

■ Décembre 2017
■ INJEPR-2017/09

Le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur-animateur (BAFA)

Quels effets sur les parcours d'engagement
et d'autonomie des jeunes ? Revue de littérature

MAGALIE BACOU

■ Sociologue, chargée d'études et coordinatrice pédagogique à l'Institut régional du travail d'Occitanie, CERTOP (UMR CNRS 5044), université Toulouse 2 Jean-Jaurès
■ Commanditaire : Caisse nationale des allocations familiales (CNAF)



Le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur-animateurice (BAFA)

Quels effets sur les parcours d'engagement
et d'autonomie des jeunes ? Revue de littérature

Magalie Bacou

Pour citer ce document

Bacou M., 2017, *Le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur-animateur (BAFA). Quels effets sur les parcours d'engagement et d'autonomie des jeunes ?* Revue de littérature, INJEP Notes & rapports/Revue de littérature.

Introduction	5
CHAPITRE 1. CONTEXTUALISATION DU BAFA AU SEIN DE L'ANIMATION	7
Construction sociohistorique de l'animation	7
Les origines de l'animation	7
L'éducation populaire, origine revendiquée de l'animation	9
Évolution des caractéristiques du secteur de l'animation	13
Professionnalisation de l'animation	13
Féminisation des emplois dans le secteur de l'animation	14
La territorialisation des emplois dans l'animation	18
Au cœur du système de formation, le BAFA	23
Les brevets non professionnels de l'animation	23
Visée et modalités de la formation BAFA	25
Quelques éléments d'analyse du système de formation	27
Perspective internationale des systèmes de formation dans l'animation	29
CHAPITRE 2. LES JEUNES TITULAIRES DU BAFA	33
D'une catégorie de l'action publique à un dispositif : la jeunesse et le BAFA	33
Les jeunes, la jeunesse	33
L'évolution des politiques publiques de la jeunesse	34
Nouveau regard sur la jeunesse et place du BAFA dans l'action publique	36
Les représentations sociales de la jeunesse	37
Une typologie d'expériences de la jeunesse	37
Persistance d'une vision dépréciée de la jeunesse	38
L'animation et le BAFA vus comme dispositifs de (ré)insertion sociale et professionnelle des jeunes	39
Profil et parcours professionnel des jeunes titulaires du BAFA	40
Des dispositions communes président à la préparation du BAFA	40
Les motivations à l'entrée dans l'animation	41
Une typologie d'exercice de l'animation via le BAFA	43
Place du BAFA dans l'articulation des parcours professionnel et personnel	47

CHAPITRE 3. L'ENGAGEMENT ET L'AUTONOMIE DES JEUNES	51
Définitions de l'engagement	52
Les liens entre le BAFA et l'engagement	57
Définition de l'autonomie	61
Liens entre BAFA et autonomie	66
Conclusion	71
Bibliographie	73

INTRODUCTION

Réaliser cette revue de littérature sur les liens entre le BAFA, brevet d'aptitude à la fonction d'animation¹, l'autonomie et l'engagement des jeunes suppose de définir un ensemble de notions, avant même, par exemple, de parler de ce qu'est le BAFA. D'ores et déjà, précisons que cette revue s'inscrit dans le champ de l'animation et des jeunesses. En effet, d'une part, elle englobe le secteur d'activité de l'animation, que celle-ci soit ou non qualifiée de socioculturelle, sociale, médico-sociale de volontaire ou professionnelle ; d'autre part, elle concerne les jeunesses² qui visent ou exercent les métiers d'animation ou de direction de structure dans ce secteur, généralement auprès d'enfants ou de jeunes sur leur temps de loisir (accueils de loisirs ou séjours de vacances). Cela étant, préciser ce qu'est l'animation n'est pas chose aisée, comme en témoigne l'absence d'une définition univoque et consensuelle dans la littérature scientifique. De même, délimiter clairement le champ d'intervention des animateurs-animatrices s'avère délicat. En revanche, un détour par les origines et la construction sociohistorique de l'animation permettra, dans un premier temps, de comprendre les difficultés à circonscrire ce secteur et l'objet de son action.

En second lieu, l'identification des caractéristiques actuelles du champ fera apparaître les dynamiques et les enjeux qui le traversent, de sorte, notamment, à bien situer le BAFA au sein du système de formation à l'animation. Le troisième point de ce chapitre introductif proposera une mise en perspective européenne relative aux modalités de formation, d'accès et d'exercice de l'animation (Chapitre 1).

Ce préalable s'ouvrira sur une synthèse des connaissances qualitatives et quantitatives disponibles, principalement en sociologie et en sciences de l'éducation, sur le devenir des jeunes titulaires du BAFA (Chapitre 2). Considérant le fait que tous les jeunes ne préparent pas ce brevet, nous nous intéresserons en amont au profil et aux motivations de celles et de ceux qui le passent.

Cela permettra ensuite de saisir si et comment l'obtention du BAFA influence le parcours personnel et professionnel de celles et ceux qui décident de le passer, en particulier au niveau de leur engagement et de leur autonomisation (Chapitre 3). Ces interrogations concernent plus particulièrement les jeunes dits « engagé-e-s » dans l'animation occasionnelle ou volontaire. Bien qu'il soit en effet d'usage d'opposer cette dernière à l'animation dite « permanente ou professionnelle », cette bicatégorisation se révélera en fait obsolète. Précisons que selon cette distinction, les animateurs-animatrices occasionnel-le-s ou volontaires sont ceux qui disposent seulement du BAFA, brevet non professionnel, et qui travaillent dans l'animation temporairement, et qu'à l'inverse, les permanent-e-s ou professionnel-le-s disposent de titres professionnels, leur travail dans l'animation constituant leur

¹ En principe, la dernière lettre de cet acronyme est développée par le terme « animateur » et c'est bien volontairement que je propose d'y substituer celui d'animation. Sans alourdir la formulation, il a l'avantage d'acter l'absence de neutralité de l'usage du masculin et de ne pas masquer que depuis le début des années 1980, le secteur de l'animation regroupe majoritairement des femmes (Lebon, 2009 ; Bacou, 2010a).

² L'emploi du pluriel évite de verser dans la naturalisation et l'homogénéisation des jeunes, comme nous le verrons plus loin.

métier. Il s'ensuit, entre autres, l'idée selon laquelle les animateurs-animateuses titulaires du seul BAFA n'exerceraient ce métier que de manière occasionnelle et volontaire, et donc que leur statut précaire ne serait pas un problème. Mais qu'en pensent les acteurs-actrices eux-mêmes ? D'une part, cette distinction empêche d'analyser les dynamiques et masque la diversité des parcours professionnels à l'œuvre dans l'animation, tout comme les conditions d'emploi dans le secteur ; d'autre part, les données empiriques montrent que les frontières sont des plus perméables du fait de nombreuses bifurcations, reconversions ou transitions professionnelles (Bacou, 2010b ; 2016, p. 273-291). Un intérêt sera également porté à la comparaison des parcours des jeunes dans l'animation selon les territoires et cadres nationaux, avec toute la prudence que cela requiert, tant il peut être difficile d'identifier l'ensemble des variables en jeu.

CHAPITRE 1. CONTEXTUALISATION DU BAFA AU SEIN DE L'ANIMATION

Le BAFA fait partie du champ de l'animation et historiquement, ce dernier est influencé par le courant de l'éducation populaire qui prône l'émancipation. Avant d'analyser ses liens avec l'autonomie et l'engagement des jeunes, il s'agit donc de s'intéresser à ce qu'est le BAFA. Comprendre ce qu'est le BAFA implique de connaître le champ de l'animation pour pouvoir le situer en son sein et, plus précisément, au milieu de cette nébuleuse que constitue son système de formation. Dans ce premier chapitre nous commencerons donc par préciser ce qu'est l'animation, principalement à travers ses origines. De manière plus descriptive et ciblée, la deuxième partie s'intéressera à l'animation en tant que secteur d'activité professionnel. Elle rendra compte de l'évolution de ses caractéristiques, tandis que la troisième partie sera consacrée au BAFA, dans une perspective nationale et internationale.

Construction sociohistorique de l'animation

Cette première partie s'intéresse aux origines de l'animation puis, plus précisément à l'éducation populaire qui représente le courant de pensée dans lequel elle puise ses racines et, en quelque sorte, sa légitimité idéologique.

Aux origines de l'animation

Comme l'indique Jean-Claude Gillet (1995), plusieurs hypothèses sont avancées quant aux origines de l'animation³. Pour certains, elle s'enracine dans la nuit des temps, dans l'apparition de la vie sociale sur terre, ce qui rend toute tentative de datation incongrue. Selon Charles Delorme (1982), directeur du Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil (CEPEC), dès qu'un groupe se constitue, « il se produit [...] de l'animation », et « par le jeu des interactions et des relations, chacun se trouve plus ou moins « animant ou/et animé » (cité in Gillet, 1995, p. 34-35). Pour le militant et promoteur du fait associatif Henri Théry (1972), ce qui est nouveau, c'est simplement « le fait qu'on se mette à en parler » (*ibid.*). L'idée défendue ici est donc que l'animation est un phénomène universel. D'autres, comme la sociologue Geneviève Poujol, considèrent que des filiations peuvent être précisées, avec les patronages laïques de la fin du XIX^e siècle (1880) d'abord, puis dans le Front populaire de 1936, l'apparition des premiers congés payés et des premiers loisirs reconnus ; ensuite dans la Résistance (Uriage)⁴ et enfin, dans les premières maisons des jeunes et de la culture (1940-

³ Jean-Claude Gillet est aujourd'hui professeur honoraire des universités en sciences de l'éducation. Ce passage sur les origines de l'animation reprend un extrait de la thèse de doctorat de sociologie : Bacou 2010b, p. 23-26.

⁴ Jean-Claude Gillet fait ici référence à l'entrée dans la Résistance des organisateurs (dont Joffre Dumazedier) de l'École nationale de cadres de la jeunesse, implantée dans le château d'Uriage (en Isère) et créé par Philippe Pétain, fin 1940, pour former les dirigeants des chantiers de jeunesse. D'après Jean-Marie Mignon, en 1942, lorsque l'armée allemande franchit les limites de la zone sud et envahit le reste de la France jusque-là non occupée, l'école entre clairement en résistance. Elle se voit

1943), les foyers de jeunes travailleurs (début des années 1950) et les centres aérés (1958) [Poujol, 1978]. Pour sa part, l'historien Pierre Laborie indique que le terme d'animateur se trouve dans un décret du 17 octobre 1945 de la Direction de l'éducation populaire de l'éducation nationale ; le sociologue Pierre Besnard situe l'apparition du terme « vers 1954 » (Gillet, 1995, p. 34), alors que l'historien Jean-Marie Mignon la situe en 1947, dans les textes officiels sur la centralisation culturelle (Mignon, 1999, p. 10).

Tout comme la datation, les origines idéologiques de l'animation demeurent incertaines. Le philosophe Raymond Labourie (1978) considère qu'elle est née dans « le sillage de l'Église d'un côté, de l'École laïque de l'autre » (cité par Gillet, 1995, p. 35). D'autres pensent que le mouvement laïc en est le principal porteur, à travers la Confédération générale des œuvres laïques⁵. Pour d'autres encore, dont l'historienne et sociologue Jeannine Verdès-Leroux (1978), l'animation résulte du progressisme catholique novateur apparu autour de la revue *Esprit*.

Pour tenter de dépasser les querelles entre origines laïques ou confessionnelles des métiers de l'animation, d'autres pistes analytiques sociohistoriques sont proposées. D'après le géographe Jean-Pierre Augustin, le champ de l'animation se constitue dans les années 1960 (Augustin, 1986, cité dans Gillet, 1995, p. 35), « dans un contexte d'urbanisation accélérée, de développement de la consommation et des loisirs » (Gillet, 1995, p. 35). L'État multiplie les initiatives sur le plan des équipements sportifs et culturels (Ion, Tricart, 1984). Jean-Claude Gillet affirme que cette période est caractérisée par une dynamique réelle et visible des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire avec, notamment, la création, en 1958, du Groupe d'étude et de rencontre des organisations de jeunesse et d'éducation populaire (GEROJEP). Le GEROJEP forge « son unité dans un corpus idéologique anti-étatique » (Gillet, 1995, p. 35). Pour le sociologue Francis Lebon : « l'apparition de l'animation accompagne la dissolution des liens sociaux traditionnels » et le « développement des "grands ensembles" avec, dans une moindre mesure, la désertification du monde rural sont associés au besoin d'animateurs » (Lebon, 2009, p.11). En se référant à « l'un des premiers livres entièrement consacrés aux animateurs » (*L'animation culturelle*, 1964), Lebon note que les « mutations de la vie quotidienne consistent à envisager, pour développer la "vie culturelle" et animer les "grands blocs de béton", l'existence d'"animateurs, hommes nouveaux pour remplir une fonction nouvelle » (Alunni *et al.*, 1964, 7-10). « Les animateurs participent au développement de l'État social » qui vise le maintien ou la reconstitution de la société, contre les possibilités d'éclatement porté par la modernisation (Lebon, 2009, p. 11). Ainsi, des professionnels (les animateurs) et des lieux spécifiques (les équipements socioculturels et sportifs) sont consacrés à l'encadrement de la jeunesse (*ibid.*) ; terme dont nous examinerons les définitions plus loin (voir Chapitre 1).

alors sanctionnée par le gouvernement de Vichy. Ce dernier décide de sa fermeture en 1943 et pourchasse ses animateurs qui entrent dans la clandestinité. À la Libération, Joffre Dumazedier, qui était entré dans la Résistance dans un maquis alpin du Vercors, accepte d'être nommé inspecteur principal de l'éducation populaire, au ministère de l'éducation nationale, à la condition d'avoir les mains libres pour créer un mouvement national et indépendant d'éducation populaire. Avec « Bénigno Cacérès et Paul Lengrand, ils construisent un "projet politique de démocratisation culturelle" » incarné « dans le mouvement Peuple et culture » (Mignon, 2007, p. 24-25).

⁵ La création par le ministère de la jeunesse du DECEP (diplôme d'État de conseiller d'éducation populaire), en 1964 serait la preuve de cette filiation laïque.

Malgré ces divergences quant aux origines de l'animation, il y a un point sur lequel l'ensemble des auteur·e·s s'accordent : l'idée que l'animation prend racine, au moins en partie, dans l'histoire de l'éducation populaire.

L'éducation populaire, origine revendiquée de l'animation

Ici encore, comme pour l'animation, les définitions de l'éducation populaire foisonnent. La plus synthétique est peut-être la suivante : auto-éducation du peuple par le peuple et pour le peuple. Beaucoup de militant·e·s et de chercheur·e·s ont proposé une définition de cette notion. Geneviève Poujol définit l'éducation populaire comme un « projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens » (Poujol, 2000, p. 115). Tout en soulignant l'internationalisation de cette notion, l'historien Jean-Claude Richez résume l'éducation populaire en France à trois principes. Premièrement, l'accès du plus grand nombre aux savoirs et à la culture, cet accès étant considéré comme inséparable de l'exercice de la citoyenneté qui constitue le deuxième principe. Le troisième principe est celui du développement en dehors du cadre scolaire, dans un cadre d'éducation non formelle. D'après l'historien, selon les pays, on mettra plus ou moins l'accent sur l'un de ces trois principes conférant ainsi à l'éducation populaire des tonalités politiques différentes selon que l'on insiste plus ou moins sur l'un des termes avec tous les degrés de variation possibles, de la transformation sociale au maintien d'un certain ordre social (Richez, 2010, p. 9).

L'animation constitue justement un lieu d'éducation non formelle pour les enfants et les jeunes fréquentant les accueils collectifs à caractère éducatif de mineurs (ACCEM ou ACM, accueils collectifs de mineurs). Le rattachement de l'animation au projet de l'éducation populaire lui permet d'y puiser la légitimité de son action. D'où l'un des volets du questionnement de cette revue : Peut-on considérer que les fédérations d'éducation populaire qui gèrent des accueils de loisirs, organisent des séjours de vacances, forment des animateurs-animatrices et en emploient, fournissent un cadre d'éducation non formelle émancipateur aux stagiaires BAFA ? Ou plus précisément, le BAFA engendre-t-il l'autonomie des jeunes qui le passent ? L'enjeu est de taille si l'on en croit le succès renouvelé du projet de l'éducation populaire.

En effet, nombre d'auteur·e·s ont participé et d'autres participent encore à la diffusion et au succès du projet de l'éducation populaire qui connaît un fort regain d'intérêt ces dernières années. Cet intérêt est visible tant au niveau des gouvernements (jusqu'en mai 2017), qui usent parfois de cet intitulé, qu'auprès du monde associatif, avec de plus en plus d'associations qui se réclament du mouvement de l'éducation populaire ; ou encore auprès de chercheur·e·s de disciplines diverses : sciences de l'éducation, sociologie, sciences politiques, histoire, géographie, anthropologie. Le chercheur Frédéric Chateigner dévoile « le sens et les causes de ce retour en grâce discursif » depuis les années 1990, en montrant ses liens avec le calendrier politique (Chateigner, 2016, p. 45-62). Remarquons, aussi, la parution récente de deux ouvrages collectifs sur l'éducation populaire. Le premier est paru fin 2016, sous la direction des sociologues Francis Lebon et Emmanuel de Lescure. Issu d'un colloque qui s'est tenu en novembre 2011, il rend compte de l'état de la recherche en sciences sociales sur l'éducation populaire « au tournant du XXI^e siècle » ; tandis que le

second, paru en 2017, sous la direction de l'historienne Carole Christen et de l'historien Laurent Besse couvre la période 1815-1945 du développement de l'éducation populaire. L'ouvrage s'intéresse aux acteurs-actrices de l'éducation populaire ; il porte sur les spécificités, les enjeux, les objectifs, les pratiques et les méthodes de l'éducation populaire (Fillaut, 2017). De même, le 8 juin 2017, l'INJEP organisait une conférence-débat à l'université Paris-Descartes sur le renouveau de l'éducation populaire, en lien avec le dossier du numéro 76 de la revue *Agora débats/jeunesses* intitulé « Éducation populaire : politisation et pratiques d'émancipation ».

D'après Jean-Claude Richez (2004, p. 106), Benigno Cacérès (1916-1991) est le premier promoteur de l'éducation populaire. Ancien d'Uriage, il est membre fondateur de l'association *Peuple et culture* et il a longtemps dirigé une collection sur ce thème aux éditions du Seuil (Cacérès, 1964). Selon l'historien, Benigno Cacérès est, par exemple, à l'origine de l'inscription de ce courant de pensée dans la lignée du Rapport de Condorcet (1792) sur l'organisation générale de l'instruction civique. Ce rapport dénonce tout dogmatisme : « Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leur opinion d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées, le genre humain n'en resterait pas moins partagé entre deux classes : celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient. Celle des maîtres et celle des esclaves » (Extrait cité dans Ferrand-Bechmann, 2005). Frédéric Chateigner soutient également que le lien entre l'éducation populaire et le Rapport de Condorcet a été promu par Benigno Cacérès et il montre les raisons pour lesquelles ce lien a été établi dans les années 1960 (Chateigner, 2011, p. 25-59).

Pour l'historienne Françoise Tétard, depuis la fin du XIX^e siècle, la notion d'éducation populaire s'est complexifiée et désigne « d'abord et surtout un discours, venant qualifier des pratiques de militants, qui ont fait des choses ensemble et qui souhaitent se mettre sous une même bannière » (Tétard, 2007, p. 75). Cette notion dépasse les clivages. Elle infuse des mouvements laïques, confessionnels, politiques, syndicalistes et militants de terrain de la société d'alors ; comme pour répondre à un « besoin de rapprochement des classes, d'introduction de la raison critique et la volonté de rendre le peuple plus conscient de ce qui lui arrive » (*ibid.*, p. 76). Les méthodes (cercles d'étude, stages) de l'éducation populaire, devenue subversive au début du XX^e siècle, vont s'étendre et se perfectionner, tandis que se brouillent ses objectifs politiques et sociaux (Tétard, 2007, p. 82).

Du côté des politiques publiques, dans l'entre-deux-guerres, la jeunesse, devenue rare, est « à la mode » et les initiatives à son égard se développent, notamment à travers la création de nombreux mouvements de jeunesse éducatifs ou politiques (scoutismes, laïques ou confessionnels) (*ibid.*, p. 82-83). Sous le gouvernement de Vichy, la jeunesse est la cible d'une politique spécifique (Galland, 2007, p. 83) et elle le reste à la Libération, avec la volonté de l'État de mettre en œuvre une « véritable » politique de la jeunesse. Comme en témoigne le programme d'action du Conseil national de la Résistance (15 mars 1944), l'éducation populaire de la jeunesse devient une priorité. Toutefois, d'après Françoise Tétard, l'éducation populaire inspire deux projets qui s'affrontent à la tête de la direction de la culture populaire et des mouvements de jeunesse, créée par René Capitant, alors ministre de la culture sous la présidence du général de Gaulle (9 septembre 1944). D'un côté, le directeur, Jean

Guéhenno, qui a la confiance du personnel enseignant, a pour objectif la culture populaire, la jeunesse n'étant qu'une de ses populations cibles ; de l'autre, le directeur adjoint, André Basdevant, qui a la confiance du personnel de la jeunesse, dont l'objectif est d'utiliser l'éducation populaire comme méthode en direction de la jeunesse (Tétard, 2007, p. 85). Précisons que les partisan-ne-s du premier projet, bien que motivé-e-s par de nobles intentions, placent l'éducation populaire dans un paradoxe qui ne semble pas encore dépassé. Il traduit en effet la croyance selon laquelle quelque-un-e-s savent ce que d'autres doivent savoir, associée à l'objectif d'une ascension sociale traduisant une certaine vision élitiste dénoncée de manière récurrente. Autrement dit, si le premier projet rend compte d'une vision asymétrique au départ, entre sachant et apprenant, le second, centré sur une méthodologie, vise une co-construction des savoirs.

Toutefois, d'après Françoise Tétard, l'éducation populaire inspire deux projets qui s'affrontent à la tête de la direction de la culture populaire et des mouvements de jeunesse, créée par René Capitant, alors ministre de la culture sous la présidence du général de Gaulle (9 septembre 1944). D'un côté, le directeur Jean Guéhenno qui a la confiance du personnel enseignant, a pour objectif la culture populaire et la jeunesse n'est qu'une de ses populations cibles. De l'autre, le directeur adjoint, André Basdevant qui a la confiance du personnel de la jeunesse, a pour objectif d'utiliser l'éducation populaire comme méthode en direction de la jeunesse (Tétard, 2007, p. 85). Précisons que les partisan-ne-s du premier projet, bien que motivé-e-s par de nobles intentions, placent l'éducation populaire dans un paradoxe qui ne semble pas encore dépassé. Il révèle en effet la croyance de quelques-un-e-s à savoir pour d'autres ce qu'il est bon de connaître, associée à l'objectif d'une ascension sociale traduisant une certaine vision élitiste dénoncée de manière récurrente. Autrement dit, si le premier projet rend compte d'une vision asymétrique au départ entre sachant et apprenant, le second, centré sur une méthodologie vise une co-construction des savoirs.

S'intéresser aux origines de l'animation permet de souligner que la construction d'une histoire du champ résulte de la convergence des visions militante, politique et scientifique de ses acteurs-actrices. À l'instar de Jean-Claude Richez, Jean-Marie Bataille souligne l'importance du rôle de l'association *Peuple et culture*, cette fois-ci « dans la conception hégémonique d'un lien historique entre animation et éducation populaire, et plus encore, entre animation et culture, mais aussi par les liens particuliers qui vont se construire entre la recherche, le commissariat au Plan et le monde associatif » (Bataille, 2004, p. 77). Il souligne que nombre d'auteur-e-s produisant des ouvrages ou des textes sur l'animation sont membres de l'association *Peuple et culture* (Joffre Dumazedier, Geneviève Poujol, Benigno Cacérés, Pierre Besnard...) (*ibid.*). Pour ce chercheur, le cas de Joffre Dumazedier est emblématique car il est Président de *Peuple et culture*, chercheur sur les loisirs et il participe aux commissions du Plan. De surcroît, « sa posture consiste à développer des analyses prospectives et donc à orienter le regard en masquant ainsi une autre lecture possible des liens entre animation et conditions d'émergence sociohistoriques » (Bataille, 2004, p. 78). Francis Lebon remarque quant à lui que la planification des équipements socio-éducatifs et la mise en place corrélative de l'animation professionnelle s'opèrent avec le soutien actif de sociologues et militants associatifs, à travers des journées d'étude, des

publications, etc. (Lebon, 2010, p. 133). Les travaux menés, entre autres, par Guy Saez, Jean-Pierre Augustin et Jacques Ion, analysent les rapports entre animation et territoire (Bataille, 2004, p. 78).

En prenant appui sur les travaux de Luc Boltanski (1982), Jean-Marie Bataille montre des points de convergence entre l'animation et l'émergence du groupe social cohérent et hétérogène des « cadres » dans la société française, tel que Luc Boltanski l'analyse (1982, p. 48-54). L'un d'eux concerne la récurrence des écrits mentionnant les difficultés tant de produire une définition que de comptabiliser ces deux groupes que sont les cadres et les animateurs-animateuses (Bataille, 2004). Il établit un lien entre la constitution de la catégorie des cadres et la naissance de l'animation. Il relève que « les cadres naissent des luttes politiques visant à reprendre en main l'ordre social après les grèves de 1936 », « un projet porté par le "catholicisme social" » qui vise à « constituer une "classe moyenne" permettant de dépasser le libéralisme du patronat et le collectivisme du socialisme » (*ibid.*, p. 81). Selon l'auteur, l'organisation civile et militaire participe à cette définition et aura un rôle important dans les programmes politiques et sociaux de la Résistance. Il identifie l'un des penseurs de cette mouvance : Georges Lamirand, qui deviendra secrétaire général de la Jeunesse sous le gouvernement de Vichy. En outre, il note que « les techniques de la psychologie sociale », importées des États-Unis, « sont importantes dans la formation des animateurs comme chez les cadres » (*brain-storming*, jeux de rôles, techniques de groupe) (*ibid.*)⁶.

Outre un fort attachement à la laïcité et aux valeurs républicaines d'égalité et de fraternité, l'éducation populaire défend l'idée d'une voie extrascolaire à l'épanouissement des individus, notamment en prônant l'accès des couches les plus défavorisées de la société aux activités culturelles habituellement réservées à l'élite sociale. S'appuyant sur le fameux discours de Condorcet, l'éducation populaire vise la formation des futur-e-s citoyen-ne-s à l'esprit critique et, donc, une forme de transformation sociale dans le sens d'une égalité de fait et pas seulement de droit.

En définitive, les difficultés à définir ce qu'est l'animation découlent de ses origines plurielles, de la diversité des facteurs historiques et sociologiques qui ont permis son émergence ; mais aussi de la pluralité des secteurs concernés (social, loisir, éducatif, culturel, sportif), des lieux d'exercice (accueils collectifs de mineurs, MJC, centres culturels, centres sociaux, foyers de jeunes travailleurs, maisons de retraite), des publics (enfants, jeunes, adultes, personnes du 3^e et 4^e âge) et aussi, comme nous le verrons plus loin, d'un système de formation complexe. Du point de vue de la sociologie des groupes professionnels, tout ceci engendre l'absence de stabilisation des conditions d'emploi dans le secteur et l'hétérogénéité du groupe des animateurs-animateuses. D'après Jacques Ion, les animateurs-animateuses « paraissent plus facilement s'investir dans les nouveaux dispositifs parce que leurs modèles professionnels les y préparent plus que d'autres, dans la mesure où ils intègrent depuis longtemps et la dimension territoriale et l'expérience de la concertation » (Ion, 2005, p. 83). En freinant la stabilisation du groupe professionnel, les principaux acteurs publics et privés de l'animation peuvent

⁶ Extrait thèse Bacou, 2010b, p. 38-39.

imaginer préserver l'adaptabilité du groupe professionnel, soit sa plasticité, alors-même qu'elle lui est intrinsèque (Bacou, 2010b, p. 26).

Évolution des caractéristiques du secteur de l'animation

En dépit de l'absence d'une définition scientifique consensuelle des métiers de l'animation, la nomenclature de l'INSEE offre une base intéressante. Depuis 2003, elle classe les métiers de l'animation en deux catégories au sein des professions intermédiaires de la santé et du travail social. D'une part, les animateurs-animateurs socioculturels et de loisirs (répertoriés sous le numéro 435b) qui « élaborent et mettent en œuvre des projets d'animation, souvent dans des institutions [...] organisent ou aident à organiser des activités visant : soit à insérer socialement certaines catégories de population et à améliorer les relations sociales entre leurs membres ; soit, plus généralement, à promouvoir la vie culturelle dans une collectivité⁷. » D'autre part, les directeurs-directrices de centres socioculturels et de loisirs (453a) qui « dirigent des entreprises ou des institutions chargées d'élaborer et de mettre en œuvre des projets d'animation [...] organisent des activités visant : soit à insérer socialement certaines catégories de population et à améliorer les relations sociales entre leurs membres ; soit, plus généralement, à promouvoir la vie culturelle dans une collectivité⁸. »

Toutefois, ces définitions ne permettent pas de faire le lien avec les origines de l'animation et renseignent peu sur la portée et le sens des métiers du secteur (animation et direction). Comme le remarque Régis Cortesero, si consensus il y a autour de l'idée que l'animation est héritière du courant de l'éducation populaire, cela ne dit rien de la part qu'elle conserve de cet héritage (Cortesero, 2012, p. 1). L'analyse de l'évolution des caractéristiques du secteur de l'animation apporte des éléments de réponse à cet égard. Le secteur de l'animation est en fait traversé par une triple dynamique : professionnalisation, féminisation et territorialisation (Bacou, 2010b).

Professionnalisation de l'animation

Les métiers de l'animation amorcent leur processus de professionnalisation au début des années 1960. Dans un contexte d'urbanisation accélérée, ils viennent soutenir, en quelque sorte, la politique des grands ensembles, du fait de la nécessité de donner vie, d'animer ces lieux en renouvelant les patronages laïques et confessionnels qui disparaissent (Augustin, 1986, cité dans Gillet, 1995, p. 35). L'héritage de l'éducation populaire est entretenu encore aujourd'hui par l'ensemble des fédérations d'éducation populaire auxquelles revient la prise en charge de la formation – professionnelle et non professionnelle – des futures générations d'animateurs-animateurs et responsables du secteur. Du fait de cet héritage et du contexte d'émergence de sa professionnalisation, la vocation principale de

⁷ www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2003/professionRegroupee/435b

⁸ www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2003/professionRegroupee/435a

l'animation se révèle double : à la fois favoriser la vie de groupe d'enfants et de jeunes en les canalisant, en facilitent leur adaptation, leur insertion dans le quartier, dans la ville, dans la société, donc conduire une forme de normalisation de leurs comportements, de sorte qu'ils et elles trouvent leur place dans la société, à l'instar des autres métiers du travail social. Mais aussi de sorte qu'ils et elles prennent leur place dans cette société en devenant citoyen·nes, en développant et en nourrissant un esprit critique, créatif, à l'égard des normes et du fonctionnement de la société pour la transformer. Il s'agit donc à la fois d'assurer la reproduction de la société via l'insertion de ses membres et son renouvellement, dans le but de participer à l'émancipation des individus et de nourrir leur capacité à construire sa propre pensée. Cette double vocation suscite des tensions dans le champ et aboutit au questionnement permanent sur les liens entre l'éducation populaire et les fédérations, associations et mouvements qui s'en réclament, y compris dans le domaine de l'animation (Bacou, 2010b, p. 245-306).

La professionnalisation de l'animation s'est traduite par la nécessité de salarier des animateurs-animateuses (alors nommés-e-s moniteurs-monitrices), de sorte qu'ils-elles soient présent·es en permanence auprès de leurs publics dans les équipements nouvellement construits. Ces emplois concernent alors majoritairement des hommes. L'usage persistant du masculin en constitue une sorte de vestige. Ainsi à l'écrit comme à l'oral le terme animateur s'emploie aussi fréquemment pour désigner (voire se désigner comme) une femme exerçant le métier. Selon une enquête réalisée par le FONJEP⁹ en 1974, le groupe des animateurs-animateuses est constitué par 78 % d'hommes (Lebon, Lescure, 2007, p. 11). De même, l'étude d'Évelyne Cavet confirme que l'emploi dans l'animation « reste » majoritairement masculin depuis les années 1960, y compris dans la région Midi-Pyrénées (Cavet, 1986).

Entre 1975 et 1981, selon l'INSEE, les professionnels de l'animation culturelle passent de 15 000 à 31 000 individus. Francis Lebon remarque qu'avec deux tiers d'entre eux-elles qui travaillent à temps complet, soit 40 heures ou plus, ils-elles forment une population privilégiée au regard des animateurs-animateuses des années 2000 (Lebon, 2010, p. 140). En effet, malgré une forte croissance des effectifs au cours des années 1990, passant de 34 500 en 1982, à 52 300 en 1990 (Mignon, 1999, p. 112), les conditions d'emploi se dégradent depuis 1982 : baisse globale de la durée du travail et hausse des contrats précaires. Le temps de travail moyen passe de 34 heures/semaine en 1982, à 29 heures/semaine en 2005 et la proportion d'emplois précaires passe de 47 % en 1982 à 52 % en 2005 (Lebon, 2010, p. 140).

Féminisation des emplois dans le secteur de l'animation

La précarisation des emplois d'animation s'accompagne d'une féminisation croissante, dès le début des années 1980. Emplois jusqu'alors occupés par une majorité d'hommes, les proportions s'inversent en 1982, date à laquelle 56 % des animateurs-animateuses sont des femmes.

⁹ Vessigault G. avec la collaboration de Dartois C., 1974, *Unité et diversité de la fonction d'animateur socio-éducatif : enquête emploi du FONJEP*, Paris (étude citée dans Lebon, Lescure, 2007).

LE BAFA : QUELS EFFETS SUR LES PARCOURS D'ENGAGEMENT ET D'AUTONOMIE DES JEUNES ?

TABLEAU 1. REPARTITION SEXUEE DANS LES METIERS DE L'ANIMATION (%)

ANNEE	TAUX DE FEMINISATION	TAUX DE MASCULINISATION	TOTAL
1974	22	78	100
1982	56	44	100
1995	65	35	100
2002	71	29	100

Sources : Ces données résultent du croisement de trois sources. Enquête Emploi du FONJEP en 1974 (Lebon, Lescure, 2007) ; Enquête Emploi de l'INSEE de 1984-2005 (Lebon, Lescure, 2007) ; DREES n°441 pour la période 1993-2002 (Bacou, 2010b, p. 114).

Aujourd'hui, parmi les diplômés du BAFA on compte 7 femmes sur 10 et autant du côté du BAFD, ce qui est relativement stable dans le temps.

TABLEAU 2. PART DE FEMMES ET D'HOMMES PARMIS LES DIPLOME-E-S DU BAFA ET DU BAFD (2011-2016)

En %		2011	2012	2013	2014	2015	2016	Moyenne 2011-2016
BAFA	Hommes	29	30	30	30	30	31	30,1
	Femmes	71	70	70	70	70	69	69,9
BAFD	Hommes	-	30	30	29	30	30	29,7
	Femmes	-	70	70	71	70	70	70,3

Source : Base de données BAFA-BAFD ; calculs Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), mission des études, de l'observation et des statistiques (MEOS), Estimations au 1er septembre 2017.

Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte.

Lecture : En 2016, 69 % des diplômé-e-s du BAFA étaient des femmes. Elles représentent 70 % des diplômé-e-s en moyenne sur la période 2011-2016.

La surreprésentation des femmes dans l'animation constitue un phénomène social peu surprenant en soi. D'une part, parce que le statut des emplois dans les accueils de loisirs recouvre les caractéristiques de beaucoup de secteurs fortement féminisés en France : précarité des emplois, forte prévalence du temps partiel, faibles niveaux de rémunération, etc. (Battagliola, 2000 ; Delphy, 1998 ; Kergoat, 1982 ; Maruani, 2000). D'autre part, les animateurs-animateuses interviennent essentiellement auprès d'un public enfantin et les secteurs d'activité en lien avec le monde de l'enfance sont particulièrement

féminisés (Fortino, 2002, p. 29). De la même façon, les emplois qui concernent l'encadrement d'enfants (comme les métiers de l'enseignement du primaire ou du secondaire [Jarty, 2010], les métiers de la petite enfance, etc.) sont largement occupés par des femmes.

En revanche, **le fait que les emplois dans l'animation aient été majoritairement masculins surprend et interroge sur les ressorts de la féminisation amorcée au début des années 1980** (Bacou, 2010a, p. 147-170). Deux principaux facteurs y ont contribué. Le premier a trait aux représentations sociales et à l'évolution du modèle éducatif dominant qui, conformément aux principes de la division sexuelle du travail professionnel et domestique (Kergoat, 2005, p. 96-97), contribuent à positionner les femmes comme les êtres les mieux équipées pour travailler auprès d'enfants. Mais c'est bien parce qu'il y a un changement du modèle éducatif, de la philosophie relationnelle parents/enfants que ce sont désormais les femmes qui apparaissent les mieux placées pour assurer ces emplois puisque jusqu'alors la fameuse « autorité » des hommes faisait bien l'affaire (Ferrand, 2001, p. 187-209).

Le second facteur est lié au contexte du début des années 1980 avec la crise économique, la montée du chômage et la hausse des statuts précaires (Paugam, 2000). La déréglementation du travail à temps partiel intervenue sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing survient concomitamment à l'entrée massive des femmes salariées dans le secteur tertiaire. Dans l'animation, la forte croissance du nombre d'emplois observée s'accompagne d'une précarisation des contrats et d'une réduction de la durée du travail. En France, depuis le milieu des années 1970, la proportion de salarié-e-s travaillant à temps partiel augmente dans tous les secteurs d'activité. Dans l'animation, le temps de travail habituel moyen passe de 34 heures par semaine en 1982, à 29 heures par semaine en 2005 (Lebon, Lescure, 2007). Envisagée par le gouvernement de Giscard d'Estaing comme une des solutions face au problème de l'emploi, l'instauration de la loi permettant la création d'emplois à temps partiel a contribué à l'expansion de cette forme d'emploi¹⁰. D'après le discours prononcé par Valéry Giscard d'Estaing, cette loi visait d'une part, les femmes mariées et mères de famille, afin qu'elles puissent disposer d'un salaire d'appoint et concilier vie familiale et vie professionnelle et, d'autre part, les jeunes ne souhaitant pas exercer un travail à temps complet, soit pour mener des études en parallèle, soit pour avoir d'autres activités¹¹. Or les personnels des accueils de loisirs se caractérisent à la fois par une forte proportion de jeunes entre 18 et 25 ans et par un taux de féminisation élevé (Bacou, 2010b, p. 115). Depuis les années 1980, la part des emplois précaires (CDD, intérim, contrats aidés) a presque triplé pour les 15-24 ans (Peugny, Van de Velde, 2013, p. 651). Comme dans bien d'autres secteurs d'activité, le temps partiel concerne principalement les femmes.

Aujourd'hui encore, la majorité des équipes d'animation est constituée d'animatrices. Toutefois, la direction de services et de structures demeure majoritairement l'affaire d'hommes (Lebon, 2009 ; Bessin, 2009), excepté peut-être en accueils de loisirs, périscolaires en particulier, dans lesquels les postes semblent se féminiser. Plus précisément, en 2004, 66% des postes de direction au niveau

¹⁰ Loi n°81-64 du 28 janvier 1981 relative au travail à temps partiel. Jusqu'alors les emplois étaient à temps plein avec possibilité de travailler à temps partiel. La loi permet désormais de créer des emplois à temps partiel.

¹¹ Discours de Valéry Giscard d'Estaing du 14 avril 1981 précédant les élections présidentielles (<http://discours.vie-publique.fr/notices/817016800.html>).

national (toutes structures confondues) sont occupés par des hommes (Lebon, 2009, p. 49). Concernant spécifiquement les accueils de loisirs, d'après l'enquête sur la Haute-Garonne, 63% de ces structures sont dirigées par des femmes, mais les hommes ont plus de chance d'occuper un tel poste puisque 32% des hommes de l'échantillon dirigent un accueil de loisirs, contre 26% des femmes (Bacou, 2010b, p. 366). On observe donc soit une majorité d'hommes aux postes de direction si l'on considère les données nationales portant sur l'ensemble des structures d'animation, soit une surreprésentation des hommes à la direction des accueils de loisirs sur le département de la Haute-Garonne. Il existe en effet une division sexuelle interne aux métiers de l'animation.

À la ségrégation verticale constatée – à savoir une majorité d'hommes aux postes de direction malgré la supériorité des effectifs féminins dans l'animation en général –, s'ajoute une ségrégation horizontale, selon l'âge du public accueilli dans les structures (Bacou, 2010b, 149-153). Plus les enfants sont petits, plus les équipes sont constituées d'animatrices ; inversement, plus les jeunes se rapprochent de l'âge adulte, plus on aura d'animateurs dans les équipes. Cette dichotomie sexuée de la répartition des animateurs-animatrices se comprend au regard de l'existence d'une hiérarchisation symbolique. Elle s'effectue en fonction de l'âge du public encadré et se superpose à l'asymétrie des sexes et au genre. Plus les enfants sont petits, plus on est proche d'un rôle maternant dévolu au genre féminin, plus on aura un taux fort de féminisation ; plus les enfants sont âgés, plus on se rapproche du rôle autoritaire¹² dévolu au genre masculin davantage valorisé, et plus le taux de masculinisation des équipes sera élevé. Le public varie aussi selon les structures et celles qui accueillent les jeunes sont plus valorisées (centres socioculturels, accueils de jeunes, MJC), comme les séjours de vacances (colos) considérés également comme plus proches du cœur de métier. Au plus bas de la hiérarchie se trouvent les accueils de loisirs, avec une meilleure considération de l'accueil extrascolaire face à l'accueil de loisirs périscolaire. Ce dernier peine, en effet, à être dissocié des garderies qu'il a remplacées ou qu'il tend à remplacer. Dans certaines écoles maternelles, les garderies (avant la classe, voire après) coexistent avec l'accueil périscolaire ou accueil de loisirs associé à l'école (ALAE), instauré lors de la pause méridienne ou le mercredi après-midi. Or, contrairement aux ALAE, les garderies assurées par des ATSEM, agent·e·s territoria·ux·le·s spécialisé·e·s des écoles maternelles, ne font pas partie des ACCEM et donc, elles ne sont pas soumises à la construction d'un projet pédagogique. Censé se substituer au modèle pensé d'autrefois qu'est la garderie, l'ALAE fonctionne comme un repoussoir pour une partie du monde de l'animation car il menace la légitimité professionnelle du groupe. Les accueils de loisirs constituent la base du groupe avec les plus gros effectifs d'animateurs-animatrices, mais cette base est fragilisée par la conquête toujours en cours de sa reconnaissance professionnelle.

Voici plus de cinquante ans que la professionnalisation s'est amorcée dans l'animation. Elle s'est réalisée pour les cadres de l'animation (majoritairement masculins) grâce à une main d'œuvre flexible et peu coûteuse d'animateurs-animatrices (des jeunes souvent étudiant·e·s au départ et des femmes en majorité) directement en contact avec les enfants et les jeunes, sur le terrain (Lebon, 2010). Désormais, le maintien de la précarité des emplois à la base du groupe professionnel freine le

¹² Sur la question de l'autorité dans l'animation, voir : Vari 2006, p. 103-113 ; Herman, 2006, p. 89-90 ; Bacou, 2006, p.75-78 ; Bacou, 2010a, p. 156-159.

processus de professionnalisation mais ne peut arrêter sa dynamique. Nécessairement, s'il ne peut aller vers une plus grande stabilisation de ses conditions d'emploi, soit vers davantage de professionnalisation, il ira, à l'inverse, vers une déstructuration (au sens de Hughes) et l'on perçoit déjà, les prémices d'une potentielle déprofessionnalisation du groupe (Bacou et *al.*, 2014). Le marché du travail a changé, le secteur de l'animation aussi. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il en est de même du profil des animateurs-animatrices qui travaillent en accueils de loisirs extra et périscolaires et parmi lesquel-le-s les étudiant-e-s sont minoritaires. D'après l'étude menée en Haute-Garonne, les étudiant-e-s représentent 22 % des animateurs-animatrices en accueils de loisirs (Bacou, 2010b, annexe 43, p. 601).

La territorialisation des emplois dans l'animation

De par les décentralisations successives amorcées au début des années 1980, les métiers de l'animation connaissent une dynamique de territorialisation. L'action combinée des associations et fédérations d'éducation populaire, de l'État et des collectivités territoriales dessine le cadre organisationnel du secteur de l'animation en termes d'emploi et de formation. Pour Jean-Marie Mignon, en définissant la politique d'un territoire, les élu-e-s sont les « maîtres d'ouvrage », tandis qu'en la réalisant, les animateurs-animatrices en sont les « maîtres d'œuvre » (Mignon, 1999, p. 115-118). À l'échelon local, la gestion du secteur d'animation socioculturelle peut se faire soit en régie directe, soit par une délégation de service public dans le cadre d'un marché public (Bacou, 2010b, p. 78). Dans le cadre de la régie directe, les agent-e-s sont directement employé-e-s par la commune. La délégation de service public consiste à laisser la prérogative de l'emploi à des associations qui sont chargées de mettre en œuvre les activités d'animation à l'échelle d'une commune ou, éventuellement, d'une communauté de communes. Les missions sont clairement définies dans une convention signée par les deux parties. Les animateurs-animatrices employé-e-s par le délégataire ne font pas partie du personnel municipal. Pour Francis Lebon, l'initiative privée se conjugue souvent au financement municipal, par une sorte de pratique libérale du service public (2009, p. 19). Selon Mathieu Hély et Maud Simonet (2008), le travailleur associatif, salarié de droit privé au service de l'action publique, a vocation à répondre à des besoins non pris en charge par l'État ou le marché et de servir une fonction d'utilité sociale qui transcende les intérêts particuliers (Lebon, 2009).

Les emplois dans l'animation présentent donc un caractère mixte du point de vue de leur statut, public ou privé, dans la mesure où les municipalités ont le choix du mode de gestion de leur service d'animation. Or le type de gestion des structures détermine les conditions d'emploi et de travail du groupe des animateurs-animatrices en accueil de loisirs, majoritairement précaires. Dans les accueils en régie directe, la précarité provient du type de contrat de travail, tandis que dans les accueils gérés par des associations pour le compte de municipalité, la précarité vient de la faiblesse du temps de travail (Bacou, 2010b ; 2016, p. 273-291¹³).

¹³ Chapitre issu d'une communication reprenant les résultats de ma thèse (2010) lors du colloque « L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle », 16-18 novembre 2011, Université Paris Est Créteil.

Les métiers de l'animation évoluent selon les interrelations du triptyque État/collectivités territoriales/monde associatif. La frontière floue entre le public et le privé à but non lucratif se traduit notamment par une volonté de maintien, voire du développement de la co-présence de personnels travaillant dans l'animation de manière volontaire ou occasionnelle, aux côtés de professionnel-le-s ou permanent-e-s. Ainsi, les réformes entreprises par l'État tendent à contribuer à la professionnalisation du secteur, par exemple en imposant la détention d'un diplôme professionnel pour occuper un poste de direction, tout en conservant la possibilité pour des titulaires du brevet d'aptitude aux fonctions de directeur (BAFD) de continuer à diriger des structures sous certaines conditions (structures ouvertes moins de 80 jours par an et accueillant moins de 80 enfants). Cependant, des dérogations sont possibles et elles ont augmenté dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires depuis 2008¹⁴. Celle-ci constitue d'ailleurs une sorte d'occasion manquée pour repenser l'organisation du travail dans l'animation et réduire la précarité de ses emplois. En 2006, l'instauration du contrat d'engagement éducatif (CEE) vise à diviser les emplois en tentant de réserver les emplois en CEE aux « occasionnel-le-s » ou « volontaires » du secteur, tout en cherchant à protéger les professionnel-le-s censé-e-s toujours être rémunéré-e-s à l'heure. Alors que dans les accueils de loisirs sans hébergement gérés par les municipalités, l'habitude est à la rémunération forfaitaire, le CEE ouvre cette possibilité aux associations qui, jusque-là, ne pouvaient rémunérer qu'à l'heure. Autrement dit, les réformes engagées s'inscrivent dans l'objectif de différencier les conditions d'emploi et de travail des animateurs-animateuses qui, pourtant, sur le terrain, font la même chose (Bacou, 2010b). Ce traitement différencié se calque sur la distinction historique opérée entre, d'une part, des professionnel-le-s devant être rémunéré-e-s à l'heure et des occasionnel-le-s ou volontaires rémunéré-e-s au forfait journalier. Certains considèrent que ce type de rémunération se justifie par une forme de « travail bénévole », non sans lien avec les origines philanthropiques de l'animation¹⁵. Il s'agirait-là d'une « nouvelle forme de bénévolat » (Ndiaye, 2004, p. 201), un bénévolat subi en fait (à l'instar du temps partiel subi) consistant à accepter « de travailler en contrepartie d'un salaire même faible » (ibid., p. 210). Parmi les enquêté-e-s, aucune animateur-animateuse ne se présente comme bénévole en accueils de loisirs et beaucoup préféreraient être rémunéré-e-s sur la totalité de leur temps de travail effectif et à l'heure plutôt qu'au forfait : 53 % d'entre eux-elles désirent travailler plus pour accroître leurs revenus (Bacou, 2010b, p. 585). Précisons que le forfait peut *a minima* être équivalent à 2,20 fois le SMIC horaire pour une journée de travail (sans précision du nombre d'heures), soit d'environ 16,54 euros net/jour (21,47 brut/jour)¹⁶.

Jusqu'à présent, les mesures prises en faveur d'une professionnalisation du secteur pour les personnels de direction, et non d'animation, se sont appuyées sur l'exigence d'un diplôme professionnel pour occuper les postes de direction. Mais dans la mesure où l'accès aux postes d'animation continue de pouvoir se faire grâce à un brevet non professionnel, l'absence de clôture entrave la poursuite du

¹⁴ www.education.gouv.fr/cid66696/la-reforme-des-rythmes-a-l-ecole-primaire.html

¹⁵ Face à une pénurie de moniteurs-monitrices bénévoles, une rétribution leur est progressivement versée à partir de 1955 (Lebon, 2005, p. 109-110).

¹⁶ Code de l'action sociale et des familles : articles L432-1 à L432-6 et articles D432-1 à D432-9 (rémunération et contenu du contrat de travail). Calculs effectués à partir du montant du Smic au 1^{er} janvier 2017 : 9,76 euros brut/heure, soit 7,52 euros net/heure.

processus de professionnalisation du groupe des animateurs-animatrices. Par ailleurs, le mode de gestion des accueils de loisirs dépendant du choix des municipalités, l'évolution des conditions d'emploi, qui renseigne également sur le processus de professionnalisation du groupe des animateurs-animatrices, se joue principalement au niveau local depuis les premières vagues de décentralisation.

En 2012, la fonction publique territoriale de l'animation¹⁷ regroupait 82 091 agents de catégorie C, dont une majorité de femmes et 68 408 adjoint·e·s d'animation. Parmi eux-elles, 60 % sont fonctionnaires, les 40 % restants sont contractuels ou vacataires¹⁸. Il est notable que la réforme des rythmes scolaires participe d'un besoin croissant d'animateurs-animatrices dans les accueils périscolaires. Le 7 juin 2014, le site d'information de l'emploi public a publié un article sur les métiers de l'animation qui résume relativement bien les difficultés actuelles du secteur :

« Le 9 septembre 2014, Patrice Weisheimer, secrétaire général du syndicat de l'éducation populaire-UNSA, a adressé à Patrick Kanner, ministre de la jeunesse et des sports, une lettre ouverte, dans laquelle il demande "un cap politique permettant de déterminer le niveau de compétence et de qualification des animateurs, ainsi que des modalités d'accès aux formations professionnelles actuellement inaccessibles financièrement aux animateurs". Dans ce texte, l'UNSA souligne aussi que de nombreux animateurs professionnels sont au chômage, car jugés "trop chers" par les recruteurs potentiels... **Professionnalisation : lenteur...** – Longtemps exercés par des militants ou par des bénévoles, les métiers de l'animation se professionnalisent peu à peu. Même si le mouvement reste lent. En effet, il n'existe pas de véritable formation initiale dédiée à l'animation, sauf quelques DUT et licences professionnelles. Les diplômes s'acquièrent en formation continue (voir nos articles : "Les diplômes non professionnels : BAFA et BAFD" et "Les diplômes professionnels"). Les possibilités de formation dépendent donc des collectivités territoriales "employeurs", dans un secteur où les professionnels sont, de plus, souvent embauchés en contrat court. (C. Pétillon, 2014, « Animation et jeunesse : un secteur en cours de structuration et de professionnalisation », 7 juin 2014, *info.emploipublic.fr*, dossier « Les métiers de l'animation et de la jeunesse »).

Comme le rappelle Patrice Weisheimer, auteur de la lettre ouverte précitée adressée au ministre de la ville, de la jeunesse et des sports, « le 9 septembre 1964 paraissait le décret du premier diplôme professionnel de l'animation : le DECEP, diplôme d'État de conseiller d'éducation populaire¹⁹ ». Les nombreux autres diplômes créés ensuite par les pouvoirs publics rendent le système de formation en animation complexe et opaque (Bacou, 2010, p. 103-105). Des diplômes universitaires de niveau bac + 2 à bac + 5 s'opposent à des diplômes professionnels estampillés « Jeunesse et sports », allant du niveau V au niveau II ; et à la forte concurrence des diplômes non professionnels que sont, nous y venons, le BAFA, et le BAFD²⁰ bien plus accessibles financièrement que ne le sont les diplômes professionnels (voir encadré). Alors qu'ils ne sont pas professionnels, ces brevets constituent pourtant les « clefs d'accès usuelles à l'espace professionnel de l'animation » (Lebon, 2009, p. 27).

¹⁷ <http://infos.emploipublic.fr/metiers/les-secteurs-qui-recrutent/les-metiers-de-lanimation-et-de-la-jeunesse/lanimationune-filiere-dynamique-dans-la-fonction-publique-territoriale/apm-3696/>

¹⁸ Source : INSEE, Système d'information sur les agents des services public (SIASP).

¹⁹ Lettre ouverte publiée en ligne dans l'édition des invités de Médiapart du 9 septembre 2014 (<https://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/090914/lettre-ouverte-des-animateurs-au-ministre-de-la-jeunesse>).

²⁰ Si à l'origine le A et le D des acronymes BAFA et BAFD désignent respectivement « animateur » et « directeur », l'usage d'« animation » et de « direction » est plus conforme aux faits.

LES DIPLOMES DANS L'ANIMATION

Diplômes universitaires

Bac+2 : diplôme universitaire de technologie (DUT) Carrières sociales option Animation ; le diplôme d'étude scientifiques et techniques relatif à l'animation (DEUST) Animation Gestion des activités sportives et physiques ou culturelles (bac +2) ;

Bac + 3 : licence professionnelle (voir : www.cidj.com/article-metier/animatrice-animateur-socioculturel) ;

Bac +4 : diplôme des hautes études des pratiques sociales (DHEPS) ;

Bac + 5 : diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en ingénierie des ressources humaines appliquées aux institutions éducatives, option Travail social et insertion sociale.

Diplômes professionnels Jeunesse et sports

Le brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien (BAPAAT), diplôme de niveau V (CAP-BEP) a été créé en 1993. Il constitue le premier niveau de qualification professionnelle pour l'animation et l'encadrement des activités physiques et socioculturelles

Le certificat de qualification professionnelle (CQP) mention Animateur périscolaire a été créé en 2010. Sans niveau reconnu par l'État, il n'a de valeur que dans la branche ou le regroupement de branches qui l'a créé. Dans l'animation, le CQP Animateur périscolaire est l'équivalent professionnel du BAFA (non professionnel) ;

Le brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BP JEPS), diplôme de niveau bac (IV) créé en 2001, a remplacé le BEATEP (brevet d'État d'animateur technicien d'éducation populaire) créé en 1986. Il est le diplôme professionnel de référence dans le privé et dans le public et permet d'occuper un poste de direction de structure, indifféremment du nombre de jours ou d'enfants accueillis.

Le diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (DEJEPS), de niveau bac + 2 (niveau III), a été créé en 2006.

Le diplôme d'État relatif aux fonctions d'animation (DEFA) est un diplôme de niveau bac +2 (niveau III), créé en 1979 ;

Le diplôme d'État de directeur de projet d'animation et de développement (DE-DPAD), diplôme de niveau bac +3 (niveau II), créé en 1995, atteste d'une qualification professionnelle pour la conception, la mise en œuvre et la gestion de politiques d'animation et de développement conduites avec ou à partir de structures sportives, sociales ou culturelles ;

Le diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (DEJEPS), de niveau bac +2 (niveau III), créé en 2006 ;

Le diplôme d'État supérieur de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (DESJEPS), de niveau bac +3 (niveau II) créé en 2006, remplace le DE-DPAD (diplôme d'État de directeur de projet d'animation et de développement) abrogé en 2009.

Brevets non professionnels

BAFA et BAFD

TABLEAU 3. LES DIPLOMES PROFESSIONNELS DES SECTEURS JEUNESSE ET VIE ASSOCIATIVE, DELIVRES PAR LE MINISTERE

Nombre de diplômes

Nature et niveau du diplôme		2010	2011	2012	2013	2014	2015 ⁽¹⁾
BAPAAT à dominante animation	V	693	601	628	510	456	459
BP JEPS** spécialités de l'animation socioculturelle	IV	3 166	2 937	2 825	2 748	2 639	2 912
DE JEPS spécialité de l'animation socioculturelle	III	976	957	822	743	738	760
DES JEPS spécialité de l'animation socioculturelle	II	226	205	124	188	213	187
DEFA		86	68	40	14	3	0
Total des diplômes de l'animation délivrés		5 147	4 768	4 439	4 203	4 049	4 318

Note de lecture : En 2015, l'ensemble des diplômes de l'animation délivrés par le ministère est de 4 318

Sources : Les chiffres clés du sport, 2017, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), mission des études, de l'observation et des statistiques (MEOS), ministère de la ville, de la jeunesse et des sports.

(1) : état de la collecte au 1er septembre 2016

** Le BP JEPS est destiné à remplacer à terme l'ensemble des diplômes de niveau IV, à savoir le BEES du 1er degré (sauf option ski alpin et ski nordique de fond) et le BEATEP.

Note : les diplômes BP JEPS, DE JEPS et DES JEPS sont transversaux aux champs de l'animation et du sport. Ils sont construits par spécialités.

Tel qu'il est constitué aujourd'hui, le système de formation regroupe donc trois catégories de diplômes : les diplômes non professionnels, professionnels et universitaires. Les formations correspondant aux deux premiers types de diplôme s'effectuent auprès de centres de formation gérés par des associations d'éducation populaire qui emploient aussi des animateurs-animatrices : Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), Union française des centres de vacances et de loisirs (UFCV), Fédération nationale Léo-Lagrange, FRANCAS, Association pour la formation des cadres de l'animation et des loisirs (AFOCAL) ou encore Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente (LFEEP), les Eclaireurs et Eclaireuses de France (EEDF, scoutisme laïque)... Ces associations et fédérations organisent des sessions de formation préparant aux diplômes non professionnels et aux diplômes professionnels de tous niveaux. Toutes ces formations sont payantes mais des aides financières sont possibles, en particulier pour les formations non professionnelles via les caisses des allocations familiales (CAF), le conseil régional, un comité d'entreprise, ou encore Pôle emploi. Elles sont sanctionnées par un brevet ou un diplôme délivré par l'association ayant l'agrément ministériel. Elles se divisent en deux sessions, l'une théorique et l'autre pratique impliquant la réalisation d'un stage dont la rémunération n'est pas obligatoire, dans une structure d'animation avec parfois un mémoire ou un rapport à rédiger. Toutes ces formations continuent de s'inscrire dans une pratique bénévole à partir de laquelle est acquise une

première légitimité, sous le contrôle des aîné·e·s. Le directeur ou la directrice de la structure qui accueille le ou la stagiaire participe également à l'évaluation des stagiaires.

Au cœur du système de formation, le BAFA

Les diplômes non professionnels sont le brevet d'aptitude aux fonctions d'animation (BAFA) et le brevet d'aptitude aux fonctions de direction (BAFD), auxquels s'ajoute le brevet d'aptitude à l'animation socio-éducative (BASE), créé en 1970. **Le BAFA et le BAFD sont institués depuis 1973. Ils remplacent le diplôme de moniteur-monitrice de colonie de vacances qui s'était imposé progressivement dans les organismes à partir de 1947.** Détenir un diplôme d'animation demeure facultatif car les textes donnent aux employeurs la possibilité de recruter des personnes non diplômées. Cependant, ils doivent veiller à ce que sur l'ensemble des salarié·e·s employé·e·s sur une même période, 80 % des animateurs-animateuses aient le BAFA et 80 % des directeurs-directrices aient le BAFD ; ou bien qu'à 80 % les personnes soient « titulaires d'un diplôme, titre ou certificat de qualification figurant sur une liste arrêtée par le ministre chargé de la jeunesse après avis du Conseil national de l'éducation populaire et de la jeunesse²¹ ».

Les brevets non professionnels de l'animation

Les brevets non professionnels de l'animation représentent une très large part des diplômes de l'animation délivrés par le ministère chargé de la jeunesse. Ainsi, on dénombre près de 53 000 BAFA et quelques 2 000 BAFD délivrés en 2015 alors que le nombre total de diplômes professionnels délivrés par le ministère chargé de la jeunesse dans le champ de l'animation ne s'élève qu'à 4 300. Le nombre de diplômes BAFA délivrés est relativement stable depuis 20 ans autour de 50 000. De même, la part des diplômes délivrés à des femmes n'a que peu évolué ces dernières années. Les femmes représentaient 70 % des diplômés du BAFA en 2015, elles étaient 71 % en 2003 (Le Rohellec, Truchot, 2005).

On observe une relative constance dans le temps du nombre de diplômés des formations BAFA ou BAFD.

²¹ Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, décret n°2004-154 du 17 février 2004 modifiant le décret n°2002-883 du 3 mai 2002 relatif à la protection des mineurs à l'occasion des vacances scolaires, des congés professionnels et des loisirs; *J.O.* du 18 février 2004.

TABLEAU 4. NOMBRES DE DIPLOMES DU BAFA ET BAFD

		2011	2012	2013	2014	2015	2016
BAFA	Total	53 754	50 046	50 045	53 683	52 733	54 603
	Hommes	15 681	14 855	15 187	16 057	15 892	16 981
	Femmes	38 073	35 191	34 858	37 626	36 841	37 622
BAFD	Total	-	1 986	1 872	2 032	2 015	1 900
	Hommes	-	592	563	596	599	566
	Femmes	-	1 394	1 309	1 436	1 416	1 334

Source : Base de données BAFA-BAFD ; calculs Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), mission des études, de l'observation et des statistiques (MEOS). Estimations au 1^{er} septembre 2017.

Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte.

Lecture : En 2016, 54 603 personnes ont obtenu leur BAFA, dont 16 981 hommes et 37 622 femmes.

TABLEAU 5. ÉVOLUTION DU NOMBRE DE DIPLOMES DU BAFA ET BAFD

		<i>En %</i>	2011	2012	2013	2014	2015	2016
BAFA	Total	-	-	-6,90	0,00	7,27	-1,77	3,55
	Hommes	-	-	-5,27	2,23	5,73	-1,03	6,85
	Femmes	-	-	-7,57	-0,95	7,94	-2,09	2,12
BAFD	Total	-	-	-	-5,74	8,55	-0,84	-5,71
	Hommes	-	-	-	-4,90	5,86	0,50	-5,51
	Femmes	-	-	-	-6,10	9,70	-1,39	-5,79

Source : Base de données BAFA-BAFD ; calculs INJEP-MEOS. Estimations au 1^{er} septembre 2017.

Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte.

Lecture : En 2016, le nombre de diplômés du BAFA a progressé de + 3,5 %.

Toutefois, Jean Houssaye (1991) et Baptiste Besse-Patin (2012, p.7) soulignent **que tous les jeunes inscrits au BAFA (ou au BAFD) ne mènent pas leur formation à terme**, même si la part des abandons reste encore complexe à estimer. Il serait intéressant de suivre l'évolution de cet écart sur plusieurs années et d'en identifier précisément les raisons. Par exemple, pour 1991, le taux de formations non suivies jusqu'au bout est estimé à 38 % (Houssaye, 1991, p. 83). **Plusieurs motifs peuvent expliquer cette interruption**. Selon les

résultats de l'enquête en cours menée par la CNAF (Moeneclaey, 2017²²), la difficulté à respecter les délais définis pour la formation (18 mois entre deux étapes, 30 mois en tout) dans une période mouvante pour les jeunes, mais également le coût du BAFA sont à l'origine d'un nombre important d'abandons de la formation. Un décalage trop important vécu par les stagiaires entre la session théorique et la session pratique du BAFA, notamment en lien avec le comportement des enfants, constitue également un des facteurs explicatifs (Montforte, 2006, p. 33 ; Besse-Patin, 2012).

Visée et modalités de la formation BAFA

Le BAFA permet d'encadrer des enfants et adolescent·e·s dans les accueils collectifs de mineurs (ACM) et notamment en accueils de loisirs. Les ACM ont vocation à offrir aux publics des activités éducatives adaptées à leurs besoins durant les temps de loisirs et de vacances. D'après les informations disponibles sur le site jeune.gouv.fr du ministère chargé de la jeunesse²³, **la formation au BAFA a pour objectif de préparer à l'exercice de cinq fonctions :**

- 1) assurer la sécurité physique et morale des mineur·e·s ;
- 2) participer, au sein d'une équipe, à la mise en œuvre d'un projet pédagogique en cohérence avec le projet éducatif dans le respect du cadre réglementaire des ACM ;
- 3) participer à l'accueil, à la communication et au développement des relations entre les différents acteurs-actrices ;
- 4) encadrer et animer la vie quotidienne et les activités ;
- 5) accompagner les mineur·e·s dans la réalisation de leurs projets.

De plus, **la formation vise à développer quatre aptitudes :**

- 1) « transmettre et faire partager les valeurs de la République, notamment la laïcité
- 2) situer son engagement dans le contexte social, culturel et éducatif ». Soulignons cette formule qui assimile le fait de passer le BAFA et l'acte d'engagement, sans prise en compte du sens donné par les acteurs-actrices concerné·e·s.
- 3) « Construire une relation de qualité avec les membres de l'équipe pédagogique et les mineurs, qu'elle soit individuelle ou collective, et veiller notamment à prévenir toute forme de discrimination ;
- 4) apporter, le cas échéant, une réponse adaptée aux situations auxquelles les mineurs sont confrontés. »

²² Lors de l'écriture de cette revue, je n'ai pas accès aux résultats de l'étude de la CNAF, ni au rapport en cours d'écriture. Je remercie donc très sincèrement Jeanne Moeneclaey pour sa relecture comme pour les données qu'elle a jugé pertinent de me communiquer à cette occasion et qui sont présentées dans le présent texte.

²³ www.jeunes.gouv.fr/formations-et-metiers-de-l/bafa-bafd/article/le-BAFA#ancre7

Les candidat·es au BAFA qui doivent avoir 17 ans au moins lors du début de la formation²⁴, choisissent l'organisme avec lequel ils-elles souhaitent se former parmi ceux habilités par le ministère chargé de la jeunesse et depuis 2010, ils-elles doivent s'inscrire en ligne sur le site prévu à cet effet²⁵. La formation s'organise en trois sessions avec un intervalle qui ne peut excéder 30 mois entre la première et la troisième, sous peine de perdre le bénéfice des éléments acquis²⁶.

La première session est d'ordre théorique et vise à permettre l'acquisition de bases pour assurer les fonctions d'animation. Elle s'appuie néanmoins sur l'organisation de jeux de rôle, de mises en situation des postulant·es, qui ont tour à tour le rôle des enfants ou adolescent·es, puis des animateurs-animatrices. Cette session théorique (ou générale) dure 8 jours au minimum et se déroule le plus souvent en internat. Sa validation donne la qualité d'animateur-animatrice stagiaire. Le coût de cette formation varie selon les régions, les dates et les organismes de formation. En 2017, une exploration internet sur les sites de différents organismes de formation (CEMEA, EEDF, Francas, UFCV) donne une fourchette de prix allant de 400 à 600 euros.

La deuxième session, à réaliser au cours des 18 mois suivant la fin de la session théorique, consiste à réaliser un stage pratique destiné à la mise en œuvre des acquis et à l'expérimentation. Elle s'effectue au sein d'un ACM, durant 14 jours au minimum (fractionnables) et ne fait pas obligatoirement l'objet d'une rémunération. C'est aux animateurs-animatrices stagiaires de trouver une structure dans laquelle ils-elles effectueront leur stage pratique.

Quant à **la troisième session**, dite d'approfondissement ou de qualification (selon le choix du candidat·e) elle vise à approfondir, compléter et analyser ses acquis et ses besoins de formation. Ce sont également les candidat·es qui choisissent l'organisme avec lequel ils-elles souhaitent la réaliser, sachant qu'il peut être différent de celui avec lequel la session théorique a été obtenue. La session d'approfondissement dure 6 jours au minimum. En 2017, son coût varie de 400 à 500 euros. Quant à la session de qualification, elle dure au moins 8 jours et permet d'acquérir des compétences dans un domaine spécialisé comme la voile, le canoë-kayak ou la surveillance de baignade. L'obtention de la qualification permet de disposer de prérogatives spécifiques pour encadrer les activités correspondantes en ACM. En 2017, le coût d'une qualification est compris entre 500 et 600 euros environ.

L'obtention du BAFA a donc un coût variable selon les options retenues par les candidat·es : en 2017 on peut l'évaluer à environ 890 euros avec un approfondissement et en demi-pension ; puis à 1170 euros en internat avec l'option qualification pour la troisième session. Comme indiqué précédemment, une aide financière peut être accordée par la caisse d'allocations familiales (CAF), le conseil régional, le conseil départemental, les communes ou communautés de communes ou encore Pôle emploi. Les employeurs et les comités d'entreprises peuvent également apporter des aides pour la formation

²⁴ Article 3 du décret n°87-716 du 28 août 1987.

²⁵ www.bafa-bafd.gouv.fr L'inscription en ligne est également obligatoire pour le BAFD.

²⁶ Le cas échéant, une demande de dérogation peut éventuellement être faite auprès de la direction départementale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale du lieu de résidence, afin d'obtenir un allongement de 12 mois.

BAFA. Par exemple, sans conditions de ressources, au niveau local, la CAF peut prendre en charge les frais d'inscription de la session de base (400 euros) et au niveau national, elle peut verser une aide de 97,41 euros pour la session d'approfondissement, voire de 106,71 euros pour celle relative à l'accueil du jeune enfant²⁷. Par ailleurs, des associations proposent des formations gratuites en échange de quelques semaines de bénévolat dans leur structure. L'aide de la CAF est celle qui est la plus largement reçue par les jeunes diplômés. Cependant, seulement 53 % des jeunes diplômés du BAFA déclarent avoir reçu une aide de la CAF (Moeneclaey, 2017, à paraître).

Les autres aides reçues par les jeunes proviennent essentiellement d'un employeur ou d'un comité d'entreprise (13 %), de communes ou de communautés de communes (12 %), de la région (12 %) ou du département (12 %). D'autres aides existent, telles que celles reçues par les jeunes de leur établissement scolaire ou de leur organisme de formation (5 %) ou encore des aides de la Mutualité sociale agricole (MSA), des associations de scoutisme, de banques ou de missions locales par exemple. Le montant des aides reçues est évidemment variable puisque, à part pour l'aide nationale versée par les CAF, aucune règle uniforme n'est appliquée.

Selon l'enquête menée par la CNAF auprès des jeunes, de façon schématique, parmi les jeunes diplômés du BAFA, un quart ne reçoit aucune aide financière, un quart reçoit uniquement l'aide de la CAF, un quart reçoit une ou plusieurs autres aides, mais sans recevoir celle de la CAF, un quart reçoit l'aide de la CAF et une ou plusieurs autres aides (Moeneclaey, 2017, à paraître).

Chaque année, près de 50 000 BAFA sont délivrés par le ministère chargé de la jeunesse. Et les données actuelles montrent que le nombre de BAFA délivrés (54 603 en 2016) est relativement identique à celui de 2003 (Le Rohellec, Truchot, 2005).

D'autres diplômes comme le DEUG de sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), ou une 2^e année de Licence de STAPS, ou encore un CAP Petite enfance, le BAPAAT, le BPJEPS, sont reconnus équivalents au BAFA. Au sein du système de formation, rappelons que si ce brevet non professionnel ou un titre équivalent constitue paradoxalement le seul droit d'entrée dans le métier, il n'est cependant pas obligatoire : Une équipe d'animation doit compter au moins 50% de titulaires du BAFA ou équivalent, 30% (maximum) de stagiaires BAFA ou diplôme équivalent, 20% (maximum) de non-qualifiés.

Quelques éléments d'analyse du système de formation

Passer le BAFA semble donc une évidence pour travailler dans l'animation et s'il n'est pas toujours un préalable indispensable à l'embauche, le plus souvent, il est exclu d'y échapper une fois embauché. **Le BAFA légitime et donc facilite le recrutement ou son renouvellement en qualité d'animateur-**

²⁷ Site de la CAF : www.caf.fr/allocataires/caf-des-yvelines/offre-de-service/enfance-et-jeunesse/l-aide-au-bafa

animatrice aux yeux de l'employeur associatif, comme des collectivités territoriales. De même, avoir fait ses armes en tant qu'animateur-animatrice BAFA au moins et, mieux, avoir été directeur-directrice BAFA, constituent des préalables implicites pour diriger une structure de loisirs. En effet, bien que le DUT ou la licence professionnelle préparent à la fonction de direction, lors des recrutements, les employeurs leur préfèrent les diplômés non professionnels (Bacou, 2010b). Par conséquent, alors que les trois filières de formation à l'animation pourraient sembler autant de pistes équivalentes pour travailler dans le secteur, il n'en n'est rien. Le parcours le plus valorisé est de commencer avec un BAFA, puis un BAFA (filière non professionnelle), de poursuivre avec un BP JEPS (filière professionnelle) ou un DUT (filière universitaire) au plus court, voire de continuer par une licence professionnelle Animation (filière universitaire) et au choix, de s'arrêter ou de prolonger via la filière professionnelle (DEFA, DP JEPS) ou universitaire (master ou DP...). Tout cela, en continuant de travailler dans le secteur en parallèle, ce qui ouvre aussi la voie à la validation des acquis de l'expérience, VAE, parfois critiquée pour son allègement théorique par celles et ceux qui s'y sont engagé·e·s après avoir ressenti, sur le terrain, un fort besoin en la matière (Bacou, 2010b, p. 301-302).

Le système de formation à l'animation s'avère particulièrement concurrentiel, chaque filière défendant son pré carré, et cristallise des aspirations différentes quant au devenir de l'animation. D'après François Chobeaux et Philippe Segrestan, deux visions s'opposent : celle d'une animation technicienne visant à répondre aux attentes des publics et des élu·e·s, au risque de réduire le sens du contenu du travail d'animation à une fonction de service de garde et de loisirs ; celle d'une animation au service du développement des personnes et des groupes, centrée sur leur prise de responsabilité et sur leur capacité critique à éveiller, à travailler avec les personnes à la transformation de leurs situations et de leurs milieux (Chobeaux, Segrestan, 2010, p. 201). À cela s'ajoute la crainte d'une uniformisation des animateurs-animatrices. D'après Éric Gallibour et Yves Raibaud, le fait que les diplômés d'État (BAPAAT, BPJEPS, DEJEPS et DESJEPS)²⁸ s'appuient sur un référentiel professionnel et de certification engendre des risques forts de « formatage » des personnels d'animation, de « représentation univoque des compétences des animateurs [...] en éclipsant au mieux les débats scientifiques que suscitent leurs différents usages et représentations ou en occultant au pire les difficultés que recouvre leur exercice dans le monde professionnel » (Gallibour, Raibaud, 2010, p. 208). Les auteurs dénoncent l'absence de prise en compte de plusieurs facteurs permettant à l'animateur-animatrice de mettre en œuvre ses compétences dans l'organisation qui l'emploie. Selon eux, le déploiement de ses compétences dépend autant de son statut et de son niveau de diplôme, que de sa fonction et de son rôle ou de la nature de son travail, ou encore de ses relations professionnelles (*ibid.*, p. 207-209).

Au cœur du système de formation, on retrouve, une fois encore, cette tension entre la fonction intégrative de l'animation visant la permanence, en quelque sorte de la société, et sa fonction plutôt subversive visant la transformation sociale. L'existence de ces pôles est liée aux régimes démocratiques des sociétés contemporaines et au changement social qui les traverse. En ce sens, la

²⁸ Diplômes délivrés par les directions régionales et départementales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale.

pratique et l'idéologie de l'animation naissent « des besoins d'une société » (Kurki, 2004, p. 130). D'où le lien à établir entre l'émergence et le développement de l'animation et le contexte socio-historique, politique et économique d'un pays. Si des formes d'animation se retrouvent à peu près partout, semble-t-il, des variations existent selon les spécificités nationales. Ce que l'on nomme les métiers de l'animation en France connaît donc des processus d'institutionnalisation variés, en fonction des contextes socio-historiques nationaux (Gillet, 2003, p. 4-7).

Perspective internationale des systèmes de formation dans l'animation

Depuis 1993, il existe un Réseau international de recherches pluridisciplinaires sur l'animation (RIA)²⁹ dont les travaux montrent la pertinence d'une approche socio-historique de l'animation (Lamoureux, 2004) pour rendre compte de ses « analogies à l'étranger³⁰ ». D'après Jean-Claude Gillet, la France est l'un des seuls pays développés à connaître un « système d'animation » formalisé dans un espace professionnel relativement autonome, situé de plus, à la « conjonction d'organisations de jeunesse et d'éducation populaire et d'institutions publiques » (Gillet, 2006, p. 181). **En Espagne**, par exemple, certaines universités proposent une formation en animation (niveau IV) ou plus précisément « *en educación social* », pour exercer un métier situé à mi-chemin entre l'éducateur et l'animateur à la française (Gillet, 2005, p. 17). Selon Xavier Uncar Martinez, trois autres filières professionnelles existent, soit pour devenir « monitor de tiempo libre » ou « director de tiempo libre » ou encore, pour entreprendre un cycle de formation de grade supérieur en animation socioculturelle (CFGs de niveau III). Les deux premières sont délivrées au sein d'écoles d'éducateurs (Escuelas de educadores), tandis que la troisième formation de niveau III est délivrée par des instituts d'éducation secondaire (IES) et des écoles d'animation³¹ (Ucar Martinez, 2004, p. 103).

D'autres pays comme **la Suisse**, au début des années 2000 (Armbruster-Elatifi et al., 2014, p.158), ont fait le choix d'instituer de hautes écoles spécialisées, comme en Suisse occidentale (HES-SO) avec en son sein notamment l'École d'études sociales et pédagogiques (canton de Lausanne) ou la Haute école de travail social et de la santé (canton de Vau). Au sein de ces écoles, une formation à l'animation socioculturelle est proposée de manière optionnelle, via le choix d'une orientation : service social, éducation sociale, animation socioculturelle. Cela représente un tiers du contenu de la formation, les deux autres tiers étant communs aux filières du travail social (Genier, 2004, p. 202). Cela rappelle la formation délivrée en France dans le cadre de la préparation au DUT Carrières sociales avec un tronc commun et une option à choisir selon les IUT : animation sociale et socioculturelle, assistance sociale, éducation spécialisée, gestion urbaine, service à la personne. Il semble que ce type de formation se retrouve également au Portugal, dans les écoles supérieures d'éducation (Nunes Peres, 2004, p. 183) et

²⁹ Depuis 2003, sept colloques internationaux consacrés à l'animation ont été organisés par ce réseau.

³⁰ Ce terme extrait de l'intitulé du 1^{er} colloque international du RIA qui s'est tenu à Bordeaux en 2003 : « L'animation en France et ses analogies à l'étranger. Théories et pratiques - État de la recherche », 4-6 novembre 2003.

³¹ Dans le texte : « Institutos des Educación Secundaria » y « Escuelas de Animación ».

en Finlande, dans des écoles polyvalentes de formation à la pédagogie sociale, présente seulement depuis la fin des années 1990 à l'université (Kurki, 2004, p. 131).

En Belgique³², le brevet d'animateur de centres de vacances (BACV) est l'équivalent belge du BAFA français. Ce brevet ne peut être délivré que par des organisations de jeunesse reconnues par la Communauté française de Belgique pour la zone Wallonie-Bruxelles. L'Office de la naissance et de l'enfance (ONE) exige actuellement qu'au moins un tiers des animateurs soient détenteurs du BACV pour qu'un séjour obtienne l'agrément. Le brevet s'obtient au bout d'un parcours de formation en résidentiel (les participants doivent loger sur place durant les sessions de formation) qui comprend 150 heures de théorie et 150 heures d'expérience utile (ou stage pratique). L'expérience utile consiste soit en trois semaines en plaine de jeux, soit en deux semaines en séjour résidentiel (ou centre de vacances ou de loisirs). Le stage devra être suivi d'un moment d'évaluation qui prend différentes formes selon l'organisation de jeunesse proposant la formation. La formation complète prend entre 1 et 3 ans en fonction de l'organisme de formation. Si le participant n'a pas pu suivre l'ensemble des heures, le décret l'autorise à étaler sa formation sur un maximum de 3 ans. Dans le décret, il est stipulé que la formation doit être organisée par les organisations de jeunesse dans la philosophie de l'éducation permanente.

Au Québec, un programme universitaire de premier cycle en « animation culturelle » existe depuis plus de quarante ans (Lamoureux, 2004, p. 217). Cette formation offre différentes spécialités, par exemple en loisirs, culture et tourisme³³. Elle prépare à devenir responsable de la planification et de l'organisation de l'animation culturelle (théâtre, activités de littératures, loisirs scientifiques, tourisme culturel, etc., et à intervenir auprès de publics spécifiques : enfants, jeunes, personnes handicapées, délinquants, etc. Les lieux d'intervention sont divers : centres sociaux, bibliothèques, organismes culturels, administration principale de camps, dans le milieu scolaire (animation à la vie étudiante dans les écoles primaires, secondaires, dans les collèges ou les universités). Les animateurs-animateurs peuvent aussi travailler dans le milieu communautaire : associations culturelles, clubs culturels, etc.) ; dans le milieu culturel privé (musées, centres culturels, hôtels, etc.) ; ou encore dans le milieu audiovisuel. Selon le ministère de l'enseignement supérieur du Québec, au 31 janvier 2011, 69 % des répondants à une étude sur les personnes ayant suivi cette formation ont obtenu un emploi relié, dont 80 % à temps complet, et 4 % ont poursuivi leurs études en maîtrise. Cette formation est de 3 ans à temps complet. Elle s'achève par un stage obligatoire d'intervention ou de recherche de 600 heures à effectuer sur un ou deux trimestres consécutifs. Du côté de ce qui est considéré en France comme de la formation non professionnelle, depuis 2008-2009, le Québec s'est aussi doté du DAFA, diplôme d'aptitude aux fonctions d'animation ou « formation de moniteurs de camps », équivalent au BAFA français, et ouvert aux jeunes de 15 à 25 ans. Le DAFA a été élaboré par les organismes nationaux de loisir, sous la responsabilité du Conseil québécois du loisir, afin de créer une formation unique qui établit un standard collectif de formation en animation et qui permet de répondre aux exigences croissantes de la

³² Site Wikipedia https://fr.wikipedia.org/wiki/Brevet_d%27animateur_de_centres_de_vacances

³³ Site : www.metiers-quebec.org/arts/anim_culturel.html

clientèle. Il s'agissait de pallier les difficultés de recrutement d'animateurs-animateuses, de formation et de rétention de personnel que connaît le secteur du loisir. La Fédération québécoise des centres communautaires de loisir participe activement, depuis le début, à ce programme, notamment en dispensant de la formation³⁴. Le Programme DAFA a pu voir le jour grâce à la mise en commun de leurs efforts avec ceux du Conseil Québécois du Loisir et de six autres partenaires³⁵ en loisir. Ce programme de certification des animateurs et animatrices comprend deux volets distincts : un volet théorique de 33 heures et un volet pratique de 35 heures sous forme de stage en animation. Le DAFA est une certification de plus en plus exigée par les employeurs. Elle permet à son titulaire d'assumer les responsabilités relatives à l'animation d'activités de loisir s'adressant aux jeunes de 5 à 17 ans. La formation vise à assurer la sécurité et la qualité de l'expérience de loisir vécue par les participants. C'est la première formation à être reconnue collectivement par toutes les organisations nationales de loisir au Québec. Elle a été élaborée à partir des contenus de formation en vigueur dans les organisations partenaires et présente un enseignement suffisamment vaste et polyvalent pour en assurer la pertinence dans tous les milieux du loisir (camp de jour municipal, camp de vacances, centre communautaire, centre de vacances familiales, groupe scout, clubs 4-H, etc.)³⁶. Le DAFA est un ambitieux projet collectif élaboré en réponse à un consensus sur les besoins du milieu de l'animation en loisir. Sous la responsabilité du Conseil québécois du loisir (CQL), ce nouveau programme de formation s'appuie sur la concertation et la collaboration entre les différentes organisations nationales de loisir. D'un commun accord, elles ont déterminé que la meilleure solution pour faire face aux difficultés résidait dans la création d'une formation unique pour l'ensemble des milieux du loisir.

Malgré l'absence d'exhaustivité des données présentées pour chaque pays, ce modeste tour d'horizon des travaux sur le sujet montre que la complexité du système de formation de l'animation n'est peut-être pas une spécificité française. Pour certains pays, comme la Suisse par exemple, le cursus semble clairement délimité du côté du travail social. Pourtant, d'autres voies existent sans doute et surtout, les données manquent sur les conditions d'emploi et de travail dans le secteur. Il serait intéressant de produire une analyse comparative internationale des systèmes d'animation, des caractéristiques des personnes qui se forment à l'animation, de leurs trajectoires professionnelles et des conditions d'emploi et de travail dans le secteur.

³⁴ <http://fqcc.org/fr/formation/dafa/>

³⁵ Partenaires en plus de la Fédération québécoise des centres communautaires de loisir : Association des camps du Québec, Association québécoise du loisir municipal, la Fédération québécoise du scoutisme, Les Unités régionales de loisirs et de sport du Québec, Les Clubs 4-H, le Mouvement québécois des vacances familiales. Avec la participation financière de Québec en forme et du ministère de l'éducation, enseignement supérieur et recherche du Québec (MEESR). www.quebecenforme.org/media/326284/communique-montreal-DAFA.pdf

³⁶ https://fr.scoutwiki.org/Dipl%C3%B4me_d%27aptitude_aux_fonctions_d%27animateur

CHAPITRE 2. LES JEUNES TITULAIRES DU BAFA

Consacré aux jeunes titulaires du BAFA, ce deuxième chapitre s'intéresse d'abord aux politiques publiques de la jeunesse. La seconde partie porte sur les représentations de cette catégorie socialement construite, tandis que la troisième concerne plus précisément le profil et le parcours des jeunes qui passent le BAFA. En effet, tous les jeunes ne passent pas le BAFA et, contrairement à ce que beaucoup d'animateurs-animateuses disent, cela ne relève pas du hasard. Rappelons en outre que cela représente un coût. De surcroît, si un projet précis à un moment donné peut orienter la préparation du BAFA, comme avoir un job pour financer ses études ou vouloir faire carrière dans le secteur, un nouveau projet peut mûrir et entraîner des changements de trajectoires professionnelles ou personnelles. Ainsi, la manière dont sont envisagés l'activité dans l'animation et le rôle ou la place du BAFA peut tout à fait évoluer dans le temps.

D'une catégorie de l'action publique à un dispositif : la jeunesse et le BAFA

L'organisation de la société est basée sur une segmentation arbitraire de sa population et en tant que segment, la jeunesse constitue un domaine d'intervention spécifique de l'action publique, qui mobilise différents dispositifs en vue de réaliser un projet politique. Dans cette première partie, il s'agit donc de faire le lien entre une catégorie de public et un dispositif. Nous précisons d'abord les notions de « jeunes » et « jeunesse(s) », avant de retracer l'évolution des politiques de jeunesse puis de montrer la place du BAFA dans l'action publique.

Les jeunes, la jeunesse

« La jeunesse n'est qu'un mot » (Bourdieu, [1978] 1984), citation maintes fois reprise, exprime avec justesse et simplicité le caractère socialement construit de la catégorie jeunesse, laquelle d'ailleurs n'a pas toujours existé en tant que telle. Comme d'autres catégories, l'enfance ou la vieillesse, elle masque l'hétérogénéité d'une population et les inégalités qui la traversent (Bourdieu, [1978] 1984 ; Mauger, 2001 ; Galland, 2007 ; Amsellem-Mainguy, Loncle-Moriceau, 2015). Exit les variations de mode de vie, de références culturelles, de ressources financières, de confort matériel, de ressources sociales. De surcroît, ce que ces catégories désignent évolue dans l'histoire de notre société. Dans l'Antiquité par exemple, l'enfant est celui qui ne parle pas et qu'il faut dresser. Ce n'est qu'à partir du XVIII^e siècle que l'on commence à voir les premières lois de protection de l'enfant au travail. La catégorie jeunesse fera son apparition plus tard, avec la prolongation des études et l'entrée différée dans la vie active. De même, du côté de la vieillesse, on a d'abord parlé du 3^e, puis du 4^e âge, etc.

Comme l'indique le sociologue Olivier Galland, la jeunesse désigne un processus qui marque une étape de transition dans le déroulement de la vie : l'entrée dans la vie d'adulte. Selon Pierre Bourdieu, « la

jeunesse est une séquence de trajectoire biographique, "un âge de la vie" [...] un état intermédiaire "mi-enfant, mi-adulte", "ni enfant, ni adulte" qui exerce un double effet de mise hors jeu et incohérence statutaire' » (Mauger, 2001, p. 139). Elle constitue un groupe social qui, d'une part, « n'existe qu'à travers les catégories de représentation et de désignation élaborées et sédimentées progressivement » et, d'autre part, présente un caractère hétérogène (Galland, 2007, p. 52-59). Ainsi parler de la jeunesse constitue un abus de langage (Mauger, 2001, p. 137). Il conviendrait plutôt de parler des jeunesses, de sorte à rompre avec l'idée d'homogénéité véhiculée par l'usage du singulier. D'après Olivier Galland, « la jeunesse est progressivement devenue un enjeu idéologique et politique ». Construction sociale et culturelle, l'utilisation de cette catégorie a donné naissance à des formes d'interventions institutionnelles d'encadrement de la jeunesse, d'abord par le biais d'initiatives privées, puis étatiques (Galland, 2007, p. 83 ; Bantigny, 2007). Et c'est sous le gouvernement de Vichy que « la jeunesse devient une préoccupation majeure de l'État qui définit une politique spécifique à son égard » (Galland, 2007, p. 86)³⁷.

L'évolution des politiques publiques de la jeunesse

La manière dont l'action publique en direction de la jeunesse se structure est en partie liée aux représentations que l'on s'en fait. À partir notamment d'un ouvrage collectif sur les politiques de jeunesse (Becquet *et al.*, 2012), Francine Labadie rend compte de l'évolution des conceptions sociologiques de la jeunesse et leur appropriation dans l'action publique (2012). Elle note que depuis les années 1980, la sociologie de la jeunesse en France et dans d'autres pays a permis de rompre avec une vision culturaliste dominante, qui consiste à voir la jeunesse comme un groupe social caractérisé par un mode de vie et des comportements spécifiques, alors que la jeunesse est hétérogène. Une nouvelle approche a ensuite considéré la jeunesse comme une étape du cycle de vie, entre l'enfance et l'âge adulte, dans un processus marqué par le franchissement de seuils : le passage de l'école à l'emploi stable ; l'accès à un logement indépendant ; la mise en couple ; l'allongement de la jeunesse. Cependant, ce processus n'est pas linéaire car les comportements sont complexes et les parcours réversibles. Cécile Van de Velde montre ainsi l'accumulation possible des caractéristiques de plusieurs âges de la vie à la fois (2015). Les limites de cette approche résident aussi dans le fait de se focaliser sur les trajectoires individuelles sans s'interroger sur ses déterminants structurels (contexte socio-économique actuel, configuration du marché du travail, ressources et perspectives existantes), de définir une action publique à partir d'une lecture naturalisante des difficultés des jeunes, en les considérant comme des effets d'âge et, en conséquence, d'apporter des réponses curatives de court terme, conjoncturelles. Les effets de telles politiques publiques ont été de contribuer à la fois à renforcer l'allongement de la jeunesse et à considérer les jeunes comme un groupe porteur de difficultés et de risques, relevant d'une action spécifique et non pas du droit commun.

³⁷ Pour plus de précision sur l'encadrement étatique de la jeunesse, voir Galland, 2007, p. 83-97. Au sujet de l'évolution des politiques locales de jeunesse, voir Patricia Loncle (2007, p. 12-28).

Ce traitement catégoriel et pathologisant des problèmes des jeunes résulte de trois dynamiques à l'œuvre depuis 30 ans (Lima, 2012, p. 129). Francine Labadie souligne d'abord la dynamique d'institutionnalisation (Lima, 2008). Elle désigne une diversification des formes d'intervention de l'État en direction de la jeunesse afin d'élargir l'accès aux études face à la montée du chômage, de favoriser leur insertion professionnelle, de prévenir les conduites à risques et de renforcer la socialisation des jeunes, en particulier dans le cadre de la politique de la ville. La deuxième dynamique présentée par Francine Labadie concerne le renvoi de la prise en charge des jeunes vers les familles, soit une dynamique de familiarisation du traitement des problèmes des jeunes, notamment avec l'allongement de la scolarité et les difficultés de stabilisation professionnelle. Par exemple, le revenu de solidarité (RSA) est réservé aux jeunes ayant au moins 25 ans. Depuis peu et sous conditions, il est accessible aux 18-24 ans : s'ils-elles sont parents isolés ou s'ils-elles justifient d'une certaine durée d'activité professionnelle (« jeunes actifs³⁸ »). Les deux dynamiques précédentes ont engendré la troisième : la naturalisation de la jeunesse puisque celle-ci est devenue une catégorie générique de l'action publique et que l'âge est considéré comme la source des problèmes. Par exemple, le chômage des jeunes reste considéré comme un problème lié à l'âge et non comme la manifestation de transformations structurelles du système productif. Cette croyance génère la création de mesures et de dispositifs en direction des jeunes, censées répondre à leurs problèmes spécifiques et, à leur tour, ces dispositifs engendrent de nouveaux problèmes qui aggravent celui de l'emploi. C'est par exemple le cas du service civique. Il y a à la fois un renforcement de la tutelle étatique et un renforcement de la tutelle familiale sur ce fond de naturalisation de la jeunesse. L'émergence progressive d'une catégorie « jeunes » dans l'action publique s'est accompagnée de la montée en puissance de représentations négatives des jeunes et de la jeunesse, perçus de plus en plus comme porteurs de problèmes, voire comme facteurs de risques pour la santé et comme une menace pour la paix sociale.

Selon Francine Labadie, malgré l'émergence d'un nouveau regard sur les jeunes et sur la jeunesse repris par le *Livre vert pour la jeunesse* de 2009, avec un renouvellement du cadre théorique proposé, l'actualisation des politiques publiques demeure faible. Voici un extrait du livre vert³⁹ : « La jeunesse est une transition en permanente évolution, marquée par de multiples situations, des "allers retours" et des cumuls fréquents entre la formation, l'emploi, l'inactivité professionnelle, l'engagement non professionnel... Le tâtonnement est l'une des caractéristiques de la jeunesse. S'il faut faire des paris pour la jeunesse, mieux vaut courir le risque d'une jeunesse boulimique d'activité et de projets, que celui d'une jeunesse enfermée dans des trains qui ne mènent nulle part. Une politique de la jeunesse qui fonctionne doit être bâtie à partir de ce constat, et non tenter de segmenter ses publics. »

³⁸ Site officiel de l'administration française : www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/N19775

³⁹ Commission sur la politique de la jeunesse. *Livre vert*, p 10 : www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Livre_vert.pdf

Nouveau regard sur la jeunesse et place du BAFA dans l'action publique

Le nouveau regard porté sur la jeunesse consiste à inscrire la question jeune dans la dynamique des générations (Van de Velde, 2008). Il s'agit de se demander ce qui est fait pour préparer la jeune génération à ses responsabilités, pour l'intégrer dans la société, l'aider à y prendre sa place, et de convenir de la nécessité d'un nouveau contrat entre les générations. À défaut d'assurer l'insertion professionnelle des jeunes sur le marché du travail et leur accès à un emploi stable, l'action publique réoriente ses objectifs vers leur insertion sociale qui devient une préoccupation majeure. Sans doute s'inscrit-elle, entre autres, dans la crainte de l'avènement d'une jeunesse incontrôlable, susceptible de déstabiliser l'ordre social, d'autant plus qu'elle est sans emploi, inoccupée. Toujours est-il que la question de l'engagement et de l'autonomie des jeunes devient centrale, en lieu et place de celle de leur accès à l'emploi. Vient alors la question du rôle des dispositifs tels que le BAFA. **Rétives à envisager la stabilisation du métier d'animateur-animateur en accueil de loisirs, lui préférant le maintien des statuts concurrents (bénévoles ; stagiaires ; en contrat d'engagement éducatif, CEE ; en CDD, en CDI, en CDII), les fédérations d'éducation populaire saisissent l'appel lancé par les pouvoirs publics par une mise en avant du BAFA comme vecteur d'engagement et d'autonomie.** Deux visions s'opposent. La première est celle de fédérations d'éducation populaire qui délivrent des formations BAFA tout en étant employeurs associatifs. De leur point de vue, le BAFA serait « un levier de transformation sociale par la formation d'une partie de la jeunesse à l'engagement dans une formation citoyenne, solidaire et d'intérêt général ». Les fédérations s'appuient alors sur cette idée pour demander la création d'un statut de volontaire dans l'animation qui soit déconnecté du droit du travail (Rapport d'activité des CEMEA, juin 2016, p. 34) ; Bacou et *al.*, 2014). À l'inverse, la seconde vision est celle d'animateurs-animateuses qui dénoncent le manque de reconnaissance professionnelle de leur métier du fait de la faiblesse des rémunérations et de la précarité des emplois alors qu'ils-elles ont un rapport professionnel au métier et souhaitent faire carrière dans le secteur (Bacou, 2010b). Ces jeunes ne représentent qu'une partie des inscrits à la formation BAFA, mais comme on l'a vu précédemment, le BAFA représente une étape quasi incontournable dans le parcours de tout-e animateur-animateur.

En conséquence, on peut se demander en quoi, la requête des fédérations formatrices et employeuses d'animateurs-animateuses s'accorde avec les préoccupations, non de l'ensemble des salarié-e-s de l'animation, mais de la majorité (Bacou, 2010b). De même, à quand le volontariat pour ceux qui ne sont pas jeunes ? Qu'est-ce qui justifie une diversité de contrats pour un même travail et de rémunérer une personne ou plutôt de lui verser une indemnité non en fonction de son activité, de ce qu'elle fait, mais de son âge ? Ou de son statut parallèle d'étudiant-e ? Ne peut-on s'interroger sur les représentations sociales qui sous-tendent cet âgisme ? Autrement dit, la volonté de maintenir des statuts différents, peu rémunérateurs pour les jeunes, pose question. À ce sujet, le 17 juillet 2017, la Commission européenne a publié son rapport annuel relatif à l'emploi, aux affaires sociales et à l'inclusion. Intitulé *Employment and Social Developments in Europe* (ESDE), ce rapport montre des tendances positives de l'évolution de l'emploi et de la situation sociale en Europe. Toutefois, il alerte sur la charge particulièrement élevée qui pèse sur les jeunes générations. Ces dernières ont en effet

davantage de difficultés à trouver un emploi. Pour la France, de mars 2016 à mars 2017, le taux de chômage est évalué à 10 % tandis que celui des moins de 25 ans avoisine les 24 % (Eurostat, p. 4-5 du rapport ESDE⁴⁰). Les jeunes occupent plus souvent des formes d'emploi atypiques et précaires, dont des contrats temporaires, et perçoivent des « pensions plus faibles par rapport aux salaires ». En outre, selon l'Observatoire national de la politique de la Ville, en 2015, pour les 15-29 ans, le taux de chômage en quartier prioritaire est de 35,8%, contre 17,9% en unités urbaines englobantes⁴¹ (2007, p. 125), soient les agglomérations où sont implantées les Zones Urbaines Sensibles (ZUS). Le rapport ESDE recommande de faire en sorte que toutes les générations bénéficient des tendances économiques positives actuelles. Difficile de considérer que la multiplication des contrats d'engagement éducatif dans l'animation ou des contrats de service civique volontaires réservés aux jeunes, signés à défaut de contrats de travail classiques plus rémunérateurs (Bacou et *al.*, 2014 ; Aldeghi I., Guisse N., Hoibian S., Jauneau-Cottet P., Maes C., 2016, p. 49-57) réponde à cet objectif.

Les représentations sociales de la jeunesse

À cette catégorie socialement construite que constitue la jeunesse est associée un ensemble de représentations. Or ces représentations sociales de la jeunesse sont d'une importance capitale car elles sont au fondement de la définition des politiques publiques sectorielles et, plus largement, déterminent l'orientation de l'action publique en direction des jeunes. Tout d'abord, nous allons voir comment l'exposition d'une typologie d'expériences des jeunes européennes permet d'explorer la variation des représentations selon les contextes nationaux. Il s'ensuit le constat d'une relative persistance, en France, d'une vision dépréciée de la jeunesse. Cette vision se lit en particulier à travers les politiques urbaines et leur préoccupation constante visant à canaliser les énergies juvéniles. Dans cette perspective, l'animation et le BAFA sont parfois mobilisés dans l'idée de remédier aux difficultés d'insertion des jeunes.

Une typologie d'expériences de la jeunesse

Cécile Van de Velde a produit une recherche comparative européenne des trajectoires des jeunes (2008). Dans un compte rendu de lecture paru dans *la Vie des idées*, Christian Baudelot en reprend ainsi les principaux résultats : « Quatre pays, quatre façons de devenir adulte. Se trouver au Danemark, s'assumer au Royaume Uni, se placer en France et s'installer en Espagne. Il s'agit bien d'une typologie d'expériences, non d'une catégorisation d'individus. Ces quatre façons de devenir adulte sont des constructions sociales qui ont partie liée avec les modalités selon lesquelles s'articulent dans ces quatre pays l'intervention de l'État, de l'école et de la famille » (Baudelot, 2008). Selon Cécile Van de

⁴⁰ <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=fr&catId=89&newsId=2841&furtherNews=yes>

⁴¹ Source: enquêtes Emploi en continu de l'Insee. Champ: quartiers prioritaires métropolitains et unités urbaines englobantes. Traitements : CGET-ONPV.

Velde, la jeunesse est « comme un processus fondamental évolutif d'individualisation » : la jeunesse n'est plus un état mais un devenir. Articulant la sociologie des âges de la vie avec celle des générations, cette perspective permet de saisir l'influence des déterminants structurels, notamment l'impact des institutions sur les parcours des jeunes, autrement dit, de lier l'individualisation et l'institutionnalisation (Labadie, 2012). Ces travaux confirment l'importance des analyses multi-niveaux pour saisir les configurations des jeunesses dans divers contextes nationaux.

Malgré l'affirmation d'une volonté de « développer l'autonomie des jeunes, c'est-à-dire leur capacité à pouvoir assumer intellectuellement et financièrement leur propre existence tout en contribuant à la dynamique de la société », une conception dépréciative de la jeunesse persiste, avec une stabilité des réponses des politiques publiques face à trois principaux enjeux (Loncle, 2012, p. 29) que sont « l'attention portée à l'insertion professionnelle des jeunes (l'éducation, la formation) ; la croissance des préoccupations relatives à la répression des comportements délinquants ; la montée en puissance des considérations liées à la préservation de la santé des jeunes » (*ibid.*, p. 24). Des changements se dessinent, quant à la manière de concevoir les politiques publiques nationales et territoriales à l'égard des jeunes ; mais dans la pratique, le traitement catégoriel de la jeunesse demeure, à la place d'un traitement transversal de la jeunesse. De même, la pathologisation de la jeunesse continue de se lire à travers l'usage de dispositifs dont elle est la cible.

Persistance d'une vision dépréciée de la jeunesse

Les politiques urbaines demeurent orientées par une représentation négative de la jeunesse. Alors que les politiques publiques sont pensées asexuées, neutres du point de vue du genre, de nombreuses études sociologiques montrent l'inverse. Elles ne ciblent en fait qu'une partie seulement des jeunesses et en premier lieu, les garçons, qui constituent la cible privilégiée des actions politiques mises en place, en particulier dans le domaine des loisirs (Davisse, 1999, 2006, p. 287-300) ; Raibaud, 2006 ; Maruéjols, 2011 ; Bacou, 2012). En outre, lorsque la mixité sexuée est recherchée de manière générale, y compris dans les politiques publiques, elle l'est rarement pour le potentiel qu'elle offre de tendre à l'égalité des sexes, mais parce qu'elle permettrait de réguler des tensions, soit au sein d'activités professionnelles féminisées (Fortino, 2002 ; Bacou, 2004, 2010a), soit au sein des équipements et espaces de loisirs occupés par les jeunes hommes (Volery, Rieu, 2008). Les différents équipements publics rassemblent des individus, favorisent leur mise en relation et participent à la création du lien social. Le fait d'occuper l'espace public ou d'en être absent-e n'est pas neutre. Organiser un espace à l'attention d'un groupe d'individus comme celui des jeunes hommes ou de l'ensemble des jeunes, garçons et filles, donne à voir la place qui leur est offerte et par là, le traitement éventuellement différencié en fonction du sexe et la légitimité genrée dont ils-elles sont pourvu-e-s dans l'espace public.

En second lieu, les politiques publiques de la jeunesse ne concernent pas vraiment tous les jeunes garçons. Elles ciblent une partie des jeunes garçons, ceux des quartiers populaires et plus précisément, une minorité de jeunes de ces quartiers. Il s'agit de ceux que l'on nomme les « jeunes de

la cité » présents au bas des tours, ayant des comportements déviants et qui, selon les travaux de Thomas Sauvadet, ne représentent qu'un dixième de la population juvénile masculine totale (Sauvadet, 2005, p. 115). Dès lors, le groupe des jeunes est réduit aux garçons adolescents considérés comme une menace. Il constitue une population à occuper, intégrer, éduquer, etc. D'une part, on retrouve un présupposé selon lequel les garçons auraient davantage besoin de dépenser leur énergie que les filles, d'être occupés, d'être pris en charge. D'autre part, il y a l'idée selon laquelle l'absence d'actions et de dispositifs susceptibles de canaliser cette jeunesse masculine pensée comme naturellement violente, comporterait le risque de conduire au désordre social. C'est ainsi que, jusqu'ici, l'offre de loisirs est pensée par l'action publique, comme un dispositif de prévention de la délinquance (Bacou, 2012, p. 121). Les politiques urbaines en direction des jeunes sont donc tournées vers les garçons. Elles cherchent à répondre à trois préoccupations : insertion des jeunes, répression de la délinquance et préservation de la santé des jeunes. Des préoccupations auxquelles l'animation paraît susceptible de répondre, en partie au moins.

L'animation et le BAFA vus comme dispositifs de (ré)insertion sociale et professionnelle des jeunes

La question de l'insertion des jeunes peut rejoindre celle de l'éducation et de la formation par la pratique de loisirs, activités sportives, physiques, culturelles ou artistiques : les enfants et les jeunes qui fréquentent les accueils de loisirs ou les accueils de jeunes ou encore qui partent en séjours de vacances peuvent élargir leur cercle de connaissances, leur réseau, atout potentiel pour trouver un emploi, un domaine de formation, un lieu de stage, par exemple. De fait, les jeunes sont alors intégrés dans une équipe, une association, un club, ils et elles ont une place quelque part. Si l'on considère que la répression de la délinquance va de pair avec sa prévention, alors l'animation appelée aussi éducation non formelle, permet *via* les équipes d'animation qualifiées de socialiser les publics, de distiller des règles de vie collective et de leur proposer des univers, des directions vers lesquelles investir leur énergie et leur créativité. **L'animation a en effet, entre autres, une fonction sociale « d'adaptation et d'intégration », pour prévenir la déviance, orienter les énergies vers la participation aux organisations socioculturelles, favoriser l'avènement d'une société multiculturelle** (Besnard, 1985, p. 31-32). De même, la préservation de la santé des jeunes peut passer par la pratique sportive modérée et, avec ses équipements socioculturels, l'animation permet aussi de s'essayer à diverses activités physiques, notamment, et de susciter l'envie de s'investir davantage dans un sport comme dans d'autres activités culturelles ou artistiques. De surcroît, faire du sport modérément est censé prévenir les comportements à risque liés à la consommation de produits addictifs et, de manière générale, des jeunes occupés dans des loisirs, quels qu'ils soient, *a priori*, ne font pas autre chose durant ce temps-là.

De son côté, le BAFA peut être utilisé comme un dispositif d'insertion ou de réinsertion des jeunes (voir chapitre 3). Dans ce cadre, l'accessibilité des métiers de l'animation est d'autant plus grande que la formation au BAFA peut, dans certains cas, être entièrement financée par des organismes tels que Pôle emploi. Cette prise en charge du coût de la formation peut se faire dans le cadre d'un accompagnement

de jeunes peu qualifié·es, voire de jeunes ayant démontré leur volonté de quitter une carrière délinquante. **La question de la classe sociale et de la racialisation⁴² sont au cœur des stratégies d'embauche et donc créent des appels d'air sur les formations qui sont proposées aux jeunes.** Autrement dit, le faible niveau de clôture pour entrer dans l'animation favorise la naturalisation des compétences nécessaires à l'exercice du métier selon le sexe, les origines sociales, culturelles supposées... Parfois, loin de se voir reconnaître ou de mesurer eux-mêmes leurs compétences professionnelles, ils évoluent dans le secteur, en prenant appui sur le rôle hérité de la politique de la ville qu'ils pensent devoir jouer, celui de « grands frères ». C'est d'ailleurs globalement en fonction des caractéristiques sociales et culturelles présumées similaires à celles de leurs publics que sont recruté·es et affecté·es les animateurs et animatrices dans les territoires, notamment par les associations gérant plusieurs structures (Lebon, 2009, p. 95 ; Bacou, 2010b, p. 484-485)⁴³. Dans les quartiers d'habitat social ou dans les zones urbaines sensibles (ZUS), certains animateurs recrutés pour jouer aux grands frères ont intériorisé une vision naturalisée de leurs pratiques, qui s'accompagne d'une représentation différenciée des publics d'enfants. Plus précisément, il s'agit d'une croyance en la moindre capacité ou disposition des enfants des ZUS, par exemple, à écouter collectivement et attentivement les propositions d'activités (Bacou, 2010b, p. 193). Lorsque le métier est ainsi naturalisé et donc les compétences professionnelles peu reconnues et valorisées, alors, à travers la socialisation des enfants et des jeunes encadré·e·s, ils contribuent à reproduire les inégalités à l'œuvre dans la société.

Profil et parcours professionnel des jeunes titulaires du BAFA

Cette troisième partie montre en premier lieu que les jeunes qui entrent en formation BAFA, comme les animateurs-animatrices, présentent un ensemble de dispositions communes. Elle expose ensuite les motivations d'entrée en formation BAFA, avant de présenter une typologie d'exercice du métier d'animateur-animatrice. Un dernier point s'intéresse à la place du BAFA dans l'articulation du parcours professionnel et personnel.

Des dispositions communes président à la préparation du BAFA

Différentes recherches témoignent du fait que l'entrée en formation BAFA (Neyrand *et al.*, 1993 ; Monforte, 2006 ; Camus, 2008 ; Pinto, 2008) et l'entrée dans l'animation (Lebon, 2009 ; Bacou, 2010b) ne relèvent en rien du hasard. Avant même que des jeunes envisagent ce parcours, il est nécessaire en premier lieu qu'ils et elles aient eu connaissance du métier d'animateur-animatrice et du BAFA

⁴² La racialisation désigne la différenciation opérée parmi des femmes et des hommes selon leur prétendue appartenance à une race spécifique alors même qu'une seule race humaine existe. Il s'agit donc d'user de cette notion en soulignant la construction sociale de la catégorie « race » pour analyser les effets réels de discrimination produits. Sur l'usage de la notion de race, voir par exemple les travaux de Didier Fassin et Éric Fassin (2009) ou de Magali Bessone (2013).

⁴³ Les observations participantes réalisées dans le cadre de candidatures comme animatrice et les discours de directeurs d'accueils de loisirs périscolaires montrent que la prise en compte de l'adresse personnelle, entre autres, s'explique moins par la volonté de limiter la durée des trajets que pour tenter d'assurer cette proximité entre les équipes et leurs publics.

permettant d'y accéder ; en second lieu, qu'ils et elles aient eu le désir de passer ce brevet ; troisièmement, qu'ils-elles aient cru en la possibilité de l'obtenir et pu le financer. Autrement dit, avant les motivations, comme **avant la réalisation d'un projet ou d'un parcours professionnel, des dispositions favorisent l'entrée en formation BAFA et plus largement dans l'animation** (Bacou, 2010b, p. 249-253 ; Moeneclaey, 2017). Les résultats de recherche convergent en effet sur les catégories socioprofessionnelles représentées parmi les parents de jeunes passant le BAFA. Reprenant les données d'Isabelle Monforte sur 400 titulaires du BAFA depuis un an (2006), Vanessa Pinto indique qu'ils et elles occupent une position intermédiaire entre la population des animateurs-animateuses, où la part des enfants d'ouvriers et d'employés est importante, et celle des animateurs-animateuses étudiant-e-s, où les enfants de cadres sont plus nombreux (Pinto, 2008, p. 25-26). Parmi les titulaires du BAFA, 31 % ont une mère exerçant une profession intermédiaire, alors que c'est le cas de seulement 20 % de l'ensemble des jeunes (ENRJ, Drees 2014). **Cette diversité des origines sociales se retrouve lorsque l'on s'intéresse au groupe des animateurs-animateuses (étudiant-e-s ou non)**. Comme l'indique Francis Lebon, le groupe des animateurs-animateuses est en tous points conforme aux professions intermédiaires ; « ni bourgeois, ni prolétaires », il regroupe aussi bien des individus en mobilité sociale ascendante que descendante (Lebon, 2009, p. 58). Par exemple, en Haute-Garonne, les quatre catégories les plus représentées des mères et pères sont : employé-e-s ; cadres et professions intellectuelles et supérieures ; professions intermédiaires ; ouvriers-ouvrières. De surcroît, plus d'un tiers des mères et plus d'un tiers des pères des enquêté-e-s appartenant à la catégorie des professions intermédiaires travaillent dans le secteur du travail social ou dans celui de l'enseignement (Bacou, 2010b). Donc, les entrants en formation BAFA ou dans l'animation présentent des dispositions familiales ancrées dans des activités éducatives et le travail social. Cette proximité sociale ou familiale avec le champ de l'animation constitue une ressource potentielle dans la recherche d'un petit boulot.

Les individus qui s'orientent vers ces métiers, de manière temporaire ou pour une insertion professionnelle durable, sont souvent issus de familles qui attachent une grande importance aux valeurs éducatives et qui se sentent proches des objectifs du secteur du travail social (accompagnement des personnes en difficulté, épanouissement individuel, service public, etc.). Dans ces milieux familiaux, dont l'influence se double parfois de celle des réseaux amicaux, les métiers de l'animation apparaissent comme un lieu d'expression et de mise en œuvre de leur socle de valeurs.

Les motivations à l'entrée dans l'animation

L'attrait pour l'animation est souvent justifié par opposition explicite à d'autres petits boulots alimentaires dont la figure emblématique – et repoussoir – est de « travailler au McDo » (Bacou, 2010b, p. 249). À l'opposé, le travail dans l'animation est perçu comme plus gratifiant, relevant d'une dimension plus noble (*ibid.*). Il permettrait l'expression et la mise en pratique de l'ensemble des valeurs présentées précédemment. L'entrée dans l'animation s'effectue généralement par un petit boulot vers l'âge de 20 ans (Monforte, 2006).

La première motivation pour entrer dans l'animation et passer le BAFA est de gagner de l'argent (Bacou, 2010b). Cette première motivation semble logique, car dans le cas contraire, autrement dit, si des valeurs présidaient à leur choix, pourquoi alors ne pas opter pour le bénévolat ? Donc la première motivation est bien de gagner de l'argent tout en exerçant une activité compatible avec ses valeurs. Puis, pour la majorité des jeunes, qui sont étudiant·e·s lors de leur entrée en formation BAFA ou dans l'animation, la seconde motivation, tout aussi importante, est de gagner de l'argent pour contribuer au financement de la poursuite de leurs études, en exerçant une activité compatible avec le calendrier étudiantin. L'animation permet d'y parvenir sans trop de difficultés. Articuler la poursuite d'études avec un emploi dans l'animation s'avère d'autant plus facile que les périodes d'embauche dans les accueils de loisirs extrascolaires et les séjours de vacances correspondent précisément aux périodes de « relâche », dans le système scolaire ou universitaire (« petites » et « grandes » vacances scolaires, mais aussi le mercredi). Quant aux accueils périscolaires, les heures hachées effectuées dans la semaine (environ 16 heures par animateur-animatrice) peuvent se combiner avec l'emploi du temps universitaire. La faiblesse des exigences en matière de qualification associée à un fort besoin de main d'œuvre flexible du côté des employeurs permet aux jeunes titulaires du BAFA d'être facilement recruté·e·s. C'est également le cas pour les jeunes ayant validé une 2^e année de licence de STAPS (ou titulaires de l'ancien DEUG de STAPS), ou encore un CAP Petite enfance, officiellement considérés comme des équivalents au brevet non professionnel qu'est le BAFA.

La majorité des discours recueillis parmi celles et ceux qui sont entré·e·s dans l'animation au début de l'âge adulte racontent que l'idée leur en a été soumise par une personne de leur entourage familial ou amical (Bacou, 2010b, p. 253-254). Cette personne leur a suggéré de passer le BAFA pour pouvoir travailler dans le secteur ou bien de tenter d'y travailler dans un premier temps, puis éventuellement de passer le BAFA par la suite. Le plus souvent, il s'agit de personnes qui, soit travaillaient dans le secteur de l'animation ou dans un secteur proche, soit qui y avaient déjà travaillé. De plus, l'expérience personnelle d'un séjour de jeunesse en colo ou en accueils ou de loisirs, qu'elle ait été positive ou négative, est parfois évoquée par les enquêté·e·s pour expliquer leur décision (Bacou, 2010b, p. 250) ; Moeneclaey, 2017, à paraître). Ainsi, pour une part importante des animateurs·animatrices, passer son BAFA et commencer à travailler dans le secteur dès que possible relevait d'une sorte de « tradition familiale » (Bacou, 2010b, p. 250). Cette idée a été fortement soutenue par l'entourage familial. Ils-elles étaient tellement empreint·e·s de la culture de l'animation, que l'orientation vers ce secteur s'est imposée comme une évidence. La volonté de travailler pour gagner de l'argent en parallèle de ses études et l'accessibilité du secteur de l'animation, combinées aux représentations positives du métier, se sont trouvées en accord avec leurs aspirations et leurs valeurs, scellant ainsi leurs projets. **Pour une partie minoritaire des jeunes non étudiant·e·s, l'idée de travailler dans l'animation et de passer le BAFA dans ce but leur a été donnée par des conseillers-conseillères en réinsertion.** Il leur a ainsi été suggéré de « s'essayer aux métiers de l'animation » (Bacou, 2010b, p. 471).

Par ailleurs, passer son BAFA présente un intérêt professionnel pour des jeunes qui ont déjà un projet défini. Comme l'indique Vanessa Pinto, parmi les titulaires du BAFA, certain·e·s se destinent aux métiers de l'éducation, du travail social ou de la santé, souvent exercés par leurs parents. Or, la détention du

BAFA est valorisée à l'entrée de certains métiers, comme celui de professeur·e des écoles. Elle rappelle que la préparation au diplôme de moniteur-monitrice a longtemps été obligatoire en parallèle de la formation des élèves-maîtres (Pinto, 2008, p. 24-25). Ces résultats pourraient laisser penser que les animateurs-animatrices sont majoritairement des étudiant·e-s qui travaillent sous le mode du petit boulot « vocationnel » (Pinto, 2008, p. 20-30) le temps de leurs études. Ainsi, tout en soulignant « l'abus de langage » qui réside dans l'opposition entre animation « occasionnelle » et « professionnelle », puisque le BAFA et le BAFD donnent aussi accès à l'occupation d'emplois à titre principal, Jérôme Camus s'intéresse au continuum entre les deux et aux éléments le déterminant. Certes, comme l'indique le sociologue, « une bonne partie des "animateurs" ne fera pas carrière dans l'animation » (Camus, 2008, p. 32). Dans le cadre de l'étude menée en Haute-Garonne, plus de 50 % des enquêté·e-s par questionnaire déclarent avoir été étudiant·e-s à leurs débuts dans l'animation. En revanche, au moment de l'étude, les étudiant·e-s représentent seulement 18 % des salarié·e-s (d'animation et de direction) et 22 % des animateurs-animatrices en accueils de loisirs (Bacou, 2010b, annexe 43, p. 604).

Cet écart statistique entre, d'une part, le taux élevé d'animateurs-animatrices qui déclarent être étudiant·e-s lors de leur formation BAFA et, d'autre part, le moindre taux d'étudiant·e-s parmi les animateurs-animatrices travaillant en accueils de loisirs (Bacou, *ibid.*), illustre les limites des recherches centrées sur les jeunes en formation au BAFA. Bien que pertinentes, elles ne permettent pas de saisir la place du BAFA dans les trajectoires professionnelles ou personnelles des jeunes au sein de l'animation ou dans un autre secteur d'activité.

En définitive, une proximité sociale avec le monde éducatif et/ou du travail social se révèle déterminante dans la mise en œuvre de cette orientation vers l'animation. En déplaçant le regard porté sur les jeunes titulaires ou en formation BAFA sur les salarié·e-s, on s'aperçoit que les étudiant·e-s sont minoritaires parmi les personnels des accueils de loisirs : moins d'un quart des animateurs-animatrices (Bacou, 2010b, annexe 43, p. 604). Par conséquent, l'exercice du métier d'animateur-animatrice ne s'effectue pas exclusivement sur le mode du petit boulot ou job d'été, de manière temporaire, pour financer des études, et, éventuellement, faire usage de l'expérience acquise pour réaliser un autre projet professionnel. D'autres modes d'exercice coexistent et rendent compte de logiques d'action différentes.

Une typologie d'exercice de l'animation via le BAFA

Quelle est la place du BAFA dans le parcours professionnel des jeunes ? Peu de travaux se sont intéressés à cette question et, à ce jour, peu de données sont disponibles à ce sujet. Néanmoins, l'analyse des profils et motivations des jeunes passant le BAFA a permis d'apporter un premier élément de réponse fondamental. La majorité des jeunes qui passent le BAFA sont déjà engagés dans un parcours d'études et ont donc déjà un projet professionnel plus ou moins déterminé. D'ailleurs, rappelons que « la plupart » envisagent de travailler dans le social, l'éducation ou la santé (Pinto, 2008, p. 20-30). Selon l'enquête réalisée par la CNAF à paraître, environ les deux tiers des diplômé·e-s du BAFA entendent exercer dans le social, l'éducation ou la santé (Moeneclaeys, 2017). Autrement dit, pour ces jeunes, le BAFA

est un outil qui s'intègre à leur parcours en leur permettant de cheminer vers la concrétisation de leur projet professionnel, y compris lorsqu'il est moins défini. Il leur permet de gagner de l'argent tout en poursuivant leurs études, que ce soit pour avoir de l'argent de poche, lorsque les familles ont la volonté et les ressources économiques de financer les études de leurs jeunes, ou bien en complément ou non d'aides éventuelles de l'État, pour contribuer directement au paiement des besoins primaires, le BAFA permet de percevoir un revenu sans renoncer à suivre des études en parallèle. Il soutient donc la formation et la réalisation des projets professionnels des jeunes étudiant·e·s.

Toutefois l'intérêt porté aux parcours professionnels des animateurs-animatrices en accueils de loisirs enrichit l'analyse en permettant une typologie d'exercice du métier à partir du BAFA. Ces parcours peuvent se construire en fonction d'une succession de projets différents. Par exemple, parmi les étudiant·e·s animateurs-animatrices qui nourrissent un rapport temporaire au secteur, une partie va en effet quitter le secteur d'activité pour réaliser son projet en dehors de l'animation. Mais une part d'entre eux-elles va changer de projet, à un moment de son parcours et procéder alors à une bifurcation dans l'animation pour réaliser un nouveau projet : faire carrière dans le secteur. Cette notion de bifurcation désigne « une réorientation importante dans les trajectoires individuelles » (Bessin *et al.*, 2010). Les résultats d'une recherche doctorale menée en 2010 en Haute-Garonne montrent que plus d'un tiers des animateurs-animatrices enquêté·e·s dans le département ayant d'abord exercé le métier dans une logique de « petit boulot » sont finalement restés dans le secteur⁴⁴ soit parce que des perspectives inattendues de stabilisation professionnelle leurs ont été ouvertes – bifurcation volontaire, plutôt masculine – soit parce que les projets alternatifs d'insertion professionnelle se sont avérés impossibles à réaliser – bifurcation contrainte, plutôt féminine (Bacou, 2010b, p. 410-412 ; 2016, p. 273-291). Par conséquent, **en permettant accès à l'animation, le BAFA joue un rôle supplémentaire pour une partie des jeunes titulaires. Il leur donne l'opportunité de changer de projet professionnel, en effectuant une bifurcation vers l'animation.** Tout du moins, c'est ainsi qu'une partie des animateurs-animatrices titulaires du BAFA s'en sont saisis. Car ce n'est pas le BAFA en lui-même qui le permet, mais bien le fait que les jeunes sont acteurs-actrices de leur vie et mobilisent leurs ressources en usant de ce brevet pour construire leurs parcours professionnels.

L'entrée dans l'animation peut également s'effectuer d'emblée dans une perspective d'insertion professionnelle durable. Dans ce cas, elle se déroule soit à l'issue ou en parallèle d'un parcours de formation en animation, soit dans le cadre d'une « reconversion professionnelle volontaire » (Négroni, 2007). Comme dans le cas d'une entrée temporaire dans le métier, une personne de l'entourage proche est généralement à l'origine de la décision de choisir ce secteur d'activité, et le BAFA reste l'un des chemins empruntés. La volonté de se reconvertir professionnellement dans l'animation a germé à l'issue d'expériences professionnelles diverses – souvent dans le commerce – notamment lors de la

⁴⁴ Estimation faite à partir de l'analyse croisée de données qualitatives et quantitatives : sur 74 entretiens auprès d'animateurs-animatrices et directeurs-directrices d'accueils de loisirs extra et périscolaires, 28 enquêté·e·s ont effectué une bifurcation vers les métiers de l'animation après avoir envisagé d'emprunter un autre parcours professionnel, soit 38 %. D'autre part, les données statistiques (N= 286 animateurs-animatrices, directeurs-directrices d'accueils extra et périscolaires indiquent que 24,5 % des enquêté·e·s occupent un poste dans le secteur tout en poursuivant des études, sans lien direct avec l'animation (Bacou, 2010b).

réalisation d'un bilan professionnel encadré par les professionnel-le-s de la réinsertion. Dans cette configuration, c'est l'institution qui fait (re)découvrir l'animation comme un secteur potentiel de réinsertion. Précisons, en effet, que l'absence de barrière à l'entrée dans le secteur en fait un secteur de choix parmi les secteurs de réinsertion professionnelle. La contrepartie de cette ouverture demeure la faible reconnaissance professionnelle. Autrement dit, la volonté politique de conserver cette ouverture pour la réinsertion contribue au maintien d'une faible reconnaissance des métiers de l'animation.

Ces reconversions professionnelles s'inscrivent dans des logiques sociales différentes dont l'analyse aboutit à quatre sous-catégories : (1) reconversion professionnelle en vue d'améliorer son statut ou mettre en adéquation son activité professionnelle avec ses valeurs personnelles ; (2) reconversion professionnelle pour « concilier » vie professionnelle et responsabilités familiales ; (3) reconversion professionnelle pour articuler deux activités professionnelles ; (4) reconversion professionnelle pour « rebondir » après un échec professionnel antérieur (Bacou, 2010b, p. 411-413 ; 2016, p. 279-284). Par conséquent, aux côtés de l'exercice temporaire du métier se traduisant par des trajectoires de sortie de l'animation pour concrétiser un autre projet professionnel, coexistent deux autres modes d'exercice qui rendent compte d'une diversité de parcours professionnels : les trajectoires de bifurcation vers les métiers de l'animation à la suite d'un projet professionnel alternatif non abouti ; les trajectoires d'entrée directe dans les métiers de l'animation, par le biais de formations professionnelles initiales ou de reconversions professionnelles. **Quel que soit le parcours professionnel emprunté, le BAFA occupe une place essentielle dans la mesure où des jeunes et des moins jeunes s'en saisissent pour construire et concrétiser leur(s) projet(s) professionnel(s).** Les jeunes diplômé-e-s du BAFA citent comme secteur d'activité les métiers du domaine sport-culture-animation ou les métiers de la petite enfance-services à la personne sont nombreux à considérer que le BAFA a été déterminant dans leur projet professionnel (60 % et 62 %) [Moeneclaey, 2017].

Cependant, l'analyse des projets professionnels des animateurs et animatrices montre qu'ils sont prioritairement déterminés en fonction des représentations subjectives des conditions d'emploi et de travail dans le secteur de l'animation. Or, celles-ci sont conformes aux conditions objectives d'emploi et de travail mais elles diffèrent selon les structures. Les études de cas réalisées en Haute-Garonne montrent en effet que les conditions d'emploi et de travail varient selon le mode de gestion des accueils de loisirs (Bacou, 2010b). Dans ceux qui sont gérés directement par les municipalités, certains personnels d'animation n'ont jamais envisagé de s'insérer professionnellement et durablement dans le secteur, notamment du fait des conditions d'emploi et de travail qu'ils-elles jugent insatisfaisantes ; une partie d'entre eux-elles, principalement des animateurs, indiquent avoir renoncé à ce projet, à cause de la précarité des emplois ; d'autres encore souhaitent rester dans le secteur de l'animation, mais en devenant directeurs-directrices, après avoir obtenu les qualifications nécessaires (BPJEPS), de sorte à accéder à de meilleures conditions d'emploi – temps plein et contrat stable. Le contenu du travail d'animation les satisfait et la volonté de devenir directeur-directrice est motivée par le désir d'avoir un revenu décent et de pouvoir réaliser des projets de vie qui dépendent d'un niveau plus élevé de revenus. Dans l'une des communes, les personnels d'animation sont satisfait-e-s de leurs conditions

d'emploi et de travail – contrats stables et temps plein – et expriment unanimement la volonté de continuer à travailler dans l'animation.

Les projets professionnels des personnels des accueils de loisirs en délégation de service sont plus diversifiés que ceux des personnels en régie directe. Bénéficiant généralement déjà de contrats stables, ils-elles cherchent principalement à accroître leur temps de travail, mais certain·es envisagent de le faire dans d'autres types de structures que les accueils de loisirs, comme des MJC ou des centres sociaux, par exemple, tout en conservant le même employeur associatif. À moyen terme, la majorité des personnels d'animation souhaite également accéder aux fonctions de direction. **En conséquence, les projets professionnels des salarié·es varient selon le mode de gestion des structures dans lesquelles ils-elles travaillent (Bacou, 2010b, p. 307-339). Autrement dit, plus que le BAFA en lui-même, ce sont les conditions d'emploi et de travail vécues en qualité d'animateurs-animatrices qui occupent une place centrale dans la détermination de la suite du parcours professionnel dans l'animation ou dans un autre secteur.**

Un autre point d'intérêt serait de mesurer les apports éventuels du BAFA et des expériences de travail dans l'animation du point de vue des jeunes. Est-ce un atout pour l'insertion professionnelle en dehors de l'animation, par exemple ? L'enquête réalisée par la CNAF (Moeneclaye, 2017, à paraître) montre que « les jeunes exerçant un métier ou envisageant un secteur qui n'est pas directement lié au BAFA déclarent le plus souvent que le BAFA leur a permis de développer leur sens des responsabilités (79 %), de mieux fonctionner en groupe ou de développer un esprit d'équipe (66 %) ou leur a donné envie de s'engager auprès des autres (38 %) [sans qu'on sache s'ils-elles l'ont fait et quel sens ils-elles donnent au terme d'engagement]. En ce sens, la formation et la pratique de l'animation dans un registre occasionnel et non professionnel sont visiblement positives pour ces jeunes. Les jeunes citant les métiers de la petite enfance et les services à la personne comme secteur d'activité actuel ou à venir se trouvent plus en retrait sur ces différents aspects, alors que les jeunes citant le secteur sport-culture-animation se positionnent de façon médiane. » (Moeneclaye, 2017).

Il serait aussi intéressant d'avoir l'appréciation des employeurs sur le fait d'être titulaire ou pas du BAFA et de comprendre si cela peut constituer un facteur favorable, neutre ou encore un frein à l'embauche, lors des campagnes de recrutement dans des secteurs diversifiés. Mais les données manquent à ce sujet. Concernant l'expérience de bénévole, nous savons en revanche que seulement 7 % des jeunes bénévoles (de 18 à 30 ans) considèrent avoir bénéficié d'une reconnaissance de leur expérience de bénévolat en France (Aldeghi *et al.*, 2016, p. 48). Du côté de l'employeur, une étude révèle que les entreprises françaises ne valorisent ni l'engagement bénévole ni les compétences acquises par les jeunes dans le cadre de leurs expériences. Elle conclut sur l'absence d'amélioration de l'accès à l'emploi dans le secteur privé non associatif et même sur la possibilité que le bénévolat soit un frein à l'embauche (Bougard *et al.*, 2014). Il est probable que l'appréciation varie selon les secteurs d'activité. Mais on peut faire l'hypothèse qu'elle dépendra des représentations sociales de l'employeur vis-à-vis du bénévolat, du BAFA et du monde de l'animation. Peu considéré et reconnu comme un métier (y compris lorsqu'il est exercé ainsi à part entière⁴⁵),

⁴⁵ Combien d'animateurs-animatrices ont pu entendre un parent leur demander « Et sinon, vous faites quoi dans la vie ? », alors que c'est leur métier à part entière ?

en dehors du monde de l'animation, il n'est pas exclu que cela desserve les jeunes au moment des recrutements, par exemple, en nivelant par le bas leur rémunération dans le monde de l'entreprise. En revanche, pour le recrutement salarié dans le secteur associatif proche des métiers de l'animation, il est probable que cela représente un atout, à nuancer toutefois, face à des préoccupations gestionnaires d'associations susceptibles de privilégier le recrutement successif de jeunes en contrat de service civique, dont l'indemnité est presque entièrement financée par l'État. Dans le cadre de la récente loi égalité et citoyenneté (2017), remarquons la volonté de ce dernier de faire reconnaître l'engagement des étudiant·e·s dans la vie associative, sociale ou professionnelle⁴⁶ : « À compter de la rentrée universitaire 2017-2018, tous les établissements d'enseignement supérieur devront mettre en place un dispositif de reconnaissance des compétences et aptitudes acquises dans le cadre d'une activité bénévole au sein d'une association. Seront également reconnus et valorisés, selon les mêmes modalités, les activités professionnelles, militaires dans la réserve opérationnelle, les engagements de sapeur-pompier volontaire, les missions de service civique ou de volontariat » (Site du ministère de l'éducation nationale⁴⁷).

Place du BAFA dans l'articulation des parcours professionnel et personnel

Comment se contenter d'une attention portée au parcours professionnel sans s'intéresser aux parcours personnels ? Bien qu'encore insuffisante, la prise en compte grandissante de l'articulation entre vie professionnelle et familiale dans le cadre de l'égalité professionnelle femmes-hommes rappelle en effet, que l'un ne va pas sans l'autre. Autrement dit, **les parcours professionnels et personnels ne sont pas parallèles, ils se construisent simultanément et s'entremêlent. Ce qui se passe dans la sphère privée a des effets dans la sphère professionnelle et inversement.** Cette sous-partie vise à explorer la place du BAFA dans leur parcours personnel et/ou à voir comment ce dernier vient quelque peu questionner leur BAFA et par extension, leur travail dans l'animation. Tout d'abord, la situation familiale a clairement une incidence sur le projet professionnel. Le fait d'être célibataire, en couple, d'avoir un projet d'enfant ou pas constitue une donnée déterminante dans l'élaboration des projets professionnels. Il est ainsi notable que c'est généralement autour de 30 ans, lors de la stabilisation d'une vie en couple ou à l'aune de la volonté de construire une famille que les mauvaises conditions de travail, unanimement dénoncées par les animateurs-animateuses, pèsent le plus (Bacou, 2010b). Du fait du temps partiel, de la faible rémunération horaire ou forfaitaire, de la précarité des contrats de travail, associés au manque de reconnaissance professionnelle, rares sont les animateurs-animateuses qui envisagent de continuer à exercer ce métier dans ces conditions. Cette perspective entre effectivement en opposition avec leur projet personnel qui consiste à accéder à une stabilité professionnelle et à un revenu suffisant, pour vivre en couple, avoir un enfant ou

⁴⁶ Preuve s'il en fallait de l'absence ou du peu de reconnaissance actuelle de ces expériences.

⁴⁷ Loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et à la citoyenneté, article 29 ; décret n° 2017-962 du 10 mai 2017 relatif à la reconnaissance de l'engagement des étudiants dans la vie associative, sociale ou professionnelle. Site du ministère de l'éducation nationale : www.associations.gouv.fr/1-engagement-etudiant-reconnu-et-valorise-dans-tous-les-etablissements-d-enseignement-superieur.html

s'affranchir, tout simplement, d'un soutien familial toléré jusqu'ici mais qui, à mesure que les années passent, peut devenir lourd à assumer, voire impossible à maintenir.

La question de l'existence d'une limite d'âge à partir de laquelle il ne serait plus possible de continuer à travailler dans l'animation se pose de manière fréquente. En effet, à l'animation est associée l'image de métiers de jeunes, en particulier pour les personnels de terrain. Cette image est fondée puisque les postes d'animation de terrain sont effectivement majoritairement occupés par des jeunes (Lebon, 2009, p. 49). Depuis 1982, la moyenne d'âge des animateurs-animatrices varie entre 32 et 34 ans. Néanmoins, ce constat s'accompagne de la considération selon laquelle il en est ainsi parce qu'il faut nécessairement être jeune pour s'occuper d'enfants. **Si être jeune est pensé comme une ressource essentielle pour être animateur-animatrice, c'est parce que la jeunesse est associée à la possession de réserves d'énergie et de patience importantes qui s'amenuiseraient avec l'âge.** Dans le cadre de l'enquête empirique menée en Haute-Garonne, aucun-e animateur-animatrice âgé-e-s de plus de 30 ans n'a le projet de continuer à exercer ses fonctions d'animation de terrain. Cependant, des cadres de l'animation et des directeurs-directrices de structures mentionnent le fait d'avoir croisé ce type de profil au cours de leur carrière. Parmi les animateurs-animatrices enquêté-e-s, 56 % déclarent vouloir rester dans le secteur et les plus de 30 ans ont tous et toutes le projet de devenir directeur-directrice de structure (Bacou, 2010b, annexe 47, p. 606). **Toutefois, la référence récurrente aux conditions d'emploi montre que si la population des animateurs-animatrices demeure plutôt jeune, c'est surtout parce que le désir d'améliorer les conditions d'emploi les encourage à s'orienter vers des postes de direction après quelques années d'expérience de terrain.** De plus, si à leur entrée dans la vie active, des jeunes sont aidé-e-s par leur famille, notamment en étant hébergé-e-s à titre gratuit (Galland, 2009, p. 71)⁴⁸, cette pratique n'est pas toujours tenable à long terme, tout comme celle de la colocation qui lui succède parfois.

Le temps passe et le rapport au temps évolue en fonction des âges de la vie. Le besoin de se projeter et l'incitation constante à le faire, le désir de réaliser des projets de vie, de famille parfois, impliquent souvent d'assouvir un besoin d'autonomie plus important, qui passe par l'obtention d'un emploi stable et à temps plein. Beaucoup d'animateurs-animatrices, qui pouvaient se satisfaire d'un temps partiel et de l'incertitude du lendemain à un certain moment, n'y parviennent plus lorsqu'ils-elles désirent passer à une autre étape de leur vie. Par exemple, Valérie, animatrice de 23 ans indique que « vivre au jour le jour » est souvent moins toléré lorsque l'on n'est plus considéré comme faisant partie de la jeunesse ; comme le précise Sid, animateur de 28 ans, se contenter d'un emploi qui « ne permet pas de faire des projets d'avenir, à cause du statut et des salaires » devient plus difficile (Bacou, 2010b, p. 323). Ainsi, à l'approche de la trentaine, les conditions d'emploi et de travail sont réévaluées et le projet professionnel initial éventuellement révisé, de sorte à tendre vers un temps plein et un contrat stable. **Occuper des fonctions de direction plutôt que rester animateur-animatrice de terrain est donc considéré comme plus approprié à partir de l'âge de 30 ans** (Bacou, 2010b, p. 322-323). Les données statistiques (*ibid.*, annexe 6, p. 560) indiquent d'ailleurs que la proportion des animateurs-animatrices

⁴⁸ D'après les données de l'enquête Emploi de l'INSEE, 48 % des jeunes Français âgés de 18 à 30 ans vivaient chez leurs parents en 2005.

diminue au fur et à mesure que l'âge augmente, à l'inverse de celle des directeurs-directrices qui croît avec l'âge. Les animateurs-animateuses sont surreprésenté·e·s dans la tranche d'âge des 18-25 ans (+ 12,3). En revanche, ils-elles sont sous-représenté·e·s parmi les 30-40 ans (- 8,3) et parmi les 40-60 ans (-4,3). Quant aux directeurs-directrices, ils-elles sont surreprésenté·e·s parmi les 30-40 ans (+ 22) et parmi les 40-60 ans (+ 11,3). Ces résultats convergent avec l'analyse des données recueillies par le biais des entretiens, à savoir que la trentaine constitue l'âge moyen marquant le seuil vers les postes de direction pour les animateurs-animateuses travaillant en accueil de loisirs (*ibid.*).

Pour celles et ceux qui désirent faire carrière dans le secteur, le BAFA se révèle insuffisant. Il ne permet pas, en effet, d'accéder aux postes les plus pérennes et rémunérateurs du secteur. Ils-elles vont donc s'engager dans une formation professionnelle ou universitaire pour devenir directeur-directrice de structure, coordinateur-coordinatrice de secteur ou de service d'animation. Le BAFA n'aura alors été qu'une étape dans leur parcours de formation, mais une étape indispensable, de par l'expérience fortement valorisée qu'il leur aura permis d'acquérir, condition *sine qua non* pour occuper un poste de direction, plus stable et mieux rémunéré que les postes d'animation. **Les postes de direction et de coordination intéressent aussi fortement celles et ceux qui entrent dans l'animation dans le cadre d'une reconversion professionnelle.** Ainsi observe-t-on qu'au BAFA rapidement en poche, s'ils-elles ne l'ont pas déjà, succède la préparation de diplômes permettant l'accès aux emplois les plus stables et rémunérateurs du secteur. Si leur reconversion est motivée par le désir de mise en adéquation de leur système de valeurs avec leur activité professionnelle, et que certain·e·s renoncent, pour ce faire, à un niveau de vie plus élevé, ils-elles n'en oublient pas pour autant, leur projet de vivre décemment de leur emploi. Il en va de même, lorsque la reconversion professionnelle est motivée par le désir d'articuler vie professionnelle et familiale, pour des femmes, en majorité, qui fuient ainsi un emploi trop chronophage. En outre, si la précarité liée à la durée du temps de travail dans les postes d'animation représente un fort inconvénient pour la majorité des animateurs-animateuses, certain·e·s engagé·e·s dans une reconversion professionnelle dans le secteur trouvent ainsi la possibilité de combiner l'exercice de deux activités professionnelles en parallèle.

Le BAFA est un outil et un passeport pour travailler dans l'animation. Mais ce sont surtout les expériences accumulées en qualité d'animateur-animateuse qui permettent d'alimenter leurs projets professionnels et personnels, de les réaliser, de les faire évoluer. Pour autant, n'est-ce pas le propre de toute expérience professionnelle consentie ? En définitive, la plus grande partie des jeunes qui passent le BAFA présentent des dispositions communes (origines sociales, système de valeurs, réseau proche de l'animation) à partir desquelles ils-elles élaborent des projets, comme justement passer le BAFA pour travailler dans l'animation selon un rapport plus ou moins temporaire au métier. Existe-t-il néanmoins un apport spécifique du BAFA en termes d'engagement et d'autonomie des jeunes ?

CHAPITRE 3. L'ENGAGEMENT ET L'AUTONOMIE DES JEUNES

Ce chapitre s'intéresse au rôle du BAFA dans l'engagement et l'autonomie des jeunes, en partant du questionnaire suivant : **passer le BAFA traduit-il la volonté de s'engager et/ou favorise-t-il l'engagement des jeunes ? Travailler comme animateur-animatrice nécessite-t-il un engagement ?** Cet engagement est-il conscient et consenti ? De même, en ce qui concerne l'autonomie : passer le BAFA s'inscrit-il dans une volonté des jeunes d'être autonomes ? Le BAFA leur permet-il de le devenir ? Engagement et autonomie des jeunes sont-ils compatibles ? **Apporter des éléments de réponse à ces interrogations passe par la clarification de ce que désignent les notions d'engagement et d'autonomie.** À ce jour, par exemple, l'engagement reste, en effet, une vraie boîte noire. Très à la mode dans les discours politiques et associatifs, mais aussi dans le champ scientifique, cette notion demeure peu définie (Becker, 1960, p. 32 ; Lardeux, 2016, p. 79). Pourtant déclaré grande cause nationale en 2014⁴⁹, l'engagement se caractérise par une aporie définitionnelle. Et, dernière l'usage du terme d'engagement, se trouve l'enjeu de l'absence de rémunération ou de l'évaluation de son montant. D'un côté, l'engagement justifierait de ne pas être rémunéré·e pour son travail ; ce qui a pour effet de produire une distinction entre le travail bénévole, le travail volontaire et le travail rémunéré. D'un autre côté, l'engagement est mobilisé pour justifier une faiblesse de rémunération ; auquel cas, à l'inverse, il brouille les frontières entre le travail bénévole, le travail volontaire et le travail rémunéré (Hély, 2009 ; Simonet, 2010). Dernière l'usage du terme d'engagement⁵⁰, remarquons donc cet enjeu de la rémunération, de son absence ou de l'évaluation de son montant.

De même, qu'entendons-nous par autonomie des jeunes ? Nous avons vu qu'il s'agit d'un des objectifs des politiques publiques et que cette question renvoie à la place structurelle faite aux jeunes dans l'organisation de la société, ainsi qu'à l'injonction contradictoire face à laquelle ils-elles se trouvent : devenir autonomes sans avoir tous les moyens d'y parvenir. Enfin, s'interroger sur la place du BAFA dans l'engagement et l'autonomie des jeunes, c'est aussi s'interroger sur l'évaluation du rôle de l'animation à l'égard des jeunes.

Engagement et autonomie s'inscrivent dans la volonté politique d'insérer les jeunes dans la société comme citoyen-ne-s engagé-e-s autonomes. Par conséquent, il semble raisonnable de penser que les associations d'éducation populaire qui proposent de former au BAFA et au BAFD et qui emploient des animateurs-animatrices ont intérêt à positionner ces brevets comme une réponse à ces préoccupations politiques envers les jeunes, d'autant plus si l'on considère le désir de certain-e-s directeurs-directrices d'accueils de loisirs, par exemple, de disposer d'une main d'œuvre flexible

⁴⁹ L'engagement a été déclaré grande cause nationale par le Président de la République, François Hollande, et la ministre de la jeunesse et de la vie associative Najat Vallaud Belkacem dans le cadre du lancement de la démarche « La France s'engage ».

⁵⁰ Auquel on ajoute parfois l'adjectif citoyen.

s'accommodant d'emplois précaires, autrement dit de jeunes, étudiant·e·s, de préférence (Bacou, 2010b, p. 141-242 ; Lebon, 2010 ; Lebon, 2013)

Définitions de l'engagement

Face au manque de définition scientifique commune de l'engagement et à l'aporie qui entoure ce terme, le dictionnaire est un précieux point de départ. D'après l'encyclopédie Universalis en ligne⁵¹, « l'engagement peut être entendu au sens de « conduite » ou au sens d'« acte de décision », selon qu'il désigne un mode d'existence dans et par lequel l'individu est impliqué activement dans le cours du monde, s'éprouve responsable de ce qui arrive, ouvre un avenir à l'action, ou qu'il désigne un acte par lequel l'individu se lie lui-même dans son être futur, à propos soit de certaines démarches à accomplir, soit d'une forme d'activité, soit même de sa propre vie. » Le *Nouveau Petit Robert 1* présente pas moins de dix acceptions définissant l'**engagement** (1993) :

« 1. Action de mettre en gage [...]. 2. Action de se lier par une promesse ou une convention : alliance, contrat, pacte, serment, traité. 3. Recrutement par accord entre l'administration militaire et un individu qui n'est pas soumis à l'obligation du service actif (engagement volontaire). Par analogie : contrat par lequel certaines personnes louent leurs services : embauche [...]. 4. État d'une chose engagée dans une autre [...]. 5. Action d'engager, de commencer (une action) [...]. 6. Introduction d'une unité de la bataille ; combat localisé et de courte durée [...]. 7. Action d'engager (la partie) [...]. 8. Engagement de dépenses : décision d'engager des dépenses. 9. (1858) Inscription sur la liste des concurrents qui doivent participer à une épreuve sportive [...]. 10. (1945) Acte ou attitude de l'intellectuel, de l'artiste qui, prenant conscience de son appartenance à la société et au monde de son temps, renonce à une position de simple spectateur et met sa pensée ou sont au service d'une cause ».

Parmi ces acceptions, nous en retiendrons trois : l'engagement qui désigne l'action de se lier formellement en signant un contrat, comme lors d'une embauche ; l'engagement qui consiste à « louer ses services », donc en contrepartie d'une rémunération ; l'engagement comme prise de conscience de sa capacité d'action et le fait de le traduire en acte en prenant part à la vie de la cité par une action spécifique. Outre que l'engagement peut donc s'inscrire dans un contrat contre une rémunération, les trois acceptions retenues trouvent un écho dans les représentations d'une quarantaine de jeunes de 15 à 25 ans ayant participé à une étude qualitative réalisée en 2002 à la demande de l'INJEP par la SOFRES sur le rapport des jeunes à l'engagement (Marquié, 2005, p. 5-11). Cette étude identifie quatre types de représentation. La première, assez dominante, correspond à la deuxième acception ; elle s'apparente à la signature d'un contrat : il s'agit de « l'engagement comme choix [...] particulièrement impliquant », car il s'inscrit sur le long terme ; il est perçu comme irréversible ; par conséquent, il est vécu « sur le mode anxiogène du renoncement ». Deuxièmement, l'engagement peut être vu comme une « aide, un don de soi, un échange ». Le troisième type de représentation désigne lui l'engagement « comme contribution à une action collective » : il s'agit d'engagements « militants, idéologiques, voire politiques ». Quatrièmement, les jeunes se représentent l'engagement comme le « point d'entrée d'un discours sur les valeurs ». Ce discours est cependant ambivalent : il traduit une vision noble et

⁵¹ www.universalis.fr/encyclopedie/engagement/

respectueuse dont l'excès d'idéalisation peut entraver l'engagement (*ibid.*). Tout l'intérêt de ces résultats réside dans le caractère qualitatif de la méthodologie d'enquête⁵², qui permet d'analyser finement le rapport des jeunes à l'engagement.

Du côté des données quantitatives et plus récentes sur l'engagement bénévole, le Baromètre 2016 sur la jeunesse de la direction de l'éducation populaire et de la vie associative, réalisé par le CREDOC, fournit une ressource intéressante (Aldeghi *et al.*, 2016). Il montre notamment que les jeunes les plus engagés comme bénévoles sont celles et ceux dont « la situation dans le processus d'autonomisation est la plus favorable : les jeunes les plus diplômés, étudiants ou déjà en emploi. De manière convergente, l'engagement va de pair avec une vision positive des jeunes sur leur situation actuelle et à venir ». Plus les jeunes sont confiant·e·s par rapport à l'avenir et satisfait·e·s de leur vie actuelle, plus ils et elles s'engagent : « les taux de participation bénévole atteignent même près de 50 % chez les jeunes qui expriment les réponses les plus tranchées (qui se montrent « très confiants » par rapport à l'avenir ou « tout à fait » satisfaits de leur vie actuelle) ». De surcroît, « les jeunes sont davantage impliqués dans le bénévolat lorsqu'ils ont le sentiment que leur avis compte au sein des espaces dans lesquels ils évoluent, sans qu'on puisse déterminer le sens des causalités » (Aldeghi *et al.*, 2016, p. 37-38). Sur ce dernier point, une étude qualitative complémentaire permettrait sans doute d'affiner l'analyse.

Reprenant la comparaison de Aymeric Luneau (2013) avec la langue anglaise, Laurent Lardeux circonscrit les trois connotations du terme français d'engagement. La langue anglaise distingue, en effet, l'engagement qui relève d'un libre choix – *involvement* – d'une obligation imposée par l'extérieur – *engagement*. Une troisième acception considérée intermédiaire – *commitment* – « sous-entend davantage l'expression d'une promesse qui, à la différence du terme *engagement*, ne semble pas attachée à une force extérieure, mais se définit bien plus, comme le souligne Howard Becker [1960, p. 32-40], comme une "ligne d'action cohérente" qui se fonde sur un ensemble d'intérêts, de valeurs ou de normes auxquels doit se soumettre celui [ou celle] qui s'engage » (Lardeux, 2016, p. 80). Ces trois connotations se retrouvent dans chacune des distinctions opérées lorsque l'engagement est qualifié de bénévole, d'associatif, de militant, de politique ou syndical, de professionnel ou de formatif. Mais cette précision n'est pas toujours annoncée clairement dès le début.

Par exemple, en 2003, le Conseil national de la vie associative signe un article intitulé « Nouvelles formes de l'engagement » (p. 14-27). Alors que ce titre peut laisser penser à divers types d'engagement, le second paragraphe précise qu'il traite de « l'engagement bénévole ». Convergeant avec les analyses de Martine Barthélémy sur le passage des « engagements affinitaires » aux « engagements contractuels » et de Jacques Ion à propos de l'« affranchissement des engagements » (Ion, Peroni, 1997), l'article met en lumière le passage entre un « militantisme traditionnel » et de « nouveaux bénévoles », plus enclin·e·s à s'engager pour conduire eux-elles-mêmes une action, plutôt que dans une « finalité partagée » (p. 15). Danièle Demoustier indique que l'utilisation du terme bénévole apparaît à la fin des années 1970, lors de l'essor associatif, le plus souvent accolé au terme

⁵² Réunions avec 6 groupes composés de 6 filles et garçons organisés par tranches d'âge allant de 15 à 25 ans.

militant (« militant bénévole, puis bénévole militant »). D'après cette auteure, « l'autonomie du bénévolat par rapport au militantisme s'est affirmée au fur et à mesure du renforcement du rôle gestionnaire des associations et de la division du travail en leur sein, le salariat et la professionnalisation supplantant les fonctions politiques et revendicatives » (Demoustier, 2002, p. 97-116).

En revanche, le rapport du Haut Conseil à la vie associative de mars 2016 intitulé « Les nouvelles formes d'engagement », annonce tout de suite, soit dès la première ligne introductive, qu'il traite de l'engagement bénévole⁵³.

Dans le cadre de cette revue de littérature, l'intérêt porte principalement sur les liens entre le BAFA et l'engagement au sens de *commitment*, tel que Becker le définit. Précisons néanmoins les diverses expressions susceptibles d'être utilisées pour caractériser l'engagement dans le champ de l'animation.

▪ *Engagement militant*

Frédéric Sawicki et Johanna Siméant définissent l'engagement militant comme suit : « toute forme de participation durable à une action collective visant la défense ou la promotion d'une cause » (2009, p. 98). Selon Dan Ferrand-Bechmann, il « se caractérise par un choix en conviction, en type d'action, en valeurs et non pas seulement en temps donné et en activités occupationnelles » (Ferrand-Bechmann, 2004, p. 13). L'engagement peut être le fait d'une action collective ou se faire seul, en fonction d'une idée que l'on veut défendre (*ibid.*, p. 14). Lorsque l'engagement se traduit par une prise de responsabilité dans une organisation, il entraîne une double prise de risque : le devoir d'assumer les risques de l'action de l'association et le devoir de porter la parole de dirigeants ou de fédérations bien éloignée de certaines associations locales (*ibid.*). Cette définition semble applicable que l'engagement militant se fasse bénévolement ou professionnellement, ou qu'il soit accompagné d'une rémunération. L'ouvrage collectif sur la pédagogie de l'engagement à Courcelles propose une analyse de la prise de responsabilité au sein de l'association (Bataille *et al.*, 2015).

Sur le maintien du militantisme parmi les éducateurs-éducatrices spécialisée-s et parmi les animateurs-animatrices, voir respectivement les travaux d'Alain Vilbrod (1995) et de Geneviève Poujol (2000, p. 187).

▪ *Engagement associatif*

L'engagement associatif désigne le fait d'être investi dans une association, sans pour autant préciser comment. Comme l'engagement militant, la formule demeure donc floue. Elle ne dit rien de cet engagement. Est-il de type bénévole, militant, professionnel par le biais du salariat (voire formatif), ou encore volontaire, dans le cadre d'un service civique volontaire (SCV), ou d'usage via la simple adhésion ? Autrement dit, cette formule précise seulement que l'engagement se fait au sein d'une association. Dans l'animation, l'instauration du contrat d'engagement éducatif (CEE) en 2006 qui remplace l'annexe II à la Convention collective de l'animation participe de l'institutionnalisation de cette notion (Bacou, 2010b, 2015, p. 275-276 ; Lebon, Simonet, 2012).

⁵³ www.associations.gouv.fr/IMG/pdf/HCVA_-_Les_nouvelles_formes_d_engagement.pdf

▪ *Engagements professionnel et formatif*

Les engagements professionnels ou formatifs peuvent se déployer au sein de diverses organisations, associations, entreprises, universités, écoles, institutions ou encore de collectivités territoriales. Comme le souligne Christine Mias, dans les sphères professionnelle et formative, les notions d'intérêt, d'implication et d'engagement sont généralement assimilées. Selon elle, l'engagement concerne couramment « la relation qu'un individu entretient avec une décision et les actes générés par cette prise de décision. Il crée un lien entre l'individu et son comportement futur » (Mias, 2008, p. 27-41). Concernant plus particulièrement l'engagement comportemental défini en psychologie sociale, elle indique que « les actions engageantes » qui peuvent être suscitées par l'élaboration de projets collectifs auxquels les salarié·e·s, par exemple, sont invité·e·s à participer, « ont des effets positifs sur l'engagement comportemental ; autrement dit, plus on participe (ou on est amené à participer) activement et "librement", plus l'engagement dans l'entreprise se développe » ; à condition cependant que la participation ait été vécue positivement. « En effet, S. Moscovici et W. Doise affirment [...] que le groupe est une instance régulatrice des conflits. Les opinions personnelles variées conduisent chaque membre du groupe à expliquer, expliciter son point de vue sur la question. Quel que soit le résultat de ces discussions, l'essentiel est que chacun puisse s'exprimer et avoir eu le sentiment qu'on l'a écouté » (Mias, *ibid.*).

Les travaux de Mokhtar Kaddouri (2011, p. 69-86) sur l'engagement en formation, et pas seulement la formation professionnelle, mettent en exergue trois acceptions : l'engagement comme valeur, l'engagement comme contrainte et l'engagement comme amorçage. Premièrement, l'engagement comme valeur correspond à la dimension « politique de l'engagement où s'expriment la conscience et le libre choix d'une personne mobilisée pour la défense d'une cause et des valeurs qui la soutiennent ». Deuxièmement, l'engagement est une contrainte car « même si l'engagement est volontaire, une fois contracté, il constitue une obligation ». Troisièmement, l'engagement s'entend comme amorçage dans le sens de « mettre en train, commencer, entamer quelque chose ». Pour ce chercheur, ces trois acceptions peuvent coexister pour une même formation (Kaddouri, 2011, p. 72-73). Quant à l'engagement en formation, l'auteur le définit à partir de la distinction faite par Ladrière dans *l'Encyclopaedia Universalis* entre « l'engagement conduite » et « l'engagement décision ». Mokhtar Kaddouri définit l'engagement en formation comme une « implication active et volontaire, manifestée par une multitude d'actes de décision interactifs et complémentaires qui structurent et sont structurés par la conduite vis-à-vis de la formation, en vue de la réalisation d'un projet personnel. La seule prise de décision d'entrer en formation et la simple participation présentielle dans ses lieux sont nécessaires mais non suffisantes pour caractériser une conduite d'engagement [...] Ce sont l'ensemble des actes mis en place avant l'entrée en formation, pendant son déroulement, et à son terme qui doivent être considérés. Ces actes s'apprécient dans la durée, au sein d'un dispositif ayant une amplitude temporelle conséquente qui met à l'épreuve « l'engagé » en formation (Carré, 1998). C'est là qu'engagement et motivation sont inséparables » (Kaddouri, 2011, p. 75-76). Ainsi a-t-on cette notion de temporalité qui joue un rôle déterminant dans la définition de ce qu'est ou n'est pas un engagement. Selon cette définition, l'action d'entrer en formation BAFA ne constitue pas en soi un engagement.

Bien comprendre le concept d'engagement (*commitment*) nécessite de découvrir les systèmes de valeur à l'intérieur desquels les mécanismes et processus fonctionnent (Becker, 1960, p. 32-40 ; 2006). Car quel que soit le type d'engagement – bénévole, militant, professionnel, etc. – il s'appuie nécessairement sur un système de valeurs – comme l'absence d'engagement, d'ailleurs. Par analogie avec les travaux d'Anne Muxel à propos de l'engagement politique des jeunes (1996, 2001, 2010), nous pouvons faire l'hypothèse que ce système de valeurs qui interagit avec le fait de s'engager ou pas, n'est pas figé, qu'il est susceptible de se modifier.

▪ *Engagement politique*

La sociologue Anne Muxel (2010) précise que l'engagement politique des jeunes s'inscrit dans une négociation avec, d'un côté, une culture politique héritée et, de l'autre, des expériences situées dans un contexte sociohistorique précis. De surcroît, elle observe que le vote augmente à mesure du degré d'insertion sociale et professionnelle et d'une familiarisation avec la vie politique. Or le fait de ne pas être totalement inséré·e, assigné·e à une place, de chercher sa place dans la société justement (voir chapitre 1 ; Van de Velde, 2010) place ces jeunes dans cette sorte de « moratoire » (Muxel, 2010) dans lequel le système de valeurs en négociation se construit (entre valeurs héritées, adoptées, voire désirées, sachant que selon les contextes, les expériences, certaines valeurs peuvent s'affaiblir et d'autres se renforcer au cours de la vie). Cette situation freine leur processus d'engagement. L'engagement politique est souvent mesuré au prisme de la participation aux élections et sur ce point, en effet, une moindre participation des jeunes est observée. Cependant, comme le remarque Jean-Charles Lagrée, celle-ci a moins diminué que celles d'autres générations (Muxel 2002 citée par Lagrée, 2002, p. 96). D'une part, dans ses travaux, Anne Muxel souligne que le vote ne constitue qu'un élément parmi d'autres permettant de mesurer l'intérêt pour la politique ; d'autre part, elle constate alors l'absence de spécificité du vote jeune.

Ainsi peut-on penser que, plus que le fait d'être jeune, c'est le degré d'insertion dans la société qui favorise l'élaboration d'un système de valeurs relativement stabilisé à la base de l'engagement. Or les jeunes ne sont généralement pas la catégorie de la population la plus insérée dans la société française, dont l'organisation est centrée sur le travail professionnel rémunéré. De surcroît, en soulignant le renversement du sens qui consiste à expliquer les actions et parcours d'acteurs-actrices par leur engagement (*commitment*), Howard S. Becker indique précisément que c'est une succession d'actions sur une « ligne cohérente » qui autorise à parler d'un engagement (Becker, 1960 ; 2006).

Par conséquent, une action isolée, telle que l'entrée dans la formation BAFA, ne suffit pas pour parler d'un engagement au sens de *commitment*. Autrement dit, il y aurait un contresens à parler d'un engagement pour une grande majorité de jeunes, simplement parce que du fait de leur jeune âge associé à des expériences limitées, ils et elles n'ont pas encore eu le temps d'entreprendre cette succession d'actions sur une même « ligne » de conduite (*ibid.*), mais aussi parce que leur action d'entrer en formation BAFA est considérée de manière isolée. L'engagement nécessitant une conscientisation de l'action, comment pourrions-nous savoir mieux que les jeunes ce qu'ils-elles font en passant le BAFA ? C'est seulement si les jeunes inscrivent leur entrée en formation BAFA dans une

perspective d'engagement que la formation au BAFA pourrait participer de cette succession d'actions caractérisant l'engagement. D'un point de vue sociologique, répondre à cette question implique aussi de se reporter aux discours des acteurs-actrices sur le sens de leur action.

Les liens entre le BAFA et l'engagement

L'entrée en formation BAFA traduit-elle un engagement de la part des jeunes ? Dans un ouvrage collectif paru en 2016⁵⁴, Isabelle Monforte et Jérôme Camus rendent compte de leurs travaux respectifs, notamment sur le sens de l'entrée en formation pour des jeunes stagiaires et titulaires BAFA (Monforte, 2016) et sur le caractère « volontaire » d'animateurs en accueils de loisirs (Camus, 2016). Les résultats de leurs recherches montrent que les **motivations à l'entrée en formation BAFA ne correspondent pas à un engagement conscient et consenti des jeunes, au sens de *commitment*, ou seulement de manière minoritaire**. Y compris un an après leur formation, les jeunes relèguent au second plan de leurs motivations les objectifs éducatifs et sociaux de l'animation et sa dimension militante. Ils-elles sont 9 % à exprimer leur volonté de s'engager dans une action à caractère social et 4 % dans une action éducative (Monforte, 2016, p. 225). Si la formation BAFA peut constituer un « premier niveau de formation à la citoyenneté au sens d'une participation à la vie de la cité », Isabelle Monforte souligne que les jeunes ne le perçoivent pas ainsi spontanément. Elle ajoute néanmoins que la formation permettrait de mieux identifier ces dimensions (*ibid.*, p. 226). Effectivement, si la formation mêle diverses théories, pratiques et analyses des pratiques, alors elle peut permettre aux jeunes de construire un discours sur leur pratique et sur le sens de leur action. D'après Jérôme Camus, s'il y a un engagement, il se situe davantage sur le registre individuel de la vocation. Il souligne le caractère évolutif de cette vocation, selon les « ressources sociales de l'agent » et selon son « expérience ». D'après l'auteur, les propriétés sociales des agent·es sont déterminantes dans l'appropriation d'un discours militant pouvant être porté par les organismes de formation (Camus, 2016, p. 245-246). De même, **l'entrée dans l'animation telle qu'elle est rationalisée *a posteriori* par les animateurs-animatrices d'accueils de loisirs n'est pas pensée comme un engagement**. Elle est surtout présentée comme un moyen de gagner de l'argent tout en faisant un métier dans lequel on trouve du sens. Autrement dit, travailler dans l'animation entre en résonance avec ses valeurs, c'est un travail vocationnel, le temps de faire ses études ; ou bien, cela correspond à la volonté de s'insérer durablement dans le secteur pour des jeunes et moins jeunes qui veulent ainsi remettre du sens dans ce qu'ils-elles font, après avoir perdu celui d'une ancienne activité professionnelle ; ou encore articuler leurs temps de vie professionnelle et familiale ou deux activités (Bacou, 2010b ; 2016, p. 279-284). Par conséquent, globalement, les jeunes qui passent le BAFA ne le font pas pour s'engager, au sens de *commitment*.

⁵⁴ Francis Lebon et Emmanuel de Lescure (dir.), 2016, *L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle*, Éditions du croquant, Paris. Cet ouvrage est issu du colloque du même nom qui s'est tenu en 16-18 novembre 2011, à l'université Paris Est Créteil (UPEC).

▪ *Le BAFA favorise-t-il l'engagement ?*

Cela dépend fortement de la manière dont cette expérience de formation collective est vécue individuellement. Si l'expérience est jugée négativement, elle risque de moins susciter le désir de ses participant·e·s de s'inscrire à nouveau dans un projet collectif et donc de développer leur engagement. La manière dont se déroule la session théorique du BAFA et l'accompagnement réalisé par les directeurs et directrices de structure est déterminante. D'ailleurs, les attentes des jeunes stagiaires BAFA en termes d'accompagnement au moment du stage pratique sont très importantes et pas toujours comblées (Monforte, 2006, p. 33 et 38). Le contenu de cet accompagnement est en effet largement laissé à la discrétion de la direction de la structure accueillant le ou la stagiaire. De nombreux jeunes abandonnent la formation BAFA en cours. Avec toute la prudence requise, compte tenu du peu de données disponibles, **la part des inscrit·e·s n'allant pas jusqu'au bout de la formation BAFA** est estimée entre 38 % (Houssaye, 1991, p. 83 ; Besse-Patin, 2012, p. 7) et 42 % (Camus, 2016, p. 239)⁵⁵. Pour la période 2011-2015, à partir des données nationales de la DJEPVA, la CNAF estime le taux d'abandon de formation BAFA à 35 % (Moeneclaey, 2017). D'après l'étude de Monforte, pour 45 % des jeunes, c'est le comportement des enfants qui leur a semblé le plus difficile lors du stage pratique (2006, p. 33). Baptiste Besse-Patin fait l'hypothèse que l'un des motifs d'interruption de la formation réside dans le « choc de réalité » (Veenman, 1984) lié à l'écart trop important entre les représentations presque idéalisées lors la première session théorique du BAFA et les expériences – parfois difficiles – vécues lors du stage pratique en présence des enfants (Besse-Patin, *ibid.*). **Une partie des jeunes se révèlent donc insatisfaits de la formation BAFA** dont la structure et le contenu restent inchangés depuis ses débuts à la fin des années 1930, malgré des propositions d'innovations pédagogiques (Houssaye, 1995, p. 235-257). Comme indiqué dans le rapport collectif « Des séparations aux rencontres en camps et colos » (Bacou et al., 2016, p. 79-80), il y a une « étrange » ressemblance entre la structuration des stages et des activités pratiquées et la forme des séjours de vacances et des accueils de loisirs eux-mêmes, les formateurs-formatrices n'étant que des directeurs-directrices qui ont fait leurs preuves, et que les stagiaires appellent d'ailleurs régulièrement des « animateurs-animateuses » (Houssaye, 1991, p. 121). En résumé, Francis Lebon (2009, p. 30) considère que « les sessions de formation, sans enfants, se veulent la transposition d'un centre de loisirs ou d'un centre de vacances idéal, dans lequel les formateurs occupent la position de l'animateur et les stagiaires celle de l'enfant en train de devenir animateur ». Plus généralement, les travaux d'Olivier Douard (2002), de Francis Lebon (2005) et Jérôme Camus (2008, 2012), le travail de Vanessa Pinto (2008) sur les formateurs comme ceux de Baptiste Besse-Patin (2011), confirment la fonction du stage comme conformation aux pratiques et discours dominants (Besse-Patin, 2012), la principale conséquence résidant dans l'uniformisation de la formation, donc des pratiques d'animation, et dans l'absence de sa remise en question. Ce modèle minore la créativité et va à contre-courant du projet de l'éducation populaire. Soulignons toutefois que les jeunes ayant suivi la formation théorique au BAFA en parlent souvent

⁵⁵ Le taux de 38 % est une estimation que Jean Houssaye établit à partir de données régionales ; celui de 42 % est calculé à partir des données nationales énoncées par Jérôme Camus pour l'année 1994, extraites d'un document interne de la direction régionale de jeunesse et sports du lieu d'enquête.

comme d'une expérience forte et positive dont ils-elles apprécient la dimension pratique et participative (Moeneclaey, 2017, à paraître). Bien que participatif, ce modèle entrave la co-construction de la formation en reproduisant l'asymétrie du maître et de l'élève. Il encourage l'application et la reproduction des bonnes pratiques de formateurs et formatrices modèles. En outre, l'absence de vrais enfants empêche d'initier une animation active, contribuant à favoriser l'initiative et la créativité des enfants, et le découplage de la théorie et de la pratique ne permet pas de faire le lien entre les deux. Le rapport collectif cité précédemment (Bacou *et al.*, 2016) propose de refonder la formation à l'animation et la direction en s'appuyant sur diverses expérimentations comme celles de Jean Houssaye (1995; Bataille, 2010). À partir d'une alternance intégrative et non applicative, il s'agirait de construire une formation BAFA reposant sur l'analyse des pratiques en situation réelle et non sur l'application de techniques pour gérer un groupe et conduire des activités. De ce fait, elle serait l'occasion d'initier une réflexion critique autour de la matrice théorique du monde de l'animation – théorie des besoins, méthodologie de projet, etc. – (Bataille *et al.*, 2016, p. 80) qui fonde le « modèle colonial » (Houssaye, 1989). L'idée de départ pourrait être d'entrer en relation et de favoriser les rencontres ce qui modifierait la perspective, permettrait de penser à une autre forme de stage et modifierait les pratiques (Bacou *et al.*, 2016).

Mais si les données manquent quant à savoir précisément si le BAFA favorise l'engagement, un **rapprochement peut néanmoins être fait avec l'impact de l'expérience du volontariat sur le désir de devenir bénévole**. À cet égard, les résultats montrent clairement que le volontariat ne favorise pas l'engagement bénévole. Parmi les jeunes ayant eu une expérience d'animation, les motivations carriéristes des volontaires sont plus fortes que chez les bénévoles (Bacou *et al.*, 2014, p. 41-42). Cette analogie fonctionne dans le sens où l'hypothèse de départ commune consiste à établir un lien de cause à effet. Autrement dit, l'expérience du volontariat ou l'expérience de la formation BAFA engendrerait automatiquement, voire probablement, un engagement bénévole. Les résultats concernant le volontariat montrent que ce n'est pas le cas.

Une autre manière de répondre à la question consiste à la prolonger en se demandant si une fois le BAFA en poche, l'expérience d'animateur-animateur favorise l'engagement. Les données manquent également à ce niveau-là. Ceci dit, l'étude empirique de la Haute-Garonne a, par exemple, permis d'identifier une sorte de malentendu entre des animateurs-animateurs également étudiant·e·s et leur directeur d'accueils de loisirs. Les premier·ère·s considèrent être trop peu payé·e·s et aimeraient augmenter leur volume horaire contractuel pour augmenter leur revenu, ce qu'ignore leur directeur. Ce dernier s'étonne qu'au sein de l'équipe d'animation, certain·e·s s'assurent que le temps passé en réunion est comptabilisé afin d'être rémunérés en conséquence et donc veillent à ne pas dépasser la durée prévue. Ce constat heurte le directeur (à temps plein et en CDI). C'est comme si le fait d'avoir signé le seul type de contrat qu'on leur a proposé, à savoir un contrat dit d'engagement éducatif (CEE), suffisait pour les considérer comme en partie bénévoles (*ibid.*). On observe donc un glissement entre engagement et engagement bénévole, peut-être encore en lien avec les origines philanthropiques, mais néanmoins très lointaines, de l'animation.

La formation BAFA et le travail dans l'animation impliquent de fonctionner collectivement vers un but commun. Les deux donnent l'occasion de se rassembler autour d'un thème, d'un projet pour y réfléchir collectivement. Toutefois, ceci n'est pas spécifique à cette formation ni au monde de l'animation. De même, la valorisation de l'expérience alliant « découverte de soi et d'un champ d'activité » n'est pas spécifique à l'animation (Monforte, 2016, p. 223). Il en est ainsi dans tous les secteurs professionnels, voire dans toute expérience collective. La particularité de l'animation tient peut-être au fait qu'elle accueille une proportion relativement importante de jeunes. Ces dernier·ère·s sont le plus souvent à la recherche d'un emploi qui leur semble d'autant plus accessible qu'ils-elles s'y préparent en passant le BAFA. Par exemple, en 2011, la grande majorité des animateurs-animateuses et directeurs-directrices de séjour a moins de 23 ans (Amsellem-Mainguy, Mardon, 2012, p. 3). Le secteur de l'animation a un rôle d'accompagnement dans l'insertion sociale, voire professionnelle, des jeunes. Dans la mesure où le secteur accueille des jeunes, comme le compagnonnage, l'apprentissage etc., il favorise le sentiment d'appartenance à un collectif de travail ou de formation et contribue à la socialisation professionnelle des jeunes. L'entrée dans l'animation facilitée par le BAFA permet d'ouvrir « un espace de transition et d'expérimentation » (Monforte, 2016, p. 222). Pour certain·es, le BAFA constitue ou a pu constituer un rite de passage (Douard, 2002, p. 58-71) ou relever d'une tradition familiale (Bacou, 2010). Il ne garantit cependant ni statut ni place définitivement acquise, ni même une transition vers une telle situation. Autrement dit l'espace de transition peut s'entendre du fait de l'enrichissement retiré de toute nouvelle expérimentation, mais pas nécessairement vers une stabilisation, qu'elle soit identitaire ou matérielle. De surcroît, la faiblesse des rémunérations, inférieures au seuil de pauvreté, nécessite un complément de ressources, éventuellement de la part des familles.

Au final, un ensemble de dispositions, de valeurs et de ressources doit préexister pour qu'un·e jeune veuille entrer dans l'animation et donc, en formation et, dans un second temps, pour être repéré·e et autorisé·e à y entrer ou ensuite embauché·e. Le manque d'éléments disponibles ne permet pas de conclure sur la capacité des formations BAFA à susciter de nouvelles dispositions ou valeurs génératrices d'un engagement. En revanche, le BAFA valide l'entrée dans l'animation et ce sont les expériences de travail dans le secteur qui pourront éventuellement renforcer le système préexistant de valeurs et dispositions et donc, potentiellement soutenir une trajectoire d'engagement. **Le BAFA, à condition qu'il soit suivi d'expériences d'animation, fonctionne plutôt comme un catalyseur de prise de conscience de ce qui est déjà là, en ouvrant sur un espace d'expérimentation.**

Cependant, **l'opportunité du BAFA est plutôt réservée aux jeunes des classes moyennes et supérieures** (Monforte, 2016, p. 226-227) **et ce, malgré les aides de financement partiel** (voir chapitre 1).

Nous savons que la possibilité de percevoir une rémunération en exerçant un emploi vocationnel est la première motivation à l'entrée dans l'animation. Mais la faiblesse des rémunérations fait consensus parmi les enquêté·e·s qui s'accordent sur une vision temporaire de l'exercice du métier d'animateur-animateuse, y compris lorsque le contenu du métier satisfait et parmi celles et ceux qui envisagent de faire carrière dans l'animation (Bacou, 2010b). En 2016, l'enquête sur les conditions de vie des étudiants menée par l'OVE montre que parmi les étudiant·e·s qui exercent une activité rémunérée (n=20 548),

54 % sont en grande partie ou totalement d'accord avec la proposition selon laquelle « l'activité rémunérée [leur] est indispensable pour vivre » et 75 % avec celle indiquant qu'elle leur permet d'améliorer leur niveau de vie (Feres Belghith *et al.*, 2017, p. 16). Par conséquent, devant la nécessité de s'assurer un revenu suffisant pour vivre, deux interrogations s'imposent. D'une part, ne peut-on penser que les faibles rémunérations dans l'animation excluent les jeunes des classes modestes et pauvres de l'expérience du BAFA ? À moins d'entrer dans un dispositif spécifique impliquant une prise en charge totale de la formation et un accompagnant long des jeunes, comme nous le verrons (Coutant, 2005b). L'étude de la CNAF montre que « l'aspect financier constitue un réel frein à l'inscription à la formation BAFA et à l'obtention du diplôme. Ainsi, 41 % des jeunes qui n'envisagent pas de passer le BAFA citent le coût du BAFA comme raison » (Moeneclaey, 2017, à paraître). Ils-elles considèrent que la formation coûte trop cher et/ou que les salaires dans l'animation sont trop faibles. Les jeunes issus des milieux les plus modestes sont les plus touchés par le frein financier. Ils-elles sont largement surreprésenté-e-s parmi les jeunes qui envisagent de passer le BAFA mais ne se sont pas inscrits à la formation : ils représentent 69 % des jeunes de cette catégorie, mais seulement 50 % des diplômés du BAFA, signe qu'une partie d'entre eux renonce à s'inscrire (*ibid.*). D'autre part, si passer son BAFA pour travailler dans l'animation nécessite d'avoir des ressources complémentaires pour vivre, dans quelle mesure permet-il l'autonomie ? Commençons par clarifier cette notion.

Définition de l'autonomie

Dans les discours contemporains, l'autonomie est une aptitude très valorisée et son développement constitue un objectif largement partagé. Il se retrouve probablement dans tous les projets éducatifs et pédagogiques et constitue bel et bien un projet politique pour la jeunesse (Livre vert, 2009)⁵⁶. **L'autonomie désigne aujourd'hui à la fois une capacité à penser par soi-même et une capacité à faire soi-même.** Pourtant, quel que soit l'âge, de l'enfance à la vieillesse, l'aspiration à l'autonomie s'accompagne de l'injonction à être le plus autonome possible. Or par définition, l'autonomie passe par une conscientisation de sa condition et la détermination par soi-même, l'auto-détermination de ce que l'on fait, de ce que l'on veut. Cela implique néanmoins d'avoir les ressources pour s'extraire des catégories auxquelles on est assigné.

Comme le note Elisa Herman, l'écart entre d'un côté, la définition de l'autonomie comme « faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement » et de l'autre, la mise en œuvre de l'autonomie dans la socialisation enfantine dispensée dans les centres de loisirs conduit à se demander « de qui (ou de quoi) » les enfants ou les jeunes sont invités à être autonomes, et comment ? » (Herman, 2007, p. 46). Il en va de même pour les jeunes entrant en formation BAFA et pour les animateurs et animatrices en exercice. Autrement dit, contrairement à ce que l'on observe généralement, la mise en œuvre de l'autonomie implique la participation des acteurs-actrices à la définition du cadre à l'intérieur duquel se développent leurs actions. Dans l'animation, cela signifierait

⁵⁶ Commission sur la politique de la jeunesse. Livre vert, 2009 : www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Livre_vert.pdf

que les équipes de travail et les jeunes participent à la détermination du projet éducatif, du projet pédagogique et d'animation des structures de loisirs, dans une dynamique de construction collective. Par exemple, l'élaboration du projet d'animation consiste, notamment, à planifier les activités qui constituent les « outils » mobilisés par l'équipe pour atteindre les objectifs pédagogiques préalablement fixés, à partir du projet éducatif. **Les animateurs-animatrices disposent généralement de beaucoup d'autonomie dans le choix des activités qu'ils-elles proposent aux enfants – à condition de veiller à la polyvalence des activités proposées par l'équipe –, dans la façon de les mener – selon leur formation –, dans la gestion du temps – compris dans un intervalle prédéfini –, notamment en incluant le temps de préparation individuelle d'une activité ou encore dans l'aménagement du lieu où ils-elles travaillent.** Ils-elles doivent ensuite faire face aux aléas techniques, organisationnels et humains. Ainsi, ont-ils-elles souvent le libre arbitre – selon les ressources et références qui sont les leurs et la réglementation à laquelle ils-elles doivent se conformer – au regard des diverses situations à gérer, comme les conflits entre enfants et ils-elles s'adaptent en modifiant éventuellement les activités prévues au dernier moment, en fonction du nombre d'enfants, de l'absence d'un-e collègue ou de la météo. Cette autonomie peut être assimilée à ce qu'Yves Schwartz (1992) appelle « l'usage de soi par soi ». Ce concept renvoie à l'individu qui prend des initiatives, des décisions, qui fait des choix, voire des micro-choix, mais aussi à la façon dont il fait appel à ses savoirs, ses savoir-faire, ses ressources, à son potentiel en fonction de son état de santé mentale et physique, chaque fois qu'il est confronté à une situation. C'est en faisant « usage de soi par soi » que l'individu se réapproprie et normalise le milieu dans lequel il se trouve. Cet « usage de soi par soi » est identifié par rapport à « l'usage de soi par autrui » (Schwartz, 1992). Il s'agit de tout ce qui est imposé à l'individu au travail par l'extérieur, qui se définit à la fois par l'ensemble des prescriptions et par l'espace dans lequel l'individu doit négocier avec les autres membres du collectif de travail pour assurer sa mission. Cette définition témoigne d'une possible instrumentalisation de l'autonomie comme optimisation des moyens de production puisqu'elle s'apparente à une responsabilisation des individus au travail, notamment dans le cadre de la gestion et mise en place de projets prédéfinis (Herman, 2007 ; Lebon, 2005, p. 212-217 ; Bataille, 2004). L'étude empirique menée en Haute-Garonne révèle la présence croissante d'injonctions émanant de l'employeur public ou associatif dans le champ de l'animation, impliquant des animateurs et animatrices pour qu'ils-elles fassent de plus en plus « usage de soi par autrui » (Bacou, 2010b, p. 274-306).

Parler de l'autonomie des jeunes renvoie aussi à l'idée révolue de la jeunesse comme phase transitoire et d'autonomisation : soit un processus d'apprentissage permettant d'avoir de plus en plus prise sur sa vie. C'est donc d'abord reconnaître une absence d'autonomie propre à la catégorie jeunesse ou plutôt son caractère insuffisant, dans la mesure où tout individu dispose d'une marge de manœuvre, aussi infime soit-elle. Les difficultés structurelles d'accès au marché du travail engendrent un étirement de la jeunesse et de son autonomisation, ce qui en fait désormais une période de la vie à part entière (Van de Velde, 2008). Cela se manifeste à travers le report de la sortie du système scolaire, de l'accès au premier emploi, le développement de l'emploi précaire, le report du départ du foyer d'origine, de la mise en couple et de l'âge au premier enfant. Pour les mêmes raisons, la question de l'autonomie n'est pas exclusive à la jeunesse, elle concerne tous les individus tout au long de la vie, même si elle se pose

différemment en fonction des rapports de pouvoir basés sur le sexe, la race, la classe sociale, l'âge, etc. Ainsi, la représentation de l'adulte n'est plus celle d'un être fini, définitivement autonome ; il est en évolution constante. Encouragé à s'épanouir sans cesse, son degré d'autonomie varie selon les contextes.

La France se situe dans une position intermédiaire entre les pays du Nord qui offrent des allocations aux jeunes leur permettant de quitter le foyer familial le plus tôt possible et une Europe du Sud où les jeunes restent tardivement chez leurs parents. La spécificité du groupe des jeunes en France concerne leur double dépendance à l'égard de la famille et de l'État (Van de Velde, 2008). Dans son ouvrage comparatif sur les jeunes en France et en Italie, Vincenzo Cicchelli reprend la définition de l'autonomie adoptée lors de la « Prise de position pour l'autonomie des jeunes » (Conseil des membres, avril 2004, Bruxelles) : l'autonomie est la situation dans laquelle les jeunes ont le soutien, les ressources et les débouchés nécessaires leur permettant de vivre de manière autonome, de faire leurs choix de vie, d'avoir accès à une participation sociale et politique totale dans tous les secteurs de la vie quotidienne, ainsi que de prendre des décisions de manière autonome. Pour être autonome, il est donc nécessaire de réunir toutes les facettes de la définition et, force est de constater que ce n'est pas simple ! En France, l'acquisition de l'autonomie (*l'empowerment* ou capacitation) est de plus en plus longue et progressive : « Les jeunes (scolarisés ou non) n'ont jamais été aussi autonomes et dépendants en même temps : ils sont de plus en plus placés par les adultes dans une situation d'apesanteur sociale [...] » (Cicchelli, 2013, p. 184).

L'ouvrage collectif intitulé *Usages et pratiques de l'autonomie* est incontournable pour nourrir la réflexion sur l'autonomie (Loncle, Corond, 2014). En retraçant la genèse et la polysémie de cette notion, le chapitre introductif de François Galichet s'avère particulièrement éclairant (Galichet, 2014, p. 13-30). Le passage relatif à « l'autonomie au plan éducatif » permet de clarifier l'intérêt porté à cette notion dans le cadre de la présente revue de littérature. L'autonomie est précieuse en tant qu'« idéal éthique et politique » (opposé à un usage idéologique de l'autonomie) qui se décline en trois dimensions : procédurale, créative et réflexive. De plus, cette idéal s'adresse à tous et toutes, sans distinction de « classes et de strates de la société » et sans en exempter certain-e-s en prétendant qu'ils-elles seraient « plus ou moins autonomes par nature ou éducation » (*ibid.* p. 23-30). Précisons ce que désigne chacune des trois dimensions citées. Selon le philosophe, la dimension procédurale désigne l'autonomie comme appropriation d'une règle, soit la capacité d'agir conformément à des règles, par exemple, de grammaire, et de respecter des procédures requises dans une situation donnée, comme de porter secours à une personne par exemple (*ibid.*, p. 24). Deuxièmement, la dimension créative désigne la capacité à faire preuve de créativité, d'inventivité, d'originalité et donc de s'écarter s'il le faut, des règles, de faire face à l'imprévu, à l'exceptionnel (*ibid.*, p. 25). Troisièmement, dans sa dimension réflexive, l'autonomie désigne la capacité à être lucide sur ses pratiques, à les auto-analyser en les contextualisant (*ibid.*).

François Galichet souligne la nécessité de déconstruire la notion d'*empowerment* importée des États-Unis car, « s'adressant exclusivement aux habitants des quartiers pauvres et aux personnes marginalisées, elle les stigmatise au moment même où elle prétend les rendre plus "autonomes" » (*ibid.*, p. 26). Avec le mouvement Agir tous pour la dignité (ATD) Quart-monde, il remarque l'absence de reconnaissance de la « débrouillardise », des « techniques de survie », des savoirs et compétences

informelles, voire illégales, comme autant de signes d'autonomie (*ibid.*, p. 27). François Galichet expose la démarche initiée par ATD Quart-Monde qui développe le concept de « croisement des savoirs » en confrontant l'autonomie niée ou méconnue, à celle des individus supposés autonomes (*ibid.*).

Du côté des politiques publiques, la définition de la notion d'autonomie varie. Ainsi, Valérie Becquet (2014, p.59-60) remarque qu'à la différence du Livre vert (2009)⁵⁷, dans les documents interministériels plus récents, « l'autonomie est associée aux attributs statutaires du passage à l'âge adulte » et l'objectif des politiques publiques serait notamment de donner aux jeunes « les clés qui leur permettront demain de prendre leur place, toute leur place, dans un monde qui les attend » (*ibid.*, p. 59-60). La sociologue précise que l'autonomie est ainsi « moins associée à l'idée de faire ses choix qu'à celle de bénéficier des supports d'intégration sociale que sont, par exemple, l'emploi et le logement indépendant (Cicchelli, 2012 ; Van de Velde, 2012) » [Becquet, 2014, p. 60]. Elle souligne de plus, l'absence de mobilisation de « la figure du "citoyen autonome" » (*ibid.*) et aborde la question de la variation des modèles de socialisation à l'autonomie. Soulignant les usages ambigus de l'autonomie, Valérie Becquet rend aussi compte de la manière dont les politiques de citoyenneté perçoivent sa valeur : « sur un continuum allant de l'assujettissement volontaire à l'engagement volontaire » (*ibid.*, p. 66). Autrement dit, du point de vue des politiques publiques, faire montre d'une autonomie avérée se traduirait nécessairement par un « engagement volontaire »... Outre cette formulation pléonastique qui mérite d'être soulignée, cette conception réduit l'acquisition de la capacité d'autonomie à une seule action : l'engagement.

Les travaux de Léa Lima sur les « zones grises de l'autonomie juvénile » montrent comment l'État évalue le degré d'aspiration des jeunes à l'autonomie selon des critères plus ou moins flous, de sorte à distinguer l'autonomie choisie de l'autonomie subie qui est généralement la seule qui est pensée comme légitime à percevoir des aides publiques (Lima, 2015, p. 48-49). Concernant les jeunes étudiant·e·s, les travaux de Vincenzo Cicchelli mettent en exergue trois éléments permettant de mesurer leur autonomie : le lieu de résidence, l'activité professionnelle, l'origine de ses ressources monétaires (État, travail, famille) et la gestion de son budget. **L'autonomie tend à progresser avec la montée en âge : les plus jeunes vivent plus souvent de ressources provenant de l'aide familiale, et l'exercice d'une activité rémunérée augmente avec l'âge** ; les étudiant·e·s les plus âgé·e·s décohabitent davantage de chez leurs parents que les plus jeunes ; les ressources monétaires « en propre » augmentent avec l'âge. L'Enquête nationale sur les ressources des jeunes (ENRJ, 2016) est précieuse à cet égard. Elle montre que fin 2014, sept jeunes de 18 à 24 ans sur dix bénéficient d'un soutien financier régulier de leur famille. Parmi les jeunes étudiant·e·s, neuf sur dix perçoivent cette aide familiale et, lorsqu'ils-elles ne vivent plus exclusivement chez leurs parents, le montant de l'aide parentale est supérieur à 500 euros par mois (Castell, Portela, Rivalin, 2016). De surcroît, un jeune âgé de 18 à 24 ans sur cinq se trouve dans une situation d'indépendance intermédiaire en vivant à la fois dans un logement autonome et chez ses parents. Si 43 % des jeunes ont leur propre logement, ils-elles ne sont que 17 % à y résider exclusivement et à financer seul·e·s ce logement. Les parcours sont très

⁵⁷ Commission sur la politique de la jeunesse. Livre vert : www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Livre_vert.pdf

différents selon leur situation d'activité : les jeunes en études, notamment ceux poursuivant des études sélectives ou supérieures, ou ceux issus des milieux favorisés, quittent souvent le domicile parental sans pour autant devenir indépendants vis-à-vis de leurs parents ; quant aux jeunes sortis du système éducatif, ils-elles attendent généralement d'avoir une situation suffisamment stable pour partir du logement parental de façon indépendante (Castell *et al.*, 2016). Vincenzo Cicchelli propose une typologie des représentations subjectives des étudiant·e·s : Les « autonomes non pris en charge », qui considèrent les études comme un fait strictement individuel, et ne se sentent pas redevables vis-à-vis de leurs parents, puisqu'ils sont indépendants financièrement de ces derniers ; les « autonomes pris en charge » qui ne se sentent pas assistés par leurs parents dans la mesure où ils disposent de ressources personnelles (en général liées à un travail rémunéré) pour couvrir leurs frais extrascolaires ; les « hétéronomes pris en charge » dont les ressources proviennent quasi exclusivement des parents. Ils se sentent redevables envers ces derniers ; leur réussite sera aussi celle de leurs parents, ce qui implique un sentiment de culpabilité en cas d'échec (Cicchelli, 2013).

La question de l'autonomie juvénile et des représentations qui y sont associées n'intéresse pas seulement les politiques publiques ou les chercheur·e·s, mais également les associations telles que la Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC)⁵⁸. La JOC a réalisé une étude sur « l'autonomie des jeunes travailleurs en recherche d'emploi », de septembre à décembre 2016, auprès de 3 600 jeunes rencontré·e·s dans les rues et divers lieux de vie⁵⁹. Sur 16 propositions, 5 sont mobilisées de façon récurrente, comme autant de critères nécessaires pour être autonome⁶⁰ :

1. « Avoir un travail digne », pour 50 % des jeunes enquêté·e·s. La synthèse précise ce dont il s'agit à partir de la définition du travail décent selon la définition de l'Organisation internationale du travail (OIT) : « Le travail décent résume les aspirations des êtres humains au travail. Il regroupe l'accès à un travail productif et convenablement rémunéré, la sécurité sur le lieu de travail et la protection sociale pour les familles, de meilleures perspectives de développement personnel et d'insertion sociale, la liberté pour les individus d'exprimer leurs revendications, de s'organiser et de participer aux décisions qui affectent leur vie et l'égalité des chances et de traitement pour tous, hommes et femmes. Selon les jeunes de la JOC, le travail digne, « c'est lorsque le travail fourni est en adéquation avec la rémunération, qui permet au travailleur de s'épanouir ainsi que sa famille » ; « c'est être payé raisonnablement, ni plus ni moins, être respecté et respecter les autres. »

2. « Être libre de prendre soi-même les décisions de sa vie » (budget, (ré) orientation, choix personnels...), pour 52 % des enquêté·e·s.

3. « La capacité à mener à bien ses projets » (vie de couple, vie de famille, engagement), pour 48 % des jeunes interrogés.

⁵⁸ La JOC rassemble des jeunes de 13 à 30 ans issus de milieux ouvriers et populaires.

⁵⁹ Enquête Travail digne et autonomie, réalisée dans le cadre de la campagne nationale « Dignes et travailleurs, notre défi pour demain » (sept. 2016 - sept 2018) : www.joc.asso.fr/enquete-travail-digne-autonomie/

⁶⁰ www.joc.asso.fr/wp-content/uploads/2017/01/plaquette-enqu%C3%AAt_e_num.pdf

4. « Avoir un véhicule individuel » (voiture, scooter...), pour 45 % des jeunes interrogé-e-s.

5. « Être propriétaire de son logement », pour 40 % des enquêté-e-s.

En outre, **pour les jeunes, l'autonomie passe par l'emploi correctement rémunéré** : seuls 1 % des jeunes interrogé-e-s pensent que l'accès à l'autonomie passe par le fait de ne pas travailler. La grande majorité des jeunes a donc parfaitement intégré la centralité structurelle du travail dans l'organisation de la société.

La synthèse des résultats de l'étude rend également compte des 6 critères (sur 12) privilégiés par les jeunes pour définir ce qu'est un emploi digne :

1 : « Avoir un CDI » constitue pour 70% des jeunes la première condition pour accéder à un emploi digne.

2 : « Avoir un salaire qui permet d'épargner et de faire des projets », pour 3 jeunes sur 5. Autrement dit, un emploi est digne « s'il permet de gagner convenablement sa vie, de se projeter dans l'avenir et construire un projet de vie et pas simplement survivre. »

3 : « Être fier de faire son travail », pour 1 jeune sur 2.

4 – 5 – 6 : « Avoir un travail sans discrimination pour 44 % ; « avoir un travail qui laisse du temps pour faire autre chose » pour 44 % ; avoir de bonnes relations avec ses collègues (40 %).

De plus, pour 40 % des jeunes en recherche d'emploi ou ayant déjà une expérience d'emploi ou encore en alternance, « avoir un métier en correspondance avec son niveau de compétence » est aussi un critère définissant l'emploi digne. Enfin, sur l'ensemble des enquêté-e-s, 84 % considèrent que leur activité actuelle ne correspond pas à la définition énoncée d'un emploi digne. Parmi les jeunes ayant une activité rémunérée, sans être en CDI, et percevant moins de 900 euros par mois, certain-e-s travaillent pourtant plus de 35 heures par semaine. C'est le cas de 20 % des services civiques, 18 % des saisonniers, 18 % des CDD, 14 % des stagiaires, 13 % des alternants, 9 % des travailleurs non déclarés, 8 % des intérimaires, 6 % des vacataires.

En définitive, l'autonomie passe par « l'avoir, » autrement dit, des ressources matérielles et financières permettant d'agir. Mais elle passe également par « l'être », c'est-à-dire une connaissance de soi suffisante pour définir ses projets et leur mise en œuvre (ou pour décider de ne pas avoir de projet) et être en capacité de transgresser « les normes de groupe, par définition contraignantes » (Riot-Sarcey, 2007, p. 168). La notion d'autonomie ainsi clarifiée, il s'agit maintenant d'explorer ses liens avec le BAFA.

Liens entre BAFA et autonomie

- *Le BAFA traduit-il la volonté des jeunes qui le passent de s'autonomiser ?*

Sans aucun doute si l'entrée des jeunes en formation et en emploi dans l'animation est motivée par le fait de gagner un revenu et que les ressources propres favorisent leur autonomisation. Préparer le BAFA traduit aussi la volonté d'être autonome si l'objectif est d'exercer ce qui est peut-être pour eux-elles un métier, un

job ou une activité occasionnelle ou encore professionnelle – sachant que le contenu du travail effectué sera le même - dans lequel ils-elles trouvent du sens parce qu'en correspondance avec leur valeurs. Suivre la formation BAFA marque aussi la volonté de beaucoup des jeunes concernés d'enrichir leur CV et leur expérience pour avoir ensuite plus de prise sur leur parcours (Moeneclaey, 2017, à paraître) : « En particulier à un âge où les expériences professionnelles et les diplômes restent assez peu nombreux, le BAFA apparaît aux jeunes comme un atout à valoriser, une façon de disposer par la suite de davantage de marge de manœuvre. Les jeunes intéressés par le BAFA l'associent fortement à un moyen d'obtenir un diplôme utile pour le parcours professionnel (58 %). »

▪ *Pour autant, le BAFA permet-il aux jeunes d'être autonomes ?*

S'agissant de la capacité individuelle à prendre des décisions, la réponse est plutôt oui

Comme nous l'avons vu, la possibilité de faire usage de soi par soi, même si elle demeure dans un cadre souvent prédéfini, témoigne de l'existence de marges de manœuvre et donc de cette possibilité que donne le BAFA d'être en partie autonome. D'après l'étude de la CNAF (Moeneclaey, 2017, à paraître), les jeunes ayant obtenu le BAFA convergent sur l'idée d'un enrichissement personnel et le développement du sens de leur responsabilité : 97 % d'entre eux-elles sont « d'accord pour dire que le fait d'avoir obtenu le BAFA (intégrant donc la formation puis l'exercice de l'animation) a été une expérience enrichissante sur le plan personnel. Près des trois quarts d'entre eux (73 %) se déclarent même "très satisfaits" s'agissant de l'enrichissement personnel. Les trois quarts (75 %) des jeunes diplômés du BAFA considèrent que cela leur a permis de développer leur sens de la responsabilité, et pour les deux tiers (63 %) que cela leur a permis de mieux fonctionner en groupe ».

S'agissant du plan financier, la réponse est plutôt plutôt non.

Du point de vue économique, matériel, la prise d'autonomie est en effet très difficile, compte tenu de la faiblesse des rémunérations et de la précarité des contrats des emplois d'animateur-animatrice auxquels le BAFA prépare. En 2010 par exemple, 46 % de la population d'enquête (près de 300 animateurs-animatrices, directeurs-directrices d'accueils de loisirs en demi-pension sur le territoire Haut-Garonnais) percevaient un revenu de moins de 300 à 600 euros nets/mois. Plus les tranches de revenus augmentent plus la proportion des individus concernés diminue. Ainsi, les revenus compris entre 601 et 900 euros concernent 22 % de l'échantillon ; les revenus moyens entre 901 et 1 200 euros rassemblent 19 % des individus et enfin, 12 % des individus composant l'échantillon perçoivent un revenu compris entre 1201 et 2100 euros nets/mois (Bacou, 2010b, p. 527). Soulignons toutefois qu'il existe des variations territoriales en la matière, y compris entre accueils de loisirs situés sur deux communes voisines, notamment selon le mode de gestion adopté – régie directe ou délégation associative (Bacou, 2010b ; 2016, p. 273-291). Le montant des rémunérations varie également selon qu'il y a ou non une prise en charge de l'hébergement comme dans le cadre des séjours de vacances.

En tant que sources de revenus néanmoins, les emplois dans l'animation peuvent contribuer à une certaine autonomie financière vis-à-vis des familles et de l'État. Les revenus gagnés pourront éventuellement se substituer à une partie des contributions reçues, qu'elles soient étatiques et/ou

familiales. Mais tous les jeunes ne peuvent se contenter des revenus d'un travail dans l'animation, qui sont insuffisants pour leur permettre de vivre. De plus, la précarité des contrats ne permet pas d'accéder à un logement locatif. Les jeunes des classes modestes et pauvres sont donc exclus de ce secteur d'activité. Pour ceux des classes moyennes et supérieures, l'autonomie qu'ils-elles retirent de leur emploi dans l'animation est partielle. Les ressources qui en découlent servent soit d'argent de poche pour les catégories les plus dotées, soit de complément aux ressources familiales, qu'elles soient pécuniaires ou matérielles dans le cadre d'une cohabitation, à l'instar du volontariat (Lebon, Simonet, 2012, p. 3-4). Une étude menée en Midi-Pyrénées auprès de jeunes en contrat de service civique volontaire montre qu'environ deux tiers des répondants bénéficient d'une aide parentale, sous forme de logement ou de financement. Le taux de jeunes vivant chez leurs parents avant et pendant le contrat est équivalent (entre 30 et 28 %). Si l'objectif est de développer leur autonomie, soit « leur capacité à pouvoir assumer intellectuellement et financièrement leur propre existence, tout en contribuant à la dynamique de la société » (Loncle, cité in Labadie, 2012, p. 15), le dispositif de service civique ne permet pas d'y parvenir (Bacou et al., 2014, p. 42-43). Ainsi, ni les indemnités mensuelles versées dans le cadre des contrats de services civiques volontaires, ni les rémunérations des emplois d'animation ne constituent un passeport des plus assurés vers l'autonomie financière et matérielle. Précisons que le montant de l'indemnité perçue par les volontaires est à ce jour de 472,97 euros/mois directement versés par l'État, quelle que soit la durée hebdomadaire de la mission (minimum 24h / semaine, maximum 35h sur 5 jours). De son côté, l'organisme d'accueil doit verser une prestation nécessaire à la subsistance, l'équipement, l'hébergement ou au transport en nature (titre-repas, hébergement) ou en espèces d'un montant minimal mensuel de 107,58 euros.

En revanche, le fait que l'animation soit un secteur particulièrement ouvert aux jeunes et sans condition de diplôme, lui donne, de fait, un rôle privilégié. Mais cette entrée privilégiée sur le marché du travail est liée à la domination de la catégorie jeune, pensée comme une main d'œuvre flexible et elle participe au maintien de la précarité des conditions d'emploi dans l'animation (Bacou, 2010b). Lorsque ils-elles parviennent à questionner la place qui leur est faite en tant que jeunes sur le marché du travail, alors peut-être que leur expérience dans l'animation peut contribuer à leur autonomie intellectuelle, par une conscientisation de la domination qui s'exerce sur elles/eux. Mais ceci ne semble pas vraiment spécifique à l'animation.

Par ailleurs, **la faible clôture du secteur de l'animation permet aussi de mobiliser le Bafa comme un dispositif d'insertion professionnelle pour des jeunes en difficulté scolaire ou encore pour ceux ayant commis antérieurement des actes de petite délinquance** (Coutant, 2005b, p. 19-33). D'après Isabelle Coutant, la confrontation à de nouvelles normes relationnelles leur permet en effet d'acquérir des compétences interactionnelles, à l'origine d'une socialisation douce dans de nouveaux univers de référence. Leur autonomisation passe par le récit et la construction de soi et elle dépend des ressources dont ils-elles disposent. Pour les plus démunis, la relation socioéducative personnalisée est fondamentale : « Le travail d'insertion, lorsqu'il s'accompagne d'une réouverture de l'espace des possibles et d'une valorisation, peut alors engendrer une acculturation à de nouvelles normes relationnelles (notamment via un "effet Pygmalion"). À plus long terme, les relations socioéducatives peuvent fonctionner comme un capital social favorisant l'intégration sur le marché du travail et

compensant partiellement l'absence de ressources. À condition toutefois que les perspectives d'emploi soient suffisantes pour entretenir la croyance dans l'intérêt de la conversion (voir Coutant, 2005a). »

Le BAFA ne permet pas toujours d'aller au bout du processus d'autonomisation et d'insertion, du fait des faibles niveaux de rémunération, de la précarité des contrats et des faibles perspectives de carrière dans le secteur de l'animation. Il contribue cependant, à la prise d'autonomie des jeunes s'agissant de la capacité à prendre des décisions et faire des choses par soi-même et pour soi-même. Tous les animateurs-animatrices ne partagent pas la volonté de faire carrière dans le secteur mais parmi celles et ceux qui le souhaitent, la seule perspective qu'ils-elles envisagent consiste à prendre à des postes de direction ou de coordination, alors même qu'ils-elles souhaiteraient rester sur le terrain. Les emplois d'animation sont organisés sur le modèle d'exercice temporel alors que la majorité des jeunes souhaiteraient stabiliser leur emploi et souffrent d'un manque de reconnaissance professionnelle. Il s'ensuit une forte compétition pour l'attribution des financements de formations aux fonctions de direction et de coordination, et de fortes déceptions, aussi, qui fragilisent le BAFA comme dispositif d'insertion.

Conclusion

Nombre de femmes et d'hommes, jeunes et moins jeunes gardent un souvenir enthousiaste et joyeux de leurs sessions de formation à l'animation et de leurs expériences de travail en qualité d'animateurs-animatrice. Mais les données actuelles ne permettent pas de dire qu'assurément, le BAFA favorise l'engagement et l'autonomie des jeunes plus que toute autre formation ou expérience collective. Soulignons cependant son réel potentiel en la matière, qui pourrait s'épanouir à condition de passer par une déconstruction et restructuration du secteur, de son cadre d'intervention, de la formation, aux pratiques d'animation, et par un questionnement élargi quant aux orientations et valeurs du secteur. La pertinence du découpage par tranche d'âge, par exemple, des publics comme des compétences des animateurs-animatrices, s'il présente une commodité organisationnelle, n'en demeure pas moins discutable.

Des études longitudinales et comparatives avec des cohortes de jeunes ayant passé le BAFA et d'autres ne l'ayant pas passé seraient les bienvenues pour mesurer de manière plus précise les effets du BAFA sur leurs trajectoires professionnelles et personnelles, notamment en termes d'engagement et d'autonomisation. S'il ne permet pas l'autonomisation matérielle, le BAFA participe, au même titre que d'autres expériences comparables, à la connaissance de soi et à l'épanouissement personnel. Sans lui donner un rôle déterminant dans le fait d'emprunter des trajectoires d'engagement, le BAFA, suivi d'expériences dans l'animation permet, sans doute, d'acquérir progressivement des méthodes de travail par projets et ouvre la conscience à la capacité d'agir, à la responsabilisation de l'action et, peut-être, à la capacité de développer une vision critique – autant d'éléments nourrissant des aspects de l'autonomie. Une fois encore, les études actuelles ne permettent pas de dire s'il s'agit là d'une spécificité du BAFA. Les éléments dont nous disposons montrent plutôt la préexistence de ces dispositions, que le BAFA propose d'orienter vers un projet d'éducation non formelle en direction d'enfants et de jeunes fréquentant les structures et de loisirs.

Toutefois, deux dimensions méritent d'être soulignées. Premièrement, le BAFA et l'animation participent à la socialisation de leurs membres, comme tout autre univers professionnel. Les temps périprofessionnels constituent d'ailleurs un support privilégié au développement de la culture professionnelle de l'animation (Ndiaye, 2007). Deuxièmement, aux côtés des familles et des enseignant·e·s, animateurs et animatrices contribuent fortement à la socialisation des enfants et des jeunes qui fréquentent les structures d'animation. Si les enfants voient généralement leur enseignant·e changer chaque année, un certain nombre d'entre eux sera en relation avec le/la ou les mêmes animateurs-animatrices durant plusieurs années consécutives, sans que leur niveau de formation dans l'animation soit questionné. Parce que leur intervention se déroule sur le temps de loisirs des enfants et des jeunes on a tendance à croire que cette intervention se fait sur un temps court et donc à minimiser la contribution des équipes d'animation à l'éducation et à la socialisation des enfants. Pourtant, d'un point de vue quantitatif, la comparaison entre temps scolaire et temps périscolaire aboutit à une relative proximité de leurs durées respectives. Il existe des variations selon les accueils de loisirs et les périodes, mais le temps périscolaire peut même être plus long que le temps passé en classe (Bacou,

2010b, p. 348-350). De ce point de vue, ne pourrait-on pas s'interroger sur l'opportunité de renforcer le niveau de formation des animateurs-animatrices quotidiennement en contact avec les enfants et les jeunes ? Rappelons en effet que le BAFA est souvent leur seul bagage. Quelle(s) vision(s) de la société véhiculent-ils-elles auprès des enfants ? Quelles représentations les enfants et les familles ont-ils de ces jeunes et moins jeunes qui composent les équipes d'animation ? De leurs conditions d'emploi et de travail ? Dans quelle mesure, animateurs et animatrices, contribuent-ils-elles à favoriser l'émergence d'une conscience citoyenne et du potentiel d'action des adultes de demain ? De quels moyens disposent-ils-elles pour construire leur positionnement professionnel ? Autant de questions qui tendent à déplacer le regard depuis les effets du BAFA sur les jeunes stagiaires vers le potentiel d'accompagnement à la transformation sociale ou de reproduction des normes que porte l'animation auprès des enfants et des jeunes qui fréquentent les structures d'animation.

Bibliographie

Aldeghi I., Guisse N., Hoibian S., Jauneau-Cottet P., Maes C. (CREDOC), 2016, *Baromètre DJEPVA sur la jeunesse 2016*, INJEP/ Rapport d'étude (www.injep.fr/sites/default/files/documents/barometre-djepva-jeunesse-2016.pdf).

Alunni D. et al., 1964, *L'Animation culturelle : entretien avec Jacques Douai, Jean Nazet, Guy Rétoré*, Éditions ouvrières, Paris.

Amsellem-Mainguy Y., Mardon A., 2012, « Des vacances entre jeunes : "partir en colo" », *Jeunesses : études et synthèses*, n° 10 (www.injep.fr/sites/default/files/documents/JES_10_colo.pdf).

Amsellem-Mainguy Y., Loncle-Moriceau P., 2015, « Inégalités et entrée dans l'âge adulte : éclairage sur la situation des jeunes vivant en France », *Regards*, n° 48, oct. 2015, p. 57-68.

Arnbruster-Elatifi U., Fumeaux N., Tironi Y., Wanseler B., 2014, « La formation en animation socioculturelle en Suisse », in Richelle J.-L. (dir.), *Animation et intervention sociale : parcours, formation, enjeux. Actes du colloque RIA 2013*, Orthez, p. 157-173.

Bacou M., 2004, « La mixité sexuée dans l'animation », *Agora débats/jeunesses*, n° 36, p. 68-74 (www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2004_num_36_1_2176).

Bacou M., 2006, « La mixité dans l'animation », in Jean-Claude Gillet et Yves Raibaud, *Mixité, parité, genre dans les métiers de l'animation*, L'Harmattan, Paris, p. 73-86.

Bacou M., 2010a, *Parcours sexués et processus de professionnalisation dans les métiers de l'animation en accueil de loisirs*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Toulouse Jean-Jaurès.

Bacou M., 2010b, « Les ressorts de la féminisation et de la valorisation de la mixité sexuée dans les équipes d'animation en accueils de loisirs », in J. Houssaye, *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, Matrice, Vigneux, p. 147-170.

Bacou M., 2012, *Mixité, parité, genre et lutte contre les discriminations dans les politiques publiques : le cas des espaces et équipements publics destinés aux loisirs des jeunes*, Rapport de recherche, CERTOP-SAGESSE (UMR CNRS 5044), Université Toulouse Le Mirail.

Bacou M., 2016, « Les effets de la territorialisation des emplois sur les parcours professionnels des animateurs et animatrices en accueils de loisirs », in Lebon F., de Lescure E., *L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle*, éditions du croquant, Paris, p. 273-291.

Bacou M., Dansac C., Gontier P., Vachée C., 2014, « Le volontariat dans l'animation. Vers une déprofessionnalisation au nom de l'engagement ? », *Agora débats/jeunesses*, n° 67, p. 37-51 (www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2014-2-p-37.htm).

Bantigny L., 2007, *Le plus bel âge ? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des « Trente Glorieuse » à la guerre d'Algérie*, Fayard, Paris.

Bacou M., Bataille J.-M., Besse-Patin B., Bocquet J.-M., Carton E., Claude V., Dheilly C., Kéritel A., Raibaud Y., 2016, *Des séparations aux rencontres en camps et colos. Rapport d'évaluation du dispositif #GenerationCampColo*, Le social en fabrique, Paris (www.lesocialenfabrique.fr/des-separations-aux-rencontres.html)

Battagliola F., 2000, *Histoire du travail des femmes*, La Découverte, Paris.

Bataille J.-M., 2004, « Origines de l'animation : l'hypothèse Boltanski », *Agora débats/jeunesses*, n° 35, p. 76-87 (www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2004_num_36_1_2177).

Bataille J.-M., 2010, *Pédagogies de la décision, décider avec les publics en animation socioculturelle*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris-Nanterre.

Bataille J.-M., Baudouin A., Bresse-Patin B., Claude V., Hanique M., Létoré L., Olivier V., 2015, *La prise de responsabilités des jeunes et les associations. Courcelles, une pédagogie de l'engagement*, Le social en fabrique, Paris.

Bataille J.-M., 2010, *Pédagogies de la décision, décider avec les publics en animation socioculturelle*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris-Nanterre, France.

Bataille J.-M., 2004, « Origines de l'animation : L'hypothèse Boltanski », *Agora débats/jeunesses*, n°35, p. 76-87 (www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2004_num_36_1_2177).

Boltanski L., 1982, *Les cadres : la formation d'un groupe social*, Minuit, Paris.

Budelot C., 2008, « Cécile Van de Velde, *Devenir Adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2008 (<http://lectures.revues.org/593>).

Becker H. S., 1960, « Notes on the Concept of Commitment », *The American Journal of Sociology*, n° 1, vol. 66, 1960, p. 32-40.

Becker H. S., 2006, « Sur le concept d'engagement », *Sociologies* [En ligne] (<https://sociologies.revues.org/642>)

Becquet V., Loncle P., Van de Velde C. (dir.), 2012, *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*, Champ social, Paris.

Becquet V., 2014, « Politique de citoyenneté et autonomie dans les secteurs de l'éducation et de la jeunesse », in Loncle P. (dir.), Corond M. (coord.), *Usages et pratiques de l'autonomie. Décoder pour agir*, L'Harmattan, Paris, p. 53-69.

Belghith F., Ferry O., Tenret É., 2017, « Enquête nationale Conditions de vie étudiant-e-s 2016 », *Observatoire national de la vie étudiante* (www.ove-national.education.fr/medias/Fiche_sociodemo_CdV_2016.pdf).

Benigno C., 1964, *Histoire de l'éducation populaire*, Le Seuil, Paris.

Besnard P., 1985, *L'animation socioculturelle*, Presses universitaires de France, Paris.

Besse-Patin B., 2011, « Formateurs, le jeu des représentations et des pratiques », in Greffier L. (dir.), *Les vacances et l'animation : espaces de pratiques et de représentations*, L'Harmattan, Paris, p. 249-260.

Besse-Patin B., 2012, « Le BAFA, une ingénierie de la conformation », *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Paris (<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00803191/document>).

Bessin M., Bidart C., Grossetti M. (dir.), 2010, *Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, La Découverte, Paris.

Bessone M., 2013, *Sans distinction de race ? Une analyse critique du concept de race et de ses effets pratiques*, Vrin, Paris.

Bourdieu P., [1978] 1984, « Entretien de Pierre Bourdieu avec Anne-Marie Métailié », in Bourdieu P., 1984 *Questions de sociologie*, Minuit, Paris.

Bougard J., Brodaty T., Edmond C., L'Horty Y., Du Parquet L., Petit P., 2014, « Bénévolat et accès à l'emploi. Les enseignements d'une expérience contrôlée », *Revue économique*, vol. 65/1, p. 47-69 (www.cairn.info/revue-economique-2014-1.htm).

Camus J., 2016, « Les animateurs de centres de vacances sont-ils 'volontaires' ? » L'apprentissage du sens de la pratique, in Lebon F., de Lescure E., *L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle*, éditions du croquant, Paris.

Camus J., 2012, « Du "petit boulot" au métier : carrières d'animateurs temporaires et trajectoires sociales », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 11, p. 209-228.

Camus J., 2008, « En faire son métier : de l'animation occasionnelle à l'animation professionnelle », *Agora débats/jeunesses*, n° 48, p. 32-44 (www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2008-2.htm).

Carré P., 1998, « Motifs et dynamiques d'engagement en formation », *Éducation permanente*, n° 136, p. 119-131.

Castell L., Portela M., Rivalin R., 2016, « Les principales ressources des 18-24 ans. Premiers résultats de l'Enquête nationale sur les ressources des jeunes », *DREES. Études et résultats*, n° 965 (<http://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/er965.pdf>)

Castell L., Thouilleux C., Missègue N., Portela M., Rivalin R., 2016, *Ressources et accès à l'autonomie résidentielle des 18-24 ans*, Les Dossiers de la DREES, n° 8, DREES, Paris.

Cavet E., 1986, *La professionnalisation des métiers d'animation ?* Mémoire de maîtrise en sociologie, sous la direction de Michel Eliard, Université de Toulouse II-Le Mirail.

Chateigner F., 2011, « Considéré comme l'inspirateur... »: Les références à Condorcet dans l'éducation populaire, *Sociétés contemporaines*, n°81, (1), p. 27-59.

Chateigner F., 2016, « Le retour discursif de l'« éducation populaire » : au rythme du champ politique ? », in Lebon F, de Lescure E., *L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle*, éditions du croquant, Paris, p. 45-77.

Chobeaux F., Segrestan P., 2010, « Point de vue sur les enjeux de la formation des animateurs professionnels », in Gallibour E. et Raibaud Y., *Transitions professionnelles dans le monde associatif et l'animation*, L'Harmattan, Paris, p. 201-206.

Cicchelli V., 2012, « Politiques de soutien à l'autonomie. Quinze ans de préconisations inabouties », in Becquet V., Loncle P., Van de Velde C. (dir.), *Politiques de jeunesse : Le grand malentendu*, Champ social, Nîmes, p. 65-81.

Cicchelli V., 2013, *L'autonomie des jeunes. Questions politiques et sociologiques sur les mondes étudiants*, La Documentation française, Paris.

Cortesero R., 2012, « Éducation populaire et animation », INJEP, *Fiches Repères*, 4 p (www.injep.fr/sites/default/files/documents/fr9_educpop-animation-1.pdf).

Coutant I., 2005a, *Délit de jeunesse*, La Découverte, Paris.

Coutant I., 2005b, « Le pouvoir des mots : à propos de l'encadrement socio-éducatif des jeunes "sans avenir" », *Formation Emploi*, n° 89, p. 19-33 (www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2005_num_89_1_1709).

Conseil national de la vie associative, 2003, « Nouvelles formes de l'engagement », *Agora débats/jeunesses*, vol. 31, n°1, p. 14-27 (www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2003_num_31_1_2070).

Davisse A., 1999, « Elles papotent, ils gigotent. L'indésirable différence des sexes... », *Ville École Intégration*, n°116, p. 185-198 (www2.cndp.fr/revueVEI/davisse116.htm).

Davisse A., 2006, « Filles et garçons dans les activités physiques et sportives : de grands changements et de fortes permanences... », in Nouvelle A.-D. (dir.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, p. 287-301.

Delphy, 1998, *L'ennemi principal. Tome 1. Economie politique du patriarcat*, Syllepse, Paris.

Demoustier D., 2002, Le bénévolat, du militantisme au volontariat. *Revue française des affaires sociales*, p. 97-116 (www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2002-4-page-97.htm).

Douard O., 2002, « Le BAFA, une entrée ritualisée dans le monde des adultes », *Agora débats/jeunesses*, n° 28, p. 58-71 (www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2002_num_28_1_1976).

Fassin D., Fassin É., 2009, *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française* (dir.), La Découverte/Poche, Paris.

Ferrand-Bechmann D., 2004, *Les bénévoles et leurs associations. Autres réalités, autre sociologie ?* L'Harmattan, Paris.

- Ferrand M., 2001, « Du droit des pères au pouvoir des mères », in Laufer J., Marry C., Maruani M., *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Presses universitaires de France, Paris.
- Fillaut T., 2017, « Carole Christen, Laurent Besse (dir.), *Histoire de l'éducation populaire 1815-1945. Perspectives françaises et internationales* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2017, (<http://lectures.revues.org/22849>).
- Fortino S., 2002, *La mixité au travail*, La Dispute, Paris.
- Galland O., 2007, *Sociologie de la jeunesse*, 4^e édition, Armand Colin, Paris.
- Gallibour E. et Raibaud Y., 2010, *Transitions professionnelles dans le monde associatif de l'animation*, L'Harmattan, Paris.
- Genier J.-M., 2004, « Évolution du domaine socioculturelle en Suisse », in J.-C. Gillet, *L'animation professionnelle et volontaire dans 20 pays. Tome 1. Animation et territoires*, L'Harmattan, Paris, p. 195-203.
- Galichet F., 2014, « L'autonomie : idéal ou idéologie ? », in Loncle P. (dir.), Corond M. (coord.), *Usages et pratiques de l'autonomie. Décoder pour agir*, L'Harmattan, Paris, p. 13-30.
- Gillet J.-C., 1995, *Animation et animateurs*, L'Harmattan, Paris.
- Gillet J.-C., 2005, « L'animation et ses analogies : perspectives internationales », *Agora débats/jeunesses*, n° 39, p. 12-24 (www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2005_num_39_1_2241).
- Gillet J.-C., 2003, « L'animation en France et ses analogies à l'étranger : théories et pratiques –état de la recherche », in *Les cahiers de l'ISAT*, n°5, Printemps, Bordeaux, p. 4-7.
- Gillet J.-C., 2006, *L'animation en questions*, Érés, Ramonville Saint-Agne.
- Gurnade M.-M., Ait-Ali C., 2016, *Jeunesses sans parole, jeunesses en paroles*, L'Harmattan, Paris.
- Hély M., Simonet M., 2008, « Splendeurs et misères du travail associatif », *Les Mondes du travail*, n°5.
- Hély M., 2009, *Les métamorphoses du monde associatif*, Presses universitaires de France, Paris.
- Herman E., 2006, « Le genre en centre de loisirs : faire avec et "mettre de soi" », in Gillet J.-C., Raibaud Y., *Mixité, Parité, Genre dans les métiers de l'animation*, L'Harmattan, Paris, p 87-103.
- Herman E., 2007, « La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine », *Mouvements*, n° 49, p. 46-52 (www.cairn.info/revue-mouvements-2007-1-page-46.htm).
- Houssaye J., 1989, *Le livre des colos*, La Documentation Française, Ministère Jeunesse et Sports, Paris.
- Houssaye J., 1991, *Aujourd'hui, les centres de vacances*, Matrice, Vigneux.
- Houssaye J., 1995, *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*, Matrice, Vigneux.

- Houssaye J., 1998, « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n°125, p. 95-107.
- Ion J., 2005, « Brève chronique des rapports entre travail social et bénévolat », *Pensée plurielle*, n°10, p. 149-157 (www.cairn.info/load_pdf.do_not_index.php?ID_ARTICLE=PP_010_0149).
- Ion, J., 2005, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Dunod, Paris.
- Ion J., Peroni M. (coord.), 1997, *Engagement public et exposition de la personne*, L'Aube, Paris.
- Ion J., Tricart J.-P., 1984, *Les travailleurs sociaux*, La Découverte, Paris.
- Jarty J., 2010, *L'emploi, la famille et l'articulation des temps de vie chez les enseignantes. Une comparaison France - Espagne*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Toulouse II - Le Mirail et Université autonome de Barcelone.
- Kaddouri M., 2011, « Motifs identitaires des formes d'engagement en formation », *Savoirs*, n° 25, p. 69-86 (www.cairn.info/revue-savoirs-2011-1-p-69.htm).
- Kergoat D., 1982, *Les ouvrières*, Le Sycomore, Paris.
- Kergoat D., 2005, « Rapports sociaux et division du travail entre les sexes », in Maruani M. (dir.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, La Découverte, Paris, p. 94-101.
- Kurki L., 2004, « L'animation socioculturelle en Finlande », in Gillet J.-C. (dir.), *L'animation professionnelle et volontaire dans plus de 20 pays*, Tome 1, L'Harmattan, Paris, p. 129-141.
- Labadie F., 2012, « L'action publique en faveur des jeunes : pour des réformes structurelles », *L'observatoire*, n° 74, p. 13-18 (www.injep.fr/sites/default/files/documents/article_F-LABADIE_observatoire-num74-2012.pdf).
- Labourie R., 1978, « L'animation socio-culturelle en France : lignes de force et problème », in Debesse M., Mialaret G., *Traité des sciences pédagogiques*, Tome 8, Presses universitaires de France, Paris.
- Ladrière J., « Engagement ». *Encyclopaedia Universalis*, version 9, [en ligne].
- Lagrée J.-C., 2002, « Les jeunes se désintéressent-ils de la politique ? », *Agora débats/jeunesses*, n°30, p. 94-107.
- Lamoureux J., 2004, « Deux creusets de l'animation culturelle au Québec : l'engagement des artistes et la prise de parole communautaire » in Gillet J.-C. (dir.) *L'animation professionnelle et volontaire dans 20 pays*, Tome 1, L'Harmattan, Paris, p. 217-224.
- Lardeux L., 2016, « Les évolution contemporaines de l'engagement des jeunes : fossilisation et fertilisation », in Gurnade, M.-M. Ait-Ali C., *Jeunesses sans parole, jeunesses en paroles*, L'Harmattan, Paris, (www.injep.fr/sites/default/files/documents/engagement_des_jeunes_laurent_lardeux_harmattan.pdf).

Lebon F., 2005, *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*, L'Harmattan, Paris.

Lebon F., 2009, *Les animateurs socioculturels*, La Découverte, Paris.

Lebon F., Lescure de E., 2007, *Les animateurs socioculturels et de loisirs : morphologie d'un groupe professionnel (1982-2005)*, INJEP, Marly-le-Roi (www.ressources-cemea-pdll.org/IMG/pdf/AnimateursFLebonDef_3.pdf).

Lebon F., 2010, « La précarité en héritage ? Les métamorphoses d'un groupe professionnel, de l'animation culturelle à l'animation socioculturelle », in Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, Matrice, Vigneux, p. 129-145.

Lebon F, Simonet M., 2012, « Le travail en "colo" Le salariat en vacance ? *Les notes de l'Institut européen du salariat*, n° 26, avril, 4 p.

Lebon F., 2013, « Les animateurs entre précarité, militantisme et gestion politique des quartiers », *Pensée plurielle*, n° 32, p. 61-71.

Lebon F, Lescure de E., 2016, *L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle*, Éditions du croquant, Paris.

Le Rohellec A., Truchot G., 2005, « 580 000 diplômés de l'animation ont été délivrés depuis 1995 », *Stat-Info*, n° 5-02 (www.jeunes.gouv.fr/IMG/UserFiles/Files/d.pdf).

Lima L., 2008, « Le temps de la prime insertion professionnelle : un nouvel âge de la vie », in Guillemars A.-A.-M. (dir.), *Où va la protection sociale ?*, Presses universitaires de France, Paris, p. 49-67.

Lima L., 2012, « Politiques d'insertion et citoyenneté sociale des jeunes » in Becquet V., Loncle P., Van de Velde C. (dir.), *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*, Champ social, p. 126-137 (halshs-00833397).

Lima L., 2015, « Les zones grises de l'autonomie juvénile : le traitement de la solidarité familiale dans le fonds d'aide aux jeunes », *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 121, 2015, p. 43-53.

Loncle, P., 2007, « Évolutions des politiques locales de jeunesse », *Agora débats/jeunesses*, n° 43/1, 2007, p. 12-28 (www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2007-1-page-12.htm).

Loncle P., 2012, « Politiques de jeunesse : de quoi parle-t-on ? », in Becquet V. *et al.*, *Politiques de jeunesse, le grand malentendu*, Éditions Champ Social, Nîmes, p. 16-31.

Loncle P. (dir.), Corond M. (coord.), 2014, *Usages et pratiques de l'autonomie. Décoder pour agir*, L'Harmattan, Paris.

Luneau A., 2013, « Engagement », in Casillo I. *et al.* (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, GIS Démocratie et Participation, Paris (www.participation-et-democratie.fr/it/dico/engagement).

Marquié G. (coord.), 2005, *Des ressources pour l'engagement et la participation des jeunes*, INJEP/Les cahiers de l'action, n° 1, Marly-le-Roi (www.injep.fr/sites/default/files/documents/ca1_bat.pdf).

Maruani M., 2000, *Travail et emploi des femmes*, La Découverte, Paris.

- Marujouls E., 2011, « La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde », *Agora débats/jeunesses*, n° 59, p. 79-91 (www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2011-3-page-79.htm).
- Mauger G., 2001, « "La jeunesse n'est qu'un mot". À propos d'un entretien avec Pierre Bourdieu », *Agora débats/jeunesses*, n° 26, p. 137-142 (www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2001_num_26_1_1924).
- Mignon J.-M., 1999, *Le métier d'animateur*, La Découverte et Syros, Paris.
- Mignon J.-M., 2007, *Une histoire de l'éducation populaire*, La Découverte, Paris.
- Mias C., 2008, « Des processus différenciés pour des investissements collectifs », *Recherche et formation*, n° 58, p. 27-41 (<https://rechercheformation.revues.org/707>).
- Moeneclaey, 2017, *Le Bafa et les jeunes, Étude évaluative*, CNAF/Dossier d'étude, n° 196 (<http://www.caf.fr/presse-institutionnel/etudes-et-statistiques/publications/dossiers-d-etudes>).
- Monforte I., 2006, *Devenir aujourd'hui animateur ou directeur occasionnel en centres de vacances et de loisirs*, Dossier d'étude n° 77, CNAF/OVLEJ, Paris (www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/dossier_etudes/dossier_77_-_animateur_directeur_centre_vacances.pdf).
- Monforte I., 2016, « Le Bafa aujourd'hui : de l'expérimentation pour soi à l'engagement envers autrui », in Lebon F, Lescure de E., *L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle*, Éditions du croquant, Paris, p. 219-227.
- Muxel A., 1996, *Les jeunes et la politique*, Hachette, Paris.
- Muxel A., 2001, *L'expérience politique des jeunes*, Presses de Sciences Po, Paris (<https://www.cairn.info/l-experience-politique-des-jeunes--9782724608380.htm>).
- Muxel A., 2002, « La participation politique des jeunes : soubresauts, fractures, ajustements », *Revue française de science politique*, n° 5-6, vol. 52, p. 521-544.
- Muxel A., 2010, *Avoir 20 ans en politique. Les enfants du désenchantement*, Le Seuil, Paris.
- Ndiaye A., 2004, « Bénévolat et professionnalisation des agents d'animation socioculturelle », in Ferrand-Bechmann D., *Les bénévoles et leurs associations. Autres réalités, autre sociologie ?* L'Harmattan, Paris, p. 201-221.
- Ndiaye A., 2007, « Sociographie d'un rapport au temps comme fondement de la culture professionnelle. L'exemple des animateurs socioculturels », *Sociologies* [en ligne] (<https://sociologies.revues.org/1232>).
- Naudier D., Simonet M. (dir.), 2011, *Des sociologues sans qualités. Pratiques de recherche et engagements*, La Découverte, Paris.
- Négroni C., 2007, *Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie. Un regard sociologique sur les bifurcations*, Armand Colin, Paris.

Neyrand G., M'sili M., Musso-Teillard L., Cosmano D., Gary J., 1993, « Profil et devenir des stagiaires BAFA », CEMEA, Centre interdisciplinaire méditerranéen d'études et de recherches en sciences sociales, Paris.

Nunes Perez A., 2004, « Animation et animateurs au Portugal », in J.-C. Gillet, *L'animation professionnelle et volontaire dans 20 pays*. Tome 1. Animation et territoires, L'Harmattan, Paris, p. 179-194.

Paugam S., 2000, *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, Presses universitaires de France, Paris.

Peugny C., Van de Velde C., 2013, « Repenser les inégalités entre générations », *Revue française de sociologie*, vol. 54, p. 641-662 (www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2013-4-page-641.htm).

Pinto V., 2008, « Les étudiants animateurs : un petit boulot vocationnel », *Agora débats/jeunesses*, n° 48, p. 20-30 (www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2008-2-page-20.htm).

Poujol G., 1978, *Le métier d'animateur*, Privat, Toulouse.

Poujol G., 1989, *Profession : animateur*, Privat, Pratiques sociales, Toulouse.

Poujol G., 2000, *Guide de l'animateur socio-culturel*, DUNOD, (1^{ère} édition : 1996), Paris.

Poujol G., 2005, « Éducation populaire : une histoire française », *Hermès, La Revue*, n°42, p. 126-130.

Raibaud Y., 2006, « Cultures urbaines : la ville au masculin », in Gillet, J.-C., Raibaud Y. (dir.), *Mixité, parité, genre dans les métiers de l'animation*, L'Harmattan, Paris, p. 139-156.

Richelle J.-L. (dir.), *Animation et intervention sociale : parcours, formation, enjeux. Actes du colloque RIA 2013*, Orthez.

Richez J.-C., 2004, « La mémoire légendaire de l'éducation populaire », *Pour*, n°181, mars 2004, p.106-114.

Richez J.-C., 2010, *Cinq contributions autour de l'éducation populaire*, Rapport d'étude/INJEP (http://ocr.mille-et-une-vagues.org/IMG/pdf/Richez_5contributions_educ-pop.pdf).

Sauvadet T., 2005, « Causes et conséquences de la recherche de "capital guerrier" chez les jeunes de la cité », *Déviance et société*, vol. 29, p. 113-126 (www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2005-2-page-113.htm).

Sawicki, F., Siméant, J., 2009, « Sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français », *Sociologie du travail*, n° 51, p. 97-125.

Schwartz Y., 1992, « Travail et usage de soi » in Schwartz Y., *Travail et philosophie, convocations mutuelles*, Octarès, Toulouse.

Simonet M., 2010. *Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?* La Dispute, Paris.

Tétard F., 2007, « Vous avez dit éducation populaire ? Itinéraire chronologique », *Agora débats/jeunesses*, n° 44, p. 74-89.

Ucar Martinez X., 2004, « Formación y profesionalización de la animación sociocultural en España » (p. 89-116) in Gillet J.-C. (dir.), *L'animation professionnelle et volontaire dans 20 pays. Tome 1. Animation et territoires*, L'Harmattan, Paris.

Van de Velde C., 2008, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, PUF, Paris.

Van de Velde C., 2012, « Soutenir l'autonomie des jeunes majeurs : puissance et impuissance du politique », in Becquet V., Loncle P., Van de Velde C. (dir.), *Politiques de jeunesse : Le grand malentendu*, Champ social, Nîmes, p. 53-64.

Van de Velde C., 2015, *Sociologie des âges de la vie*, Armand Colin, Paris.

Vari J., 2006, « Une autorité sexuée. Les jeunes animatrices face aux garçons 'difficiles'. Un impensé : l'autorité féminine », in Gillet J.-C., Raibaud Y., *Mixité, Parité, Genre dans les métiers de l'animation*, L'Harmattan, Paris, p. 103-113.

Veenman S., 1984, « Perceived problems of beginning teachers », *Review of Educational Research*, vol. 2, n° 54, p. 154-178.

Verdès-Leroux J. (1978) *Le travail social. Le sens commun*, Les éditions de minuit, Paris.

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

Volery I., Rieu A., 2008, « L'introduction du genre dans les politiques socio-éducatives locales : une approche par la constitution des problèmes publics » in Ballmer-Cao T.-H. et al., *Les politiques du genre*, L'Harmattan, Paris, p. 164-182.

Weisheimer P., 2014, « Lettre ouverte des animateurs au ministre de la Jeunesse », *Edition des invités de Médiapart*, 9 septembre 2014 (<https://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/090914/lettre-ouverte-des-animateurs-au-ministre-de-la-jeunesse>)

LE BREVET D'APTITUDE AUX FONCTIONS D'ANIMATEUR-ANIMATRICE (BAFA) QUELS EFFETS SUR LES PARCOURS D'ENGAGEMENT ET D'AUTONOMIE DES JEUNES ? REVUE DE LITTÉRATURE

Cette revue de littérature explore des travaux principalement issus de la sociologie et des sciences de l'éducation, pour analyser le lien entre BAFA, autonomie et engagement des jeunes. La partie introductive consacrée à une présentation de l'animation permet de situer le BAFA dans ce secteur professionnel et d'éclairer quelque peu les enjeux sociaux à l'œuvre dans l'idéologie d'un BAFA générateur d'autonomisation et d'engagement des jeunes. Cela étant, préciser ce qu'est l'animation n'est pas chose aisée, comme en témoigne l'absence d'une définition univoque et consensuelle dans la littérature scientifique. De même, délimiter clairement le champ d'intervention des animateurs-animateuses s'avère délicat. En revanche, un détour par les origines et la construction sociohistorique de l'animation permet, dans un premier temps, de comprendre les difficultés à circonscrire ce secteur et l'objet de son action. En second lieu, l'identification des caractéristiques actuelles du champ fait apparaître les dynamiques et les enjeux qui le traversent, de sorte, notamment, à bien situer le BAFA au sein du système de formation à l'animation. Le troisième point de ce chapitre introductif propose une mise en perspective européenne relative aux modalités de formation, d'accès et d'exercice de l'animation.

Ce préalable s'ouvre sur une synthèse des connaissances qualitatives et quantitatives disponibles, sur le devenir des jeunes titulaires du BAFA. Cela permet ensuite de saisir si et comment l'obtention du BAFA influence le parcours personnel et professionnel de celles et ceux qui décident de le passer, en particulier au niveau de leur engagement et de leur autonomisation. Dans le contexte du retardement de l'accès des jeunes au marché de l'emploi, cette question paraît faire diversion et mérite d'être déconstruite. D'autant plus qu'elle comporte la croyance en une compensation de la précarité de leurs conditions d'emploi, voire de l'absence d'emploi, par l'autonomie et l'engagement. Dénoncé par une partie des jeunes, ce présupposé donne l'occasion de clarifier les notions convoquées.