*, Paris, Meridiens Klincksheick.
- Gedda, M., 2014, « Universitarisation à la française : Les droites lignes de l'errance. Ou 25 années d'agitation sur place », *Kinésithérapie, la Revue*, n° 152, août, p. 1-4.
- Gillet, J.-C., 2006, *L'animation en questions*, Toulouse, Érès.
- Houot, I., 2020, « Activer la qualité de la formation à l'université », *Éducation permanente*, n° 223, février, p. 121-131.
- Iori, R., 2018, *À l'école du travail social. Une sociologie comparée des formations d'assistantes sociales en France et en Italie*, Thèse de doctorat, Université Paris-Saclay.
- Lassus, M., 2017, *Jeunesse et Sports : L'invention d'un ministère 1928-1948*, Paris, Insep.
- Lebon, F., 2003, « Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs », *Éducation et sociétés*, n° 11, janvier, p. 135-152.
- Lebon, F., 2010, *Les animateurs socioculturels*, Paris, La Découverte.
- Leduc, J., 2014, « Actualité de la périodisation en histoire », *Revue Atala*, n° 17, juin, p. 35-48.
- Maurel, C., 2010, *Éducation populaire et puissance d'agir : les processus culturels de l'émancipation*, Paris, L'Harmattan.
- Mignon, J.-M., 1998, *La lente naissance d'une profession : Les animateurs de 1944 à 1988*, Thèse de doctorat, Université Michel-de-Montaigne Bordeaux III.

- Mignon, J.-M., 2007, *Une histoire de l'éducation populaire*, Paris, La Découverte.
- Morvan, A., 2011, *Pour une éducation populaire politique : À partir d'une recherche-action en Bretagne*, Thèse de doctorat, Paris 8.
- Musselin, C., 2005, *Le marché des universitaires. France, Allemagne, Etats-Unis*. Paris, Presses de Sciences Po.
- Onisep, 2019, *Les métiers de l'animation*. Paris, Onisep, <http://www.onisep.fr/Publications/Zoom/Les-metiers-de-l-animation>
- Radaelli, C. M., 2014, « Européanisation », dans L. Boussaguet, S. Jacquot, P. Ravinet, *Dictionnaire des politiques publiques : Vol. 4e éd.*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 247-257.
- Strajn, D., 2013, « The globalisation challenge for European higher education / Convergence and Diversity, Centres and Peripheries », *CEPS Journal*, n° 3, avril, p. 139-143.
- Tétard, F., 2000, « Le ‘soixante-huit’ des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire. De l'occupation du FIAP à la création du CNAJEP », *Agora Débats Jeunesses*, n° 6, janvier, p. 27-58.
- Wittorski, R., 2008, « La professionnalisation », *Savoirs*, n° 17, février, p. 9-36.

Présentation de l'auteur : Cyrille Bock
Doctorant en Sciences de l'Éducation et de la Formation
CY - Cergy Paris Université Laboratoire [EMA](#)
cyrille.bock@univ-tlse2.fr