



HAL
open science

TRAVAILLER AVEC LES JEUNES : “ PROBLÈMES ”, LOISIRS ET ENJEUX SCOLAIRES

Francis Lebon

► **To cite this version:**

Francis Lebon. TRAVAILLER AVEC LES JEUNES : “ PROBLÈMES ”, LOISIRS ET ENJEUX SCOLAIRES. Valérie Becquet. Des professionnels pour les jeunes Sociologie d'un monde fragmenté, Champ social, 2021, 10.3917/chaso.becqu.2021.01.0053 . hal-03665674

HAL Id: hal-03665674

<https://hal.science/hal-03665674>

Submitted on 26 Jun 2022

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.

Travailler avec les jeunes : « problèmes », loisirs et enjeux scolaires

Francis Lebon

Francis Lebon est sociologue, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris (CERLIS-CNRS). Après une thèse consacrée à l'histoire des centres de loisirs pour enfants, il a travaillé sur différents groupes professionnels (animateurs, formateurs, musiciens intervenants), puis sur la réforme des rythmes scolaires et les services civiques dans les services publics. Il enquête depuis 2020 sur les politiques et les pratiques de dématérialisation des procédures d'accès au droit et à la justice. Il a récemment publié : *Entre travail éducatif et citoyenneté : l'animation et l'éducation populaire* (Champ social, 2020), « Travailler dans l'animation : une contribution à l'éducation politique ? » (*Penser l'éducation*, n° 46, 2020), « En quête de légitimité(s). Retour sur un dispositif de formation continue de professionnels de l'animation » (*Savoirs*, n° 53, 2020, avec Nicolas Divert et Hélène Bezille).

| | |
|--|----|
| Un public cible : la jeunesse en dehors de l'école | 3 |
| Les professionnels des problèmes sociaux..... | 4 |
| Les professionnels des loisirs et des sports | 6 |
| Des injonctions au travail partenarial..... | 7 |
| Bibliographie | 10 |

« Pour qu'il y ait éducation, il faut qu'il y ait en présence une génération d'adultes et une génération de jeunes, et une action exercée par les premiers sur les seconds » (Durkheim, 1992, p. 47). Parmi les adultes exerçant une action sur les plus jeunes, Durkheim mentionne surtout le « maître », parfois « l'éducateur » ou le « professeur ». Aujourd'hui, on évoque surtout les enseignants, les professeurs et les formateurs, c'est-à-dire des « professions de l'éducation et de la formation » qui s'exercent à l'école, à l'université et par la formation continue des adultes (Bourdoncle, Demailly, 1998). En suivant la distinction de Durkheim entre deux générations, on peut envisager les groupes professionnels en fonction de leurs publics et estimer qu'il existe des « professionnels de jeunesse » qui exercent une action sur les générations « qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale » (Durkheim, 1992, p. 51).

La notion de « cadres de jeunesse et d'éducation populaire » a été employée jusque dans les années 1970 par le ministère de la Jeunesse et des sports (Tétard et *al.*, 2010), avant que ne s'imposent notamment les « animateurs », « formateurs » et « éducateurs spécialisés ». Si de nombreux professionnels encadrent à présent les jeunes, la notion spécifique de « professionnels de jeunesse » semble s'être développée dans le cadre de politiques européennes¹ et notamment en France depuis le début des années 2000. Le Conseil

¹ Ces politiques européennes sont portées par la commission européenne et le conseil de l'Europe (programme Erasmus + jeunesse, centres de ressources *Salto youth*, etc.). Cf. le chapitre de Francine Labadie.

départemental de l'Allier organise depuis 2002 « Neuj'pro », les Rencontres nationales des professionnels et des élus de la jeunesse. L'expression est utilisée aussi par l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep) et les Centres d'information jeunesse (Delesalle, Marquié, 2016). Alors qu'environ un million d'enseignant.es² encadrent la quasi-totalité des enfants et des jeunes et assurent « une socialisation méthodique de la jeune génération » (Durkheim, 1992, p. 51), la notion de « professionnels de jeunesse » signifie qu'ils n'ont pas le monopole de l'éducation. De même que les « politiques de jeunesse » ignorent plus ou moins la politique scolaire, les « professionnels de jeunesse », qui sont aussi les professionnels d'une vision du monde, entendent signifier que l'éducation ne se réduit pas à l'école, c'est-à-dire aux apprentissages scolaires et aux enseignants.

Bien que cette catégorie n'apparaisse pas, en France, dans les nomenclatures officielles de professions (cf. encadré ci-dessous), on peut la mettre au travail et la prendre au sérieux, tout en la déconstruisant car elle ne va pas de soi, même s'il est courant, dans l'action publique, de recourir à l'âge (les « 16-25 ans ») pour définir une population cible (Labadie, 2001). On envisagera ces travailleurs de jeunesse en fonction du groupe professionnel concerné (animateur, éducateur spécialisé, etc.) par l'encadrement de différentes fractions de la jeunesse. Dans un premier temps, on fera l'hypothèse que la notion de « professionnels de jeunesse », qui désigne différentes catégories de travailleurs « non-enseignants » ou hors l'école, doit être pensée en relation avec le monde enseignant afin de ne pas en faire une notion analogue au « travail social ». Nous verrons ensuite celles et ceux dont le métier est structuré en fonction du problème auquel ils / elles doivent faire face : échec scolaire, délinquance juvénile, insertion, etc. Nous évoquerons dans un troisième temps les professionnels exerçant dans le domaine des loisirs (telle ou telle activité culturelle ou sportive) souvent associés à une cause (le sport, le jeu, le droit aux vacances, le respect du rythme de l'enfant, etc.). On s'interrogera enfin sur les injonctions à travailler ensemble et notamment avec les enseignant.es. En effet, les professionnels des interventions socio-éducatives et culturelles doivent régulièrement composer avec l'école qui représente une instance centrale de socialisation.

Notre présentation est nécessairement schématique puisque de nombreux professionnels entrecroisent les différentes dimensions de ce classement, à l'instar des animateurs chargés de l'accompagnement à la scolarité dans les quartiers populaires (Glasman, 2001). Le regard sociologique proposé fait l'hypothèse d'un intérêt à penser ensemble les « professionnels de jeunesse » tout en interrogeant l'articulation d'un certain nombre de pratiques professionnelles « non-enseignantes » avec le monde scolaire. En effet, évoquer les « professionnels de jeunesse » vise généralement à désigner différents groupes professionnels au-delà des seuls enseignants de l'Éducation nationale. Ils se distribuent schématiquement entre ceux qui doivent résoudre des problèmes sociaux et ceux qui encadrent les loisirs et les sports des enfants et des jeunes. Tous sont appelés à s'inscrire dans un travail partenarial, en particulier avec l'école qui reste en arrière-fond.

Les « jeunes » dans les nomenclatures de professions

Dans la nomenclature de l'Insee, seuls les « éducateurs de jeunes enfants » (EJE) font explicitement référence aux jeunes. Dans le Répertoire opérationnel des métiers et des

² Soit environ 380 000 professeurs des écoles, 490 000 professeurs du 2nd degré et environ 100 000 enseignants chercheurs de l'enseignement supérieur.

emplois (ROME) de Pôle Emploi, plusieurs fiches métiers comprennent le terme jeune ou jeunesse. En plus des EJE, les professeurs des instituts nationaux de jeunes sourds, les éducateurs de la protection (judiciaire) de la jeunesse, les chargés d'information jeunesse, les animateurs de chantier de jeunes, les animateurs / coordinateurs jeunesse, les directeurs de Maisons des jeunes et de la culture (MJC) sont mentionnés. La notion de « familles professionnelles » de la Dares (2009) vise à rapprocher la nomenclature des Professions de l'Insee et le ROME. Aucune famille professionnelle ne comprend la catégorie de jeunesse. Pour la Dares, les professionnels de l'action sociale, culturelle et sportive se divisent d'une part en « Professionnels de l'action sociale et de l'orientation », avec notamment les EJE, les éducateurs spécialisés, les psychologues spécialistes de l'orientation et les conseillers en insertion, d'autre part en « Professionnels de l'action culturelle, sportive et surveillants », avec notamment les animateurs, les éducateurs sportifs, les CPE et les surveillants des établissements scolaires. Cette division entre deux « familles », le social et le culturel, laisse entrevoir, avec les « spécialistes de l'orientation » et les CPE, des liens communs avec le monde scolaire et la famille des « enseignants ».

Un public cible : la jeunesse en dehors de l'école

On peut envisager les groupes professionnels en fonction de leurs publics et parler de « professionnels de jeunesse », de même qu'on évoque parfois les « professionnels de la petite enfance » ou les « métiers du grand âge ». La catégorie de jeunesse renvoie implicitement à une (étude de cette) population (souvent d'origine populaire) en dehors du cadre scolaire (Vulbeau, 2006). Les professionnels situés en dehors ou aux marges de l'école désignent régulièrement leur public en tant que « jeunes » alors que ce sont plutôt des « élèves » pour les enseignants.

Par exemple, les associations du réseau Cotravail et France Volontaires ont organisé le 30 janvier 2020 une journée d'information destinée « aux professionnel.les de la jeunesse, de l'insertion et de la mobilité », pour découvrir les chantiers de bénévoles et le volontariat. Souvent, l'emploi de la notion est accompagné de parenthèses qui énumèrent des métiers : les animateurs, les éducateurs, les conseillers en mission locale, les professionnels de l'information jeunesse et les élus locaux. De même que les professionnels de la jeunesse ciblent la / les jeunes hors l'école, des sociologues de la jeunesse utilisent, incidemment le plus souvent, la notion de « professionnels de jeunesse », à l'instar de Chafik Hbila (Hbila, 2016) ou de Yaëlle Amsellem-Mainguy et Arthur Vuattoux (Amsellem-Mainguy, Vuattoux, 2018). D'autres sociologues se focalisent sur certaines professions qui relèvent généralement du travail social, que ce soient les animateurs (Lebon, 2020) ou les éducateurs spécialisés (Vilbrod, 1995) par exemple. Les sociologues de la jeunesse contribuent ainsi à la reconnaissance des « professionnels de jeunesse ».

Une profession n'est pas homogène. Elle est composée de sous-ensembles que la sociologie appelle des « segments », avec des idéologies, des identités et des pratiques sensiblement différentes. Ils se transforment, se développent, disparaissent, etc., tout en relevant du même groupe professionnel, notamment vis-à-vis de l'extérieur. Les professions correspondent donc à une « agrégation de segments poursuivant des objectifs divers, plus ou moins subtilement maintenus sous une appellation commune à une période particulière de l'histoire » (Bucher, Strauss, 1992, p. 69). Certains groupes professionnels s'adressent exclusivement aux jeunes (professeurs du secondaire, conseillers des missions locales, etc.) alors qu'il ne s'agit que de

« segments » pour d'autres : animateurs jeunesse, éducateurs spécialisés auprès de jeunes, formateurs en insertion professionnelle, etc. Les groupes professionnels sont donc inégalement exposés à la jeunesse.

La plupart des éducateurs spécialisés s'adressent aux jeunes, en particulier les « éducateurs de prévention » (Le Goaziou, 2015) et ceux qui exercent dans le cadre de la Protection de l'enfance ou dans certaines organisations relevant du handicap : instituts médico-éducatifs (IME), instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques (ITEP), etc. Le groupe professionnel des animateurs par exemple s'est créé à partir du secteur Jeunesse et éducation populaire (JEP), mais c'est autour de l'école primaire et des enfants que travaillent la plupart des animatrices / animateurs (Lebon, 2020). Alors que la jeunesse correspond à une population qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, le secteur JEP comprend donc également l'enfance. Seule une partie des 200 000 animateurs, les « animateurs jeunesse », s'adresse aux jeunes. À la coupure des publics enfants / jeunes correspond une coupure des professionnels, de même qu'une sociologie de l'enfance s'est développée indépendamment de la sociologie de la jeunesse. La frontière avec l'enfance délimite deux segments professionnels : les animateurs jeunesse (relativement peu nombreux) sont massivement des hommes tandis que les animatrices enfance, qui travaillent dans les accueils de loisirs, sont essentiellement des femmes (Bacou, Raibaud, 2011). La coupure enfance / jeunesse est aussi une coupure école primaire / enseignement secondaire.

Les professionnels de jeunesse « non-enseignants » ont des points communs. Leurs employeurs sont souvent des collectivités locales ou des associations, même s'ils travaillent parfois au sein même de l'école. Ils ne prennent pas directement en charge les apprentissages scolaires des jeunes et proposent une forme d'encadrement qui se veut alternative ou complémentaire de l'école. Lorsqu'ils militent pour un principe de vision et de division de l'éducation qui ne se réduit pas à l'école, il s'agit d'un acte à la fois cognitif et politique : lutte contre les discriminations, promotion des vacances ou des rythmes de l'enfant, etc.

Certains professionnels « non-enseignants » exercent au sein même de l'Éducation nationale où la division du travail éducatif (Kherroubi, 2017) s'est accentuée avec les CPE, les documentalistes, les conseillers d'orientation psychologues (COP), les personnels médicaux et sociaux (infirmières, assistantes sociales scolaires), parfois les personnels d'internat qui travaillent dans les collèges et lycées.

Du point de vue de l'action publique et des professionnels concernés, la jeunesse peut être considérée simultanément ou successivement comme une ressource et comme un problème, jeunesse qui va mal / jeunesse qui va bien, une dichotomie qui recouvre la distinction « la » jeunesse / « les » jeunes (populaires ou bourgeoises). On peut schématiquement diviser les professionnels de l'éducation « non-enseignants » en deux grands ensembles : ceux qui s'adressent aux jeunes à « problèmes », ceux qui encadrent leurs loisirs.

Les professionnels des problèmes sociaux

Si certains professionnels de la jeunesse ont à résoudre des problèmes, la sociologie des problèmes publics (délinquance, etc.) et la sociologie des problèmes scolaires (déscolarisation, etc.) peuvent éclairer le travail de ces professionnels qui relèvent de différents groupes professionnels (auxiliaires de vie scolaire — AVS —, CPE, conseillers en insertion des missions locales, etc.) et de certains segments du « travail social » : une partie des animateurs, des éducateurs spécialisés, des formateurs, des médiateurs, etc. Les problèmes

sociaux éducatifs et médico-sociaux qu'ils doivent traiter ont bien souvent des racines scolaires (Moignard, Rubi, 2013) et sont liés au marché du travail (Zunigo, 2013).

On peut envisager les professionnels en fonction du problème auquel ils doivent faire face. À propos de l'échec scolaire, Stanislas Morel propose la notion de « champ d'intervention professionnelle ». Inspiré de deux concepts, « *task areas* » (Abbott) et « champ » (Bourdieu)³, le « champ d'intervention professionnelle » correspond à « un espace à l'intérieur duquel s'organisent les activités des membres des groupes professionnels concernés par l'interprétation et le traitement d'un même problème », en l'occurrence les élèves en difficulté scolaire. Les différents groupes concernés par le problème (producteurs d'interprétations savantes ou réparateurs) sont socialement liés et hiérarchisés. L'analyse d'un champ d'intervention professionnelle, qui pourrait être transposée à d'autres problèmes sociaux, doit être sous-tendue par quatre séries de questions. Il faut mener une analyse des « controverses épistémologiques » et savantes (médecine, sociologie, etc.) ; examiner les relations entre les professions savantes et les professions consultantes (orthophoniste, psychologue, etc.) ; prêter attention aux processus de délégation (des enseignants) et aux « stratégies distinctives parmi les praticiens » ; examiner l'organisation du travail de prise en charge marquée par « une injonction à la pluridisciplinarité » (Morel, 2010).

Certains de ces professionnels des « problèmes » sont directement rattachés à l'école et à l'Éducation nationale : les assistantes sociales (Garnier, 1997 ; Verba, 2010), les CPE, les COP (Lehner, 2020), les infirmières (Selponi, 2015), le « segment » enseignant des « rééducateurs » à l'école primaire (Dorison, 2006), mais également de nouveaux métiers précaires et faiblement reconnus comme celui des 80 000 AVS (Belmont, Plaisance, Vérillon, 2011) et des jeunes en service civique depuis 2015. Chargés de l'animation et de l'organisation de la « vie scolaire », les CPE par exemple encadrent le travail des surveillants et contrôlent notamment l'assiduité des élèves. En concurrence avec les enseignants pour définir le sens de l'école, les CPE organisent la représentation des élèves (les délégués) et certaines activités socio-éducatives (Rémy, Sérazin, Vitali, 2010).

En dehors de l'école, des métiers de l'insertion se sont développés depuis les années 1980 car le marché du travail tend à exclure les jeunes les moins diplômés. Cet « espace professionnel ouvert », qui permet « au moins d'insérer les “inséreurs” », valorise les « compétences relationnelles » et des qualités « acquises sur le tas », orientées par la reconnaissance et le respect de l'ordre social. Il attire à lui des jeunes diplômés de l'Université, des formateurs en reconversion professionnelle et des travailleurs sociaux à la recherche de nouveaux débouchés (Zunigo, 2013, p. 71-96).

Les animateurs jeunesse renvoient à un processus de différenciation interne au métier d'animateur. Le capital d'autochtonie de ces hommes généralement issus des classes populaires et de l'immigration les distingue d'autres collègues (Poyraz, 2006). Ce segment ethnicisé, qui dispose d'une bonne capacité à gérer les conflits, est caractérisé par une forte instabilité professionnelle et un *turn-over* important. Il est notamment difficile, pour l'animateur, de « trouver la juste distance » avec les jeunes et de préserver sa propre sphère privée dans le cadre d'un travail peu normé et avec peu de moyens (Minary, 2006). De même, le recrutement des médiateurs sociaux, dans le cadre d'emplois aidés, a été majoritairement localisé, ethnicisé et sexué, dans une logique de miroir (politique des « grands frères »). Leur

³ Plusieurs espèces de capital ont cours au sein d'un champ d'intervention professionnelle, mais certaines valent plus que d'autres, elles sont hiérarchisées.

« utilité sociale » a néanmoins été reconnue sur le terrain, notamment par d'autres travailleurs sociaux, alors que les médiateurs n'avaient pas de mandat précis et qu'ils devaient inventer leur mode d'intervention en situation de travail (Barthélémy-Stern, 2009 ; Divay, 2009).

Dans un espace professionnel mieux établi, Nicolas Sallée prend pour objet le travail des éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), rattachés au ministère de la Justice, dans trois contextes : en milieu ouvert, en centre éducatif fermé et en prison. Dans le cadre d'un travail « dispersé », les éducateurs tentent de contribuer à la « mise en ordre réflexive de la trajectoire biographique des jeunes dont ils ont la charge » (Sallée, 2016, p. 116). Ces professionnels d'une « éducation sous contrainte » doivent composer, tout comme les magistrats, avec un durcissement des réponses pénales apportées à la délinquance qui les amène par exemple à travailler avec des surveillants pénitentiaires.

Les compétitions entre ces différents groupes prennent notamment appui sur les savoirs professionnels. Quand s'ils sont reconnus, ils permettent à un groupe de fonder sa légitimité à occuper un territoire professionnel. Par exemple, avec un diplôme reconnu au grade de master, la profession paramédicale des orthophonistes, relativement autonome à l'égard de la médecine, traite des troubles du langage écrit (les « dys »). S'appuyant sur des connaissances biomédicales, psychologiques et linguistiques, elle prend en considération des compétences lectorales et scripturales enseignées et évaluées à l'école (Woollven, 2015).

Les professionnels des loisirs et des sports

Avec la question du sport et des loisirs, c'est plutôt la sociologie des loisirs⁴, des associations et du militantisme (la cause du sport, des vacances, de l'art à l'école, etc.) qui peut être mobilisée, même s'il existe des actions sociales de remédiation par le sport et la culture. L'art peut en effet être intégré à des contenus de formation, à partir d'apprentissages liés au théâtre, à la musique et aux arts du cirque par exemple, pour l'acquisition de compétences sociales comme « la ponctualité, la gestion des conflits, la prise de décision, la négociation, le respect des horaires et des délais ou plus pratiques — l'écriture de rapports —, et ce dans un contexte permettant le droit à l'erreur » (Ghodbane, 2009).

Certains professionnels de la culture et du sport sont directement rattachés à l'école et à l'Éducation nationale, comme les documentalistes ou les professeurs d'arts plastiques. Les professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) par exemple enseignent une discipline dominée (à l'écart des normes de l'excellence scolaire et de l'élite compétitive) et ne disposent pas du monopole de la certification des savoirs enseignés. Ils valorisent la « fonction éducative » plus que la « transmission du savoir » et sont ainsi consignés au rôle d'éducateur plus que d'enseignant. Ceux qui sont par ailleurs engagés dans des clubs sportifs estiment que le sport fait partie de l'éducation physique : ils ne pensent pas l'École comme une institution nécessairement distincte des univers extrascolaires (Sébileau, 2011).

En dehors de l'école, quand le sport et les loisirs s'adressent à tous, le ministère de référence est celui de la Jeunesse et des sports. En France, la Jeunesse est associée à l'éducation populaire (JEP) qui désigne « en dehors de l'éducation familiale, toutes les formes d'éducation non scolaires, souvent “complémentaires” de l'école » (Martin, 2010, p. 197). Elle repose notamment sur les associations de Jeunesse et d'éducation populaire (JEP) dont certaines sont membres du Collectif des associations partenaires de l'école publique (Cape). Les animateurs sont ici les principaux professionnels qui encadrent les enfants et les jeunes.

⁴ Un chapitre du *Traité* de Gilles Pronovost est consacré aux « travailleurs en loisir » (Pronovost, 2017).

L'animation recrute notamment dans cette partie de la jeunesse populaire dont les savoirs relèvent d'une expérience de vie plus que de l'école. L'apprentissage sur le tas, le savoir de la pratique sont particulièrement opérants dans cet univers. Mais faire carrière implique désormais la conversion du capital culturel non garanti en capital culturel garanti par le titre scolaire et professionnel⁵. La place importante accordée à l'expérience ne remet donc pas totalement en cause la forme scolaire (Lebon, 2020).

Jean-Pierre Augustin distingue une diversité de «secteurs de professionnalisation» des métiers du sport : dans l'administration publique, dans le mouvement sportif, dans le domaine des sports de loisirs urbain ou de nature, etc. (Augustin, 2003). Environ 130 000 éducateurs sportifs encadrent les enfants et les jeunes, avec de fortes imbrications entre salariat et bénévolat, temps de travail et temps de loisirs (Marsault, Pichot, Pierre, 2016 ; Fleuriet, 2016). Plus « haut » dans l'espace sportif, les quelque 1 600 conseillers techniques sportifs auprès des fédérations sportives sont des cadres de la fonction publique d'État qui relèvent du corps des « professeurs de sport ». Ils contribuent, aux côtés des conseillers techniques fédéraux (salariés de droit privé embauchés par les associations), à la fabrication de l'élite sportive française, au croisement du mouvement sportif dont ils dépendent et du ministère des Sports (Honta, Julhe, 2014).

« L'espace de l'agir culturel » est pour Lionel Arnaud un « espace ouvert » qui croit « dans les capacités émancipatrices de la culture », sans instance qui impose ses principes de fonctionnement et de hiérarchisation. Cet espace est traversé par quatre polarités. Le pôle politique vise l'édification et la « conscientisation » du citoyen ; le pôle économique encourage la communication et accompagne les mécanismes de marché ; le pôle artistique valorise le goût du beau et le pôle social favorise les capacités d'expression des individus et des groupes. Lionel Arnaud distingue ainsi quatre figures (le médiateur culturel, l'animateur socioculturel, l'artiste, le militant culturel) et quatre fonctions (traduction, requalification, participation, sensibilisation) (Arnaud, 2018).

Les professeurs d'art, enseignants de musique, d'arts plastiques, etc., exerçant en dehors d'un établissement d'enseignement général sont environ 50 000. Enfin, depuis l'époque des fondatrices de l'Heure joyeuse dans les années 1920, les objectifs de l'animation en bibliothèque se sont diversifiés et aujourd'hui la grande majorité des bibliothécaires en charge de la littérature jeunesse accueille des classes, en particulier de l'école primaire (Chartier, 2006).

Certains professionnels sont aux marges du monde des loisirs. Les « animatrices », les « surveillantes expérimentées » (mères de famille) et les « dames de cantine » qui encadrent la restauration scolaire à l'école élémentaire cherchent à autonomiser les élèves tout en leur imposant des règles de bienséance et de partage, sur fond de construction des sociabilités et des identités enfantines (choisir les copains avec qui manger, jouer avec la nourriture et les objets de la cantine, etc.). Les « surveillantes d'expérience » s'inscrivent plutôt dans un rapport maternel teinté d'autorité tandis que les jeunes animateurs / animatrices en transition endossent plus facilement le rôle du copain ou du grand frère (Comoretto, 2017).

Des injonctions au travail partenarial

Dans les années 1970, « l'animateur » a le vent en poupe et représente une figure prophétique. Pour Dumazedier, l'animation est une fonction et les « animateurs » sont issus du milieu

⁵ Que ce soit les diplômés du secteur JEP ou les formations universitaires en animation.

enseignant, du travail commercial, de l'action socio-familiale, du milieu spirituel, du milieu politique et municipal. L'action peut s'exercer dans des associations, des institutions publiques (musée, théâtre) ou privées (librairies, magasins, etc.), avec différents statuts : « les membres de la structure d'animation peuvent être des professionnels, des semi-bénévoles, des bénévoles ». Ces animateurs « novateurs », que Dumazedier appelle des « militants culturels », se caractérisent par « une certaine compétence » et refusent les normes dominantes, bourgeoises, de la société. Par exemple, les « enseignants qui figurent parmi les membres de la structure d'animation » souhaitent éduquer la sensibilité et favoriser « l'expression de chacun ». Ils reconnaissent « le rôle majeur du loisir dans une culture authentique, voulue, qui dure après l'école ». Ciné-club, théâtre, club photo, activités musicales, bibliothèque municipale, alphabétisation des Nord-Africains comptent parmi les structures qui influent sur l'école (Dumazedier, Samuel, 1976, p. 109-130). Dans les années 1970, les notions d'animation et d'animateur sont ainsi omniprésentes et tendent à désigner, sous le même label, de nombreuses activités sociales et culturelles, sans beaucoup d'attention aux enjeux strictement professionnels.

Mais de nombreuses professions se sont autonomisées et resserrées à partir des années 1980. L'animation ne désigne plus la même dynamique englobante et militante. La notion de partenariat indique une ouverture de l'école à d'autres professionnels que les enseignants. Avec la montée du chômage de masse et la « seconde explosion scolaire », le contexte social change. À l'intérieur même du lycée, une nouvelle division du travail tend à s'instaurer pour assurer la gestion des flux (les entrées, les sorties et l'orientation des élèves) et la gestion disciplinaire des jeunes (contrôle, participation). Elle mobilise les enseignants, mais aussi les chefs d'établissement, les CPE, les COP et les parents d'élèves (Masson, 1999). Le CPE, par exemple, travaille en équipe et la plupart des projets auxquels il est associé nécessitent une organisation collective. « S'il est susceptible de s'inscrire dans des démarches larges, c'est plus souvent dans le cadre d'équipes thématiques ternaires qu'il agit : infirmière-assistante du service social, professeur principal-cop, documentaliste-professeur, etc. » (Rémy, Sérazin, Vitali, p. 125-137).

Du côté de l'éducation et de la scolarisation des jeunes handicapés, le système est historiquement caractérisé par l'existence de deux secteurs : l'un constitué des écoles, classes et dispositifs dépendant du ministère de l'Éducation nationale, l'autre constitué des établissements spécialisés créés et gérés par des associations. « Pour les personnels des établissements spécialisés, le développement de l'intégration scolaire signifie aussi une baisse du nombre de places ouvertes dans l'établissement, c'est-à-dire une baisse du budget, qu'il faut compenser soit par l'accueil d'un autre type de public soit par l'ouverture de SESSAD [Service d'éducation spéciale et de soins à domicile]. Dans les deux cas, cela implique une reconversion des personnels. Or, le secteur est extrêmement fractionné quant à la taille des associations et au nombre d'établissements qu'elles gèrent. Les associations n'ont donc pas des moyens identiques pour envisager des redéploiements » (Dorison, 2016). Dans le même temps, le travail interprofessionnel revêt parfois une importance cruciale pour les enseignants. L'élève « à besoins éducatifs particuliers » accueilli à l'école pose des problèmes spécifiques aux enseignants en cas d'absence de l'AVS, pour les sorties scolaires notamment.

Les éducateurs qui travaillent avec des jeunes en dehors de l'école sont bien souvent en relation avec sa famille et ses enseignants. Ils collaborent aussi avec des psychologues, des travailleurs sociaux et des maîtresses de maison. Un exemple donné par Nicolas Sallée illustre le travail éducatif partenarial d'une éducatrice : « De la réflexion sur la situation de Steven aux rapports délicats entretenus avec lui, en passant par les liens noués avec les services

partenaires, les échanges avec les collègues et ceux avec le magistrat, Dominique [éducatrice] croit tenir entre ces mains une partie de l'avenir du jeune » (Sallée Nicolas, p. 121). Les secteurs socio-éducatifs et médico-sociaux ont d'ailleurs vu naître quantité de métiers dont la mission est de « coordonner », dans le cadre de dispositifs, différentes catégories de « professionnels de jeunesse » qui refusent parfois, dans un premier temps, la coopération proposée (Goirand, 2014).

Les Zones d'éducation prioritaire (Zep) comme les dispositifs d'aménagement des rythmes de l'enfant ont contribué depuis les années 1980 à renforcer le regard critique sur l'action de l'école et des enseignants. Ces dispositifs ont mis en lumière les travailleurs sociaux qui prennent en charge les jeunes et les familles « à problèmes » et les animateurs qui contribuent à la socialisation des enfants par des apports dans différents domaines. Mais le partenariat entre « professionnels de jeunesse » est difficile, notamment parce que les groupes professionnels occupent différentes positions dans la structure sociale, ce qui est bien souvent un impensé des politiques locales d'éducation. Révélées par la mise en place de la Réforme des rythmes scolaires de 2013, les inégalités (en termes de ressources humaines et financières, d'expérience des relations interprofessionnelles, etc.) entre villes et à l'intérieur même des communes se sont traduites notamment par une forte opposition des enseignants au monde plus ou moins précarisé de l'animation (Divert, Lebon, 2017 ; Lebon, Simonet, 2017 ; Douchy, 2017). L'intervention d'artistes intervenant à l'école suscite également des tensions et des concurrences entre le monde scolaire et le champ de la culture (Montoya, 2013), surtout quand un projet artistique et culturel prend trop de place par rapport à l'apprentissage des disciplines scolaires (Ruppin, 2015). Elle permet néanmoins, ponctuellement, de concilier l'expression de la singularité des élèves et le collectif de la classe, faisant sens, en dehors de l'évaluation scolaire. Elle apporte une rupture avec la routine scolaire ce que semblent apprécier les élèves et les enseignants. Elle est donc « la solution à d'autres problèmes qu'à ceux qui sont censés en légitimer l'existence » en permettant aux élèves et aux enseignants de s'affranchir des contraintes de la forme scolaire (Barrère, 2019).

À la fin des années 1980, Dumazedier proposait que l'école intègre des éléments de la culture du temps libre des jeunes, car elle représente une source d'apprentissage. Il y aurait ainsi « une confrontation sérieuse des contenus du *travail scolaire imposé* par la société et des contenus du *loisir choisi* par les élèves pour se divertir, mais aussi pour s'informer et se former », une école ouverte sur l'extra-scolaire (Dumazedier, 1988, p. 84). La question des relations entre les aspects scolaires, théoriques et conceptuels de l'éducation avec certaines de ses dimensions plus concrètes, techniques et corporelles, reste un enjeu important pour les différents « professionnels de jeunesse », qu'ils soient ou non enseignants.

On peut dans une certaine mesure estimer qu'il existe un espace des « professionnels de jeunesse », même si la notion est potentiellement extensive (bibliothécaires jeunesse, conducteurs de bus scolaire, etc.) et pourrait s'appliquer aux professionnels des commerces où les jeunes sont très présents (cafés, discothèques, etc.). Le recours à cette notion floue vise d'abord à affirmer l'existence de professionnel-le-s chargé-e-s de l'éducation de la jeunesse à côté des enseignants. Cet espace professionnel particulièrement visible à l'échelle des politiques éducatives locales est globalement plus ouvert que le monde enseignant auquel on

accède par des concours d'État liés aux disciplines scolaires. Comme l'« espace de la gestion » (Boussard, 2009), l'espace des professionnel·le·s de jeunesse est relativement peu fermé par des autorisations d'exercer qui garantirait un monopole d'emploi. Il est néanmoins structuré par des diplômes, des expériences professionnelles, des réputations qui contribuent à fermer l'occupation de certains territoires professionnels.

Le regard sociologique que nous avons esquissé à propos des « professionnels de jeunesse » s'inscrit dans l'ambition de cet ouvrage. Il invite à une approche transversale et comparée qui interroge l'articulation d'un certain nombre de pratiques professionnelles avec le monde scolaire. Il s'agit ainsi de penser l'éducation sans totalement sortir de l'école. Il resterait à situer plus précisément dans l'espace social les professionnels évoqués. Comme la jeunesse (Lebon, Linares, 2009), les « professionnels de jeunesse » s'inscrivent dans les rapports sociaux et il y a sans doute une homologie entre les jeunes et le profil des professionnels qui les encadrent. En dehors des enseignants de l'Éducation nationale qui sont formellement semblables et s'adressent à tous les jeunes, il y aurait ainsi des « professionnels de jeunesse » pour les « pauvres » (les éducateurs spécialisés, les animateurs jeunesse, les conseiller d'insertion, etc.) et des « professionnels de jeunesse » pour les « riches » (les professeurs d'art, les professeurs des classes préparatoires, les professeurs particuliers, etc.).

Bibliographie

Amsellem-Mainguy Yaëlle, Vuattoux Arthur, *Enquêter sur la jeunesse. Outils, pratiques d'enquête, analyses*, Paris, Armand Colin, 2018.

Arnaud Lionel, *Agir par la culture. Acteurs, enjeux et mutations des mouvements culturels*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, 2018.

Augustin Jean-Pierre, *Le sport et ses métiers. Nouvelles pratiques et enjeux d'une professionnalisation*, Paris, La Découverte, 2003.

Bacou Magalie, Raibaud Yves, « La question du genre dans le champ de l'animation. Introduction », *Agora débats/jeunesses*, n° 59, 2011, p. 54-63.

Barrère Anne, « De quoi l'éducation artistique et culturelle est-elle la solution ? », in Barrère Anne, Montoya Nathalie (dir.), *L'éducation artistique et culturelle. Mythes et malentendus*, Paris, L'Harmattan, 2019.

Barthélémy-Stern Fabienne, « Médiateur social, une profession émergente ? », *Revue française de sociologie*, vol. 50, 2009, p. 287-314.

Belmont Brigitte, Plaisance Éric, Vérillon Alette, « Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés », *Revue française de pédagogie*, n° 174, 2011, p. 91-106.

Bourdoncle Raymond, Demailly Lise (dir.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, 1998.

Boussard Valérie, « Les consultants au cœur des interdépendances de l'espace de la gestion », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2009, n° 126, p. 99-113.

Bucher Rue, Strauss Anselm, « La dynamique des professions », in Strauss Anselm, *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan, 1992.

Chartier Anne-Marie, « Discours de bibliothécaires et représentations de la profession. 1906-2006 », *Bibliothèque(s), Revue de l'ABF*, 28 juin 2006, p. 6-16.

Chartier Anne-Marie, « Médiation ou transmission : les bibliothécaires et les enseignants devant la lecture des jeunes », in Bertrand Anne-Marie, Le Saux Annie (coord.), *Regards sur un demi-siècle. Cinquantenaire du Bulletin des bibliothèques de France BBF*, n° Hors série, 2006, p. 89-116

Comoretto Géraldine, « Le repas à la cantine : une expérience forcément négative ? », in Dubet François, *Que manger ? Normes et pratiques alimentaires*, Paris, La Découverte, 2017, p. 151-163.

Delesalle Cécile, Marquié Gérard (dir.), *L'information des jeunes sur Internet, observer, accompagner : expérimentation d'outils avec des professionnels de jeunesse*, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, Observatoire de la jeunesse et des politiques de jeunesse, 2016.

Divay Sophie, « La médiation sociale : “un nouveau métier” plus de dix ans après son émergence ? », in Demazière Didier, Gadéa Charles (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte, 2009, p. 242-251.

Divert Nicolas, Lebon Francis, « “Qui fait quoi, qui est qui ?” Réforme des rythmes et divisions du travail à l'école primaire », *Les Sciences de l'éducation — Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50, 2017/4, p. 25-43.

Dorison Catherine, « Éthique et identité collective d'un groupe professionnel. Les rééducateurs de l'Éducation nationale (1960-1990) », *Recherche et formation*, n° 52, 2006, p. 43-54.

Dorison Catherine, « Le partenariat entre l'Éducation nationale et les établissements spécialisés : cadre juridique et engagement des acteurs. 1975-2005 », *Carrefours de l'éducation*, n° 42, 2016/2, p. 19-31.

Douchy Marine, « Les inégalités socio-spatiales d'éducation au prisme de l'action éducative locale française : le cas de la réforme des rythmes scolaires dans une ville française », *Belgeo*, n° 2-3, 2017.

Dumazedier Joffre, Samuel Nicole, *Le loisir et la ville. Société éducative et pouvoir culturel*, Paris, Seuil, 1976.

Durkheim Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1992.

Fleuriel Sébastien, « L'autre marché du travail et de l'emploi sportifs », *Marché et organisations*, 2016, n° 27.

Garnier Pascale, *Les assistantes sociales à l'école*, Paris, PUF, 1997.

Ghodbane Ismaël, « Chapitre 8. Des jeunes entre école et travail », in Brougère Gilles (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009, p. 105-116.

Glasman Dominique, *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF, 2001.

Goirand Stéphanie, « De la construction à la légitimation d'une nouvelle fonction du social : Les coordinateurs de réussite éducative à Toulouse », *Formation emploi*, n° 125, 2014, p. 69-88.

Hbila Chafik, « Jeunes de quartiers populaires et équipements socioculturels », in Lebon Francis, Lescure Emmanuel de, *L'éducation populaire au tournant du 21^e siècle*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant, 2016.

Honta Marina, Julhe Samuel, « Concurrence et division du travail dans le secteur de l'organisation des activités physiques et sportives. Le cas des agents du Ministère des Sports en France », *Revue européenne de sciences sociales*, n° 52-2, 2014, p. 161-190.

Honta Marina, Julhe Samuel, « Privé ou public : le "choix" du statut d'emploi au sein d'un même groupe professionnel », *Formation emploi*, n° 128, 2014, p. 31-46.

Kherroubi Martine, « Division du travail éducatif », in van Zanten Agnès, Rayou Patrick (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 2017 [2^e édition], p. 218-221.

Labadie Francine, « L'évolution de la catégorie jeune dans l'action publique depuis vingt-cinq ans », *Recherches et Prévisions*, n° 65, 2001, p. 19-29.

Le Goaziou Véronique, *Éduquer dans la rue*, Presses de l'EHESP, 2015.

Lebon Francis, *Entre travail éducatif et citoyenneté : l'animation et l'éducation populaire*, Nîmes, Champ social, 2020.

Lebon Francis, Simonet Maud, « "Des petites heures par-ci par-là". Quand la réforme des rythmes scolaires réorganise le temps des professionnels de l'éducation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2017/5, n° 220, p. 4-25.

Lebon Francis, Linares Chantal de, « Introduction - Jeunes, "riches" et "pauvres". Processus de socialisation », *Agora débats/jeunesses*, n° 53, 2009/3, p. 51-58.

Lehner Paul, *Les conseillers d'orientation. Un métier impossible*, Paris, PUF, 2020.

Marsault Christelle, Pichot Lilian, Pierre Julien, « Le temps de travail atypique des éducateurs sportifs : entre contrainte et ressource identitaire », *Formation emploi*, n° 134, 2016, p. 89-105.

Martin Jean-Paul, « L'éducation populaire », in Jacquet-Francillon François, d'Enfert Renaud, Loeffel Laurence (dir.), *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France (XVIII^e-XX^e siècle)*, Retz, 2010.

Masson Philippe, *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements des années 1990*, Paris, PUF, 1999.

Minary Jean-Pierre, « Collectifs et cadres de travail dans les impossibles métiers de la relation à l'autre », *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 1, 2006, p. 87-101.

Moignard Benjamin, Rubi Stéphanie, « Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance ? », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, 2013, p. 47-60.

Montoya Nathalie, « Les établissements scolaires face aux dispositifs d'éducation artistique et culturelle », *Carrefours de l'éducation*, vol. 36, n° 2, 2013, p. 15-30.

Morel Stanislas, *L'échec scolaire en France (1960-2010) Sociologie d'un champ d'intervention professionnelle*, Thèse de doctorat dirigée par Gérard Mauger, EHESS, 2010.

Poyraz Mustafa, « Animateur : un métier de régulation sociale en dégradation », in Cours-Salies Pierre, *Le bas de l'échelle. La construction sociale des situations subalternes*, Toulouse, ERES, 2006, p. 53-65.

Pronovost Gilles, *Loisir et société. Traité de sociologie empirique*, Presses de l'Université du Québec, 2017 (3^e édition).

Rémy Régis, Sérazin Pierre, Vitali Christian, *Les conseillers principaux d'éducation*, Paris, PUF, 2010.

Ruppin Virginie, « Comprendre les dysfonctionnements dans un projet partenarial artistique : Opéra à l'école », *Éducation et sociétés*, n° 35, 2015, p. 151-167.

Sallée Nicolas, *Eduquer sous contrainte. Une sociologie de la justice des mineurs*, Paris, 2016, éditions de l'EHESS.

Sébileau Arnaud, « Le monopole professoral en question. Le cas de l'éducation physique et sportive en France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 188, 2011, p. 70-83.

Selponi Yohan, « "Faire sa place à l'école" les infirmières scolaires entre champ médical et institution scolaire », in Quijoux Maxime (dir.), *Bourdieu et le travail*, Rennes, PUR, 2015, p. 229-246.

Tétard Françoise, Barriolade Denise, Brousselle Valérie, Egret Jean-Paul (coordonné par), *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*, Paris, La Documentation française, 2010.

Verba Daniel, « L'intervention sociale à l'école. L'ambivalence du service social scolaire », in Verba Daniel (dir.), *Interventions sociales et rôle de l'État. Regards croisés*, Rennes, Presses de l'EHESS, 2010, p. 17-28.

Vilbrod Alain, *Devenir éducateur : une affaire de famille*, Paris, L'Harmattan, 1995.

Vulbeau Alain, « La socialisation urbaine des jeunes », in Beillerot Jacky, Mosconi Nicole, *Traité des sciences et pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, 2006.

Woollven Marianne, « L'orthophonie et les troubles du langage écrit : une profession de santé face à l'école », *Revue française de pédagogie*, n° 190, 2015, p. 103-114.

Xavier Zunigo (2013), *La prise en charge du chômage des jeunes. Ethnographie d'un travail palliatif*, Bellecombe-en-Bauges, Croquant.