

INJEP NOTES & RAPPORTS RAPPORT D'ÉTUDE

■ Mai 2021  
■ INJEPR-2021/08

# La fabrique de l'éducation populaire et de l'animation

## LES AUTEURS ET AUTRICES

- Laurent BESSE, Emmanuel de LESCURE, Emmanuel PORTE, coordination
- Sylvère ANGOT, Nicolas BRUSADELLI, Jérôme CAMUS, Frédéric CHATEIGNER, Nicolas DIVERT, Florence IHADDADENE, Francis LEBON, Jean-Claude RICHEZ, Léo VENNIN, Pauline VESSELY



# La fabrique de l'éducation populaire et de l'animation

Coordonné par

Laurent BESSE, université de Tours, CETHIS  
Emmanuel de LESCURE, université de Paris, CERLIS  
Emmanuel PORTE, INJEP

## Avec les contributions de

Sylvère ANGOT (université Paris Est, chercheur associé LISIS)  
Laurent BESSE (MCF, université de Tours, CETHIS)  
Nicolas BRUSADELLI (Doctorant, université Picardie Jules Verne, CURAPP-ESS)  
Jérôme CAMUS (MCF, université de Tours, CITERES)  
Frédéric CHATEIGNER (MCF, université de Tours, CITERES)  
Nicolas DIVERT (MCF, université Lyon 2, ECP)  
Florence IHADDADENE (MCF, université Picardie Jules Verne, CURAPP-ESS)  
Francis LEBON (PU, université de Paris, CERLIS)  
Emmanuel de LESCURE (MCF, université de Paris, CERLIS)  
Emmanuel PORTE (INJEP)  
Jean-Claude RICHEZ (Historien, consultant)  
Léo VENNIN (Doctorant, IEP de Grenoble, CERDAP2)  
Pauline VESSELY (Postdoc, université de Paris, CERLIS)

### **Pour citer ce document**

BESSE L., LESCURE de E, PORTE E. (coord.), 2021, *La fabrique de l'éducation populaire et de l'animation*, Paris, INJEP Notes & Rapports/Rapport d'étude.

---

# SOMMAIRE

## **INTRODUCTION. APPRÉHENDER LES MONDES DE L'ÉDUCATION POPULAIRE .....7**

*Emmanuel de LESCURE, Laurent BESSE, Emmanuel PORTE*

<b>Orientations communes.....</b>	<b>7</b>
Vous avez dit « éducation populaire » ? .....	7
Entre réalisme et nominalisme.....	8
Une sociologie des mondes associatifs.....	9
Entre travail et engagement.....	10
Une éducation populaire « instrumentalisée » ? .....	12
<b>Une approche en pointillés .....</b>	<b>14</b>
Quatre axes de recherche.....	14
Six terrains.....	15

## **1. APPRÉHENDER L'ÉDUCATION POPULAIRE À L'ÉCHELLE D'UN QUARTIER L'EXEMPLE DU MONT-MESLY À CRETEIL .....17**

*Nicolas DIVERT, Francis LEBON, Pauline VESSELY*

<b>L'ambition de capter un public varié .....</b>	<b>19</b>
<b>Au-delà de l'affirmation de l'émancipation des publics.....</b>	<b>23</b>
<b>L'éducation populaire : un marché du travail (associatif) ordinaire ? .....</b>	<b>28</b>
<b>Structurer et réguler l'offre locale d'activité : des associations aux prises avec les enjeux municipaux.....</b>	<b>31</b>

## **2. LES VOLONTAIRES « AMBASSADEURS DU LIVRE » DANS LES ÉCOLES DE LYON : UNE « RESSOURCE » PARTAGÉE ENTRE LES POLITIQUES DE LA VILLE, DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESSE..... 35**

*Sylvère ANGOT, Florence IHADDADENE*

<b>Une mission riche et exigeante pour des volontaires en insertion professionnelle.....</b>	<b>38</b>
Les multiples objectifs d'une mission élaborée conjointement par l'AFEV et la Ville de Lyon.....	38
Le service civique comme dispositif de préinsertion professionnelle : des profils de volontaires à l'image des salarié-e-s des secteurs éducatifs, culturels et périscolaires.....	40
<b>Collaborations et tensions entre des institutions aux approches professionnelles et culturelles variées.....</b>	<b>42</b>
Un statut de volontaire pas complètement compris au sein des équipes enseignantes.....	43
Les volontaires comme « ressources » en tension entre équipes scolaires et périscolaires.....	44
Le programme ADL comme dispositif consensuel et observatoire des concurrences institutionnelles entre les acteurs de l'école .....	46
<b>Un dispositif d'éducation populaire ? .....</b>	<b>47</b>
La difficile transmission des pratiques d'éducation populaire dans les formations.....	47
La tentation de l'Éducation nationale de scolariser le dispositif .....	49
Privilégier l'accompagnement individuel ou le développement des partenariats ? L'injonction paradoxale faite aux salarié-e-s de l'AFEV.....	51
<b>Conclusion : une confusion sur les publics bénéficiaires du dispositif .....</b>	<b>53</b>

### 3. (SE) FORMER À L'ANIMATION À L'UNIVERSITÉ : LA TRAJECTOIRE DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES DE L'IUT CARRIÈRES SOCIALES DE TOURS 1970-2020 ..... 55

Laurent BESSE, Jérôme CAMUS, Frédéric CHATEIGNER

<b>Qui se destine à l'animation ? Qui est destiné-e à l'animation ?</b> .....	<b>57</b>
Une sélectivité forte à l'entrée en formation d'animateurs.....	57
Les « sélections ».....	58
La recherche de l'impossible expérience.....	60
Animateur et/ou travailleur social ?.....	63
Une féminisation retardée : un choix volontariste.....	64
<b>Qui sont les étudiant-e-s en animation ?</b> .....	<b>66</b>
Des enfants du bas des classes moyennes.....	66
Des enfants du secteur public ?.....	69
Une France rurale de l'Ouest et du Centre.....	69
Des bacheliers provenant de différentes filières.....	72
Des performances académiques moyennes.....	73
<b>Quel destin professionnel pour les étudiants de DUT animation ?</b> .....	<b>73</b>
Les enquêtes d'insertion.....	74
Le destin professionnel plus de dix ans après la sortie de formation.....	75
L'adéquation entre formation et emploi.....	77
L'animation, métier de « jeunes ».....	80
Celles et ceux qui font carrière dans le socioculturel.....	82
<b>Conclusion</b> .....	<b>84</b>

### 4. PERMANENCES ET MUTATIONS DE L'ÉDUCATION POPULAIRE À L'ÉPREUVE DE SON INSTITUTIONNALISATION (LIBÉRATION-ANNÉES 1960) ..... 87

Léo VENNIN

<b>Le « peuple » saisi par l'État</b> .....	<b>88</b>
Le peuple introuvable.....	88
Entre public et clientèle.....	89
Agrément et construction sociale de l'éducation populaire.....	91
<b>En amont de la professionnalisation : l'exigence de l'encadrement</b> .....	<b>94</b>
La stratégie politique de l'« avant-garde éclairée ».....	94
Un besoin et une demande croissante d'encadrement.....	96
Cadre associatif : l'amorce de la professionnalisation du militantisme.....	97
Vers un « diplôme d'État » de l'éducation populaire.....	98
<b>Structurer une activité et formaliser une offre au local</b> .....	<b>99</b>
Entre ancrage local et ambition nationale.....	99
Pouvoirs locaux et arène partisane.....	100

### 5. L'ÉDUCATION POPULAIRE EN PRATIQUES..... 103

Nicolas BRUSADELLI

<b>Susciter l'acteur, construire le « biotope » collectif</b> .....	<b>105</b>
<b>« Pour tous et par tous » : les prétentions universalistes de l'« éduc' pop' »</b> .....	<b>110</b>
<b>L'import-export des technologies participatives</b> .....	<b>114</b>
<b>Conclusion</b> .....	<b>117</b>

## **6. LES UNIVERSITÉS POPULAIRES : PREMIERS ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION..... 119**

*Emmanuel de LESCURE, Emmanuel PORTE, Jean-Claude RICHEZ*

<b>La participation au travail des universités populaires : entre engagement bénévole et professionnalisation.....</b>	<b>121</b>
Un large recours à la rémunération des intervenant-e-s.....	121
Des salarié-e-s en quête d'emploi.....	123
Des intervenant-e-s avant tout professionnel-le-s.....	125
Une seconde carrière pour les bénévoles : « se faire plaisir et être utile ».....	128
Toutes et tous militant-e-s ?.....	129
<b>Un rapport à la connaissance par le bas ancré dans les territoires.....</b>	<b>130</b>
Publics et acteurs des universités populaires.....	130
L'éducation populaire comme horizon indéfini.....	132
L'université populaire : réalité associative locale et actrice de l'éducation populaire.....	133
Accès à la connaissance et promotion de la culture.....	134
<b>Conclusion.....</b>	<b>136</b>

## **CONCLUSION. L'ÉDUCATION POPULAIRE, DES MONDES EN MOUVEMENT..... 139**

*Laurent BESSE, Emmanuel PORTE, Emmanuel de LESCURE*

## **BIBLIOGRAPHIE..... 145**





# Introduction.

## Appréhender les mondes de l'éducation populaire

---

Emmanuel de LESCURE, université de Paris, CERLIS (UMR 8070),  
 Laurent BESSE, université de Tours, CETHIS (EA 6298),  
 Emmanuel PORTE, INJEP

Ce rapport présente les résultats des travaux du groupe de recherche coordonné par le Centre de recherches sur les liens sociaux (CERLIS) avec le soutien de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP). L'origine de ce groupe tient dans un constat commun : le regain d'intérêt porté à l'éducation populaire. En effet, au cours des dernières décennies, de nouveaux collectifs se sont rangés sous sa bannière, ce « retour » (Richez, 2007) s'accompagne de la réaffirmation d'objectifs politiques et de la promotion de la participation citoyenne en même temps qu'il interroge les équivalences qui s'étaient stabilisées dans les décennies précédentes entre éducation populaire et animation socioculturelle, en particulier sous l'effet de la professionnalisation des animateurs et animatrices. Composé d'une quinzaine de participant·e·s de divers statuts et institutions<sup>1</sup>, ce groupe a permis d'initier quelques nouveaux terrains et de discuter des recherches déjà en cours, six au total. Avant de préciser la démarche adoptée par le groupe et de présenter plus en détail les terrains investis, arrêtons-nous sur la manière dont nous avons défini ce qui nous a tenu lieu de dénominateur commun et tentons de préciser les orientations qui ont rendu notre démarche collective possible.

## Orientations communes

### *Vous avez dit « éducation populaire » ?*

Pour nous, le syntagme éducation populaire ne va pas de soi. D'ailleurs, le *Dictionnaire de l'éducation* publié il y a une douzaine d'années aux PUF sous la direction d'Agnès van Zanten (2008), aussi complet soit-il, ne comprend pas d'entrée « éducation populaire », pas même dans l'index. « Animation » n'a pas un meilleur sort, même si « animateur » bénéficie d'une mention dans l'index qui renvoie à l'article sur le soutien scolaire. De fait, ils ne figurent pas non plus dans la plupart des dictionnaires de sociologie. Seul le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* leur prête attention et accorde à chacun une notice. Quatre pages signées de Martine Hédoux et Geneviève Pujol (2005) sont consacrées à l'éducation populaire et une page et demie à l'animation sous la plume de Pierre Besnard (2005). De cette absence dans les dictionnaires d'une de nos disciplines académiques, nous devons déduire que l'éducation populaire et l'animation socioculturelle sont des objets minorés qui,

---

<sup>1</sup> Outre les contributrices et contributeurs au présent rapport, il faut mentionner Maxime Vanhoenacker (CR, CNRS, IIAC/LACI), Alicia Jacquot (doctorante, Aix-Marseille Université, LEST), Iharivola Randrianasolo et Anthony Cazals (étudiant·e·s en doctorat et M2, université de Tours) qui ont participé aux travaux du groupe de recherche.

Il faut également ajouter les membres du comité de suivi du projet : Lionel Arnaud (PU, Toulouse 3, LASSP), Sylvie Octobre (ministère de la culture), Stéphanie Rubi (PU, univ. de Paris, CERLIS) et Maud Simonet (DR, CNRS, IDHES), qui ont bien voulu discuter nos premiers résultats. Nous les en remercions chaleureusement.

s'ils concernent un nombre important de personnes, des professionnel·le·s, des bénévoles, des administratrices et administrateurs d'associations, des responsables de fédérations, etc., ne sont pas pour autant au cœur des questionnements les plus reconnus des sciences sociales. Il faut cependant immédiatement tempérer ce constat en indiquant que l'éducation populaire et l'animation font l'objet d'un nombre important de publications – certaines marquantes notamment dans les années 1980, en particulier deux ouvrages, classiques, mais critiqués, ceux de Geneviève Poujol (1981) et d'Antoine Léon (1983) –, et qu'outre une abondante littérature parfois qualifiée d'« indigène », en dépit de son « indignité sociale », « l'intérêt scientifique » de l'animation est souligné dans un ouvrage collectif récent réunissant une quinzaine d'auteur·e·s (Camus, Lebon, 2015, p. 9), et aussi qu'aujourd'hui les historiens semblent accorder à l'éducation populaire une attention plus soutenue que d'autres disciplines. En effet, l'entrée figure par exemple dans le *Dictionnaire d'histoire culturelle de la France contemporaine* avec une notice de Laurent Besse (2010) et dans le tome 2 de *La vie intellectuelle en France* avec un chapitre signé de Frédéric Chateigner (2016) et intitulé « Le renouveau de l'« éducation populaire » ». Aujourd'hui, elle semble donc plutôt bénéficier d'un regain d'intérêt éditorial, regain auquel d'ailleurs quelques-uns des membres de notre groupe de recherche ont contribué (Besse, 2014 ; Camus, Lebon, 2015 ; Besse *et al.*, 2016 ; Lebon, Lescure, 2016 ; Christen, Besse, 2017 ; Lescure, Porte, 2017 ; Lebon, 2020).

Cette absence relative de reconnaissance académique s'explique en grande partie par le fait que l'usage du terme « éducation populaire » n'est pas constant et stabilisé. Il ne correspond pas à un concept rigoureusement défini, mais plutôt à une sorte d'étiquette dans laquelle certains mouvements ou militant·e·s se reconnaissent. Frédéric Chateigner (2012) dont la thèse porte sur la question des usages de la formule montre que l'on peut distinguer trois moments dans le recours à l'expression « éducation populaire » pour désigner des activités éducatives.

La notion d'éducation populaire se heurte à un problème de définition. Comment délimiter un champ circonscrit qui constituerait l'éducation populaire ? Autant le dire dès l'abord, cette définition est impossible et il faut admettre qu'à bien des égards, la diversité des pratiques qu'elle entend désigner rend l'éducation populaire indéterminable. Cette expression est finalement, comme l'a écrit Françoise Tétard, un « terme "valise" » et « d'abord et surtout un discours, venant qualifier des pratiques de militants » (Tétard, 2007, p. 75). Ainsi, nulle définition arrêtée, nulle frontière indépassable ne sont, en la matière, envisageables : « L'éducation populaire est par définition indéfinissable » (p. 88), insistait-elle.

### **Entre réalisme et nominalisme**

Face à cela, deux postures sont envisageables (Lebon, Lescure, 2016, p. 11). On peut opter pour une position nominaliste et s'attacher à l'usage du terme. C'est la perspective choisie par Frédéric Chateigner (2012) qui, étudiant dans sa thèse les variations du recours à la formule « éducation populaire », a identifié deux grands cycles et trois moments. Le premier s'étend du XIX<sup>e</sup> siècle à 1945 et est caractérisé par l'importance de la référence à la scolarisation. L'éducation populaire accompagne le mouvement de scolarisation de la France, dans les sphères publiques et non confessionnelles comme dans les sphères privées et religieuses. À partir de 1945, la formule relève d'un domaine autonome et s'intègre au vocabulaire des politiques publiques, mais son usage se fait problématique. Il s'estompe petit à petit et subit la concurrence de l'animation socioculturelle. À partir de la fin des années 1990 apparaîtrait un nouveau cycle que l'on pourrait qualifier de renouveau de l'éducation populaire. Une autre perspective, qui relèverait d'une position réaliste cherche à appréhender les choses, soit l'ensemble des pratiques sociales qui, sans toujours se référer nommément à l'éducation populaire,

n'en mettent pas moins en œuvre tout ou partie des éléments qui la caractérisent<sup>2</sup>. On peut ainsi considérer, comme le propose Jean-Claude Richez, que l'éducation populaire peut se définir principalement par deux invariants : « 1/ Favoriser l'accès aux savoirs et à la culture du plus grand nombre, et en particulier aux plus démunis. 2/ Considérer l'éducation de tous comme la condition de l'exercice de la citoyenneté et de la dynamisation de la démocratie » (Richez, 2010, p. 6). Ou, comme le propose Laurent Besse, faute de pouvoir définir l'éducation populaire, choisir de la « délimiter » comme une « action éducative qui prétend toucher principalement les milieux populaires et qui entend agir sur l'individu hors de l'école pour transformer la société » (Besse, 2010, p. 270). Une telle délimitation évite d'exclure *a priori* celles et ceux qui font de l'éducation populaire sans le savoir ou sans le dire. De plus, cette solution n'est pas restrictive, elle accorde une place à la diversité des courants qui l'ont alimentée. En effet, sous l'idée de « transformation de la société », on peut regrouper aussi bien les volontés restauratrices d'un ordre ancien que les projets révolutionnaires et réformistes.

### Une sociologie des mondes associatifs

Outre cette manière de définir l'éducation populaire, ce qui a réuni les membres de ce groupe de recherche tient aussi dans la source d'inspiration que constitue la sociologie des mondes associatifs. L'étude de l'éducation populaire et de l'animation socioculturelle a tout intérêt à s'inscrire dans ce champ de recherche et à mobiliser certains de ses questionnements. De fait, cinq des six terrains dont il est question dans ce rapport portent sur des associations. Objet d'enquêtes nationales, les associations ont de longue date suscité l'intérêt des sciences sociales. Si les statisticiens et les statisticiennes ne se sont penchés que relativement tardivement sur ces corps intermédiaires, depuis une trentaine d'années, ils font l'objet d'une attention régulière d'abord au travers des résultats de l'enquête « Conditions de vie des ménages » de l'INSEE puis ceux d'enquêtes *ad hoc*, notamment celle de l'Université de Paris 1 (Tchernonog, 2007) puis celles que l'INSEE lui a nommément consacrées (Burrinand, Gleizes, 2016). Les associations ont ainsi attiré les regards des sociologues, politistes, ou économistes qui ont pu montrer la sélectivité de leur recrutement (Héran, 1988), mais aussi en souligner la vitalité, en délimiter le paysage, en mesurer les évolutions (Tchernonog, Prouteau, 2019) et cerner les contours des populations qui y œuvrent (Cottin-Marx, 2019).

Cependant, même appréhendée dans le lieu de son développement, dans l'espace privilégié de son activité, l'éducation populaire est difficile à saisir et conserve une part d'ombre. Les grandes enquêtes statistiques répartissent les associations dans un certain nombre de grands domaines parmi lesquels on peine à placer l'éducation populaire. De quel domaine d'activité sociale relève-t-elle exactement ? Doit-on l'affilier au domaine social, éducatif, à celui des loisirs, de la culture ? La variété des activités des associations d'éducation populaire inciterait plutôt à ne pas choisir et considérer qu'elles relèvent de chacun de ces domaines, mais en matière de statistiques, on ne peut être à la fois chair et poisson. Et, à cette variété s'ajoute la porosité des catégories mobilisées par les statisticiens. Dans l'enquête « Paysage » de l'Association pour le développement des données sur l'économie sociale (ADDES) en

<sup>2</sup> Précisons qu'il ne faut pas interpréter ces deux appellations dans un sens strictement philosophique, l'usage qui en est fait ici relève plutôt de la « langue naturelle ». Comme il existe un nominalisme monétaire, on peut considérer que l'attention à la dénomination « éducation populaire » est heuristique sans pour autant concevoir cette approche « nominaliste » comme une référence aux débats philosophiques sur les universaux, et ce même si nous en reprenons l'opposition chose/terme.

Pareillement, qualifier une posture de « réaliste » ne signifie pas, comme le veut la tradition philosophique, que nous l'opposons à l'idéalisme, mais vise simplement à appréhender les pratiques des agents sans tenir forcément compte de leurs modes de désignation.

2018, 56 secteurs sont proposés aux répondant-e-s puis agrégés dans sept catégories<sup>3</sup>. Les publications issues de ces enquêtes ne fournissent pas les nomenclatures sur lesquelles sont construites ces classifications. Dès lors, on s'interroge. Où doit être rangée l'éducation populaire ? Les activités désignées sous ce label doivent-elles être prioritairement conçues comme relevant du secteur éducatif ? Si « l'accès aux savoirs » est bien à l'origine de leur création, alors à quel autre secteur pourrait-on les adjoindre ? À première vue, c'est bien là que, comme son nom le laisse spontanément croire, l'éducation populaire devrait trouver à s'épanouir, mais ce secteur s'est transformé depuis une cinquantaine d'années et les variations de ses dénominations, son alliance avec la formation et l'insertion, créent un lien entre éducation et emploi auquel toutes les associations ne sont pas prêtes à conformer leurs objectifs. Ce secteur paraît plutôt réservé aux organismes d'insertion et de formation pour adultes ainsi qu'à ceux qui accompagnent la scolarité des enfants. Et si l'éducation populaire dans son ensemble relevait des loisirs ? A-t-elle vocation, comme le croient certain-e-s, à contribuer au développement culturel d'un territoire ou constitue-t-elle seulement une offre alternative de loisirs éducatifs ? L'enjeu est de taille puisqu'il touche à la visée de ces organisations collectives. Vouloir simplement identifier la catégorie dans laquelle pourraient être classées les activités des associations d'éducation populaire dans une nomenclature de secteurs d'activité apparaît finalement difficile, soulève des questions fondamentales sur leurs finalités et met au jour les ambiguïtés de leur constitution. C'est donc bien dans le secteur du loisir que l'éducation populaire se trouve finalement rangée. Les associations trouvent-elles ce classement conforme à leurs aspirations ? Se considèrent-elles vraiment comme des organisations de loisirs qui se proposent d'occuper le temps de leurs adhérent-e-s qui n'est affecté ni au travail ni au repos ? De même, comment tracer une frontière univoque entre l'éducation et le travail social ? Voilà des questions que ce rapport voudrait poser en les confrontant à une diversité de terrains d'enquête.

Une des manières de déplacer le problème consiste, selon la position nominaliste, à s'intéresser aux organisations qui revendiquent l'étiquette « éducation populaire ». Le Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CNAJEP) fédère les associations de ce domaine. Né en 1968, institué sous son statut actuel en 1991, il représente en 2017 « environ 630 000 associations, soit près de la moitié du nombre total d'associations en France, regroupées dans 75 organisations nationales », des fédérations ou de grandes associations nationales (Porte, 2019, p. 1). Notons que quelques années plus tôt il comptabilisait 430 000 associations, soit 49 % du nombre total d'associations (Richez, 2013, p. 1), avec 680 000 personnes employées correspondant à 350 000 équivalents temps plein et 6 millions de bénévoles. Forte croissance qui ne manque pas d'interroger lorsque l'on admet, comme le montrent les enquêtes statistiques (Burrigand, Gleizes, 2016), que l'engagement associatif est plutôt stable...

## *Entre travail et engagement*

Ce n'est pas seulement en tant qu'outil d'analyse des modes de classification que la sociologie des associations constitue une source heuristique pour l'étude de l'éducation populaire. Elle l'est surtout pour son intérêt pour les questions de militantisme et d'engagement. L'éducation populaire est-elle un

<sup>3</sup> Ces catégories sont : « Humanitaire, social, santé » ; « Défense des droits et des causes » ; « Éducation, formation insertion » ; « Sports » ; « Culture » ; « Loisirs » ; « Développement local » (Tchernonog, 2018, p. 6). Dans l'enquête « Vie associative » de l'INSEE de 2002, le nombre de catégories est identique, mais les secteurs et leurs noms sont différents et relèvent parfois d'univers distincts : « Sport » ; « Loisirs, culture » ; « Éducation » ; « Défense des droits » ; « Action sociale, caritative, humanitaire, sanitaire » ; « Religion » ; « Autre » (Prouteau, Wolff, 2007, p. 161). Ainsi, en 2002, les catégories « Loisirs » et « Culture » étaient associées, « Éducation » apparaissait seule, « Religion » était redevable d'une catégorie autonome disparue en 2018..

espace privilégié d'engagement militant<sup>4</sup> ou relève-t-elle plutôt d'une offre de loisir bon marché ? Les sciences sociales se sont demandé à de nombreuses reprises comment se mettaient en place les engagements (Hamidi, 2002 ; Sawicki, Siméant, 2008), quels bénéfices en tiraient les « engagés », à quels intérêts répondaient leurs engagements. Certains se sont attachés à comprendre ce que l'on a désigné par une paronomase fameuse, « l'intérêt au désintéressement » (Bourdieu, 1994, p. 133), et à montrer l'importance des ressources nécessaires à l'engagement et l'importance des rétributions de l'engagement, que ces motifs relèvent d'un choix conscient et rationnel ou qu'ils soient déniés et ne puissent pas faire l'objet d'une expression publique. Des travaux ont ainsi pu mettre l'accent sur l'importance des structures sociales dans les déterminants de l'engagement, ou dans une orientation plus individuelle, et ont tenté d'en saisir les motivations et les justifications à partir de la mobilisation de ressources. La sociologie de l'engagement s'est également penchée sur les transformations du militantisme. La publication de l'ouvrage de Jacques Ion « *La fin des militants ?* » (1997) a ouvert de nombreux débats. Si le passage d'un « engagement militant » à un « engagement distancié » dont l'ouvrage voulait rendre compte n'a pas suscité une approbation unanime, c'est qu'il tendait d'une part à minimiser l'importance des engagements multiples et des désengagements que les carrières militantes du premier modèle permettaient et, d'autre part, qu'il minorait également les coûts d'entrée et de sortie du militantisme du second modèle, en plus de ne pas tenir compte de la coexistence des deux formes dans nombre de configurations contemporaines ou passées (Nicourd, 2007 ; Lambelet, 2020 ; Lebon, 2018 ; Sawicki, Siméant, 2008). Dans le présent rapport, il s'agira plutôt de proposer des descriptions des trajectoires et des carrières que de chercher à les rattacher à des idéaux-types généraux. Nous nous efforcerons d'abord de décrire les modalités de l'engagement dans les associations d'éducation populaire avant d'identifier à quel *ethos* individuel il pourrait correspondre. Ce qui ne nous empêchera pas de concevoir la capacité des associations d'éducation populaire à mobiliser des bénévoles comme relevant d'un mouvement plus général de transformations sociales parmi lesquelles figurent en bonne place le succès des engagements locaux et de la participation à des actions concrètes (Nicourd, 2008) et, simultanément, la baisse de l'adhésion aux grandes organisations politiques ou syndicales<sup>5</sup>.

Dans cette perspective, la notion de carrière occupe une place privilégiée (Simonet, 2010). Elle permet de comprendre comment les salarié-e-s et les bénévoles ont été amené-e-s à participer à l'action des associations d'éducation populaire. Quels sont les événements déclencheurs qui les ont conduit-e-s à contribuer à ce travail associatif ? Et quelles significations ont-ils données à ces circonstances ? L'attention aux carrières se trouve également justifiée par l'importance des rapports entre associations et salariat. Le processus de professionnalisation qui les affecte est une des questions structurant les travaux sociologiques publiés dans la dernière décennie sur le monde associatif. L'importance croissante du salariat associatif et ses particularités ont conduit la recherche à ne plus regarder ce monde social exclusivement comme un univers de don et d'engagement, mais également comme un monde du travail (Hély, 2009 ; Hély, Simonet, 2013). Abordées sous cet angle, les associations ne relèvent plus seulement des attraits d'un *tiers secteur* ou d'une *économie sociale solidaire*, mais d'un univers salarial comme bien d'autres. On peut alors porter attention aux particularités des relations

<sup>4</sup> Engagement militant défini comme « toute forme de participation durable à une action collective visant la défense ou la promotion d'une cause » (Sawicki, Siméant, 2008, p. 98)

<sup>5</sup> Dans l'enquête « Histoire de vie, construction des identités » de l'INSEE, analysée par Sandrine Nicourd, l'engagement dans des associations locales et dans des associations de bénévoles sont le fait 15 % de la population enquêtée alors que les associations de défense d'un intérêt n'en concernent que 11 %, les syndicats 7 %, les mouvements politiques 2 % et les partis politiques 2 % (Nicourd, 2009, p. 99).

entre les employeurs et leurs subordonnés, aux luttes salariales qui sont apparues récemment, aux modes de représentation et aux négociations collectives (Cottin-Marx *et al.*, 2015 ; Pudal, 2016). Dans cette perspective, on peut aussi interroger les rapports entre les pouvoirs publics et les associations. Ces dernières apparaissent ainsi comme des « variables d'ajustement des politiques publiques » (Lochard *et al.*, 2011) dont elles viennent compenser les manquements et pallier les absences. Cette mobilisation des associations par l'État n'a pas été sans effet et leurs modes d'organisation et de gestion se sont trouvés transformés dans le sens d'une plus grande proximité avec ceux des entreprises<sup>6</sup> et d'une plus grande professionnalisation. Dès lors, la question qui se pose et qui fait l'objet de nombreux commentaires est celle de l'articulation entre la défense d'une cause qui est censée être au fondement de la création des associations et leur fonctionnement quotidien comme entreprise de services. Quelle place occupent finalement les « valeurs » dans le travail associatif et l'éducation populaire ? Comment le « désintéressement » et « l'engagement » qui sont au cœur de la définition que les associations se donnent d'elles-mêmes affectent-ils ces formes particulières de travail ?

### Une éducation populaire « instrumentalisée » ?

En matière d'éducation populaire, ce renforcement du rôle de l'État était apparu dès l'après-Seconde Guerre mondiale. Les liens entre l'État et les associations d'éducation populaire se sont resserrés dès les années 1950 et 1960. L'agrément qui reconnaît à une association sa qualité d'association d'éducation populaire et lui permet de toucher des subventions, créé sous Vichy, sera maintenu après-guerre. De même, le recours aux mises à disposition d'enseignant-e-s (MAD) irrigue le monde associatif en personnel qualifié, à quoi, il faut ajouter la mise en place d'un corps d'inspecteurs jeunesse et sports pour contrôler les activités associatives et la création des diplômes de l'animation. Cette situation peut être décrite comme un système mixte, ni tout à fait public, ni tout à fait privé. À partir de 1945, une direction de la jeunesse et de l'éducation populaire verra le jour ; rattachée à l'éducation nationale, elle prendra différentes formes (haut-commissariat, 1958 ; secrétariat d'État, 1963 ; ministère de la jeunesse et des sports, 1966, ou du temps libre, 1981). L'intensité de la querelle entre organisations laïques et confessionnelles constitutive du secteur tendra à diminuer pour laisser place à une forme de neutralité laïque. L'État a ainsi pu avoir recours à ce tissu associatif pour mener à bien ses politiques culturelles et de loisirs, et les associations sont devenues plus dépendantes de lui.

Cette transformation ne laisse pas indifférents les milieux de l'éducation populaire et de la jeunesse. C'est au sein de l'État, plus précisément de l'Institut national d'éducation populaire (INEP qui deviendra l'INJEP) que sont formulées quelques critiques cinglantes. Raymond Labourie, militant socialiste et syndical (CFDT), responsable de *Vie nouvelle* entré à l'INEP en 1967 et fondateur avec Geneviève Poujol des *Cahiers de l'animation* (1972-1988), se livre à une comparaison entre « éducation populaire et animation socioculturelle » dans un article publié en 1981<sup>7</sup>. Il présente deux idéaux-types opposés résumés succinctement dans l'encadré suivant.

<sup>6</sup> Comme l'écrivent Frédéric Sawicki et Johanna Siméant, « Le recours, à coup de subventions, par l'État et les collectivités locales, au secteur associatif pour pallier les insuffisances de l'administration et répondre à de nouveaux enjeux publics a constitué une transformation majeure de l'action publique territoriale. Il a considérablement modifié les modes d'organisation et de gestion des associations et a conduit à une professionnalisation statutaire et fonctionnelle des bénévoles ou des militants qui apparente le fonctionnement des associations à celui des entreprises » (Sawicki, Siméant, 2008, p. 114). Notons également que le passage de la subvention aux marchés publics a prolongé et accentué cette transformation (Cottin-Marx *et al.*, 2017).

<sup>7</sup> Repris dans Ducomte *et al.*, 2013, p. 345-350.



## ÉDUCATION POPULAIRE ET ANIMATION SOCIOCULTURELLE SELON RAYMOND LABOURIE

L'éducation populaire est le moyen de lutter contre les dissidences ouvrières, de l'introduire dans l'avenir d'une nation qui place le progrès devant elle alors que l'animation vise à lutter contre les nuisances de l'urbanisation rapide. L'éducation populaire remplit une fonction de compensation et de réparation, elle veut préparer un citoyen républicain ou réaliser l'harmonie sociale par l'unité ecclésiale alors que l'animation remplace le public par les usagers et veut répondre à un processus d'exclusion à partir d'une action territorialisée. Là où l'éducation populaire s'adresse à l'*homo civis* qui apprend à user de sa raison ou de sa foi dans un cadre collectif (État, nation, église), l'animation s'adresse à l'*homo ludens* défini par ses besoins et ses aspirations dont on va susciter l'expression personnelle, le temps libre constituera alors un temps de réalisation existentielle... (Librement résumé de Labourie, 1981).

À cette typologie partisane et critique, on peut ajouter les récriminations formulées par Geneviève Poujol (2000). Selon elle, le projet originel et global de l'éducation populaire, soit « un projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens » (p. 20) aurait « disparu » au profit d'actions segmentées : animation, action culturelle et éducation permanente. L'« objet éducation populaire » serait devenu « trop insaisissable à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle » (p. 11) principalement en raison d'un « renforcement du rôle de l'État » (p. 15). En particulier, le passage du subventionnement au conventionnement n'aurait pas été sans effet sur la capacité d'initiative des associations (p. 14), le remplacement des conventions par l'ouverture de marchés publics aurait bouleversé le rapport des associations à l'État. « Victimes consentantes de l'État », elles auraient été « instrumentalisées » au point d'avoir « vidé de sa substance » le projet d'éducation populaire (p. 20). En 2000, écrivait-elle, « ce ne sont plus les associations d'Éducation populaire qui inventent de nouvelles formes d'intervention éducatives, c'est l'État qui les définit pour elles » (p. 21-22). Ainsi, comme pour l'ensemble du monde associatif, la mobilisation de ce secteur par l'État, son encadrement et son « instrumentalisation » dans ce qui s'est nommé animation socioculturelle, sa professionnalisation, en somme une forme de « nationalisation » (p. 22) aurait induit, selon Poujol, une « dépolitisation », soit une perte d'identité et la fin d'un modèle de participation désintéressée à visée émancipatrice apparue dès le tournant des années 1970. Pour elle, « ceux qui se réclament de l'Éducation populaire n'en font plus et que ceux qui en font ne s'en réclament pas, car ils s'inscrivent dans une autre tradition » (p. 21).

Pourtant, il nous semble qu'avec le renouveau de l'éducation populaire qui s'opère à partir des années 1990, ce constat doit être réinterrogé à nouveaux frais. Ce renouveau ne procède-t-il pas d'une réaffirmation des enjeux politiques de l'éducation populaire ? Alors que le remplacement par l'animation et son instrumentation paraissent acquis dans les propos de Poujol, cinquante ans plus tard, les débats restent passablement structurés autour de ces questions d'engagement et de professionnalisation. Ne convient-il pas de réinvestir les rapports entre éducation populaire et animation socioculturelle ? Même professionnalisée, l'animation ne reste-t-elle pas un lieu d'engagement militant ? De plus, doit-on systématiquement considérer que professionnalisation rime avec dépolitisation ? De nouveaux types d'acteurs n'émergent-ils pas qui, bien que professionnels, n'inscrivent pas moins leurs actions dans une perspective politique ?

## Une approche en pointillés

Ces questionnements ont tenu lieu de dénominateurs communs aux participant·e·s de notre groupe de recherche. Les réunions régulières que nous avons tenues depuis l'automne 2017, date de mise en forme du projet, ont été un lieu d'intenses discussions, de reformulations et de réappropriations de ces perspectives. Le projet n'a cessé d'évoluer et alors que nous avons initialement défini un nombre relativement restreint de terrains à investir – deux ou trois –, au fur et à mesure des nouvelles arrivées dans le groupe, son champ s'est étendu. Ainsi, ont été adjointes les universités populaires et les programmes d'accompagnement à la lecture de la ville de Lyon. En définitive, nous présentons six terrains d'enquête : l'action socioculturelle dans un quartier d'une grande ville de la région parisienne ; les volontaires « ambassadeurs du livre » dans les écoles de Lyon ; les étudiants du diplôme universitaire de technologie (DUT) carrières sociales de Tours ; une perspective historique portant sur la période de l'après-Seconde Guerre mondiale ; les méthodes d'animation « participatives » saisies à partir d'une enquête ethnographique dans un comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CRAJEP) ; les universités populaires aujourd'hui.

Nous partions de l'hypothèse que pour comprendre comment se pratique l'éducation populaire aujourd'hui il fallait à la fois repérer l'émergence de nouveaux « entrants » dans le champ de l'éducation populaire en approfondissant ce que la recherche a déjà produit dans ce domaine, mais en même temps nous tourner vers l'histoire des transformations des associations, des réseaux, des métiers et des objectifs des acteurs éducatifs au sens large, en particulier depuis les années 1970, domaine qui a été trop peu exploré. Ainsi, les ambassadeurs du livre relèvent de « nouveaux entrants » alors que les formations carrières sociales et les centres sociaux de la ville de Créteil s'inscrivent dans des modes plus anciens de conduite de l'éducation populaire. En revanche, le terrain sur les pratiques pédagogiques et celui sur les universités populaires occupent une position intermédiaire. Certains des éléments qui les constituent s'inscrivent dans la perspective récente d'une éducation populaire politique alors que d'autres, plus anciens, peuvent être rattachés au domaine labellisé « jeunesse et éducation populaire » (JEP). Bien sûr, nous aurions souhaité être plus nombreux et multiplier les terrains pour permettre des comparaisons systématiques. Faute de troupes, nous avons opté pour une approche en pointillés plutôt qu'une cartographie systématique. Pour nous, la question centrale était moins la définition de la catégorie « éducation populaire » que la manière dont cette catégorie venait faire sens pour des acteurs appartenant à des mondes sociaux plus ou moins étrangers les uns aux autres. Les variations que nous avons cherché à produire, même si elles n'offrent pas une base suffisante pour des comparaisons systématiques, ouvrent des pistes d'interprétation que nous espérons heuristiques.

### Quatre axes de recherche

Pour permettre de telles comparaisons, nous avons défini un nombre restreint de thématiques sur lesquelles chacune devait porter son attention. Évidemment, tous les terrains ne se prêtaient pas uniformément à ces questionnements et certains des membres du groupe ont été conduits à mettre un accent plus appuyé sur l'une ou l'autre de ces dimensions en laissant d'autres dans l'ombre. Ces thématiques ou axes de travail étaient au nombre de quatre :

1/ *Les représentations des publics* des institutions que nous investissions. Il s'agissait de s'intéresser aux représentations des publics telles que les exprimaient les bénévoles, les professionnel·le·s ou responsables des associations qui mettent en œuvre l'éducation populaire. Nous n'avons pas les



moyens matériels pour une étude extensive des différents publics qui participent aux activités d'éducation populaire – nous considérons d'ailleurs que cela constitue un manque dommageable pour la connaissance et à l'analyse de ce domaine – cependant, à défaut, nous pouvons au moins recueillir et analyser les points de vue des différents acteurs sur leurs publics.

2/ *Les pratiques pédagogiques.* L'éducation populaire s'est constituée autour d'une critique de l'école et de la défense de méthodes pédagogiques actives. Qu'en est-il aujourd'hui ? Ce mot d'ordre est-il toujours aussi rassembleur ou bien est-il finalement admis par toutes et tous sans qu'il ne constitue plus une revendication ou un étendard ? La forme scolaire est-elle toujours prégnante ou a-t-elle été définitivement abandonnée dans cette sphère d'activité ?

3/ *Professionnalisation et trajectoires d'engagement.* Comme toutes les associations, les associations d'éducation populaire ont été transformées par une dynamique de professionnalisation, prenant d'abord la forme de l'animation socioculturelle qui a été décriée parce qu'elle faisait perdre son projet émancipateur à l'éducation populaire, mais est-elle si prégnante ? Le secteur n'apparaît-il pas plutôt comme un entre-deux où s'entremêlent travail gratuit de militant·e·s et de bénévoles et travail salarié réalisé par des professionnel·le·s ?

4/ *La structuration de l'activité et la formalisation de l'offre locale.* Sous cette appellation, nous entendons regrouper l'ensemble des réflexions concernant la manière dont les associations d'éducation populaire se structurent. Sous quel modèle socio-économique ? Selon quel modèle de gouvernance ? Sont-elles fédérées ? Localement ? Nationalement ? Quels sont leurs rapports aux politiques locales ? Aux mairies ? Comment gèrent-elles leurs équipements ?

## Six terrains

Ce rapport consiste donc en six chapitres présentant des éléments de résonance entre les six terrains évoqués plus haut. Nicolas Divert, Francis Lebon et Pauline Vessely (chapitre 1) proposent une approche territorialisée des pratiques contemporaines de l'éducation populaire et de l'animation en étudiant l'exemple du quartier du Mont-Mesly à Créteil. En se focalisant sur une commune qui possède une certaine stabilité municipale, ils réussissent à saisir les liens complexes entre les associations et la collectivité territoriale, mais aussi d'autres institutions (CAF, État, fédérations, etc.) qui participent à façonner les cadres du secteur socioculturel. Cela fait écho aux observations faites à l'échelle de Lyon par Sylvère Angot et Florence Ihaddadène (chapitre 2) à propos des volontaires ambassadeurs du livre dans les écoles de la ville. À mi-chemin entre l'éducation nationale et l'éducation populaire, ce dispositif interroge l'articulation des pratiques des professionnels et des initiatives des volontaires. Laurent Besse, Frédéric Chateigner et Jérôme Camus (chapitre 3) proposent de leur côté une réflexion en amont des dispositifs en s'intéressant au recrutement et au devenir des étudiants de l'IUT carrières sociales de Tours grâce un travail d'objectivation des trajectoires qui souligne et questionne les proximités réelles et ressenties entre travail social, éducation populaire et animation. Léo Vennin (chapitre 4) s'intéresse quant à lui à l'institutionnalisation de l'éducation populaire, de la Libération aux années 1960, qui constitue « une étape décisive du processus d'intégration de l'éducation populaire à l'action étatique ». À travers la mobilisation d'archives publiques et privées, il donne à voir la trajectoire des associations en portant une attention particulière à leur relation aux pouvoirs publics. S'appuyant sur un travail sociologique et ethnographique au sein d'un CRAJEP, Nicolas Brusadelli (chapitre 5) propose une réflexion sur l'éducation populaire politique en revenant sur les méthodes, postures et implications induites par les « technologies participatives ». Enfin, Emmanuel de Lescure, Emmanuel

Porte et Jean-Claude Richez (chapitre 6) étudient la réalité contemporaine des universités populaires, en montrant qu'elles constituent un point d'entrée intéressant pour penser l'éducation populaire aujourd'hui, à condition de replacer cette réalité dans l'épaisseur de l'expérience associative qui oscille entre logique d'association et de coopération et contraintes de service et de mise en concurrence.

# 1. Appréhender l'éducation populaire à l'échelle d'un quartier.

## L'exemple du Mont-Mesly à Créteil

Nicolas DIVERT, université Lyon 2, Éducation, culture, politique (EA 4571),

Francis LEBON, université de Paris, CERLIS (UMR 8070),

Pauline VESSELY, université de Paris, CERLIS (UMR 8070)

Depuis les années 1960, plusieurs auteurs ont enquêté sur l'éducation populaire, l'action socioculturelle et les loisirs à l'échelle municipale, parmi lesquels nous retrouvons Joffre Dumazedier et son équipe à Annecy (1966), Jean-Pierre Augustin à Bordeaux (1978), Armel Huet et des membres du laboratoire de recherche en sciences sociales qu'il a fondé à Rennes (1994 et 1996). Nous renouons avec cette tradition, à une échelle plus modeste. Notre terrain d'enquête se situe à Créteil, commune de la première couronne francilienne. Préfecture du Val-de-Marne, cette ville se trouve au sud-est de Paris à laquelle elle est reliée par une ligne de RER et une ligne de métro. Créteil a été une petite ville où se mêlaient les activités agricoles et industrielles jusqu'à l'important mouvement d'urbanisation qu'elle a connu à partir du milieu des années 1950. Cette ville nouvelle s'est rapidement développée et sa physionomie s'est transformée notamment avec la construction des quartiers de logements collectifs. Nous nous sommes concentrés pour cette recherche sur l'un d'entre eux. Dénommé le Mont-Mesly, ce quartier fut bâti à la fin des années 1950. Il est dense et composé d'immeubles d'habitations collectives entourés d'espaces verts, de centres commerciaux et traversé par des routes où circulent plusieurs lignes de bus. Cinq structures socioculturelles y sont présentes : la médiathèque Nelson Mandela, la maison des jeunes et de la culture (MJC) du Mont-Mesly et le centre socioculturel (CSC) Madeleine Rebérioux (ces deux dernières structures sont regroupées au sein d'une même association, mais représentent deux équipements distincts), le centre social Kennedy et un autre centre social, la Maison de la solidarité (MDS). Nous avons fait le choix de toutes les inclure dans cette étude, d'y mener des observations et des entretiens<sup>1</sup>. Dotés de statuts différents (la médiathèque est publique et les autres structures sont associatives), ces établissements entretiennent des liens plus ou moins étroits avec la municipalité par le biais de subventions de fonctionnement, de la mise à disposition de locaux et de personnels. Les équipements associatifs étudiés ont deux appellations, centre social (CS) et MJC, qui participent à définir leurs missions, leur fonctionnement, leur identité, bien que des formes de porosité puissent apparaître :

« La structuration professionnelle d'un centre social et celle d'une MJC n'est pas du tout la même. Et derrière, le type de... enfin, l'état d'esprit et la façon d'incarner le projet, alors, même si maintenant, il y a des centres sociaux qui sont... enfin, des MJC qui sont aussi centres sociaux. » (Directrice des affaires culturelles IDACI)

La commune emploie directement 35 personnes qui travaillent dans les différentes associations socioculturelles de la ville. Ces personnels assurent principalement l'accueil et l'entretien des locaux, participant, nous y reviendrons, à complexifier la division du travail traditionnellement observée dans le

<sup>1</sup> En revanche, les animateurs et animatrices des centres de loisirs (dans les écoles primaires) et les animateurs et animatrices jeunesse (présent·e·s notamment dans les gymnases), municipaux, n'ont pas été pris en compte dans notre enquête.

secteur socioculturel et l'éducation populaire (Lebon, 2009 ; Lebon, Lescure, 2016). L'éducation populaire se définit notamment à travers le prisme de la gouvernance des associations et des difficultés auxquelles elles doivent faire face (Hély, 2009). Mais un clivage récurrent, qui oppose l'action « sociale » à l'action « culturelle », se construit autour de la notion même d'éducation populaire et des valeurs associées, dans un contexte où des MJC « sont aussi centres sociaux » (DAC).

En 2016, Créteil comptait une population totale de 89 392 habitant·e·s. La population masculine y était légèrement sous-représentée par rapport à la population française : 47 100 femmes contre 42 292 hommes, soit 47,3 % d'hommes contre 48,4 % pour la population française totale. À l'échelle de la ville, 15 000 personnes vivaient dans une famille monoparentale. La figure de la « mère célibataire » ou de la « famille monoparentale » est d'ailleurs une préoccupation régulière des professionnel·le·s rencontré·e·s, souvent associée à des risques accrus de précarité ou de vulnérabilité. La population était bien ancrée dans son territoire puisque la moitié des Cristolien·ne·s vivait dans sa résidence principale depuis plus de 10 ans. 62,4 % de la population était locataire (dont 39,4 % locataire d'un HLM), ce qui était supérieur à la moyenne nationale (toujours en 2016, l'INSEE dénombrait 39,8 % de locataires en France ; le parc social représentant 15,9 % du parc de logements occupés). Cette singularité était confirmée à l'échelle régionale puisque 26,1 % des habitant·e·s de l'unité urbaine de Paris vivaient dans un logement social (Delance, 2018), faisant, nous le verrons, de la question sociale une préoccupation récurrente). Comme le souligne le géographe Laurent Coudroy de Lille, « dans le Nouveau Créteil, on produit beaucoup d'accessions à la propriété, mais aussi du logement locatif social » (Coudroy de Lille, 2006). Les CSP les plus représentées chez les plus de 15 ans étaient les employé·e·s et les professions intermédiaires. Alors que 37 % de la population française âgée de 25 à 64 ans était diplômée de l'enseignement supérieur en France, cette proportion n'était que de 35,8 % à Créteil ; le taux de pauvreté était par ailleurs supérieur de 6 points à la moyenne nationale (21 % contre 14 %).

Nous avons réalisé de nombreuses observations dans les espaces communs des équipements socioculturels et pendant les activités : cours (guitare, piano, danse, etc.), ateliers (notamment sociolinguistiques ; ludothèque), évènements festifs (pot de départ, manifestation de quartier, etc.), assemblées générales, etc. Parallèlement, 35 entretiens ont été menés avec des acteurs clés : formateurs et formatrices, intervenant·e·s, personnels de direction, personnels de la Ville et un « grand témoin » qui a participé au développement de structures de l'éducation populaire dans ce quartier. Enfin, nous avons aussi consulté les archives de la MJC du Mont-Mesly / CSC Madeleine Rebérioux qui nous ont apporté un éclairage historique sur l'évolution de cette structure et des projets qu'elle porte.

Notre terrain couvre principalement le Mont-Mesly, un quartier situé au sud-est de la ville. Construit dans les années 1960, cette zone d'urbanisation prioritaire (ZUP) a fait l'objet d'une politique urbaine particulière dont l'impact sur le développement des structures d'éducation populaire est important. Ce vaste espace qui fut un temps un « terrain vierge » a été transformé par la construction d'immeubles collectifs et est devenu l'objet de luttes politiques où chacun tentera de laisser son empreinte, comme le rappelle Laurent Coudroy de Lille dans ses travaux : « Pour Créteil, ce sont les 773 hectares de la moitié est et sud-est de la commune (terrains maraîchers, mais également grandes cultures, gravières et sablières en partie inondables) qui devront recevoir 12 500 logements dans un premier temps. Cette "première étape" de réalisation de la ZUP de Créteil est spécifiée par un programme, laissant les secteurs méridionaux à des réalisations ultérieures (ils deviendront en 1975 la "seconde tranche") ». La commune passe ainsi de 30 000 à 72 000 habitant·e·s de 1962 à 1982 (Coudroy de Lille, 2006, p. 54-55). La construction de ce quartier a fait décoller la démographie de la ville ; il demeure, plusieurs

décennies après, très peuplé et l'objet d'enjeux importants, tant en termes de politiques publiques que d'aménagements. Rendre attractif ce territoire est un objectif sans cesse réaffirmé par la municipalité et le département : implantation de la préfecture, de nombreux services publics (CAF, archives départementales, mairie, etc.), création d'un centre commercial, développement des structures socioculturelles, implantation de la Maison des arts et de la culture (MAC), déplacement de la médiathèque centrale dans un bâtiment tout neuf et emblématique, etc. Ce quartier porte les traces des développements successifs de la ville et d'une préoccupation en matière d'éducation populaire que nous proposons d'étudier. Loin d'être figé, il demeure toujours l'objet d'attention puisque l'Agence nationale pour la rénovation urbaine (ANRU), *via* le programme de rénovation urbaine soutenu par l'État, participe aujourd'hui à son évolution.

Nous présenterons les fruits de notre recherche en reprenant les quatre axes d'analyse communs à l'ensemble du projet « La fabrique de l'éducation populaire ». Nous aborderons d'abord la représentation des publics de l'éducation populaire telle qu'elle se manifeste dans le discours des professionnel·le·s rencontré·e·s. Dans un deuxième temps, nous traiterons la question de leurs pratiques et intentions pédagogiques. La professionnalisation et l'engagement seront abordés dans une troisième partie. Pour finir, nous analyserons la structuration des activités à l'échelle locale et ses rapports avec la commune de Créteil.

## L'ambition de capter un public varié

Nous avons fait le choix de nous centrer sur les professionnel·le·s de l'éducation populaire laissant volontairement hors de notre périmètre les publics. Néanmoins, ces derniers sont omniprésents dans les discours, les échanges informels, les entretiens et les publications des structures. Par conséquent, s'il nous est difficile d'approcher directement les publics, les propos des professionnel·le·s recueillis sont un matériau précieux d'analyse qui permet de dessiner, à partir de représentations plus ou moins objectivables, les publics, leurs attentes et ainsi de questionner les spécificités des pratiques professionnelles dans le contexte donné.

Régulièrement, les publics sont divisés en trois, voire quatre populations : l'enfance (jusqu'à 11 ans inclus) ; la jeunesse (de 12 à 17 ans) et les adultes (à partir de 18 ans). Il existe également un quatrième groupe appelé « famille » regroupant un ou deux adultes pouvant être accompagné·s d'au moins un enfant. La manière de nommer les publics est un point d'analyse qui donne à voir des tendances variées de l'éducation populaire ; le vocable utilisé met en lumière la perception des publics et la place que les professionnel·le·s leur attribuent dans leurs dispositifs d'action. Les catégories construites par ces professionnel·le·s, notamment en fonction des âges, renvoient à des enjeux au regard de l'École. L'aide aux familles, à la « parentalité », est aussi un objectif et une cible centrale. Les différences de terminologie — « adhérent·e·s, usager·e·s actif·ves, bénéficiaires, participant·e·s », etc. — interrogent quant à elles les liens tissés entre publics et institutions. Si les « vrais » publics sont en principe les animé·e·s, leur catégorisation par les professionnel·le·s questionne les assignations à des conduites actives/participatives *versus* passives/captives que ces publics mettraient en œuvre.

Nous l'avons évoqué, avec un taux de pauvreté de 21 %, la ville de Créteil se situe au-dessus de la moyenne du Val-de-Marne (16,7 % en 2016 et plus de 5 points au-dessus de la moyenne de l'Île-de-France 15,7 %). Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que l'ensemble des structures affichent une dimension « sociale » forte même si des différences peuvent apparaître, la MDS et le CS Kennedy

revendiquant d'accueillir une population plus précaire et vulnérable. Cette distinction est régulièrement revenue dans les discours à la fois pour justifier la mise en œuvre d'une offre spécifique (soutien aux démarches administratives à la médiathèque, reprenant une activité « sociale » traditionnelle des CS) et pour revendiquer une légitimité d'autant plus importante que la proximité avec le public populaire est affirmée dessinant une forme de hiérarchisation implicite de l'engagement « social » de chacun des équipements.

La manière dont les institutions se représentent et se disputent les publics témoigne aussi de la tension entre social et culturel. Le caractère plus ou moins populaire ou précaire des publics sert d'argument pour légitimer les structures. Un centre social (la MDS) revendique sa proximité avec la population la plus démunie, quand la médiathèque s'adresse à l'ensemble de la ville, le cinéma de la MJC à une large population de la région parisienne, sans parler du festival international du film des femmes qui veut attirer des cinéphiles du monde entier. Penser les publics renvoie certes aux objectifs de ces équipements, mais aussi (et principalement) à des enjeux territoriaux, souvent en lien avec les modalités de financements de chaque structure et des injonctions données par les pouvoirs publics.

Les représentations portent sur l'identité des publics, mais également sur leurs attentes et leurs goûts. Elles oscillent entre reproduction des stéréotypes de classe et de genre et volonté de rompre avec la hiérarchisation des pratiques culturelles. Ces représentations ont une influence forte sur la construction de l'offre, nous y reviendrons ; la directrice de la MJC illustre cet enjeu lorsqu'elle évoque la manière dont sont choisies les activités programmées :

« D'accord, certes, mais la batucada, on n'apprend pas les notes, ce n'est pas du solfège, et aussi on a le droit d'apprendre du solfège en banlieue. On fait pas que taper sur des tambours, je suis dure, mais voilà. Donc si c'est que ça le truc artistique, moi, ça ne me suffit pas de la batucada, tu vois. Je considère que ce n'est pas parce que moi, j'ai habité dans ces quartiers-là, donc je me dis : "J'ai le droit aussi de faire autre chose que de la batucada et de la danse urbaine, tu vois ou du tag." Voilà, parce que tu sais, on a vite une étiquette en banlieue. On nous met une étiquette, c'est faux, les gens de la banlieue, ils aiment pas. Je crois pas qu'ils aiment que la danse urbaine. Moi, je le vois dans les demandes qu'ils font, comment ça se fait que c'est la danse classique qui est la plus demandée ? C'est bien que des gens, ils ont pas envie d'être dans une étiquette. »

L'émancipation du public est ici envisagée par une appropriation de la culture dite légitime, c'est-à-dire celle qui ne ferait pas partie du quotidien des populations du quartier.

Nous disposons de quelques données chiffrées d'inscription et de fréquentation, qui montrent le caractère très artisanal des catégories employées pour nommer les publics ; en effet, elles ne sont pas harmonisées puisque nous retrouvons pêle-mêle les termes « adhérent », « usager actif » ou encore « usager », associés parfois à des âges notamment non couverts par les découpages utilisés.

La mesure de la fréquentation des équipements constitue un enjeu fort d'affichage de leur dynamisme, mais également de leur raison d'être et de la réussite de leur projet. À ce titre, ces données apparaissent plus comme des repères qu'un dénombrement précis. D'ailleurs, le directeur d'un des équipements nous a rapidement indiqué qu'après son recrutement, l'une de ses priorités avait été de bien recenser la fréquentation et d'ajuster les chiffres dont il disposait qui, selon lui, manquaient de précision. Les données disponibles permettent néanmoins d'appréhender quelques caractéristiques comme l'illustrent les situations des deux équipements suivants. Le CS « Maison de la solidarité » dénombre 911 adhérents (352 « enfants » ; 198 « jeunes » et 361 « adultes ») au 31 décembre 2018 contre 892 l'année précédente, montrant une augmentation de 2 %. Si la répartition sexuée est égalitaire chez les enfants (52 % de filles et 48 % de garçons), les filles sont majoritaires parmi les jeunes

(57 %). Cette surreprésentation correspond à une démarche volontaire de la part de cette structure qui cherche à accueillir le public féminin comme elle l'indique dans son rapport d'activités. La médiathèque comptabilise 17 000 visites par mois (15 % de la population serait inscrite). La fréquentation de l'équipement, selon son équipe de direction, est « très jeune », les 11-17 ans sont « presque tous inscrits ». Une affiche à l'entrée indique que les enfants de moins de 6 ans doivent être accompagnés. Environ la moitié des élèves de Créteil (soit 10 000) passent dans l'établissement. Lors de l'une de nos visites, un mercredi après-midi, nous remarquons la forte présence de filles « studieuses » installées collectivement aux grandes tables de cet espace culturel ; cette situation se répétera, signe d'un investissement plus important des filles dans l'école et de l'usage de cet équipement comme lieu de socialisation, l'espace public étant plus « masculin ».

Soulignons que la place des mères célibataires, très nombreuses selon les professionnel·le·s dans le quartier du Mont-Mesly en général, et dans l'activité des structures d'éducation populaire en particulier, est très souvent questionnée. La prise en charge de ces familles monoparentales portées par des femmes revient de manière récurrente dans les entretiens réalisés : comment faire pour les accompagner dans l'éducation de leurs enfants ? Les aider dans leurs démarches, mais aussi à assumer pleinement leur rôle de parent ? Quels supports leur offrir sans se substituer à elles ni à celui du père absent ? Ces discours diffusent la représentation de mères associées à des difficultés ou à des risques, les pères n'étant qu'exceptionnellement évoqués, renvoyant la question éducative dans l'univers féminin. Plus globalement, des activités apparaissent, implicitement, davantage tournées vers le public féminin adulte comme les ateliers de couture ou de cuisine qui, si leur fréquentation n'est pas interdite aux hommes, s'avèrent être des lieux de socialisation féminine.

Liée à la représentation des publics, une question récurrente réside dans le coût de l'adhésion et de l'accès aux activités, qui diffère parfois fortement. L'adhésion adulte à la MDS est de 13 €, le même montant étant demandé au CSC Rebérioux / MJC Mont-Mesly. À la MDS, l'inscription à la zumba coûte 80 € contre 187 € à la MJC Mont-Mesly (et 156 € pour les moins de 20 ans). Les activités les plus chères sont les ateliers individuels de musique pour lesquels l'inscription peut s'élever à 477 € (pour les plus de 16 ans) et 426 € pour les 11-15 ans, alors que le montant s'élève, au plus, à 319 € aux conservatoires d'Alfortville, Créteil et Limeil-Brevannes, à quoi il faut ajouter la location de l'instrument. À la MJC Mont-Mesly, quelques instruments sont prêtés, mais ils sont trop peu nombreux pour que tous les usagers en bénéficient. L'examen des tarifs pratiqués montre ainsi de nouveaux découpages de la population avec une barrière symbolique à 16 ans et des écarts entre les équipements.

Le prix des activités constitue un enjeu régulier. Il est, pour les différents acteurs rencontrés, corrélé au public accueilli et donc à la « mission » de ces mêmes équipements. À ce titre, dans leurs discours, le directeur de la MDS et la directrice du CS Kennedy souhaitent se distinguer de la MJC en proposant des tarifs moins élevés et en étant attentifs aux publics les plus précaires. Toutefois, nous ne pouvons pas objectiver cet élément (ne disposant pas de données identificatoires précises sur le public de chacune des structures) qui apparaît comme un point clivant. D'ailleurs, le catalogue d'activités et les prix pratiqués peuvent placer ces équipements en concurrence avec d'autres structures municipales et notamment le conservatoire de musique. La question de l'accessibilité économique traduit aussi une différence de posture des professionnel·le·s génératrice de tension, comme le formule cet animateur de centre social :

« D'un côté, il y a ceux qui voudraient qu'on fasse tout gratuit et d'un côté, il y a ceux qui voudraient qu'on fasse payer un peu plus. Moi, je suis pour la gratuité, ça me dérange pas de pas faire payer. Après, ça dépend du coût aussi de la sortie. »



La direction de la médiathèque est également très consciente de son rapport particulier à la gratuité et le présente comme un atout face à la « concurrence » territoriale :

« C'est la différence centrale avec les MJC et les centres sociaux, c'est qu'ici et même si on n'est pas adhérent on peut entrer, on peut assister à l'animation, tout est entièrement gratuit. Et je pense qu'on compte sur les doigts d'une demi-main les gens exclus à Créteil et qui ne rentreront pas avant quelques années ici pour des incidents vraiment très graves. Donc sur 90 000 habitants, ça veut dire qu'on est quand même très très ouverts et qu'il n'y a pas de conditions à part respecter quand même autrui et les professionnels. »

Parmi les équipements étudiés, le cinéma La Lucarne occupe une place singulière. Intégré à la MJC, il est doté des dernières technologies (équipement 35 mm, numérique et 3 D), possède une salle de projection d'une capacité de 92 places. Il est membre de l'Association des cinémas de recherche d'Île-de-France (ACRIF). En 2017, cet équipement totalise 18 718 entrées réparties sur 1 020 séances et 288 films projetés. Le prix des places est de 6 € en plein tarif, de 3,80 € à 5 € pour les tarifs réduits (dont bénéficient les adhérent·e·s) et aux alentours de 2,40 € et 2,50 € pour les groupes ou les lycéen·ne·s et apprenti·e·s détenteurs de la carte « Lycéens et apprentis au cinéma ». Autrement dit, la politique tarifaire s'inscrit pleinement en rupture avec celle du très grand complexe cinématographique situé dans le centre commercial distant de quelques centaines de mètres. Ce cinéma et la MJC du Mont-Mesly qui l'accueille, participent à de nombreuses manifestations destinées aux centres de loisirs et aux scolaires (ciné junior). Ces actions constituent un axe prioritaire de rayonnement de ce cinéma et des atouts indispensables à l'équilibre financier de cet équipement. Par ailleurs, il joue un rôle historique dans l'organisation du Festival international de films de femmes, lui permettant de toucher un public plus large et, ce faisant, de faire venir, dans le quartier, des personnes extérieures au Mont-Mesly.

Le cinéma et les différentes actions construites autour des films mobilisent du personnel dédié et diplômé qui assure la programmation, mais aussi la médiation entre les films et les publics. D'ailleurs, le cinéma est souvent présenté comme un prétexte pour évoquer, lors de débats ou d'échanges avec le public, des questions politiques, sociales, environnementales, etc. Les personnels du cinéma orientent aussi souvent le public vers d'autres films, *a priori* moins accessibles vers lesquels le public n'irait pas spontanément. Passionné·e·s de cinéma, ces professionnel·le·s apparaissent comme des passeurs et des passeuses et revendiquent leur filiation avec l'éducation populaire :

« C'est vrai que je n'étais pas venu forcément dans l'idée de faire de l'éducation populaire, mais moi-même étant d'un milieu plutôt simple... voilà, les parents m'ont toujours élevé simplement, je me sentais assez proche de ces valeurs... donc du coup... L'approche s'est faite assez facilement. [...] Les familles n'ont pas forcément les moyens d'emmener leurs enfants en dehors du cinéma ; pour certaines familles des alentours. Et du coup c'est vraiment une ouverture. J'ai senti que c'était vraiment une ouverture pour eux de découvrir soit des films du patrimoine à travers les dispositifs, soit des petits programmes qu'ils n'auraient pas l'occasion de découvrir eux-mêmes, parce qu'on en parle moins que les grosses sorties des films. »  
(Programmateuse cinéma de la MJC)

Les structures de l'éducation populaire sont fortement modelées par leur territoire. Elles doivent s'inscrire dans une dynamique de développement des publics, jonglant entre pérennisation du lien de proximité et ouverture, ce qui ne facilite pas toujours la construction d'un discours cohérent et uniforme sur leurs publics. Cette difficulté se lit également dans le choix des activités proposées, des dispositifs mis en place et des pratiques pédagogiques. Que proposer à ces publics ? Comment répondre aux différents objectifs sociaux et culturels défendus ?



## Au-delà de l'affirmation de l'émancipation des publics

Les descriptions des pratiques pédagogiques des différent·e·s professionnel·le·s sont prises dans le halo des notions de sens commun de l'éducation populaire qui font *a priori* consensus dans ce milieu : autonomie, mobilisation des publics avec des méthodes d'animation « participatives » (voir la contribution de Nicolas Brusadelli dans ce rapport) : « le challenge, c'est de les motiver, les intéresser, que ce soit un moment sympa » (professeur de piano). L'excellence et les apprentissages disciplinaires ne sont généralement pas au cœur du projet des professionnel·le·s. Des passerelles sont néanmoins mises en place et valorisées, notamment par les professeur·e·s de musique sous forme de lettres de recommandation aux professeur·e·s du conservatoire de la ville, ou bien du fait de l'affiliation du club de tennis à la fédération française par exemple. Les activités proposées s'inscrivent donc en marge des structures où se mêlent compétition, évaluation et performance.

Particulièrement en ce qui concerne les activités culturelles et de loisirs, l'offre constitue un instrument de visibilité des structures étudiées. Si des activités se retrouvent dans chacun des équipements, certaines ont une orientation « sociale » clairement affichée (ateliers sociolinguistiques <sup>2</sup> ; accompagnement à la scolarité ; couture), d'autres s'inscrivent dans une offre dite « socioculturelle de loisirs » (différentes danses ; langue(s) ; ateliers multimédias). Enfin, il existe des activités proposées, spécifiques à chaque structure comme le cinéma et le tennis à la MJC Mont-Mesly, qui proposait également, il y a encore quelques années, de la plongée.

Néanmoins, des débats récurrents se font entendre autour de certaines activités ou de certaines pratiques pédagogiques. Faut-il proposer de la zumba, activité pourtant demandée par les habitant·e·s ? Ou bien du yoga ? Est-ce le rôle d'un CSC ou d'une MJC de proposer une telle pratique ? Des cours de musique individuels peuvent-ils trouver leur place dans des équipements socioculturels ? L'arbitrage repose alors sur des ambitions prospectives : faire de ces activités le moyen de capter un public plus large et qui pourrait, *in fine*, participer à d'autres activités voire à s'investir dans le fonctionnement de l'équipement en devenant membres du conseil d'administration ou bénévoles : « Ça permet aux personnes qui étaient venues pour du sport peut-être de découvrir du théâtre ou de découvrir de la danse. » (Directrice MJC.)

## COMMENT CLASSER LES ACTIVITÉS SOCIALES ET CULTURELLES ?

Lionel Arnaud distingue trois types d'activités culturelles : « les pratiques artistiques, qui recouvrent l'ensemble des activités de création, de consommation ou de participation liées à la vie intellectuelle et artistique, qui engagent et favorisent des dispositions esthétiques ; les pratiques d'activité physique, qui peuvent se différencier des pratiques "intellectuelles" par l'importance de l'engagement corporel qu'elles mobilisent, mais qui sont organisées selon des modalités très variées, de l'auto-organisation jusqu'à des formes fortement institutionnalisées d'entraînement, de compétition, mais aussi de loisir ; les "semi-loisirs" [au sens de Dumazedier] et les pratiques d'autoproduction culturelle, qui désignent l'ensemble des activités qui, tout en ayant une dimension utilitaire et tout en conservant un lien avec le travail professionnel ou la production domestique, sont d'abord et avant tout conçues comme des activités d'expression de soi dans le temps libre » (Arnaud, 2018, p. 18-19).

<sup>2</sup> L'association Saint-Michel, située en face de la MJC du Mont-Mesly, propose également des ateliers sociolinguistiques.

L'ensemble des structures proposent une offre d'activités construite suivant les mêmes ressorts, qu'il s'agisse de la temporalité ou de la catégorisation des publics à qui elles sont destinées :

- activités régulières sur inscription (payante ou gratuite) dites parfois de « pratique amateur » (hebdomadaires avec interruption pendant les vacances scolaires) ;
- activités ponctuelles de « pratique amateur » pendant les vacances scolaires notamment (stages par exemple) ou événements festifs ponctuels (sur inscription gratuite ou payante) ;
- accès libre, et le plus souvent gratuit, à certains espaces (ludothèque, médiathèque, terrains de tennis, etc.) ou sur certaines périodes (portes ouvertes par exemple) ;
- activités dirigées vers des publics dits « captifs », dans le cadre de partenariats avec des écoles par exemple ;
- regroupement des activités en fonction de la classe d'âge visée ; les créneaux horaires sont choisis en fonction des catégories ciblées.

Lors des cours, les modalités de transmission mises en œuvre par les animateurs et animatrices ou les intervenant·es/professeur·es semblent proches de celles observées dans un cadre scolaire. Par exemple, les cours d'instruments de musique à la MJC consistent, pour l'essentiel, en un tête-à-tête entre un jeune et un·e professeur·e qui utilise les mêmes méthodes qu'au conservatoire, mais dans un cadre où l'offre est moins riche en termes de pratiques collectives, de formation musicale et de diversité des instruments proposés. Du point de vue des professeur·es de musique rencontré·es, il s'agit de multiplier les voies d'accès à la culture, y compris dans sa forme scolaire, mais sans examen : « l'éducation populaire, c'est aussi tirer les gens vers le haut et les amener à ce à quoi ils n'auraient pas eu accès ailleurs pour un tas de raisons » (professeur de guitare). Cette perméabilité revendiquée (« on peut servir de passerelle aussi »<sup>3</sup>) permet d'interroger la place de la forme scolaire dans l'éducation populaire et peut être envisagée de façon diversifiée.

« J'ai eu des gens qui sont passés dans mes ateliers qui aujourd'hui sont comédiens professionnels, mais je le vois encore quand j'interviens dans les écoles : c'est cette pratique théâtrale qui ne veut pas aboutir forcément à un spectacle, mais qui permet à un individu et à un groupe d'apprendre des choses, de faire des choses ensemble. Et du coup après, dans une scolarité ou dans la vie de tous les jours, il y a... on sème des petites graines quoi. » (Intervenante théâtre)

Toutes les structures entretiennent un lien fort avec l'école en collaborant directement avec des établissements scolaires du territoire ou en assurant un accueil extrascolaire. Par exemple, l'accompagnement à la scolarité est présent dans l'ensemble des structures ; leur rôle reste toutefois pensé en complémentarité de l'école, avec ses particularités : « Nous ne nous engageons pas à ce que les devoirs soient faits » ; « On va surtout faire autre chose, le goûter, les projets » (directeur du CSC Rebérioux/ MJC Mont-Mesly). En dépit de ce qu'ils affichent et affirment, ces intervenant·es et ces équipements ont des difficultés à se penser indépendamment de l'école, et la complémentarité prônée avec l'institution scolaire est parfois complexe dans sa mise en œuvre.

Comment les intervenant·es ont-ils appris leur art ? Au conservatoire ? De façon plus autodidacte ? Par d'autres modalités ? Leur profil est-il singulier ? Peut-on les distinguer en fonction de la maîtrise de leur discipline que donneraient à voir leurs diplômes ou leurs expériences ? Dans l'éducation populaire, la possession des diplômes d'enseignement n'est pas, la plupart du temps, obligatoire. Et pour la danse par exemple, il est aisé de contourner l'obligation de diplôme qui porte sur la danse contemporaine, jazz et classique, en affichant par exemple des cours de « moderne jazz ». Au-delà des diplômes, si l'on se

<sup>3</sup> « Moi, ce que je fais, c'est quand il y a des gamins qui sont doués, je les envoie au conservatoire, ouais. Je fais des lettres de recommandation » (professeur de piano).

penche sur les parcours des enseignant·e·s des disciplines artistiques et sportives, on constate que la plupart s'inscrivent dans le champ de la pratique légitimée : conservatoire, école supérieure de musique ou de danse, club sportif ou sport-études. La singularité des profils, s'il en est une, ne se lit pas tant dans les parcours de formation que dans les choix professionnels effectués par ces enseignant·e·s. En effet, la grande majorité des personnes rencontrées affirment avoir choisi d'enseigner dans ce type de structure pour se mettre au service de valeurs communes ou pour pouvoir allier pratique artistique professionnelle et enseignement avec plus de souplesse et de liberté. Si le secteur socioculturel est encore dévalué symboliquement par le champ artistique consacré, il n'en reste pas moins un secteur d'embauche considérable pour des professionnel·le·s au parcours tout à fait légitime.

Les pratiques artistiques et culturelles restent avant tout les « leviers » d'une action sociale. Les objectifs de la pratique amateur du sport ou d'une activité artistique restent majoritairement inscrits, dans le discours des professionnel·le·s, dans une dynamique d'acquisition et de développement de compétences sociales non réductibles ou spécifiques à l'éducation populaire. Nous avons déjà évoqué la question de l'autonomie, mais il y en a d'autres. Le professeur de tennis mettra par exemple l'accent sur les notions de « respect » de soi et des autres, d'« hygiène de vie », celle de danse parlera de « rigueur », de « capacité d'expression ».

Une professeure de danse moderne (60 ans, d'origine algérienne, intermittente du spectacle, salariée d'une société coopérative de production [SCOP], qui la met à disposition de la MJC) contribue à faire exister un espace qu'elle souhaite à l'abri de la domination et des inégalités. Elle pense son activité comme « sociale et artistique » et elle intervient principalement dans le monde du « travail social » et de la formation des travailleurs sociaux (institutions accueillant des handicapés, hôpitaux psychiatriques, etc.). Elle estime qu'à la MJC, les publics sont diversifiés : « [elle] a tous les niveaux sociaux, du moins aisé jusqu'au plus aisé ». Bien que portée par un engagement social, elle souhaite s'adresser à tous (« c'est la culture pour tous »), « tisser du lien social », tenir un rôle de médiatrice, être une artiste intervenante : « Toute [sa] vie, elle a été vouée à transmettre la danse dans des endroits où on ne l'attendait pas. » Dans ces conditions, la compétition est rejetée : « Non ça ne m'intéresse pas le concours. Le meilleur danseur de machin, là, non, tous mes danseurs sont des super danseurs. » Il s'agit plutôt de développer, à l'échelle des uns et des autres, l'épanouissement, la qualité, des compétences qui seront éventuellement et ultérieurement transposées dans d'autres sphères sociales. Cette posture implique de changer de regard sur les pratiques canoniques. Il ne s'agit pas, pour les intervenant·e·s rencontré·e·s, de supprimer toute ambition, mais de déplacer les ambitions vers des horizons plus larges que la seule pratique, comme le souligne cette professeure de danse moderne :

« Mon niveau ce n'est pas forcément technique, c'est un niveau sur la qualité, sur la présence sur le plateau, sur connaître le plateau, parce que moi je leur donne beaucoup d'outils sur : c'est quoi un plateau, un jardin court, la technique, l'histoire de la danse, tu vois. Je leur apprend pas juste à... c'est peut-être par rapport à mon processus, mais en fait pour moi la qualité et la présence sur le plateau et ce que tu dégages sur le plateau, pour moi c'est ça la technique en fait. Ce n'est pas de faire un grand écart et de monter la jambe à 190, je m'en fous complètement. Ce qui m'intéresse c'est comment tu te présentes sur le plateau, qu'est-ce que tu te dis, qu'est-ce que tu te donnes à voir en fait, c'est ça qui m'intéresse. Et c'est vrai que mes objectifs c'est toujours ça, c'est-à-dire que quand ils sont sur le plateau, ils ont une liberté qu'en fait ils avaient pas avant, l'année d'avant, et c'est à chaque fois de plus cette liberté cette force, c'est une force en fait. Et cette force-là, ça leur donne... quand ils vont trouver un travail, comment ils vont se présenter aux autres. Et peut-être qu'ils se rappelleront de moi, et que je leur ai donné quelque chose qu'ils vont utiliser dans leur vie d'adulte, mais pas forcément dans la danse en fait, tu vois. Moi mon but, ce n'est pas qu'ils soient des danseurs en fait. Mon but c'est qu'ils soient des adultes épanouis quoi... enfin peut-être, je sais pas. »

Cette vision de l'art comme outil d'émancipation marque une tendance de l'action culturelle contemporaine axée sur le « partage du sensible » pour reprendre l'expression de Rancière (2000). Comme le souligne Lionel Arnaud, « l'objectif de l'action culturelle [serait] de favoriser et d'entretenir leur "créativité", entendue comme une capacité d'initiative et d'apprentissage permanent propre à s'adapter aux exigences sociales et économiques contemporaines » (Arnaud, 2018, p. 301). Cette « injonction nouvelle à l'imagination et à l'innovation », à une forme d'autonomie au regard des arts et de la culture, participe sans doute à reproduire des inégalités, et ce dès l'enfance. Pourtant, les discours s'orientent tous dans la même direction : ces équipements seraient des lieux visant à contrer les déterminismes sociaux, à apporter des connaissances et des pratiques « extra-ordinaires », de sorte que la programmation des activités et leur type d'encadrement s'avèrent déterminants.

Au-delà des actions encadrées par des professionnel-le-s ou des bénévoles, ces lieux restent ouverts au public. Cette ouverture pensée comme « outil pédagogique » mène parfois à une appropriation de la structure qui contourne les usages initialement envisagés par les professionnel-le-s. La médiathèque est par exemple un lieu de sociabilité pour les jeunes du quartier qui y trouvent un refuge après les cours, ne respectant pas toujours les règles de la bibliothèque. L'outil est alors détourné de son utilité première, avec toutes les tensions que cela peut produire. Là encore, la notion d'autonomie est centrale au risque de générer de l'incompréhension. Fréquentation libre, lecture publique, programmation d'ateliers et de spectacles font se croiser des publics et des pratiques aux normes variées, parfois contradictoires. Le choix d'intégrer dans l'équipe de bibliothécaires deux médiateurs (des travailleurs sociaux) rend visibles ces tensions au sein même des pratiques professionnelles et de l'organisation du travail. L'un des médiateurs se rappelle le défi d'implanter cette médiathèque centrale au cœur du Mont-Mesly :

« Il y avait la jeunesse, il y avait la Maison de la solidarité qui était anciennement à Doyen, une MJC, etc. Ils avaient beaucoup de moyens, ils avaient beaucoup d'animateurs, etc. Les structures sont toujours là, mais c'est plus pareil. Donc, la médiathèque allait se retrouver à accueillir des personnes qui étaient pas là que pour les livres. Donc, c'était un peu un centre, c'était un peu une MJC, c'était un peu un tas de trucs. On savait pas exactement ce que ça allait donner, en fait, à l'époque. Le bâtiment ici, c'est une médiathèque, donc c'est bien une bibliothèque médiathèque. Et il fallait faire comprendre au public que la priorité ici, c'était la lecture publique, avant tout. Mais on n'a pas que ce public-là, voilà. C'est l'un des seuls endroits ouverts au public gratuitement dans le secteur. Donc forcément, on allait drainer un public périphérique, un public plus jeune. On a les collégiens, on a les écoles primaires qui sont aux alentours. Donc, à 4 h, ils viennent tous ici. Surtout que l'emplacement de la médiathèque actuelle, c'était le grand square de l'époque. Tout le monde se retrouvait ici, donc forcément, historiquement et géographiquement, on allait devoir gérer ça. »

Pour ce faire, la direction a repensé son rapport au public, mais aussi ses pratiques professionnelles :

On essaie de créer une bulle où ne s'appliquent pas les règles ni du quartier, ni des bibliothécaires, mais un espace commun avec un minimum de règles de... voilà. Pour se tolérer, pour se supporter. Et donc, ça veut dire, ça c'est un travail quasiment d'éducation sur laquelle on a beaucoup travaillé, de parler clairement, parce que le champ linguistique d'un bibliothécaire et d'un jeune de Mont-Mesly est très éloigné, et le rapport à l'agressivité aussi, et du public du centre-ville encore plus. Et donc là, on a eu un travail de faire converger un petit peu les attitudes qui étaient tolérables ou intolérables dans le bâtiment.

Ce projet « d'éducation aux institutions culturelles » sous-entend que les pratiques pédagogiques et professionnelles sont souvent remises en question en fonction du public et de ce que l'on en attend.

Ainsi, la recherche de l'autonomie largement évoquée lors des entretiens doit composer avec le respect de normes que les équipements et les personnels sont chargés de transmettre au-delà simplement de les faire appliquer : se taire dans une bibliothèque, lors d'un spectacle, utiliser la

ludothèque comme un espace de jeu et de partage entre enfants et parents et non comme une garderie, etc., sont autant d'attendus.

Que l'on soit dans une dynamique sociale, culturelle, ou à la frontière de ces deux univers, les publics restent pensés comme composés de personnes « en manque de ». Il faut « accompagner », « aider » des populations présentées comme « vulnérables ». Plus globalement, nous pouvons aussi constater la manière dont les objectifs institutionnels et singulièrement ceux de la caisse d'allocations familiales (CAF) transparaissent dans ces structures. La notion « d'autonomie » est peu explicitée dans les équipements étudiés et pourtant elle ressort comme un objectif décisif. Les professionnel-le-s de la médiathèque parlent d'« *empowerment* » :

« Un domaine sur lequel les bibliothèques – alors pour le coup c'est vraiment l'*empowerment* – se positionnent, c'est l'accompagnement aux adultes apprenants, qui est passé de : "on va vous aider à trouver le bon document, ou le bon mot ou la bonne chaîne *Youtube* pour progresser dans ce domaine-là", à quasiment de la formation pour adulte. »

Les frontières de ces lieux apparaissent poreuses et ces équipements doivent s'adapter, s'ajuster en permanence et osciller entre l'ambition des projets et les réalités de terrain.

Un intervenant bénévole qui travaille dans le cadre des ateliers sociolinguistiques avec le groupe « d'apprenants du niveau le plus élevé ». Lorsque nous l'interrogeons sur la classe sociale de ses élèves, il estime que c'est « assez mixte ». Il donne les précisions suivantes à propos de son public :

« Ça peut être des personnes qui arrivent à bien écrire, mais qui n'arrivent pas forcément à s'exprimer très clairement, ou qui s'expriment avec un accent très fort, et du coup on a du mal à les comprendre. Donc il faut prêter l'oreille, il faut les corriger quand ils font des petites erreurs, il faut essayer de les orienter vers une meilleure pratique. »

Cet objectif de permettre une « meilleure pratique » de la langue doit « favoriser l'intégration de ces personnes-là qui [ne] sont pas forcément toujours à l'aise avec leur quotidien, et les personnes qui sont arrivées en France suite à différents événements, qui n'ont pas forcément été préparées à ça, et qui se retrouvent dans un système qu'elles ne connaissent pas avec des démarches administratives à réaliser qu'elles ne maîtrisent pas, avec une mauvaise connaissance du fonctionnement, comment dire, au niveau administratif au niveau de notre pays ».

Ce formateur bénévole indique à plusieurs reprises qu'il cherche à répondre aux « besoins » d'un public qu'il souhaite actif :

« Je vais vers chacun d'eux, je vais les faire participer, parler... pas forcément écrire, en tout cas pas au tableau, mais je fais attention à ce que lorsque y a un mot nouveau qui est introduit dans la façon dont je parle ou par l'intermédiaire de quelqu'un, je perçois leur regard. S'il y a des regards un petit peu interrogatifs ou des regards un peu perdus, à ce moment-là je prends le temps d'écrire, je leur dis : "Bon je pense que ce mot-là n'est peut-être pas connu de tout le monde, donc je vais l'écrire." Et ça devient un petit peu un réflexe, dans le sens où à partir du moment où il y a un mot qui sort un petit peu du quotidien, on va l'écrire. »

Régulièrement, les équipements revendiquent des « valeurs » qui sont emblématiques de l'éducation populaire, comme pour la MDS « la dignité humaine, la solidarité et la démocratie ». Les notions de « promotion sociale » ; d'ouverture ; d'« implication des adhérents » et des « habitants » se retrouvent constamment. Cependant, ces objectifs peuvent prendre des formes différentes et leur concrétisation peut générer des débats. L'offre d'activités et de services est-elle construite comme une fin en soi ou comme un outil au service de valeurs, d'objectifs ancrés dans une transformation à visée sociale ? Comment cette notion se traduit-elle sur le terrain, dans les modalités de transmission mises en

œuvre? Derrière l'usage de ces vocables sont définies des bonnes pratiques ou des attitudes valorisées. La logique « consumériste » est revenue régulièrement comme une critique à l'encontre d'une population qui viendrait consommer du loisir sans s'impliquer collectivement. La dimension collective est ainsi largement prônée, y compris, nous y reviendrons, pour faire vivre ces équipements dotés d'un conseil d'administration et donc d'administrateurs et d'administratrices bénévoles.

Une dimension familière s'invite également dans le rapport aux publics témoignant de la proximité quotidienne qu'entretiennent ces structures avec leur territoire. Toutes peuvent être perçues comme des tiers-lieux, dont les fonctions ne se limitent pas à celles dictées par leurs cahiers des charges. Elles rythment la vie du quartier autour de temps de rencontre et de création de lien social à différents niveaux (échanges entre professionnel·le·s et/ou bénévoles et usager·e·s, échanges entre usager·e·s; échanges intergénérationnels, etc.). Cependant, cette ambition n'est pas toujours aisée et de nombreux acteurs et actrices rencontrés déplorent la difficulté à mobiliser les adhérent·e·s dans des actions. La participation des habitant·e·s, *via* les adhésions, n'est pas le simple reflet de « l'utilité » de ces équipements; l'affichage d'un nombre élevé d'adhérent·e·s participe aussi, il est important de le rappeler, à l'affirmation de la puissance d'une structure et donc à sa légitimité et à sa crédibilité face aux interlocuteurs institutionnels et aux financeurs.

Le public, dans une dynamique d'éducation populaire, est pensé dans une logique possible d'engagement, au-delà de la participation aux activités, qui s'élèverait à « 1 sur 50 », nous indique-t-on à la MJC. Les structures prônent un échange continu qui permet à tous de s'impliquer dans la vie des équipements. On note toutefois une difficulté commune pour « recruter » des membres actifs, bénévoles s'engageant de manière régulière dans les activités ou au niveau des instances de gouvernance. Cet équilibre précaire témoigne d'une vision ambivalente des publics et renvoie à la difficulté à ce que ces derniers s'emparent des équipements et construisent leur autonomie — une autonomie suffisante et en accord avec les valeurs des institutions permettant de participer pleinement à l'élaboration du projet éducatif, social et culturel. Au-delà de l'autonomie recherchée des publics par leur participation à des activités et équipements institutionnels, c'est-à-dire contrôlés et encadrés, nous pourrions aussi nous poser la question de l'autonomie de ces structures alors même que leur financement dépend de projets et de réponses à des politiques élaborées au niveau communal, mais aussi parfois à une échelle plus large, départementale, régionale, voire nationale. En définitive, le recours à l'autonomie semble faire consensus, mais sa mise en œuvre réelle souligne les ambiguïtés d'une ambition qui se superpose de plus en plus à une injonction politique masquant les rapports sociaux inhérents aux inégalités sociales, culturelles, économiques ou politiques omniprésentes dans la société française des années 2020.

## **L'éducation populaire : un marché du travail (associatif) ordinaire ?**

Revenons à ceux et celles qui font vivre, au quotidien, ces équipements : salarié·e·s ou bénévoles; personnels de direction, administratifs ou d'animation. Qu'est-ce qui définit leur professionnalité? Nombreux sont ceux et celles évoquant leurs liens personnels, voire intimes, avec l'éducation populaire et justifiant ainsi leur choix d'exercer dans de telles structures. Malgré des conditions de travail parfois précaires, des rémunérations peu élevées, leur envie de « rendre » quelque chose dont ils et elles ont bénéficié, de « réparer », est flagrante. Pour exercer dans ces lieux, il faut y avoir été



confronté·es voire initié·es en tant qu'usagers et usagères principalement, mais aussi à l'occasion de stages ou de petits contrats de travail.

Globalement, les équipements associatifs étudiés fonctionnent avec différentes catégories de personnels. L'encadrement associatif est salarié, soit de la structure pour le CS Kennedy et le CS MDS, soit de la Fédération régionale des MJC pour le CSC Rebérioux et la MJC Mont-Mesly. À la médiathèque, une partie importante du personnel relève de la fonction publique territoriale. De plus, au-delà des personnels rémunérés par la commune, ces équipements emploient des animateurs et animatrices diplômé·es, des intervenant·es spécialisé·es (dont les cours sont notamment facturés par des associations prestataires comme la compagnie de théâtre Les Mistons<sup>4</sup>) et font appel à des bénévoles et parfois à des étudiant·es, notamment pour l'accompagnement à la scolarité ou les ateliers sociolinguistiques. Le bénévole de l'atelier sociolinguistique précédemment évoqué est un consultant en informatique en réorientation professionnelle. Il souhaite devenir formateur pour adultes. La personne qui assure la maintenance du matériel informatique et donne des cours dans l'un des centres sociaux facture ses prestations. Dans le même temps, le professeur de piano de la MJC du Mont-Mesly, salarié des Mistons qui le met à disposition, assure bénévolement un atelier rock dans le centre social Rebérioux. Ce sont donc des personnels dotés de statuts différents qui cohabitent dans un même équipement avec parfois différents employeurs.

Par exemple, le CS « Maison de la solidarité » a été ouvert en 1960 et emploie 9,43 équivalents temps plein (ETP) parmi lesquels on retrouve : un directeur, un coordinateur enfance/jeunesse ; un comptable à mi-temps ; une secrétaire d'accueil ; un référent secteur adulte ; un animateur RSA ; deux animateurs secteur enfants ; deux animateurs secteurs jeunesse ; un chargé de développement artistique et culturel ; un intervenant multimédia et deux techniciennes de surface. Cet équipement s'appuie également sur quinze bénévoles.

Les différents équipements de la ville ne pratiquent pas la même politique de rémunération, certains interlocuteurs indiquant que des équipements paient « mieux », sous-entendu « plus » que d'autres. Tous et toutes les intervenant·es spécialisé·es multiplient les employeurs et exercent dans plusieurs structures, parfois au sein même de la ville et dans des équipements qui peuvent être complémentaires, voire concurrents, comme peuvent l'être les clubs sportifs ou les conservatoires. C'est ainsi que, à plusieurs reprises, des intervenant·es nous ont indiqué assurer également des vacances à l'université de Créteil. Il y a donc une circulation de la main-d'œuvre et travailler dans des équipements socioculturels est, pour elles et eux, indispensable à leurs revenus. L'éducation populaire est donc aussi un marché du travail. Cependant, toutes et tous soulignent le cadre spécifique qu'elles et ils peuvent y trouver et la relation singulière avec le public caractérisée par une logique non compétitive et « détendue » qu'elles et ils apprécient.

La question de la gouvernance des associations a fait l'objet de nombreux travaux visant notamment à saisir les liens entre bénévoles, adhérent·es, salarié·es et parfois usagers et usagères ou bénéficiaires, mais aussi au regard des responsables municipaux locaux. La gouvernance peut être décrite comme « l'ensemble des mécanismes permettant la mise en cohérence du fonctionnement de l'organisation avec le projet associatif » (Eynaud, 2015). Bien que les structures étudiées reposent sur le travail de personnels salariés, elles possèdent un CA composé de bénévoles. Or, les liens entre le CA et la direction des structures sont parfois distendus au point de générer des frictions quant à la définition

<sup>4</sup> Cette association salarie chaque mois 35 personnes.

des objectifs. Les CA sont de tailles différentes (quinze membres à la MJC/CS Mont-Mesly Rebérioux ; douze au CS Kennedy), mais un élu de la ville siège dans chaque CA.

Lorsque les directions des équipements évoquent l'engagement bénévole au sein des CA, elles font état d'une instabilité, d'une difficulté croissante à mobiliser des personnes susceptibles d'exercer des responsabilités, de s'investir de façon désintéressée :

« En deux ans et demi [on a] renouvelé 3 fois le CA quand même ! Avec une même présidence, avec un trésorier qui avait été parachuté et qui a mené... mais à l'heure actuelle il a donné sa démission. [...] Après il y avait des divergences entre une partie du CA et une autre partie où certaines des membres du CA étaient vraiment là dans l'idée de faire vivre une association et du collectif et d'autres qui étaient là, mais en ayant quand même en tête, en arrière-fond, inconsciemment et consciemment, que s'ils sont bénévoles, ils doivent avoir un retour, un peu, sur investissement... » (Directrice CS Kennedy).

Certaines des membres du CA sont multipositionnées, ce qui donne lieu à des points de vue particuliers :

« Tout le monde n'était pas au CA de la même manière, ni investi de la même chose. Il y en a certains qui étaient partants, mais du coup, c'est plutôt les membres de droit, dont notamment un des membres qui lui est aussi... a un rôle en tant que conseil de quartier sur le territoire de Rebérioux, donc pour lui, c'est plus à son intérêt que l'on se rapproche... même si logiquement, il est censé faire la part des choses, mais... en tant qu'élu, c'est logique que lui se dise c'est peut-être mieux pour eux... C'est une vision qui, pour lui, aurait plus de sens à mon sens même si... plutôt à se positionner à chaque fois sur des décisions et une séparation entre Kennedy et Rebérioux même si c'est toujours la problématique des bénévoles qui ont différentes casquettes, y compris parfois des casquettes d'élus... Pour la dirigeante, elle, elle est plutôt contre... » (Directrice CS Kennedy).

Or, les CA peuvent influencer le fonctionnement et la bonne marche des associations en fonction notamment de l'étendue de l'expertise de ses membres :

« Parce que logiquement une association, c'est à la présidence et à la gouvernance administrateurs de jouer... logiquement, à un moment donné, même si le directeur représente la structure, il est quand même soumis au CA, donc à mon sens... C'est tout le paradoxe. C'est-à-dire que le CA ce sont des habitants qui ne sont pas censés être professionnels et là où on voit qu'un CA a du poids, c'est quand on a aussi des gens qui sont aussi aguerris sur certains sujets... » (Directrice CS Kennedy).

L'adhésion conditionne l'accès à la grande majorité des activités, mais les politiques tarifaires sont un autre point de débat récurrent dans les équipements étudiés. L'adhésion s'avère également être un enjeu pour donner à voir la vitalité des structures. Mais comment définir un tarif optimal d'adhésion ? Lors d'une AG extraordinaire d'une MJC/CS, nous avons assisté à des débats autour de l'évolution de la politique d'adhésion pour favoriser les adhésions individuelles, permettant à la fois d'accroître les possibilités de participation des habitant·e·s, mais aussi d'augmenter mécaniquement le nombre d'adhérent·e·s. Dans les faits, leur mobilisation dans les instances de gouvernance apparaît hasardeuse, ce qui renforce la critique consumériste qui peut parfois s'entendre.

Au sein des équipements comme de la municipalité, la notion d'éducation populaire est de temps à autre convoquée, mais son usage ne semble pas stabilisé et renvoie à des significations souvent floues. Un animateur disait ainsi « on préfère en faire que la définir », défendant l'accès des publics variés à la structure. Une directrice quant à elle renvoie à l'engagement désintéressé, une forme d'altruisme qui s'incarnerait dans l'éducation populaire et qui serait de plus en plus difficile à mobiliser :

« C'est des gens qui vont donner du temps, qui sont vraiment dans une démarche du collectif, c'est-à-dire avec un historique du pourquoi on donne du temps, pourquoi on est là pour l'objet social, pourquoi on est là pour... quelle est la motivation, quel est le rôle d'un CS dans un quartier, quelle est la plus-value au niveau



des idées, de ce que cela peut apporter territorialement et même au niveau d'une vie en société.»  
(Directrice CS Kennedy).

Il s'agit donc d'un terme qui, comme d'autres précédemment évoqués, sert de référence commune non explicitée et devient une notion vague, mais fédératrice.

## **Structurer et réguler l'offre locale d'activité : des associations aux prises avec les enjeux municipaux**

La situation étudiée à Créteil permet d'appréhender les liens des associations socioculturelles avec les pouvoirs publics et singulièrement la ville, cette dernière participant pleinement à organiser, voire à structurer, l'offre sur le territoire. Dirigée depuis plus de 40 ans par Laurent Cathala (Parti socialiste), la mairie occupe une place centrale. Elle a déjà redessiné l'offre sur le nord de la ville avec l'ouverture d'une nouvelle structure.

À Créteil, le rapport des équipements socioculturels associatifs à l'action publique municipale est particulièrement marqué. Si le lien avec la fédération des MJC, qui salarie les directeurs, est plus fort que le lien avec la fédération des centres sociaux, toutes les associations dépendent de la commune, et indirectement de l'État, qui façonne leurs modèles économiques. En effet, la ville participe activement à dessiner les contours de l'éducation populaire en définissant des priorités ; en favorisant l'usage des infrastructures ; en les finançant ; en participant au recrutement de l'encadrement ; en mettant à disposition certains personnels ou en organisant l'offre d'éducation populaire.

Les CSC et la MJC étudiés sont, comme nous l'avons déjà mentionné, des associations. Cette situation apparaît singulière au regard des pratiques courantes en Île-de-France où les structures de ce type sont souvent « municipalisées ». La commune s'avère néanmoins très présente. Rappelons que les bâtiments où sont implantées ces structures sont municipaux et appartiennent donc à la ville. Au-delà des éléments déjà présentés, il paraît important de souligner le rôle de financeur de cette dernière qui octroie des financements conséquents sous la forme d'une subvention annuelle de fonctionnement. Pour l'association regroupant la MJC Mont-Mesly et le CSC Madeleine Rebérioux, ce financement représentait en 2017 et 2018 48 % des produits d'exploitation. Il peut être complété lors de projets ponctuels, même si cette dernière modalité ne semble pas privilégiée comme le précise une cadre municipale :

« Nous, on favorise le fait qu'ils aillent trouver des financements complémentaires, que ce soit au niveau départemental, région, État, dans le cadre de l'ANRU, le cas échéant, en politique de la ville. Et évidemment, le soutien de la CAF pour ceux qui sont aux centres sociaux. »

La commune joue un rôle actif dans la définition des orientations et des activités. Elle exerce une « vigilance » comme elle l'appelle, sur les activités au regard du cahier des charges :

« On a un préambule dans chacune des conventions qui est identique pour tous les centres sociaux et MJC qui redit quels sont les objectifs généraux de la ville dans son soutien aux associations et dans la définition de sa politique culturelle et socioculturelle, et qui redit le pourquoi de la rencontre avec le projet associatif. » (Cadre municipale)

Cette orientation concerne le fonctionnement local des équipements de sorte que nous sommes dans une situation de quasi-délégation de service public :

« Bien évidemment, on est là pour contrôler que cet argent public a bien été utilisé par rapport aux objectifs qui sont fixés en amont par la municipalité et que les associations remplissent bien ce rôle-là. »  
(Cadre municipale)

L'objectif des services municipaux consiste à avoir un regard « à l'échelle de la ville ». Dans ce paysage local des équipements socioculturels, la ville souhaite favoriser l'identité propre de chaque équipement et affirme une « prudence » quant aux revendications généralistes des équipements :

« Nous, on dit : "Oui, OK, vous êtes généralistes, il y a pas de souci, mais en complément de ce côté généraliste, on peut pas nier qu'il y a une identité spécifique dans chacune de vos structures" ».

En effet, la commune a souhaité que certains de ses équipements socioculturels soient relativement spécialisés, avec la culture scientifique par exemple attribuée au centre socioculturel Madeleine Rebérioux.

Dès lors, il ressort des entretiens un interventionnisme municipal important prenant appui sur une logique de projets. Toutefois, le « cadre » et les limites de l'intervention municipale ne sont pas clairement délimités. Des chargé-e-s de mission par discipline ou par secteur de public ont été recruté-e-s par la mairie pour « impulser des projets [...], mais pas dans le sens d'intervenir dans les structures ». Des thèmes sont ainsi soutenus et valorisés par les autorités municipales : le numérique, l'accès aux droits, etc.

La direction de la culture est le service municipal qui assure une forme de tutelle de ce monde associatif. Il comprend notamment une coordinatrice des associations socioculturelles, une personne pour l'éducation au numérique et des chargé-e-s de mission référent-e-s (projets et réseaux) : théâtre, arts de la rue et danse, arts visuels, musiques actuelles, etc. La ville souhaite ainsi intégrer pleinement ces équipements socioculturels dans sa politique (« on les reçoit séparément avec notre élue : la maire adjointe à la culture. Donc, on fait le bilan chaque année »). Elle entretient des relations institutionnalisées avec les associations socioculturelles tout en veillant à l'utilisation des équipements collectifs pour le plus grand nombre à l'instar de la MAC. Ce système d'action tend à distinguer deux sous-espaces : la culture qui inclut le monde socioculturel et l'action sociale (animation jeunesse).

« Sur la question culturelle, en fait, je vais le dire aussi de manière un peu rapide, mais les MJC ont tendance à se penser comme des petits centres culturels. Et nous, on aura tendance toujours à leur dire : "Mais vous avez des... Sur Créteil, vous avez des ressources en matière culturelle qui sont énormes. Vous avez le CCN [Centre chorégraphique national], vous avez la MAC, vous avez les médiathèques, vous pouvez du coup aller faire appel et aller les chercher", parce qu'ils sont comme tout le monde, ils vont pas venir forcément tout seuls, tout de suite, etc. Mais par exemple, il y a une saison jeune public à la MAC, on peut la faire tourner dans les équipements socioculturels. On peut aller chercher la MAC pour qu'il y ait une présence artistique dans les équipements socioculturels. Pour moi, ce serait plus vertueux que de voir chaque équipement créer sa propre résidence artistique de son côté et faire venir ses artistes de son côté pour créer une mini-programmation. Je pense pas que ce soit la meilleure façon. Mais je sais qu'on n'est pas d'accord là-dessus, il y a pas de souci, mais pour moi, ça n'est pas perdre leur identité ni perdre de leur indépendance que de s'appuyer sur les ressources culturelles de la ville. Il y a une façon de le faire qui va servir leurs projets. Je crois comprendre que pour eux, ce serait une... ils le vivent comme étant une dépossession d'un certain nombre de choses. Je trouve ça dommage, parce qu'à l'heure où justement, on a des contraintes budgétaires fortes, c'est aussi un bon moyen d'avoir une visibilité, un rayonnement beaucoup plus fort sans dépenser beaucoup d'argent, parce que nous, enfin la MAC a tout intérêt aussi à ce qu'il y ait ce travail-là. » (Cadre municipale)

Si le terme de coconstruction est employé par la commune, on voit des relations inégalitaires entre ces « partenaires » culturels, socioculturels et sociaux. Alors que le service jeunesse est théoriquement associé, il ressort que le service culture le domine et occupe une place centrale dans la coordination des différentes activités et manifestations qui, dédiées à cette population, sont présentées comme étant au cœur des priorités municipales. Ainsi, les liens entre les animateurs associatifs et les

animateurs municipaux du service jeunesse ne vont pas de soi. La dynamique de mutualisation n'est pas évidente, mais surtout, un clivage ressort entre des animateurs et animatrices « du cru », ceux et celles de la ville, et des animateurs et animatrices de l'extérieur, ceux et celles des associations. Cela renvoie aux frontières de l'activité, du travail et de l'emploi, mais aussi aux représentations du profil des personnels d'animation qu'il faut ou pas privilégier. De cette tension ressort l'enjeu du capital d'autochtonie (Retière, 2003) et de la valorisation du localisme par la ville, dynamiques régulièrement observées dans ce segment du marché du travail.

Un projet important, porté par la ville, est la construction d'un nouvel équipement regroupant plusieurs structures socioculturelles actuelles (MDS et la MJC Mont-Mesly) dont l'ambition dépasse les frontières strictes de l'éducation populaire puisque ce projet est étroitement pensé en lien avec la rénovation d'établissements scolaires maternels et primaires : « Ce projet innovant permettra d'assurer une continuité éducative jusqu'au collège »<sup>5</sup>. Pour la ville, les équipements socioculturels doivent s'inscrire dans une ambition portée et soutenue par la collectivité. Si ce projet incarne une politique « ambitieuse » pour la municipalité, il génère parfois des tensions entre les structures d'éducation populaire concernées « pour se placer », révélant ainsi les forts enjeux territoriaux. La fusion de la MJC du Mont-Mesly et de la MDS est interprétée par les professionnel-le-s comme la perte d'une proximité spatiale vis-à-vis du public.

Ce projet municipal accroît les tensions et les rapports de force entre les directions des différents équipements et vient renforcer ceux déjà à l'œuvre du fait notamment de l'agrément centre social obtenu par l'une des associations (CSC Reberieux). Or, cette dimension de centre social génère des interrogations par la MDS et le CS Kennedy, interrogations qui se cristallisent autour du public et de la figure de son directeur, identifié comme « trop proche » de la Fédération régionale des MJC. L'agrément centre social attribué par la CAF place les structures dans une logique de contrat et oriente leurs missions, tout en leur octroyant des ressources financières.

Dès lors, il apparaît que l'organisation de l'éducation populaire doit être étudiée en prenant en compte le rôle des pouvoirs publics locaux. Se pose ainsi la question des rapports entre ces différentes associations, leurs directeurs (ou leur direction) et la municipalité. L'inscription de ces structures dans la politique locale est particulièrement visible avec les projets de réaménagements urbains dans le cadre de l'ANRU. Les financements sont utilisés par la municipalité pour contrôler les associations posant avec force la question de leur indépendance, tandis que le rôle des communautés de communes apparaît croissant dans le cadre des plans de rénovation urbaine multipliant les échelons et interlocuteurs :

« Mais techniquement et juridiquement, aujourd'hui, les projets de rénovation urbaine, ce sont les intercommunalités qui les portent, et plus les villes. Donc, après, du coup, l'échelle de financement, quand on a... si on est sur un équipement de vraiment de petite taille, il est difficile à trouver. Alors que là, si on est sur deux associations qui se regroupent pour créer un espace qui sera quand même assez conséquent, puisqu'on reconstruit un nouveau cinéma, enfin, on reconstruit la Lucarne, voilà. [...] En tout cas, c'est sûr que pour nous, c'est un levier pour une meilleure collaboration entre les deux structures. Même si elles restent... même si les deux continuent d'exister. » (Cadre municipale)

On voit ici comment la logique gestionnaire est au cœur de la réflexion sur l'organisation de l'offre tandis que la logique de projet se diffuse et modifie la gouvernance des équipements et de ce secteur.

<sup>5</sup> Anonyme, « En 2019, la métamorphose du Mont-Mesly va se poursuivre à Créteil », *Citoyens.com* | 94 Citoyens, 17 janvier 2019 (<https://94.citoyens.com/2019/en-2019-la-metamorphose-du-mont-mesly-va-se-poursuivre-a-creteil.17-01-2019.html> Site consulté le 22 avril 2020).

Enfin, il s'agit aussi d'appréhender de nouvelles modalités de contrôle de l'activité des équipements par le développement des projets, des agréments et la municipalisation. Des activités se rejoignent et peuvent faire émerger des logiques de concurrence évoquées entre les territoires de l'activité. La municipalité s'affirme ainsi comme une instance de régulation de l'offre.

\*\*\*

La ville de Créteil apparaît comme un territoire particulièrement stimulant pour appréhender les enjeux et transformations contemporaines de l'éducation populaire. Cette commune possède une stabilité municipale permettant de saisir les liens complexes entre les associations et la collectivité territoriale, mais aussi d'autres institutions (CAF, État, fédérations, etc.) qui participent à façonner les cadres du secteur socioculturel. Par son réseau dense et ancien, Créteil s'est donc avéré être un terrain particulièrement heuristique et dynamique marqué par des atouts (présence d'une université, d'un centre hospitalier universitaire, proximité de Paris, pôle tertiaire important, offre culturelle variée et exigeante) qui ne doivent pas masquer la précarité et la vulnérabilité d'une partie importante de sa population.

Les associations de lutte contre l'exclusion sont en proie à de nombreuses injonctions contradictoires qui les placent en concurrence sur un marché organisé et contrôlé par l'État (Loison-Leruste, Hély, 2016). Les associations socioculturelles enquêtées dans le cadre de notre monographie se trouvent peu en situation de concurrence, car elles sont, comme les écoles, associées à un secteur, à un territoire géographique d'intervention. Surtout, la ville de Créteil ne s'est pas engagée dans les procédures d'appels d'offres qui, inspirées du *New public management*, sont très fréquentes dans le monde associatif et suscitent une concurrence objective (Archambault, 2017). Elle a choisi la subvention (Clavagnier, 2019) qui permet une certaine stabilité. Les concurrences prennent alors une forme plus symbolique, pour s'adresser à un public populaire, pour être reconnues par la commune, etc., dans un contexte où les centres sociaux sont devenus des centres socioculturels et où les MJC disposent de l'agrément centre social.

Dans les années 1970, le débat culturel/socioculturel fait rage (*Cahiers de l'animation*, 1980), avec d'un côté les beaux-arts, le patrimoine et la création artistique, de l'autre, le sport, les loisirs et la créativité personnelle. Si la polarité ministérielle entre culture et jeunesse et sports est toujours d'actualité, le secteur de la jeunesse et de l'éducation populaire est aujourd'hui concerné par l'éducation artistique et culturelle, mais aussi par l'action sociale, l'expression voire la politisation des classes populaires (Saez, 2018). Le débat relaté par Geneviève Poujol à propos de l'action socioculturelle (*versus* action culturelle) garde sa pertinence pédagogique, politique et démocratique : en principe, il n'est « pas proposé d'activités de type consommatoire (même d'un produit hautement culturel). Socioculturel implique une participation active du public soit au niveau du choix, soit au niveau de l'élaboration voire de la création d'un produit culturel » (Poujol, 1980, p. 14). On a vu qu'à Créteil l'enjeu de la participation des publics reste un enjeu central avec une difficulté qui fait parfois jaillir le spectre d'une logique consumériste, *versus* « non consommatrice », de l'action socioculturelle.

## 2. Les volontaires « ambassadeurs du livre » dans les écoles de Lyon : une « ressource » partagée entre les politiques de la ville, de l'éducation et de la jeunesse

Sylvère ANGOT, sociologue, université Paris Est, LISIS,

Florence IHADDADENE, sociologue, Université Picardie Jules Verne, CURAPP-ESS

Depuis 2015, l'Éducation nationale propose des missions de service civique<sup>6</sup> au sein des écoles, qui visent notamment à organiser un soutien scolaire ou un accompagnement individualisé auprès des enfants. Cependant, la présence de volontaires dans les établissements scolaires n'est pas nouvelle. Dès la création du service civique, les structures associatives furent autorisées à pratiquer une « intermédiation », c'est-à-dire à accueillir des volontaires puis à les « mettre à disposition » d'un établissement scolaire. L'idée qui sous-tend ce dispositif est que les associations qui se revendiquent fréquemment de l'éducation populaire seraient plus à même que l'institution Éducation nationale d'assurer le tutorat des volontaires. La question se pose toutefois de l'accueil et du rôle effectif, au sein des écoles, de ces volontaires en service civique, c'est-à-dire de jeunes doté-e-s d'un statut hybride, de volontaire et de travailleur. Le dispositif les positionne à l'interface des équipes scolaires et périscolaires, des associations d'éducation populaire et des projets d'école, mais aussi des pratiques amatrices et professionnelles. Mais le flou autour de leur statut et de leur position est révélateur de tensions fortes au sein des écoles qui les accueillent.

Les volontaires « en résidence » de l'Association de la fondation étudiante pour la Ville (AFEV) relèvent de ce cas de figure. L'association, qui lutte contre les inégalités sociales notamment dans les quartiers populaires, organise depuis 2011 un programme intitulé « Ambassadeurs du livre » (ADL) en partenariat avec la Ville de Lyon et l'Éducation nationale. Généralisé depuis 2015 à toutes les écoles de la ville, ce dispositif propose la « mise à disposition » de 100 volontaires dans les 195 écoles, maternelles et élémentaires, de la ville. Leur mission vise à contribuer à la promotion de la « lecture-plaisir » auprès des élèves, par l'organisation d'activités autour de l'usage du livre et de la lecture dans les bibliothèques centres documentaires (BCD) des groupes scolaires de la ville.

<sup>6</sup> Créé en 2010, le service civique est un statut hybride (Simonet, 2010) destiné à des individus âgés de 16 à 25 ans. Il permet la contractualisation d'un engagement de six à douze mois, à minima 24 heures par semaine, pour effectuer une mission dite d'intérêt général dans des structures à but non lucratif, en contrepartie d'une indemnité de 580 € prise en charge à 80 % par l'État. Il donne accès à une protection sociale minimale, à une sécurité sociale mais pas à une allocation chômage. Depuis 2015, son « universalisation » doit permettre à tou-te-s les jeunes d'obtenir une mission, sans condition de qualification. La loi du 10 mars 2010 affiche l'objectif du dispositif, qui vise à encourager « un engagement de citoyenneté des jeunes et à montrer le soutien public à la citoyenneté ». Il s'agit ainsi d'amener les 16-25 ans à donner volontairement du temps à une cause considérée comme citoyenne ou d'intérêt général.

## LES BIBLIOTHÈQUES CENTRES DOCUMENTAIRES ET LEUR ANIMATION

Depuis 1976, les BCD sont des centres documentaires situés au sein des écoles. Elles sont généralisées dans les années 1980, prévues alors pour des activités telles que « lecture sur place, moment poésie, heure du conte, auditions, gestion et choix des ouvrages, club de lecture, exposés, recherches individuelles ou collectives de documentation, présentation de livres, prêt à domicile » (Carbone, 2017, p. 60-61). Ce sont aussi des lieux ouverts à la participation d'intervenant·e·s extérieur·e·s à l'école. La Ville de Lyon a fait le choix dans les années 1980 d'investir fortement dans ces lieux, au sein de chaque groupe scolaire de la ville. Constatant une moindre utilisation à la fin des années 1990, la Ville a relancé en 2003 l'animation des BCD via un partenariat avec l'université et le recrutement d'étudiants vacataires (en psychologie, sciences de l'éducation), nommés assistant·e·s techniques des BCD (ATBCD). Ce partenariat universitaire s'est étioilé à son tour au profit de la collaboration Ville-AFEV, notamment en raison de l'essor du recours au service civique au début des années 2010. Concernant initialement une trentaine de volontaires, le programme Ambassadeurs du livre (ADL) a bénéficié d'un soutien politique important au niveau de la Ville de Lyon et a été généralisé en 2015, afin de proposer une présence de volontaires « en résidence » à toutes les écoles de la ville.

Le programme ADL est déployé en parallèle de la mise en œuvre de la réforme dite des rythmes scolaires de 2013. Les plans éducatifs de territoire (PEDT) qui en sont issus s'inscrivent dans des réformes successives visant la « refondation » de l'École, qui mettent l'accent sur « la réussite éducative », « la lutte contre les inégalités scolaires » et « le développement de la citoyenneté », tout en s'appuyant sur l'échelon territorial. Dans ce contexte, l'éducation populaire est mobilisée comme un référentiel, proposant la mise en œuvre d'actions ciblées et l'amélioration des pratiques pédagogiques et éducatives dans les établissements (Frاندji *et al.*, 2015). Pourtant, la multiplication des partenaires intervenant dans les écoles a des effets délétères (*ibid.*). Certain·e·s auteur·e·s soulignent depuis longtemps le fait que la multiplication des dispositifs d'accompagnement et la prise en charge enrichie des enfants qui en découle, englobant notamment le périscolaire et parfois l'extrascolaire, marquent une tendance à la « scolarisation des entours de l'École ». Les enfants passent de plus en plus de temps à travailler pour l'école hors de l'école : devoirs à la maison, cours particulier, devoirs de vacances, accompagnement scolaire. D'un autre côté, leurs loisirs se déroulent de plus en plus au sein des écoles. Cela participe au déploiement de formes de « compétition scolaire » entre les enfants qui doivent réussir leur « carrière scolaire ». Ceux-ci doivent s'accomplir le mieux possible en exerçant leur « métier d'élève » (Glasman, 2006). Par ailleurs, « le fait que les temps d'accueil périscolaire soient officiellement censés favoriser les apprentissages scolaires met les animateurs et animatrices en porte-à-faux, car leur domaine d'activité habituel relève des loisirs, de l'éducation populaire et de l'accompagnement social et ils n'ont ni la légitimité, ni la qualification, ni le temps et les moyens pour répondre à cette injonction qui les confronte plus ou moins aux enseignants » (Divert, Lebon, 2017 p. 39). Enfin, la tendance lourde du développement des partenariats scolaires contribue à transformer la division du travail éducatif (Glasman, 2006 ; Tardif, LeVasseur, 2010 ; Netter, 2019). L'École apparaît « fragmentée » (Netter, 2019), morcelée, entre des équipes pédagogiques, d'animation ou de loisirs parfois en concurrence. L'accueil de volontaires en service civique participe à cette ouverture des écoles à des personnels non enseignant·e·s et nourrit ces dynamiques parfois contradictoires au sein de l'école.

Non-professionnel·les, inscrit·es dans un dispositif d'engagement plus proche du bénévolat que du salariat, les ambassadeurs du livre sont chargé·es d'une mission complexe, à la fois scolaire et périscolaire. Ils et elles sont positionné·es au sein des bibliothèques centres documentaires (BCD), pour accueillir des groupes d'enfants de niveaux variés (de la maternelle au CM2), pour travailler la relation de ces derniers au livre et à la lecture. Le dispositif ADL s'inscrit ainsi dans les missions scolaires de la réduction des inégalités d'accès à la lecture et de prévention de l'illettrisme, tout en intégrant et favorisant les missions propres aux actions périscolaires en lien avec les projets d'école<sup>7</sup> et les apprentissages informels (notamment liés aux spécificités de l'interaction des jeunes avec les enfants) chers à l'éducation populaire (Roucous, 2007). Le rôle des volontaires, présent·es dans l'école pour huit mois, apparaît effectivement à cheval entre les missions scolaires « traditionnelles » de l'Éducation nationale et le rôle d'acteurs d'éducation populaire (endossé depuis peu par l'AFEV), sans être des professionnel·les de l'enseignement, du livre ou de l'animation. Attractive sur le papier, plébiscitée par les partenaires et une grande partie des ancien·es volontaires, cette mission est également considérée par l'ensemble des parties, l'AFEV, la Ville, l'Éducation nationale, les volontaires eux-mêmes, et les évaluateurs du dispositif comme « exigeante ».

## MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE

Une enquête réalisée entre mars 2018 et novembre 2019, financée par la Ville de Lyon et l'AFEV, a permis d'étudier le dispositif à différents niveaux<sup>8</sup>. Nous nous appuyons sur des monographies de quatre groupes scolaires, nous ayant permis d'observer la mission ADL à la fois sur le temps scolaire et sur le temps périscolaire, et de réaliser des entretiens avec 15 volontaires ou ancien·es volontaires, des directeurs et directrices d'école et d'accueil de loisirs, d'enseignant·es et de personnel·es municipaux (ATSEM, animateurs et animatrices notamment). Au sein de l'AFEV, association chargée du recrutement, de la formation, de la répartition et de l'accompagnement des volontaires, nous avons pu observer des temps de formation « initiale » et « continue » à différentes périodes de l'année, ainsi que des « temps territoire » qui réunissent chaque semaine les volontaires d'un territoire pour faciliter le tutorat. L'AFEV nous a permis de mener de nombreux entretiens avec les salarié·es : managers et chargé·es de développement local (CDL), à la fois chargé·es du montage des partenariats avec les écoles et tuteurs et tutrices des volontaires. Nous avons également rencontré les partenaires institutionnel·es du programme : inspecteurs de l'Éducation nationale, chargé·es de mission de la Ville de Lyon, chargé·es de mission à l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), formateurs des associations d'éducation populaire proches (Francas, CEMEA), intervenant·es des bibliothèques municipales, intervenant·es de l'Association des collectifs enfants parents professionnels (ACEPP), représentants de la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE), parents d'élèves. Enfin, ce travail qualitatif a été complété par un traitement quantitatif des bases de données de l'AFEV et de l'Agence du service civique sur le programme ADL, ainsi que des dossiers de candidatures reçus par l'association.

Nous montrons ici que la principale difficulté de cette mission provient du positionnement hybride des volontaires : en résidence dans les écoles, rattaché·es à une association qui se revendique de la lutte

<sup>7</sup> Voir Convention-cadre Ville de Lyon – AFEV 2017-2020 du 21 novembre 2017.

<sup>8</sup> Cette enquête, commanditée et financée par la Ville de Lyon et l'AFEV, visait à produire une évaluation du dispositif des ambassadeurs du livre dans le cadre de la préparation du renouvellement de la convention liant ces deux partenaires après les élections municipales. Nous y avons adjoint un volet de recherche, nous appuyant sur les ressources du projet de recherche qui donne lieu à ce rapport, ainsi qu'un comité scientifique composé de Charlene Charles, Frédéric Chateigner, Sandrine Garcia, Anne-Françoise Gibert, Francis Lebon, Emmanuel de Lescure, Emmanuel Porte et Léo Vennin. Nous leur adressons nos remerciements. Nous remercions également Noémie Bartholomeüs (ENS) pour son travail et son aide précieuse dans le cadre d'un stage d'étude en master 1.



contre les inégalités et de l'éducation populaire, chargé-e-s d'une double mission scolaire et périscolaire, leur statut de volontaire est mal compris par les différentes catégories de personnels dans l'école. Entre Éducation nationale et éducation populaire, les volontaires apprennent sur le tas les jeux d'acteurs et d'institutions complexes qui s'organisent aujourd'hui dans l'école et qui ont été profondément transformés par la réforme dite « des rythmes scolaires » de 2013. Le choix politique a été fait de confier la gestion des BCD à des volontaires en service civique, dont les profils et motivations montrent qu'ils et elles cherchent d'abord une expérience professionnalisante dans une mission à la fois riche et exigeante. Mais engagé-e-s dans un programme au croisement des objectifs de multiples politiques publiques, les ambassadeurs du livre se retrouvent au cœur des tensions entre institutions. Ce programme présenté comme d'éducation populaire apparaît être la délégation d'une partie des missions du scolaire et du périscolaire à une association qui manque de moyens pour les mettre en œuvre. En définitive, il apparaît difficile de cerner les réels bénéficiaires du dispositif : s'agit-il des élèves, des enseignant-e-s ou des volontaires ?

## Une mission riche et exigeante pour des volontaires en insertion professionnelle

Le contenu de la mission ADL se révèle à la fois riche et complexe, reposant sur une répartition du temps de travail volontaire selon trois axes : scolaire, périscolaire, en direction des familles. Cette mission d'animation des BCD, confiée à des volontaires en service civique, est issue d'un accord entre la direction de l'éducation de la Ville de Lyon et l'AFEV. Si l'engagement des jeunes est un objectif politique crucial du programme, notre étude montre que le dispositif reproduit, hors du cadre légal du salariat « traditionnel », les modèles de l'emploi des secteurs éducatif et périscolaire.

### *Les multiples objectifs d'une mission élaborée conjointement par l'AFEV et la Ville de Lyon*

L'intervention des ADL se décline selon trois types de temps répartis sur la semaine : une intervention sur le temps scolaire (11 h), durant laquelle les enseignant-e-s leur confient des groupes d'environ huit enfants ; une intervention sur le temps périscolaire (9 h sur les pauses méridiennes et temps du soir) par groupes d'une dizaine d'enfants, dont une partie sur la base du volontariat (des enfants) ; des temps d'échanges avec les parents d'élèves à répartir dans l'année, afin de faire le lien avec les familles et de travailler à « faire entrer le livre à la maison ». Pour assurer cette mission, les volontaires disposent de temps de préparation de leurs animations (2 h de préparation d'animations scolaires et périscolaires et 1 h 30 de préparation de temps famille). Ils et elles bénéficient enfin de 2 h 30 de tutorat par semaine, assurées par les chargé-e-s de développement local de l'AFEV, et de temps conséquents de formation en amont (trois semaines) et durant les vacances scolaires.

Le développement de ce programme résulte d'une construction partenariale entre l'AFEV et la Ville de Lyon entre 2011 et 2017, utilisant le déploiement à l'échelle nationale du statut de volontaire en service civique. Les objectifs du programme sont multiples : « développer l'utilisation des bibliothèques centres documentaires (BCD), contribuer à la prévention de l'illettrisme, améliorer l'accueil des enfants sur la pause méridienne, offrir un terrain d'engagement aux jeunes volontaires »<sup>9</sup>. En 2015, le dispositif intègre également des « actions familles dans et hors l'école » dans la mission de l'ADL. La mission des

<sup>9</sup> Convention-cadre Ville de Lyon – AFEV 2017-2020 du 21 novembre 2017.



ADL s'inscrit donc à la fois dans les politiques éducatives (nationales et municipales), dans les politiques d'accès à la lecture et de lutte contre l'illettrisme<sup>10</sup>, dans le cadre de l'animation jeunesse et le développement des outils d'éducation populaire, dans celui de la promotion de l'engagement des jeunes, dans les logiques d'ouverture de l'institution scolaire aux familles. Cette mission se situe à mi-chemin entre les politiques éducatives et les politiques de la ville.

Au niveau municipal, le programme ADL s'inscrit dans l'investissement historique de la Ville (direction de l'éducation) dans la vitalisation des BCD. Progressivement délaissées par les parents d'élèves et les enseignant·es après un fort investissement initial, les BCD ont été réinvesties par le programme ATBCD, visant à positionner des étudiant·es vacataires pour la gestion de ces lieux. Par ailleurs, la Ville consacre une ligne budgétaire, destinée à nourrir les fonds documentaires des écoles et à faire fonctionner ces lieux, équivalente à 115 € par classe (179 000 € au total en 2018). Cet investissement historique de la municipalité dans le fonctionnement des centres documentaires renforce cette orientation budgétaire dans les établissements scolaires, en adéquation avec l'Éducation nationale. Le remplacement progressif des ATBCD par des volontaires en service civique s'explique à la fois économiquement et politiquement. Tou·tes les partenaires institutionnel·le·s sont convaincu·e·s de l'intérêt de mettre des volontaires en résidence dans les écoles (jeunesse, profils différents des enseignant·es et des animateurs et animatrices, mission considérée comme un « supplément d'âme »), mais la présence des volontaires sert surtout à la gestion et à l'animation des BCD délaissés.

Sur le plan financier, le coût annuel des ADL pour la Ville (300 000 € pour 2018) représente 64 % du coût des ATBCD (464 000 € pour 2009) pour un temps de présence accru dans les écoles. Ce modèle repose sur le dispositif national du service civique et sur le financement des indemnités des volontaires par l'État. Ce coût correspond à une subvention versée à un opérateur externe (l'AFEV), qui s'engage à recruter et accompagner 100 volontaires par an. Ces 300 000 euros correspondent donc au financement de l'ingénierie, de la coordination du dispositif, de la formation et de l'accompagnement des volontaires. La subvention est ainsi particulièrement ciblée sur le travail des chargé·e·s de développement local (CDL) et leur encadrement (environ 45 000 € par an par CDL).

Sur le plan politique, l'AFEV est considérée par la Ville de Lyon comme un acteur fiable pour le déploiement du dispositif. Implantée à Lyon depuis la fin des années 1990, l'association apparaît comme un partenaire fortement ancré dans le territoire métropolitain, dynamique dans la mobilisation d'étudiants, de bénévoles, de volontaires et dans les différents projets poursuivis, avec la Ville, les universités et l'Éducation nationale. À ce titre l'AFEV assure le recrutement de la centaine de volontaires prévue par le contrat, mesure reconduite systématiquement depuis 2015 (les comités de pilotages et comités techniques bisannuels assurant la fonction de lien politique et technique entre les partenaires). Pour certain·e·s responsables de la mise en œuvre du dispositif, une association telle que l'AFEV est beaucoup plus à même de gérer à la fois le statut de service civique et le public qui s'y engage comme le montre cet extrait d'entretien :

« Ce que moi je trouve intéressant dans le dispositif de l'AFEV, c'est qu'ils managent bien mieux ces formes intermédiaires de statut qu'un employeur public ne serait capable de le faire. C'est du volontariat, on est sur un moment où les gens deviennent. Ils ne sont donc pas toujours très clairs, pas toujours très à l'aise. Ils peuvent être dans des périodes de trouble. Il faut comprendre l'absence de ponctualité, les absences injustifiées, etc., il faut pas les gérer comme un contrat de travail. C'est pas les accepter, c'est les comprendre. Et c'est différent. [...] C'est-à-dire, ça peut être le début d'un parcours professionnalisant dans

<sup>10</sup> La référence à la « lutte contre l'illettrisme », discutable, car particulièrement ambitieuse pour des non-professionnel·le·s, constitue un point spécifiquement détaillé dans la partie 2.3.

de l'action d'intérêt général, éventuellement dans le secteur public, mais aussi dans le secteur associatif ou dans certains secteurs privés. Ça peut aussi être une étape d'une évolution personnelle et militante. C'est-à-dire que après, ça peut être pour les gens l'occasion de distinguer ce qui fait leur militance et ce qui va faire leur travail. » (Entretien avec un·e agent Ville de Lyon, février 2019)

Le recours au service civique par les institutions est ainsi justifié par l'« engagement » que suscite la mission chez les jeunes, ce qui explique le recours à une association qui axe son projet de structure sur l'accompagnement de l'engagement *via* le service civique. Le statut de volontaire apparaît d'autant plus adapté que l'AFEV paraît plus à même de « gérer » ce public que l'administration. En effet, celle-ci, qui repose sur une conception contractuelle et hiérarchique du travail, ne dispose pas des marges de manœuvre permettant de faire face aux situations personnelles et professionnelles des jeunes volontaires.

La construction progressive du dispositif par l'AFEV et la Ville en fait un programme apprécié par les acteurs institutionnels. L'arrivée des ADL à Lyon a permis de redonner vie à certaines BCD, parfois délaissées par les équipes enseignantes. Toutefois, si l'apport des ADL n'est pas démenti sur ce point, on peut relever que les volontaires sont parfois bien seul·es à gérer « leurs » BCD... Par ailleurs, dans les écoles, la continuité de cette gestion de la BCD n'est pas assurée d'une année scolaire sur l'autre en raison de la mission courte des volontaires du service civique (6 à 8 mois) – nous verrons que cela génère de l'insatisfaction dans les écoles. L'utilisation du dispositif de service civique pour l'animation de lieux permanents au sein des écoles interroge le niveau de professionnalité exigé pour l'animation de ces lieux.

### ***Le service civique comme dispositif de préinsertion professionnelle : des profils de volontaires à l'image des salarié·e·s des secteurs éducatifs, culturels et périscolaires***

Les études sur le service civique mettent en évidence l'ambiguïté d'un statut qui valorise une mise au travail et une implication dans une organisation sans reconnaître la valeur de la production des volontaires (Simonet, 2010 ; Ihaddadene, 2015). Pourtant, ce dispositif est utilisé par des jeunes en recherche d'insertion sur le marché de l'emploi, qui s'engagent dans des structures à but non lucratif en espérant pouvoir ensuite valoriser une expérience qui apparaîtra formatrice ou professionnalisante. Mais ils et elles se trouvent souvent renvoyé·es à leur statut de « jeunes » peu qualifié·es et à leur moindre citoyenneté – puisque c'est le service civique qui doit leur permettre de prouver leur engagement citoyen dans la cité. Tantôt il leur est demandé de réaliser l'équivalent d'une mission salariée sans qu'on leur en reconnaisse les droits correspondants, tantôt ils et elles sont assigné·es à des tâches peu valorisantes, du « sale boulot » (Hughes, 1996), peu valorisé (garderie, surveillance, rangement, couverture de livres, etc.). Le programme ADL n'est pas protégé de ces ambiguïtés. Si l'ensemble des partenaires institutionnels sont convaincus de l'intérêt d'envoyer des volontaires en résidence dans les écoles, chacun d'eux met en avant un aspect différent de la mission : les directeurs et directrices scolaires soulignent l'intérêt lié à la jeunesse et la « fraîcheur » des volontaires auprès des enfants ; l'AFEV insiste sur leur profil de non-professionnel·les, différent·es des enseignant·es et des animateurs et animatrices ; les chargés de mission de la Ville de Lyon évoquent l'intérêt lié à l'« engagement citoyen » des « jeunes » et à la réalisation (volontaire) d'une mission de service public ; tous les commanditaires s'accordent sur le « sens » de cette mission qu'ils considèrent comme un « supplément d'âme » pour les jeunes.

Si le service civique, partout en France et dans tous les types de structures, accueille une majorité de femmes, cette surreprésentation est particulièrement importante dans le dispositif ADL (en 2018, 78 %

étaient des femmes). Cette féminisation du programme évoque une reproduction d'une division genrée des tâches liées au *care* et à l'éducation (Avril, 2018 ; Molinier, 2013). L'étude des profils des volontaires montre qu'ils et elles s'inscrivent dans trois principaux types de parcours : certain-e-s se dirigent vers une carrière professionnelle dans le livre (bibliothèque, librairie, édition), d'autres s'intègrent dans les milieux de l'animation jeunesse (brevet d'aptitude aux fonctions de directeur en accueils collectifs de mineurs [BAFD], brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport [BPJEPS]), quand une troisième partie se destine aux métiers de l'enseignement. L'étude des parcours de formation des volontaires, réalisée à partir des dossiers de candidature pour l'année scolaire 2018-2019, donne à voir une majorité de parcours en sciences humaines et sociales ou dans les domaines de l'enseignement et de l'animation. Beaucoup ont été animateurs ou animatrices dans des centres de loisirs ou dans des accueils périscolaires, mais ils et elles sont relativement peu (21 %) à avoir obtenu le brevet d'aptitude aux fonctions d'animation (BAFA). Nous remarquons que la mission est choisie par les volontaires pour son objet, et non pour le nom de l'association, le lieu de réalisation de la mission ou par simple recherche d'une mission de service civique. Cette donnée rejoint celle de leur provenance : une part non négligeable de volontaires vient d'autres villes pour s'engager dans cette mission, même lorsqu'ils et elles n'ont pas de facilité de logement.

Sur le terrain, la présence des volontaires sert tout autant la gestion (rangement, prêt, couverture de livres, gestion du stock) que l'animation des BCD délaissées, alors que l'animation du lieu constitue sur le papier l'essentiel de la mission. À d'autres époques, ce rôle de gestion et d'animation a pu être assuré par des parents bénévoles, par les enseignants, ou par des ATBCD. À partir de 1990 et dans le cadre du projet éducatif de territoire (PEL), la Ville de Lyon avait contractualisé avec l'inspection académique du Rhône et le service interdisciplinaire des métiers de l'éducation et de la formation (SIMEF) de l'université Lyon 2 pour recruter et former des étudiant-e-s, positionné-e-s dans les BCD des différentes écoles volontaires de la Ville. Ces étudiant-e-s étaient recruté-e-s comme vacataires (contrats de 8 h par semaine) en tant qu'ATBCD. Ils et elles étaient dans un premier temps issu-e-s de la faculté de psychologie, puis le recrutement s'est élargi aux sciences de l'éducation. La plupart se destinaient à devenir enseignant-e-s. Près de 20 ans plus tard, les volontaires ADL, qui récupèrent une partie des missions de ces ATBCD, sont nombreux et nombreuses à se destiner à des carrières dans l'enseignement ou aux métiers du livre. Pourtant, *in fine*, les probabilités d'insertion professionnelle dans les écoles ou les bibliothèques restent faibles, dans la mesure où la plupart de ces professions du secteur public exigent de passer par un concours ou par la validation d'un brevet spécifique.

Une partie importante des volontaires ADL est ainsi diplômée d'un bac + 3 ou plus, nettement au-delà de la moyenne nationale des volontaires : en 2018, ils et elles étaient 43 % parmi les ADL contre 26 % dans les bases de données de l'Agence du service civique<sup>11</sup>. Le parcours de cette volontaire apparaît ainsi emblématique d'une partie des trajectoires :

« J'ai un master en études culturelles, spécialisé en culture de jeunesse et culture de masse et l'an dernier, j'ai fait un master 2 en lettres modernes. J'ai fait ça parce que je voulais avoir un double profil, c'est-à-dire en culture pop, tout ce qui est *fantasy*, culture jeunesse, tout ce qui est littérature de genre, et pour assurer parce qu'on sait que ce master-là n'est pas très connu en France. Je veux travailler en librairie et en médiathèque. Et quand j'ai fait mon stage en librairie lors de ma deuxième année de master en études culturelles, quand je parlais de mon master, on connaissait pas, on me disait : "Mais est-ce que vous vous y connaissez en littérature ?" C'est pour ça que je me suis dit : "Je vais faire un master en lettres modernes, ça va rassurer tout le monde et ça permet...". Et donc du coup, j'ai terminé mes études en juin, j'ai commencé à

<sup>11</sup> On note que cette mission dans les écoles en présence d'enfants exclut un recrutement en deçà de 18 ans, augmentant de fait le niveau de diplôme.

chercher en librairie en septembre, j'ai rien trouvé, médiathèque, etc. J'ai trouvé en attendant un poste d'animatrice les mercredis après-midi dans un centre de loisirs. [...] Donc voilà, j'ai fait ça jusqu'à ce que je voie cette offre de service civique. Je me suis dit : "Bon, comme je trouve pas en librairie pour le moment, plutôt que d'avoir un trou dans le CV et de faire animatrice pendant un an", je me suis dit : "Ça rentre plus ou moins dans mon domaine." Je suis avec des enfants, je suis en BCD, donc je me suis dit : "Ça va dans la continuité pour consolider mon profil en fait de, entre guillemets, spécialiste jeunesse." C'est ce qui m'a décidée. Je me suis dit... parce qu'au début, je voulais pas faire un service civique. Je me suis dit : "Bon, s'il faut arriver à faire deux masters et ce qu'on me propose de mieux c'est un service civique", je trouvais ça un peu... voilà. Mais je me suis dit : "Ça, ça reste quand même dans mon domaine plus ou moins." » (Entretien avec une volontaire ADL, mai 2018)

À l'instar des ancien·ne·s ATBCD interviewé·e·s pour l'enquête, nombre d'ancien·ne·s ADL évoquent l'opportunité professionnelle que représente cette mission. Celle-ci est réputée pour l'accès qu'elle offre aux réseaux et aux formations aux métiers du livre, notamment à Lyon, tout autant que pour la qualité de la formation délivrée (assurée par l'AFEV et de ses partenaires, en autoformation *via* la « résidence » dans les écoles). Pour exemple, sur une douzaine de salarié·e·s du secteur jeunesse à la bibliothèque municipale de Lyon, trois sont d'ancien·ne·s ADL. Cette surreprésentation de futur·e·s professionnel·le·s de l'enseignement, du livre et de la culture s'explique aussi par l'investissement important de l'AFEV et des partenaires dans un processus de recrutement devenu particulièrement sélectif, désormais reconnu comme « solide » et « gage de qualité » pour les partenaires. Si tous les candidat·e·s sont reçu·e·s, conformément aux principes du service civique, l'AFEV impose une heure d'entretien pour s'assurer de la motivation des candidat·e·s pour le travail auprès des enfants. Le niveau de responsabilité engagé par les enseignant·e·s, qui confient une partie de leur classe aux ADL, explique en partie ces précautions lors du recrutement.

L'ensemble de ces indices nous renseigne sur le dispositif de préprofessionnalisation que représente le volontariat ADL. Ils rejoignent nos recherches ayant montré l'utilisation du service civique comme un stage d'insertion professionnelle ou une période d'essai, comme un sas de plus en plus obligatoire avant l'emploi dans le secteur associatif (Ihaddadene, 2016), mais aussi dans d'autres secteurs comme ceux de la culture ou de l'éducation.

## Collaborations et tensions entre des institutions aux approches professionnelles et culturelles variées

Le programme ADL, construit par l'AFEV, propose une mission de service civique conforme aux objectifs de l'Agence du service civique, dans laquelle les volontaires sont supposé·e·s compléter les équipes en place dans l'école. Au sein de l'Éducation nationale, le statut de volontaire en service civique n'est toutefois pas complètement compris. Par ailleurs, dans une école « fragmentée » (Netter, 2019), elles et ils sont aussi au cœur des tensions entre ces équipes et leurs rôles dont les frontières ne sont pas toujours bien définies. L'étude du programme de service civique permet ainsi d'observer les logiques concurrentes de nombreux acteurs et actrices institutionnelles autour d'un lieu, l'École, déjà réputé pour sa complexité. Le dispositif ADL permet, à la jonction de ces institutions, de saisir les jeux de coopération/concurrence qu'elles entretiennent entre elles. C'est également un observatoire pertinent de la répartition des rôles et tâches entre municipalité et Éducation nationale lorsqu'il s'agit d'organiser l'éducation aux niveaux de la maternelle et de l'élémentaire.

## Un statut de volontaire pas complètement compris au sein des équipes enseignantes

La mission ADL se caractérise par une forte implication/intégration des volontaires « en résidence » dans les écoles et un lien fort avec le travail des enseignant·e·s, qui constituent les principaux interlocuteurs des ADL. Les enseignant·e·s prennent en effet sur eux la responsabilité de confier une partie de leurs classes aux volontaires. Les attentes des équipes vis-à-vis des volontaires sont dès lors importantes.

Le principal atout identifié par les enseignant·e·s au sujet de la présence des volontaires est de pouvoir dédoubler la classe. Cet apport est explicitement abordé dans les entretiens :

« Premier niveau, très basique, le fait d'avoir un ambassadeur du livre, c'est-à-dire une personne-ressource formée, disponible et ce de façon régulière, c'est la possibilité pour l'enseignant de diviser sa classe en deux, voire en trois, et donc de pouvoir déléguer une partie de son approche du livre ou bien des... comment dit-on, des exposés, etc. » (Entretien avec un·e directeur/trice d'école élémentaire, avril 2019)

Effectivement, plusieurs enseignant·e·s évoquent la possible « décharge » des classes, par la prise en charge d'une partie des élèves. Les ADL, en s'occupant de demi-classes sur leurs plages horaires d'intervention, leur permettent ainsi de mettre en place des activités en petits groupes. Certain·e·s enseignant·e·s font part du soulagement que produit un soutien qui leur permet de travailler avec un groupe restreint. Le service civique est alors utilisé comme une ressource parmi d'autres, dans une économie de la pénurie au sein de l'Éducation nationale. Cette délégation de travail peut être mal vécue par les volontaires qui la décrivent parfois comme une délégation du « sale boulot ». Mais c'est aussi ce qui permet à certain·e·s de se sentir utiles, vis-à-vis des enseignant·e·s surtout, en les aidant dans leur mission d'éducation à la lecture.

Mais, alors que le dispositif ADL constitue à l'origine une expérimentation du « volontariat en résidence » dans l'école, l'acculturation des enseignant·e·s au statut de service civique reste relative, comme le montre ce passage d'entretien avec un/une volontaire :

Enquêteur·trice : Les profs savaient que tu étais en service civique ?

Le/la volontaire : Je crois qu'ils l'ont su au milieu de l'année. Beaucoup m'ont demandé si je revenais l'année prochaine. Ils ne savaient pas tous ce qu'était un service civique. On était vu comme la personne de la bibliothèque. (Entretien avec un·e volontaire ADL, juin 2019)

Si la mission est clairement identifiée, les conditions de sa réalisation et le statut de volontaire sont nettement méconnus, ce qui mène parfois à des décalages importants entre les attentes de l'école et la réalité des missions, telles que définies par l'AFEV et l'Agence du service civique. Les attentes des enseignant·e·s vis-à-vis des ADL peuvent être très importantes, et dépassent parfois les capacités des volontaires en poste. Certains enseignants placent très haut le niveau d'exigence concernant l'animation ou le rangement de la BCD. Les éventuelles absences des volontaires, en particulier, sont d'autant plus mal perçues que leur aide apparaît nécessaire.

« Pour beaucoup d'enseignants, peut-être plus que de directeurs, ils ont des attentes d'avoir quelqu'un qui gère une BCD, un professionnel qui gère la BCD. » (Entretien avec un·e CDL au sein de l'AFEV, avril 2019)

Les acteurs et actrices institutionnelles, principalement scolaires, se plaignent parfois d'un fort absentéisme, d'une présence en pointillés, d'une arrivée tardive dans l'année, d'un manque d'implication ou encore d'un déficit d'autonomie ou de « professionnalisme ».

Ces attentes posent problème : les discours institutionnels de l'Agence du service civique (dépendante désormais du ministère de l'Éducation nationale) insistent pourtant sur le fait que le service civique vise

l'insertion par l'engagement, le développement de savoir-faire et de compétences permettant d'approcher le monde du travail à son propre rythme. Mais sur le terrain, les enseignant·es et directeurs et directrices déplorent régulièrement la charge supplémentaire de travail que peut apporter un·e volontaire au profil décrit comme « fragile », c'est-à-dire nécessitant un accompagnement régulier. Peu relayé par l'Éducation nationale auprès des enseignant·es, le statut de volontaire reste méconnu des équipes. Et c'est un travail démesuré pour les CDL de l'AFEV de sensibiliser l'ensemble des enseignants à la spécificité de cette mission.

Enfin, alors même que le programme a été généralisé par la municipalité à toutes les écoles de la ville, fournissant ainsi des moyens supplémentaires à l'AFEV, les responsables de l'association déplorent la tendance des directeurs et directrices d'école à considérer la mise à disposition de volontaires comme un dû. Comme nous l'avons montré dans d'autres travaux (Ihaddadene, 2018), le discours sur la « dérive » d'un mésusage du dispositif sert à rejeter la responsabilité des difficultés et des potentiels échecs sur un autre échelon, au plus près de l'accueil des volontaires.

« Les vraies difficultés c'est l'accueil des volontaires en résidence dans les écoles. Parce que les enseignants, et même souvent en fait les directeurs d'écoles, ne comprennent pas très bien ce que c'est qu'un service civique : "qui est ce jeune, pourquoi il est pas bien formé, pourquoi ça serait à moi de le faire ?" » (Entretien avec un·e partenaire de l'AFEV, avril 2019)

Force est de constater, dans une institution aux pratiques hiérarchisées et routinisées comme l'école, que les volontaires sont souvent associé·es à des ressources « naturelles ». Certains directeurs et directrices tentent ainsi de négocier la temporalité du dispositif soit pour recevoir l'ADL plus tôt dans l'année (dès la rentrée scolaire, qui est pour le moment dédiée à la formation) ou pour modifier l'assiette horaire associée à chaque temps auquel est dédié le volontaire (scolaire/périscolaire/loisirs). La répartition des horaires peut parfois être au cœur d'une concurrence entre les injonctions des équipes scolaires et des équipes périscolaires. Enfin, le profil du volontaire peut être l'objet de discussion également.

Ainsi, nous observons des attentes importantes au sein des écoles vis-à-vis d'une mission d'animation des BCD. Elles s'inscrivent dans un contexte global de pénurie de ressource au sein des écoles. Le niveau d'exigence et de professionnalisme attendu fréquemment par les équipes enseignantes et les directeurs et directrices d'établissement par rapport à la mission se confronte à une compréhension parfois relative du statut de volontaire en service civique, ce qui pose question quant à la pertinence de ce statut pour assurer la mission ou quant à la circulation de l'information par rapport à la spécificité du statut.

### *Les volontaires comme « ressources » en tension entre équipes scolaires et périscolaires*

Positionné·es dans les BCD, les ADL sont chargé·es de mission à la fois scolaires et périscolaires ce qui exige de travailler avec énormément de personnes : les directeurs et directrices d'école, les directeurs et directrices d'accueil de loisirs (DAL), les animateurs et animatrices, l'ensemble de l'équipe enseignante, les personnels Ville de Lyon (cantine, ATSEM, personnels de ménage). Les volontaires apparaissent parfois comme une ressource disponible à se partager, qui peuvent être dans des négociations difficiles. Ils et elles sont ainsi réparti·es au gré des besoins, et utilisé·es par les professionnel·les. Là aussi, le statut de service civique apparaît largement méconnu au sein des établissements, comme le remarque cette volontaire :



« C'est un peu difficile le statut d'ADL, enfin, genre t'es pas prof, t'es pas animatrice, et puis, le service civique, personne connaît. Donc, toi, t'es un peu perçue... Moi le mardi, bon, j'arrive à 10 heures et demie, tu vois, les profs, ils sont... C'est peut-être de moi, peut-être que je me sens pas très légitime, du coup, je pense ça, mais j'ai un peu le sentiment que : "Bon, là, elle arrive à 10 heures et demie, ça va, elle a des demi-groupes de classes, elle les voit à 45 minutes, ça va, quoi ! Elle se la coule douce". Tu vois ? J'exagère, enfin, je pousse un peu volontairement le trait, mais... » (Entretien avec une volontaire ADL, mai 2019)

Ce flou sur les statuts et les rôles, associé au manque de reconnaissance de la spécificité du statut, est source de tension, notamment pour les plus jeunes et les moins formé·e·s. Ils et elles sont parfois tiraillé·e·s entre les injonctions différentes, tantôt « accaparé·e·s » par des équipes (souvent en souffrance) d'enseignant·e·s ou d'animateurs et animatrices, tantôt renvoyé·e·s à leur statut de non-professionnel·le·s, jamais membres à part entière de l'un des groupes. Il peut s'avérer difficile pour certain·e·s de s'intégrer dans les lieux de convivialité (salle des profs, salle des animateurs), qui constituent pourtant des points névralgiques essentiels à leur intégration. Plusieurs volontaires racontent ainsi ne pas oser déjeuner dans les salles des profs ou ne pas être invité·e·s aux réunions d'équipe. Cette difficulté d'affiliation aux équipes peut rendre la mission « solitaire » si l'intégration ne se fait pas en début de mission. La place des volontaires n'est pas évidente à trouver entre les groupes professionnels fermés (animateurs, enseignants), notamment dans le cas (fréquent) où les relations sont difficiles entre les équipes (Gaussel, 2013). L'accompagnement des volontaires dans leur intégration aux différentes équipes au sein de l'école est une des missions primordiales des CDL. Une partie importante des temps de tutorat y est consacrée : écoute compréhensive, conseils, remotivation, relances, lecture entre les lignes, etc. Les CDL jouent ici à la fois leur rôle de tuteur, responsables du bon déroulé de la mission et du bien-être des volontaires, mais aussi leur rôle de « développeurs » des partenariats locaux avec les équipes, les structures, les territoires. On peut souligner dès à présent l'ampleur de la mission et des interlocuteurs pour les CDL également, problématique sur laquelle nous revenons en troisième partie du présent article.

De manière générale, les tensions qui peuvent être lues dans la mise en œuvre du dispositif de service civique dépendent souvent des situations des écoles, de leur manque de moyens, de la surpopulation des classes. Les tensions à l'œuvre permettent de saisir les points de crispation entre équipes enseignantes ou d'animation. Un manque de place dans l'enceinte de l'établissement se concrétisera dans un conflit autour de la BCD et des activités qui doivent s'y dérouler (pauses ou uniquement temps encadrés, autorisation d'y envoyer les enfants seul·e·s ou non, droit d'y organiser des animations « bruyantes », utilisation de la BCD comme centre de loisirs le mercredi ou les vacances scolaires impliquant du rangement au retour de l'ADL, etc.). Des conflits sur les territoires professionnels (Abbott, 1988) peuvent rejaillir sur les volontaires, qui se font parfois « évincer » de la BCD ou ne se voient pas invités à participer aux réunions d'école ou au projet pédagogique du centre de loisirs.

Dans son enquête sur la réforme des rythmes scolaires dans les écoles parisiennes, Julien Netter (2019) met en évidence le morcellement de l'encadrement des enfants dans les classes, mais aussi autour des temps scolaires. Dans la « division morale » du travail qu'il expose, entre des travailleurs fonctionnaires, municipaux ou associatifs, précaires ou stabilisés, certains personnels relèvent plus de la scolarité que d'autres. Or, contribuer au « processus de scolarisation » (Tardif, LeVasseur, 2010), c'est aussi se situer par rapport aux apprentissages des enfants, et mettre en œuvre des « pratiques qu'ils développent pour leur apprendre ce qu'ils pensent devoir leur apprendre » (p. 52). Se crée ainsi, dans les écoles parisiennes que l'auteur observe, une hiérarchie entre personnels apprenants et personnels encadrants. Cette hiérarchie s'inscrit dans l'histoire complexe de la relation entre Éducation nationale et éducation populaire, qui tend ces derniers temps à séparer les travailleurs et travailleuses de ces

milieux plutôt qu'à créer une « communauté éducative » qui pourrait poser ensemble la question des apprentissages des enfants (McLaughlin et Talbert, 2006). En ce sens, la réforme récente des rythmes scolaires ne devrait pas se limiter à des ajustements de calendriers, mais plutôt reconnaître aux autres temps éducatifs une légitimité dans le domaine de l'éducation et les mettre en synergie avec le temps scolaire (Gaussel, 2013).

La situation des ADL est donc complexe dans l'école : à mi-chemin entre un personnel professionnel de l'enseignement et un personnel professionnel de l'animation, l'ADL apparaît faiblement qualifié-e. Mais à la frontière de ces « groupes professionnels » (Dubar, 2002), l'ADL appartient plutôt à la communauté enseignante. Il suit effectivement de près les programmes des enseignant-e-s et répond aux injonctions de l'institution Éducation nationale pour faciliter l'apprentissage de la lecture aux enfants. En ce sens, les volontaires pourraient être mieux situé-e-s dans la « division morale » du travail que les animateurs et animatrices, puisqu'ils et elles sont associé-e-s à l'institution la plus « légitime ». Mais leur qualification et l'efficacité de leur mission pourraient être remises en cause.

Les volontaires (et leurs tuteurs de l'AFEV) intègrent des situations très diverses qui les situent parfois au milieu des concurrences entre associations et services municipaux, témoins des tensions entre les équipes enseignantes, les équipes d'animation et les personnels Ville de Lyon.

### *Le programme ADL comme dispositif consensuel et observatoire des concurrences institutionnelles entre les acteurs de l'école*

L'ouverture du marché du périscolaire génère, à Lyon comme ailleurs, une « guerre du périscolaire ». De nombreuses associations se font concurrence pour obtenir le « marché » du périscolaire sur les écoles de la ville. Les logiques de marchés publics conduisent à des remises en cause brutales, d'une année sur l'autre, des partenariats construits depuis longtemps entre l'école et la structure de quartier (MJC, centre social). De puissants nouveaux entrants sur le marché font grincer des dents, vu la proximité qu'entretiennent certain-e-s élu-e-s avec leur conseil d'administration. Cette concurrence affecte également la Ville qui tient à garder une partie du secteur. Par exemple, au moment où nous enquêtons, le passage d'une organisation municipale du périscolaire vers une délégation de service public à une association a entraîné une dégradation des conditions salariales de l'équipe d'animation, ce qui a notamment débouché sur des départs de salarié-e-s préférant rester « Ville »<sup>12</sup>.

Dans ce contexte tendu, l'AFEV, historiquement implantée dans la métropole lyonnaise, est évidemment intégrée dans le jeu de captation des ressources éducatives... mais s'en sort particulièrement bien, notamment grâce à ce programme ADL généralisé. Le partenariat entre l'AFEV et la Ville de Lyon est axé sur une logique de subvention annuelle (300 000 € par année scolaire entre 2015 et 2020). Cette subvention reconduite correspond aux orientations des directions de l'éducation et du développement territorial qui s'appuient sur des partenaires associatifs implantés localement, en proposant une intervention fondée sur un projet associatif territorialisé plutôt que sur un marché de prestation fonctionnant par appel d'offres annuel. La convention territoriale de Lyon, qui représente le cadre d'action de la politique de la ville lyonnaise, insiste sur cette approche du développement social local<sup>13</sup>. Il s'agit de défendre une voie tierce entre le marché public et la régie municipale, proposant aux associations un conventionnement qui intègre des subventions de fonctionnement. Le tissu associatif lyonnais se déploie

<sup>12</sup> Entretiens avec des directeurs et directrices scolaires et périscolaires (avril-juillet 2019).

<sup>13</sup> Voir la Convention territoriale de Lyon, dans le cadre du Contrat de Ville 2015-2020 sur [www.polville.lyon.fr](http://www.polville.lyon.fr)



dès lors principalement à l'échelle des quartiers de la politique de la Ville. Le projet éducatif territorial (PEdT) lyonnais fait directement référence aux ADL en tant que « ressources » apportées par la Ville aux projets scolaires des enseignantes et des enseignants sur le temps scolaire et des associations de loisirs associées à l'école sur le temps périscolaire. Le texte reprend la répartition des heures d'intervention sur la base des effectifs ciblés (nombre de classes/cycle), de la catégorie de l'école (déterminé par le quotient familial moyen) et désormais de la qualité du projet déposé par l'école<sup>14</sup>.

Ainsi, l'AFEV bénéficie-t-elle d'un conventionnement particulier grâce à ce programme ADL. L'association propose en effet un projet d'intervention à l'échelle municipale et de toutes les écoles, alors que le tissu associatif lyonnais se déploie principalement à l'échelle du quartier. Mais pour cette raison précisément, l'AFEV reste un partenaire « marginal » dans les écoles (ne représentant jamais plus qu'une ou deux ADL), ce qui lui évite une concurrence frontale avec les autres acteurs du périscolaire et de l'animation. Ce panorama des tensions politiques et institutionnelles autour du territoire de l'école n'est pas neuf, mais il est exacerbé depuis quelques années. Et ces tensions peuvent rejaillir parfois sur la mission du service civique en résidence.

Le programme ADL s'avère ainsi être un observatoire particulièrement pertinent des tensions à l'œuvre dans les écoles, entre les institutions et les acteurs de plus en plus nombreux à y pénétrer et à y avoir un enjeu d'activité. La complexité des relations entre la Ville, l'Éducation nationale et les acteurs périscolaires se lit dans l'analyse de l'école « fragmentée » et dans les incompréhensions relatives à la mission et au statut du volontariat en service civique en résidence.

## Un dispositif d'éducation populaire ?

L'étude d'un tel dispositif exige d'analyser les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les volontaires au quotidien et d'interroger la doctrine pédagogique déployée par l'AFEV et ses partenaires pour positionner les volontaires. Il s'agit de comprendre ce qu'apportent les volontaires en complément de la pédagogie scolaire. Cela nous amène à penser la relation entre Éducation nationale et éducation populaire. Le projet pédagogique de l'AFEV, construit progressivement et de manière *ad hoc*, se donne à voir dans les moments de formation pendant lesquels les volontaires reçoivent des outils méthodologiques, dont une partie est issue de l'éducation populaire. Mais il ne peut pas être pensé en dehors de l'investissement de l'Éducation nationale pour en faire un programme à disposition de l'éducation et de l'enseignement. Finalement, ces tensions entre différentes cultures pédagogiques et organisationnelles pèsent en partie sur les travailleurs et travailleuses chargés en même temps du tutorat et du développement des partenariats.

### *La difficile transmission des pratiques d'éducation populaire dans les formations*

De manière générale, l'AFEV évoque partiellement la référence à l'éducation populaire, utilisant l'expression sporadiquement, revendiquant davantage sa capacité à proposer à ses bénévoles et à ses volontaires des interventions « utiles », rapidement, sur le terrain des politiques de la Ville. À l'inverse de fédérations se revendiquant de « l'éduc pop », l'AFEV se contente de la citer comme une valeur, un idéal à atteindre à travers l'action, un « chantier qui reste à investir » pour renforcer son message, à la

<sup>14</sup> Voir Lettre de cadrage – Programmation PEDT 2019/2020 – Temps scolaire, 25 mars 2019.

fois pour les jeunes et pour ses salariés<sup>15</sup>. Toutefois, l'association revendique certaines notions chères à l'éducation populaire, telles que l'engagement des jeunes dans les affaires de la cité, la lutte contre les inégalités, la présence territoriale dans les quartiers populaires, la formation à la citoyenneté. Par ailleurs, dans le cadre du dispositif ADL, l'AFEV a largement investi dans un programme de formation, qui s'appuie sur des partenaires se revendiquant de cette approche d'éducation populaire, sans affirmer en soi une « méthode AFEV » dans ces missions<sup>16</sup>.

Le programme de formation du programme ADL est particulièrement riche, en comparaison avec d'autres missions de service civique et avec les propositions faites par l'Agence du service civique en matière de « formations civiques et citoyennes ». Celles-ci, obligatoires pour les volontaires et supposées aborder « de grands enjeux de société », ne durent la plupart du temps que trois jours. De nombreuses structures l'utilisent par ailleurs plutôt pour proposer une formation pratique à la mission : c'est notamment le cas des missions dans les hôpitaux où les volontaires sont formé·e·s une semaine aux spécificités de l'établissement et aux « gestes et postures » qu'ils et elles doivent avoir (Ihaddadene *et al.*, 2019). À leur entrée dans le programme ADL, les volontaires bénéficient d'une formation initiale de trois semaines, afin de les préparer à l'entrée dans les écoles. Tout au long de la mission, des formations leur sont proposées durant chaque période de vacances scolaires, à la manière d'une formation continue permettant également de les réunir régulièrement pour des temps d'« échanges de pratiques ».

Durant la formation initiale, les partenaires qui interviennent sont varié·e·s. Cette diversité permet de souligner à nouveau la multitude d'acteurs et d'actrices autour du dispositif. Les formateurs de l'Éducation nationale y présentent le cadre d'accueil et de travail avec les enfants et y déploient des normes de postures « professionnelles » à adopter dans les écoles. Les intervenant·e·s des bibliothèques municipales valorisent et encouragent la création d'animations autour du livre et informent largement sur les nombreuses ressources mises à disposition des ADL en bibliothèques (notamment via des mallettes pédagogiques ou des abonnements spécifiques)<sup>17</sup>. L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) présente aux volontaires les enjeux de l'illettrisme en France et insiste sur la relation aux familles. Le lien avec l'éducation populaire s'effectue à travers les formations sur l'animation pédagogique ou sur la posture de l'animateur/trice proposées par des associations d'éducation populaire proches de l'AFEV (Francas, CEMEA, Mouvement pour une alternative non violente notamment). L'Association des collectifs enfants parents professionnels (ACEPP) intervient autour des notions de coéducation, de parentalité, de lien avec les familles et de continuité éducative scolaire, péri- et extrascolaire. Enfin les CDL, à partir de leurs cursus personnels et professionnels antérieurs, enrichissent les tutorats en pratiquant des animations spécifiques ou en faisant référence à des théories qu'ils maîtrisent (animation de groupes, psychologie de l'enfant, échanges de pratiques, etc.).

C'est cet ensemble hétérogène, constitué progressivement et de manière *ad hoc*, qui nourrit le programme et sa richesse pédagogique. On note que la formation de début de mission contribue en partie au processus de recrutement : certain·e·s volontaires abandonnent pendant la formation, parce qu'ils appréhendent l'exigence de la mission. D'autres, souvent plus diplômé·e·s, déplorent le caractère « théorique » de cette formation et regrettent de ne pas entrer plus « tôt » dans l'école. Effectivement,

<sup>15</sup> Entretiens avec des chargés de développement local de l'AFEV (mai 2019).

<sup>16</sup> « À l'AFEV, on a un rapport pragmatique à l'éducation populaire. On en parle peu, c'est surtout dans l'action qu'on fait de l'éduc pop. » (Entretien avec un·e responsable local de l'AFEV, juillet 2019.)

<sup>17</sup> On peut noter ici l'absence d'investissement d'autres acteurs institutionnels culturels (DRAC, mission culture de la Ville de Lyon, etc.), qui pourraient compléter le tableau des partenaires investis autour de la mission.

les observations réalisées durant la formation initiale montrent parfois la déconnexion avec la réalité de la mission. Ce fut par exemple le cas d'une formation sur le rôle d'éducation populaire des BCD, supposé différent du caractère « descendant » des temps scolaires. Les volontaires furent ainsi invité·e·s à pousser les rayons de livres contre les murs pour placer les chaises comme dans une classe pour que leur soit diffusé un PowerPoint qui expliquait notamment la nécessité de rendre les livres attractifs aux élèves. Ces pratiques se retrouvent régulièrement dans les temps animés par les volontaires dans l'école, qui tendent à reproduire les conditions d'un enseignement en classe, pour proposer l'équivalent d'un cours sur le conte, par exemple. La transmission des pratiques et méthodes de l'éducation populaire apparaît d'autant plus complexe qu'elle se déroule au sein d'un lieu directement associé à l'enseignement par des volontaires parfois tout juste sorti·e·s du lycée.

Davantage qu'une doctrine éducative précise, le programme bénéficie de cette diversité d'approches, dans laquelle les volontaires viennent piocher selon leur niveau et leurs acquis (ils se plaignent parfois d'une redondance vis-à-vis d'acquis préalables). En outre, l'AFEV mise également sur les apprentissages informels réalisés par les jeunes volontaires sur le terrain, au contact avec les enfants, les professionnels et les familles. Le pendant de cette approche finalement très « éducation populaire » par son inductivité et son adaptabilité est que cette hétérogénéité rend difficile la reconnaissance précise des apports pédagogiques du programme ADL auprès des enfants. Elle ne facilite pas non plus l'identification à l'AFEV et à ses revendications idéologiques des volontaires en résidence dans les écoles.

### *La tentation de l'Éducation nationale de scolariser le dispositif*

Les attendus de la mission des ADL s'inscrivent clairement dans la mise en œuvre du socle commun de connaissances, prévue par la loi de 2005 sur l'école, notamment à propos du « lire/écrire »<sup>18</sup>. Il s'agit de proposer aux enfants des activités autour des thèmes de la lecture et de l'écriture dans un cadre d'animation afin de favoriser cet apprentissage au sein des écoles maternelles et/ou élémentaires. Pour l'Éducation nationale, l'objectif est de penser l'apprentissage comme non seulement scolaire, mais également péri et extrascolaire, ce qui justifie la collaboration avec les associations. Cette collaboration est pensée en lien avec les projets d'école. Le partenariat avec l'AFEV prend sens puisque le ministre de l'Éducation nationale insiste particulièrement sur le « parcours du lecteur » : l'apprentissage de la lecture relève du rôle de l'école (ou éventuellement de la famille), mais aussi l'acculturation au livre, aux histoires, aux différents types d'écriture... Sur le terrain, la concurrence entre approches pédagogiques vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture est importante.

Sur les temps scolaires (60 % du temps de mission), les ADL répondent aux demandes des enseignant·e·s qui les sollicitent pour travailler sur des thématiques abordées en classe. Certain·e·s enseignant·e·s imposent à l'ADL des fiches-activités détaillées pour l'année – pratique ambivalente, car, si elle facilite le travail de l'ADL, elle inscrit le/la volontaire dans un rôle d'assistant·e qu'il/elle n'est pas censé·e avoir. L'observation donne à voir l'intérêt du dédoublement des groupes pour décharger les classes sur les temps scolaires. Sur demande des enseignant·e·s, les ADL passent ainsi beaucoup de temps à lire aux élèves (lectures offertes), ou à les faire lire, ce que les enseignant·e·s ne parviennent pas à faire en grand groupe. Cette pratique de la « lecture offerte » ne fait pourtant pas l'unanimité. De nombreux débats pédagogiques pointent le fait que cette pratique ne permet pas de dépasser la reproduction sociale des inégalités d'accès à l'écrit et à la lecture construites par la socialisation primaire (Renart, 2011). Le rôle de

<sup>18</sup> Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

cette pratique de « lecture offerte » dans la lutte contre l'illettrisme peut ainsi être interrogé<sup>19</sup>. On constate par ailleurs que les ADL peinent à assumer la discipline dans leurs groupes et se laissent souvent déborder. Ils se plaignent d'un manque de formation en la matière, mais aussi d'une trop faible collaboration des enseignant·e·s qui leur envoient parfois leurs élèves les plus conflictuel·le·s. Les enseignant·e·s tendent du même coup à attendre beaucoup des ADL, plusieurs mois ou semaines avant leur arrivée, indépendamment de leurs profils – dont on a vu qu'ils étaient variés. Attentes qui, on l'a vu, peuvent être parfois déçues au point de générer un rejet de la part des mêmes enseignant·e·s, qui considèrent parfois l'accompagnement requis comme un « poids » en plus.

Les temps périscolaires (40 % du temps de mission) semblent moins prescrits par les équipes professionnelles. Sur ces temps, les actions mises en place par les volontaires dans les écoles sont largement fonction de leurs études et de leurs caractéristiques sociales. Selon leurs compétences et leur aisance, les volontaires peuvent préparer des temps innovants mêlant intérêt personnel, demandes des élèves et des enseignant·e·s : l'un, qui suit des cours au conservatoire, fait des animations d'aspect très scolaire liées à la musique ; une autre, disposant du BAFA, met en place des outils de l'éducation populaire, en apprenant aux enfants à faire des livres pop-up. Ainsi, c'est l'autonomie qui leur est laissée au sein de l'établissement, en lien souvent avec des projets d'école plus ou moins investis, qui oriente les propositions pédagogiques des volontaires auprès des élèves.

L'AFEV alimente ainsi l'idée d'une confiance des multiples acteurs et actrices dans le dispositif, qui repose sur une fiction nécessaire autour des bienfaits pédagogiques de l'intervention des ADL. L'AFEV revendique en la matière une complémentarité du programme par rapport au travail des équipes enseignantes, utilisant parcimonieusement la référence à l'éducation populaire, justifiant ainsi sa présence au sein des écoles. Les exigences pédagogiques qu'elle fait peser sur le dispositif se lisent notamment dans la demande faite aux directeurs et directrices scolaires d'intégrer les volontaires dans les projets d'école. En lien avec les ambitions des projets éducatifs territoriaux (PEDT), il est de plus en plus question de faire justifier, par les équipes enseignantes, un besoin pédagogique en ADL qui n'émane pourtant pas historiquement des écoles<sup>20</sup>. C'est d'autant plus le cas qu'il s'agit de justifier l'investissement financier dans le déploiement des ADL dans toutes les écoles de la ville, et que celui-ci ne saurait être légitimé sans implications véritables dans les écoles. Ici, les usages du dispositif de service civique rencontrent encore l'une de ses ambiguïtés : alors que les volontaires sont supposé·e·s n'être qu'un « petit plus », non nécessaires au bon fonctionnement de la structure qui les accueille, puisque cela reviendrait à reconnaître un salariat déguisé, le recours à leur présence doit être justifié par un « besoin » de l'école.

Pour l'inspecteur de l'Éducation nationale en charge du programme<sup>21</sup>, la société demande beaucoup de choses à l'École dans un temps qui s'est réduit, ce qui justifie de faire appel à des structures telles que l'AFEV pour le scolaire et le hors scolaire. Pour le dire autrement, il y a ici une forme de délégation de service public (Lebon, 2013), voire de privatisation d'une part de l'action publique aux acteurs

<sup>19</sup> De même, nous interrogeons le rôle difficile assigné aux ADL dans le repérage potentiel de l'illettrisme dans les familles des enfants. Si la formation de sensibilisation à cet état dispensée par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme semble profitable aux volontaires, la pertinence de leur confier une telle mission fait débat.

<sup>20</sup> Voir Lettre de cadrage – Programmation PEDT 2019/2020 – Temps scolaire, 25 mars 2019

<sup>21</sup> Cadres supérieurs, les inspecteur·trice·s de l'éducation nationale (IEN) sont chargé·e·s de la mise en œuvre des politiques éducatives sur des zones dédiées. Spécialisé·e·s dans certaines thématiques spécifiques, ils/elles conseillent et orientent les personnels enseignants. Le programme ADL est ainsi coordonné par un IEN dédié à la prévention de l'illettrisme, dont l'évaluation du programme a montré à quel point il était isolé au sein de la hiérarchie académique dans son soutien au dispositif.

associatifs (Angot, Cottin-Marx, 2015, p. 61), mais qui s'effectue sous contrôle, via une « scolarisation » des loisirs péri- et extrascolaires.

Ainsi, en dépit de la volonté de l'AFEV de proposer, à travers le statut du service civique, une approche particulière de la relation à la lecture, aux échanges jeunes-enfants, le programme ADL est soumis malgré lui à la domination de la « forme scolaire » et du modèle d'activité éducative qui s'impose au sein de l'école. Ce n'est pas tant la scolarisation du temps qui pose problème, mais plutôt « la forme dans laquelle ces accompagnements sont organisés », exigeant des activités et des temps d'accueil périscolaires qu'ils permettent aux élèves de mieux s'accomplir dans leur métier d'élève, voire leur carrière scolaire. Vouloir à tout prix attribuer une valeur scolaire à l'ensemble des temps de l'enfant, c'est lui refuser un droit au jeu, au repos, à la rêverie. Face à cette tendance, la proposition de laisser aux enfants le choix de « ne rien faire » ou d'organiser eux-mêmes des activités libres, non académiques régresse au lieu de se déployer (Glasman, 2006). Autant de défis auxquels sont soumis les responsables de la mise en œuvre du programme ADL.

### *Privilégier l'accompagnement individuel ou le développement des partenariats ? L'injonction paradoxale faite aux salarié-e-s de l'AFEV.*

La notion d'éducation populaire renvoie enfin aux conditions d'exercice du programme. À l'AFEV, des salarié-e-s sont chargé-e-s à la fois du tutorat des volontaires et du développement de partenariat. Ils (et même très largement elles) sont désigné-e-s comme CDL (chargé-e-s de développement local), ce qui tend à invisibiliser leur charge de tutorat pourtant importante et exigeante pour mettre l'accent sur leur rôle auprès des partenaires scolaires. Ce tutorat est à la fois très riche (avec 2 h 30 hebdomadaires et des formations exigeantes), mais aussi collectif : les chargé-e-s de mission ont parfois jusqu'à 20 volontaires à accompagner, ce qui pèse sur leur charge de travail et génère beaucoup de tensions et de *turn-over*. Au sein du réseau de l'AFEV, les salarié-e-s lyonnais-e-s sont celles et ceux qui ont le plus de volontaires à accompagner. Dans une autre grande ville française, certain-e-s craignent d'ailleurs de devoir, à terme, récupérer la même charge de tutorat<sup>22</sup>.

Le flou autour de leur double mission entraîne des tensions dans leur définition en tant que groupe professionnel : comme son nom l'indique, les CDL sont responsables du développement et de l'entretien de partenariats dans un territoire donné. Au niveau national, la priorité est donc explicitement donnée à leur rôle d'animation territoriale d'un groupe de partenaires : directeurs et directrices d'école, directeurs et directrices d'associations de loisirs associées à l'école (ALAE), chargé-e-s de mission territoriaux ou sectoriels d'institutions diverses, etc. Les CDL doivent fédérer autour des projets dont ils ont la charge ces différents acteurs ; construire, mobiliser et animer ce réseau multiprofessionnel ; concerter ou conduire des négociations avec les uns ou les autres. On a vu que ce maillage peut parfois aller jusqu'à l'intérieur des écoles et concerner également certain-e-s enseignant-e-s ou animateurs et animatrices si l'accompagnement des volontaires le justifie. Enfin, cette mission s'effectue sur des territoires vastes : un voire plusieurs arrondissements lyonnais, entraînant beaucoup de déplacements. La charge de travail de développement local est donc importante<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Entretiens avec des CDL, juin 2019.

<sup>23</sup> Un-e CDL évoquait en souriant (ironiquement) que les CDL représentaient un vivier intéressant de recrutement comme chargé-e-s de mission au sein des directions territoriales ou sectorielles municipales ou intercommunales : « Ils savent qu'on est bien formé-e-s en sortant de l'AFEV... » (Entretien avec un-e CDL, juin 2019.)

Toutefois, elle reste en deçà de leur charge de responsabilités en tant que tuteurs et tutrices de service civique. La seconde mission tend alors souvent à prendre le pas sur la première.

La « fragilité » de certain·es volontaires apparaît en effet comme le point le plus compliqué pour l'ensemble des CDL rencontré·es. L'AFEV décline trois profils de volontaires selon leur niveau d'encadrement estimé ou demandé : faible, moyen, fort, allant des problématiques d'absentéisme, de fragilité sociale, d'éloignement de la culture scolaire à des troubles psychologiques. Les profils fragiles renvoient à des problématiques très diverses : absentéisme, dépression, difficultés professionnelles pour les plus fréquentes ; des cas de déni de grossesse, de manipulation, de « volontaires qui pètent un plomb dans les écoles », « qui tapent sur les enfants » nous ont été rapportés. Ces profils demandent énormément de temps d'accompagnement pour les CDL, qui évoquent parfois eux aussi le manque de formation pour la prise en charge de ces profils. Ce temps passé auprès des un·e·s peut se ressentir sur l'accompagnement des autres volontaires moins demandeurs. Tou·tes peuvent en effet avoir besoin ponctuellement d'un accompagnement renforcé et d'ajuster leur mission. Les moments de recrutement des ADL illustrent les enjeux des CDL autour des « profils fragiles ». Pour les CDL qui ont investi un temps important dans la communication et surtout dans les entretiens de recrutement, l'enjeu peut être de garder les « meilleurs éléments » identifiés sur leur territoire, pour limiter potentiellement les risques de mécontentements de leurs partenaires-écoles et ALAE (accueils de loisirs associés à l'école). Il s'agit ainsi de limiter une charge de travail considérée globalement comme excessive. On retrouve ici l'une des difficultés récurrentes du champ de l'insertion, qui tend spontanément à « insérer les insérables » plutôt que les « surnuméraires » (Castel, 1995, p. 694) trop éloigné·es de l'emploi et de ses codes. Dans le service civique aussi, la tentation est grande pour les CDL de sélectionner des candidat·es peu « coûteux/euses » en accompagnement.

Dans la relation aux écoles, l'AFEV accentue d'ailleurs son discours sur une adaptation potentielle des attendus aux profils des volontaires. La possibilité de donner la priorité au profil du volontaire plutôt qu'à la mission elle-même permet d'affirmer que le dispositif, parce qu'il recourt au service civique, doit convenir à toutes les parties et non pas seulement aux besoins des équipes pédagogiques. Les CDL développent une interrogation globale sur la définition de ce qu'est ou devrait être un « vrai » volontariat en service civique et soulignent le manque de soutien sur ce point du rectorat<sup>24</sup>. Comme dans d'autres dispositifs de formation par l'activité ou d'insertion professionnelle, les discours génèrent un rapport dialectique entre la valorisation de la non-professionnalisation (« intérêt d'un jeune, non formé par l'Éducation nationale », « surtout pas un animateur ») et le niveau d'exigence demandé par l'institution scolaire.

Les chargé·es de développement local subissent ainsi une injonction paradoxale et parfois contre-productive : l'AFEV augmente la quantité des volontaires accueilli·es et la charge de tutorat, notamment pour bénéficier d'une enveloppe de soutien de l'Agence du service civique plus importante – les salarié·es sont en partie rémunéré·es en fonction du nombre de volontaires accueilli·es (100 € par mois par volontaire reversés à l'association au titre de l'accompagnement). Mais les CDL doivent également améliorer l'individualisation de l'accompagnement, notamment en ce qui concerne les volontaires les plus fragiles, tout en développant le contact avec les nombreux partenaires locaux, présent·es dans les écoles. Ces salarié·es peuvent donc se trouver en porte-à-faux avec les partenaires dans les écoles. Les deux missions de tutorat et de développement local se télescopent, mettant en difficulté le/la salarié·e, par rapport à la priorité à donner aux volontaires ou aux partenaires. On peut prendre

<sup>24</sup> Entretiens avec les CDL, avril-juillet 2019.



l'exemple d'une volontaire qui s'absente de son poste ou pose un problème dans le cadre de l'école ; un-e CDL exprime cela ainsi : « ça nous fout en l'air une relation avec l'école » (avril 2019). Ici, les salarié-e-s de l'AFEV pourraient craindre de perdre un partenariat avec une école à cause d'une volontaire. Mais inversement, dans une école qui « poserait problème », parce qu'elle ne respecterait pas le cadre du service civique et demanderait trop aux volontaires, ces dernier-e-s risqueraient d'être mal protégé-e-s ou défendu-e-s par un-e CDL qui doit protéger le partenariat. Les salarié-e-s de l'AFEV pourraient défendre l'intérêt du partenariat avant celui du ou de la volontaire, parce qu'il s'agit là de deux missions, parfois contradictoires, qui leur incombent. Cette double injonction les met aussi en tension avec leur fiche de poste et avec la direction de l'association qui considère le développement local comme la mission prioritaire. L'enjeu ici est de taille, puisque l'AFEV espère pouvoir généraliser le dispositif à d'autres villes en France (Marseille devait en accueillir dès 2020).

À l'image des problématiques du salariat dans le secteur associatif (Hély, 2009), et notamment de celui qui se réclame de l'éducation populaire, la mission que nous étudions s'appuie sur l'implication et l'adaptabilité des chargé-e-s de développement local de l'AFEV. La complexité de la mission, la charge de tutorat, le nombre d'interlocuteurs sur le territoire d'intervention, le fait que la rémunération salariale soit limitée sont autant de facteurs qui génèrent des injonctions paradoxales et, partant, un fort *turn-over* des CDL de l'AFEV. Il en résulte selon nous une certaine fragilité de la construction institutionnelle sur laquelle repose le dispositif ADL.

## **Conclusion : une confusion sur les publics bénéficiaires du dispositif**

Le programme ADL vise en définitive deux « publics cibles ». D'une part les volontaires, c'est-à-dire les 18-25 ans ; d'autre part les enfants via l'accès à la lecture et l'animation des BCD. Les engagements de partenaires aux intérêts variés (et parfois même divergents) dans l'action, les tensions existantes entre les partenaires peuvent générer de la confusion. Selon les acteurs et actrices qui en parlent, les bénéficiaires du dispositif sont tantôt les écolier-e-s, tantôt les jeunes en insertion professionnelle qui s'engagent dans le service civique, tantôt enfin les enseignant-e-s dont il s'agit de soulager la charge de travail.

Il est compliqué pour l'Éducation nationale de considérer les volontaires comme bénéficiaires. L'institution, *via* notamment les enseignant-e-s, a tendance à les identifier ou à les utiliser comme une « ressource » mobilisable dans le projet de classe ou d'école ou dans le fonctionnement de la BCD. Les 18-25 ans ne constituent pas un public cible pour les écoles et les enseignant-e-s sont déjà débordé-e-s par la charge de travail que représente l'animation de leurs classes. Malgré l'investissement des directeurs et directrices scolaires, cette institution reste peu avertie des spécificités du statut de volontaire en service civique, alors même que ceux-ci se trouvent « en résidence » dans les écoles.

Le périscolaire (municipal et associatif) a vocation à être dirigé vers les enfants et l'animation. Cela dit, une partie importante des animateurs et animatrices sont des jeunes d'âges proches des ADL sur des contrats de travail précaires et discontinus. Surtout, ils partagent des conditions matérielles comparables et ont en commun de s'inscrire dans une insertion professionnelle qui se fait par étapes. Les concurrences entre structures (tantôt sous la forme de marchés publics, tantôt en gestion, tantôt sous statut de subvention), le manque de formation des animateurs et animatrices dont le *turn-over* est particulièrement important, les tensions identifiées au sein de nombreuses écoles entre les équipes

enseignantes et le périscolaire montrent la difficulté de la mise en œuvre des projets éducatifs territoriaux depuis la réforme.

Les différentes directions de la Ville de Lyon (développement territorial, éducation) ont fortement investi ce dispositif, appréciant sa dimension sécante, à l'intersection des enjeux de politiques publiques telles que la formation à la citoyenneté, l'éducation, la jeunesse, le développement social local. Du côté des bibliothèques municipales, l'objectif du programme ADL est bien la lecture des élèves scolarisé·e·s dans les écoles de la ville, mais le public des 18-25 ans fait également partie d'un des axes prioritaires de développement de ses missions. Cet enthousiasme de la Ville de Lyon se traduit par des subventions reconduites dans le partenariat avec l'AFEV, mais également par une injonction à la généralisation qui a mis parfois l'association en difficulté. Le partenariat montre alors tout l'intérêt, toute la difficulté et tous les paradoxes de la gestion partenariale entre une ville et ses associations.

Pour l'AFEV, le public cible est, en accord avec son objet social : l'engagement des jeunes, et ce bien que les salarié·e·s de l'AFEV Lyon se considèrent comme des professionnel·le·s du rapport avec l'Éducation nationale. Les volontaires sont particulièrement bien suivi·e·s par l'AFEV (formations, tutorat). Mais les conditions complexes d'exercice de la mission ADL au sein de l'école impliquent un accompagnement important des volontaires (notamment les plus « fragiles ») par les salarié·e·s. Par ailleurs, la relation de l'AFEV au financeur public se trouve prise dans une ambiguïté paradoxale : pour mettre en place son projet, il lui faut accepter de généraliser le dispositif à toutes les écoles de Lyon, ce qui implique une augmentation du nombre de volontaires accueilli·e·s et complique sa mise en œuvre. Enfin, les tentatives visant à concerner davantage les acteurs de l'Éducation nationale génèrent paradoxalement une intégration des ADL dans les projets d'écoles ; écoles qui en font des « ressources » dues, attendues, c'est-à-dire des travailleuses et travailleurs éducatifs (et non des volontaires en service civique). Les salarié·e·s (CDL) se trouvent alors au cœur des contradictions de la mission. À la fois chargé·e·s du tutorat et des partenariats, financé·e·s en partie par le soutien municipal au dispositif, ils sont pris dans les contradictions entre leurs différents objectifs, ce qui les met dans des situations complexes générant une surcharge de travail et parfois une souffrance provoquant de nombreux départs anticipés. Ces observations corroborent de nombreux travaux montrant les difficultés des associations employeuses (de CDL, de volontaires en service civique ou d'animateurs et animatrices, à associer l'idéal de l'éducation populaire et des conditions apaisées de travail (Castel, 1995 ; Hély, 2009 ; Lebon, 2013 ; Hély et Moulévrier, 2013 notamment).

Le dispositif ADL s'avère ainsi un observatoire extrêmement intéressant d'analyse, en ce qui concerne les fragmentations de l'école, les reconfigurations des projets associatifs des organismes d'éducation populaire, mais aussi l'utilisation à grande échelle du volontariat en service civique « en résidence » au sein de l'école.



### 3. (Se) former à l'animation à l'université : la trajectoire des étudiants et étudiantes de l'IUT carrières sociales de Tours 1970-2020

---

Laurent BESSE, université de Tours, IUT de Tours, CETHIS,  
Jérôme CAMUS, université de Tours, IUT de Tours, CITERES,  
Frédéric CHATEIGNER, université de Tours, IUT de Tours, CITERES

Le monde de l'animation socioculturelle entretient un rapport spécifique à la formation, particulièrement celle de ses salariés. Une part majoritaire des animateurs et surtout des animatrices professionnel·le·s exercent sans diplôme spécialisé, avec pour certains, comme seul titre le BAFA, ce « brevet d'aptitude aux fonctions d'animation », qui a pour caractéristique d'être un diplôme « non professionnel », possédé par une large partie d'une population qui n'en fera jamais qu'un usage « occasionnel » pour encadrer des colonies de vacances (Lebon, 2009 ; Lebon, Lescure, 2007). Surtout les « diplômes professionnels » de l'animation comme le brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJEPS) relèvent de l'univers des diplômes dits « Jeunesse et sports » dont la préparation est assurée principalement par des organismes de formation historiquement liés aux organismes d'éducation populaire (Union française des centres de vacances [UFCV], Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active [CEMEA], Ligue de l'enseignement, etc.), sous le contrôle de l'administration Jeunesse et sports qui est particulièrement attentive au maintien des spécificités de ces diplômes. Tous relèvent d'une logique expérientielle, mettant l'accent sur « la pratique de terrain » et s'opposent au modèle scolaire ou universitaire et à ses « aspects théoriques ». Ils sont pensés selon le principe de la vocation et, ce qui est plus original, présupposent chez ceux qui entrent en formation une connaissance préalable, sinon du métier, du moins de l'univers professionnel et ne sont donc pas conçus pour s'intégrer dans un parcours séquentiel classique où, selon une logique scolaire, l'entrée en formation est la suite normale de l'obtention du baccalauréat.

Dans ce paysage, les formations de type universitaire sont rares et leurs diplômés peu nombreux. Le diplôme universitaire de technologie (DUT) carrières sociales, option animation sociale et socioculturelle, préparé par les instituts universitaires de technologie (IUT) se signale par son importance relative, puisqu'avec un peu plus de 500 diplômes délivrés par an, il constitue de loin le plus grand vivier de diplômés, bien davantage que les licences professionnelles qui sont également préparées pour la plupart dans les IUT. Il se signale surtout par son ancienneté : ayant dépassé les 50 ans depuis 2017, sans transformation majeure de sa structure, il peut revendiquer le titre de diplôme le plus durable de l'animation, tous types confondus. Au moment où il vient être remplacé par le bachelor universitaire de technologie (BUT, de niveau bac + 3), la recherche dans laquelle s'inscrit cette étude se propose de porter un regard sur la manière dont des jeunes sont formés à l'animation et dont ils se forment à l'exercice professionnel au sein de l'université, pour ensuite intégrer un univers de l'animation qui s'est largement construit dans un rapport d'ignorance avec l'institution scolaire, quand ce n'est pas de défiance avec elle. Plus spécifiquement la présente contribution envisage la manière dont des jeunes « se destinent » et « sont destinés » à l'animation, en mettant l'accent sur les processus par lesquels ils et elles « entrent »

en DUT carrières sociales option animation. À ce titre, cette contribution dans sa dimension historique et sociologique entend se servir du DUT animation comme analyseur de certaines caractéristiques de l'animation socioculturelle. D'emblée d'ailleurs, le nom complet du diplôme interroge. « DUT carrières sociales, option animation sociale et socioculturelle »<sup>1</sup>, il lie animation et travail social, ce que font également les étudiants d'aujourd'hui qui parlent d'un DUT « carsoc » et se définissent comme de futurs « travailleurs sociaux », phénomène qui peut surprendre quand on connaît la méfiance qui était celle des animateurs des années 1960 et 1970 vis-à-vis du travail social dont ils dénonçaient les aspects normatifs. Cette interrogation sur les rapports avec le travail social et plus spécifiquement avec les autres métiers du social est très peu abordée dans les recherches, alors même que l'orientation de plus en plus « sociale » des métiers de l'animation depuis les années 1990 est un phénomène bien connu.

Notre enquête repose sur l'exploitation d'une base de données rétrospective construite à partir d'un dépouillement d'archives, principalement constituées de dossiers d'étudiants, qui se sont révélées des sources riches, permettant un travail quantitatif, mais également qualitatif (voir Encadré 1, ci-dessous). Trois approches complémentaires seront présentées ici. Dans un premier temps, il s'agit de comprendre par quels mécanismes on « se » destine à l'animation à l'IUT c'est-à-dire à la fois comment des jeunes choisissent « d'entrer en carrières sociales » – pour reprendre une formulation des étudiants surtout et comment ils sont choisis, ces deux choix interrogeant l'identité de l'animation. Puis l'enquête s'efforcera de dégager les grandes lignes de la population de ces jeunes animateurs et animatrices en formation. Enfin les premiers résultats d'un travail sur le destin des étudiant-e-s après le DUT aperçu à travers leur parcours professionnel permettent de formuler quelques hypothèses sur ce que produit ou non le fait de s'être formé à l'animation en IUT carrières sociales. Les moyens disponibles ne permettant pas d'analyser sérieusement l'insertion professionnelle immédiate des étudiants, les efforts se sont portés sur une analyse de la trajectoire professionnelle ou plus exactement de la position professionnelle occupée en 2019-2020, au moins dix années après la sortie du DUT.

## ENCADRÉ 1. SOURCES DE L'ENQUÊTE

Le travail repose sur la constitution d'une base de données à partir du dépouillement des dossiers d'étudiants déposés aux AD d'Indre-et-Loire et conservés dans le département pour ceux postérieurs à 1992, soit 1 521 individus à ce jour. Ces dossiers comportent des éléments sur l'état civil, la scolarité antérieure, ainsi que le dossier de candidature où le candidat est amené à répondre à des questions sur les raisons de sa candidature, sa vision de l'animation, son expérience, les stages effectués en cours de scolarité à l'IUT (59 items potentiels). Tous les dossiers ne sont pas également complets ou exploitables, particulièrement pour les années 1970-1974 où les lacunes sont nombreuses. Cette source est complétée par des extractions du fichier APOGEE (application pour la gestion des enseignements et des étudiants du MESR) à partir de 1995 (avec effets rétroactifs jusqu'en 1992), ainsi que par quelques archives pédagogiques – malheureusement rares – et par la liste des sujets de mémoires réalisés par les étudiants. Pour essayer d'approcher le destin des étudiants après le DUT, des requêtes systématiques sur Internet à partir des noms de famille ont été tentées pour certaines promotions (travail en cours), afin de déterminer les positions professionnelles actuellement occupées.

Afin de limiter les effets de l'implication des auteurs dans la vie du département, l'étude s'est concentrée sur les étudiants entrés et sortis de formation avant 2010.

<sup>1</sup> Par commodité, nous le désignerons comme DUT animation.

Sans que cela ne remette en cause la validité du travail il est important de souligner que cette étude est menée par des enseignants du département carrières sociales de Tours, qui en exercent ou en ont exercé la direction.

## Qui se destine à l'animation ? Qui est destinée à l'animation ?

### *Une sélectivité forte à l'entrée en formation d'animateurs*

L'opinion publique est souvent tentée d'assimiler niveau de sélection élevé et haut niveau scolaire, puisque le modèle auquel on se réfère de manière plus ou moins implicite est celui des classes préparatoires aux grandes écoles. C'est oublier que la sélectivité d'une formation ne se mesure pas par rapport à un niveau académique absolu, mais par rapport à la taille du vivier de candidatures effectives, ce que l'on pourrait appeler « le marché des candidats ».

## ENCADRÉ 2. UNE FORMATION UNIVERSITAIRE À L'ANIMATION

Le DUT de carrières sociales comporte aujourd'hui 5 options (assistance sociale, éducation spécialisée, gestion urbaine, services à la personne et enfin animation sociale et socioculturelle, la plus importante encore aujourd'hui par ses effectifs<sup>2</sup> et la plus ancienne, au sens où elle s'est développée dans des départements importants et établis depuis longtemps, dont celui de l'IUT de Tours, né en 1968, un an après la création de la filière animation à l'IUT de Bordeaux en 1967.

Ce diplôme de niveau III (aujourd'hui niveau V) se prépare en 2 ans après le bac, avec un volume horaire de cours important (30 heures hebdomadaires) qui vise à donner ce qu'on peut appeler une culture d'initiation aux thématiques sociales et culturelles. À Tours, l'équipe enseignante est très largement composée d'enseignants-chercheurs (13/17), ce qui contraste avec la majorité des départements d'IUT, qui comptent de nombreux enseignants du second degré. Les disciplines dominantes relèvent des sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, économie, histoire, sciences de l'éducation), complétées par des enseignements de droit, gestion, éducation physique, lettres, photographie. Des interventions de professionnels se concentrent dans des modules spécifiques, distincts des cours. Au cours des 50 ans d'existence du département, les enseignants ayant eu une expérience professionnelle de l'animation ou du travail social ont toujours été très minoritaires. En revanche, les objets d'étude de certains enseignants-chercheurs ont porté ou portent sur l'animation. La dimension pratique de la formation est assurée dans le cadre de ce qui est appelé des « exercices », par des projets collectifs tutorés par des enseignants ou des professionnels, avec un travail sur le terrain ou encore par des « stages techniques » (selon les époques : théâtre, radio, animation nature, etc.) d'une durée d'une semaine, confiés à des intervenants professionnels, parfois à l'extérieur du département. Deux stages en milieu professionnel de 5 et 8 semaines complètent cette formation, un troisième stage de découverte du milieu professionnel à l'entrée en formation, ayant existé à certaines périodes.

<sup>2</sup> « Les effectifs des IUT en 2018-19 », Notes flash du SIES ESR, n°9, 2018 [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/90/6/NF\\_IUT\\_juin\\_2018\\_f\\_966906.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/90/6/NF_IUT_juin_2018_f_966906.pdf) et chiffres de l'assemblée des chefs de départements Carrières sociales ACD.

Avec le DUT animation, on se trouve en présence d'une procédure d'entrée en formation qui opère une sélection forte sur une population globalement abondante, mais peu dotée en caractéristiques académiques distinctives. Le département carrières sociales a en effet toujours reçu bien davantage de candidatures que le nombre de places qu'il proposait, sauf peut-être au tout début des années 1970, sans qu'on puisse malheureusement quantifier le phénomène avec précision. Depuis 1992 où les effectifs des promotions ont été portés à 84 étudiants, aucune année n'a connu moins de 490 candidatures. Le plus souvent le département a reçu plus de 700 candidatures (soit un ratio de 7 à 8 candidats pour une place), chiffre qui a pu dépasser exceptionnellement le millier. Sans doute faut-il faire la part des candidatures « pour la forme » ou « peu motivées », mais quelques faits attestent du caractère déterminé de nombreuses candidatures. Jusqu'au début des années 2010, plus d'une centaine d'étudiants renouvelaient leur candidature l'année suivante après une première tentative infructueuse, certains finissant par être admis au terme d'une troisième candidature. Ces renouvellements de candidature étaient d'ailleurs fortement encouragés, à la différence de ce qui se produit dans les autres départements d'IUT : ils étaient interprétés comme un signe de « motivation », on pourrait écrire de « vocation ». Par ailleurs, la procédure Postbac (2009-2017) qui exigeait des candidats qu'ils classent leurs vœux d'orientation permettait de connaître le vœu n° 1 des candidats, celui qui était considéré comme leur choix véritable. Or plus de 200 candidats mettaient comme premier vœu le DUT animation de Tours, soit 2,5 fois le nombre de places que ce département pouvait offrir, ce qui plaçait cette formation très largement en tête de toutes les autres au sein de l'IUT pour le nombre de vœux n°1<sup>3</sup>.

La formation attire donc des candidats en nombre, mais qu'elle ne peut départager de manière classique sur une base académique, d'une part parce qu'elle s'y refuse pour des raisons qui restent à analyser, mais d'autre part parce que le vivier qu'elle attire à elle est relativement homogène sous l'aspect scolaire et qu'il serait sans doute difficile techniquement d'opérer une sélection sur cette base, d'autant plus que les filières d'origine sont relativement diverses et donc difficilement comparables<sup>4</sup>.

### Les « sélections »

Si la sélection des candidatures est commune à l'ensemble des formations supérieures courtes, le processus de sélection des futurs animateurs diffère fortement des autres filières, en écartant assez largement les résultats scolaires. Il ressemble à celui des écoles de travailleurs sociaux, mais paradoxalement pour une formation universitaire, sans avoir recours à des épreuves écrites spécifiques comme c'est le cas dans la plupart des écoles d'éducateurs qui ont pourtant une tradition de méfiance vis-à-vis des épreuves scolaires<sup>5</sup>. La « motivation », et surtout la connaissance de l'animation et « l'expérience » sont mises en avant.

La destruction des formulaires des candidats non retenus et l'implication des auteurs de ces lignes dans le processus de sélection rendent impossible une étude précise et sérieuse qui permettrait de mesurer les effets des processus de sélection. On soulignera simplement qu'il a peu fait l'objet d'interrogations en interne, ce qui explique sans doute la permanence du dispositif dans ses grandes

<sup>3</sup> Les établissements ne pouvaient pas connaître l'ordre des vœux individuels, mais étaient informés du nombre de vœux 1. Seul le DUT journalisme était plus recherché, mais il recrutait sur concours, hors procédure postbac.

<sup>4</sup> Actualité de ce dilemme : La mise en place de Parcoursup qui s'accompagne d'une uniformisation des processus de sélection par les outils informatiques privilégiant la moyenne académique représente un véritable défi pour le département.

<sup>5</sup> À la seule exception entre 2009 et 2018 d'une courte épreuve de compréhension-contraction de texte destinée à éliminer des candidats dont le niveau écrit (syntaxe, orthographe) était jugé incompatible avec des études universitaires.

lignes, l'autre cause de cette persistance se trouvant vraisemblablement dans les contraintes structurelles qui l'organisent. On se contentera ici simplement d'analyser comment ce processus témoigne de la difficulté et de la nécessité de concilier les attentes d'une formation à l'animation et celles d'une formation universitaire.

### ENCADRÉ 3. PROCESSUS DE SÉLECTION

Sa structure a été très peu remaniée depuis les années 1970. Les candidats sont invités à remplir un dossier (aujourd'hui en ligne) d'une ampleur volontairement importante afin de dissuader des candidatures supposées peu réfléchies. Certains dossiers ont demandé un gros travail à leurs auteurs et un nombre important sont même consistants. Outre les renseignements sur le parcours scolaire (avec bulletins), les candidats doivent lister leurs compétences et leurs expériences dans le domaine culturel et éducatif et indiquer leurs motivations. Pour remplir leur dossier, les candidats sont encouragés à rencontrer des professionnels de l'animation et du travail social afin de commencer à se repérer dans cet univers. À l'issue d'une première sélection sur dossier qui retient environ 300 candidats (soit en moyenne 40 %), ceux-ci sont invités à venir à Tours pour une journée appelée « sélections » où, à l'issue d'une présentation de la formation en amphi et de deux entretiens, l'un avec un professionnel qui porte sur les motivations et la connaissance de l'animation, l'autre avec un enseignant sur la capacité à poursuivre des études supérieures, un classement des candidatures est établi, qui comporte en moyenne 150 noms, soit un peu moins du double des 84 places à pourvoir. Jusqu'à la fin des années 1990, un troisième entretien à caractère psychologique était organisé. Dès la phase écrite, la question du choix « en connaissance de cause » de la filière est fortement mise en avant (voir l'analyse ci-après)

Les journées « portes ouvertes » qui ont lieu en février, pendant la phase de rédaction des candidatures écrites et la journée des « sélections », dans lesquelles les étudiants jouent un rôle important (hébergement des candidats la nuit précédente, petit-déjeuner festif, conseils informels pour réussir les entretiens, etc.) constituent des moments importants de présocialisation à l'univers « Carsoc » dont les anciens étudiants gardent un souvenir marquant, bien des années plus tard. Ces journées constituent sans aucun doute possible un moment d'ajustement de la « vocation », certains candidats se réassurant sur leur projet, d'autres selon toute vraisemblance s'autoéliminant.

Le processus de sélection représente une charge importante pour l'équipe enseignante : chaque membre doit examiner environ 50 dossiers, avec comme consigne d'en retenir un peu moins de la moitié pour convocation orale, à l'issue d'un examen où les nombreux items du questionnaire font l'objet d'une notation (A, B, C). Consigne est donnée de ne pas accorder trop d'importance aux résultats académiques, un mode d'emploi appelant même à lire le dossier dans un premier temps sans les parties sur les résultats scolaires. Tout candidat dont les résultats laissent supposer qu'il obtiendra son baccalauréat est susceptible d'être retenu. Ce choix explique probablement l'accueil précoce de quelques candidats issus de bacs professionnels – 1992 en l'état de dépouillements des dossiers d'étudiants –, même si dans les faits leur taux de réussite au DUT est plus faible, surtout au terme des deux années de scolarité normale de DUT<sup>6</sup>. En revanche, le département n'a admis que très peu de

<sup>6</sup> Cette présence des bacs pro est largement antérieure à la création en 2005 des bacs pros du secteur social (service proximité et vie local et services en milieu rural).

candidats non-bacheliers, même dans les années 1970 quand d'autres départements d'IUT pratiquaient ce type d'admissions<sup>7</sup>.

Le fait de ne pas valoriser le niveau académique est cependant tempéré par le fait que la sélection s'opère parmi un vivier très majoritairement constitué de bacheliers généraux – fussent-ils des bacheliers moyens, nous y reviendrons – et que, par ailleurs, le processus de sélection est orienté vers le repérage des candidats les plus susceptibles de convenir à une formation qui met en avant son caractère universitaire. Pendant le temps de présentation de la formation qui ouvre les sélections – moment un peu solennel en amphithéâtre alors que les étudiants n'y viendront jamais au cours de leurs deux années d'études – cette dimension est fortement mise en avant, en particulier avec l'insistance sur la nécessité de devoir suivre des cours de disciplines supposées austères pour de futurs animateurs (droit, gestion), de devoir lire des ouvrages et articles universitaires et de rédiger un mémoire en seconde année. Un accent particulier est mis sur le fait que la pratique de l'animation ne constitue qu'une modalité assez réduite du temps de travail en DUT. La différence avec les diplômes jeunesse et sports est explicitement présentée comme une voie différente pour accéder aux métiers de l'animation, que les candidats ne peuvent espérer retrouver en DUT<sup>8</sup>. Mais il s'agit du seul moment où ces diplômes sont évoqués, le dossier écrit, lui, ne les mentionnant pas, à la différence des diplômes d'État du travail social. Ce silence tient à ce que, dans les faits, les candidats n'ont pas à choisir entre DUT et diplômes jeunesse et sports : les candidats au BPJEPS ne sortent jamais des études secondaires et ont très souvent bien plus de 25 ans, ainsi qu'une expérience acquise sur le terrain. Sous cet aspect, la distinction repérée il y a 50 ans par Michel Simonot (1974) entre les étudiants de carrières sociales et les stagiaires des centres de formation dits « privés » reste toujours d'actualité.

Lors de l'oral qui suit le passage en amphithéâtre, la capacité à suivre la formation et à en tirer profit est évaluée par les efforts des candidats pour articuler un discours un peu construit sur leur trajectoire et leurs projets d'étude ainsi que par leurs réponses à des questions sur l'actualité et sur leurs pratiques culturelles. Il s'agit de mesurer le degré « d'ouverture d'esprit » du candidat et une sensibilité aux questions sociales et culturelles supposée être présente chez un animateur. Cet entretien est mené sans grille et l'a visiblement toujours été puisque, si l'on trouve des notes prises par les enseignants dans les dossiers anciens, il n'y a pas trace de grille. L'adéquation au futur métier d'animateur est plus complexe. Sa mesure s'appuie d'abord sur l'expérience en animation que les candidats ont été invités à décrire dans le dossier écrit. Trois modalités permettent de l'évaluer : « rien » (C) ; « expérience courte avec enfants » (B) ; « expérience diversifiée » (A). Le BAFA, même s'il constitue de fait l'un des moyens ordinaires d'acquérir de l'expérience, n'a jamais été exigé comme un préalable, entre autres raisons parce qu'il a un coût non négligeable pour ceux qui le passent. Mais plus largement, le fait d'être dans une formation universitaire recrutant théoriquement à l'issue du bac limite le volume d'expérience potentielle des candidats.

### *La recherche de l'impossible expérience*

Les discussions sur la faible expérience des candidats et des étudiants – parfois confondue avec leur maturité – sont un des classiques de la vie du département, les plus anciens évoquant les temps où une part au moins des étudiants avaient « roulé leur bosse » ou accumulé de l'expérience avant leur

<sup>7</sup> En l'état des dépouillements : 3 exemples, même s'ils sont visiblement sous-estimés.

<sup>8</sup> On s'appuie ici sur le texte de la présentation orale de la formation lors des sélections d'étudiants dit « la messe » dans le jargon du département.

entrée en DUT. On notera que cette hypothèse renvoie à une vision courante de l'animateur qui se forme sur le tas et qui construit un rapport vocationnel au métier sur la base d'expériences sociales.

Le dépouillement des archives remet fortement en cause cette hypothèse, si l'on prend le seul critère objectivable qui est l'écart séparant la date d'obtention du baccalauréat de celle de l'entrée à l'IUT. Sur la longue durée, la tendance est à une légère élévation de l'âge moyen d'entrée en DUT, qui avait crû au moment de l'épisode de massification scolaire des années 1986-1995. L'âge moyen d'obtention du bac, lui, régresse surtout depuis 1990, conformément à une tendance globale qui résulte de la limitation des redoublements en cours de scolarité primaire et secondaire. L'écart entre la date d'obtention du bac et celle de l'entrée en DUT – qui pourrait mesurer un temps d'expérience – ne cesse de croître, passant de 6 mois en moyenne au cours des années 1970 à 1 an et 3 mois, 40 ans plus tard<sup>9</sup>.

Les étudiant·e·s des années 1970-1985 étaient majoritairement des néo-bacheliers (76 % en 1973, 58 % en 1983), situation qui s'inverse à partir du milieu des années 1980 pour ne plus représenter qu'un tiers des cas en 2010. Un peu avant le début de la massification universitaire, vers 1985, un profil prend de l'importance, celui de l'étudiant·e que nous qualifierions aujourd'hui d'« étudiant en réorientation » après une ou deux années passées dans l'enseignement supérieur, le plus souvent à l'université.

TABLEAU 1. PART DES NÉO-BACHELIER·E·S ET DES AUTRES ÉTUDIANT·E·S

	Néo-bachelier	1 an ap. bac.	2 ans ap. bac.	3 ans et plus	Total général
1973	76,2 %	23,8 %	0,00 %	0,0 %	100,00 %
1974	69,8 %	18,6 %	4,7 %	7 %	100,00 %
1975	45,2 %	38,7 %	12,9 %	3,2 %	100,00 %
1977	47,4 %	26,3 %	19,3 %	7,0 %	100,00 %
1979	61,9 %	21,4 %	4,8 %	11,9 %	100,00 %
1980	44,7 %	39,5 %	7,9 %	7,9 %	100,00 %
1981	61,5 %	30,8 %	7,7 %	0,0 %	100,00 %
1982	63,2 %	23,7 %	13,2 %	0,0 %	100,00 %
1983	58,5 %	26,4 %	13,2 %	1,9 %	100,00 %
1986	40,7 %	37,3 %	13,6 %	8,5 %	100,00 %
1989	24,3 %	54,3 %	14,3 %	7,1 %	100,00 %
1990	62,3 %	14,5 %	15,9 %	7,2 %	100,00 %
1992	43,7 %	23,9 %	16,9 %	15,5 %	100,00 %
1995	52,4 %	21,4 %	17,9 %	8,3 %	100,00 %
1998	46,4 %	20,2 %	17,9 %	15,5 %	100,00 %
2001	40,2 %	25,6 %	18,3 %	15,9 %	100,00 %
2004	41,7 %	29,8 %	15,5 %	13,1 %	100,00 %
2007	39,3 %	27,4 %	14,3 %	19,0 %	100,00 %
2008	39,8 %	26,5 %	25,3 %	8,4 %	100,00 %
2010	33,3 %	33,3 %	13,1 %	20,2 %	100,00 %
<b>Total général</b>	<b>46,6 %</b>	<b>27,9 %</b>	<b>14,9 %</b>	<b>10,6 %</b>	<b>100,00 %</b>

Source : base de données constituée à partir de l'exploitation des dossiers d'étudiant·e·s, N = 1205.

Note de lecture : en 1981, 61,5 % des étudiant·e·s étaient des néo-bachelier·e·s, 30,8 % avaient le bac depuis un an.

<sup>9</sup> Cette forme d'objectivation par l'âge ne règle pas la question impossible à traiter, consistant à déterminer si un bachelier des années 1970 plus âgé que les actuels candidats avait pu avoir dans son cursus scolaire ou en marge de celui-ci davantage d'expériences de l'animation que les actuels bacheliers.



Il ressemble au nouvel animateur mis en avant dans les travaux de Francis Lebon, celui qui un peu plus tard, à la fin des années 1990, s'engage dans l'animation professionnelle à l'issue d'études supérieures (Lebon, 2009), mais sans formation spécifique à l'animation, comme dans le cas des étudiants de DUT évoqués ici. On notera toutefois l'existence de fortes variations interannuelles qui indiquent peut-être que des stratégies variables de recrutement étaient mises en œuvre par le département, sans que nous ayons pu pour l'instant les identifier.

La part des étudiants avec ce profil prend régulièrement de l'importance pour dépasser régulièrement les 40 % des inscrits dans les années 1990, début des années 2000. Le DUT Animation est alors une voie de réorientation pour des étudiant·e·s « en échec »<sup>10</sup>, surtout en sciences humaines et sociales. Mais ce profil correspond aussi à une stratégie d'étudiant·e·s refusés une première fois à l'admission en DUT qui sont allés en DEUG de SHS acquérir de l'expérience et de la maturité, ainsi qu'une culture générale, suivant d'ailleurs les conseils qui leur sont donnés lors des sélections de DUT. Depuis 2010, on assiste à un changement dans la structure des promotions avec une augmentation des néo-bachelier·e·s sous l'effet des demandes rectorales visant à intégrer davantage de bacheliers technologiques. Mais, dans le même temps, on constate une élévation de l'âge des étudiant·e·s les plus âgées, ce qui se traduit par une augmentation de l'écart-type de l'âge moyen des étudiants.

Cette évolution découle de plusieurs facteurs, complémentaires. D'une part, l'amélioration des taux de passage de L1 en L2 a sans doute réduit le vivier des candidats potentiels. Plus récemment, avec un effet sensible depuis 2013, l'essor du service civique conduit des jeunes à candidater en DUT carrières sociales à l'issue de leur temps d'engagement, qui peut d'ailleurs avoir suivi un temps de scolarisation dans le supérieur. Par ailleurs, d'autres, plus nombreux encore, s'inscrivent dans une logique de reprise d'étude après deux ou trois années d'interruption, pendant lesquelles, ils ou elles ont exercé différents emplois à temps partiel dans l'animation. La réforme dite des rythmes scolaires en 2013 s'est accompagnée dans les années suivantes de l'arrivée de candidats et candidates ayant souvent abandonné leurs études et travaillant dans l'animation périscolaire. Cette intégration de candidat·e·s plus âgé·e·s est perçue très positivement par les enseignants et les professionnels chargés de la sélection, qui y voient une manière de contrebalancer l'augmentation des néo-bachelier·e·s et de compenser la moindre expérience des nouvelles recrues, tout en favorisant une hétérogénéité des promotions, perçue comme favorable à des formes d'apprentissage par les pairs.

La présence importante, majoritaire même à certaines périodes, d'étudiant·e·s qui n'intègrent pas directement le DUT après la fin du lycée est originale parmi les formations d'IUT<sup>11</sup>. Elle contribue à donner une image moins scolaire à la formation en animation qui n'est « pas comme les autres ». Du point de vue du recrutement (et des enseignants recruteurs), la maturité implicitement référée à l'âge permet d'approcher « l'expérience », c'est-à-dire dans les faits les « expériences » professionnelles ou universitaires des candidats qui, au-delà de leur réussite ou non (par exemple aux examens universitaires), témoignent d'un processus de « choix » (ou d'un destin ?), manifestant une volonté consciente et éclairée « d'entrer en animation », c'est-à-dire de se projeter dans un univers où l'insertion professionnelle n'est pas réputée être immédiate et simple.

<sup>10</sup> On rappellera la complexité des situations que recouvre la catégorie « échec en 1<sup>er</sup> cycle universitaire ». Voir : Bodin, Orange, 2013.

<sup>11</sup> Seul le DUT journalisme pouvait présenter ce type de profil.



## Animateur et/ou travailleur social ?

Le processus de sélection des candidats est orienté par la volonté de trouver les candidats adaptés, dont les attentes ne sont pas décalées par rapport à la formation. L'image imprécise<sup>12</sup>, ou supposée telle, de l'animateur nécessite de vérifier la connaissance de l'animation chez les candidat-e-s, mais plus encore leur conception de l'animation. C'est admettre que le métier doit être vécu à la fois sous la forme de l'engagement et de la vocation, au-delà de la « motivation », qu'on pourrait retrouver dans de nombreux processus de sélection<sup>13</sup>. À cela s'ajoute un second enjeu, qui est de s'ajuster par rapport aux écoles qui forment aux métiers du travail social à exercice réservé, en particulier à ceux de l'éducation spécialisée, ceux de l'assistance sociale n'étant que peu en concurrence avec le DUT animation pour les candidatures.

Dans le questionnaire du dossier de candidature figurent deux items, l'un très ouvert, l'autre qui interroge la motivation à l'entrée en formation par rapport aux alternatives que constituent les métiers du travail social à exercice réservé. Il est important de souligner que ces questions n'ont que très peu évolué au cours des décennies, ce qui révèle un enjeu important pour le département, mais au-delà pour l'identité de l'animation, face aux métiers du travail social, au sens strict de l'expression.

Extraits des questionnaires de candidature

Version 1995

VOTRE CHOIX :

Quelles raisons personnelles vous ont amené à choisir ce type de profession ?

Pourquoi préférez-vous devenir animateur plutôt qu'éducateur, assistant de service social ou autres professions voisines ?

Version 2020

1) CHOIX DE LA FORMATION

Quelle(s) différence(s) faites-vous entre la formation DUT Carrières Sociales option Animation sociale et socioculturelle et une autre formation préparant à un autre/d'autres métiers du secteur social (Assistant de service social, Éducateur spécialisé...)?

La première question s'est révélée trop ouverte pour permettre une quelconque exploitation. En revanche la seconde, qui implique de se définir par rapport aux métiers du travail social à exercice réservé, permet de créer une typologie, les motifs avancés les plus fréquents s'organisant autour de trois grands types d'argumentation, que les extraits suivants peuvent illustrer :

Refus de l'assistantat du travail social

« Je préférerais être animateur socioculturel, car je désirerais travailler en milieu ouvert sur un large public, de catégories d'âges divers ainsi que de catégories sociales différentes. Je ne voudrais pas avoir à faire de l'assistantat dans le sens propre du terme. Il y a également l'envie d'organiser, de prendre en charge des projets, des activités qui me conduit à me tourner vers cette profession ou secteur d'activité professionnelle. » [H 20 ans : bac techno + 2 années socio non validées, père décédé, mère ouvrière.]

Complémentarité entre animation et travail social

<sup>12</sup> On n'oubliera pas que dans les années 1970, le métier est récent.

<sup>13</sup> Désormais dans le cadre de la procédure Parcoursup, tous les bacheliers sont invités à rédiger des lettres supposées indiquer leur motivation à entrer en formation, quelle que soit la formation en question. Le département de carrières sociales conserve son dossier habituel.

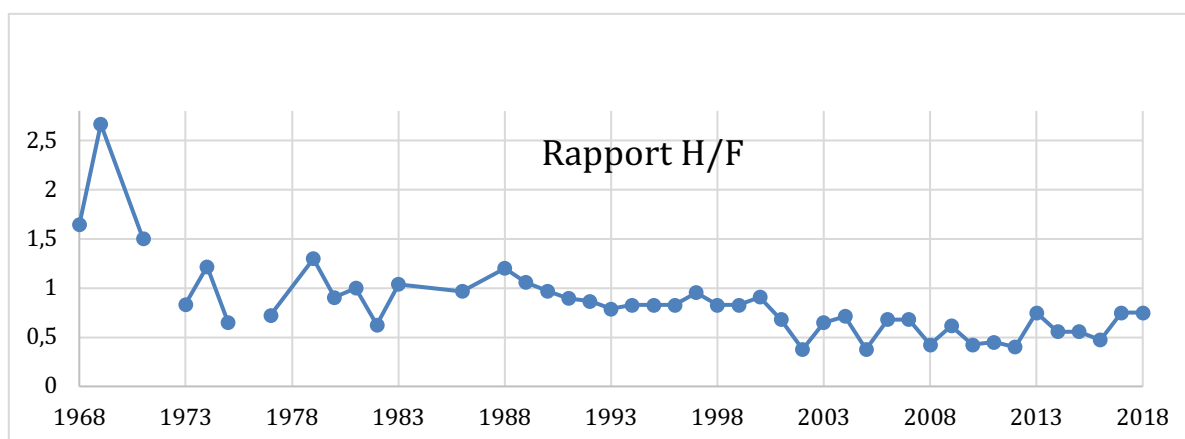
« D'après moi, la différence entre animateur et éducateur n'est pas si grande ; en effet, ils utilisent tous deux les mêmes méthodes : l'animation et la prévention. Ce qui les distingue est sans doute que l'animateur travaille sur un groupe alors que l'éducateur travaille avec un individu en utilisant parfois les méthodes de psychothérapie familiale, ce que ne fait pas l'animateur socioculturel puisqu'il n'est, je crois, pas formé pour. Comme expliqué précédemment, je pense que travailler avec un groupe plutôt qu'avec une personne en particulier peut être plus enrichissant, quitte à, par la suite, me tourner dans le groupe vers les personnes les plus en difficultés. Mon choix n'est cependant pas définitivement arrêté, et j'attends de ce DUT qu'il me montre si l'idée que je me fais de cette profession est la bonne ou non. » [F 18 ans, bac A, 1 année philosophie en cours, père ingénieur, mère employée.]

#### Richesse de l'animation par rapport au travail social

« Les professions voisines de l'animation portent plus sur un travail avec l'individu, une certaine tranche d'âge et un public particulier. Leur rôle est de renforcer la socialisation dite primaire. C'est pour cette raison qu'elles me semblent limitées. Le rôle de l'animateur se situe aussi au niveau de l'individu, mais par l'intermédiaire d'un groupe. Son travail consiste à "mettre en mouvement", c'est-à-dire à donner une dynamique à un groupe. C'est en tenant compte de cette culture et de l'éducation (stade secondaire) de chacun que s'établit son travail. Cette profession me semble plus ouverte tant dans la diversité du public que dans une optique sociale et culturelle. » [F : 18 ans, bac L en cours, père artisan, mère : éducatrice spécialisée.]

## Une féminisation retardée : un choix volontariste

GRAPHIQUE 1. ÉVOLUTION DU RAPPORT HOMMES/FEMMES PARMIS LA POPULATION ÉTUDIANTE



Source : base de données constituée à partir de l'exploitation des dossiers d'étudiant-e-s (pour la période 1968-1991) et données Apogée (pour la période 1992-2018), N = 2621.

Note de lecture : en 1969, les garçons étaient 2,7 fois plus nombreux que les filles. En 1983, ils étaient aussi nombreux que les filles. En 2018, ils l'étaient 0,75 fois.

La tendance globale est celle d'une féminisation de la population étudiante du département. On peut distinguer trois périodes. Les premières promotions jusqu'au tournant des années 1980 se caractérisent par une prédominance masculine – que les données partielles pour les années manquantes sur le graphique confirment. Cette sur-masculinité paraît globalement conforme au contexte qui voit naître le modèle de l'animateur professionnel dans les années 1960 comme une figure masculine, et même virile, en particulier sous la forme de l'animateur de jeunes (garçons)<sup>14</sup>. Toutefois l'étude de Michel Simonot (1974) portant sur les étudiant-e-s des IUT carrières sociales indiquait qu'il s'agissait d'une population davantage féminisée que le monde des animateurs en exercice, même si c'était à un degré moindre que celui des

<sup>14</sup> Plus de 90 % des directeurs de MJC des années 1960 étaient des hommes.

centres privés de formation d'animateurs qu'il étudiait en parallèle. Les deux décennies suivantes représentent un palier avec un équilibre hommes/femmes très régulier à partir de 1983 jusqu'en 2000, suivi ensuite d'une féminisation marquée, les filles représentant souvent désormais les 2/3 des effectifs.

Les éléments disponibles sur les candidatures (retenues et non retenues à l'issue des sélections) montrent que les filles en formaient dès les années 1980 une forte majorité et sans doute les 2/3 au cours de la décennie suivante. Pour les années 2010, ce taux n'est jamais descendu en dessous de 75,1 % (2014) et avait même atteint 79,2 % en 2011. Le processus de sélection privilégiait donc les garçons depuis le début des années 1980. Le différentiel entre le nombre de candidates et le nombre des admises était en effet le fruit d'une politique. Lors des processus de sélection, la consigne demandait explicitement de valoriser les bonnes candidatures de garçons, afin de permettre un certain équilibre des sexes. Le sexe-ratio presque équilibré des années 1980 et 1990 était obtenu en réservant la moitié des places à chacun des deux sexes<sup>15</sup>. Il a été mis fin à cette procédure sur demande de la direction de l'IUT, au moment où cette pratique était également contestée à l'intérieur du département, dans un contexte marqué par le renouvellement important d'une équipe enseignante qui était restée stable depuis une vingtaine d'années, certains membres étant même présents depuis l'origine. Ce renouvellement s'est accompagné d'une féminisation du département jusqu'alors marqué par un fort entre-soi masculin – une seule femme présente à temps plein dans l'équipe enseignante avant le milieu des années 1990. Ce souci d'équilibrer le genre des promotions en favorisant les candidatures masculines nous paraît à mettre en relation avec la conception militante de l'animation socioculturelle défendue par une équipe d'hommes qui, selon une logique viriliste, considéraient implicitement qu'une trop grande féminisation des promotions risquerait de conduire à des formes de dépolitisation des promotions<sup>16</sup>. Par ailleurs, des considérations d'ordre psychosocial et pédagogique étaient mises en avant, les garçons étant supposés jouer davantage un rôle moteur dans les groupes de travail, particulièrement ceux des ateliers de pratiques d'animation<sup>17</sup>.

Les transformations de l'équipe enseignante qui se sont poursuivies dans les années 2000 n'ont pas mis fin à ce qui est désormais appelé officieusement une « discrimination positive » en faveur des garçons, même si son ampleur s'est réduite. L'argumentation développée aujourd'hui est qu'il faut favoriser la présence d'hommes dans les métiers éducatifs (et ceux du *care*) afin de permettre une véritable égalité hommes/femmes. Peu discutée sur le principe, cette position suscite parfois des débats face aux difficultés en particulier académiques de certains garçons admis, qui en moyenne obtiennent de moins bons résultats en DUT que les filles et qui constituent une partie importante de la population dite « difficile » que le département a à gérer (absentéisme, « décrochage », etc.). Si l'on s'en tient au critère de la réussite normale en DUT, c'est-à-dire son obtention en deux ans, on constate un différentiel de 8 points entre les candidates (80,8 %) et les candidats (72,9 %). Il tend à se réduire depuis 2001, puisque pour les années 2001, 2004 et 2007, il tombe à 5,3 % (filles 95,7 %, garçons 90,4 %). Sans qu'il soit possible de trancher, il est probable que la plus forte sélectivité à l'entrée en formation pour les garçons à partir du

<sup>15</sup> Le classement des candidats ne garantit pas nécessairement leur inscription (autre orientation obtenue, échec au bac, etc.), ce qui explique que le sexe-ratio ne soit pas parfaitement équilibré dans le graphique qui prend en compte la population des étudiant·e·s effectivement inscrit·e·s.

<sup>16</sup> Nous raisonnons par analogie avec ce que nous avons pu voir lors d'un travail de thèse sur les MJC (Besse, 2008), où la figure très masculine du directeur (à plus de 90 %) était associée à une méfiance vis-à-vis de femmes jugées moins politisées que les hommes et porteuses également d'une conception trop proche du travail social, là encore soupçonné d'être vecteur d'une dépolitisation.

<sup>17</sup> Témoignage d'une enseignante qui y voit d'abord le signe d'un machisme ordinaire qui ne voulait pas dire son nom, mais qui selon elle imprégnait fortement le département.

tournant des années 2000 s'est accompagnée d'une meilleure réussite au DUT. Sur le long terme, la meilleure réussite des filles explique que le vivier des diplômés soit davantage féminisé que la population entrant en formation (55 % contre 52,3 % pour les années étudiées).

## Qui sont les étudiant·e·s en animation ?

- La population étudiante de DUT carrières sociales n'a pas donné matière à des études, en dehors de la thèse de Michel Simonot (1974) remontant aux toutes premières années des IUT. Il en va plus largement des espaces de formation d'animateurs qui non seulement n'ont pas été étudiés, mais qui n'ont même pas donné lieu à un recensement systématique<sup>18</sup>. La qualité des archives, en particulier la possibilité de disposer d'une série continue, sur plus de quarante ans, de dossiers comportant des éléments riches sur l'origine sociale et scolaire des étudiants a incité à constituer une base de données, dont l'exploitation a commencé à fournir des résultats, présentés ci-après.

### Des enfants du bas des classes moyennes

TABLEAU 2. PCS DES PÈRES (1971-2010)

PCS des pères		1971-1980	1981-1990	1991-2000	2001-2010	Ensemble
<b>1 Agriculteurs</b>		<b>5,9 %</b>	<b>7,2 %</b>	<b>5,7 %</b>	<b>6,8 %</b>	<b>6,5 %</b>
<b>2 Artisans, commerçants, chefs d'entreprise</b>		<b>8,6 %</b>	<b>11,0 %</b>	<b>10,0 %</b>	<b>10,4 %</b>	<b>10,1 %</b>
<b>3 Cadres et professions intellectuelles supérieures</b>	31	2,3 %	0,3 %	0,5 %	3,8 %	1,9 %
	33	2,7 %	1,0 %	3,8 %	1,6 %	2,1 %
	34	5,0 %	5,5 %	6,7 %	3,6 %	5,0 %
	35	1,4 %	0,0 %	1,4 %	3,0 %	1,6 %
	37	3,2 %	4,1 %	5,2 %	3,0 %	3,8 %
	38	7,2 %	4,8 %	4,3 %	3,6 %	4,8 %
	(3*)	0,5 %	0,3 %	0,0 %	1,1 %	0,6 %
		<b>22,2 %</b>	<b>16,2 %</b>	<b>21,9 %</b>	<b>19,7 %</b>	<b>19,7 %</b>
<b>4 Professions intermédiaires</b>	42	3,2 %	6,9 %	4,8 %	4,4 %	4,9 %
	43	3,2 %	3,4 %	6,2 %	7,7 %	5,3 %
	44	0,0 %	0,3 %	0,0 %	0,0 %	0,1 %
	45	2,3 %	2,1 %	1,0 %	1,4 %	1,7 %
	46	3,2 %	1,7 %	3,3 %	3,3 %	2,9 %
	47	3,2 %	8,2 %	9,5 %	8,8 %	7,6 %
	48	4,1 %	4,1 %	3,3 %	4,7 %	4,1 %
	(4*)	0,9 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,2 %
		<b>19,9 %</b>	<b>26,8 %</b>	<b>28,1 %</b>	<b>30,1 %</b>	<b>26,8 %</b>
<b>5 Employés</b>		<b>21,7 %</b>	<b>16,8 %</b>	<b>14,3 %</b>	<b>16,7 %</b>	<b>17,3 %</b>
<b>6 Ouvriers</b>		<b>14,0 %</b>	<b>13,1 %</b>	<b>13,3 %</b>	<b>10,7 %</b>	<b>12,5 %</b>
<b>7 Retraités</b>		<b>6,8 %</b>	<b>7,9 %</b>	<b>4,8 %</b>	<b>4,4 %</b>	<b>5,9 %</b>
<b>8 Sans activité</b>		<b>0,9 %</b>	<b>1,0 %</b>	<b>1,9 %</b>	<b>1,1 %</b>	<b>1,2 %</b>

Source : base de données constituée à partir de l'exploitation des dossiers d'étudiant·e·s. PCS version 2003, (3\*) et (4\*) : 2<sup>d</sup> niveau non définissable.

<sup>18</sup> La thèse en cours de Cyrille Bock (université Cergy-Pontoise) doit commencer par cette phase de cartographie.

TABLEAU 3. PCS DES MÈRES (1971-2010)

PCS des mères		1971-1980	1981-1990	1991-2000	2001-2010	Ensemble
<b>1 Agricultrices</b>		3,1 %	5,3 %	1,8 %	0,5 %	2,6 %
<b>2 Artisanes, commerçantes, cheffes d'entreprise</b>		3,1 %	3,3 %	2,3 %	3,7 %	3,2 %
<b>3 Cadres et professions intellectuelles supérieures</b>	31	0,4 %	0,3 %	0,9 %	2,7 %	1,2 %
	33	0,9 %	0,7 %	0,5 %	0,5 %	0,6 %
	34	3,1 %	4,0 %	7,8 %	4,5 %	4,7 %
	35	0,4 %	0,3 %	0,5 %	0,5 %	0,4 %
	37	0,4 %	0,3 %	0,0 %	1,1 %	0,5 %
	38	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,3 %	0,1 %
	(3')	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,3 %	0,3 %
	<b>5,3 %</b>	<b>5,6 %</b>	<b>9,6 %</b>	<b>10,4 %</b>	<b>7,9 %</b>	
<b>4 Professions intermédiaires</b>	42	7,0 %	6,9 %	11,0 %	6,4 %	7,6 %
	43	3,9 %	5,3 %	13,8 %	18,6 %	11,1 %
	45	0,4 %	0,7 %	1,8 %	2,7 %	1,5 %
	46	1,3 %	1,3 %	1,4 %	3,7 %	2,1 %
	47	0,0 %	1,3 %	0,9 %	1,9 %	1,2 %
	(4')	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,8 %	0,3 %
	<b>12,7 %</b>	<b>15,5 %</b>	<b>28,9 %</b>	<b>34,0 %</b>	<b>23,7 %</b>	
<b>5 Employées</b>		<b>20,6 %</b>	<b>28,7 %</b>	<b>35,3 %</b>	<b>39,1 %</b>	<b>31,8 %</b>
<b>6 Ouvrières</b>		<b>2,2 %</b>	<b>2,6 %</b>	<b>1,4 %</b>	<b>2,4 %</b>	<b>2,2 %</b>
<b>7 Retraitées</b>		<b>2,2 %</b>	<b>5,6 %</b>	<b>0,9 %</b>	<b>2,7 %</b>	<b>3,0 %</b>
<b>8 Sans activité</b>		<b>50,9 %</b>	<b>33,3 %</b>	<b>19,7 %</b>	<b>7,2 %</b>	<b>25,5 %</b>

Source : base de données constituée à partir de l'exploitation des dossiers d'étudiant·e·s.  
PCS version 2003, (3') et (4') : 2<sup>d</sup> niveau non définissable.

L'exploitation des données montre que les étudiants du département de carrières sociales de l'IUT de Tours appartiennent aux catégories moyennes et inférieures des classes moyennes, mais avec une présence non négligeable d'enfants des catégories populaires. Sous cet aspect, les étudiants se distinguent légèrement de leurs camarades des autres départements d'IUT tertiaire, qui sont, pour Florian Olivier, l'archétype des « étudiants moyens » par leurs origines sociales, entre les étudiants d'origine plus populaire des BTS et ceux d'origine favorisée des classes préparatoires, ce qui produit « une certaine coïncidence entre la place intermédiaire occupée par les IUT dans une conception hiérarchisée de l'enseignement supérieur (sélectifs sans toutefois bénéficier du prestige des CPGE, écoles d'ingénieurs ou filières de santé) et leur public, certes hétérogène, mais faisant plus qu'ailleurs la part belle aux classes moyennes » (Olivier, 2018).

La part des enfants d'ouvriers ou d'employés dans notre corpus s'élève à 29,8 % pour la période 1970-2010 et reste relativement stable à 27,4 % pour la décennie 2000, chiffres qu'on peut comparer à ceux de l'étude de Florian Olivier qui en dénombre 24,6 % pour les IUT tertiaire. Le profil des étudiants de carrières sociales depuis les années 2000 apparaît très proche de celui des étudiants des filières massifiées de lettres et sciences humaines. Le caractère légèrement plus populaire du recrutement par rapport aux autres filières d'IUT tertiaires se mesure surtout au niveau des professions exercées par les mères qui sont à 34 % des employées ou des ouvrières dont 41,5 % pour la période la plus récente,

soit 11 points de plus que la moyenne des IUT tertiaires. On notera parmi celles-ci un grand nombre d'auxiliaires de vie, d'ATSEM, aides-soignantes, femmes appartenant aux petits métiers du « care » qui représentent le tiers de ces employées. Faut-il y voir un terreau favorable au développement d'une sensibilité sociale chez leurs enfants ?

Les étudiants fils et filles de pères et de mères cadres sont sensiblement moins nombreux que dans les autres filières d'IUT tertiaire (presque 10 points en dessous de pères comme de mères cadres). Ce chiffre est d'autant plus significatif que la catégorie 34 (enseignants et professions scientifiques) est sans doute surestimée dans notre corpus en raison de l'ambiguïté de certaines mentions (enseignant, professeur), qui relevaient sans doute de la catégorie 44 (instituteur, professeur des écoles ou de l'enseignement professionnel), mais ont été classées en catégorie 34 par défaut. Ces effectifs relativement faibles d'enfants de cadres et professions intellectuelles contrastent avec les données de la thèse de Michel Simonot qui, au tout début de l'existence des IUT, constatait que les filières animation avaient un recrutement social plus élevé que les autres départements d'IUT, filière communication mise à part (Simonot, 1974, p. 77-80). Il faisait l'hypothèse que la filière animation attirait pour partie des enfants des catégories supérieures en situation d'échec scolaire relatif, attirés par un métier nouveau, à inventer et où ils pouvaient reconverter des dispositions familiales d'aisance relationnelle et culturelle. Les données de notre enquête laissent supposer que cette tendance a perdu de son importance, en lien avec un recrutement qui est devenu plus populaire, surtout si on le compare à celui des autres filières d'IUT davantage « embourgeoisées ». On notera que dans notre enquête, c'est au cours des années 1970 que la part d'enfants de cadres supérieurs a été la plus élevée. On pourrait faire l'hypothèse que le déclin de la part de ces enfants issus de catégories supérieures est un indice du prestige limité de l'animation : l'image de l'animation et de ses professionnels s'est ternie dès la fin de la décennie 1970, l'aura d'innovation sociale qui pouvait lui être attachée quelques années plus tôt ne compensant plus la précarité du statut et n'attirant plus dans les mêmes proportions des enfants de cadres en recherche d'une contre-mobilité. Les variations constatées demeurent modestes (Tableaux 1 et 2) et la fragilité des données pour les années 1970, tant dans notre enquête que dans celle de Michel Simonot sur ce point, interdit de dépasser le stade de l'hypothèse. Ce point doit d'autant plus être souligné que d'autres facteurs sont à prendre en considération, ne serait-ce que la transformation de la place des IUT dans le système universitaire. En revanche, un fait s'impose sans contestation : les étudiants de carrières sociales sont pour beaucoup d'entre eux des enfants de familles appartenant aux professions intermédiaires : 20 % dans les années 1970, 30 % dans les années 2000, soit 8 points de plus que les IUT dans leur ensemble, où pourtant dès les années 1970, cette catégorie est davantage représentée que dans les autres composantes de l'enseignement supérieur (Roulin-Lefebvre, Esquieu, 1992 ; Ndao G., 2020).

Au sein des professions intermédiaires, la catégorie 43 (intermédiaires de la santé et du social) regroupe pour la décennie 2000, 7,7 % des pères et 18,6 % des mères qui exercent dans le social (plutôt les pères) et la santé (plutôt les mères), ce qui signifie qu'une part importante des étudiantes et plus encore des étudiants (21 % de leurs mères appartiennent à la catégorie 43) sont des « héritiers » d'un secteur sanitaire et social qui s'est largement étendu depuis la création du DUT. Cette catégorie d'étudiant·e·s méritera une investigation particulière, même si en l'état de la recherche, elle ne paraît pas présenter de caractéristiques singulières, par exemple au regard de sa scolarité.

## Des enfants du secteur public ?

Un autre point important méritera d'être approfondi : la part des enfants issus de familles liées au service public, entendu dans un sens large : fonction publique bien entendu, mais également entreprises parapubliques et secteur associatif dont l'éthos est proche, et qui peuvent constituer des milieux prédisposant aux conceptions d'une animation socioculturelle qui entend se mettre au service de la communauté et qui réproouve globalement la relation marchande. On renverra à l'ouvrage classique de François de Singly et de Claude Thélot (1989) et aux travaux plus récents de Mathieu Hély (2009) qui a montré la proximité des aspirations des fonctionnaires et des « travailleurs associatifs », particulièrement ceux du travail social et de l'univers socioéducatif. On peut relever déjà l'importance des employés des entreprises parapubliques parmi les parents : 94 pères sur les 1 088 dont la profession est exploitable sont des salariés ou retraités de la SNCF (38), des PTT-La Poste-France Telecom (34) et d'Électricité de France et Gaz de France (EDF-GDF) [22], ce qui représente presque 1/10<sup>e</sup> des étudiants (9,6 %). Outre l'esprit du service public, ces entreprises disposaient d'un réseau d'œuvres sociales très importantes qui a constitué sans aucun doute un milieu favorable à la socialisation des enfants à l'animation (colonies de vacances de la Caisse centrale d'activités sociales [CCAS] d'EDF-GDF, centres de loisirs de l'Association sportive des PTT [ASPTT]), mais également un lieu d'information sur les possibilités de formation professionnelle dans l'animation et en particulier l'existence du DUT carrières sociales, qui reste un diplôme peu connu et l'était bien davantage il y a 40 ans. C'est en fréquentant des animateurs, des formateurs, des responsables de formation que beaucoup d'étudiants découvrent l'animation et surtout la possibilité d'en faire un métier. Les positions sociales de la grande majorité de ces pères étaient celles « d'agents » (PCS 52), à la SNCF et aux PTT, dans une moindre mesure à EDF. Notons que près des 3/4 des étudiants concernés ont obtenu leur DUT avant 1990, indice peut-être du déclin du DUT comme voie de promotion sociale pour les enfants de salariés du secteur parapublic, lui-même en déclin et indice surtout de la rétractation des œuvres sociales de ces entreprises.

## Une France rurale de l'Ouest et du Centre

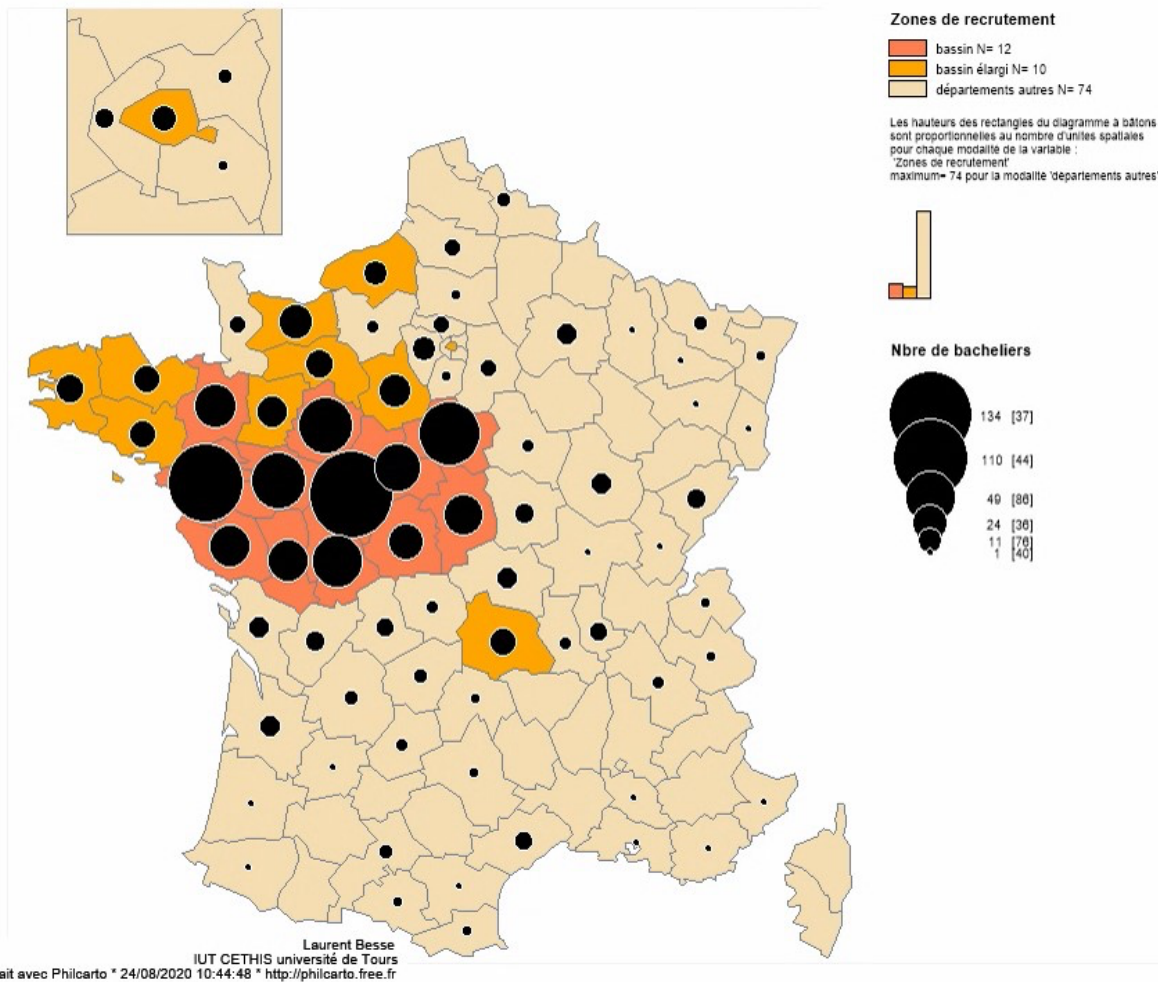
L'image attachée aux IUT est celle d'établissements d'enseignement supérieur de proximité, recrutant leurs étudiants dans un proche rayon, l'essor des IUT dans les villes moyennes dans les années 1990 contribuant à ancrer cette image (« les IUT des champs »), globalement vraie pour les filières les plus répandues (techniques de commercialisation ; gestion des entreprises et administration ; génie électrique et informatique industrielle)<sup>19</sup>. Le petit nombre d'IUT disposant de la filière carrières sociales option animation dessine un paysage très différent : les plus proches de celui de Tours se trouvent à Bordeaux (le premier créé en 1967, un an avant lui), Rennes (créé en même temps que lui), Paris (aujourd'hui IUT Rives de Seine de l'université de Paris, créé en 1970). Vers l'est, il faut aller à Grenoble, ou Belfort et Châlons-en-Champagne depuis la fin des années 1990. L'aire de recrutement est donc vaste. Elle se concentre d'abord sur un quart nord-ouest du territoire et correspond plus spécifiquement à un grand bassin versant de la Loire élargi qui s'étendrait de Nevers à Nantes et de Poitiers à Rennes : 2/3 des étudiants proviennent de 12 départements (en rouge sur la carte, page suivante), l'aval de Tours prenant nettement l'avantage depuis 1990 sur l'amont, signe sans doute d'un plus grand dynamisme démographique des Pays de la Loire. Dix autres départements du Nord-ouest complètent ce premier bassin (en orange sur la carte), l'ensemble cumulant 80 %. Seul le Puy-de-

<sup>19</sup> Cette image est d'autant plus prégnante que l'opinion courante assimile souvent IUT et STS (sections de techniciens supérieurs) dont les travaux de Sophie Orange ont pourtant bien établi les différences.



Dôme n'appartient pas à cet ensemble continu. On remarquera que l'Île-de-France n'a fourni qu'un nombre réduit d'étudiants, beaucoup moins que la Bretagne pourtant plus éloignée et malgré son déficit en formations carrières sociales jusqu'à la fin des années 1990. Le reste de la France, outremer inclus, représente 20 % des étudiants, avec une forte dispersion.

**CARTE 1. LES DÉPARTEMENTS D'OBTENTION DU BAC DES ÉTUDIANT·E·S DE L'IUT CARRIÈRES SOCIALES DE TOURS (1969-2010, FRANCE MÉTROPOLITAINE)**



Source : Les données de cette carte reposent sur l'origine géographique des inscrits pour les années dépouillées et intégrées dans la base.

Cet espace de recrutement est vaste à l'échelle des mobilités étudiantes moyennes : près de 40 % des étudiants proviennent de localités situées à plus de 200 km de Tours, ce qui n'est pas anodin en termes de coûts financiers, mais également psychologiques. Cet éloignement suppose une émancipation du milieu familial perçue de manière favorable par l'équipe enseignante qui y voit un signe de maturité et la preuve d'un sens suffisant de la « débrouille » qui contribue à faire un animateur ou une animatrice. Pour les mêmes raisons, les étudiants ont été mis en demeure d'effectuer leurs stages dans deux départements (au sens géographique du terme) différents, afin de s'habituer à une mobilité qui a été considérée comme un atout pour des travailleurs sociaux, bien avant que la mobilité des jeunes ne devienne un enjeu. La distance géographique constitue aussi visiblement un facteur de sélection sociale, puisque le recrutement local tend à être plus populaire que celui provenant des départements plus éloignés : pour l'ensemble des cinq départements les plus proches de l'IUT (Indre-



et-Loire, Loir-et-Cher, Maine-et-Loire, Sarthe et Vienne), la part des pères ouvriers atteint 19,7 % soit presque 10 points de plus que pour le reste de la France (9,9 %), tandis que la part des professions intermédiaires n'y est que de 23,9 % contre 30,6 % parmi les étudiants venant du reste de la France. Les autres catégories sociales ne présentent pas de différences significatives en matière de mobilité, à l'exception relative des agriculteurs, dont le poids est plus fort parmi les pères d'étudiants en provenance de l'Ouest breton ou vendéen. À travers la figure de l'étudiant « local » d'origine plus populaire et de l'étudiant « venant de plus loin » issu d'une famille de catégorie intermédiaire se dessinent sans doute deux figures de la vie étudiante, mais peut-être aussi deux manières de concevoir le métier d'animateur, le modèle « vocationnel » qui suppose d'aller loin chercher une formation d'animateur étant associé aux classes moyennes.

L'éloignement du domicile familial – là encore rapporté aux normes des étudiants d'IUT ou des premiers cycles universitaires classiques – contribue à créer un effet « promotion », une part importante des étudiants restant à Tours le week-end, même si ce phénomène a, semble-t-il, perdu beaucoup de son importance au cours des dix dernières années : des fêtes, des projets d'animation, du travail universitaire en groupe parfois est réalisé le week-end.

On notera que l'espace de recrutement des étudiants est marqué par la ruralité, ce qui peut rendre compte d'une présence non négligeable de fils et surtout filles d'agriculteurs parmi les étudiants, présence qui ne régresse pas jusqu'à nos jours. Cet espace correspond aussi pour partie à des territoires marqués aujourd'hui encore par un héritage catholique qui a sans doute laissé des traces en matière de conception du service social et peut-être également de vie communautaire. C'est également un espace où l'enseignement privé est puissant<sup>20</sup>. Une majorité d'étudiants proviennent de petites villes ou de l'espace périurbain, très peu des métropoles.

L'espace de recrutement est également caractérisé par la faiblesse de l'implantation des populations issues de l'immigration, en particulier de l'immigration non européenne ou des territoires d'outre-mer. Sans doute faut-il y voir un des facteurs – parmi de nombreux autres – du faible effectif d'étudiants appartenant à ces populations. Une tentative grossière pour en estimer l'importance à l'aide des noms de famille aboutit à un taux largement inférieur à 5 %, identique pour les garçons et les filles. Comme l'écrit un titulaire du DUT sur sa page Internet d'un site de retrouvailles entre anciens étudiants : « Le seul Noir de la promo ! J'ai failli faire exploser les quotas. »<sup>21</sup> Cette faible représentation des étudiants issus de l'immigration non européenne est d'autant plus remarquable que dans le DUT animation dit « promotion sociale du travail en cours d'emploi » qui, dans le même département de l'IUT de Tours, recrutait jusqu'en 2014 des animateurs en poste pour les former dans le cadre de la formation continue, les stagiaires issus de l'immigration étaient plus nombreux, venant il est vrai de zones de recrutement encore plus vastes<sup>22</sup>.

Les étudiants sont donc loin de correspondre au stéréotype de l'animateur issu des quartiers populaires urbains.

<sup>20</sup> L'académie de Nantes et celle de Rennes sont celles où l'enseignement privé confessionnel scolarise le plus d'élèves.

<sup>21</sup> Page « Copains d'avant » de X. Dans les années 2010, la réalité n'était guère différente.

<sup>22</sup> Dont le bassin houiller de Lorraine dans le cadre d'accords de financement de formation.

## Des bacheliers provenant de différentes filières

Les étudiants de carrières sociales proviennent jusqu'aux années 2010 en majorité des filières générales du secondaire. Aucune série n'est privilégiée, mais dans les faits ce sont les bacs des séries littéraires puis économiques et sociales qui dominent, la série B puis ES se substituant à la série littéraire à partir de 1991 et formant à elle seule entre 1995 et 2010 autour de 40 % de l'effectif des étudiant·e·s. Dans les années 1970-1980, on comptait un nombre non négligeable de candidats (jusqu'à 25 %) venant du bac D, le « petit » bac scientifique de l'époque, moins sélectif scolairement et socialement que le bac C qui regroupait l'élite scolaire et sociale.

Les bacheliers technologiques ont toujours pesé pour moins de 30 % des effectifs. Cela peut paraître peu, mais c'est légèrement supérieur à la moyenne des départements d'IUT tertiaires avant les années 2010, lorsque se sont multipliées les injonctions à accueillir davantage de ces bacheliers dans les IUT.

TABLEAU 4. RÉPARTITION DES ÉTUDIANT·E·S SELON LE TYPE DE BAC (1968-2010)

	Effectifs	Pourcentage
Bac général	1021	75,7 %
Bac technologique	299	22,2 %
Autres (ESEU, bac étranger, non-bachelier)	18	1,3 %
Bac pro	11	0,8 %
Ensemble	1 349	100,0 %

ESEU : examen spécial d'entrée à l'université.

Source : base de données constituée à partir de l'exploitation des dossiers d'étudiant-es.

Les variations du taux de bacheliers technologiques ne sont pas négligeables (minimum 1998 avec 11,9 % et maximum 1989 avec 29,7 %), et correspondent globalement aux variations de la part globale de ces bacheliers dans la population scolaire (elle est maximale au tournant des années 1990 avant de décliner lentement). Si l'on en juge par la situation à la fin des années 2000 pour laquelle nous avons quelques points de comparaison, la structure par bac des candidatures n'était pas très différente de celle des candidats retenus : les bacheliers technologiques représentaient moins de 30 % des candidats. Deux facteurs au moins peuvent expliquer ce taux relativement faible : l'absence de filière technologique conduisant « naturellement » vers l'option animation, le bac F8 jusqu'en 1995 puis SMS (sciences médicosociales) étant davantage tourné vers le paramédical et le sanitaire<sup>23</sup>. Par ailleurs, l'académie d'Orléans-Tours présente un déficit ancien en bacs technologiques.

L'apparente simplicité de la structuration par origines de bac des étudiants (75 % de bac général, 22 % de technologiques et quelques unités d'autres) ne doit pas cacher la grande diversité de détail des diplômes présents puisqu'on y trouve toute la variété des bacs généraux ou technologiques – y compris dans leurs options ou même celle des bacs professionnels. Sous cet aspect, la filière carrières sociales diffère des diplômes du supérieur court qui recrutent à partir d'un nombre réduit de filières du secondaire bien identifiées, perceptibles d'ailleurs tant par les enseignants que par les candidats. Par comparaison, cette hétérogénéité (relative) des origines scolaires contribue à instituer l'image d'une formation et d'un métier supposés « différents », en rupture apparente avec les logiques d'orientation qui prévalent à l'issue du secondaire.

<sup>23</sup> À la différence du bac ST2S (sciences et techniques du sanitaire et du social) qui lui a succédé en 2009 (premiers diplômés) où la dimension animation est davantage identifiée.

## Des performances académiques moyennes

Dans leur majorité, les étudiants en animation de la période 1970-2010 ont obtenu leur bac sans mention (84,5 %), ou avec une mention assez bien (12,9 %). Ces chiffres doivent être regardés avec une certaine prudence, car, avant 1990, les données sont parcellaires, ce qui est en soi un indice de la faible importance accordée aux mentions à une époque où elles étaient attribuées avec parcimonie et réservées à une « élite scolaire », qui *a priori* avait peu de chance de candidater en IUT carrières sociales. Mais leur forte augmentation depuis les années 1990 dans la population scolaire générale ne s'est pas accompagnée d'une croissance identique parmi les étudiants en animation : pour la période 1995-2010, la part des bacs sans mention est toujours de 64,5 % et celle des mentions bien et très bien, qui restent sélectives, atteint 6,4 %. Sans surprise, le différentiel garçons/filles est important, les filles étant presque 10 % de plus à obtenir une mention et étant les seules à décrocher la mention « très bien ».

Si l'on accepte de retenir ce critère comme mesure de la valeur de la scolarité secondaire, on doit donc considérer qu'on est en présence d'une population faiblement dotée en capital scolaire, qu'elle ait obtenu un baccalauréat général ou technologique. Appartenant plutôt aux couches moyennes inférieures, les étudiants relèvent également du « moyen inférieur » par leurs résultats scolaires puisque, s'ils n'ont pas, sauf rares exceptions, connu le lycée professionnel qui signale souvent des difficultés importantes à l'issue du collège, ils n'ont mené dans leur grande majorité qu'une scolarité moyenne au lycée général ou technologique.

## Quel destin professionnel pour les étudiants de DUT animation ?

Les incertitudes dans la définition du métier d'animateur, la fragilité du statut de nombreux animateurs et plus encore d'animatrices suscitent des interrogations à propos de la part d'anciens étudiant·e·s qui trouvent une insertion professionnelle dans l'animation, surtout à long terme. Le DUT carrières sociales animation sociale et socioculturelle forme-t-il des animateurs et animatrices ou a-t-il d'autres fonctions ? La comparaison avec les diplômés dits « jeunesse et sports » est difficile puisque ces diplômés viennent reconnaître et conforter une expérience préalable, consacrant ainsi une vocation. On se rappellera aussi qu'ils sont organisés selon le principe de l'alternance<sup>24</sup>.

Le DUT se voulait à l'origine en 1966 une voie destinée « aux étudiants qui souhaitent poursuivre des études supérieures dans un esprit différent et acquérir dans un délai moins long une formation permettant d'accéder directement à des activités professionnelles »<sup>25</sup>. Face au risque d'engorgement des facultés traditionnelles, le pouvoir gaulliste entendait délester les universités de ces étudiants les plus fragiles, tout en formant les cadres moyens dont le pays avait besoin. En instituant des périodes de stage obligatoires en milieu professionnel, le nouveau diplôme marquait une rupture par rapport aux finalités traditionnellement généralistes de l'enseignement universitaire, même s'il ne faut pas oublier que le droit comme la médecine ont toujours été des facultés « professionnalisantes » et que, par ailleurs, depuis le début du xx<sup>e</sup> siècle des composantes universitaires spécifiques formaient des

<sup>24</sup> L'âge moyen des diplômés est de 33 ans 5 mois, 6 mois après leur sortie de formation en 2017. Source : Cariforef Pays de Loire *L'accès à l'emploi des diplômés BPJEPS 2017 (Brevets professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport)* [https://www.cdr-copdl.fr/index.php?lvl=notice\\_display&id=50014#X1eviotpwlo](https://www.cdr-copdl.fr/index.php?lvl=notice_display&id=50014#X1eviotpwlo)

<sup>25</sup> Décret n° 66-25 du 7 janvier 1966 portant création des IUT. Le « différent » et le « délai moins long » renvoient aux études universitaires classiques et aux grandes écoles, c'est-à-dire aux voies d'enseignement supérieur long classiques. Sur la naissance des IUT : Benoist, 2016.

ingénieurs<sup>26</sup>. L'insertion immédiate sur le marché de l'emploi, pour utiliser une formule anachronique, était donc la finalité première des IUT, qui a été rapidement contestée ou du moins partiellement détournée, puisqu'avant même le terme de leur première décennie d'existence se posait la question des poursuites d'études après le DUT<sup>27</sup>.

Les départements de carrières sociales, en particulier ceux proposant la filière animation, ont constitué très vite un isolat au sein des IUT : départements rares, regroupant moins de 2 % des effectifs, ils formaient dans l'après-mai 68 une composante perçue comme gauchiste, particulièrement par rapport aux autres départements tertiaires (actuels « techniques de commercialisation » ; « gestion des entreprises et administrations », etc.). Leurs équipes enseignantes n'ont jamais prétendu former exclusivement à un métier, et encore moins limiter la scolarité à l'acquisition de techniques d'animation. Cette tendance est particulièrement affirmée à Tours pour des raisons qui nous semblent tenir au relatif éloignement avec le milieu professionnel qui distingue par exemple ce département de celui de Bordeaux avec lequel il partage par ailleurs de nombreux traits. À Tours les enseignants du département n'ont par exemple jamais pratiqué de recherche appliquée et il n'a jamais existé de liens institutionnels avec des fédérations de jeunesse ou d'éducation populaire<sup>28</sup>.

La priorité est donnée aux disciplines et savoirs académiques, dans les discours tenus aux étudiants, mais également dans une série de pratiques qui visent à atténuer le caractère jugé trop techniciste du programme pédagogique national (PPN) qui définit – avec des marges d'adaptation laissées à chaque département – le cadre national du DUT. Jusqu'à aujourd'hui, le département s'est refusé à donner aux cours les intitulés « professionnalisants » du PPN et leur préfère le nom des disciplines académiques : psychologie clinique, sociologie, droit, etc. Par ailleurs, il existe un large consensus pour estimer que les aspects les plus généralistes de la formation (« culture générale », écrits de type universitaire, cours magistraux) constituent la partie la plus « utile » et irremplaçable d'un cursus de type DUT pour de futurs animateurs et que l'expérience professionnelle s'acquiert d'abord par l'expérience, c'est-à-dire les stages en cours de formation et par les pratiques professionnelles d'animation dans la période qui suit le diplôme.

### *Les enquêtes d'insertion*

Les éléments sur le devenir des étudiants après le DUT sont lacunaires. Il n'existe pas d'association d'« anciens » qui tiendrait un annuaire. L'idée est étrangère à la culture de l'animation. Toutefois des ancien·nes « reviennent », selon la formule indigène, à l'occasion des journées portes ouvertes ou pour saluer les nouvelles promotions, ce qui témoigne des ambivalences à l'égard de l'esprit de corps parmi les animateurs. Des liens interpersonnels avec des enseignants sont maintenus et surtout certains « ancien·nes » sont repérés comme intervenants professionnels potentiels pour le DUT au bout de quelques années. Par ailleurs, des enquêtes par questionnaire fournissent quelques éléments. Ainsi les évaluations réalisées par la commission pédagogique nationale (CPN) comportent des éléments sur l'insertion des diplômés (Le Nir, 2015). Surtout, les anciens étudiants sont destinataires des enquêtes de l'Association des directeurs d'IUT (ADIUT) qui, chaque année de 2002 à 2016, a étudié spécialité par spécialité le devenir professionnel des étudiants de DUT<sup>29</sup>. À cela s'ajoutent celles menées localement

<sup>26</sup> Les instituts de Grenoble par exemple puis les INSA (Instituts nationaux de sciences appliquées), sous le régime dérogatoire de l'institut que reprennent les IUT.

<sup>27</sup> Poursuites d'études qui n'avaient toutefois jamais été écartées, mais pensées comme très marginales (Benoist, 2016).

<sup>28</sup> Deux caractéristiques qu'on retrouve à Bordeaux et dans une moindre mesure à Rennes.

<sup>29</sup> <https://www.iut.fr/publications/le-devenir-des-etudiants.html> Le taux de réponse « Carrières sociales » est légèrement supérieur à moyenne des différentes spécialités.

par l'observatoire de la vie étudiante. Mais ces enquêtes – qui ne distinguent pas entre les différentes options carrières sociales et portent aussi bien sur l'option « gestion urbaine » que sur « Animation sociale et socioculturelle » – sont orientées vers l'insertion à court terme : 2 ans et demi après l'obtention du diplôme pour l'enquête de l'ADIUT. Elles conviennent mal au profil des étudiants animateurs dont on sait que l'entrée sur le marché du travail se fait souvent de manière longue et non linéaire. Ces enquêtes font surtout ressortir que la part des étudiants engageant une poursuite d'études vers un bac + 3 est légèrement plus faible que dans les autres départements d'IUT où le DUT joue de plus en plus le rôle d'une préparation à une admission parallèle en école de commerce ou d'ingénieur ou encore en licence professionnelle. Par ailleurs, les études d'insertion soulignent qu'une part plus importante d'étudiants entrent dans la vie active – mais cette part reste malgré tout minoritaire (20 %) <sup>30</sup>. Ce phénomène doit être appréhendé avec une grande prudence, car il recouvre des réalités très différentes que peuvent illustrer deux exemples volontairement caricaturaux : entre dans la catégorie « insertion professionnelle immédiate » des enquêtes aussi bien un étudiant originaire des classes moyennes, qui fait des saisons d'animation (classes vertes et classes de neige puis colonies de vacances) pour accumuler un pécule afin de partir pour un tour du monde sac au dos, dont il est fort probable que le périple sera suivi d'un retour à l'emploi ou d'un service civique et probablement aussi d'un retour en formation, qu'une fille issue d'un milieu plus populaire, titulaire d'un bac pro, qui espère être embauchée en CDI dans l'EHPAD où elle a effectué son stage. Les deux expériences sont difficilement comparables, en particulier dans l'usage qu'elles font de la formation et sont pourtant confondues dans une seule catégorie.

### *Le destin professionnel plus de dix ans après la sortie de formation*

Le travail qui a été mené ici ne s'intéresse pas à l'insertion professionnelle. Il consiste délibérément à se placer au-delà de la période d'insertion dans la vie active et d'étudier les positions occupées par les générations successives d'étudiants afin d'approcher le destin à long terme des diplômés en animation. La question qui a organisé cette recherche peut être résumée ainsi : que produit une formation initiale professionnalisante en animation, en matière d'inscription durable dans le domaine de l'animation et dans des domaines professionnels proches comme le travail social, ou encore l'enseignement ?

Une enquête par questionnaire auprès des anciens ne pouvait être menée, faute de moyens et faute également de pouvoir disposer d'un répertoire d'adresses. Il a donc été décidé de recourir à une autre technique, après la constitution de la base réalisée à partir des archives : rechercher systématiquement sur Internet les renseignements sur la situation professionnelle actuelle (2019 ou 2020) des étudiants ayant été diplômés. Ce sont les résultats de cette première phase de travail qui sont présentés ci-après et qui devront être complétés dans un second temps par une série d'entretiens et peut-être également un questionnaire.

Nous nous servons des indications à caractère biographique disponibles sur Internet. Elles sont aujourd'hui relativement importantes, du moins pour les générations de moins de 55 ans. Nous avons systématiquement recherché les informations disponibles pour la totalité des étudiants ayant obtenu leur DUT en 2 ans <sup>31</sup> pour 9 promotions (de 1986 à 2008), soit 619 individus, dont l'âge s'étale de 29 ans et 8 mois

<sup>30</sup> Dans la plupart des autres spécialités, elle est inférieure à 10 % en 2014 (enquête 2016). Ces chiffres comme tous les autres portent sur les diplômés de carrières sociales de manière indifférenciée. [https://www.iut.fr/files/fck/File/documents/enquete-nationale/Presentation\\_enquete\\_diplomes\\_2014.pdf](https://www.iut.fr/files/fck/File/documents/enquete-nationale/Presentation_enquete_diplomes_2014.pdf)

<sup>31</sup> La prise en compte des (quelques) DUT obtenus en 3 ans posait des problèmes d'homogénéité des promotions puisque ces étudiants étaient décomptés à la fois dans leur promotion d'entrée en DUT et de sortie effective (n+2). Par ailleurs, ont été écartés par souci de cohérence les étudiants ayant achevé leur DUT dans un autre département.

à 56 ans et 7 mois. Le tableau qui suit montre que la part des ancien·ne·s retrouvé·e·s peut être considérée comme satisfaisante, si on la compare aux enquêtes par questionnaire – dont le taux de réponse est rarement supérieur à 50 % – auprès de publics ayant quitté l'université depuis bien moins longtemps.

**TABLEAU 5. ANCIEN·NE·S ÉTUDIANT·E·S DONT LA SITUATION PROFESSIONNELLE A ÉTÉ REPÉRÉE POUR 2019-2020**

Promo et âge moyen en 2020	Ensemble des diplômé·e·s			Position professionnelle en 2019-2020			Part des diplômé·e·s identifié·e·s		
	F	M	Ens.	F	M	Ens.	F	M	Ens.
<b>1986</b> <i>54 ans</i>	29	25	54	10	12	22	34,5 %	48,0 %	40,7 %
<b>1989</b> <i>51 ans</i>	29	25	54	10	15	25	34,5 %	60,0 %	46,3 %
<b>1990</b> <i>50 ans</i>	26	26	52	8	13	21	30,8 %	50,0 %	40,4 %
<b>1992</b> <i>48 ans</i>	43	34	77	24	9	33	55,8 %	26,5 %	42,9 %
<b>1995</b> <i>45 ans</i>	42	31	73	27	24	51	64,3 %	77,4 %	69,9 %
<b>1998</b> <i>42 ans</i>	41	33	74	29	22	51	70,7 %	66,7 %	68,9 %
<b>2001</b> <i>39 ans</i>	45	28	73	28	23	51	62,2 %	82,1 %	69,9 %
<b>2004</b> <i>36 ans</i>	47	32	79	34	22	56	72,3 %	68,8 %	70,9 %
<b>2008</b> <i>32 ans</i>	58	25	83	29	13	42	50,0 %	52,0 %	50,6 %
<b>Total général</b>	<b>360</b>	<b>259</b>	<b>619</b>	<b>199</b>	<b>153</b>	<b>352</b>	<b>55,3 %</b>	<b>59,1 %</b>	<b>56,9 %</b>

Source : base de données constituée à partir de l'exploitation des requêtes sur Internet et des dossiers d'étudiant·e·s.

Lecture : sur les 619 étudiant·e·s des promotions étudiées (1986 à 2008), on a obtenu la position professionnelle en 2019-2020 de 352, soit 56,9 % soit 55,3 % des femmes et 59,1 % des hommes.

Des informations concernant largement plus de la moitié des diplômés ont pu être collectées grâce à des séries de requêtes sur Internet, le pourcentage d'individus « retrouvés » s'élevant à 70 % pour les générations de moins de 45 ans, exception faite de la génération la plus récente, ce qui peut paraître paradoxal, sauf si l'on admet que l'exposition sur Internet dépend pour partie de la stabilité professionnelle : ce taux plus faible pour la génération des trentenaires laisserait supposer une insertion retardée. Les promotions plus récentes (après 2008) n'ont pas fait l'objet d'investigation, parce que leurs dossiers n'ont pas encore été intégrés dans la base constituée avec le dépouillement et surtout parce que ces promotions sont connues des auteurs de l'étude, ce qui aurait constitué un biais important. On notera que le différentiel d'informations concernant les hommes et les femmes tend à se réduire au fil des générations, conséquence de la généralisation de l'usage pour une femme de conserver son nom de naissance, même en cas de mariage. Pour les promotions des années 1980, il a parfois été impossible d'établir avec certitude qu'il s'agissait bien de la diplômée, dont on ne connaissait que le nom dit « de jeune fille », même si par ailleurs beaucoup d'indices concordaient pour l'identifier.

Les pages Internet que le moteur de recherches mettait en évidence étaient variées : presse locale, sites institutionnels (centres sociaux, compagnies de théâtre, etc.), sites ou pages personnelles, pages de réseaux professionnels type LinkedIn, sites de retrouvailles d'anciens élèves, mais également sites d'informations sur les entreprises. La piste des usages faits d'Internet par les anciens étudiants aurait mérité une recherche en soi, qui n'a pu être menée, tout comme la mise en avant ou au contraire le silence, voire l'euphémisation du passage par un IUT de carrières sociales (« études dans le domaine

culturel »), indicateurs parmi d'autres de l'image plus ou moins valorisée du « socioculturel » selon les univers sociaux de référence. La valeur des indications recueillies est à considérer avec prudence. Seules ont été retenues les informations sur la dernière position occupée puisque les éléments sur les emplois antérieurs étaient parfois inexistant, tout comme pouvaient ne pas être mentionnés les autres diplômes acquis après le DUT. Il était donc impossible de reconstituer les trajectoires, ce qui relèvera d'un second temps de l'enquête, à partir d'entretiens et de questionnaires. Par ailleurs, certains métiers bénéficient d'un effet d'exposition sur Internet supérieur à d'autres : si ce qu'on appellera faute de mieux la « marginalité » – entendue comme écart par rapport à la norme du salariat stable – qui concerne une part peut-être non négligeable des ancien·nes est *a priori* peu visible sur Internet, ce ne sont pas non plus les positions les plus stables qui sont nécessairement les plus visibles : une ancienne DUTienne devenue éducatrice de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) ou professeure des écoles sera moins repérable qu'une responsable de structure socioculturelle de jeunesse, qui, elle-même, le sera moins qu'une comédienne. Ces précautions prises, l'importance du corpus, sa représentativité, surtout pour les promotions 1995 et suivantes (près de 70 %), et enfin les comparaisons entre promotions permettent d'esquisser un tableau des « destinées professionnelles » des diplômés universitaires en animation.

### L'adéquation entre formation et emploi

TABLEAU 6. SECTEURS D'EMPLOIS DES DIPLÔMÉ·E·S (PROMOTIONS 1986 À 2008)

	F	M	Total
<b>Animation</b>	<b>30,2 %</b>	<b>30,7 %</b>	<b>30,4 %</b>
<i>socioculturel</i>	24,6 %	26,1 %	25,3 %
<i>animation nature</i>	3,5 %	2,6 %	3,1 %
<i>foyers de jeunes travailleurs</i>	0,5 %	2,0 %	1,1 %
<i>périscolaire-scolaire</i>	1,5 %	0,0 %	0,9 %
<b>Gérontologie/hôpital (anim)</b>	<b>5,0 %</b>	<b>1,3 %</b>	<b>3,4 %</b>
<b>Insertion</b>	<b>5,0 %</b>	<b>3,3 %</b>	<b>4,3 %</b>
<b>Petite enfance</b>	<b>1,0 %</b>	<b>0,0 %</b>	<b>0,6 %</b>
<b>Travail social</b>	<b>19,1 %</b>	<b>19,6 %</b>	<b>19,3 %</b>
<i>éducation spécialisée</i>	11,6 %	7,2 %	9,7 %
<i>handicap</i>	2,5 %	5,2 %	3,7 %
<i>social</i>	5,0 %	7,2 %	6,0 %
<b>Culture</b>	<b>12,6 %</b>	<b>8,5 %</b>	<b>10,8 %</b>
<b>Sport</b>	<b>1,0 %</b>	<b>1,3 %</b>	<b>1,1 %</b>
<b>Économie sociale</b>	<b>0,0 %</b>	<b>1,3 %</b>	<b>0,6 %</b>
<b>Enseignement formation</b>	<b>8,5 %</b>	<b>11,8 %</b>	<b>9,9 %</b>
<b>Administration</b>	<b>1,0 %</b>	<b>3,3 %</b>	<b>2,0 %</b>
<b>Psychologue en libéral et assim.</b>	<b>2,0 %</b>	<b>0,0 %</b>	<b>1,4 %</b>
<b>Infirmière</b>	<b>1,0 %</b>	<b>0,0 %</b>	<b>0,6 %</b>
<b>Autres</b>	<b>13,1 %</b>	<b>19,0 %</b>	<b>15,6 %</b>
<i>agricult.</i>	2,0 %	3,9 %	2,8 %
<i>artisan</i>	3,0 %	5,2 %	4,0 %
<i>commerçant</i>	1,0 %	0,0 %	0,6 %
<i>communication</i>	1,0 %	0,7 %	0,9 %
<i>div (en formation surtout)</i>	2,0 %	3,3 %	2,6 %
<i>entreprise</i>	2,5 %	4,6 %	3,4 %
<i>tourisme</i>	1,5 %	1,3 %	1,4 %
<b>Total général</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

Source : base de données constituée à partir de l'exploitation des requêtes sur Internet et des dossiers d'étudiant-es. Les chômeurs (2) ont été assimilés à la catégorie d'emplois occupés précédemment et les personnes en cours de formation (2,6 %) à la catégorie « autres ».



Le premier tableau ne prend pas en compte la nature des emplois occupés, mais s'intéresse aux secteurs d'emplois, classés et ordonnés selon le degré de proximité avec les univers professionnels auxquels le DUT animation est supposé conduire. Le socioculturel occupe un peu moins du tiers des diplômés, avec un équilibre des sexes, à la différence de l'animation en milieu médicosocial très féminisée – ce qui était attendu. L'animation jeunesse et famille (espaces jeunes-centres sociaux) occupe le quart des diplômés. Sous l'ensemble « petite enfance » ont été regroupées des coordinatrices de réseau d'assistante maternelle (RAM) et une éducatrice de jeunes enfants (EJE). Les métiers de l'insertion concernent principalement des fonctions de conseillers en insertion professionnelle, en mission locale.

Ont été regroupées dans la catégorie « travail social » des activités qui relèvent d'univers traditionnellement dominés par les titulaires des diplômes de travail social à exercice réservé, éducateur spécialisé, assistant de service social principalement. Les subdivisions internes peuvent surprendre puisque des éducateurs spécialisés travaillent dans le secteur du handicap et du « social », mais ces subdivisions visent à mettre en avant les éducateurs spécialisés (et chefs de service ex-éducateurs spécialisés ou directeurs de structures de l'éducation spécialisée ou encore éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse, mais aussi aides médico-psychologiques) : avec près d'un ancien sur dix cette catégorie est importante parmi les DUTiens, qui ont dû reprendre des études spécifiques pour obtenir leur diplôme d'État, le plus souvent sans dispense de formation. Les chiffres confirment que l'éducation spécialisée constitue un pôle d'attraction pour les DUT de carrières sociales animation, même s'ils sont en dessous de ce qui était attendu. À ce stade de l'enquête, les éléments disponibles sur les parcours des éducateurs spécialisés montrent que l'orientation vers ce métier s'est faite relativement tôt, avant 25 ans. Sous la rubrique « handicap » ont été classés des emplois qui ne relèvent pas du diplôme d'éducateur spécialisé comme animateur ou coordinateur de loisirs adaptés, mais aussi des fonctions de consultant toujours dans le même domaine. Le « social » regroupe les assistantes sociales (2 seulement à comparer aux 34 éducateurs spécialisés)<sup>32</sup> et différentes fonctions dans l'urgence sociale (animateur en centre d'hébergement et de réinsertion sociale par exemple), qui expliquent le caractère plus masculin de cet ensemble, malgré la présence des assistantes sociales.

Le domaine culturel auquel on pourrait adjoindre le domaine sportif a été constitué comme tel parce qu'il paraît, malgré l'hétérogénéité des statuts qu'il recouvre, constituer un univers qui tire sa cohérence de sa distinction avec le pôle du travail social qui vient d'être évoqué et qui, surtout parce qu'il correspond à une orientation ancienne de la formation et du métier d'animateur, héritage d'une éducation populaire, est marqué par son héritage « culturel ». On peut distinguer quatre sous-ensembles : un univers artistique composé de comédiens, comédiennes surtout (9 femmes, 3 hommes), de conteurs, d'artistes parfois reconnus, un pôle technique masculin (régisseur son, manager d'artiste), un pôle d'enseignants culturels (guitare, chant) qui, comme les techniciens qui viennent d'être mentionnés et les sportifs, entretiennent le plus souvent des liens étroits avec l'animation socioculturelle, en particulier parce qu'ils interviennent dans des équipements socioculturels, ou parce que certains ont également occupé des emplois d'animateurs. Les éléments disponibles laissent supposer pour une part importante d'entre eux une certaine précarité, mais également de « choix de vie » assumés au nom d'une vocation artistique. Le dernier de ces quatre ensembles relève des métiers de la culture au sens du ministère du même nom et correspond à des

<sup>32</sup> Alors même que les logiques d'équivalence favorisent curieusement le passage d'un DUT Animation à une formation d'assistance sociale (dispense d'une année de formation).

situations professionnelles beaucoup plus stabilisées : responsable d'un service culturel, directeur de théâtre municipal, médiatrice, animatrice culturelle, bibliothécaire. Ce dernier pôle est féminin, bien davantage que les fonctions de direction ou de coordination du secteur socioculturel.

L'économie sociale n'occupe qu'une part très réduite des « anciens et anciennes », bien plus faible qu'attendu, ce qui indique peut-être l'existence de barrières liées à des diplômes spécifiques, auxquels un cursus en carrières sociales conduirait difficilement. L'enseignement et la formation constituent le dernier « gros » ensemble, avec 10 %, très curieusement masculin, malgré la présence de cadres pédagogiques des écoles de travail social (4 femmes pour 1 homme). La proportion de professeurs des écoles (4 % du total des anciens-nes identifié-e-s) parmi les anciens diplômés est identique chez les hommes et chez les femmes, ce qui ne manque pas de surprendre. Comme pour les éducateurs spécialisés, mais à un degré moindre, le professorat des écoles constitue un pôle d'attraction pour les diplômés carrières sociales, atteint à un âge plus avancé toutefois, ce qui est sans doute la conséquence de durées d'études plus longues pour présenter le concours.

Les autres secteurs peuvent paraître éloignés du DUT et témoigner dans certains cas de réorientations profondes (agent général d'assurances, directeur des ressources humaines dans la grande distribution). Toutefois des liens unissent souvent les positions actuellement occupées et l'univers de l'animation. Ainsi dans la catégorie « administration » qui concerne 7 anciens, si les 2 femmes encore relativement jeunes (30 et 43 ans) occupent des postes de catégorie C sans lien direct avec leur DUT, les 5 hommes, plus âgés (45 à 54 ans), occupent des postes de directeur général de service (ou adjoint) au terme d'une carrière dans l'animation, assortie dans trois cas d'engagements militants dans l'éducation populaire et des partis politiques, complétés par des fonctions d'attaché parlementaire ou des passages en cabinets d'élus nationaux ou régionaux, qui sont typiques des carrières ayant existé dans l'univers (masculin) de l'animation socioculturelle et des liens qui l'unissent à l'univers de la politique locale, y compris sur un mode dominé. On notera d'ailleurs qu'un nombre important d'anciens étudiants semblent engagés dans la vie locale, surtout de petites communes, si l'on en juge par le nombre de ceux qui se sont présentés aux élections municipales. Par cela, ils signalent leur appartenance à l'univers des « gens du public », même si dans leur majorité ils n'en font pas partie au sens strict.

Le monde des artisans commerçants agriculteurs peut parfois aussi présenter des liens avec l'animation : si un apprentissage de la charpente à l'approche de la quarantaine témoigne d'une forme de reconversion, si la présence d'expériences de création de brasseries biologiques, de savonnerie ou surtout fermes biologiques est liée pour partie à l'animation nature et à des centres d'intérêt traditionnels des étudiants et des animateurs en général, on trouve également quelques expériences récentes où l'entreprise sert de cadre à ce qui relève d'un projet d'animation ou de développement local : ainsi une épicerie-bar ouvert dans un bourg par un trio d'anciens camarades de promotion, lieu qui ambitionne par l'accueil d'associations et de concerts d'être un pôle d'animation. Les expériences dans le secteur du tourisme semblent relever pour partie d'une même logique et rappellent les liens que l'animation entretient avec le monde du plein air (camping, tourisme fluvial alternatif). On n'oubliera toutefois pas que la diversité et l'ubiquité de l'animation qui se donnent à voir à travers cette diversité professionnelle sont aussi la rançon du caractère flou, mal défini de celle-ci.

Si l'on additionne l'ensemble des secteurs qui sont en lien avec la formation (animation ; gérontologie ; insertion ; petite enfance et travail social), on atteint 57,9 % des situations repérées. Si on y ajoute un deuxième cercle qui comprend les métiers de l'enseignement-formation et de la culture, on atteint 78,7 % de l'ensemble, avec dans les deux cas un différentiel hommes/femmes : il est de 6 % en faveur

des femmes dans le premier cas (60,3 % de femmes dans l'animation-travail social contre 54,2 % d'hommes), et de presque 7 % dans le second (81,4 % contre 75,2 %), le fort investissement des femmes dans les métiers de la culture compensant leur moindre présence dans l'enseignement-formation.

Ces chiffres doivent être pris comme des ordres de grandeur. Ils indiquent malgré tout qu'une part importante des anciens diplômés travaillent dans des secteurs en lien avec leur formation initiale en DUT carrières sociales qui a visiblement joué son rôle de diplôme de préparation aux métiers de l'animation socioculturelle *stricto sensu*. Le chiffre est de 33,8 % d'individus engagés dans ces métiers, si on s'en tient à une conception étroite qui ne prend en compte comme secteurs relevant de l'animation que le socioculturel et l'animation gérontologique, mais exclut un animateur dans un centre de réinsertion sociale ou encore une responsable d'une fédération d'éducation populaire en charge des vacances pour les personnes handicapées. Si l'on se réfère à une conception plus large qui inclut le social au sens principalement de métier du travail social à exercice réservé (surtout éducateur spécialisé) et « l'insertion », on atteint le chiffre indiqué plus haut de 57,9 % qui correspondrait à une fonction du DUT de préparation aux métiers du socioculturel et du social, ce qui reste important, car rappelons-le ces chiffres ne concernent pas des diplômés 3 ans après leur sortie de formation, mais des individus qui ont quitté l'IUT depuis 10 à 32 ans. Et encore ces chiffres ne prennent-ils pas en compte des fonctions qui sont en rapport avec la formation reçue : ainsi une enseignante en animation socioculturelle de lycée agricole dont le métier est en lien évident avec l'animation, n'est pas décomptée ici, mais dans la catégorie « enseignement-formation ».

On peut donc dire qu'une partie importante des diplômés exercent des fonctions en adéquation avec la formation reçue en DUT. Le tableau suivant (tableau 7) permet de préciser et de nuancer cette conclusion en distinguant les différentes promotions. Il fournit des indications de tendances générales, car on n'oubliera pas que les effectifs annuels considérés oscillent entre 21 individus pour 1990 et 56 pour 2004. Par ailleurs, les indications recueillies portent sur le secteur d'emploi actuellement occupé et non pas sur les postes qui ont pu l'être auparavant.

### **L'animation, métier de « jeunes »**

L'animation, dit-on souvent, est un « métier de jeunes », c'est-à-dire un métier qui est occupé par des jeunes au sens biologique du terme, mais également un métier dont les caractéristiques (statuts, salaires, instabilité relative) sont supposées être en adéquation avec la place assignée aux jeunes sur le marché du travail. Ces caractéristiques valent également pour les diplômés de DUT carrières sociales option animation.

TABLEAU 7. RÉPARTITION PAR SECTEURS PROFESSIONNELS SELON LES PROMOTIONS (1986-2008)

(Effectif)	1986 22	1989 25	1990 21	1992 33	1995 51	1998 51	2001 51	2004 56	2008 42	Moy. 1986- 2008
Animation	4,5 %	12,0 %	19,0 %	24,2 %	21,6 %	35,3 %	39,2 %	39,3 %	47,6 %	30,4 %
Géronto/hôpital	4,5 %	12,0 %	0,0 %	0,0 %	2,0 %	3,9 %	3,9 %	3,6 %	2,4 %	3,4 %
Insertion	4,5 %	4,0 %	9,5 %	6,1 %	3,9 %	5,9 %	0,0 %	3,6 %	4,8 %	4,3 %
Petite enfance	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	2,0 %	0,0 %	0,0 %	2,4 %	0,6 %
Travail social	13,6 %	28,0 %	14,3 %	18,2 %	23,5 %	27,5 %	27,5 %	12,5 %	4,8 %	19,3 %
Culture	22,7 %	12,0 %	4,8 %	12,1 %	13,7 %	7,8 %	9,8 %	8,9 %	9,5 %	10,8 %
Sport	4,5 %	0,0 %	4,8 %	0,0 %	2,0 %	0,0 %	2,0 %	0,0 %	0,0 %	1,1 %
Économie sociale	0,0 %	0,0 %	4,8 %	0,0 %	2,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,6 %
Enseignement formation	13,6 %	20,0 %	14,3 %	18,2 %	9,8 %	5,9 %	5,9 %	8,9 %	4,8 %	9,9 %
Administration	4,5 %	0,0 %	9,5 %	3,0 %	2,0 %	2,0 %	0,0 %	0,0 %	2,4 %	2,0 %
Infirmière	0,0 %	0,0 %	4,8 %	3,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,6 %
Psycho en libéral et assimilés	0,0 %	4,0 %	0,0 %	0,0 %	7,8 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	1,4 %
Autres	27,3 %	8,0 %	14,3 %	15,2 %	11,8 %	9,8 %	11,8 %	23,2 %	21,4 %	15,6 %
<b>Total général</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

Source : base de données constituée à partir de l'exploitation des requêtes sur Internet et des dossiers d'étudiant-e-s.

La part des diplômés travaillant dans l'animation socioculturelle ne cesse de décroître avec l'âge : majoritaire pour la promotion 2008 (32 ans aujourd'hui), l'animation socioculturelle constitue le plus gros ensemble jusqu'à la promotion 1998 (42 ans). Les chiffres des diplômés exerçant des fonctions d'animateurs sont en réalité plus importants parce que la catégorie « travail social » en inclut également<sup>33</sup>. La part du socioculturel décline à partir des promotions 1995 et antérieures : les anciens et anciennes, qui ont largement dépassé la quarantaine (âge moyen de la promotion 1995 : 45 ans) ne sont plus qu'une minorité à avoir un emploi qui relève du secteur de l'animation (socioculturel et gérontologie), quel que soit le niveau hiérarchique du poste. La différence hommes/femmes n'est pas flagrante, même si l'on constate une féminisation du secteur socioculturel pour les promotions les plus récentes. Pour les autres secteurs, la différence est peu significative, à l'exception de l'insertion qui confirme peut-être ainsi sa proximité avec le socioculturel<sup>34</sup> : 80 % des hommes proviennent des promotions antérieures à 1995 contre 40 % pour les femmes.

La comparaison avec les emplois classés sous l'étiquette « travail social » fournit un point de repère intéressant : le rapport entre socioculturel et travail social est de 1 à 1,5 pour la promotion 1998 et passe de 1 à 10 pour celle de 2008. Dans une moindre mesure, on constate le même phénomène avec « l'enseignement-formation » qui peut apparaître comme un pôle de stabilité et sans doute également de reconversion après une carrière dans l'animation. Toutefois, il est difficile d'aller au-delà d'hypothèses : nous ne sommes pas en mesure avec les données recueillies d'identifier ce qui découle d'un effet de parcours de vie et ce qui relève d'un effet de cohorte (ou de génération), d'autant plus que le contexte de massification scolaire puis universitaire des années 1980-90 et ses conséquences sur l'emploi pèsent de manière très différente sur les cohortes d'une aussi longue période. On peut au

<sup>33</sup> Les animateurs de CHRS par exemple (voir plus haut).

<sup>34</sup> Mais les effectifs masculins sont réduits dans ce secteur.

minimum suspecter des effets de contexte : les promotions 1989 à 1992 sont celles qui comptent le plus d'enseignants dans leur rang. Il est probable qu'elles ont pu profiter des nombreux postes ouverts aux concours de professeurs des écoles pendant la décennie 1990, davantage que les générations plus jeunes qui ont dû faire face à des concours plus sélectifs. Il est possible que des facteurs identiques aient joué pour l'accès aux diplômes à exercice réservé du travail social, ou encore que les emplois-jeunes aient favorisé dans d'autres secteurs des insertions durables. Seule une étude des parcours comparant ensuite les trajectoires par cohorte permettra d'en savoir davantage à ce sujet.

### *Celles et ceux qui font carrière dans le socioculturel*

Le tableau suivant s'intéresse aux individus qui occupent aujourd'hui une fonction professionnelle dans le secteur socioculturel (rappel : animation socioculturelle, nature, FJT et périscolaire). Le choix des deux périodes découle de l'observation effectuée plus haut quant à la rupture constatée au milieu des années 1990. Ce choix permet également un relatif équilibre entre les effectifs des deux périodes.

TABLEAU 8. CATÉGORIES D'EMPLOIS OCCUPÉS DANS LE SOCIOCULTUREL (106 INDIVIDUS)

Promotions	1986 à 1995	1998 à 2008	Ensemble
Secrétaire dans un centre socioculturel (CSC)	0,0 %	1,3 %	0,9 %
Animateur-trice-s	26,9 %	43,8 %	39,6 %
Directeur-trice d'un accueil de loisirs sans hébergement (ALSH)	3,8 %	8,8 %	7,5 %
Responsable espace jeunes	0,0 %	2,5 %	1,9 %
Coodinateur-trice./référent-e	23,1 %	18,8 %	19,8 %
Responsable ferme pédagogique	0,0 %	1,3 %	0,9 %
Directeur-trice d'un espace de vie sociale (EVS)	0,0 %	2,5 %	1,9 %
Chargée-e de mission	3,8 %	8,8 %	7,5 %
Directeur-trice adj CSC	0,0 %	2,5 %	1,9 %
Directeur-trice CSC	34,6 %	6,3 %	13,2 %
Conseiller d'éducation populaire et de jeunesse (CEPJ)	0,0 %	1,3 %	0,9 %
Responsable départemental, régional ou national de fédérations	7,7 %	2,5 %	3,8 %
Total général	100,0 %	100,0 %	100,0 %

40 % des « anciens » travaillant dans le socioculturel occupent un emploi d'animateur ou d'animatrice, avec un différentiel assez marqué entre les promotions les plus anciennes et les autres. Ces postes correspondent au niveau de qualification auquel aujourd'hui le DUT est supposé conduire. Il faut toutefois préciser que les étudiants, mais aussi l'équipe enseignante considéraient, au moins jusqu'aux années 2000 et la création des licences professionnelles, que ces « simples » emplois d'animateurs constituaient davantage un point de passage qu'un aboutissement pour les diplômés, appelés à prendre par la suite davantage des fonctions de coordinateurs ou de cadres. On peut rapprocher de cette catégorie d'« animateurs », les responsables d'espaces jeunes et celles et ceux d'ALSH, même si jusqu'à une date récente le département carrières sociales considérait que ces emplois ne relevaient pas de l'animation « professionnelle », les stages d'étudiants ne sont d'ailleurs toujours pas autorisés en ALSH et ont longtemps été davantage tolérés qu'acceptés dans les espaces jeunes<sup>35</sup>.

<sup>35</sup> NB : Pour des raisons qui tiennent également au fait qu'il est difficile d'y trouver un temps plein hebdomadaire, condition pour valider un stage.

Ce premier ensemble d'emplois situé au bas de la hiérarchie de l'animation « professionnelle » forme presque la moitié de l'effectif, toutes promotions confondues. La population des coordinateurs et chargés de mission en forme le quart. Ces emplois relèvent aujourd'hui au moins d'un niveau licence professionnelle, mais il est impossible en l'état de la recherche d'avoir des indications quantitatives sur les poursuites d'études éventuelles après de la DUT pour les individus concernés. Différence notable avec la catégorie précédente : ces fonctions semblent toutes correspondre à des fonctions stables, toutes à temps plein. Il est difficile ensuite de mesurer les hiérarchies internes à cet ensemble, qui visiblement dépendent de la taille de l'équipement concerné ou de la collectivité territoriale, et qui rapprochent les coordinateurs soit des animateurs, soit des postes de directions. Le dernier pôle correspond à des fonctions de direction, qui sont logiquement tenues par les plus âgé-e-s. Plus du tiers des plus de 45 ans en poste dans l'univers socioculturel occupent des fonctions de direction, principalement de centre social (9 contre 3 MJC, 1 FJT et une association d'animation nature). Si l'on y ajoute les individus qui occupent des directions adjointes (2) et responsables fédéraux (4) et une CEPJ, on obtient la population des « cadres » du secteur : 21 individus, soit 1/5<sup>e</sup> de ceux qui sont engagés dans le socioculturel, ce qui est relativement important et indique bien l'existence de carrières dans l'animation socioculturelle pour les diplômés de DUT. Toutefois ce chiffre est à relativiser si on le rapproche de la population initiale de 619 individus ou même de la population des 352 diplômés dont on a trouvé la trace : à l'exception de femmes qui n'auraient éventuellement pas été repérées à cause d'un changement de nom, il est peu probable qu'un nombre important de « directeurs » et « directrices » aient échappé à l'enquête. Si ce chiffre témoigne peut-être de la dévalorisation du DUT comme mode d'accès aux postes de cadres moyens puis supérieurs, il nous paraît être surtout un indicateur de la relative rareté des postes de cadres supérieurs disponibles dans le socioculturel.

**TABLEAU 9. CATÉGORIES D'EMPLOIS OCCUPÉS DANS LE SOCIOCULTUREL PAR SEXE (106 INDIVIDUS)**

	F	H	Ensemble
Secrétaire dans un centre socioculturel (CSC)	1,7 %	0,0 %	0,9 %
Animateur-trice-s	37,3 %	42,6 %	39,6 %
Directeur-trice Accueil de loisirs	13,6 %	0,0 %	8,5 %
Responsable espace jeunes	3,4 %	0,0 %	1,9 %
Coordinateur-trice./réfèrent-e	16,9 %	23,4 %	18,9 %
Responsable ferme pédagogique	1,7 %	0,0 %	0,9 %
Directeur-trice d'un espace de vie sociale	1,7 %	2,1 %	1,9 %
Chargé-e de mission	6,8 %	8,5 %	7,5 %
Directeur-trice adj CSC	3,4 %	0,0 %	1,9 %
Directeur-trice CSC	10,2 %	17,0 %	13,2 %
Conseiller d'éducation populaire et de jeunesse	1,7 %	0,0 %	0,9 %
Responsable départemental, régional ou national de fédération	1,7 %	6,4 %	3,8 %
Total général	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Les fonctions les plus qualifiées sont occupées par des hommes : différentiel de 8 points en faveur des hommes pour les fonctions de cadres, qui dépasse même 10 points si l'on exclut les directrices adjointes. De même, les hommes sont davantage coordinateurs ou chargés de mission que les femmes (écart de presque 10 points là encore). Et si les animateurs sont plus nombreux que les animatrices, l'intégration des directrices d'ALSH et d'espace jeunes parmi les animateurs souligne que

les fonctions les moins rémunérées sont bien occupées par des (jeunes) femmes. Ces écarts restent malgré tout modestes, si l'on compare aux inégalités qui règnent dans l'univers de l'animation où une minorité d'hommes occupent des fonctions de cadres tandis que les femmes sont employées dans des fonctions précaires. Nous sommes ici dans un autre contexte et les inégalités renvoient sans doute davantage aux discriminations de genre entre diplômés qu'aux inégalités spécifiques à l'animation socioculturelle.

## Conclusion

Que nous apprend cette étude de la population étudiante sur l'animation ? D'abord que la figure de l'animateur professionnel exerce un pouvoir d'attraction non négligeable sur certaines franges de la jeunesse, puisque le vivier de candidats déterminés a toujours été très largement supérieur aux capacités d'accueil de la formation et qu'il continue à l'être. Même, s'il faut prendre en compte les usages stratégiques qui peuvent être faits du DUT, cette abondance de candidatures ne manque pas de surprendre si l'on songe à l'image floue et peu valorisée des animateurs dans le grand public, surtout en ce qui concerne les conditions d'emplois. Si l'on peut concevoir que les années 1970 et leur supposée insouciance étaient favorables à l'engagement dans des études conduisant à un métier nouveau, la massification universitaire, la pression en faveur des études rentables et la dévalorisation du socioculturel rabaisé en « sociocul » depuis le milieu des années 1980 n'ont pas détourné les étudiants de la filière animation. Aujourd'hui, il nous semble que la majorité des étudiants et étudiantes ont intégré le discours sur les difficultés d'accès à l'emploi stable dans l'animation, avant même l'arrivée en DUT. Cette affirmation mériterait d'être sans doute nuancée en examinant de près les représentations en fonction de l'origine sociale, en particulier la capacité à faire de la formation un temps de latence avant que les choses sérieuses ne commencent ou au contraire à la vivre un moment comme un autre de la carrière scolaire qu'il faut vite dépasser pour entrer dans la « vraie vie ». Le discours dominant, porté par le groupe étudiant et l'institution, c'est que le temps du DUT est un moment d'engagement parce que le métier d'animateur doit être vécu comme un engagement. Chaque mouvement social important depuis les années 1970 suscite un écho important dans le département carrières sociales qui est repéré comme un des lieux qui comptent dans les mobilisations sociales à Tours. On ne conçoit pas de devenir animateur par hasard et le terme « valeur » revient sans cesse dans les discours étudiants, même de ceux, peut-être majoritaires, qui ne prennent pas part aux engagements sociaux ou culturels jugés légitimes au sein du département. Sous cet aspect, il existe bien une continuité entre les représentations des étudiants de DUT et le modèle porté dans les années 1960 par les permanents des fédérations d'éducation populaire qui construisaient le nouveau métier d'animateur : l'animation est engagement, surtout (d'abord ?), pour ses professionnel·le·s.

L'animation apparaît ensuite comme un métier de jeunes, même pour des diplômés de l'animation, puisque, parmi les anciens du DUT, sa part dans l'emploi décline à mesure qu'ils ou elles avancent en âge. Malgré tout, vingt ans après leur sortie de formation, largement plus de 40 % des « DUTiens » travaillent dans l'animation socioculturelle et près de 50 % si on intègre des animateurs de structures sociales ou médicosociales. Ce niveau est important. Deux interprétations peuvent être données de ce taux. On y verra d'abord la preuve de la capacité d'une filière universitaire à former des professionnels pour l'animation, secteur qui valorise depuis plus de cinquante ans les formations de type expérientielles. On peut également avoir une vision moins optimiste et penser que ce taux élevé est moins l'indice d'une attractivité maintenue du secteur sur les diplômés que de la difficulté de ces



derniers à quitter cet univers professionnel, dont on connaît les médiocres conditions d'emploi, même s'il convient de fortement nuancer en ce qui concerne les cadres. La vérité ne se trouve pas tant entre les deux hypothèses que sans doute dans la coexistence de plusieurs types de carrières dans l'animation qu'il faudrait pouvoir étudier, selon le genre, l'origine sociale, les parcours professionnels, la forme et la durée du maintien dans l'animation : l'une courte, selon le mode du « métier de jeune » suivi d'une réorientation rapide et qui ne distinguerait pas ces DUTiens de beaucoup de salariés de l'animation qui n'ont pas de formation spécifique, une autre plus durable qui, dans un certain nombre de cas, déboucherait sur un poste de « cadre ».



## 4. Permanences et mutations de l'éducation populaire à l'épreuve de son institutionnalisation (Libération-années 1960)

Léo VENNIN, doctorant en science politique, IEP de Grenoble, CERDAP2

Cette contribution vise à éclairer les modalités historiques de l'institutionnalisation de l'éducation populaire, prise comme processus, d'une part, *d'intégration* à l'État et, d'autre part, de *reconnaissance* par l'État (Lagroye, Offerlé, 2011). Il s'agit de questionner, à partir d'un point de vue sociohistorique, les permanences et mutations de l'éducation populaire, qui participent à éclairer les pratiques contemporaines et leur actualité. Notre attention sera focalisée dans ce rapport sur une période couvrant la Libération jusqu'à la fin des années 1960, étape décisive du processus d'intégration de l'éducation populaire à l'action étatique. Notre questionnement part de la mise en catégorie problématique de l'éducation « populaire », avec l'idée que son entrée dans l'administration à la Libération cible, produit et catégorise un « public » dit « populaire ». Si toute politique publique véhicule implicitement ou explicitement une segmentation des publics, c'est-à-dire « cible des ressortissants (Thoenig, 2014) et véhicule une partition du monde social par un jeu de catégorisation administrative, le cas de l'éducation populaire est celui d'une catégorisation inachevée (Chateigner, 2012). La délimitation d'un périmètre officiel, agréé, d'intervention de l'État a des incidences sur l'activité des associations, mouvements et associations d'éducation populaire, que nous déclinerons ici en trois axes constituant des perspectives de travail communes.

Le travail repose sur le croisement et le recoupement des archives publiques et privées. Le pôle des archives publiques a trait principalement aux traces produites par les différentes administrations et organismes de concertation en charge de l'éducation populaire, que l'on retrouve essentiellement dans les archives du secteur « jeunesse et sport (ancienne série F/44), et plus ponctuellement du côté du ministère de l'éducation nationale ou encore du ministère des affaires culturelles.

Les sources utilisées sont principalement des décrets, des rapports, de la correspondance, des procès-verbaux de réunions, des tableaux budgétaires, les traces des activités des agents administratifs (inspecteurs, instructeurs nationaux...). Ces sources rassemblées aux Archives nationales à Pierrefitte ont été complétées au besoin par des archives départementales (notamment les sources produites par les directions régionales – et départementales – de la jeunesse et des sports, départements de l'Isère et du Rhône principalement), ainsi que des archives et municipales.

Les fonds privés mobilisés sont essentiellement ceux des associations d'envergure, mouvements et fédérations historiques d'éducation populaire, ainsi que celles déposées directement par les militants (fonds essentiellement réunis au sein du Pôle de conservation des archives des associations de jeunesse et d'éducation populaire (PAJEP). Le volume conséquent d'archives conservées (44 km linéaires), avec un très large spectre d'associations et d'acteurs militants, ainsi que la diversité des formats (traces écrites, archives orales, photographies, films, etc.) forme un matériau de recherche foisonnant.

Outre les documents relatifs à la vie et à la trajectoire des associations considérées, l'attention a donc plus précisément porté sur les documents attestant des relations aux pouvoirs publics, c'est-à-dire essentiellement la correspondance avec l'administration centrale et les collectivités locales, les coupures de presse, les rapports d'inspection, mais également plus ponctuellement la correspondance avec les autres associations, les syndicats ou enfin les partis politiques. Ont également été mobilisés les documents relatifs à la participation aux instances représentatives et consultatives, et enfin les traces relatives aux activités de ces associations (comptes rendus de stages, publications, etc.)

## Le « peuple » saisi par l'État

### *Le peuple introuvable*

La question des publics de l'éducation populaire fait relativement office d'angle mort dans la littérature historique, malgré des appels répétés à s'intéresser aux « éduqués populaires ». Dans quelle mesure l'éducation populaire est-elle « populaire », dans l'acception sociologique du terme ? Les publics (élèves ? apprenants ?) de l'éducation populaire sont-ils populaires ? Le « peuple » de l'éducation populaire désigne-t-il l'ensemble de la population ou plutôt les classes populaires ? Les approches en termes de sociologie de l'imaginaire (Pessin, 1992) ont mis en avant le caractère mythique de la figure du peuple, investi de représentations collectives (Durkheim, 1898) plurielles. Peuple enfant, peuple écolier, peuple martyr, etc. : l'approche en termes de représentations met en exergue les tensions de l'universel populaire (peuple-nation, peuple vs élite, rôle historique du prolétariat et des couches populaires, etc.) et les enjeux de sa partition. La question est au cœur de querelles d'interprétation dans l'historiographie même de l'éducation populaire : Geneviève Poujol (1981) affirme que le mouvement ouvrier y est historiquement marginal et a pu servir de prétexte (le populaire, un alibi ?). Autre ligne de fracture : les âges couverts par l'éducation du peuple : enfants, adultes, éducation tout au long de la vie ? Antoine Léon (1983) traite par exemple de la formation des adultes en lieu d'éducation populaire, laissant notamment dans l'ombre les colonies de vacances.

Outre les approches historiques, l'absence relative de travaux sur les publics est redoublée par des tropismes disciplinaires. C'est particulièrement saillant en science politique, avec une première focale sur les auteurs et producteurs des politiques, et non sur les destinataires ou usagers de ces politiques, ici le « peuple » ou le « public ». Ainsi, l'analyse « par le haut » de l'action publique s'est d'abord intéressée au rôle des groupes organisés (groupe d'intérêts, mouvements sociaux) dans la fabrique de l'action publique puis à l'attention que portent les acteurs décisionnels à l'opinion publique et le rôle de cette dernière dans la production des politiques publiques. L'analyse « par le bas » de l'action publique, centrée sur l'observation fine des rouages de la mise en œuvre quasi quotidienne, a ouvert elle aussi une redécouverte des publics : dès les années 1960, les recherches sur l'action publique indiquent que les « ressortissants » sont actifs dans la construction des politiques publiques (Warin, 1999) et que les liens entre bureaucrates subalternes et usagers façonnent largement l'action publique (Dubois 1999). Le public de l'action publique est bien plus qu'une cible et peut occuper une place essentielle et active dans la mise en œuvre des politiques publiques.

Faire du « public » une entrée analytique implique d'explorer les doubles registres des représentations et l'action « par le bas » des bénéficiaires de l'action publique (Revillard, 2018). La réception de l'action publique désigne ainsi « l'ensemble des processus par lesquels une politique publique est appropriée et coconstruite par ses ressortissants, et par lesquels elle produit ses effets sur ceux-ci ». Cette approche

« par le bas » permet d'intégrer les effets et les usages de l'action publique sur ses publics à l'analyse des dynamiques d'institutionnalisation de catégories d'action publique. Cette approche par les publics de l'action publique (Gourgues, Mazeaud, 2018) place au cœur de la réflexion l'interaction entre des dimensions objectives (les pratiques mises en œuvre à partir des dispositifs d'action publique) et des dynamiques de subjectivation, c'est-à-dire les effets d'un dispositif sur la construction des identités.

### *Entre public et clientèle*

Une première impression archivistique, à partir des comptes rendus de stages de l'après-guerre dans les fédérations parmi les plus importantes, rend compte de la difficulté à caractériser sociologiquement le « public cible » des associations et fédérations. La dispersion des sources ne permet pas de généralisation, seule la comparaison entre des monographies d'associations permet de faire émerger des « pôles » (ouvriers, agriculteurs, employés, « cadres », etc.). Leur point commun est la prépondérance des instituteurs et plus largement de la constellation enseignante, qui forme assez nettement le principal « public » de l'éducation populaire au lendemain du second conflit mondial. C'est particulièrement vrai pour la Ligue de l'enseignement (Martin, 2017) et de façon transverse pour les œuvres complémentaires de l'école, mais cela se retrouve plus largement que dans les archives des Francas, des CEMEA, etc. Les enseignants (et plus spécifiquement les instituteurs) forment donc à la fois l'encadrement (notamment les personnels mis à disposition) et le public de l'éducation populaire (du moins dans sa version laïque), pensée comme complément de l'éducation nationale.

S'il est difficile d'agrèger des sources permettant de quantifier le poids numérique des instituteurs dans les différentes associations, plus fournie en revanche est l'histoire des débats, souvent internes aux mouvements, sur la caractérisation d'un public « cible » de l'action éducative. Ceux-ci se trouvent très schématiquement pris entre ciblage catégoriel et ouverture, comme en attestent par exemple les débats autour de l'action catholique spécialisée. Le débat est moins de nature intellectuelle autour de l'idée du « peuple », de ses frontières ou de son rôle historique, que de façon plus pragmatique sur les adhérents, effectifs ou potentiels, permettant la vie (ou la survie) des mouvements. Cette tendance s'observe particulièrement au tournant des années 1960 et surtout après 1970, alors que le modèle économique et politique des associations se trouve mis en crise par le désengagement de l'État.

Ainsi les mouvements confessionnels forment les contingents les plus importants des mouvements de jeunesse de l'après-guerre, et leur affluence dépasse de loin celle des mouvements laïques. Ils constituent à la Libération une force impressionnante par le nombre et l'« explosion de la vitalité », d'après l'expression de René Rémond (Cholvy, 1999). Ce déséquilibre est profondément ancré, dès le début du xx<sup>e</sup> siècle, où l'Église a investi fortement le domaine de la jeunesse et du périscolaire en réaction à la laïcisation de l'École : elle n'aurait sans doute pas développé patronages et scoutisme comme elle l'a fait si l'École ne lui avait échappé (Crubellier, 1993). Dans cet espace de compensation, les mouvements d'action catholique ont développé pour leurs activités religieuses des pratiques de formation utilisables dans d'autres secteurs de la vie sociale, comme le célèbre triptyque « voir, juger, agir », avec une démarche d'enquête systématique dans le milieu, une phase de diagnostic et la mise en œuvre d'une action.

Puisant son inspiration dans le catholicisme social et le personalisme d'Emmanuel Mounier, l'Action catholique (comme ensemble des mouvements d'Église à destination de catégories spécifiques du corps social, notamment Jeunesse ouvrière chrétienne [JOC], Jeunesse agricole catholique [JAC], Jeunesse étudiante chrétienne [JEC], Jeunesse maritime chrétienne [JMC], Jeunesse indépendante

chrétienne (JIC) a développé et tenté de théoriser une action d'ampleur d'éducation populaire – bien qu'elle ne s'en revendique pas – en marge relative de l'État (Cholvy, 1999). Après la faveur paradoxale accordée par Vichy à certaines organisations chrétiennes, il s'agit pour les mouvements confessionnels – souvent solidement implantés localement – de poser des bases nouvelles de développement : la période ouvre « l'espoir d'une reconquête catholique ». Ainsi, le numéro de mai-juin 1944 de *l'Espérance*, la revue des Unions chrétiennes de jeunes gens, contient un « message » des UCJG de France, tout à la fois commémoration et manifeste. Le but est rappelé sous le titre « L'esprit de conquête » : le « mot d'ordre » reste l'« évangélisation des jeunes par les jeunes », « la marque d'une volonté toujours actuelle qui inscrit toute l'action unioniste dans la perspective de la conquête pour Jésus Christ ».

Si le public « jeune » est pensé comme moteur de l'expansion de l'association, le principe même de la « spécialisation » de l'action catholique fait reposer sur l'homogénéité supposée d'un groupe (agriculteurs, étudiants...) la cohérence de l'action éducative. Le vocable même de l'action catholique *spécialisée* marque cette idée, « l'apostolat du semblable par le semblable » dans un secteur social déterminé. Cette option pour la sectorisation, si elle permet d'atteindre de véritables mouvements de masse (les congrès départementaux de la JAC et de la Jeunesse agricole catholique féminine [JACF] en 1960 rassemblent 500 000 participants) ne va pas sans tension dans la structuration du mouvement associatif ; ainsi l'ACJF est rapidement submergée dès les années 1950 par la JOC, la JAC et la JEC qui grandissent en s'autonomisant dans leurs champs respectifs.

Côté administration, les archives donnent à voir, par coup de sonde, ces éduqués populaires. Par exemple au sortir de la Seconde Guerre mondiale, les instructeurs nationaux, qui rédigent à leur administration de tutelle des rapports d'activité, peuvent être amenés à détailler la composition du public de leurs stages. Ainsi, le rapport de Robert Barthes, instructeur spécialisé sur le stage de formation d'art dramatique (1<sup>er</sup> degré) organisé au centre d'éducation populaire de Lantenay, du 8 au 16 août 1947 (AN. 19790593/2), détaille :

« Le stage de spécialité s'intégrait dans un ensemble de stages d'initiation à la Culture populaire et ses différentes techniques, organisés par M. Bonnet (directeur du centre d'éducation populaire de Lantenay (Côte d'Or). Il rassemble des stagiaires des Académies de Dijon et Besançon. La majorité des participants :

- Instituteurs et Institutrices
- Normaliennes
- Ingénieurs stagiaires
- Mécanicien
- Professeur d'Éducation physique
- Étudiant et Étudiantes
- Sténodactylo
- Cultivateur
- Horloger »

Outre ces « traces » du peuple, une étude plus exhaustive des comptes rendus des commissions en charge de la délivrance et de la déchéance de l'agrément « jeunesse et éducation populaire » donne à voir la constitution d'éléments de doctrine.

## Agrément et construction sociale de l'éducation populaire

Schématiquement, l'État porte dans un premier temps peu d'intérêt ou de considération pour la question de la composition des publics cibles, l'universalisme et le respect du pluralisme tiennent lieu de boussole politique. La mise en place de la procédure de l'agrément (Tétard, 1986) en est le meilleur indicateur. Si de nombreux ministères utilisent la procédure de l'agrément, celui de « jeunesse et éducation populaire » (JEP) est le plus ancien, puisque c'est l'ordonnance du 2 octobre 1943 rendue applicable par l'ordonnance du 9 août 1944 qui fait référence à cette procédure (AN. F/44/52). Ce dispositif court jusqu'à nos jours sans discontinuer : les principes fondamentaux relatifs à l'agrément sont régis par le décret n° 2002-571 du 22 avril 2002 – et l'on compte 391 associations agréées aujourd'hui<sup>1</sup>.

« Agrémenter » : le terme, qui dans le droit est presque synonyme d'habilitation, contient l'idée d'un ajout, d'un supplément, voire d'un ornement. Reconnaissance morale, label de qualité éducative, condition nécessaire pour prétendre à certaines aides et subventions : l'agrément JEP est à la fois une finalité et un moyen pour les activités des associations. C'est bien ainsi qu'est présenté aujourd'hui le dispositif :

« Au travers de cet agrément, le ministère reconnaît comme partenaire particulier et privilégié les associations qu'il souhaite aider et qui s'engagent à respecter un certain nombre de critères [...]. L'agrément revêt par ailleurs un caractère valorisant : c'est un label de qualité qui reconnaît la valeur éducative de l'association. »<sup>2</sup>

Comment l'État apprécie-t-il le caractère « populaire » des associations d'éducation populaire, participant de la délimitation et de la fixation d'un périmètre officiel de l'éducation populaire ? Prise par le Comité français de libération nationale et du gouvernement provisoire de la République française, l'ordonnance du 3 octobre 1943 portant statut provisoire des groupements sportifs et de jeunesse pose les bases de l'appréhension étatique des mouvements de jeunesse qui va prévaloir à la Libération et dans l'après-guerre<sup>3</sup>. L'ordonnance en donne ainsi une définition *a minima* dans son article second, qui servira de canevas pour les travaux futurs :

« Sont regardés comme des groupements de jeunesse – au regard de la présente ordonnance – les associations et fondations, et comme des mouvements de jeunesse les unions ou fédérations d'associations et fondations ayant pour objet de réunir régulièrement (en dehors des établissements d'enseignement et des centres de formation professionnelle ou des associations sportives) au moins dix jeunes gens ou jeunes filles mineures ».

Le texte précise que seuls peuvent bénéficier de subventions de l'État ou des collectivités publiques les groupements, associations, unions et fédérations régulièrement constituées dans le cadre des dispositions de la loi du 1<sup>er</sup> juillet 1901, agréées par le commissaire de l'intérieur après avis soit du Conseil des sports, soit du Conseil de la jeunesse. Il prévoit aussi une procédure de retrait/déchéance, aux motifs suivants (qui feront date) :

« – but commercial ou lucratif ;  
– activité contraire à la liberté de conscience et à la liberté des cultes ;  
– ayant une activité dirigée contre les institutions républicaines ;

<sup>1</sup> URL : <https://associations.gouv.fr/639-l-agrement-de-jeunesse-et-d.html>

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Le texte en rendu applicable par l'ordonnance du 9 août 1944 relative au rétablissement de la légalité républicaine sur le territoire continental.



– dont l'orientation ne présente pas des garanties techniques suffisantes par rapport au but assigné par les statuts. »<sup>4</sup>

L'agrément accordé à l'origine par le commissaire à l'intérieur sur avis du Conseil provisoire de la jeunesse est accordé à partir de la Libération par le ministre de l'éducation nationale (ordonnance du 5 février 1944 et décret du 3 mars 1944) après avis du Conseil de l'éducation populaire et des sports<sup>5</sup> (F/44/53). La plasticité offerte par le texte, qui ne sera amendé qu'à la marge, sans jamais prendre parti dans la fixation de règles prescriptives relatives à l'octroi de l'agrément, offre aux acteurs un espace d'expression important dans l'élaboration de la norme. La procédure est pensée d'emblée sur un mode national, centralisé, standardisé, dont l'expertise par le Conseil supérieur de l'éducation populaire et des sports prémunit de l'arbitraire.

Ce qui nous intéresse ici – à la façon de Chloé Gaboriaux à propos de la reconnaissance de l'utilité publique (2017) – réside dans tant dans la façon dont les acteurs ont apprécié, au cas par cas, le caractère d'« éducation populaire » des associations et des mouvements que dans les ressources stratégiques mobilisées et dans les effets de légitimation qui en résultent. Ainsi à l'instar de l'utilité publique, on ne trouve pas dans les textes une définition de l'« éducation populaire, mais apparaît comme « une fonction » orientant le jugement d'une commission. L'étude des travaux des différentes commissions habilitées indique que la délivrance de l'agrément est rarement motivée – sinon formellement par approbation de l'avis du rapporteur, de l'inspecteur, ou des services régionaux ou départementaux de la jeunesse et des sports, elle ne permet donc pas d'en objectiver les critères et d'en dégager une conception positive. La définition par la négative est en revanche plus parlante. Outre les rejets formels – pièces manquantes au dossier, refus d'agrément la section locale d'une association nationale – l'avis du rapporteur suffit dans l'immense majorité à rejeter des demandes, au motif récurrent que la « valeur éducative du mouvement n'est pas établie » ou que « les activités ne paraissent pas marquer un caractère éducatif assez marqué ». Sur des cas plus litigieux, lorsque les discussions s'engagent et appellent des appréciations, l'ajournement est systématiquement proposé afin de disposer d'un rapport plus prescriptif. Ainsi, lorsque la discussion en 1953 sur la demande d'agrément de l'Union espérantiste française verse dans le débat sur la valeur culturelle de l'apprentissage de la langue espérantiste – « l'éducation populaire n'a pas à faire des esthètes<sup>6</sup> » –, la commission se prononce pour l'ajournement.

Dans d'autres cas où le rapport laisse une marge d'appréciation, l'argument de la valeur éducative se décline sur le mode d'une dénonciation des activités purement « récréatives » ; par exemple le refus des sollicitations de la Fédération française de naturisme en 1952 – « dont le seul problème est de savoir comment se mettre en règle avec la police<sup>7</sup> », ou encore de celui de la Fédération française du jeu de Dames en 1958. Les membres de la commission se montrent en outre assez attentifs au caractère non commercial des activités proposées par l'association (cas des associations de tourisme populaire par exemple)<sup>8</sup>, et alertent également sur le danger de publicité commerciale. Si la question

<sup>4</sup> À noter que ce dernier point introduit déjà une notion de « technicité » et par suite de seuil de compétence, et l'on peut y voir une première injonction à la professionnalisation.

<sup>5</sup> Article 39 – Loi du 18 mai 1946 relative au Conseil Supérieur de l'Éducation nationale et aux Conseils de l'Enseignement, JORF du 19 mai 1946, p. 4323.

<sup>6</sup> Séance du 17 février 1953, (AN. 19810154/4).

<sup>7</sup> Séance du 23 avril 1952, (AN. 19810154/3).

<sup>8</sup> Lors de séance du 19 novembre 1952, la Commission se montre favorable à l'agrément du *Hot Club* « à condition qu'elle ait un caractère éducatif et populaire et surtout un caractère non commercial ». (AN. 19810154/4).

des publics, tant en matière d'âge que de milieu social, n'est jamais mise en avant, l'impératif de l'« ouverture » demeure une préoccupation partagée. On voit ici que le respect du pluralisme empêche de manifester une préférence pour une association trop sectorielle. Par exemple, l'Association touristique des cheminots, qui compte 131 000 membres en 1957, voit sa demande d'agrément déboutée, car le milieu est « trop fermé » et l'association « trop corporative ». Le président de la commission déclare enfin que la liberté des associations reste entière, mais que l'agrément du ministère peut être assorti de conditions ou tout au moins de recommandations ; dans le cas présent, c'est un vœu dans le sens de l'élargissement.

La réticence à accorder l'agrément à des associations jugées trop sectorielles s'accompagne d'un discours sur l'appel d'air que provoqueraient de telles décisions – la peur du précédent –, comme l'estime le rapporteur M. Jattefaux face à la demande d'agrément de l'association France États-Unis en 1951 :

« Les fonds nécessaires au fonctionnement, même le prestige attaché à notre agrément, ne peuvent être attribués à une telle Association trop particulariste qui ne répond pas à notre action d'Éducation populaire. Enfin, notre agrément créerait un précédent fâcheux grâce auquel d'autres Associations du même type ne manqueraient pas de nous présenter des demandes analogues<sup>9</sup>. »

Le refus d'agrément peut enfin être justifié par des orientations confessionnelles trop marquées, les Scouts musulmans d'Algérie voient ainsi leur requête déboutée en 1949<sup>10</sup>, avec un rappel de la position de la Ligue de l'enseignement par la voix de M. Rousselle qui s'élève contre le bénéfice de l'agrément accordé aux associations à caractère confessionnel, rappelant à cet égard, le vœu émis par la commission jeunesse, en sa séance du 3 mars 1948. L'injonction à la neutralité confessionnelle est plus largement un enjeu de luttes, d'abord entre les mouvements de jeunesse et d'éducation populaire, puis par transposition au sein de l'appareil d'État. On pense notamment à l'action de la Ligue de l'enseignement et de ses représentants au sein de cette commission, emmenant avec elle le camp laïque, contre l'attribution de crédits étatiques à des associations confessionnelles. Par exemple en 1948, alors que le projet d'instructions ministérielles générales relatives au régime des associations d'éducation populaire est soumis à l'examen, la Ligue parvient à largement amender le texte en commission<sup>11</sup>. Elle propose d'inscrire dans le texte un préambule définissant l'éducation populaire :

« Par Association d'Éducation populaire, il faut entendre toute Association qui se propose, dans le cadre des lois constitutionnelles qui ont précisé le caractère laïque de la IV<sup>e</sup> République de compléter l'éducation acquise tant à l'école que dans la profession ou la famille par ses membres ou par les personnes sur lesquelles s'exerce son action.

Les Associations d'Éducation populaire ne peuvent également donner d'enseignement proprement dit autrement qu'en se conformant aux dispositions des lois fixant le statut de l'enseignement. »

« Ne peuvent être agréées que les Associations qui, comme l'État lui-même, tel que le définit la Constitution, ont le caractère laïque et conservent à l'éducation qu'elles dispensent l'orientation laïque et républicaine qui est celle de l'éducation dispensée à l'école publique » [...]. « Ces Associations devront être ouvertes à tous, de manière à entretenir le sentiment de l'unité nationale, partie intégrante de l'éducation profonde de la jeunesse. »

<sup>9</sup> Séance du 12 juillet 1951. (AN. 19810154/3)

<sup>10</sup> Séance 14 décembre 1949. (AN. 19810154/6)

<sup>11</sup> Séance du 3 mars 1948, (idem)

Le texte est entériné en section permanente<sup>12</sup> avec l'aval de M. Bécart, alors directeur de l'éducation populaire, en concertation avec le ministre de l'éducation nationale. Cette victoire relative du camp laïc ne fait pas sortir les associations confessionnelles du champ des associations agréées, mais rendra ultérieurement plus difficile leur intégration, en soumettant leur caractère « prosélyte » à l'appréciation des inspecteurs. Elle demeure une victoire symbolique, et rappelle la place motrice des conflits et antagonismes dans la négociation d'une doctrine et d'une vision d'État.

## En amont de la professionnalisation : l'exigence de l'encadrement

### *La stratégie politique de l'« avant-garde éclairée »*

Quelle est l'incidence de l'entrée dans l'administration de l'éducation populaire – depuis l'aventure de la direction des mouvements de jeunesse et de l'éducation populaire (1944) de Jean Guéhenno jusqu'à la solidification d'une administration de la jeunesse et des sports – dans la trajectoire militante des associations ? Comment ces mouvements de jeunesse et d'éducation populaire ont-ils intégré cette relation nouvelle à l'État ? Nous prenons ici la question sous l'angle de la formation de cadres nouveaux, amenés à accompagner le mouvement d'institutionnalisation.

Le précédent des écoles de cadres de Vichy, et tout particulièrement de l'école des cadres d'Uriage (Comte, 1991) joue un rôle important dans l'imprégnation d'une idée qui domine l'évolution ultérieure : l'accès à une responsabilité suppose une formation. Sous Vichy, l'idéologie était prioritaire, l'aspect technique de la formation était entièrement subordonné à la Révolution nationale pour faire advenir des « chefs ». De fait, l'idée de chef comporte une dimension hiérarchique et élitiste (Tétard *et al.* 2010) – largement revendiquée – refusée uniquement par quelques mouvements, notamment les auberges de jeunesse et leurs clubs d'usagers. Mais l'idée qu'« être cadre » suppose une formation a connu une longue postérité. L'idéologie a disparu, ou peut-être s'est-elle seulement estompée ; la légitimation de la formation, son imposition comme préalable à la prise de responsabilités nouvelles demeure. La Libération consacre cette recherche de nouvelles élites, marquée de la volonté de promouvoir enfin des élites au pluriel, ancrées dans chaque milieu social, qui équilibreront la tension entre toutes les classes et qui, à terme, régèneront l'État républicain, en somme « des élites régénérées par le peuple réveillé ». Jean Pierre Rioux (1986) évoque même « des élites de service, des élites communautaires, capables de faire entrer derrière elles les masses en politique, de vivifier la société et d'inventer un autre État ».

La Résistance, avec tous ses espoirs de relance du pays, devient le meilleur critère de légitimation des aspirants aux fonctions de cadres, la référence fondatrice et le label indispensable pour entamer une carrière. Ainsi, la République des résistants offre incontestablement un nouveau champ d'action à des hommes et des femmes « neufs », et les archives des mouvements d'éducation populaire attestent de l'investissement important des réseaux de la Résistance dans le secteur. Nous avons déjà souligné l'exemple de Peuple et Culture et de ses dirigeants ; son manifeste illustre les aspirations de formations de cadres, ici cadres de la culture populaire :

« La France souffre dans toutes ses entreprises d'un manque de cadres. Aucun domaine n'est aussi dépourvu que l'éducation populaire. Il a connu plus de bricoleurs que de techniciens. Il a servi de refuge à un grand nombre de jeunes, mal orientés par certains mouvements, désaxés par la guerre. Les uns sont à

<sup>12</sup> Réunion du 8 juin 1948, (AN. 19810154/6)

éliminer ; les autres doivent être rééduqués et reclassés. Tous ceux qui ont le sens de l'éducation de la jeunesse, de l'éducation populaire, doivent s'imposer un sérieux apprentissage. Il est à souhaiter que l'État ne se borne pas à mettre des centres éducatifs à la disposition des mouvements et organisations diverses. Il a institué des écoles pour les moniteurs, les professeurs, les instituteurs. Pourquoi les techniciens de l'éducation populaire ne bénéficieraient-ils pas un jour des mêmes avantages ? »

Fonder la République sur les « nouvelles couches sociales », l'idée n'est pas nouvelle (voir par exemple le discours de Grenoble de Gambetta). Elle est à nouveau portée par un ensemble d'acteurs privés, dont le projet pédagogique et politique entend tirer son efficacité et sa légitimité de l'ancrage dans un milieu social. L'élite populaire ne peut venir que du peuple et advenir par lui : c'est le peuple qui la fait advenir comme avant-garde. L'option stratégique est alors la cooptation, au sein des mouvements, d'une élite issue de ses propres rangs, qui sera capable de réaliser la jonction dans la mesure où elle est promue de l'intérieur et missionnée dans cette tâche par ses pairs. D'où un discours et une action pensés en direction de catégories ciblées : les couches populaires (un vocable que l'on retrouve surtout chez les laïques), les ouvriers (JOC, Vaillants, etc.), les paysans (JAC) ... Ce que l'on trouve par exemple chez les Francas (AD94. 547J 485)

« La difficulté de recruter des cadres susceptibles d'animer surtout dans les villes, les innombrables œuvres périscolaires a souvent été une gêne pour leur développement. C'est pour pallier cet inconvénient qui s'est constitué dans la clandestinité le Mouvement des FFC, destiné surtout à toucher les enfants et les adolescents de la classe populaire qui n'appartiennent pas à des milieux confessionnels et, de ce fait, ayant été jusqu'à présent presque complètement abandonnés. »

Ce mot d'ordre qui transcende les mouvements d'éducation populaire traduit à la fois une volonté d'élargissement de la base sociale du recrutement des élites, ainsi qu'un mode de fonctionnement visant classiquement dans la doctrine marxiste à dégager une « avant-garde éclairée ». Si le mot d'ordre est clair pour les mouvements plus en lien avec les milieux communistes et socialistes, cette philosophie irrigue plus largement les milieux d'éducation populaire. Dans le scoutisme par exemple, qui est certainement le milieu où l'importance du « chef » est la plus importante, les responsables travaillent à faire émerger parmi les groupes de jeunes des responsables, afin de les faire s'engager au sein du mouvement en tant que futurs responsables (ils travaillent à leur disparition, pourrait-on dire avec Mathias Gardet, 2012).

Derrière la partition entre « masses » et « élites » ou « cadres », marquée par une philosophie de réconciliation sociale qui occulte les conflits de classe, se joue et se rejoue une ambivalence qui traverse toute l'histoire de l'éducation populaire. L'expérience des universités populaires au début du siècle (Mercier 1986) avait rendu saillants ces débats, posant la question du projet d'instruction d'une classe pour une autre, de la réciprocité de l'échange des savoirs et savoir-faire, en d'autres termes d'une certaine forme de paternalisme de classe. Qui dit public populaire invité à des événements ponctuels comme des lectures, des débats contradictoires ou des spectacles, ne veut pas dire initiation ou instruction, qui présuppose un minimum de fidélité, d'assiduité et de graduation dans les apprentissages. Ces manifestations font plutôt penser à des harangues de foule dans un but de propagande ou de prosélytisme, le véritable enjeu éducatif étant focalisé sur ceux qui sont désignés, appelés pour porter le message.

En outre est-ce une partie du peuple que l'on cherche à former, à élever à la condition d'élite, même dans son propre milieu, ou n'est-ce pas plutôt une élite déjà constituée, dont on veut perfectionner la formation en cherchant à lui inculquer une notion de terrain, à diriger en tant que futurs cadres politiques, sociaux et religieux de la nation ? Soulignons que dans cette époque d'après-guerre la volonté de former une élite est affirmée : les méthodes employées et le contenu d'une grande partie

des initiatives sont réservés de fait à une élite, même si certains événements organisés peuvent avoir un auditoire plus large.

### *Un besoin et une demande croissante d'encadrement*

Au besoin identifié de faire émerger de nouveaux cadres répond une demande croissante de réglementation et de qualification visant à réguler la formation de l'encadrement. On retrouve cette tendance tout particulièrement dans la codification de l'encadrement des colonies de vacances, et plus largement dans la formation à l'encadrement des œuvres complémentaires à l'école. Après la guerre, les centres de vacances se multiplient, faisant exploser les besoins d'encadrement, tant quantitatifs que qualitatifs. Ils sont évalués par l'administration centrale à « des dizaines de milliers de moniteurs et de directeurs » (AN. F/44/53) : estimées à 500 000 usagers en 1945, les colonies de vacances accueillent près de 900 000 enfants en 1948<sup>13</sup>. L'État est ici à la manœuvre dès la Libération, avec une action qui apparaît dans le rapport d'activités de la direction des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire : 500 000 jeunes accueillis, liaisons fortes avec le ministère de la santé publique. Outre le subventionnement des colonies de vacances, la direction a organisé la formation de cadres en soutenant et en contrôlant les organismes spécialisés dans ce but, notamment les CEMEA, et ouvre largement pour ces formations ses centres d'éducation populaire, avec 4 500 directeurs et moniteurs formés (AN. F/44/52).

La circulaire du 26 mars 1946 pose les bases de l'habilitation à l'encadrement des colonies de vacances, en stipulant que « les associations habilitées acceptent les programmes généraux fixés par la Direction des Mouvements de Jeunesse et d'Éducation populaire et le contrôle de l'Enseignement »<sup>14</sup>. Quatre associations, censées représenter les principales familles idéologiques, sont alors habilitées officiellement par l'éducation nationale à former ces cadres : le Centre de formation de moniteurs de loisirs éducatifs pour la jeunesse (CFMLEJ) [se présentant comme « neutre »], le Comité protestant des colonies de vacances (CPCV), l'UFCV (catholique), enfin et surtout les CEMEA (laïques). Ces derniers ont joué un rôle majeur dans le secteur de la formation aux œuvres périscolaires, au point d'apparaître parfois comme le bras séculier du ministère de l'éducation nationale dans le monde associatif, du fait de la présence nombreuse des mis à disposition dans l'association.

L'encadrement des colonies de vacances avait surtout auparavant un enjeu de sécurité et d'hygiène plutôt qu'un enjeu éducatif. Le déclin des visées sanitaires est acté par le décret du 15 janvier 1947 portant « transfert d'attribution du ministère de la Santé publique et de la Population au ministère de l'Éducation nationale », ce dernier devenant seul garant du contrôle et du développement des colonies. Après de nombreux allers-retours avec les mouvements, leur demande de reconnaissance est exaucée avec l'arrêté du 5 février 1949, portant création des diplômes d'État des moniteurs et de directeurs de colonies de vacances. L'exposé des motifs rappelle les enjeux (AN. F/44/74) :

« L'État, les collectivités départementales et municipales, les institutions publiques et privées font un grand effort pour réaliser des Colonies de vacances nombreuses répondant aux règles de l'hygiène et facilitant une vie collective harmonieuse, mais toutes ces réalisations n'atteignent leur but que là où les groupes d'enfants et d'adolescents sont bien encadrés. Tant valent le Directeur et les Moniteurs, tant vaut la Colonie de Vacances. »

La mise au point de la formation des moniteurs et directeurs des colonies de vacances passe par la clarification des rapports entre le ministère de l'éducation nationale et des associations habilitées, avec

<sup>13</sup> Ces chiffres proviennent d'archives des CEMEA, et sont peut-être à relativiser. (AD 94. 512J 339).

<sup>14</sup> L'habilitation délivrée par le ministère de l'Éducation nationale, après avis du Conseil provisoire de la jeunesse.

l'institution d'un diplôme. Les critères de recrutement fixés sont d'avoir suivi une session de formation, de justifier d'une expérience d'encadrement, d'avoir passé les épreuves pédagogiques, le tout sous le contrôle des inspecteurs principaux de la jeunesse et des sports. Ce faisant s'institutionnalise pour le personnel d'encadrement un espace intermédiaire entre salariat et bénévolat, qui perdure jusqu'à la fin des années 1950.

### *Cadre associatif : l'amorce de la professionnalisation du militantisme*

Si l'on retient généralement les années 1960 comme borne initiale pour l'étude du processus de la professionnalisation des animateurs, cette dynamique tire de nombreux antécédents de l'entrée en administration de l'éducation populaire après la Libération. Émerge avec les dispositifs publics, subventions et autres postes mis à disposition, la question de la rémunération des actions d'éducation populaire, questionnant le statut de l'activité permanente non bénévole. L'idée de consacrer sa vie à la fonction de cadre et d'en faire son métier prend forme dans certains esprits et se dessine progressivement. Ici plus qu'ailleurs, difficile de sortir d'une mythologie militante très présente dans les discours, opposant sur un mode nostalgique, l'ardeur du militantisme bénévole à son affadissement sous l'effet professionnalisation. Toujours est-il que l'historiographie atteste de ces racines militantes, à l'image de Jean-Pierre Augustin et Jacques Ion (2017, p. 16) pour qui « historiquement, l'animation professionnelle est née d'un mouvement social fondé sur le bénévolat et le militantisme et animé par des instituteurs, des prêtres, des dames patronnesses, des syndicalistes, des militants politiques et autres acteurs de l'intermédiation [...] ».

Les traces d'archives demeurent fragmentaires, lacunaires quant à l'identité et aux propriétés sociales des premiers « permanents » de l'éducation populaire. Nous disposons toutefois d'une analyse éclairante, à travers une étude de cas consacrée par Laurent Besse (2008) à l'identité corporative de la première génération des directeurs de MJC. Rappelons que sous Vichy, les chefs des maisons de jeunes avaient déjà compté parmi les premiers professionnels de la jeunesse et l'éducation populaire. Épuré à la Libération, ce contingent comptant une petite quarantaine de directeurs (chiffre qui reste à peu près identique jusqu'à la fin de la IV<sup>e</sup> République) peut être envisagé comme un corps de « fonctionnaires associatifs ». Il est ainsi rémunéré sur fonds d'État<sup>15</sup>, dispose d'un statut (dont la première ébauche remontait à 1947), la « titularisation » est prononcée par la fédération des MJC en collaboration avec les services de la jeunesse et des sports, existence enfin d'une véritable « carrière » (avec une rémunération et un avancement calqués sur le modèle des instituteurs). Les directeurs des MJC semblent avoir développé une conscience corporative et syndicale (revendicative), bien qu'il soit difficile de dégager une identité professionnelle, qui aurait supposé un accord ou un consensus sur les conceptions et les pratiques du métier.

L'inscription dans le tissu social et le développement des activités d'éducation populaire interroge ainsi les visées stratégiques et militantes des cadres des mouvements. Où est la priorité ? Dans la multiplication des activités, avec pour but de toucher le public le plus large, même si la qualité de ces activités doit en pâtir ? Ou dans l'élévation du niveau de ces activités, notamment artistiques, afin de viser à l'excellence et ainsi viser une reconnaissance, voire un débouché professionnel ? Des options qui rappellent – presque en décalque – les débats faisant rage dans les années 1950 autour de la démocratisation de l'enseignement : faut-il donner à tous l'éducation autrefois réservée à l'élite sociale,

<sup>15</sup> Les directeurs étaient d'abord rémunérés grâce aux associations locales MJC, grâce à des subventions versées par les pouvoirs publics, puis par la FFMJC qui devient leur employeur (1946).



ou inventer un enseignement qui réponde aux intérêts et aux besoins des classes populaires tout en leur donnant une culture plus moderne ?

### *Vers un « diplôme d'État » de l'éducation populaire*

La constitution d'un groupe professionnel – les animateurs – constitue une étape décisive de l'institutionnalisation de l'éducation populaire. Le phénomène historique de la professionnalisation peut être appréhendé comme travail étatique, notamment au cours des années 1960, par l'étude du travail de *promotion* de la constitution d'un groupe professionnel. Cette étape a pour contrepartie la naissance du métier d'animateur urbain favorisée par l'accroissement de ces équipements, et les formations spécifiques mises en place par l'État qui prennent le relais des militants et des bénévoles dans les quartiers (Augustin, Ion, 2017.) À côté de l'animateur militant apparaît l'animateur professionnel, avec la constitution d'une professionnalité, qui passe par des cycles de formation sanctionnés par des diplômes. Il convient de rappeler que la montée des professionnels s'est nourrie des bénévoles des anciens réseaux (Loncle, 2003) : les pratiques bénévoles sont déterminantes dans le choix du métier, qui apparaît autant comme un capital technique relevant du « vécu » que résultant d'une formation spécifique. Les limites entre bénévolat, métier et militantisme sont alors difficiles à circonscrire. Évidemment les animateurs héritent de militantismes différents : éducation populaire, action sociale, mouvement sportif... Il s'agit alors de comprendre les incidences du passage à un statut professionnel dans la redéfinition du militantisme.

Les premiers diplômes apparaissent dans une double conjonction étatique et associative. Les premières formations s'effectuent à l'initiative des mouvements : la FFMJC au début des années 1960 organise un cycle long (38 semaines) de formation de ses directeurs de MJC, avant que d'autres mouvements ne s'en inspirent, à l'image de l'UFCV à partir de 1964. La FFMJC forme ses personnels permanents dans une optique qui, selon l'avis de la commission « animation » du haut comité de la jeunesse, doit être « un déclencheur d'action épaulant les initiatives des bénévoles qui sont les premiers intéressés ». (AN 19840001/2). L'association forme ses futurs directeurs à Marly-le-Roi, chaque candidat est sélectionné sur dossier après avis de professionnels (inspecteurs de la jeunesse et des sports et dirigeants de mouvements). La formation dure 10 mois, elle est évaluée par un jury, elle se conclut par une année en qualité de stagiaire.

Que modifie la mise en place de diplômes d'État ? Un premier diplôme est créé en 1964 par le secrétariat à la jeunesse et aux sports, le diplôme d'État de conseiller d'éducation populaire (DECEP), destiné à l'origine aux seuls membres de l'administration, mais ouvert sur demande des mouvements (bien que le terme animateurs soit déjà en service, on ne parle dans les textes du DECEP que d'éducation populaire, d'action au service des associations et des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire...). Puis un second diplôme d'État est mis en service sous l'égide de l'Université : les diplômes universitaires technologiques carrières sociales [DUT CS], option animation socioculturelle (des cadres de jeunesse et sports et des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire représentent en théorie 1/3 du personnel enseignant). À la rentrée 1968, le ministère veut réformer le DECEP et propose deux nouveaux diplômes : le certificat d'aptitude professionnelle à l'animation socioéducative (CAPASE) et le brevet d'aptitude à l'animation socioéducative (BASE). Les archives de l'administration renseignent sur le travail étatique dans la formation de la figure de l'animateur. Nous pensons ici aux archives des bureaux au sein de JES en charge de la formation (AN. 19820786 36/37) : ils contiennent les différents arrêtés 1963-1966 réglementant l'organisation des sessions d'examen DECEP, les procès-verbaux des différentes réunions de travail sur la création du diplôme (et ses



réformes, notamment celle de 1973). Ils donnent également la composition des épreuves, comptes rendus de stages de sélection, circulaires organisant les sessions, liste des candidats, sujets des examens, comptes rendus pédagogiques des stages de sélection et stages préparatoires, etc.

Cette vaste question de la construction administrative des diplômes (DECEP, BASE, CAPASE) et d'une branche universitaire (DUT carrières sociales) visant à former des professionnels de l'animation, esquissée ici, pourrait faire l'objet de développements ultérieurs. Ainsi l'étude processuelle de ces éléments, dans les diplômes successifs de l'animation, jusque dans les années 1980 permet d'appréhender les rapides évolutions régissant l'activité des animateurs professionnels. Leur accroissement numérique (25 000 au milieu des années 1970) s'accompagne d'un élargissement de leur activité : direction d'équipement, coordination d'activités, organisations d'activités. Et ce dans tous les secteurs : animation socioculturelle, sociale, sportive, sociopolitique (soutien à la vie associative et à l'animation urbaine), culturelle... Ce qui permet de comprendre comment la figure de l'animateur remplace celle du bénévole et du militant dans l'espace local.

## **Structurer une activité et formaliser une offre au local**

### *Entre ancrage local et ambition nationale*

Dès l'après-guerre et de façon perpétuellement renouvelée, les mouvements et associations d'éducation populaire sont traversés par l'impératif de structuration d'activités, induisant un mode de gestion bureaucratisé. L'étude diachronique de l'action des associations informe pour partie des tensions entre local et national et les archives des mouvements rendent compte abondamment des difficultés et contraintes grandissantes induites par les mutations du mode de gouvernance associative. Les archives des fédérations historiques réunissant les nombres d'adhérents les plus conséquents (Ligue de l'enseignement, mouvements de scoutisme, etc.) témoignent d'un impératif double, paradoxal : d'une part, éviter les pièges du modèle bureaucratique, avec ses statuts rigides, son absence de relation à l'environnement social, sa centralisation hiérarchique ; d'autre part, maximiser les bénéfices de l'exposition à l'État (centralisation, proximité aux administrations, émargements aux dispositifs, etc.).

La trajectoire de l'association Peuple et Culture est à cet égard exemplaire des tensions engendrées par la structuration d'activités au plan local versus l'ambition nationale (universelle) d'un mouvement d'éducation populaire. Issue des maquis du Vercors, fondée à Grenoble à la Libération, l'association est territorialement ancrée. Son développement et son implantation dans le paysage local à partir de 1945 doivent beaucoup aux propriétés sociales du groupe dirigeant, ancré dans le réseau uriaigiste et affichant d'emblée une proximité avec les segments administratifs. Le témoignage de Joffre Dumazedier<sup>16</sup> en donne un aperçu :

« J.-P. Saez : Comment étiez-vous perçu par les nouveaux pouvoirs ?

J. Dumazedier : Bien parce que c'était la Libération. Le pouvoir était alors constitué d'un regroupement de forces politiques, des communistes, des socialistes, des MRP favorisés par De Gaulle. Disons même que dans une certaine mesure, nous avons été bien perçus tant que nous restions soumis au pouvoir politique. J'ai été nommé tout de suite Inspecteur principal de la Jeunesse et de l'Éducation populaire dans l'académie de Grenoble. J'étais le plus jeune inspecteur principal de France. En même temps, je fondais PEC. Mes activités dans l'association étaient tolérées par l'administration, car j'étais haut fonctionnaire. Elles

<sup>16</sup> AD94. 3B 51 D 2 : p. 37.

étaient même appréciées parce que PEC portait les idées de la Libération. Or, le gouvernement avait besoin de la production et de la diffusion des idées et d'un certain esprit de la Libération. »

Le rapide développement de l'association passe alors par la fondation d'associations à caractère départemental, avec notamment la création dès le 26 mars 1945 de Peuple et Culture de Haute-Savoie portée notamment par Gabriel Monnet et Jean Le Veugle. Ce dernier, passé par Uriage, est nommé inspecteur de la jeunesse en 1945, puis directeur du centre des Marquisats d'Annecy, à partir d'une initiative du comité de libération de Haute-Savoie. Ainsi l'une des particularités de Peuple et Culture est de s'être développé, en tant que mouvement national, à partir d'une ville de province. Fort de son implantation locale iséroise et alpine, le groupe dirigeant de l'association fait le choix dès 1947 de transférer son siège à Paris. Une résolution d'abord dictée par les opportunités administratives d'après Bénigno Cacérés<sup>17</sup> :

« Est-ce qu'on a eu tort de vouloir être une association nationale ? C'est un autre problème... mais les subventions, les contacts avec les administrations qui s'étaient remises en place, avec l'Inspection de la Jeunesse et des Sports, tout cela s'obtenait à Paris. On faisait le voyage Grenoble-Paris jusqu'à deux ou trois fois par semaine ! C'était intenable. »

Outre la centralisation administrative, ce choix tient également – et peut-être surtout – à la volonté des membres fondateurs de se rapprocher du Parti communiste. En 1946 à Grenoble, Peuple et Culture et le PCF entrent en conflit, et le parti menace de retirer leurs ouvriers du centre d'éducation ouvrière, méfiant notamment à l'égard du développement de la méthode de l'entraînement mental. Paul Lengrand, autre membre fondateur de l'association, voit dans la décision d'installer le siège de l'association à Paris une volonté de nouer des relations plus étroites avec le PCF, ce qu'il déplore en rappelant<sup>18</sup> : « Le train de l'histoire, c'était le communisme de l'époque, et c'était à Paris qu'il fallait être pour côtoyer les gens qui étaient l'incarnation de l'Histoire. »

Peuple et culture, contrairement aux CEMEA, n'a jamais cherché à avoir une couverture territoriale, se présentant non pas comme « mouvement de masse », mais comme « mouvement de pensée ». En recoupant sections locales, départementales et régionales, rappelons que PEC n'a jamais dépassé 3000 adhérents. Par rapport à ce petit nombre, son rôle dans l'histoire intellectuelle et culturelle de la France de l'après-guerre n'a pas été négligeable, comme le signale Joseph Rovani<sup>19</sup> :

« Ce n'est pas un mouvement de masse comparable à la Ligue de l'Enseignement et cependant nous avons l'impression en regardant les fréquentations de nos stages en 1946-1947 que l'élite de tous les autres mouvements s'y donnait rendez-vous. »

### *Pouvoirs locaux et arène partisane*

L'ancrage territorial de l'association doit être pensé également dans son inscription dans les configurations politiques locales. La restitution des débats internes permet notamment d'envisager les rapports au pouvoir politique, municipal et central. À titre d'exemple, l'étude de cas de l'antenne grenobloise de Peuple et Culture reflète les tensions autour des conceptions d'action culturelle et d'action politique, et l'incidence du contexte politique local sur les orientations stratégiques du mouvement. La question de l'entrée dans le jeu partisan est ici centrale. L'association s'y déchire à

<sup>17</sup> *Idem*, p. 14.

<sup>18</sup> *Idem*, p. 59.

<sup>19</sup> *Idem*, p. 121.

l'occasion des élections municipales de 1965, et surtout celles de 1971, autour de la question des modalités du soutien à la majorité d'Hubert Dubedout. Bénigno Cacérès<sup>20</sup> témoigne :

« Je me souviens très bien par contre que quand Bernard Smaghe ou Bernard Gilman ont été élus au Conseil municipal, cela leur a été reproché. Quelqu'un comme Dumazedier, au plus profond de lui-même, écartait la politique de sa vision. Mais on peut aussi affirmer qu'en recherchant l'action politique comme Smaghe et Gilman l'ont fait, on peut très bien faire des choses. Dasté a été obligé de partir de Grenoble parce que le maire de l'époque ne comprenait rien aux problèmes du théâtre. Il est donc évident que le pouvoir politique est utile pour le culturel. Mais on ne s'est pas plié à sa logique, délibérément. Par contre, un certain nombre de personnes – c'est normal – ont cherché une sécurisation dans des postes d'État. »

Il n'est pas anodin que la crise de 1967, qui marque le retrait des figures des premières générations (démission de Joseph Rován, Cacérès, Dumazedier, puis Pierre Gaudibert, Geneviève Poujol, Marie-Françoise Lenfant, Georges Bensaid, Maurice Imbert...), tienne à des fractures idéologiques autant qu'à des tensions exacerbées au plan local.

S'exprime également dans les témoignages une certaine forme de rejet de la politique comme d'une activité impropre, étriquée, au profit d'une activité culturelle aux vertus plus universelles, que l'on retrouve par exemple chez Bénigno Cacérès<sup>21</sup> :

« Les politiques ? Je crois même qu'au fond de nous-mêmes, nous avons conscience que, dans une certaine mesure, nous nous égarions dans un endroit où nous ne pèserions pas lourd du point de vue du pouvoir, mais nous avons l'espoir de peser du point de vue de l'esprit... Je crois que très consciemment nous avons choisi cette voie-là. [...] La majorité des personnes qui ont travaillé dans l'éducation populaire à la Libération n'ont pas pris, volontairement, des responsabilités politiques. Ils ne se sont pas présentés aux élections municipales ou à la députation. Sur Grenoble, si Dumazedier ou Cacérès s'étaient présentés aux élections pour prendre cet exemple, ils auraient été élus, parce qu'on était connus, on était des "héros", etc. Nous ne l'avons pas fait. Nous avons laissé le champ politique et le champ syndical aux autres. »

Le choix de rester en dehors de l'arène partisane résulte d'un compromis instable, marqué par une orientation militante – la volonté de faire œuvre politique au sens large – et par un impératif d'audience et de rayonnement, en fédérant des groupes militants larges, des catholiques sociaux aux communistes. L'autonomie relative vis-à-vis des partis permet enfin de rester dans le giron de l'éducation populaire agréée et d'entretenir la collaboration avec les pouvoirs publics. La suspicion gouvernementale persistante à l'égard de l'influence du PCF y joue pour beaucoup. Les avantages matériels procurés par les pouvoirs publics restent recherchés : c'est la position défendue notamment par Joseph Rován, qui préconise une politique de relations étroites avec les pouvoirs publics<sup>22</sup> :

« Moi, tout en maintenant avec beaucoup de rigueur l'idée de l'autonomie des mouvements, j'ai considéré qu'une telle coopération avec les services publics n'était pas dangereuse et qu'elle nous laissait parfaitement la possibilité d'utiliser les moyens publics pour ce qui était notre but. Notre but, qui ne consistait pas en une action politique au sens où l'entendent les partis politiques, était une action de transformation démocratique des conditions de la vie culturelle sur laquelle de larges convergences pouvaient se réaliser. »

La relation à l'État répond donc à une opportunité dans la mise à disposition de moyens, rendue possible par la « convergence » relative des projets, ou du moins d'une compatibilité des visions de l'action associative. Ainsi, Peuple et Culture agit en dehors et au sein des institutions afin de se donner les moyens d'influencer la société. L'association peut d'autant plus y prétendre qu'elle dispose, par ses

<sup>20</sup> *Idem*, p. 21-22.

<sup>21</sup> *Idem*, p. 13.

<sup>22</sup> *Idem*, p. 109.

connexions avec le réseau uriagiste et par les positions socioprofessionnelles de ses leaders, d'un accès direct à certaines sphères dirigeantes. Cette caractéristique s'accroît dans les années 1950, avec une stratégie d'investissement du champ de la formation professionnelle (Troger, 1999), mais également des réalisations quant au rapprochement aux organismes internationaux tels que l'OCDE ou l'UNESCO (où Paul Lengrand restera délégué plus de deux décennies). Jean François Chosson (1995) conclut ainsi qu'à la fin des années 1950, le mouvement constitue un groupe de pression politique qui intervient sur le plan local et national pour promouvoir des réformes et formuler des propositions dans le domaine de la formation des adultes et de l'action culturelle, au point de constituer « un véritable pouvoir culturel indépendant des partis et des syndicats ».

De la Libération à l'avènement de la V<sup>e</sup> République se joue le premier acte de l'institutionnalisation de l'éducation populaire. L'ouverture des possibles permise par la guerre, le renouvellement du personnel d'État et l'exigence de reconstruction nationale permettent aux associations et mouvements de jeunesse et d'éducation populaire d'entrevoir la possibilité d'institutionnaliser une politique d'éducation populaire et/ou de jeunesse autonomisée à l'égard de l'éducation nationale. La mise en administration et la délimitation d'un périmètre « officiel » de l'éducation populaire, avec des crédits, un champ bureaucratique (le « monde JEP »), des agents administratifs et des personnels, ont une incidence forte dans la reconnaissance et le développement des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire. L'institutionnalisation se joue et se rejoue dans un équilibre toujours menacé, toujours plus ou moins conflictuel, dans une formule de cogestion entre l'État, les usagers et les mouvements, associations et fédérations de jeunesse et d'éducation populaire. Ces derniers sont à la fois objets et acteurs de ce mouvement administratif qui redéfinit en profondeur du cadre de leurs actions jusqu'à leurs orientations pédagogiques.

## 5. L'éducation populaire en pratiques

Nicolas BRUSADELLI, doctorant, université de Picardie Jules Verne, CURAPP-ESS

Des techniques « brise-glace » aux « porteurs de paroles », les méthodes d'animation dites « participatives » se sont progressivement imposées comme l'un des « symboles visibles » (Durkheim, 2013) de la catégorie d'éducation populaire. Rares sont pourtant les travaux qui ont fait de ces pratiques, de leurs modalités de circulation ou encore de leur généalogie, un objet d'investigation. Bien que leur acquisition semble aller de pair avec la pratique professionnelle de l'animation, l'enquête sur laquelle cette contribution s'appuie [voir encadré « La méthodologie de l'enquête », page suivante] révèle qu'elles se transmettent aussi dans le cadre de formations, internes ou externes, organisées par les mouvements d'éducation populaire. Tandis que certaines organisations font appel à des prestataires spécialisés en la matière, signe de l'importance que revêt la maîtrise de ces façons de faire dans cet espace de la vie sociale, d'autres tentent en effet de s'imposer sur le marché de la participation en plein essor (Mazeaud, Nonjon, 2015 et 2018), à l'image des coopératives d'éducation populaire politique ou encore des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA). La généalogie de ces techniques est, quant à elle, mieux connue. Trouvant leurs origines dans les expérimentations pédagogiques anti-scolaires de l'entre-deux-guerres (Troger, 2001), les méthodes d'animation participatives se sont également nourries des innovations psychosociologiques dans années 1960 (Bataille, 2004), l'existence d'organisations situées au carrefour de l'animation socioculturelle et de la formation-intervention en entreprise (Troger, 1999) n'étant bien sûr pas étrangère à ce mouvement d'influence réciproque. L'import-export des pratiques pédagogiques ou relevant de l'action collective avec d'autres champs d'activités n'est donc pas une nouveauté dans l'éducation populaire ; et on peinerait d'ailleurs à dire si l'attention qui y est accordée au thème de la « participation » est d'abord due à l'héritage de la « politique autrement » (Hatzfeld, 2005), à une forme d'intériorisation des mots d'ordre des réformateurs de l'action publique ou bien encore – par une forme de retour de l'histoire (Stevens, 2011) – à la managérialisation des mouvements « jeunesse et éducation populaire (JEP) » des années 1990.

Entendant prendre au sérieux le rôle que jouent ces techniques dans la construction des identités militantes et professionnelles, cette contribution s'appuiera d'abord sur de multiples observations de pratiques « participatives » en situation, sélectionnées en raison de l'attention que les acteurs eux-mêmes leur portaient (c'est-à-dire en raison de leur capacité à incarner à leurs yeux l'éducation populaire « en pratique »). Elles ont été recueillies dans des cadres très différents les uns des autres : dans les espaces de discussion et de décision internes aux mouvements et aux coordinations d'éducation populaire ; dans certains événements propres aux réseaux de l'éducation populaire « politique » ; à l'occasion des congrès, lieux où les organisations se donnent à voir, et tout d'abord à elles-mêmes ; ou encore dans les moments où les professionnels et les militants de l'éducation populaire, dans leur diversité, construisent hors des organisations des espaces militants *ad hoc*. On voudrait tout d'abord essayer, sur la base de cet ensemble de notes ethnographiques, d'identifier les principes pratiques qui sont à l'œuvre dans ces formes sociales particulières. Même quand elles ne sont pas pensées comme telles, ces dernières constituent en effet des espaces de socialisation à l'action collective, c'est-à-dire des cadres de façonnement ou de réalisation de certaines dispositions (Lahire, 1998). Aussi peut-il sembler intéressant de chercher à cerner ce qui s'y joue : quel type de

rapport au collectif, à la réflexion et à la délibération s'y réalise ? En d'autres termes, quelle « philosophie pratique » (Bourdieu, 1979) ou quel *ethos* ces façons d'agir ensemble recouvrent-elles ?

Dans un second temps, on se posera la question de ce qui donne du sens à ces pratiques du point de vue des acteurs. Nous nous pencherons alors sur les discours qui encadrent et soutiennent l'usage des technologies participatives. Il s'agit notamment de certains documents récapitulatifs des « techniques d'éduc' pop' », utilisés par les professionnels et développant les raisons d'user de telle ou telle « méthode ». Mais il s'agit aussi de discours à prétention savante, qui participent à légitimer ces manières de faire, parfois au-delà des mondes de l'éducation populaire. En les examinant, nous essaierons donc également de saisir la manière dont ces pratiques acquièrent une portée universelle : qu'est-ce qui les rend, tout d'abord aux yeux de ceux qui les portent, positives voire nécessaires pour tous les types de publics ? On s'interrogera enfin, dans une troisième et dernière partie du texte, sur ce que les usages plus concrets de ces méthodes nous disent des liens unissant bénévolat et salariat dans les mondes contemporains de l'éducation populaire. Nous arrêterons alors de considérer les technologies participatives de manière abstraite, c'est-à-dire comme des formes sociales (Simmel, 2013 et 2014) détachées des configurations réelles (Elias, 2003) dans lesquelles elles voient le jour, afin de porter le regard sur leurs modalités de circulation dans et depuis l'espace de l'éducation populaire. Pour ce faire, de nouvelles notes ethnographiques seront mobilisées, ainsi que des entretiens menés avec les cadres intermédiaires des principales organisations du « secteur ».

## LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE

La recherche a été menée suivant la logique de l'enquête ethnographique, à partir d'un comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CRAJEP) dans lequel j'ai occupé un poste de travail salarié durant trois ans, de 2012 à 2015. J'y ai donc partagé le quotidien de professionnels et de militants des organisations qui dominent le secteur « jeunesse et éducation populaire » (JEP) : au sein d'espaces « internes » aux organisations (coordinations, congrès, assemblées générales, commissions de travail, etc.), mais aussi dans des dispositifs que celles-ci destinaient à un public (événements, animations, formations, recherche-action, etc.). Parallèlement à cette prise de poste et une fois celle-ci achevée, j'ai également pratiqué diverses sessions d'observation participante auprès d'une association locale se revendiquant de « l'éducation populaire politique », m'intéressant ici et là aux façons de faire, en les expérimentant comme participant, mais aussi parfois comme animateur. J'ai, par ailleurs, lors de l'enquête, profité de ma position dans la configuration JEP locale pour faire « feu de tout bois » : pratiques quotidiennes de travail et relations professionnelles, catégories d'entendements, réseaux dans lesquels étaient insérés le CRAJEP et ses membres, contenus des conflits interpersonnels comme politiques qui se jouaient entre les membres des organisations ou au sein des organisations, construction de bases de données (budgets des organisations, structure du financement, nombre de salariés, etc.). Le travail de terrain s'inscrivant dans le cadre de la réalisation d'une recherche doctorale, j'ai également effectué auprès des militants et des cadres salariés des principales organisations une campagne d'entretiens (n=55), dont certains seront ici mobilisés.

## Susciter l'acteur, construire le « biotope » collectif

Les principaux matériaux mobilisés dans cette partie proviennent de l'observation du stock de techniques participatives circulant dans les mondes de l'éducation populaire, depuis le pôle le plus proche des pouvoirs publics à celui le plus proche de l'espace des mouvements sociaux, et inversement : jeux « brise-glaces », « word café », « marguerites du savoir », débats « mouvants » ou « pétales », etc. Ils ne concernent pas principalement, on l'a dit, les espaces éducatifs ou de formation, mais plus particulièrement les moments où la logique pratique de l'animation s'insère dans d'autres cadres institutionnels ou militants : animation de collectifs militants, vie démocratique des organisations d'éducation populaire ou d'organisations de mouvement social, etc. Il n'en reste pas moins qu'il faut redire ici à quel point la frontière entre ces moments s'avère ténue : les pratiques promues dans le cadre de l'action collective sont en effet souvent une transposition des pratiques utilisées dans le cadre de l'intervention sociale ou de la formation, tandis que l'action collective est parfois pensée elle-même comme devant constituer un temps de transmission « interne » ou comme un temps d'éducation « à la citoyenneté ». Cette manière de sélectionner les matériaux implique, par ailleurs, deux choix d'ordre théorique. Le premier de ces choix, déjà évoqué, consiste à traiter ces façons de faire comme des « formes sociales », en les isolant par conséquent au passage de leurs « contenus » (Simmel, 2013 et 2014), c'est-à-dire des interactions réelles et des configurations concrètes dans lesquelles elles voient le jour. Le second de ces choix, qui découle directement du premier, revient à mettre avant tout l'accent sur l'homogénéité des pratiques dans les mondes de l'éducation populaire, à éclairer les principes pratiques (Bourdieu, 1976) qui les fondent au détriment des différences existant dans les usages réels de ces mêmes techniques.

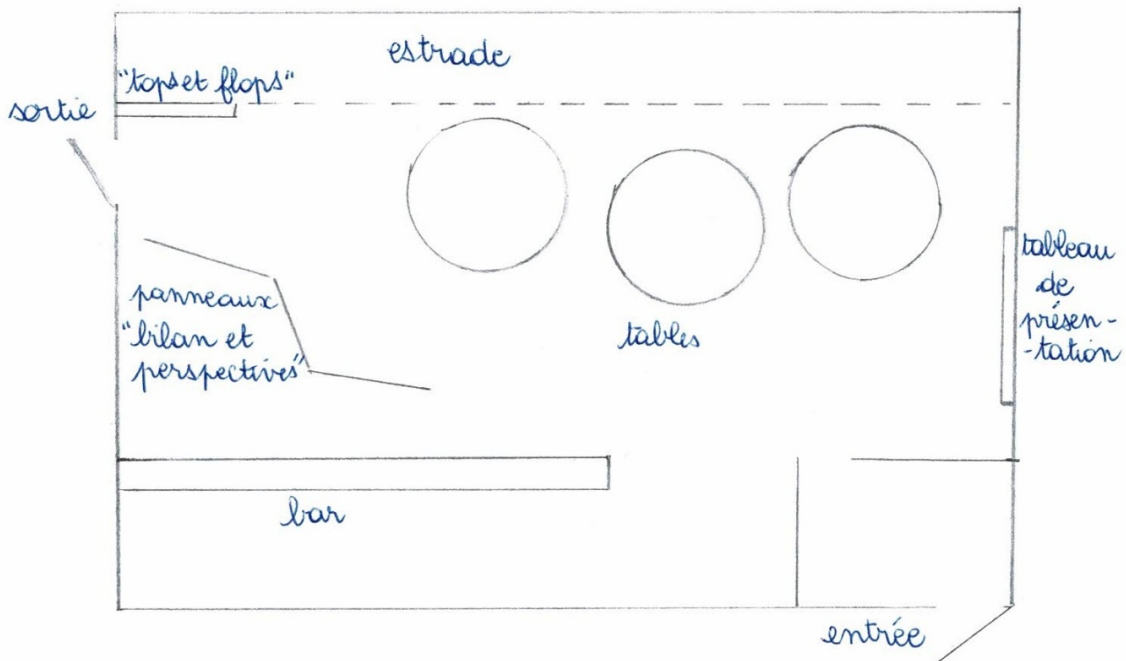
Dans cette perspective, que peut-on dire de ces pratiques ? Tout d'abord, qu'elles visent avant tout à susciter les discours individuels. Cela passe, notamment, par l'existence de micro dispositifs visant à « faire parler » :

### INotes du 7 mars 2013, Maison pour tous de Rivery – Réunion annuelle de la Boîte Sans Projet

Le cadre matériel de la réunion a visiblement fait l'objet d'une attention soutenue. Près du bar, à droite depuis l'endroit où l'on pénètre dans la grande salle, un tableau blanc propose de se représenter soi-même par un dessin, tout en faisant figurer les liens qui nous unissent à la l'association (« curieux », « militant », « membre », etc.). Juste en face, près du mur gauche, d'autres feuilles de *paperboard*, adossées à des panneaux présentent un tableau dessiné au feutre : celui-ci, qui comporte deux colonnes (« ton bilan des formations 2012 ? » ; « des envies pour 2013 ? »), attend d'être rempli. Dans le fond de la grande salle, près de la sortie, une planche de carton adossée à une grille-caddie invite chacun à noter, en guise de bilan et sur des post-it, les « top » et les « flop » de la réunion. Au centre de la pièce, enfin, se dressent trois tables recouvertes de nappes en papier et un ensemble de feutres. Sur chaque nappe figure une question : « et toi, quelles sont tes actions militantes ? », « contre quoi on se bat ? », « comment s'y prend-on ? » À la suite du pot d'accueil – relativement long puisqu'il avait pour but de permettre aux uns et aux autres de prendre connaissance du cadre prévu à leur effet –, ce sont en fait ces trois tables qui vont constituer le cœur de la soirée et de l'animation de Thomas, ce dernier s'appuyant sur les traces écrites pour susciter la participation des uns et des autres (« qui a écrit "le capitalisme" ? Tu peux nous en dire plus ? »).



## CONFIGURATION SPATIALE DE LA RÉUNION DE LA BOITE SANS PROJETS DU 7 MARS 2013



Source : schéma de l'auteur.

Dans la réunion publique restituée ici, on constate ainsi à quel point l'espace n'est pas conçu comme un simple « substrat matériel » (Mauss, 2013a) dans lequel des interactions sociales peuvent venir « librement » se construire. Il n'est pas simplement configuré pour délimiter les espaces-temps collectifs d'un point de vue fonctionnel, et donc aménagé en conséquence (existence d'une tribune pour les conférences ou les discussions « institutionnelles », configuration en « U » ou en « îlots de tables » pour les temps de production collective, mise en place de banquettes pour les temps « conviviaux », etc.). Il est également parsemé de microdispositifs (Foucault, 1994) visant à « faire parler » et qui en font, pour le dire en empruntant les mots d'Erving Goffman, quelque chose de plus qu'un simple « décor » (Goffman, 1973) : le décor n'est pas ici le moyen matériel avec lequel « l'acteur » doit composer en vue d'effectuer sa performance, il suscite d'une certaine manière la performance de l'acteur en l'amenant à produire du discours.

Cette manière de susciter « l'acteur » passe aussi par des consignes plus volontaristes, de la part d'animateurs s'attachant à faire sortir les individus du silence. Dans le cas des configurations « frontales » (discours d'institution, conférence, etc.), il en est par exemple ainsi des « bruissements », qui invitent chacun à échanger durant de brèves minutes à la suite d'une prise de parole, ou encore des « groupes d'interviews mutuelles », qui précèdent généralement quant à eux le temps collectif (chacun doit alors interroger son voisin sur les raisons de sa présence dans cette réunion, l'intérêt qu'il y trouve ou non, etc.). En cercles plus restreints, ce sont la plupart du temps les « jeux de connaissance » qui font office de moments « brise-glace ». Existants sous des formes et avec des consignes diverses, ceux-ci enjoignent la plupart du temps chaque participant à occuper l'espace sur la base d'une propriété sociale qui le caractérise. Ce faisant, ils poussent chacun à entrer en relation avec les autres sous ce rapport : former une ronde sur la base de l'ordre alphabétique des prénoms ; se positionner dans une topographie virtuelle (nord, sud, est, ouest) en fonction de son département

d'origine ; etc. Ces exemples montrent que la plupart des technologies « participatives » les plus anodines sont, en réalité, des incitations à entrer en interaction avec les autres, à occuper physiquement l'espace. Plus encore, il s'agit toujours de mettre « de soi » dans les interactions, les dispositifs participatifs ayant pour fonction d'amener l'individu à fournir, au sujet de lui-même, des informations qui sont autant de « prises » sur lesquelles des échanges discursifs peuvent se construire. Généralement utilisées au début des événements, en guise d'entrée en matière, ces techniques sont destinées à impliquer chacun dans les situations collectives, à travers des situations où la possibilité de l'« exit » pour les participants se trouve limitée, chacun d'entre eux se voyant ainsi contraint de mettre sa « face » en jeu (Goffman, 1974).

L'examen des microdispositifs discursifs et des jeux « brise-glaces », qui forment les éléments de base du répertoire d'action (Tilly, 1986) dans l'éducation populaire, montre à quel point l'échelle individuelle constitue une réalité centrale du type de collectif que les acteurs de l'éducation populaire cherchent à construire. L'étude des procédures collectives de décision que l'on y rencontre redouble le constat : celles-ci semblent en effet avoir pour boussole de limiter au maximum tout phénomène de subsomption des volontés individuelles sous la volonté du groupe.

« Dans le "débat-pétale", le "consentement sociocratique" et l'"élection sans candidat-e", il s'agit toujours de faire du consensus ou du consentement le principe cardinal de la prise de décision. Le "débat-pétale" consiste à construire, autour d'une décision à prendre, deux niveaux de débat : le premier comprend un ensemble de groupes de six personnes au maximum, occupant des tables disposées en cercle ; l'autre représente lui aussi un cercle, formé cette fois par les représentants désignés par chaque groupe et assis en bout de tables, vers l'intérieur du premier cercle. Pendant une dizaine de minutes, les "pétales", c'est-à-dire les membres des tables, vont échanger sur la base d'une proposition écrite pour l'aménager au besoin ; avant que le "cœur de la fleur" n'échange à son tour dans le silence afin de trouver un accord possible ; puis que le débat ne revienne sur les tables dans l'objectif de parvenir à un consensus ; et ainsi de suite. Le "consentement sociocratique" repose sur les mêmes principes, dans un groupe plus restreint. Il comporte cette fois un seul groupe, mais davantage d'étapes dans la décision (formulation d'une proposition ; expression des "ressentis" ; aménagement de la proposition ; expression des objections ; traitement des objections un par une, par modification de la proposition ou abandon des objections ; consentement ; émission d'une proposition finale amendée). L'« élection sans candidat-e » consiste à proposer individuellement et sur papier quelqu'un au vote, puis à faire se reporter "éventuellement" les suffrages (car il s'agit de ne contraindre personne au report) sur les candidats majoritaires (s'il reste des égalités, quelqu'un fait une proposition en demandant, non l'avis, mais le "consentement" des autres participants), avant de demander enfin son avis au candidat, qui est libre de refuser. »

À l'opposé des réunions de « section » ou de « cellule » typiques du mouvement ouvrier du xx<sup>e</sup> siècle, qui s'adossent au discours de l'institution pour faire de la persistance de la volonté collective l'objectif affiché des discussions (ce que traduisent les ordres du jour généralement structurés par le couple « bilan [de l'activité]/perspectives »), les façons de « décider ensemble » dans l'éducation populaire semblent donc faire des volontés individuelles et de leur préservation la pierre angulaire de l'action collective. Très logiquement, cela conduit à limiter et à contrôler les phénomènes de délégation et de représentation politique : dans les techniques évoquées ci-dessus, l'élection s'effectue sans candidature préalable, réduisant fortement pour l'occasion la volonté individuelle d'agir ; les discussions entre représentants du « débat-pétale » s'effectuent sous le contrôle des représentés ; etc. Cette manière de prendre les décisions ne cherche d'ailleurs jamais à construire de « majorité » orientant la volonté collective : elle tend surtout en réalité à agréger l'ensemble des volontés individuelles pour produire un choix qui les reflète, à produire entre elles un compromis optimal plus qu'à permettre la constitution d'une majorité à partir d'une confrontation de points de vue « éclairés ».

En cela, elle est en pratique parfois plus proche des conceptions « agrégatives » et libérales de la démocratie que de ses conceptions « délibératives » (Girard, 2011).

Il ne faudrait pas pour autant laisser à penser, à travers les remarques qui précèdent, que ces pratiques traduisent un refus du débat rationnel. Il s'agit en réalité plutôt d'un refus de laisser ce débat rationnel se voir « confisqué » par quelques orateurs, et ce au nom du postulat politique de « l'égalité des intelligences », pour reprendre la formule d'un auteur souvent cité dans l'éducation populaire politique (Rancière, 1987). En conséquence de quoi, on ne trouve que très rarement dans le répertoire des pratiques d'« éduc' pop' » de formes de débat « frontales », organisant la contradiction en grand groupe, les échanges de type « ping pong » faisant d'ailleurs office de repoussoir maintes fois mentionné. Quand ils s'imposent malgré tout, ces derniers sont fortement encadrés – par exemple par l'instauration d'un ensemble d'outils, comme le « bâton de parole », ou encore par l'existence de rôles de modérateurs (le « berger » attentif aux horaires, l'« observateur » attentif à l'équité dans les prises de paroles, etc.) – et surtout, ils n'ont presque jamais pour objectifs la prise de décision. Ainsi en est-il, par exemple, du « débat mouvant ». Celui-ci consiste bien, en effet, à faire exister un dialogue contradictoire entre deux camps antagoniques, selon que ces derniers sont opposés ou soutiennent l'affirmation que l'animateur propose (les individus sont invités à changer de place au cours du débat, leur positionnement physique s'ajustant alors à leur positionnement moral). Cependant, dans cette technique, la phrase à l'origine du débat est volontairement ambiguë, tant et si bien que les changements de camps sont en réalité le but consciemment recherché par l'animateur, certains d'entre eux matérialisant d'ailleurs une zone centrale (la « rivière du doute ») pour les indécis que l'on ne voudrait pas obliger à choisir une « berge ». L'objectif du « débat mouvant » consiste donc bien à rechercher la confrontation des points de vue, mais pour valoriser *in fine* la posture réflexive de celui qui doute ; la méthode ne vise pas à instaurer un espace délibératif, mais un espace de réflexion et d'échange en quelque sorte « déconnecté » de la prise de décision. De la même manière, la méthode du « porteur de parole » met bien en scène, dans l'espace public, une agora symbolique : elle consiste à inscrire une question ou une affirmation dans l'espace public par le biais d'une pancarte, puis à interviewer les passants en vue d'afficher leurs réponses (ou simplement leurs réactions) sur une corde préalablement tendue. Mais, là encore, cette pratique n'est pas délibérative. Elle sert à faire vivre pour lui-même un espace de réflexion et de débat que l'on matérialise dans l'espace public, quand elle n'est pas utilisée comme une forme d'enquête sociale préalable à l'action militante ou institutionnelle.

Outils pour construire du commun sans mettre en jeu la décision, ces techniques n'en témoignent pas moins de la croyance diffuse dans les formes de « socratisme à plusieurs » (Bourdieu, Passeron, 1964, p. 74) qui caractérise, bien qu'inégalement, les groupes qui se réclament de l'éducation populaire.

**INotes du 30 mars 2015, locaux du Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CNAJEP), Paris, journée « construction du CNAJEP »]**

Dans la technique des « marguerites du savoir », qui va nous occuper durant la majeure partie de l'après-midi, on enjoint tout d'abord des groupes de 5 ou 6 personnes à réfléchir ensemble autour de l'un des sujets choisis (« l'éducation populaire aujourd'hui : comment nous l'incarbons » ; « citoyenneté et pouvoir d'agir » ; « quelle articulation entre jeunesse et éduc' pop' » ; « la laïcité et fraternité » ; « quel positionnement pour le CNAJEP vis-à-vis des autres coordinations associatives ou de l'ESS » ; etc.). Alors que les feuilles de *paperboard* produites par les groupes restent en place, les groupes se déplacent de manière circulaire (on leur soustrait au préalable une personne qui ne bouge pas pour assurer la « liaison »), de manière à reprendre la réflexion là où le groupe précédent l'a laissée. Un gong sépare les différents « temps de travail ». Après plusieurs sessions, les feuilles de *paperboard* (les « pétales » de la marguerite) sont affichées sur le mur, chacun pouvant déambuler parmi elles pour coller des gommettes de couleurs

pour signifier un accord ou un désaccord avec les éléments de réflexion. Les feuilles seront visiblement récupérées, pour traitement, par les salariées du CNAJEP.

La technique des « marguerites du savoir », décrite ci-dessus, témoigne de ces croyances collectives. D'une part, on remarque qu'il s'agit là encore de préserver au maximum les représentations et propositions émises par chaque participant, généralement résumées sous forme schématique. Mais d'autre part, on remarque qu'il s'agit également de construire une pensée collective par « agrégation » (et non par opposition dialectique) des représentations et des raisonnements individuels, les uns pouvant poursuivre la « réflexion » des autres en dehors de toute forme de coprésence. En fait, tout se passe comme si la juxtaposition des savoirs individuels devait permettre – en quelque sorte de manière symbiotique – la production « du savoir », le singulier rappelant au passage l'adage issu de la formation des adultes et affirmant que « le savoir est dans le groupe ». Comme en écho, les analogies avec le vivant semblent d'ailleurs révéler la conception organique du groupe qui circule dans les mondes de l'éducation populaire. Celle-ci est en effet récurrente : dans les noms des techniques participatives (« marguerites du savoir », « débats pétales », etc.), dans ceux de certains micro dispositifs (par exemple, les « menus » de la réunion censés ouvrir l'appétit des participants), dans le langage de l'action collective (il faut « cultiver » du commun, ouvrir des « jardins partagés », etc.) ou même dans les expressions quotidiennes (un collectif de travail de trois personnes peut, par exemple, se voir qualifier d'« animal à trois pattes »). L'un des recueils de « techniques », non signé, mais utilisé par les acteurs picards de l'éducation populaire, s'ouvre d'ailleurs sur une citation attribuée à David Vercauteren qui montre comment l'écologie matrice l'imaginaire du groupe tout en naturalisant les phénomènes relatifs à l'action collective :

« Nous pouvons acquérir un souci du moindre geste, porter une attention aux rotations, à la fertilisation des cultures pour éviter d'épuiser le sol, au calendrier des plantations et à leurs associations... Et en même temps être plus ou moins incapable d'exercer ce même souci à propos de nos pratiques collectives. [...] Et pourtant, il existe également une écologie du groupe, celle-ci requiert des techniques et des savoirs singuliers en vue de soigner, nourrir, cultiver le biotope collectif. »

À l'image des représentations implicites qui fondaient les formes d'organisation de la Confédération générale du travail (CGT) du début du xx<sup>e</sup> siècle, le collectif est donc ici pensé comme un tout organique dont les individus sont les éléments formant un ensemble harmonieux<sup>1</sup>. Rien d'étonnant alors à ce que les formes de conflictualité entre groupes ne soient *a priori* pas prises en charge par les technologies participatives : celles-ci ne semblent envisager que des collectifs faits d'individus, sur le modèle des cellules qui forment la vie humaine, sans prise en compte des rapports sociaux et donc des conflits d'intérêts pouvant traverser ces mêmes groupes. Mais on comprend aussi, à travers les analogies biologiques dont ils font usage, que pour les acteurs de l'éducation populaire le « tout » n'est pas réductible à l'ensemble de ses parties. Le « groupe » est aussi une réalité supra-individuelle à qui il faut permettre de se dresser sur ses pieds, un quasi-organisme qui doit pouvoir prendre vie, notamment à travers les procédés dirigés vers l'interconnaissance de ses membres, comme si les âmes de ces derniers devaient trouver là l'occasion de s'agréger et de se pénétrer<sup>2</sup>. Et c'est bien ce qui éclaire d'autres

<sup>1</sup> L'unité de base était constituée, dans le cas de la première CGT, non des individus, mais des syndicats de « métiers », qui formaient organiquement la « classe ». Sur les formes d'organisation et de délibération collective dans la CGT d'avant les années 1920, et notamment sur ce que les militants nommaient le « vote unitaire », voir Dulong, 2010, et plus spécifiquement p. 189-201.

<sup>2</sup> Ces termes sont ceux d'E. Durkheim, usant de la même analogie biologique alors qu'il entreprenait de légitimer la sociologie naissante : « il n'y a dans la cellule vivante que des molécules de matière brutes, seulement elles y sont associées, et c'est cette association qui est la cause de ces phénomènes nouveaux qui caractérise la vie et dont il est impossible de retrouver le germe dans aucun des éléments associés. Un tout n'est pas identique à la somme de ses parties [...], et en vertu de ce principe la société n'est pas une simple somme d'individus. [...] En s'agrégeant, en se pénétrant, les âmes individuelles donnent naissance à un être qui constitue une individualité psychique d'un genre nouveau » (Durkheim, 2010).

pratiques typiques de l'éducation populaire, consistant notamment à construire « physiquement » le collectif : jeux donnant l'occasion de jouer et de se toucher les uns les autres, à la manière du « petit train » utilisé en stage de brevet d'aptitude à la fonction d'animateur (BAFA) et décrit par Francis Lebon (Lebon, 2007) ; exercices issus de la tradition du Théâtre de l'opprimé (Boal, 2004) et destinés à « sentir le groupe » (en frappant par exemple sur ses mains, ses jambes et son torse, en rythme et en groupe ; en prononçant son prénom avec un rythme, une mise en scène et un ton qui expriment son état mental et émotionnel, avant que l'ensemble du groupe ne reprenne la scène en chœur, etc.) ; etc.

L'étude des pratiques quotidiennes de l'éducation populaire nous renseigne donc sur le type de groupe qu'elles construisent, caractérisé par un équilibre particulier entre le « je » et le « nous ». D'un côté, il s'agit toujours de construire des cadres collectifs contraignants censés permettre la production et la préservation d'une parole « authentique », et ce en prétendant mettre à distance les logiques ordinaires propres aux institutions : routines de présentation de soi, rôles professionnels ou militants, frontières symboliques, etc. Mais d'un autre côté, cela ne signifie nullement qu'il faille se refuser à faire exister un quelconque collectif. Il s'agit bien plutôt de permettre au groupe « réel » d'émerger sur ces bases, par une forme d'agrégation symbiotique des seules individualités ainsi produites, que l'on pourrait obtenir « par contact » – à la condition bien sûr que les formes d'inhibitions personnelles et les barrières symboliques isolant les individus les uns des autres aient bien été levées au préalable. Si les conditions de production de ce « personnelisme ordinaire » (Berlivet, Sawicki, 1994) restent à déterminer, toujours est-il que ces façons de faire témoignent de la prégnance d'un *ethos* particulier dans cet espace du monde social : les pratiques participatives matérialisent une « philosophie pratique » (Bourdieu, 1979), dont on peut d'ailleurs remarquer qu'elle est très proche de celle que l'on peut constater dans certaines formations d'animateurs. Les observations effectuées par Lebon (Lebon, 2007) montrent par exemple comment la formation au BAFA participe à construire, tant par sa forme que par les contenus de savoirs qui y sont dispensés, une telle philosophie « personneliste » ou « anti-institutionnelle » : principe du stagiaire-acteur préfigurant lui-même la rhétorique de l'enfant-acteur, « coconstruction » des règles de vie du stage comme des principes de validation du titre, attention portée au « vécu » et à « l'expérience » des stagiaires, configuration spatiale circulaire ou en « U » symbolisant l'égalité formelle des points de vue, etc. Jérôme Camus relève lui aussi la manière dont l'initiation à l'animation que constitue le BAFA enjoint tout un chacun à « exprimer sa personnalité » ou à « être lui-même ». Plus encore, ce dernier souligne la manière dont l'*ethos* des animateurs est structuré par la défense de l'originalité ou de la créativité, et donc *a contrario* par le rejet des habitudes ou de ce qui paraît figé ou rigide (Camus, 2008, p. 185-192 et 176-177) ; autant de caractéristiques dont on peut remarquer qu'elles définissent l'institution, sociologiquement comprise comme la rencontre entre des agents et un ensemble de règles, de rôles, de routines, de savoirs ou encore de procédures (Lagroye, Offerlé, 2011).

## « Pour tous et par tous » : les prétentions universalistes de l'« éduc' pop' »

Aussi, si les processus discursifs de cadrage des publics de la participation ne sont pas directement perceptibles à travers les matériaux d'enquête, c'est certainement que ces techniques « choisissent » en quelque sorte d'elles-mêmes leurs publics. Car bien que celles-ci constituent des cadres de

socialisation (à certaines formes d'action collective par exemple<sup>3</sup>), et donc qu'elles participent du façonnement de certaines dispositions (Lahire, 1998), elles connaissent également des frontières sociales dans tous les cas où les publics résistent à l'entrée dans les dispositifs. Durant le temps de l'enquête, il m'a en effet été donné de constater à la fois l'attrait, mais aussi le rejet dont elles faisaient l'objet, dans différentes configurations sociales où les refus de participer étaient réguliers. C'était le cas lorsque des agents se montraient incapables de faire preuve de suffisamment de réflexivité, notamment émotionnelle ; quand ils n'étaient pas à l'aise avec certains usages du corps ; quand ils se prenaient trop « au sérieux » ou encore lorsque la régression biographique qu'impliquent certaines formes participatives allait à l'encontre d'un rapport au monde empreint de « réalisme »<sup>4</sup>. Par exemple ce candidat au diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et des sports (DEJEPS) refusant de jouer à « champignon d'amour », exercice « brise-glace » qui consiste à entourer affectueusement et tour à tour les participants porteurs de différents attributs (barbe, vêtement jaune, etc.) :

« Je ne peux pas me reconnaître dans ces trucs-là ; je ne suis pas comme eux. Moi je viens d'un quartier où les gens meurent à cause de la drogue, ou partent en prison. Je ne suis pas là pour faire le clown. »

Pour le dire autrement, les pratiques participatives supposent l'existence de certaines dispositions préalables, l'arbitraire culturel qui les fonde pouvant même agir comme un repoussoir pour des individus et des groupes qui en sont plus éloignés.

Cet état de fait n'est pourtant jamais abordé dans les discours quotidiens qui encadrent et légitiment les pratiques participatives, bien au contraire : si on trouve peu d'énoncés délimitant précisément les publics des techniques participatives, c'est que celles-ci sont le plus souvent pensées – ou explicitement décrites – comme destinées au plus grand nombre. Et ce tout d'abord, car elles sont censées répondre à des valeurs largement partagées, au premier rang desquelles figure le respect de la « personne »<sup>5</sup>. Les permanents de la société coopérative de production (SCOP) Le Pavé précisent par exemple que l'on ne doit pas effectuer, lorsqu'on s'essaie aux « groupes d'interviews mutuelles », de restitution « en plénière », car « cela toucherait à la nature de ce que chacun pourra raconter »<sup>6</sup>. La technique du « pense-écoute »<sup>7</sup> doit, quant à elle, avant tout permettre de « s'écouter penser soi-même » (et « c'est passionnant à écouter ») ; tandis que la méthode des « paroles boxées » autorise chacun à « dire ce qu'il a au fond du cœur et qui ne trouvera jamais à s'exprimer dans aucune consigne

<sup>3</sup> On sait en effet que la pratique juvénile de l'animation n'est pas sans avoir d'effets ultérieurs sur les dispositions à privilégier telle ou telle forme d'action collective. Dans le monde universitaire, elle semble notamment prédisposer à l'action collective anti-institutionnelle que représentent les formes d'« auto-organisation » étudiante (Brusadelli, 2020).

<sup>4</sup> Sur le « réalisme » ou le « fonctionnalisme » qui caractérise le style de vie populaire, voir Bourdieu, 1979.

<sup>5</sup> Il existe par ailleurs quelques formules consacrées, destinées à nommer le public participant : « les habitants », « les jeunes », « les élus », etc. Mais celles-ci ne révèlent pas l'existence d'un public cible particulier : il s'agit là des catégories de l'entendement professionnel des cadres de l'animation et de l'éducation populaire (ceux-ci occupant une position intermédiaire du point de vue du déploiement de l'action publique entre ces différentes catégories : au-dessus les « élus », en dessous les « habitants » ou les « jeunes », le sens pratique professionnel consistant d'ailleurs pour partie à organiser la rencontre entre les premiers et les seconds).

<sup>6</sup> « Pour s'écouter », document-ressource en ligne de la SCOP Le Pavé (<http://www.scoplepave.org/pour-s-ecouter>).

<sup>7</sup> « Animation [du « pense-écoute »] - Inviter les participants à se mettre par deux puis expliquer le principe suivant : vous répondrez chacun votre tour à chacune des 4 questions. Celui qui répond à 3 min de temps de parole, l'autre est dans l'écoute et le silence. Il y aura des blancs dans le monologue, c'est normal. Au bout des 3 min, le binôme notera les idées émises en 1 min, puis le deuxième aura lui aussi 3 min pour répondre à cette première question, puis aussi 1 min pour marquer les mots-clés des idées émises. Nous passerons alors à la deuxième question sur le même procédé puis la troisième et la quatrième question [...]. Il est préférable de ne pas retransmettre ce qui s'est dit et de l'annoncer avant, ce qui libère de la parole. Il est par contre souhaitable d'exploiter cette matière. Une [...] exploitation consiste à passer sur une « parole boxée » pour que chacun dise librement ce qu'il a envie de livrer. [...] Le titre « pense-écoute » peut laisser entendre qu'une personne pense et que l'autre l'écoute. En fait, on s'écoute plutôt penser soi-même. On est parfois gêné de laisser des blancs et de les imposer à celui qui écoute. C'est pourtant passionnant à écouter. » « Pour s'écouter », document-ressource en ligne de la SCOP Le Pavé (<http://www.scoplepave.org/pour-s-ecouter>).



que ce soit, parce que c'est personnel »<sup>8</sup>. Au point opposé de l'espace de l'éducation populaire, les pratiques d'action collective sont justifiées par des discours relativement similaires : ainsi en est-il, par exemple, lorsque la présidente du CNAJEP précise aux participants d'un évènement national que « la journée sera réussie que si [leur] parole a été mise en exergue ». D'un côté comme de l'autre, la parole individuelle apparaît comme un bien précieux, une « matière » à « exploiter » dans l'objectif de découvrir tous les trésors qu'elle recèle. Évidemment, cette croyance en la valeur de la personne et de ses productions discursives repose elle-même sur une autre croyance, largement partagée bien au-delà du monde de l'éducation populaire, et postulant l'existence d'un « for intérieur », d'un soi « authentique » qui existerait indépendamment des rapports sociaux qui l'encadrent (CURAPP, 1995 ; Mauss, 2013-b). Au sujet de l'usage de jeux de présentation reposant sur la révélation de caractéristiques personnelles (prénoms, anecdotes liées à la naissance, etc.), l'une des justifications les plus ordinaires des animateurs réside d'ailleurs dans le fait que les participants puissent au moyen de ceux-ci dire « qui ils sont », sans se voir « catalogués » sur la base de leur profession ou encore de leur appartenance militante.

Plus encore que par des références au nécessaire respect de la personne, l'universalisme des pratiques participatives de l'éducation populaire est également étayé par certains discours savants. Dans les organisations qui forment le cœur des coordinations sectorielles de l'éducation populaire, ceux-ci sont souvent d'inspiration psychosociologique. Historiquement présent dans les métiers de l'animation et de la formation (Laot, Olry, 2004 ; Troger, 1999), ce type de discours est également mobilisé dans certains temps de vie collective, qui sont aussi souvent pensés comme des temps de transmission « internes ».

#### [Notes du 30 mars 2015, locaux du CNAJEP, Paris - Journée « construction du CNAJEP »]

Une intervenante prestataire, psychosociologue de formation, sera maître d'œuvre de la journée. Comme à l'accoutumée, les chaises sont disposées en cercle, cercle bouclé du côté opposé à la porte d'entrée par l'animatrice et son *paperboard*. Sur celui-ci sont inscrites les règles collectives, « coconstruites » quelques minutes avant mon arrivée (« empathie », « bienveillance », « pas de téléphone portable », « parole concise », « pas d'effet ping-pong », « ne pas parler fort »...). Un temps de présentation individuelle a commencé, avec une consigne de présentation (prénom, structure, caractéristiques de la structure, « état d'esprit », « questions et attentes vis-à-vis du CNAJEP »). L'objectif de cette journée est double : il s'agit à la fois de « construire du commun » quant à ce que nous attendons de la coordination et de nous « faire découvrir » quelques méthodes. [...] Après avoir expérimenté un « word café » – destiné à « partager nos représentations » du CNAJEP, mais aussi à « faire plus ample connaissance », l'animatrice fait un retour sur la méthode : « Qu'est-ce que vous avez ressenti, vécu, qu'est-ce que ça vous a fait vivre ? » Toutes les réflexions sont scrupuleusement reformulées et notées sur une nouvelle feuille de *paperboard*. S'ensuit un « apport théorique », que l'intervenante situe dans le cadre de « l'analyse transactionnelle », et plus particulièrement dans les perspectives de Carl Rogers et de Will Schutz. On y apprend notamment que le bien-être d'une personne dans un groupe dépend de trois critères : « l'inclusion » (« suis-je impliqué ? »), le « contrôle » (« suis-je compétent ? », « sous la domination de qui je suis ? ») et la confiance dans le groupe et sans son degré « d'ouverture » (« y a-t-il de la place pour ma propre vulnérabilité ? »). « Les questions qu'on se pose en 1er dans un groupe, c'est "qui a l'autorité ?", "quelle est ma place ?", "qu'est-ce qui me plaît ou pas ?" ». Mais aussi que, si le groupe est construit à l'aune du bien-être qu'il est censé procurer à ses membres, c'est notamment pour une question d'efficacité : il faut « sécuriser le groupe » pour que les « énergies soient mises au bon endroit » et qu'ainsi « la créativité soit au RDV ». Sur ma gauche, le représentant des CEMEA approuve tout en maugréant : « on sait, c'est notre quotidien la conduite de groupes... ».

<sup>8</sup> « Animation - Rassembler les participants en faisant un cercle serré (proposer d'avancer de quelques pas resserre les rangs) ou inviter les passants à s'arrêter pour « assister à un combat contre la langue de bois : chacun peut prendre la parole une fois et une seule fois pour un temps maximum de 6 min. La parole est alors entièrement libre et l'auditoire est condamné au silence. Pas de deuxième chance, pas de droit de réplique. » « Pour s'écouter », document-ressource en ligne de la SCOP Le Pavé, ([www.scoplepave.org/pour-s-ecouter](http://www.scoplepave.org/pour-s-ecouter)).



À travers la situation restituée ci-dessus, on comprend comment les formes sociales « participatives », une fois naturalisées par les discours d'inspirations psychosociologiques, acquièrent une portée « universelle ». S'il faut veiller à la « place de chacun » (ou, ce qui semble revenir au même, à la « prise de pouvoir » de personne) c'est en effet parce qu'un « groupe » qui se veut « créatif » doit porter une attention soutenue au bien-être de ses membres, ceux-ci étant réputés avoir toujours les mêmes préoccupations en situation collective (ce sont « les questions qu'on se pose en premier » qu'énumère l'intervenante : « suis-je impliqué ? », « qu'est-ce qui me plaît ? », « sous la domination de qui je suis ? », etc.). On voit là que c'est en naturalisant les phénomènes collectifs que le corpus praxéologique lié à la « conduite de groupe » rend possible l'universalisation de l'arbitraire, ceci en fonctionnant lui-même sur la base de deux abstractions : celle du « groupe », détaché de toute configuration réelle, et celle de « l'individu », détaché des rapports sociaux dans et par lesquels il existe. Ces énoncés ignorent, par exemple, le fait relativement banal que les formes de réflexivité sur soi-même ne sont que très inégalement partagées dans le monde social (Mauger, 2009), et donc qu'un ensemble d'agents ne se posent pas prioritairement la question de leur bien-être lorsqu'ils sont placés en situation collective. Ils ignorent également le fait que les motivations à agir répondent souvent à bien d'autres logiques quand on les considère d'un point de vue compréhensif : ainsi en est-il notamment d'une partie des actions que Max Weber caractérisait comme « rationnelles en valeur » (Weber, 2003). Ainsi armées par la « dynamique de groupe », les pratiques de l'éducation populaire peuvent légitimement, et pour commencer aux yeux de ceux qui les portent, s'adresser au plus grand nombre, sans limitations. Et les coups de force au principe de leur existence peuvent alors être oubliés, à l'image de la « coconstruction » des règles collectives qui favorisent toujours ceux qui trouvent un intérêt dans la rationalisation des échanges discursifs (contre ceux qui parlent « bien » ou beaucoup, mais aussi contre ceux qui parlent « fort » ou pour qui la dispute est une forme banale d'interaction sociale).

Il est un autre type de discours savants qui participe à les universaliser, la plupart du temps lorsque ces pratiques sont exportées dans le champ de l'action collective. Issus de la sociologie ou de la science politique, ceux-ci portent sur les formes légitimes de l'engagement, les représentations à ce sujet « surdéterminant » en quelque sorte le sens des pratiques participatives. Il peut s'agir de discours relatifs au type d'engagement que l'on souhaite promouvoir, ou plus souvent encore au type d'engagement que l'on croit attendu par les « publics » de l'éducation populaire. Il faut ici mentionner l'omniprésence – dans la pratique quotidienne de travail et de militantisme des organisations d'éducation populaire les plus proches des pouvoirs publics – de la thèse postulant une métamorphose générale de « l'engagement », diffuse dans une partie du monde intellectuel : le type idéal du militant dévoué à sa cause se verrait aujourd'hui supplanté par celui du bénévole tourné vers l'action « pragmatique », le ressort de cette transformation des engagements résidant dans un phénomène plus général de « déclin de l'institution » ou de « montée de l'individualisme ». Bien que la paternité de ce discours ne puisse lui être entièrement attribuée<sup>9</sup>, le nom de Jacques Ion et son modèle de l'engagement « post it » (Ion, 1997) sont de loin les plus mobilisés pour justifier des pratiques participatives qui, on l'a déjà noté, contiennent une forte dimension « anti-institutionnelle ». Il

<sup>9</sup> Ce discours s'est initialement développé dans les années 1970, parmi les chercheurs étudiant les engagements des « nouvelles classes moyennes salariées » (Alain Touraine, Emmanuelle Reynaud, Catherine Bidou, etc.), avant de s'autonomiser de l'étude de cette population particulière pour devenir plus généraliste, sous la plume d'autres auteurs et en s'adossant à d'autres théories sociales (François Dubet sur le « déclin de l'institution », Norbert Elias sur les processus d'individuation, etc.). (Bidou, 1984 ; Dubet, 2002 ; Elias, 2003 ; Reynaud, 1980 ; Touraine, 1969 ; Touraine *et al.*, 1984) Outre la contribution en ce sens de Pascal Perrineau ou de Michel Wieworka (Perrineau, 1994 ; Wieworka, 1998), il faut évidemment mentionner ici le rôle décisif joué à la fin des années 1990 par Jacques Ion et les chercheurs du Centre de recherches et d'études sociologiques appliquées de la Loire (CRESAL), institution créée en 1958 dans la mouvance chrétienne proche d'Économie et Humanisme. Pour une généalogie de cette approche en sociologie de l'engagement militant, voir Sawicki, Siméant, 2009.

faut dire qu'en annonçant, dans une perspective quelque peu téléologique, l'avènement d'un engagement détaché des organisations collectives, ancré dans le « local », tourné vers « l'action » et non vers « l'idéologie », on fournit aux pratiques participatives une forme de « cadrage » symbolique (Benford, Snow, 2012 ; Goffman, 1991 ; Neveu, 2015) toute particulière : pour les acteurs de l'éducation populaire la plus institutionnalisée, celles-ci représentent désormais les formes d'engagement plébiscitées par « les jeunes », sans considération de classe sociale. Ainsi marquées du sceau de la modernité, les pratiques participatives deviennent la norme à laquelle l'ensemble des publics doivent se plier, ne serait-ce que pour permettre aux « jeunes » de pouvoir exercer leur citoyenneté dans des formes d'action collective censées leur correspondre. On sait d'ailleurs, par exemple, que la réforme statutaire dans laquelle s'est engagée toute la Ligue de l'enseignement à compter des années 2000 s'est notamment réalisée au nom de cette mutation supposée des engagements (Martin, 2016).

## L'import-export des technologies participatives

Les matériaux de l'enquête peuvent également, dans une moindre mesure, éclairer certains des processus de professionnalisation et de politisation qui traversent l'éducation populaire, notamment car ils constituent un point d'entrée privilégié pour étudier les liens qui y unissent bénévolat et salariat. Les méthodes d'animation participative représentent en effet autant de savoir-faire que l'on peut investir dans son poste de travail puis reconverter dans le champ militant, ou inversement. Ce constat est d'autant plus vrai que ce type de pratiques se déploie aussi vers des univers sociaux plus ou moins connexes de l'éducation populaire, et qui pour certains se tournent vers elle comme vers un centre de ressource en « participation ». Par exemple des pouvoirs publics, dont la demande de technologies participatives s'accroît (Mazeaud, Nonjon, 2018) et que certains mouvements d'éducation populaire se proposent d'« accompagner » : quand il s'agit d'organiser la participation « des jeunes », « des habitants », ou encore quand il s'agit de permettre aux collectivités territoriales de mettre en œuvre le mot d'ordre d'innovation sociale dans la production de l'action publique elle-même. Ce fut par exemple le cas, en Picardie, lors de la conduite d'un « projet innovant en faveur de la jeunesse » (PIA)<sup>10</sup>.

### **INotes du 17 mars 2016, Abbeville, première réunion plénière du « PIA jeunesse » de Picardie maritime**

Cette première réunion du PIA rassemble des acteurs très différents les uns des autres : représentants de segments administratifs (services « jeunesse » ou « culture » du conseil régional, de certaines communes ou communautés de communes), élus (maires, conseillers régionaux), professionnels de l'encadrement des jeunes (animateurs, enseignants, salariés de missions locales...), représentants de groupes d'intérêts (chambre des métiers et de l'artisanat, union des industries et des métiers de la métallurgie, comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire, mouvement associatif, coopératives de portage salarial...) ou d'associations (Francas, CEMEA, Maisons pour tous, TV baie de Somme, etc.). Pourtant, comme l'annonce la cheffe de projet dans son discours inaugural, nous allons devoir écrire notre « rêve commun » pour les « jeunes du territoire », sous l'égide des cadres des Francas et des CEMEA qui ont en charge l'animation de la journée. Dans le groupe auquel je suis rattaché, nous commençons donc par un « jeu de présentation » consistant à répondre par des dessins à un ensemble de questions (« qui es-tu ? », « comment vas-tu ? », « qu'est-ce qu'un jeune ? »), avant de les commenter à voix haute. Nous « coécrivons » ensuite un texte synthétisant notre « rêve » commun pour les jeunes de Picardie maritime sur une feuille de *paperboard* (« donner leur place aux jeunes », « leur permettre de construire leur projet de vie », « amener la culture » ou « le côté intellectuel de l'ouverture vers l'autre », « redonner la fierté du territoire », etc.) un ensemble de post-it étant à disposition pour marquer les éventuels désaccords

<sup>10</sup> Il s'agit là de l'opérationnalisation de l'une des politiques « jeunesses » dites « intégrées », c'est-à-dire interministérielles, coordonnées et prenant corps au travers de projets « pilotés » par le biais d'agences. Dans le cadre du programme national des « investissements d'avenir » (PIA), l'action « projets innovants en faveur de la jeunesse » fut en conséquence financée – à hauteur de 54 millions d'euros – sous forme d'« appel à projets » et sous l'égide de l'Agence nationale de la rénovation urbaine (ANRU).

minoritaires. L'animation des autres groupes semble avoir été parfois différente, mais toujours gérée par les professionnels de l'éducation populaire, le groupe sur « l'implication des jeunes » ayant par exemple expérimenté un « débat mouvant » (« représentants ou non ? », « consultation ou décision ? », etc.).

Le processus particulier de déploiement de l'action publique que recouvrent ces « projets innovants » rappelle les formes de « gouvernementalité néolibérale » analysées par Michel Foucault (Foucault, 2004) : il s'agit de mettre en mouvement les « forces vives » d'un même « territoire » – c'est-à-dire les élites administratives, politiques et militantes, conçues comme constituant comme une « société civile » locale – en leur enjoignant d'opérationnaliser les mots d'ordre du pouvoir exécutif. Dans cette configuration particulière, où les agents sont issus de « réseaux d'action publique » (Thatcher, 2014) très différents, l'usage des technologies participatives permet notamment d'assurer la « transversalité » du processus, dans le discours des acteurs<sup>11</sup>, mais également dans le processus réel de construction de l'action publique<sup>12</sup>.

Au-delà des seuls pouvoirs publics, le renouvellement des pratiques de « gouvernance » par les pratiques participatives concerne parfois aussi les organisations d'éducation populaire elles-mêmes. Les formes de réflexion collective détachées de toute prise de décision se rencontrent en effet souvent dans les groupements les plus institutionnalisés, certainement en raison du fait même qu'elles excluent la décision : elles peuvent alors parfaitement s'articuler avec des formes délibératives plus classiques dans le champ associatif, ou avec l'existence de groupes de dirigeants salariés puissants, permettant ainsi un renouveau des pratiques qui ne transforme par la structure du pouvoir interne à ces associations. Toujours est-il que, bien au-delà des seuls animateurs « de terrain », les savoir-faire participatifs peuvent désormais être une ressource à investir dans son poste de travail pour le salariat intermédiaire des organisations d'éducation populaire. D'abord parce qu'elles constituent, pour qui entre dans ce type de « petits métiers » (Champy, 2012), une ressource pour affirmer sa professionnalité (Lebon, 2009). Mais aussi et surtout parce qu'elles peuvent aider les nouvelles générations de cadres, de coordinateurs ou de « chargés de mission » – souvent plus scolarisées que les cohortes qui les ont précédées, mais également plus démunies en capital militant – à s'approprier leur poste de travail.

« [Le DEJEPS] ça m'a permis de prendre du recul sur l'éducation populaire et le monde associatif, d'ouvrir un autre réseau, de voir comment on peut traiter des contenus de formations avec des nouvelles méthodes. Et puis aussi cette volonté de dépoussiérer l'éducation populaire. Notre promo on a été vraiment là-dessus, genre "comment on dépoussière la vieille dame éducation populaire". [...] Et puis en parallèle ici à la Ligue [de l'enseignement], ça bougeait aussi [...]. L'équipe elle s'est quasiment renouvelée d'un coup : Idir, Solange, Danielle, moi... on est tous arrivés en même temps quasiment. Solange, elle vient de Toulouse, elle a bossé en tant que service civil volontaire à Starting Block à Paris, du réseau Ritimo, elle a toujours été dans des pratiques un peu alternatives. Starting block, ils font des week-ends de formation sur des méthodes participatives, des choses très alternatives quoi. Et donc un week-end elle rentre, elle dit : "C'est trop bien, j'ai vu une conférence gesticulée de F. Lepage sur le développement durable, il faut vraiment que vous la voyiez." Et puis moi je vais dans une formation de Ritimo justement, sur l'éducation au développement et à la solidarité internationale, et on tombe sur une conférence gesticulée de Pauline Christophe sur l'éducation nationale. Et là je me dis : "C'est quoi ce délire, c'est quoi ces gens, ils sortent d'où ?" Déjà je trouvais qu'on était bien avancés à la Ligue en termes de réflexions sur la société, mais là on

<sup>11</sup> Parmi l'ensemble des autres « projets innovants en faveur de la jeunesse », la volonté affichée d'innovation en matière de « participation » (des « acteurs pertinents du territoire », des « jeunes » eux-mêmes, etc.) a été l'un des critères de sélection de l'initiative picarde : c'est peut-être ce qui explique en partie que les acteurs des mouvements d'éducation populaire y aient été fortement mobilisés, non seulement comme opérateurs « d'ouvrages » particuliers, mais également en tant que garants de la régulation du processus.

<sup>12</sup> Parce qu'elles participent à mettre en suspens les rapports sociaux ordinaires, en mobilisant la « personne » en son « for intérieur » et non au titre de ses appartenances institutionnelles, les procédures participatives constituent certainement l'une des conditions permettant le dialogue entre des agents que tout oppose sous certains rapports (appartenance de classes, structure des capitaux détenus, opinions politiques, etc.), l'emploi de mots d'ordre polysémiques en étant une autre.

avait des trains de retard sur ce qu'ils pouvaient faire, et aussi sur leurs façons de transmettre ce message. » (Entretien avec Florence, 33 ans, responsable du service « engagement » dans une Fédération des œuvres laïques, mars 2014.)

Le récit de Florence – responsable de service recrutée en 2009 après une licence de sciences de l'éducation, initiée à l'animation par le biais des diplômés de la formation continue<sup>13</sup> – montre comment les pratiques participatives lui permettent de « dépoussiérer la vieille dame éducation populaire », c'est-à-dire de « remplir » pratiquement une notion certes insaisissable, mais redevenue centrale dans certaines organisations. Mais il éclaire par ailleurs l'une des voies par lesquelles les technologies participatives circulent, depuis les marges de l'espace de l'éducation populaire jusqu'à ses institutions centrales. Elles y sont souvent accompagnées de discours plus politisés, qui les associent aux projets « d'éducation à » (la citoyenneté, la solidarité internationale, la laïcité, etc. – voir Audigier, 2010) ou plus directement à la catégorie d'éducation populaire (Chateigner, 2012).

On touche certainement ici à l'un des mécanismes expliquant l'importance de petites organisations qui, numériquement faibles, n'en parviennent pas moins à restructurer à leur avantage les perceptions de l'espace de l'éducation populaire : si la division entre « anciens » et « modernes » peut par exemple s'imposer dans celui-ci, c'est peut-être en raison de la capacité de certaines associations à tenir la place de « centres de ressources » pour les nouvelles générations de salariés, y compris dans les organisations les plus institutionnalisées. Et si les SCOP d'éducation populaire politique occupent une place de choix dans cette nébuleuse, c'est sans doute grâce à leur capacité à asseoir leurs activités pratiques sur une forme de production théorique et sur un récit historique capable de donner un contenu à la formule « éducation populaire ». L'idée que le « retour au politique » de l'éducation populaire est consubstantiel à une forme de professionnalisation de ses salariés, et donc que le succès de l'éducation populaire politique vient entre autres de sa capacité à redéfinir le « métier », pourrait d'ailleurs s'avérer être une hypothèse de travail stimulante. Elle permettrait de considérer sous un nouveau jour les liens qui unissent militantisme et professionnalisation dans l'éducation populaire, sans pour autant remettre en question les luttes de légitimité qui s'y déroulent souvent entre porteurs de capitaux scolaires et porteurs de capitaux militants ou d'autochtonie (Menoux, 2016).

Enfin, les technologies participatives peuvent également constituer une ressource essentielle dans la construction de certaines positions professionnelles « nouvelles » et/ou pour agir dans le champ militant (Matonti, Poupeau, 2004). C'est par exemple le cas des organisations d'éducation populaire « politiques », dont les représentants en Picardie s'adressent à diverses organisations pour y vendre différentes prestations idéologiques et/ou pratiques : animations d'assemblées générales, formations auprès de confédérations syndicales comme solidaires, organisations de manifestations à vocation médiatique, etc. Une partie de la gauche sociale et politique, convaincue qu'il s'agit de faire de la politique « autrement » (Hatzfeld, 2005) pour renouer avec son public, est en effet toute disposée à s'ouvrir à de nouvelles techniques de discussion, de débat ou encore de prise de décision. De nouvelles pratiques ont ainsi élargi le répertoire d'action des militants de gauche, à l'instar des « porteurs de paroles », des « débats mouvants » ou encore du « world café », non sans résistance parfois : la résistance des *habitus* se conjugue, alors, à la défense des formes légitimes du militantisme pour produire à la fois des refus de participer et des discours relatifs au caractère « dépolitisant » des

<sup>13</sup> Dans son cas un diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et des sports (DEJEPS, niveau III).

technologies participatives<sup>14</sup>. Mais l'import-export des techniques participatives peut également parfois s'effectuer en direction d'organisations politiques plus classiques, comme le raconte cette jeune militante, à la fois coordinatrice de l'un des programmes de la fédération Léo Lagrange, responsable du Mouvement des jeunes socialistes (MJS) et élue municipale.

« Tout ce que j'ai pu apprendre dans l'éducation populaire, sur les méthodes et les pédagogies actives, j'ai essayé à un moment donné de m'en inspirer pour les diffuser au sein du MJS et du PS.

- *Ça a marché ?*

- Ben sur des petits trucs locaux, en comités restreints, ça va, dès que tu commences à mettre un peu d'élus, un peu de pouvoir, sur des périodes électorales, ça a ses limites.

- *T'essayais de faire quoi par exemple ?*

- Tout ce qui est débat, forum ouvert, jeu de connaissance, jeux de brise-glaces, faire des réunions en petits groupes et pas avec 30 personnes autour de la table, et puis on a aussi et surtout travaillé sur l'accueil des nouveaux militants. [...] Après c'est pas évident, quand j'étais à ces responsabilités-là dans le MJS je découvrais beaucoup au sein de l'éducation populaire... (Entretien avec Aurélie, 28 ans, coordinatrice de programme pour la fédération Léo Lagrange, décembre 2018.)

Facilité par le multipositionnement de certains acteurs de l'éducation populaire, le déploiement de pratiques participatives peut en outre s'effectuer à l'occasion d'une intervention des acteurs de l'éducation populaire dans les marges du champ politique : ce fut par exemple le cas en 2015, lorsque les militants picards de l'éducation populaire politique ont organisé, main dans la main avec certains responsables locaux de l'UFCV, une « université coopérative » sur la question du travail. Emblématique du rapport aux savoirs dans les mondes de l'éducation populaire (Brusadelli, 2017), mais aussi de l'ambivalence qui y règne vis-à-vis de l'école, cet évènement développait un discours anti-scolaire tout en empruntant largement aux codes universitaires : un « appel à communication » fut lancé ; des enseignants-chercheurs furent invités à coanimer des ateliers ; des syndicalistes enseignants furent contactés pour s'y rendre accompagnés de leurs classes de lycéens ; etc. Dans ce cadre, l'animation exclusivement basée sur les technologies participatives constituait la seule ressource venant rendre palpable la dimension « coopérative » de l'évènement. Ce faisant, celle-ci participe donc à faire exister une activité marquée du sceau de l'éducation populaire dans le champ militant, et donc à construire les positions militantes des acteurs qui en sont issus.

## Conclusion

Pour le formateur-consultant d'entreprise François Laure, par ailleurs auteur d'un « guide des techniques de l'animation » ayant connu un certain succès, animer consisterait avant tout à « reconnaître la prédominance de l'humain sur la technique », c'est-à-dire « réhabiliter dans la conduite du changement le soft (le management des hommes) contre le hard (l'organisation, les procédures) » (Laure, 2000). Les termes dans lesquels la logique pratique de l'animation est ici décrite ne sont pas sans rappeler ceux formulés, presque 40 ans plus tôt, par deux militants chrétiens de renom, Henry Théry et Madeleine Garrigou-Lagrange. Pour ces derniers animer revenait en effet à « susciter ou activer un dynamisme qui est à la fois biologique et spirituel, individuel et social », à « engendrer un mouvement qui passe par l'intérieur des êtres, et donc par l'intérieur de leur liberté ». « De l'extérieur », ajoutaient-ils, « on peut contraindre et diriger, mais sans communication par le "dedans" on ne peut pas animer » (Théry, Garrigou-Lagrange, 1966). Ces deux définitions, produites depuis des univers sociaux

<sup>14</sup> Ce qui revient évidemment à défendre les compétences que ces dernières tendent au contraire à dévaluer, comme les formes virtuosité orale, la maîtrise de la rhétorique ou encore celle de la casuistique marxiste.

très différents, ont l'avantage de mettre en lumière certains des schèmes qui structurent la logique pratique de l'animation : soft/hard ; dedans/dehors ; humain/procédure ; vie/technique ; intérieur/extérieur ; individu/société, etc. Elles donnent également à voir les valeurs qui sont attribuées à chacun des « pôles » que ces couples d'opposition dessinent en se combinant. En effet, comme le souligne l'utilisation du vocabulaire vitaliste (« animer », « engendrer », etc.), la pratique dont il est question semble toujours se situer davantage du côté de la « vie » que du côté des « procédures », du côté de l'intériorité plus que du côté de l'extériorité : elle part de l'« individu » et non de la « société »<sup>15</sup>. On perçoit également, dans l'usage du champ lexical du mouvement (« dynamisme », « susciter », « activer », etc.), l'expression de l'*ethos*<sup>16</sup> des animateurs, structuré selon Jérôme Camus par le rejet des « habitudes » ou de ce qui paraît « figé » ou « rigide ».

L'étude des techniques participatives le montre : des principes relativement similaires se retrouvent aujourd'hui, à l'état pratique comme à l'état discursif, dans les mondes de l'éducation populaire. C'est en effet en partant de l'échelle individuelle que l'on y fait groupe, en rejetant au passage nombre d'éléments qui fondent l'institution, au sens sociologique du terme (Lagroye, Offerlé, 2011). Ainsi des routines de présentation de soi propres aux différents champs d'activités, auxquelles on préfère des interactions plus « authentiques », car capables de susciter la personne en son « for intérieur ». Ainsi également des phénomènes de représentation politique (Bourdieu, 1981 et 1984) nécessaires à toute organisation collective qui entend s'inscrire dans la durée. Si la présence de ce type de rapport à soi et au monde n'est guère étonnante dans le cas des organisations d'origine chrétienne – ou encore de celles historiquement les plus impliquées dans la construction et la régulation du monde professionnel de l'animation – la question de l'origine de ce phénomène se pose cependant en ce qui concerne certaines organisations issues de la nébuleuse laïque ou socialiste, longtemps adossées à un monde enseignant imprégné d'« esprit de corps » et davantage disposé à l'effacement du « je » au profit du « nous » (celui de l'école, du syndicat, etc.) [Geay, 1999]. L'une des pistes pour y répondre pourrait être de se pencher sur les manières dont on fait carrière et dont on travaille aujourd'hui dans l'éducation populaire, en partant de l'hypothèse que les façons de faire groupe viennent à la fois confirmer et prolonger un rapport au monde forgé dans l'ordinaire du quotidien. En tout état de cause, l'analyse montre aussi à quel point ces pratiques sont, la plupart du temps, pensées comme étant universelles. Au-delà des croyances immédiates dans la valeur de ces formes sociales, le recours à certains discours savants participe de cet état de fait, et donc de l'absence presque totale d'interrogation du « secteur » sur les frontières sociales de ce type de pratiques : bien que censées être ajustées aux demandes des « jeunes », les techniques participatives sont destinées à tous types de publics. On peut par conséquent également supposer que ces discours jouent un rôle dans leur exportation hors de l'espace de l'éducation populaire, et notamment en direction de l'espace des mouvements sociaux (Mathieu, 2007), voire du champ politique (Dulong, 2010). C'est en effet sur la base de ces techniques « alternatives » d'action collective – marquées du sceau de la modernité et souvent adossées à la critique de l'action collective dite « traditionnelle » – que les acteurs les plus jeunes de l'éducation populaire peuvent parfois partir à l'assaut de l'action collective « délégataire », se construisant au passage certaines positions dans le monde militant.

<sup>15</sup> On remarquera alors ici tout ce qui réunit la figure de l'animateur et celle du « médiateur » de la « cité par projet » imaginée par Luc Boltanski et Ève Chiappelo, qui ne doit pas être « un chef mais un intégrateur, [...] donneur de souffle, fédérateur d'énergies, impulseur de vie, de sens et d'autonomie ». (Boltanski, Chiappello, 1999, p. 172-173.)

<sup>16</sup> L'*ethos* est en effet, pour Pierre Bourdieu, un « ensemble objectivement systématique de dispositions à dimension éthique, de principes pratiques (l'éthique étant un système intentionnellement cohérent de principes explicites) » (Bourdieu, 2002).



## 6. Les universités populaires : premiers éléments de réflexion

Emmanuel de LESCURE, université de Paris, CERLIS (UMR 8070)

Emmanuel PORTE, INJEP

Jean-Claude RICHEZ, historien, consultant

Historiquement, le mouvement des universités populaires est un des premiers grands mouvements à se réclamer explicitement de l'éducation populaire. Il se développe au moment de l'affaire Dreyfus (1894-1906), avec la création de la première « coopérative des idées » en 1898. Les universités populaires sont 15 en 1899, 124 en 1901 et 200 en 1913, à la veille de la guerre (Mercier, 1986). Elles connaissent ensuite un déclin assez rapide. Ce premier temps des universités populaires illustre une préoccupation convergente d'ouvriers et d'intellectuels pour « arracher » les milieux populaires à la démagogie antisémite par la diffusion de la culture et l'exercice de la raison à travers l'organisation de conférences et de cours du soir (Mercier, 2009 ; Richez, 2018). Ces universités populaires, par leur explosion puis leur rétractation, entraînent des questions sous deux angles : celle des pratiques pédagogiques (reproduction du rapport maître/élève de l'enseignement scolaire) et celle du rapport à la culture de leurs publics. Dans les années 1930 et jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, certains tentent de relancer le projet, mais sous le nom d'« universités ouvrières » et dans une continuité forte avec les milieux socialistes et communistes<sup>1</sup> souhaitant élever le niveau culturel des masses. À partir des années 1960-1970, la référence à la notion d'université populaire émerge à nouveau dans le contexte des mobilisations sociales (Richez, 2018)<sup>2</sup>. Mais il faut attendre les années 1980 pour voir apparaître les expériences qui nourrissent la situation actuelle. L'expérience mulhousienne par exemple rencontre assez vite un succès considérable. En 1980, elle a 6 000 inscrit·e·s et 8 000 en 1982. Elle organise 250 groupes d'activité dans 62 lieux différents et compte 13 sections locales. Cela va faire naître d'autres projets. En 1987, une Association des universités populaires de France (AUPF) est créée, et entre 1988 et 1996 le nombre d'universités populaires passe de 24 à 60. Dans le même moment, les premières universités du troisième âge et les universités du temps libre voient le jour. À compter du début des années 2000, le mouvement de développement des universités populaires s'amplifie en se diversifiant avec l'émergence de projets plus ouvertement politisés (Michel Onfray à Caen, Philippe Corcuff à Lyon, etc.) cherchant à se structurer dans le réseau « Printemps des universités populaires ».

Malgré cette longue histoire, dans le contexte français, travailler sur les universités populaires dans une enquête collective consacrée à l'éducation populaire et à l'animation socioculturelle ne va pas de soi. Lors d'un processus historique de professionnalisation, l'éducation populaire s'est principalement centrée

<sup>1</sup> On y trouve des compagnons de route du parti : le sociologue Georges Friedmann, le philosophe Paul Nizan, le psychologue Henri Wallon, le physicien Paul Langevin, le philosophe Georges Politzer. Ce n'est pas une école de cadres pour le parti : on y enseigne aussi bien l'économie politique et le marxisme que l'arithmétique et le français, et elle propose également des activités artistiques.

<sup>2</sup> Dans le cours du mouvement de mai 1968 se fait jour la demande d'une « université autrement ». La Sorbonne occupée se définit comme université populaire. À l'école des Beaux-arts de Paris, on ouvre des ateliers populaires. À Strasbourg se met en place une « université critique et populaire », et le plus emblématique, il y a le centre expérimental universitaire de Vincennes créé à l'automne 1968 organisé autour de trois grands principes : ouverture aux travailleurs et notamment aux non-bacheliers, cogestion par les étudiants et les enseignants, mise en place d'un enseignement interdisciplinaire et d'une plus grande souplesse dans l'organisation des études.



sur des activités en direction de publics jeunes. Cependant, les réflexions et les actions sur l'accès aux loisirs et à la culture à des fins éducatives en direction des adultes n'ont pas pour autant disparu. Les universités populaires, dont les premières associations apparaissent à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, participent de cette tradition au côté des cours pour adultes, des bibliothèques populaires ou des expériences théâtrales (pour ne citer que celle-ci). Le premier « moment » des universités populaires (fin XIX<sup>e</sup>-début XX<sup>e</sup>) est relativement bien documenté par des travaux historiques généraux ou plus localisés (Mercier, 1986 ; Poulouin, 2012). En revanche, on connaît nettement moins clairement l'actualité des universités populaires en France (activités, publics, type d'association, modèle économique, etc.). Cela a motivé le fait de consacrer un travail spécifique à ces associations dans le cadre plus général de du projet de recherche « La fabrique de l'éducation populaire et de l'animation socioculturelle ». Cette première contribution cherche à synthétiser notre démarche et à dégager quelques hypothèses de travail et présenter quelques premiers résultats, qu'une analyse approfondie devrait permettre de poursuivre.

## MÉTHODOLOGIE

Les universités populaires de notre enquête ont été en grande partie choisies parmi les membres du réseau national de l'Association des universités populaires de France (AUPF). Deux réseaux structurés d'universités populaires ont existé depuis les années 2000, le Printemps des universités populaires et l'AUPF. Le premier ayant arrêté ses activités, l'enquête s'est appuyée sur le second, qui comprend des universités populaires et du temps libre. Toutes les universités populaires investies ne sont cependant pas membres de l'AUPF. Le terrain d'enquête comprend plusieurs volets de collecte de données. Ici, nous utilisons les matériaux recueillis dans onze universités populaires. 78 entretiens ont été réalisés avec des fondatrices et fondateurs, des bénévoles, des salarié·e·s, des administratrices et administrateurs, des intervenant·e·s d'université populaire. Chaque fois que cela était possible, les activités ont été observées : conférences, ateliers, conférences gesticulées, festival, conseil d'administration... À l'ensemble de ces données s'ajoutent des pièces documentaires glanées au cours des entretiens (programmes, statuts, ouvrage, etc.).

Les universités populaires sont avant tout des projets associatifs construits autour de collectifs ou de personnalités inscrites dans la vie locale. L'enquête que nous avons conduite nous a permis de comprendre l'importance de cet ancrage local dans la dynamique d'émergence et d'évolution de leur projet associatif. Elle nous a également permis de constater qu'à bien des égards, les universités populaires sont des associations comme les autres. Elles connaissent des difficultés de financement, cherchent à renouveler leur fonctionnement démocratique et s'interrogent sur les frontières entre professionnalisation et bénévolat. Pour autant, elles conservent des spécificités si l'on est attentif au fait qu'elles s'inscrivent dans des traditions d'éducation populaire incitant à regarder de plus près le rapport qu'elles entretiennent à la connaissance et à leur public. Il s'agit en effet de replacer l'expérience des universités populaires dans la double perspective du rapport à la culture et aux solidarités. Les débats autour de l'économie sociale et solidaire (Laville, 2012), des mutations du monde associatif (Hély, 2009) ou le développement du pouvoir d'agir (Bacqué, Biewener, 2013) constituent des éléments importants pour mettre en perspective la variété des réalités locales et des stratégies d'ancrage de ces associations. À l'image de ce que l'on observe dans le vaste champ de l'éducation populaire, les universités populaires sont marquées par des traditions, parfois anciennes, qui font exister derrière ce terme des projets associatifs d'éducation populaire très variés, à la fois « instituants et institués »

(Richez, 2010 ; Lescure, Porte, 2017) interrogeant le rapport à la citoyenneté. De ce point de vue, les universités populaires constituent un point d'entrée intéressant pour penser l'éducation populaire aujourd'hui à condition de replacer cette réalité dans l'épaisseur de l'expérience associative qui oscille entre logique d'association et de coopération et contraintes de service et de mise en concurrence. Cela pose également la question de la structuration de ces activités tant au niveau des associations, des réseaux locaux que des mouvements ou fédérations d'ampleur nationale. Cette contribution au rapport collectif a pour objectif de revenir de manière synthétique sur l'ensemble de ces éléments afin d'en extraire de premières observations à même de nourrir une deuxième phase de l'enquête intégrant des compléments de terrain qualitatif et quantitatif.

## La participation au travail des universités populaires : entre engagement bénévole et professionnalisation

Pour qui veut comprendre la dynamique des universités populaires, il importe de chercher à répondre à une série de questions concernant les personnes qui participent à leurs actions, que ce soit en tant que simples bénévoles, salariées, prestataires de services, membres du conseil d'administration ou membres des bureaux qui président aux destinées de ces associations. Ces questions ne sont pas particulièrement novatrices, elles ont fait l'objet de nombreuses investigations des sciences sociales en France ou à l'étranger (voir notamment : Sawicki, Siméant, 2008 ; ou Hamidi, 2002). Qu'est-ce qui fait courir les membres des universités populaires ? Peut-on les considérer comme des militants qui s'engagent pour une cause ? Mais quelle cause ? Celle du partage des savoirs ? De leur démocratisation ? De l'accès à la culture ? De l'accès aux loisirs ? Celle de la défense des catégories populaires ? Celle de la défense d'un territoire et son animation au plus près des habitant·e·s ? Ou tout cela à la fois ? Attendent-ils des contreparties à leur engagement ou se contentent-ils des joies que leur procure l'exercice quotidien de leurs activités ? Lorsqu'ils sont rémunérés considèrent-ils leur activité comme un simple travail qui leur offre un moyen de gagner leur vie ou bien y voient-ils un engagement supérieur dont l'utilité sociale justifierait l'existence ? Nous ne pourrions pas répondre à toutes ces questions, mais les quelque 78 entretiens conduits avec des personnes participant à l'action des universités populaires nous permettront de poser des jalons et d'identifier les lignes de partage ou les points communs qui structurent l'engagement dans les universités populaires. Avant cela, il convient de présenter une forme de division technique du travail associatif qui semble s'imposer à l'ensemble des universités populaires étudiées. Brièvement, la répartition des tâches s'opère ainsi : les bénévoles se voient confier la programmation des actions, et lorsqu'ils sont membres du conseil d'administration ou du bureau de l'association, la définition de la stratégie et la définition des modalités d'organisation. Les intervenant·e·s salarié·e·s ou indépendant·e·s assurent avec des bénévoles l'animation des cours et des conférences alors que les salarié·e·s permanent·e·s ont en charge, le plus souvent, l'administration et la communication liée aux actions.

### *Un large recours à la rémunération des intervenant·e·s*

Certains observateurs et membres d'universités populaires font du refus de leur professionnalisation une garantie de leur indépendance. Hugues Lenoir explique en quoi la création de la Dionyversité, l'université populaire de Saint-Denis en Seine-Saint-Denis, trouve son origine dans « un projet politique, social et éducationniste explicite » qui implique « un refus de la professionnalisation des acteurs, de leur instrumentalisation et de leur dépolitisation ». Pour lui, l'objectif d'une université populaire authentique est que tou·te·s puissent devenir « acteurs-auteurs-auditeurs » grâce à une « pédagogie

populaire ». Ce refus de la professionnalisation, assimilé à une « bureaucratisation qui affaiblit les dynamiques militantes » (Lenoir, 2016, p. 156), tend à opposer les universités populaires en fonction de leur rapport au salariat. Les plus professionnalisées auraient un usage plus important du salariat alors que les moins professionnalisées préféreraient au contraire s'appuyer sur l'engagement militant de leurs adhérent·e·s. Le recours exclusif à l'engagement militant serait ainsi garant de la capacité à mettre en œuvre un projet émancipateur. Si tous les participant·e·s à Dionyversité, dont Hugues Lenoir retrace l'expérience, sont des bénévoles, il n'en va pas de même pour les universités populaires de notre enquête, et surtout, elles ne sont pas conformes à l'interprétation qu'il propose. En effet, on peinerait à trouver une correspondance stricte entre la politisation de leur projet associatif et l'utilisation ou non de personnel rémunéré, et le constat serait identique pour leur rapport aux subventions publiques. Presque aucune des universités populaires de l'enquête ne repose exclusivement sur le bénévolat. Toutes ont recours à des formes de rémunération, cependant, toutes ne sont pas des associations employeuses au sens que les enquêtes quantitatives donnent à ce qualificatif (Tchernonog, Prouteau, 2019). On pourrait décrire les universités populaires selon un *continuum* défini en fonction de l'importance du recours à la rémunération des intervenant·e·s et au salariat. Deux des universités populaires employeuses ont un nombre de salarié·e·s permanent·e·s plus conséquent que les autres (neuf et onze), la plupart n'en ont qu'un·e ou deux et quelques-unes n'en ont aucune.

Parmi les universités populaires de l'enquête qui affichent un projet politique émancipateur, il en est une qui n'hésite pas à avoir recours à des subventions pour assurer un emploi permanent. Cet emploi génère un important volume d'activité à la fois parce qu'il constitue un socle sur lequel les bénévoles peuvent s'appuyer, mais également parce qu'étant fragile, pour mieux l'assurer, l'université populaire développe des activités permettant d'abonder son budget, en particulier des offres de formation à destination des agents d'organismes publics, notamment dans le domaine culturel. Elle est ainsi conduite à mettre en place une activité proche de celle d'organismes de formation tout en cherchant à maintenir sa vocation émancipatrice par l'ouverture d'autres activités à un large public (ateliers, conférences, festival, etc.). Il semble qu'en comparaison, les universités populaires qui n'ont absolument aucun recours au salariat (absence de permanent·e et bénévolat majoritaire chez les intervenant·e·s) ont une offre d'activités plus réduite aussi bien en nature qu'en volume.

Dans le cas d'universités populaires sans salarié·e permanent·e, les administratrices et administrateurs expliquent qu'ils ne souhaitent pas en avoir, car ils revendiquent une indépendance que la responsabilité d'un·e ou plusieurs salarié·e·s interdirait. À leurs yeux, une fois créés, les emplois de salarié·e·s nécessiteraient pour les maintenir une recherche continue de ressources budgétaires qui entraverait le projet associatif. Mais ces universités populaires ne sont pas forcément celles dont le projet s'inscrit le plus dans une perspective de transformation sociale. On trouve une telle conception aussi bien dans les universités populaires « traditionnelles » qu'« alternatives » selon la typologie proposée par Jean-Claude Richez (2018).

Pour autant, cela ne signifie pas qu'en leur sein aucune activité ne soit rémunérée. Elles peuvent, et c'est plus souvent le cas que cela n'apparaît dans les discours publics, avoir recours à des prestataires appointé·e·s pour assurer leurs conférences, ateliers ou autres cours. Si dans certaines universités populaires, des intellectuel·le·s prestigieux·ses se font seulement « dédommager » pour leurs conférences (jusqu'à 1 000 euros dans les témoignages que nous avons recueillis), il existe aussi une sorte de « marché » de la conférence où des « semi-professionnels » qui ne bénéficient pas d'une

reconnaissance académique, « intellectuel·le·s prolétaroides », ou des « intellos précaires<sup>3</sup> » d'un champ, proposent pour deux ou trois centaines d'euros des prestations aux universités populaires comme à d'autres espèces d'associations culturelles. De même, des retraité·e·s prolongent leur activité professionnelle ou entament une deuxième carrière « pour le plaisir », « pour aider » ou simplement « parce qu'on leur a demandé », mais se font quand même rémunérer ou plutôt « indemniser » comme ils préfèrent parfois le dire, car, comme nous l'a indiqué l'un d'eux qui touchait 17 euros par heure d'intervention, « tout travail mérite salaire aujourd'hui » (entretien 45).

S'il y a bien rémunération, ce n'est pas toujours un salaire. Les relations qui s'établissent entre les universités populaires et ce type de prestataires peuvent prendre des formes variées, du salaire dûment perçu – mais qui n'a souvent pas la préférence des administrateurs en raison de la « lourdeur administrative » qu'il implique sauf quand le recours au chèque emploi associatif est possible –, à la facture de la prestation de service, en passant par l'« indemnisation » matérielle ou financière, et le simple « dédommagement » sur facture. Ces différentes formes impliquent que, lorsqu'il en fait une activité récurrente, l'« intervenant » puisse officier sous une pluralité de statuts afin de s'adapter aux possibilités acceptées par l'université populaire avec laquelle il traite.

### Des salarié·e·s en quête d'emploi

Parmi la population de l'enquête, on constate une assez grande variété de statuts. Conformément à la législation, tous les administrateurs et administratrices sont des bénévoles<sup>4</sup>, nous avons interviewé quelques salarié·e·s et surtout des intervenant·e·s sous statuts différents : des autoentrepreneurs·ses ou des indépendant·e·s qui se font payer sur factures, des salarié·e·s payé·e·s à l'heure ou payé·e·s au mois. Leur arrivée dans l'université populaire se fait selon des motifs variés qui n'ont pas toujours de rapport avec le projet de l'association. C'est par exemple le cas de cette secrétaire, salariée permanente (51)<sup>5</sup> âgée de 41 ans au moment de l'enquête et qui a intégré l'université populaire après avoir été envoyée par la mission locale. Elle avait abandonné sa deuxième année d'anglais, travaillé quelque temps à la chaîne dans une boulangerie industrielle puis avait obtenu un « emploi jeune » dont le contrat se finissait. Avant de répondre à l'annonce de l'université populaire diffusée par l'ANPE, elle n'en connaissait pas l'existence. C'est également le cas d'une jeune femme de 25 ans qui, elle aussi envoyée par la mission locale, a pu signer avec l'université populaire un « contrat d'avenir » de trois années qui finira quelques mois après l'entretien :

« Je n'ai qu'un BEP qui ne me sert à rien, dans le sanitaire et social. Je suis arrivée ici, je ne savais rien. En fait, ils m'ont pris parce qu'ils ont vu que j'étais motivée. Vu que je suis en contrat d'avenir, ils m'ont demandé puisque je n'ai pas le bac, si cela m'intéressait de passer le bac. En parallèle, je passe le DAEU<sup>6</sup>. Et pendant mes heures de travail, j'ai des temps, pour me former. » (58)

Mais l'entrée dans l'université populaire peut aussi avoir lieu sans intermédiaire institutionnel sur la base d'une compétence professionnelle, ou d'un réseau de connaissances. C'est le cas d'une enquêtée qui est embauchée suite à l'invitation d'une collègue de son mari, présidente de l'université populaire. D'abord sollicitée pour assurer quelques heures hebdomadaires de cours d'informatique, elle passe

<sup>3</sup> Sur le succès de la notion d'intellos précaires et ses ambiguïtés, lire Tasset 2019.

<sup>4</sup> Mais notons que le fonctionnement de certaines universités populaires est assuré par une directrice ou un directeur salarié.

<sup>5</sup> Les numéros entre parenthèses correspondent aux numéros d'identification des entretiens.

<sup>6</sup> Le diplôme d'accès aux études universitaires, préparé en cours du soir, donne une équivalence du bac et permet de s'inscrire à l'université.

rapidement à plein temps puis, alors que cette activité décline, elle devient secrétaire de l'université populaire et y est aujourd'hui salariée depuis 20 ans.

« J'ai commencé comme formatrice informatique. Je bossais ailleurs [...] et [l'université populaire] voulait monter des cours d'informatique. Comme j'avais une petite formation là-dedans, on m'a demandé de venir faire quelques heures par mois. C'était l'époque où les ordinateurs arrivaient chez tout le monde, donc ça s'est terminé pratiquement par du temps complet. J'avais des cours le matin, l'après-midi, le soir. » (49)

C'est également le cas de cette permanente qui recherchait un deuxième emploi, complémentaire de son activité d'indépendante, et a été conduite à renouer avec son ancien métier de chargée de communication :

« Cela va faire la troisième année que je suis là. Je suis arrivée un peu par hasard, parce que j'ai un autre job à côté. J'ai une entreprise de création dans le textile, pour la décoration intérieure – donc rien à voir – mais avant, j'étais chargée de communication. [...] Et de me retrouver chez moi, entre quatre murs, à un moment, j'ai éprouvé le besoin d'aller rechercher un petit peu de contacts sociaux, et à ce moment-là, s'est trouvé un poste à l'UP, d'assistante de com. Donc j'ai postulé et j'ai été embauchée. » (68)

Enfin, il faut signaler une autre situation particulière. Celle d'un « mécénat de compétences », un dispositif consistant pour les entreprises à mobiliser leurs salarié·e·s pour participer à l'activité d'associations préalablement choisies. Les modalités d'application sont variables<sup>7</sup>, mais en l'espèce, la salariée concernée a été véritablement mise à disposition pendant un an. Il s'agit d'une personne d'une soixantaine d'années travaillant dans une grande banque et qui, proche de la retraite, a souhaité bénéficier de ce dispositif pour les dernières années de sa vie professionnelle. L'université populaire ne faisait pas partie des associations présélectionnées par son entreprise, mais elle a pu en faire la demande, car elle était classée « d'intérêt général ».

« J'ai fait en sorte que l'association soit validée par Paris. Ce n'est pas toujours simple. Ils font des enquêtes. Ils ne le donnent pas comme ça parce qu'on pourrait aller travailler n'importe où en disant que c'est quelque chose qui marche, alors que ce n'est pas vrai. » (66)

Son arrivée n'est donc pas le fruit du hasard, mais s'inscrit dans un long processus où elle a dû faire preuve de patience et de détermination. En effet, acceptée une première fois, elle a vu sa candidature finalement refusée en raison de la défection d'un membre de son service. Un an plus tard, elle a refait une demande qui a, cette fois, été définitivement acceptée. Elle voulait être utile :

« Ça sert à beaucoup de choses. Ça sert [...] dans le sens où les compétences de certains employés peuvent aller aider des associations donc je trouve que le but est quand même plus noble qu'une simple rupture transactionnelle. De ma place, j'en ai vu beaucoup. Je trouve que c'est quand même plus noble. Je voulais faire quelque chose que j'aimais bien. J'ai pu trouver pour ma retraite parce que je me vois pas quitter le travail et me retrouver à la maison. La rupture est très dure. La retraite se prépare. [...] C'est un palier de transition pour pouvoir apporter mes compétences pendant un an et après avoir un endroit pour pouvoir faire du bénévolat. » (66)

Pour cette salariée qui passera un an à travailler pour l'université populaire en étant payée par son entreprise, l'enjeu était donc double, à la fois assurer sa sortie de carrière en faisant quelque chose de « plus noble qu'une rupture transactionnelle » et préparer sa retraite en créant des opportunités de bénévolat. Le tout en s'ouvrant à d'autres milieux que celui qu'elle avait connu pendant quarante ans.

« Quand on a fait 40 ans dans une entreprise, on n'a pas la vue. C'est limité. Ça me permettait de voir autre chose. Je n'ai jamais travaillé dans l'associatif. Je faisais partie d'associations en tant que bénévole et

<sup>7</sup> Sur le mécénat d'entreprise et la forme d'engagement dans l'entreprise qu'il promeut ainsi que les relations entre associations et entreprises, voir Bory 2008.

seulement quelques heures par-ci par-là. Travailler dans l'associatif est complètement différent de travailler dans une entreprise bancaire où on est quand même là pour faire un profit. Là, c'est différent. » (66)

Elle n'est pas non plus indifférente à la qualité de vie que cette nouvelle activité lui procure. Elle lui permet de rapprocher son activité de son domicile, car jusqu'alors, elle travaillait dans une ville voisine : « C'est quand même très agréable de se rapprocher de chez soi, d'avoir douze minutes de transport au lieu d'une heure et quart. C'est la qualité de vie. » Ce cas montre bien comment motifs prosaïques et « noblesse » de l'engagement se trouvent mêlés. Notons d'ailleurs que lorsqu'elle explique ce qui l'a conduite à s'engager dans cette voie, elle n'évoque pas les objectifs que l'université populaire s'assigne, mais s'attache au fait de travailler dans le secteur associatif et insiste sur ce qui différencie ce dernier du secteur lucratif.

### *Des intervenant·e·s avant tout professionnel·le·s*

Si les salarié·e·s de l'enquête apparaissent essentiellement motivé·e·s par le besoin de trouver un emploi, cela concerne également une partie des intervenant·e·s rémunéré·e·s qui contactent l'université populaire afin de compléter ou poursuivre leur activité. Comme cette professeure d'anglais qui, à l'occasion d'une mutation, attirée par le terme université, s'intéresse à l'université populaire de son nouveau lieu de résidence et la sollicite, mais sans en avoir de connaissance préalable :

« J'étais professeur en Normandie. Quand on a demandé nos mutations, j'ai regardé un petit peu la région où on venait. On ne savait pas exactement où on allait arriver. J'ai donc vu une université populaire sur Internet. Comme je suis prof d'anglais, je me suis dit que cela pouvait être intéressant. J'ai donc téléphoné, j'ai pris contact. On m'a dit "venez nous voir dès que vous arrivez", et voilà. J'ai donc déposé un CV. J'ai rencontré le président à l'époque, et puis les choses se sont mises en place petit à petit.

– [...] Vous aviez déjà une idée de ce qu'étaient les universités populaires ?

– Non, ce qui a fait "tilt", c'est "université populaire". C'est vrai que c'est "université" qui a fait "tilt". Je me suis donc renseignée pour savoir ce que c'était. Et après je me suis dit que cela pouvait coller, mais je crois qu'avant je ne devais pas les connaître. Pourtant, je suis parisienne d'origine. J'ai vécu trois ou quatre ans vers Lille, après Le Havre, donc des gros centres et je n'ai jamais entendu parler de l'université populaire. » (69)

L'exemple d'une spécialiste de « pilates » est, lui aussi, instructif. Récemment venue de région parisienne, elle s'adresse à l'université populaire de son nouveau lieu d'habitation pour continuer à exercer son activité professionnelle :

« Disons qu'il y a eu tout un concours de circonstances qui fait que j'ai rencontré une personne qui donnait déjà des cours ici d'activité physique, qui m'a dit : "Tiens, maintenant qu'ils sont dans une nouvelle structure, ils ont une salle attitrée. Envoie ton CV." Et effectivement, j'ai envoyé mon CV et ils ont été très contents, ils m'ont contactée et m'ont dit : "Voilà, on va commencer, suivant vos disponibilités, par tant de cours." Moi, j'ai dit : "Oui, pas de problème." Il y a eu beaucoup de monde qui s'est inscrit. Comme la salle est petite, nous avons rajouté une heure de cours. » (73)

Avant de candidater, elle connaissait les universités populaires, car il y en avait une assez importante dans la ville où elle résidait avant son déménagement. Mais elle n'y avait jamais travaillé et exerçait exclusivement en club. Lorsqu'elle a été embauchée, elle a été « un peu choquée » par le fait que l'on refuse de la salarier.

« En région parisienne, ayant été formateur au sein de l'EPGV, l'Éducation physique et gymnastique volontaire, une grosse fédération, on faisait la guerre, justement, aux clubs qui employaient des autoentrepreneurs, puisque c'est très réglementé, normalement. Donc, quand je suis arrivée ici, j'ai été très surprise, car quand j'ai cherché à travailler, personne ne voulait nous salarier. Donc ici, il y a vraiment une démarche complètement différente que je ne comprends pas, parce que tout comme ici, ça a été, effectivement... Ils ont été plus contents que je fasse une facture, donc, que je sois déclarée en tant

qu'autoentrepreneur. [...] cela m'a un peu choquée, parce que même pour faire 20 heures dans une structure [...], ils préféreraient avoir un autoentrepreneur qu'ils payaient sur facture. C'est donc un peu particulier. Donc, ici, je suis autoentrepreneur et je fais mes factures. » (73)

Même si elle déplore de ne pas avoir pu être salariée, elle assume pleinement son choix d'avoir candidaté à l'université populaire et notamment le fait que les rémunérations soient inférieures à celles proposées par d'autres types d'organisations :

« À l'UP [université populaire], c'est la structure qui, en termes de taux horaire, qui paye le moins. Mais bon, c'est un choix. Moi, je trouvais justement très intéressant d'intervenir à l'UP, car on voit des gens de toutes sortes. On voit aussi des retraités, des gens qui n'ont pas beaucoup de moyens. C'est donc intéressant. » (73)

Énoncé comme cela, ce choix pourrait faire apparaître le fait de travailler dans une université populaire comme un engagement militant. Pourtant, plus loin dans l'entretien, elle insiste sur le fait qu'il s'agit bien d'un travail et qu'à l'université populaire, elle ne fait pas de bénévolat, mais qu'elle en fait ailleurs. Interrogée sur la possibilité d'assurer ses cours en tant que bénévole, elle indique qu'elle ne le pourrait pas, car elle « s'investit beaucoup » et « donc, tout travail mérite salaire. Je fais ma part de bénévolat. Je fais ma part de bénévolats [dans une autre association], tous les lundis ». Mais si elle opère bien une distinction entre ses activités professionnelles et ses activités bénévoles, elle insiste aussi sur le fait que travailler dans une association implique une participation à certaines activités qui ne serait pas nécessaire dans un autre contexte.

« C'est-à-dire que moi, je suis toujours partie du principe qu'à partir du moment où je travaille dans une association, où je participe à la vie d'une association, on participe réellement de A à Z, dans la mesure de ses disponibilités, bien évidemment. Mais je veux dire, quand il y a quelque chose... [...] C'est une UP, c'est une association avant tout, donc c'est vrai que c'est aussi travailler... Je ne connais pas beaucoup plus les autres adhérents des autres ateliers, mais c'est vrai que c'est aussi un moyen de connaître un petit peu plus nos propres adhérents dans nos cours, de participer à tel ou tel atelier. » (73)

Une forme d'engagement associatif se retrouve chez d'autres intervenant-e-s rémunéré-e-s comme cette étudiante qui fait quelques heures d'accompagnement scolaire et qui, après une licence de psychologie, grâce à son expérience à l'université populaire, a choisi de s'orienter vers un master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) pour devenir enseignante.

« Maintenant, j'ai un autre boulot à côté où je bosse 41 heures et je pourrais donc me passer de l'UP en plus de mes études. Mais pour rien au monde, pour l'instant, j'arrête. Parce qu'avant, c'était un complément, maintenant c'est devenu un bonus qui me fait du bien. J'adore arriver ici.

– *Cela pourrait être bénévole ?*

– Oui, cela va le devenir bientôt, je pense. » (71)

Dans les universités populaires de l'enquête, les chargé-e-s de cours ou d'ateliers, intervenant-e-s régulier-e-s, sont plus souvent rémunéré-e-s que bénévoles. Certains cours typiques des universités populaires pour lesquels la demande est constante comme les cours de langue sont quasi systématiquement assurés par des professionnel-le-s, mais d'autres activités qui autrefois relevaient de bénévoles tendent à devenir aujourd'hui aussi une affaire de professionnel-le-s.

« On a toujours rémunéré les gens, comme les profs de langue, parce que c'est quand même quelque chose de longue haleine. Maintenant, vous avez un prof de fac qui se déplace, il se fait rémunérer. On a des salariés pour une heure et demie dans l'année. [...] Voilà, avec la déclaration de l'embauche. Il faut tout faire comme s'ils étaient salariés. Et maintenant, je crois qu'à la dernière assemblée générale, je crois que ce qui était ressorti c'était 80 % de salariés. Mais au niveau des formateurs aussi, avant, on recrutait un peu dans la bande, enfin dans les gens qu'on connaissait. Maintenant, on veut des formations sérieuses qui tiennent la



route donc il faut mettre la personne en face. [...] [Avant c'était des profs] ou des gens ou des artisans qui expliquaient leur boulot. À mon avis, on était plus dans ce qu'on appelle « le savoir partagé ». Je sais quelque chose, j'avais une passion, je venais communiquer, je venais expliquer. On était plus quand même dans ça, tout en ayant d'excellentes formations. » (49)

Mais si les intervenant·e·s sont moins souvent bénévoles, ils peuvent cependant le devenir. Le principe de fonctionnement qui caractérise la quasi-totalité des universités populaires enquêtées est l'autofinancement des activités. Lorsqu'une activité bénéficie d'un nombre suffisant d'inscriptions et donc de cotisations, l'intervenant·e qui l'anime peut être rémunéré·e. Par contre, si trop peu de personnes souhaitent la suivre, deux solutions ont été mentionnées : soit l'atelier ou le cours est annulé (et les adhérent·e·s qui s'y sont inscrits remboursé·e·s<sup>8</sup>), soit, s'il y a quand même quelques auditeurs et auditrices, l'intervenant·e devient bénévole.

« Le problème, c'est que financièrement je ne suis payée que quand j'ai sept élèves par cours.

- Les cours ne commencent que s'il y a sept élèves inscrits, c'est ça ?

- Oui, donc cela, c'est compliqué. J'avais les gens qui commençaient un autre cours [...], ils ont commencé à plusieurs, mais maintenant ils sont quatre. Je ne peux pas laisser les élèves, donc je continue comme bénévole. » (70)

Il appartient au conseil d'administration ou à la présidence de l'association de statuer sur les seuils à partir desquels l'action devient bénévole ou est annulée : « pour une activité qui est payante, il faut au moins sept personnes. On peut par contre donner des cours pour deux ou trois personnes, dès lors s'ils sont assurés bénévolement », nous a expliqué un président (75).

On peut d'ailleurs noter que la présence simultanée de personnes rémunérées et de bénévoles n'est pas sans générer de rivalité entre ces deux types d'intervenant·e·s. Les seconds jalourent parfois les conditions offertes aux premiers ou bien leur reprochent leur manque de désintéressement ou de dévouement :

« Il y a des gens qui veulent se faire rémunérer. Je suis offusquée qu'un ancien inspecteur général de l'Éducation nationale se fasse payer trois heures d'intervention. Où est la mentalité éducation populaire ? » (49)

« Le peu que je vois, je trouve que les gens qui sont salariés jouent moins le jeu. Ils sont moins souvent là [aux rassemblements d'intervenant·e·s]. » (78)

« Et c'est difficile de gérer aussi des salariés et des bénévoles. Combien de gens me disent : "Mais pourquoi es-tu bénévole, alors que ta copine fait la même chose que toi, et qu'elle est salariée ?" Où va-t-on ? » (77)

Et un intervenant rémunéré confirme cette rivalité en précisant : « Il y a un problème entre salariés et bénévoles. C'est un très lourd problème. Je ne connais pas de lieu où cela fonctionne bien. » (45)

En ce qui concerne les intervenant·e·s rémunéré·e·s, même s'ils sont salariés par l'association, ils ne sont pas reconnus comme tels. Lorsque l'on interroge les responsables d'une université populaire sur le nombre de salarié·e·s, ils répondent le plus souvent qu'il n'y en a pas, alors même que la plus grande partie de leur offre est assurée par des personnes sous ce statut. La confusion vient du fait que, dans ce cas, ne sont considérés comme salarié·e·s que les salarié·e·s permanent·e·s. Les intervenant·e·s sont perçu·e·s comme des personnels extérieurs à l'université populaire, un peu comme des intérimaires d'une entreprise qui n'apparaîtraient pas dans son bilan social, si ce n'est sous une forme agrégée sur la ligne « dépense de prestations de service ».

<sup>8</sup> Ils sont souvent remboursés de l'inscription au cours et à l'atelier, mais pas de l'adhésion à l'association.

## Une seconde carrière pour les bénévoles : « se faire plaisir et être utile »

Dans son ouvrage sur le *Travail bénévole*, Maud Simonet (2010) propose une typologie des carrières de bénévoles. Elle distingue les « carrières invisibles » des « secondes carrières » et des « carrières parallèles ». Les premières concernent des personnes qui, du fait de leur situation familiale, ne peuvent s'engager dans une carrière professionnelle et pour qui finalement la carrière bénévole « en tient lieu » (Simonet, 2010, p. 36) et varie en fonction des modifications de la situation familiale (départ des enfants, etc.). Les secondes carrières caractérisent les retraité·e·s qui poursuivent leur activité bénévolement ou en trouvent une autre qui les satisfait. Les carrières parallèles regroupent des personnes qui tout en exerçant une activité professionnelle consacrent une part de leur temps au bénévolat. Parmi les personnes rencontrées dans les universités populaires, le type qui les caractérise le mieux est celui de la seconde carrière. Leur moyenne d'âge suffit à en attester : 62,7 ans. Les trois quarts de la population de l'enquête ont l'âge de la retraite, ce qui est conforme à ce que l'on sait de l'engouement des seniors pour la participation associative (Prouteau, Wolff, 2007, p. 159). Mais on touche aussi là une des limites des enquêtes par entretien au sein d'institutions. En effet, il est plus facile d'interviewer les personnes les plus intégrées et plus difficile de rencontrer celles qui n'ont qu'une participation marginale. Nous avons bénéficié d'un accès privilégié aux membres des conseils d'administration, mais nous avons eu moins d'opportunités d'interroger de simples bénévoles moins impliqués dans l'association.

Mais s'il s'agit pour ces personnes de secondes carrières, quelles en sont les premières ? La liste des métiers exercés par les personnes interviewées les place nettement dans les catégories supérieures des classifications socioprofessionnelles. Parmi les personnes qui ont accepté de nous répondre, nous trouvons une très nette majorité de cadres, avec, pour ne citer que quelques professions, un préfet, un juge, un pharmacien, un médecin généraliste, des cadres de santé, trois universitaires, un chercheur, des enseignants, des ingénieurs, un directeur des achats d'un grand groupe industriel, des cadres d'entreprise, des cadres associatifs ou du secteur social..., seulement quelques professions intermédiaires, assistante sociale, infirmière... et enfin quelques étudiant·e·s. Parmi les secondes carrières, certaines peuvent s'apparenter à la poursuite d'une carrière invisible. C'est le cas de cette bénévole qui mariée à un fonctionnaire expatrié a accompagné son conjoint dans ses différentes affectations. Dans chaque nouvelle ville de résidence, elle devait trouver un nouvel emploi salarié ou, à défaut, une nouvelle organisation où exercer comme bénévole et rester « utile ». Sa trajectoire professionnelle construite autour de l'enseignement et de l'accompagnement à la scolarité de personnes en difficulté est ainsi ponctuée de périodes de bénévolat. Interrogée par l'un de ses recruteurs, lors d'une audition, elle a répondu à la question « Madame, qu'est-ce que vous cherchez ? » : « Monsieur, je cherche à me faire plaisir et à être utile » (77).

Mais le plus souvent, ce sont des secondes carrières qui commencent au moment de la retraite, lorsque les personnes peuvent offrir de leur temps. Les activités exercées comme bénévoles peuvent alors ne pas avoir de rapport avec la première carrière, comme pour cet ingénieur qui est venu s'installer près de l'université populaire à l'âge de la retraite :

« J'ai cherché à faire un peu de bénévolat. [...] J'ai eu des enfants. J'avais l'intention d'en faire plus tard. J'ai plus de temps. J'ai assisté à des conférences que mettait en place [l'université populaire] dès le début, chaque saison. Étant dans leurs fichiers, j'ai vu passer une fois un appel, je dirais, aux bénévoles disant qu'ils étaient à la recherche de personnes qui pourraient faire du soutien en français [...]. Je me suis présenté ici. J'ai rencontré [le président]. [...] Nous avons eu un petit entretien, et j'ai été intégré au groupe. » (47)

Il arrive que certains bénévoles arrivent l'université populaire en proposant une activité. C'est le cas de cette ancienne cadre de santé qui après avoir été auditrice de longues années auparavant, décide avec un petit groupe de proposer un module d'accompagnement à la formation de professionnel-le-s de santé, activité qu'elle exerçait jusqu'alors professionnellement. Mais l'université populaire s'étant montrée peu intéressée, il a d'abord fallu qu'elle s'inscrive dans les cours de lutte contre l'illettrisme avant de pouvoir proposer à nouveau son module, mais cette fois-ci avec succès.

« J'ai connu l'université populaire il y a 30 ans à ses débuts [en tant qu'auditrice]. Comment ? Je ne m'en rappelle pas. Est-ce que c'étaient les copains ? Est-ce que c'est le syndicat d'initiative ? Il y a 30 ou 40 ans, j'arrivais dans la région donc je cherchais à m'intégrer. Puis, je l'ai abandonnée parce que je suis devenue cadre [de santé], parce que je suis allée travailler. [...] Et quand on s'est retrouvés à la retraite avec plusieurs collègues, on s'est dit : "Mais comment on va faire ?" Donc M. [...] a dit : "On pourrait proposer ça à l'université populaire." On est venu leur proposer notre projet [un accompagnement à la formation de professionnel-le-s de santé], ils ont dit : "Oui, mais nous on n'a pas genre de clients, de publics, donc ça ne nous intéresse pas trop. Par contre, on a besoin de vous pour des modules à la journée pour des publics illettrés." On a dit : "Pourquoi pas ?" Puis, on a quand même insisté pour mettre notre petit module. » (50)

L'inscription durable des bénévoles dans les activités des universités populaires est le fait d'un travail relationnel continu. Les enquêté-e-s ont souvent évoqué l'influence d'une personne pour expliquer la manière dont ils étaient devenus bénévoles. Voici l'exemple d'une femme, nouvellement arrivée dans l'université populaire et qui s'est vu proposer d'intégrer son conseil d'administration :

« Donc il y a une bonne dizaine d'années, je me suis inscrite à [l'université populaire], alors que je travaillais et j'ai donc participé aux conférences, enfin participé, j'ai écouté les conférences et j'étais inscrite en atelier philo. [...] Assez rapidement, au bout d'une année, je me suis rendu compte que les horaires ne collaient pas avec le travail, donc j'ai dû abandonner l'année suivante, ou je suis restée une année supplémentaire, mais pas très longtemps et je me suis toujours dit que lorsque je serais à la retraite... ce qui est le cas depuis peu, je repartirais dans cette [université populaire] qui est quand même proche de mes aspirations culturelles, c'est-à-dire des savoirs partagés, de rencontrer des gens de tout horizon qui ont aussi plein de choses à raconter et de participer à des ateliers avec des gens professionnels qui peuvent aussi nous... [...].

– *Et qu'est-ce qui vous a conduit à rentrer dans le CA ?*

– C'est grâce à Mme X, qui est une dame formidable, qui m'a dit : "Ça serait bien, voilà." Bon, je la connaissais pas du tout. Je rentrais, puis son dynamisme [...] puis sa niaque m'ont plu. Donc je me suis... pas trop envie au départ de rentrer au conseil d'administration parce que je ne voulais pas... je voulais prendre un peu le temps de passer dans l'état de travail à l'état [de retraitée]... Puis, finalement je me suis dit que c'était pas mal de se remettre tout de suite dans quelque chose, parce que pas la peine d'attendre quoi. Donc, finalement, elle m'a bien convaincue et je suis venue voir. Puis finalement, je suis très contente de rencontrer cette équipe, qui est une équipe vraiment de gens... moi, je trouve vraiment très authentiques, très sympas et avec qui on peut discuter librement et, voilà. Donc pour l'instant, c'est vrai que je suis encore dans une période d'approche parce que je connais pas tout... ils se connaissent bien apparemment. Je les connais pas tous, voilà... »

## Toutes et tous militant-e-s ?

Si « aujourd'hui tout travail mérite salaire », cela ne signifie pas pour autant que l'engagement dans les universités populaires soit dénué de caractère militant. Comme l'explique Anne Bory, « la valorisation du désintéressement, de l'engagement, de la vocation demeure fortement présente au sein du monde associatif. [...] L'analyse ne peut se limiter à invoquer une *illusio* qui masquerait la réalité du travail. Il semble bien plutôt que l'analyse du travail associatif doive prendre au sérieux cette prégnance des "valeurs" dans les représentations du travail associatif. » (Bory, 2010, § 6). Qu'en est-il pour les universités populaires ? Même lorsque la participation à leurs activités s'inscrit dans le prolongement d'une carrière professionnelle (par exemple lorsqu'elle permet de la continuer à l'âge de la retraite, ou à l'autre extrême lorsqu'elle offre

une occasion de la construire comme dans les quelques cas d'étudiant·e·s s'investissant après un stage), elle peut revêtir le caractère d'un engagement militant comme le montrent les propos de cette salariée du secteur social qui mobilise ce registre pour expliquer son embauche par une université populaire :

« J'ai travaillé quelques années [...] dans une asso qui faisait de l'animation pour des personnes handicapées mentales. Donc, j'étais plus sur de l'animation et du travail social. J'ai trouvé ça très bien, mais à un moment donné, j'avais envie de quelque chose d'un peu plus politisé. Et c'est à peu près à ce moment-là qu'on a commencé vachement à entendre à nouveau parler d'éducation populaire politique, avec notamment la conf gesticulée de Franck Lepage, dont on m'avait parlé, mais j'ai mis un petit peu de temps avant de la voir. Et bref, j'ai été un peu prise par ça. Et je me suis dit : "Mais c'est ce que j'ai envie de faire, en fait." J'ai envie d'avoir un métier qui soit plus militant que ce que je faisais, même s'il y avait une part de militantisme, mais c'était pas assumé. » (22)

Mais ce souhait de politiser ses activités ne représente pas l'ensemble des motifs de participation aux activités des universités populaires de l'enquête. Au contraire, « l'évitement du politique » qui caractérise certaines UP et la nature de leurs activités et de leurs publics peuvent aussi, paradoxalement, rebuter les ardeurs militantes. C'est le cas de cette intervenante qui pratique le bénévolat dans d'autres associations, mais préfère voir sa participation à l'université populaire comme un travail rémunéré :

« Cette association, qui maintenant est plutôt une association [...], on va dire vieillissant, de retraités. Cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas le droit de faire des choses, mais plutôt de la petite bourgeoisie. Donc des gens qui pourraient aussi peut-être trouver ailleurs y compris dans des structures qui coûteraient peut-être un peu plus cher, je ne sais pas, mais qui n'ont pas forcément besoin de ça. Sinon pour le lien social que cela crée, je trouve que c'est très fort et très intéressant. [...] Je ne veux pas m'impliquer au niveau administratif, etc. Je suis impliquée à titre individuel dans des choses qui me paraissent pour moi plus prioritaires [...]. C'est un vrai travail pour moi. Ça me demande beaucoup d'énergie. Cette énergie, je peux la mettre avec un public, qui à mon avis, n'a pas les moyens, ou est en souffrance. [...] Ce n'est pas l'aspect financier qui m'intéresse en venant ici, parce que c'est dérisoire, ça paye mon trajet. Mais je me situe dans ma tête et par rapport à l'association, je me situe comme un intervenant sur un travail qu'on me demande, que je fais très volontiers, mais sur un travail qu'on me demande. Et je ne vais pas m'investir en bénévole. » (56)

## Un rapport à la connaissance par le bas ancré dans les territoires

Les universités populaires constituent un facteur de cohésion important dans de nombreux territoires, au sens de « lien original, fondé sur l'autonomie individuelle, la liberté et l'égalité d'individus libres et égaux en conscience et non plus seulement en principe » (Sue, 2001). Chaque université populaire possède une histoire particulière, un ancrage social original ou une dynamique propre. Pour certaines, il arrive même que cette histoire ait été écrite (Poulouin, 2012). Néanmoins, on peut tenter de caractériser ce phénomène hétérogène en étant attentif aux fonctionnements de ces associations qui visent « au savoir partagé<sup>9</sup> ». Cela nous renseigne sur le rapport au public, sur le projet associatif, mais également sur les dynamiques territoriales qui font que les universités populaires s'intègrent dans un tissu associatif et social.

### *Publics et acteurs des universités populaires*

Travailler sur les universités populaires amène rapidement à constater la diversité des termes qui désignent les publics de ces associations : « usagers », « adhérents », « public », « apprenants », « élèves », « auditeurs », etc. Loin d'être anecdotique, cette diversité illustre la variété de rapports à la

<sup>9</sup> Slogan de l'Association des universités populaires de France (AUPF) : [www.universitespopulairesdefrance.fr](http://www.universitespopulairesdefrance.fr)

connaissance qui accompagne ces projets associatifs. Elle touche à la fois à des dimensions pédagogique, philosophique et pratique qui soulignent les différents registres de développement local des universités populaires.

Malgré des dénominations variées, le public des universités populaires est sur le plan juridique un public d'adhérents. Mais dans la pratique, nombre de ces adhérents se cantonnent à un rapport de service à l'association. Beaucoup de responsables d'universités populaires regrettent la séparation entre « des membres actifs participants à » (61) et des « consommateurs de connaissances ». Si le paiement de la cotisation et la fréquentation de l'activité suffisent la plupart du temps au fait d'être adhérent, les assemblées générales en revanche sont rarement très fréquentées par « le public ». Le projet associatif apparaît plus comme un horizon que comme une réalité collective. Le quotidien est davantage focalisé sur le fait de « toucher » un nouveau public que sur le fait de consolider l'implication des adhérents. Cela produit des tensions autour de la nature du projet associatif qui se trouve réduite à une offre en direction d'un public considéré, à regret, comme consommateur.

Pour cette raison, l'une des préoccupations stratégiques des universités populaires se situe dans l'élaboration des programmes. Celle-ci constitue un enjeu dans l'adaptation de l'offre à la demande locale et nécessite une prise en compte de la concurrence.

« On est dans une perspective qui, pour certains est une perspective associative, d'adhésion, et pour d'autres, une perspective marchande, c'est-à-dire j'achète un programme de conférences et je fais un rapport qualité-prix. » (63).

Le temps d'élaboration des programmes est déterminant à plusieurs niveaux. D'une part, il rythme le travail associatif et constitue le point d'orgue des décisions en matière de thématiques et de formats. D'autre part, il constitue le moment où l'on cherche à satisfaire le public tout en trouvant un équilibre avec les ressources. Si certaines universités populaires consultent les adhérents (assemblée générale, « conseil culturel », questionnaire, etc.), c'est bien souvent le conseil d'administration ou des commissions qui articulent les thématiques et cherchent les intervenants. Ces temps d'échanges sur les remontées d'informations ou de propositions sont des moments importants de la vie des universités populaires, car ils constituent les moments collectifs d'analyse de la position de l'université populaire dans un écosystème d'acteurs territorialisé. On regarde ce qui se fait ailleurs et on essaie de s'ajuster. On établit par ailleurs les priorités en fonction des ressources financières, relationnelles et organisationnelles de l'association. Mais l'élaboration des programmes est également un travail sur la communication. La plupart des dirigeant·e·s associatifs rencontré·e·s insistent sur l'enjeu majeur que constituent la visibilité de l'offre et la clarté du programme à l'échelle locale. Une université populaire ne peut fonctionner que si elle a des participant·e·s, des inscrit·e·s à ses activités et cela passe par la communication autour de son programme. Celle-ci doit faire l'objet d'une attention permanente que mesure l'adhésion du public aux modules proposés avec, pour celles qui ne fonctionnent pas selon le principe de gratuité, l'impératif incontournable de l'équilibre financier. Cela implique également une réflexion sur les outils de communication (réseaux sociaux, site internet, etc.) et l'attractivité de la proposition. Le caractère stratégique de l'élaboration du programme et de la communication s'illustre également dans le fait que les rares postes de salarié·e·s permanent·e·s de ces associations sont souvent dédiés à ce travail (gestion des adhésions, élaboration, communication).

## *L'éducation populaire comme horizon indéfini*

Comme nous avons pu le constater, les universités populaires constituent bien souvent des projets associatifs localisés proposant une offre sociale et culturelle à destination d'un public se déterminant sur l'offre et la programmation. Pour autant, elles sont un acteur associatif parmi d'autres au regard de l'ancrage revendiqué – avec une grande variété là encore – dans les traditions d'éducation populaire. Nombreux sont les sites internet et statuts qui mentionnent le principe de « libre examen et de laïcité », l'objectif de « forger un esprit critique et le discernement nécessaire à tout individu citoyen et responsable » ou l'intention « d'ouvrir ne serait-ce qu'une petite fissure, dans ces cloisons qui isolent les citoyens et les connaissances ». Toutes les universités populaires rencontrées expriment une forte convergence autour de l'accès à la culture et de la citoyenneté comme deux éléments intégrés de façon organique dans une perspective d'émancipation, certaines insistant davantage sur les dimensions individuelles que sur les dimensions collectives.

Cette intention éducative partagée vient néanmoins masquer ce qui peut apparaître parfois comme un impensé : le rapport au « populaire ». Si l'on pouvait attendre que le terme « populaire » de l'université populaire désigne son public, force est de constater qu'il désigne bien souvent plutôt un principe d'ouverture et une intention d'accueil. Si nous espérons qu'une deuxième phase de l'enquête nous permettra d'en apprendre davantage sur la composition de ces publics, on voit d'ores et déjà apparaître une « figure » du populaire. Celle-ci opère comme un marqueur d'identité de l'association et contribue à justifier des principes d'organisation et de fonctionnement. L'université populaire est « populaire », car « ouverte à tous » et « accessible ». Cela justifie à la fois l'accueil d'activités sociales (cours d'alphabétisation, apprentissage de base, etc.) et la gratuité totale ou partielle de certaines activités.

« Ça me convient bien, parce que justement c'est une ouverture quoi. Si tu mets université tout court, paf, ça y est, il y a une cloison quoi entre ceux qui peuvent et ceux qui peuvent pas, ou ceux qui n'y sont jamais allés, voilà. Ça cloisonne. Populaire, déjà, ça ouvre quoi. C'est ça pour moi ! [...] Ce qui est populaire, c'est de faire des cours gratuits, ouverts à tout le monde, accessibles, sur plein de sujets différents. » (26)

Mais l'université populaire l'est également parce qu'elle est une actrice locale du partage des connaissances. Elle vise à permettre la circulation des connaissances en favorisant les interconnaissances. La convivialité est une dimension essentielle de la pratique des usagères et usagers. Comme l'explique un cadre retraité : « c'est même plus important que la formation » (13) ou encore pour une participante, professeure de lettres : « c'est un moyen de contact entre tous ces gens retraités qui ont donc perdu un certain lien social du fait qu'ils n'ont plus leur boulot. Et c'est très important qu'il y ait quelque chose qui puisse jouer ce rôle » (56). On peut d'ailleurs noter que le slogan du réseau national (AUPF) est « le savoir partagé ». Cette logique de partage constitue le socle d'une démarche qui se veut pédagogique. Ouverte à toutes et tous, sans prérequis, s'adressant à des publics hétérogènes, l'université populaire doit par ses méthodes, ses contenus, sa didactique s'adapter au public. Comme l'évoquent certain·e·s, « ce qui est aussi populaire, c'est de se dire : on va passer par le récit plutôt que de passer par le contenu du savoir » (4). Sans prérequis, les universités cherchent à rendre accessibles des contenus disciplinaires, mais également à valoriser et reconnaître comme légitimes des savoirs et savoir-faire populaires. La raison d'être des universités populaires est la transmission et le partage de savoirs au sens très large du mot, excédant les frontières des savoirs académiques, s'étendant aussi bien aux pratiques artistiques que corporelles ou à des savoir-faire comme la cuisine, l'art floral, l'œnologie, l'informatique, la photographie, etc.

## *L'université populaire : réalité associative locale et actrice de l'éducation populaire*

Notre enquête permet de constater la variété des modalités de fonctionnement et de gouvernance de ces associations enchâssées dans des contraintes économiques et bousculées par les transformations des politiques publiques les concernant. La dimension territoriale est très importante pour comprendre l'engagement, dans une université populaire. Celle-ci est constituée de trois dimensions : la sociabilité, le projet associatif et l'offre locale. L'ensemble produit un rapport à la connaissance territorialisé articulant accès aux loisirs et lien social.

Parmi les personnes rencontrées, nombreuses sont celles qui évoquent être venues à l'université populaire pour rencontrer d'autres personnes ou par proximité avec un membre déjà actif. En tant qu'association locale, l'université populaire constitue un réseau de sociabilité. On y rencontre des personnes au profil sociologique et d'âge souvent comparable, notamment dans les ateliers ou activités thématiques. On y croise également des personnes d'un même territoire.

« Quand je demande l'origine géographique des gens, les communes de la périphérie de [la ville] [...]. Ce ne sont pas les communes les plus populaires. Je ne sais pas qui sont les gens, mais, quelque part, cela donne l'idée que notre public n'est pas celui des classes populaires. Bien sûr, il y en a dans le lot. Par exemple, il y a un monsieur qui vient me voir très souvent et qui me dit : "Je vous remercie. Je n'ai pas pu faire d'études, j'étais délégué syndical." Mais, il est minoritaire. On a beaucoup d'enseignants, de gens qui ont eu l'occasion de faire des études, d'être diplômés et pour qui c'est une actualisation des connaissances, une réflexion citoyenne. Mais, ce ne sont pas les gens qui ont été autodidactes, privés d'études – comme l'était ma famille, car je suis le premier à avoir fait des études – qui sont majoritaires. » (63)

Néanmoins, il serait excessif de considérer que l'ensemble des universités populaires ont des caractéristiques identiques. Si une étude plus poussée des profils sociologiques des membres actifs des universités populaires doit être conduite, on remarque néanmoins l'importance des attentes de sociabilité. Le projet associatif d'une université populaire repose bien souvent sur la recherche d'un renforcement du lien social appuyé sur une culture récréative, mais exigeante.

« Ça, c'est le cœur du projet. Comme nous ne sommes pas destinés à proposer des... comment dire, des évaluations, des certifications, des diplômes, cette transmission, en plus, elle doit se faire dans un état d'esprit vraiment, voilà, de partage, de convivialité et d'épanouissement. Donc ça, c'est pareil, c'est des valeurs que nous défendons. Et s'il y avait deux choses qu'un auditeur... enfin, ce que j'aime entendre de la part des auditeurs, c'est : "À l'UP, tu y vas parce que tu apprends des choses, et en plus, c'est convivial." » (7)

La valorisation de la convivialité s'accompagne également d'une valorisation du caractère accessible de l'expérience. Mais là encore, il s'agit moins d'une accessibilité des contenus que d'une capacité à inclure localement et par des activités à taille humaine.

« Et puis, nous, en tant que bénévoles, quand on discute avec les gens, où qu'on soit, c'est comme ça à l'université, on peut faire... Il y a quand même aussi un bon côté convivialité, du coup. C'est des petits cours, des petits groupes. » (16)

La convivialité renvoie surtout au fait que l'on se retrouve entre semblables différents, mais avec les mêmes modes de vie et les mêmes préoccupations. Quand d'autres publics sont mobilisés par l'université populaire, ils ne se mélangent pas. Au regard des témoignages recueillis, l'importance du lien social invisibilise l'objet même de l'association. Les attentes en matière de connaissances ou d'activités sont diverses et font l'objet de négociations permanentes entre les membres qui cherchent à ancrer l'intérêt du projet dans leur conception du territoire. Les personnes les plus engagées dans des activités sociales en direction des jeunes ou des personnes en difficulté (soutien scolaire, accueil de migrants, ou divers ateliers)



conçoivent plus facilement le projet associatif comme une recherche d'égalité territoriale dans l'accès à la connaissance (« quartier défavorisé », « territoires éloignés », « quartiers politiques de la ville » notamment). D'un autre côté, les membres plus ancrés dans les activités culturelles, sportives ou de bien-être (arts plastiques, théâtre, yoga, etc.) vont penser davantage le projet associatif du côté des loisirs et des services. La dimension territoriale est appréhendée au regard des autres activités présentes sur le territoire.

Cela joue un rôle important, car les dimensions sociales et les loisirs se retrouvent et se percutent dans le quotidien de l'association entraînant des discussions sur le développement de celle-ci. Il s'agit d'avoir une lecture de l'offre locale des services sociaux et des loisirs culturels afin de positionner l'université populaire dans une logique de complémentarité. Cela permet parfois d'élargir le public, mais s'inscrit dans une perspective plus large d'augmentation des logiques de service ou de consommation au sein du monde associatif.

Mais cette complémentarité diffère en fonction des territoires où se sont développées les universités populaires. Dans les grands centres urbains, la difficulté est celle de la concurrence avec de grandes institutions culturelles (musées, bibliothèques, etc.) ou sociales. Dans les communes plus petites, la tension naît plutôt de la proximité ou non avec le projet de l'équipe municipale en place. Mais partout le changement d'attitude des pouvoirs publics à l'égard des acteurs associatifs a des conséquences.

« Jusque-là, on se contentait d'une subvention de la ville [...] et cela nous suffisait amplement. On avait même du bénéfice. Mais, la grande nouveauté a été la facturation des salles que l'on utilisait. Ceci est d'un point de vue budgétaire légitime. Quand les collectivités territoriales mettaient à notre disposition des salles sans les faire payer, cela constituait une subvention déguisée, qui ne disait pas son nom. Le problème, c'est que lorsque vous organisez 25 conférences à 1 000 euros la salle, il vous faut 25 000 euros. Donc, cela nous a obligés à augmenter les cotisations, 70 % d'augmentation en sept ans, on est passé de 25 à 40 euros – cela ne paraît pas énorme, mais cela fait 70 %. Il y a beaucoup de gens qui me disent : "Mais enfin, Président ! Cinq euros..." Vous souvenez-vous du tintouin que cela a fait les cinq euros d'APL ? » (63)

Ces quelques observations permettent de souligner l'intérêt d'un travail monographique. L'intérêt d'une telle démarche est en effet de pouvoir restituer l'épaisseur historique des relations aux acteurs publics, mais également les évolutions de la démographie et l'offre culturelle dans un territoire.

## *Accès à la connaissance et promotion de la culture*

Si les universités populaires sont avant tout des projets associatifs locaux, emmenés et structurés par des collectifs de bénévoles (et plus rarement de professionnels), elles n'en concernent pas moins l'éducation populaire dans son ensemble et nous ont intéressés à ce titre. En revendiquant l'accès de tous au savoir et la culture, elles participent d'une longue histoire qui oscille entre structuration des loisirs et recherche d'émancipation. En première approche, notre enquête permet d'insister sur trois grandes dynamiques à l'œuvre en leur sein.

**La première observation** renvoie à la faible structuration des réseaux. Les universités populaires ne constituent pas un tout homogène. Nous les avons abordées dans un premier temps selon une perspective nominaliste<sup>10</sup>, c'est-à-dire que nous avons cherché à repérer les associations ayant choisi de se nommer et de se définir comme « universités populaires ». Mais au niveau national, les universités populaires constituent avant tout un phénomène hétérogène et émietté même s'il existe des tentatives de regroupement et de structuration entre plusieurs universités populaires comme

<sup>10</sup> Cf. l'introduction du présent rapport.

l'avait déjà repéré Jean-Claude Richez (2010). Celles-ci s'organisent dans des réseaux nationaux plus ou moins structurés (AUPF, Printemps des UP), à une échelle territoriale ou dans une dynamique temporaire (Nuit debout) ou institutionnelle (université populaire du quai Branly). Le plus important des réseaux nationaux est celui de l'AUPF ; créée en 1987, l'association revendique aujourd'hui officiellement une centaine d'universités populaires adhérentes (congrès de Forbach, 2019) réparties sur l'ensemble du territoire, « principalement en Auvergne-Rhône Alpes, Provence-Alpes Côte d'Azur, Grand Est, Sud-Ouest et région parisienne ». L'AUPF regroupe des associations ayant des appellations différentes : universités populaires, universités interâges, universités ouvertes, universités du temps libre. On note cependant de fortes disparités régionales avec, pour la France métropolitaine, une quasi-absence en Limousin, Champagne-Ardenne et Corse. Il y a également des universités populaires dans les départements ultramarins, cinq en Martinique et une à La Réunion. En Alsace où les UP sont apparues de façon très précoce, on en dénombre six, mais l'UP du Rhin, à elle seule, en fédère vingt dans toute la région : huit dans le Bas-Rhin et douze dans le Haut-Rhin. La région Rhône-Alpes bénéficie également d'une très forte implantation avec vingt associations. Comme pour l'UP du Rhin, la seule université populaire de Savoie Mont-Blanc fédère dix associations. À côté de l'AUPF, un autre réseau plus informel, le Printemps des universités populaires, a tenté de se structurer dans les années 2000 autour des projets d'éducation populaire politiques visant l'émancipation et selon un principe de gratuité. Ce réseau semble aujourd'hui à l'arrêt.

**La deuxième dynamique** renvoie à une tendance lourde de l'éducation populaire, celle de l'individualisation du rapport aux savoirs. Pour tenter de répondre aux besoins locaux, les universités populaires projettent leurs activités qui structurent leur gouvernance en fonction d'une offre locale. Cela amène ces réseaux à opérer des choix stratégiques de développement intégrant la contrainte de l'équilibre financier en lien avec une analyse de l'offre existant dans les territoires. La mise en concurrence des offres d'activités à l'échelle territoriale est une réalité structurante décelable également dans l'attitude des publics. Plusieurs universités populaires rencontrées disent combien il est difficile de ne pas « rembourser la cotisation » à l'association en cas d'annulation de l'activité prévue. Ce rapport consumériste à l'université populaire implique de diversifier l'offre en tenant compte du contexte local. De la même manière, cela a des conséquences sur les modalités de gouvernance et la manière d'organiser l'association.

À ce stade, nous avons pu distinguer trois modèles de gouvernance identifiables à travers les modalités de programmation de l'activité. Un premier modèle renvoie aux universités populaires, principalement basées sur le bénévolat, dont le programme est établi grâce aux carnets d'adresses de ses membres. Dans ce cas, les responsables (notamment le ou la président-e) sont souvent cooptés sur ce critère. Un second modèle concerne les associations dont la programmation est organisée autour de thématiques (art, histoire, science, etc.). La notion d'université populaire renvoie ici à des logiques disciplinaires et les intervenant-e-s choisis en commission thématique le sont en fonction de leur spécialité. Un troisième modèle enfin consiste à organiser des groupes de travail internes à l'université populaire (parfois dénommés « commissions ») en fonction des types d'activités (conférence, conférence gesticulée, festival, etc.). Dans ce dernier cas, l'activité s'organise par cercle concentrique autour de réseaux de sociabilité à même de nourrir ces activités (milieu du théâtre pour les conférences gesticulées par exemple). Cela renvoie au fait qu'en pensant le rapport aux savoirs à l'échelle locale, on dépolitise et on inscrit l'éducation populaire dans une logique de service et de développement local.

« Il y a une intentionnalité que l'on retrouve actuellement. Maintenant c'est savoir, c'est-à-dire accumuler les connaissances. Auparavant, les dirigeants souhaitaient articuler les connaissances. Il y avait un vrai projet universitaire qui était d'articuler les connaissances. Parce que, dans l'université, le fait le plus important est qu'il y ait des facultés de natures différentes qui cohabitent dans un endroit, qui se confrontent. C'est ça l'origine de l'université. C'est l'acquisition et la production de savoirs, l'acquisition de savoirs et la confrontation des connaissances. Et cette confrontation, elle était dans la tête des organisateurs. Là, on est Wikipédia. » (61)

La troisième dynamique observable souligne l'existence, marginale en volume, mais présente, de l'affirmation d'une éducation populaire politique au sein des universités populaires. Ces universités populaires valorisent l'engagement militant et les objectifs de transformation dans la lignée des réflexions autour de l'éducation populaire politique (Morvan, 2011), du « *community management* » (Balazard, Rui, 2018) ou des communs (Bollier, Le Crosnier, 2013). Dans ces expériences, la valeur d'usage des savoirs ou connaissances acquises dans l'université populaire prime sur la logique de « consommation » des biens culturels ou des services sociaux. Cela induit une mise en valeur des dimensions collectives qui portent aussi bien sur les formats d'interventions (conférences gesticulées par exemple) que les lieux de l'activité ouverts sur la société (festival, maison de quartier, etc.).

## Conclusion

L'hétérogénéité des activités (cours, conférences, séminaires, colloques, ateliers, festivals, voyages, spectacles, sorties découvertes) proposées dans les universités populaires et la variété des modes d'organisation peuvent parfois donner l'impression d'un émiettement. Il existe pourtant des réseaux, des modalités de coopération et d'échange qui peuvent les amener à aller jusqu'à la mutualisation des services ou de matériel (le partage d'un logiciel de gestion des adhésions ou des inscriptions aux activités entre deux UP est un des exemples que nous avons rencontrés). L'association des universités populaires de France (AUPF) comme le Printemps des universités populaires en sont les principales illustrations. Néanmoins, de nombreuses universités populaires restent isolées. Ainsi, ces collectifs apparaissent comme des liens faibles, ce qui conduit à s'interroger sur la caractérisation des universités populaires. Tantôt actrices de la culture, de l'éducation ou de l'insertion, celles-ci constituent avant tout des opératrices d'accès aux loisirs et des actrices locales du lien social. On en trouve l'illustration par le type de rapport que ces structures entretiennent aux pouvoirs publics locaux. Certaines universités populaires sont subventionnées par les municipalités au titre du soutien à la vie associative ou à la culture par exemple, mais sans que cela soit leur ressource principale. D'autres recourent aux fondations ou au mécénat de compétence. Quelques-unes se voient confier des missions de service public (accueil des migrants, point d'accès numérique de la CAF, notamment). D'autres encore s'adossent à une politique régionale ou intercommunale de soutien à l'insertion professionnelle ou à la formation. Si l'accumulation d'une offre d'activités par les universités populaires constitue un véritable maillage territorial investi par des bénévoles (souvent de jeunes retraité·e·s), ce dernier ne semble pas pour autant former un véritable réseau coordonné susceptible de proposer une convergence des projets.

Pour cette raison, il nous semble important de plaider pour une véritable appréhension de l'éducation populaire par le bas. Le cas des universités populaires illustre la nécessité de restituer plus finement les logiques d'acteur à l'œuvre dans la construction d'un projet associatif faisant référence à l'éducation populaire. Parfois cette référence semble jouer le rôle d'un référentiel de mobilisation à même de réenchanter les pratiques militantes. D'autres fois, l'université populaire renvoie plutôt à une tradition de formation tout à long de la vie qui a des dimensions historiques et culturelles. Dans toutes

ces dynamiques, le rapport aux institutions locales et aux politiques publiques est central. Les différentes phases de décentralisation aussi bien que la mise en concurrence des associations pour les financements produisent des logiques par lesquelles les institutions fabriquent l'éducation populaire. Il semble donc nécessaire d'ouvrir une deuxième phase de ce travail qui permette d'appréhender les universités populaires comme l'espace d'une oscillation entre nominalisme, horizon d'émancipation et ajustement aux politiques publiques.



# Conclusion

## L'éducation populaire, des mondes en mouvement

---

Laurent BESSE, Université de Tours, CETHIS (EA 6298),

Emmanuel PORTE, INJEP,

Emmanuel de LESCURE, Université de Paris, CERLIS (UMR 8070)

Au terme de ce rapport de recherche, il est utile de dresser un premier bilan de ce travail collectif. La diversité des terrains explorés révèle une réalité que les discours performatifs du monde de l'éducation populaire conduisent souvent à mésestimer, y compris dans les travaux de recherche. Les espaces professionnels et militants de l'éducation populaire sont l'objet de mutations profondes qui touchent aussi bien aux pratiques qu'aux structures, à l'image de celles qui affectent le monde associatif et les politiques publiques. Au cours des trente dernières années, l'accélération des processus de décentralisation, la généralisation des logiques d'appels à projets ou de prestations, le développement de politiques de l'engagement et l'accroissement du salariat associatif ont affecté le secteur de l'éducation populaire. Sur l'ensemble de ce travail, une attention particulière a été accordée à l'identification des caractéristiques de ces mutations. Celles-ci relèvent de l'évolution des politiques publiques, des trajectoires d'engagement, d'insertion et de professionnalisation des individus, de l'émergence de nouvelles méthodes ou de l'évolution des réseaux associatifs aussi bien à l'échelle locale que nationale.

Un premier apport de cette enquête tient au fait qu'elle donne à voir concrètement les pratiques d'éducation populaire dans un continuum entre engagements bénévoles et professionnels qui produit une forme de spécialisation mobilisable par les associations et les structures. En étudiant les pratiques, plusieurs auteurs soulignent la complexité et la richesse des profils des « intervenant·e·s », trop souvent perçu·e·s comme seulement détenteur·trice·s d'une capacité à animer des activités de groupe. Dans le cas de l'éducation populaire politique, cela conduit des militants issus du monde de l'animation, mais également des milieux politiques et syndicaux à développer des méthodes originales qui puisent aussi bien dans leur savoir-faire et leur savoir-être professionnels de l'animation que dans des références syndicales ou encore tirées du spectacle vivant (conférences gesticulées, arpentage, etc.). On sait que le syncrétisme et l'hybridation sont de vieilles caractéristiques de l'éducation populaire, y compris entre le domaine professionnel et le domaine volontaire : l'instituteur ou le vicaire de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle se servaient de leurs savoirs professionnels dans leurs activités de patronage. Mais ce trait concernait des savoirs ou des métiers éducatifs au sens large. Le spectre s'est aujourd'hui élargi. Dans le cas des lieux d'animation de la ville de Créteil, cela pousse les structures à identifier les compétences nécessaires recherchées parmi les intervenant·e·s spécialisé·e·s (théâtre, musique, sports, etc.). Dans les universités populaires, le bénévolat des « intervenant·e·s » masque souvent la mobilisation d'une expertise plus ancienne acquise dans le milieu professionnel (un ancien ingénieur de l'Office national des forêts [ONF] faisant des cours sur les forêts et les dimensions écologiques par exemple). Si la catégorie des « militant·e·s » est, depuis les années 1950 au moins, difficile à manier dans l'univers de l'éducation populaire, comme le montre la contribution de Léo Vennin, elle est

largement bousculée aujourd'hui par l'affirmation des « engagements » promus par les politiques publiques, qu'elles soient nationales ou européennes. Le cas des volontaires en service civique dans les bibliothèques centres de documentation (BCD) l'illustre. Dans cet espace intermédiaire, l'implication associative est une activité professionnelle où les bénévoles désintéressé·e·s ont laissé la place à des « engagé·e·s défrayé·e·s » cherchant à favoriser leur insertion professionnelle. Si cette situation se rencontre dans bien d'autres secteurs du monde associatif, elle pose des problèmes spécifiques à l'éducation populaire, dont l'une des caractéristiques les plus durables est qu'elle vise à favoriser l'engagement civique de manière « volontaire », au sens fort du terme et qu'elle se pense comme un espace de gratuité, du moins financière. Comment cet objectif est-il conciliable avec les incitations à la valorisation des logiques préprofessionnalisantes ?

Le deuxième apport de ce travail prolonge une discussion déjà ancienne sur la définition de l'éducation populaire. L'éducation populaire politique étudiée par Nicolas Brusadelli travaille à l'affirmation de la notion comme prolongation politique des pratiques et techniques adoptées à des fins d'émancipation ou de renforcement du pouvoir d'agir. Ce phénomène se retrouve dans les universités populaires les plus ancrées dans un militantisme de terrain articulant accès à la connaissance par des dispositifs concrets (théâtre, conférences, ateliers, etc.) et horizon d'émancipation. La mobilisation de la notion « d'éducation populaire » semble ainsi apparaître comme l'indice de l'émergence d'une identité professionnelle des animateurs, qui autorise les acteurs à affirmer un rôle social au-delà des frontières d'une animation institutionnalisée, que ces contempteurs qualifient d'« animation de service » négociée avec les pouvoirs publics. Elle apparaît comme une manière de réenchanter un univers devenu par ailleurs peut-être plus routinier, parfois bureaucratisé, et qui ne semble pas ou plus pouvoir se vivre comme engagement en soi, du moins pour une fraction des animatrices et animateurs, ceux qui paradoxalement sont les plus intégrés dans les organisations de l'animation professionnelle et sans doute également les plus diplômés. En contrepoint, les « intervenant·e·s » sportifs ou culturels et même des animatrices et animateurs observés à Créteil entretiennent des rapports très divers avec « l'éducation populaire », mais qui, globalement, apparaissent aux auteurs de l'étude comme nettement plus distanciés, même si là encore il faut distinguer les cadres permanents des équipements, surtout ceux de statut associatif, des autres professionnels.

Si le monde de l'éducation populaire politique ne se réduit pas à celui des animatrices et animateurs professionnels, c'est parmi eux qu'il trouve son centre de gravité. Ce sont eux qui contribuent à diffuser les pratiques et les discours qui affirment l'identité de l'éducation populaire, au point qu'on serait presque tenté de faire l'hypothèse que le monde de l'éducation populaire tire aujourd'hui une certaine unité des effets de la circulation de ces professionnels entre les composantes, circulations professionnelles, mais aussi militantes, entre mondes relativement hétérogènes par ailleurs. Ainsi animatrices et animateurs permanents des équipements socioculturels « institutionnalisés » et ceux des petits collectifs d'éducation populaire non seulement se rencontrent, mais échangent souvent leurs positions et contribuent à diffuser idéologie et pratiques pédagogiques de l'éducation populaire, au-delà des cercles militants relativement restreints. Par-delà les effets générationnels, et ceux qui tiennent aux origines sociales, aux conséquences de la massification scolaire, il est donc tentant de voir dans le succès de l'éducation populaire politique l'affirmation d'une identité professionnelle renouvelée.

Un troisième apport de cette enquête s'inscrit dans ce qu'elle donne à voir des relations aux pouvoirs publics. En croisant les différents terrains, on est amené à réfléchir à l'articulation des différentes



échelles (municipale, départementale, régionale, nationale). Il est alors frappant de constater l'apparente faiblesse du rôle désormais joué par l'État, qui contraste avec ce qu'évoque Léo Vennin à propos de la IV<sup>e</sup> République. Ainsi, le ministère de la jeunesse et des sports est très peu évoqué dans les études, si l'on excepte les diplômés dits « jeunesse et sports ». Une large part des politiques d'animation relève des municipalités, tendance qui se manifeste depuis la fin des années 1970. Les intercommunalités semblent encore peu concernées, même si les politiques de la ville leur donnent une importance nouvelle. On peut supposer que le récent dispositif des cités éducatives renforcera leur rôle<sup>1</sup>. Quant aux conseils régionaux, la comparaison que l'enquête de Nicolas Brusadelli laisse entrevoir au sein des Hauts-de-France entre l'héritage de la Picardie et du Nord-Pas-de-Calais révèle à la fois le caractère encore modeste de l'implication des régions, mais également leurs différences d'approches. L'Europe, enfin, n'apparaît pas.

Dans le tableau qui est tracé par nos différentes enquêtes, un opérateur essentiel des actions d'animation n'apparaît pas à sa juste dimension (sauf brièvement dans celle qui porte sur Créteil) : les caisses d'allocations familiales (CAF) qui financent les actions en direction de l'enfance (prestation de service accueil de loisirs sans hébergement) et plus spécifiquement les centres sociaux (et les espaces de vie sociale) par le biais de la prestation d'animation globale. Elles sont également les seuls organismes à se référer à un texte national, la circulaire de la CNAF « relative à l'animation de la vie sociale » de 2012, domaine où elles agissent par « délégation de l'État ». Notons que cette circulaire ne fait pas référence à « l'éducation populaire »<sup>2</sup> – l'expression en est absente – mais à « l'animation de la vie sociale, axe constant de la politique familiale et sociale portée par la branche Famille »<sup>3</sup>. Ce rôle des CAF, et à travers elles de la politique familiale, nuance l'idée d'une animation qui serait devenue une affaire purement locale, en particulier municipale. Les ressources des centres sociaux provenaient en 2019 à 41 % des collectivités locales, mais à 25 % des CAF, ce qui est loin d'être négligeable<sup>4</sup>.

En progression numérique constante, les centres sociaux sont devenus la structure dominante de l'animation aujourd'hui, définie par un agrément : leur croissance, surtout si on la compare au déclin des maisons des jeunes et de la culture (MJC)<sup>5</sup>, qui furent dans les années 1960-1970 leurs sœurs rivales et complémentaires, indique l'importance prise par une orientation sociale plus que strictement socioculturelle de l'animation, davantage liée aux politiques sociales qu'aux politiques éducatives ou culturelles, ce qui constitue une rupture partielle avec une tradition d'éducation populaire. Toutefois on rappellera aussi que l'hygiénisme fut une composante historique de celle-ci. Cette orientation plus sociale de l'animation a fortement imprégné les représentations : ainsi le fait que les étudiant·e·s-animatrices et animateurs de l'IUT de Tours se désignent spontanément comme des travailleurs sociaux, appellation qui était récusée par leurs prédécesseurs des années 1970-1980, illustre l'intériorisation de cette représentation sans doute aujourd'hui dominante de l'animation comme modalité d'un travail social, représentation associée également à l'idée que les publics de l'animation seraient d'abord – ce qui ne veut pas dire exclusivement – des personnes en situation « difficile » ou en

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation nationale (MEN), 2019, « Les cités éducatives, un label d'excellence », En ligne : <https://www.education.gouv.fr/les-cites-educatives-un-label-d-excellence-5093>

<sup>2</sup> À la différence des textes émanant de la Fédération des centres sociaux et socioculturels de France.

<sup>3</sup> Circulaire CNAF n°2012-013 du 20 juin 2012 relative à l'animation de la vie sociale.

<sup>4</sup> SENACS, 2019, *Rapport de l'Observatoire national des centres sociaux et des espaces de vie sociale*, En ligne : <https://www.senacs.fr/files/plaquettes/2019/pdf/SENACS-NATIONAL.pdf>

<sup>5</sup> De nombreuses MJC en milieu urbain sont aujourd'hui agréées comme centre social.

situation de minorité : personnes menacées d'isolement, habitants des quartiers prioritaires<sup>6</sup>, plus globalement des personnes de conditions plutôt modestes, loin du rêve interclassiste de l'animation des années 1960. L'exception majeure est bien entendu le public des activités « enfance », largement ouvert socialement, et dans une moindre mesure celui des activités « jeunes ». Les tenants de l'éducation populaire politique se définissent sans doute autant contre cette orientation sociale, celle d'une « animation réparatrice », pour reprendre une formule des années 1970, que contre l'institutionnalisation de l'éducation populaire dans l'absolu.

Si les frontières entre action sociale et action socioculturelle sont parfois discutées, celles entre action culturelle et action socioculturelle sont aujourd'hui beaucoup moins le support d'affirmations identitaires, alors qu'elles l'avaient été historiquement, des années 1960 aux années 1990. Le transfert d'une partie des animatrices et animateurs du socioculturel vers la sphère culturelle, qui n'était pas rare pour les cadres des années 1970-1980, n'est même plus concevable, comme l'atteste la fermeture des débouchés les plus « culturels » aux étudiants de DUT des promotions postérieures au tournant des années 1990. Indice toutefois de la complexité de la situation, l'univers artistique reste ouvert aux anciens étudiants en animation qui, pour ceux qui essayent de vivre de leur art, pratiquent toutes et tous des animations dans les structures socioculturelles, comme « intervenant-e-s », rappelant le rôle de ces dernières dans la survie économique de toute une partie des acteurs du monde culturel, parallèlement à celui que joue l'institution scolaire dans le soutien économique indirect aux troupes de théâtre, à travers ses commandes d'interventions culturelles. Mais l'essentiel est surtout que les territoires disputés entre culturel et socioculturel ont changé : le spectacle vivant qui polarisait les tensions il y a quarante ans ne suscite plus autant d'enjeux. Le secteur culturel a remporté la bataille et occupe largement le terrain, même si quelques espaces peuvent permettre encore à des institutions du socioculturel de proposer des résidences d'artistes comme à Créteil.

Mais d'autres fronts – au sens météorologique – apparaissent. Le plus visible se présente curieusement comme le retour d'un vieil objet, qui a été au fondement même de l'éducation populaire au XIX<sup>e</sup> siècle : la lecture. L'action de l'association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV) dans les BCD des écoles de Lyon, la création d'une grande médiathèque d'intérêt communal au cœur d'un quartier prioritaire de Créteil, avec le recrutement de médiatrices et de médiateurs, sont les indices d'un renouveau des enjeux liés à la culture écrite, qui, s'ils n'avaient jamais été abandonnés par l'éducation populaire, comme en témoigne la persistance depuis des décennies des ateliers sociolinguistiques, n'étaient pas au centre de l'attention dans les années 1960-1980, quand l'animation professionnelle prenait son essor. L'enjeu était alors de démocratiser les loisirs culturels et sportifs selon un modèle qui remontait aux années 1930, celui des « loisirs intelligents » du Front populaire, destinés à favoriser un épanouissement individuel et collectif de toutes les catégories d'âge, tout en valorisant la participation des pratiquants à la gestion démocratique des activités de loisirs, symbolisée par la gestion associative des équipements socioculturels. Par rapport à cette ère des loisirs, on pourrait émettre l'hypothèse que l'éducation populaire des vingt dernières années tend à accorder davantage d'importance aux savoirs dont témoigne le renouveau des UP – du moins dans leur frange militante – tout comme l'émergence de l'éducation populaire politique. Toutefois l'aspect le plus massif de ce renouveau est lié aux transformations de l'appareil scolaire depuis les années 1980, en particulier dans sa recherche de

<sup>6</sup> Près d'un tiers des centres sociaux sont implantés dans des quartiers prioritaires (Fédération des centres sociaux et socioculturels de France (FCSF), 2017, *Être un centre social dans un quartier prioritaire. Quelle place ? Quelles pratiques ? Quelles questions ?*, *Premières rencontres des centres sociaux en politique de la Ville, Compte rendu des interventions*, FCSF, En ligne : <http://www.irdsu.net/wp-content/uploads/2018/02/Etre-CS-dans-les-QPV.pdf>).

partenariats répondant à une volonté d'ouverture de l'école sur la cité. L'école a contribué à l'essor d'un nouveau secteur péri ou parascolaire<sup>7</sup> dans lequel l'éducation populaire est très impliquée : les interventions entre les murs de l'école (des projets d'action éducative des années 1980 au temps d'activités périscolaires des années 2010), mais également tous les dispositifs de soutien à la scolarité qui sont devenus une activité commune dans les structures d'animation, voire la raison d'être de nouvelles associations, dont l'AFEV est l'exemple le plus achevé.

Ce renouveau de l'enjeu scolaire pour l'éducation populaire s'inscrit en rupture avec une tendance lourde de son histoire puisque, depuis l'entre-deux-guerres, elle s'était tendanciellement éloignée d'une école à laquelle elle avait eu jusqu'alors partie liée comme en témoigne la dénomination de l'association doyenne, la Ligue de l'enseignement. La naissance de l'animation dans les années 1960 a constitué un moment important de cette histoire avec la naissance de l'animateur professionnel dont la figure s'est construite pour partie en opposition avec celle de l'enseignant. Tous les terrains étudiés dans cette recherche portent à des degrés divers la trace des rapports complexes entre école et animation : participation « dans les murs », mais à la marge avec les BCD lyonnaises, place restreinte de l'université dans le paysage des formations à l'animation, méthodes pédagogiques qui hésitent entre spécificité recherchée (animation populaire politique) et force du mode scolaire refoulé, mais sous-jacent aussi bien dans les universités populaires que dans les séances proposées par les intervenants des équipements socioculturels. Sur le plan institutionnel, la décentralisation historique de l'école élémentaire pour ce qui n'est pas de l'enseignement *stricto sensu*, et celle plus récente des collèges et lycées laissent une marge d'initiative locale importante dont témoigne l'expérience des BCD de Lyon. Mais si dans l'animation plus globalement, l'initiative locale, c'est-à-dire encore communale, prédomine, elle ne peut varier que dans un cadre national défini par deux grandes institutions dont le poids s'est renforcé sur l'animation depuis une quarantaine d'années : la politique familiale de la CNAF et les transformations de l'école, dont on a pu voir qu'elles peuvent affecter bien davantage les partenaires de l'institution scolaire que l'école elle-même, puisque la réforme des rythmes scolaires a eu davantage d'effets sur l'animation (création puis suppressions d'emplois) que sur la vie scolaire elle-même. On remarquera que la tutelle de l'administration historiquement chargée de l'éducation populaire-animation (jeunesse et sports) a au cours des quinze dernières années été rattachée au périmètre de la santé et des affaires sociales, tant au niveau national qu'au niveau déconcentré, où elle a été intégrée dans la cohésion sociale avec la politique de la ville, autre instance intervenant dans les questions d'animation<sup>8</sup>, puis depuis quelques mois à l'éducation nationale, ce qui est un indice du poids décisif de ces institutions encadrantes sur l'animation.

Le quatrième apport de cette recherche collective relève plutôt d'une réflexion sur les publics de l'éducation populaire et de l'animation. Que ce soit à travers le partenariat de l'AFEV avec la Ville de Lyon, la relation des centres d'animation avec la Ville de Créteil ou les missions sociales de certaines universités populaires, force est de constater que les publics de l'éducation populaire et de l'animation socioculturelle sont souvent des publics « confiés » ou « adressés » par les politiques publiques. Cela souligne des transformations profondes, car l'éducation populaire s'est caractérisée historiquement par des méthodes actives visant à « constituer » son public, dans le cadre d'un travail pédagogique. Même s'il faut un peu nuancer le caractère non captif des publics de l'éducation populaire, quand on connaît

<sup>7</sup> Bien que la terminologie officielle désigne sous le terme périscolaire tout aussi bien les anciennes garderies que le soutien scolaire exercé dans les locaux scolaires, dans le langage courant, le terme renvoie uniquement aux activités de loisirs, qui n'en constituent pourtant pas l'aspect le plus récent.

<sup>8</sup> En particulier à travers le programme Ville-vie-vacances (VVV).

L'importance historique que les enfants ont pu y prendre, l'inversion de cette dynamique, très nette pour les adultes, interroge à la fois l'autonomie des structures, mais également l'adéquation entre méthodes pédagogiques et projet associatif. À l'image du tissu associatif dans son ensemble, les associations d'éducation populaire, *a fortiori* lorsqu'elles sont employeuses, se trouvent dans des formes de « prestation » ou « délégation » de politiques publiques. Cela accompagne le glissement progressif par lequel la référence historique majoritaire de l'émancipation par la culture laisse la place à un horizon d'accompagnement à l'insertion sociale et professionnelle.

Pour finir, ce rapport incite donc à renouveler une appréhension de l'éducation populaire et de l'animation populaire par le bas, en particulier sous forme de monographies d'agglomérations, sur le modèle de celles qui avaient pu être entreprises dans les années 1970<sup>9</sup>. De même, on dispose de travaux et d'éléments statistiques très inégaux en ce qui concerne le fonctionnement économique concret des associations, les mieux appréhendées étant sans doute les centres sociaux. Le monde des intervenants d'activités, ses relations avec les structures, mais également ses relations professionnelles avec les animateurs mériterait d'être approfondi, tout comme d'ailleurs les transformations du bénévolat de gestion, qui interrogent l'existence ou non de spécificités de l'éducation populaire dans le champ associatif. En s'intéressant à la manière dont les acteurs négocient la définition de l'éducation populaire par les pratiques concrètes qui sont les leurs, on peut imaginer une série de travaux futurs permettant d'appréhender les contours de l'éducation populaire au-delà des seuls discours associatifs. Entre les centres d'animation et les espaces de l'éducation populaire politique, il y a de véritables divergences dans l'appréhension politique des finalités éducatives. Il y a en revanche une forme de continuum des pratiques qui s'inscrit dans la mobilité des professionnels et la porosité des engagements dans ces secteurs. Ne pas se poser en juge, valoriser la critique des institutions ou s'appuyer sur la sociabilité de groupe d'affinité sont autant de caractéristiques de l'éducation populaire qui constituent le cœur de la professionnalité des animatrices et des animateurs. Mais cela constitue également une ressource pratique mobilisable dans le développement d'actions collectives plus militantes.

---

<sup>9</sup> Parmi les monographies d'agglomérations, on pourra consulter les nombreux articles souvent comparatifs consacrés dans les années 1975-1985 aux situations grenobloises et rennaises dans les *Cahiers de l'animation*.

## Bibliographie

---

- Abbott A., 1988, *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Angot S., Cottin-Marx S., 2015, « Accompagner les associations. De l'éducation populaire aux politiques de l'emploi », *Mouvements*, n° 81, p. 60-69.
- Archambault É., 2017, « Associations et pouvoirs publics : vers une convergence des modèles en Europe », *Revue française d'administration publique*, n° 163, p. 477-490.
- Arnaud L., 2018, *Agir par la culture. Acteurs, enjeux et mutations des mouvements culturels*, Toulouse, Éditions de l'Attribut.
- Audigier F., 2010, « Les curriculums chahutés. Que faire des nouvelles demandes sociales ? L'exemple des "Éducatifs à..." et autres domaines de formation », in Malet R. (dir.), *Perspectives en éducation et formation*, p. 21-37.
- Augustin J.-P., 1978, *Espace social et loisirs organisés des jeunes. L'exemple de la commune de Bordeaux*, Paris, Pédone.
- Augustin J.-P., Ion J., 2017, *Loisirs des jeunes, 120 ans d'activités éducatives et sportives*, Paris, La Documentation française.
- Avril C., 2018, « Sous le care, le travail des femmes de milieux populaires. Pour une critique empirique d'une notion à succès », in *Je travaille, donc je suis*, Paris, La Découverte, p. 205-216.
- Bacqué M.-H., Biewener C., 2013, *L'empowerment, une pratique émancipatrice*, Paris, La Découverte.
- Balazard H., Rui S., 2018, « Mécontentement autour d'une expérience d'empowerment consacrée à la lutte contre les discriminations », *Les cahiers de la LCD*, n° 8, p. 25-43.
- Bataille, J.-M., 2004, « Origines de l'animation : l'hypothèse Boltanski », *Agora débats/jeunesses*, n° 36, p. 76-87.
- Benford R. D., Snow D. A., 2012, « Processus de cadrage et mouvements sociaux : présentation et bilan », *Politix*, n° 99, p. 219-255.
- Benoist P., 2016, *Une histoire des instituts universitaires de technologie (IUT)*, Paris, Classiques Garnier.
- Berlivet L., Sawicki F., 1994, « La foi dans l'engagement. Les militants syndicalistes CFTC de Bretagne dans l'après-guerre », *Politix*, n° 27, p. 111-142.
- Besnard P., 2005, « Animation », in Champy P., Étévé C., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, Paris, p. 83-84.
- Besse L., 2008, *Les MJC. De l'été des blousons noirs à l'été des Minguettes, 1959-1981*, PUR, Rennes.
- Besse L., 2010, « L'éducation populaire », in Delporte C., Mollier J.-Y., Sirinelli J.-F. (dir.), *Dictionnaire d'histoire culturelle de la France contemporaine*, Paris, PUF, p. 270-271.

Besse L., 2014, *Construire l'éducation populaire. Naissance d'une politique de jeunesse (1958-1970)*, Paris, La Documentation française, FONJEP.

Besse L., Chateigner F., Ihaddadene F., 2016, « L'éducation populaire », *Savoirs, Revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, n° 42, p. 11-49.

Bidou C., 1984, *Les aventuriers du quotidien. Essai sur les nouvelles classes moyennes*, Paris, PUF.

Boal A. 2004, *Jeux pour acteurs et non-acteurs*, Paris, La Découverte.

Bodin R., Orange S., 2013, *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecombe-en-Bauges, Éd. du Croquant.

Bollier D., Le Crosnier H., 2013, *La renaissance des communs. Pour une société de coopération et de partage*, Paris, Éd. Charles Léopold Mayer.

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

Bory A., 2008, « Perdre son âme ou la racheter ? Enjeux professionnels et organisationnels autour du bénévolat d'entreprise », *Les mondes du travail*, n° 5, p. 39-51.

Bory A., 2010, « Introduction. L'"esprit associatif" à l'épreuve du travail », *Socio-logos* [En ligne] , n° 5.

Bourdieu P., 1976, « Le sens pratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2, p. 43-86.

Bourdieu P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

Bourdieu P., 1981, « La représentation politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 36-37, p. 3-24.

Bourdieu P., 1984, « La délégation et le fétichisme politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 52-53, p. 49-55.

Bourdieu P., 1994, « Un acte désintéressé est-il possible ? » in Bourdieu P., *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Le Seuil, p. 149-167.

Bourdieu P., 2002, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit.

Bourdieu P., Passeron, J.-C., 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.

Brusadelli N., 2017, « Politiser sa trajectoire, démocratiser les savoirs. La fabrique des "conférenciers gesticulants" », *Agora débats/jeunesses*, n° 76, p. 93-106.

Brusadelli N., 2020, « Représenter la "société civile" étudiante. Les luttes de classes dans l'université française en 2009 », in C. Bouneau, N. Patin (dir.), *La société civile organisée contre l'État*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, p. 139-163.

Burricand C., Gleizes F., 2016, « Trente ans de vie associative. Une participation stable, mais davantage féminine », *INSEE Première*, n° 1580, janvier.

Camus J., 2008, *Pratiques juvéniles et entrée dans la vie. Les animateurs de centres de loisirs*, Thèse de doctorat de Sociologie, EHESS.

Camus J., Lebon F. (dir.), 2015, *Regards sociologiques sur l'animation*, Paris, La Documentation française/FONJEP.

- Carbone P., 2017, *Les bibliothèques*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- Castel R., 1995, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard.
- Champy F., 2012, *La sociologie des professions*, Paris, PUF.
- Chateigner F., 2012, « *Éducation populaire* » : *les deux ou trois vies d'une formule*, Thèse de science politique, Université de Strasbourg.
- Chateigner F., 2016, « Le renouveau de l'"éducation populaire" », in Charle C., Jeanpierre L. (dir.), *La vie intellectuelle en France, tome 2 : De 1914 à nos jours*, Paris, Le Seuil, p. 507-511.
- Cholvly G., 1999, *Histoire des organisations et mouvements chrétiens de jeunesse en France (XIX<sup>e</sup>, XX<sup>e</sup> siècle)*, Paris, Éditions du Cerf.
- Chosson F., (dir.) 1995, *Peuple et culture, 50 ans d'innovations au service de l'éducation populaire*, Paris, Peuple et culture.
- Christen C., Besse L. (dir.), 2017, *Histoire de l'éducation populaire 1815-1945. Perspectives françaises et internationales*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Clavagnier B., 2019, « La subvention, ses conditions d'octroi en droit interne et en droit européen », in Tchernonog V., Prouteau L., *Le Paysage associatif français*, Paris, Dalloz, p. 299-304.
- Comte B., 1991, *Une utopie combattante. L'École des cadres d'Uriage, 1940-1942*, Paris, Fayard.
- Cottin-Marx S., 2019, *Sociologie du monde associatif*, Paris, La Découverte, coll. « Repères ».
- Cottin-Marx S., Grisoni A., Roueff O. (coord.), 2015, Dossier « Qui est le patron des associations ? », *Mouvement*, n° 81.
- Cottin-Marx S., Hély M., Jeannot G., Simonet M., 2017, « Introduction. La recomposition des relations entre l'État et les associations : désengagements et réengagements », *Revue française d'administration publique*, n° 163, p. 463-476.
- Coudroy de Lille L., 2006, « "Ville nouvelle" ou "grand ensemble" : les usages localisés d'une terminologie bien particulière en Région parisienne (1965-1980) », *Histoire urbaine*, n° 17, p. 47-66.
- Crubellier M., 1993, *L'école républicaine 1870-1940. Esquisse d'une histoire culturelle*, Paris, Éditions Christian.
- CURAPP, 1995, *Le for intérieur*, Paris, PUF.
- Delance P., 2018, « 11 millions de Français sont locataires d'un logement social », *INSEE Première*, n° 1715.
- Divert N., Lebon F., 2017, « Qui fait quoi, qui est qui ? Réforme des rythmes et divisions du travail à l'école primaire », *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, n° 4, vol. 50, p. 25-43.
- Dubar C., 2002, *La Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Dubet F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.



- Dubois V., 1999, *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*, Paris, Economica, p. 420-427.
- Ducomte J.-M., Martin J.-P., Roman J., 2013, *Anthologie de l'éducation populaire*, Toulouse, Privat.
- Dulong, D., 2010, *La construction du champ politique*, Rennes, PUR.
- Dumazedier J., Ripert A., 1966, *Le loisir et la ville*. Paris, Le Seuil, Tome 1.
- Durkheim E., 1898, « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de métaphysique et de morale*, tome V, mai 1898.
- Durkheim E., 2010, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion.
- Durkheim E., 2013, *De la division du travail social*, Paris, PUF.
- Elias N., 2003, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Pocket.
- Eynaud P., 2015, *La gouvernance entre diversité et normalisation*, Paris, Dalloz.
- Foucault, M., 1994, *Histoire de la sexualité. Tome 1 : La Volonté de savoir*, Paris, Gallimard.
- Foucault M., 2004, *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*, Paris, Le Seuil/Gallimard.
- Frandji D. (dir.), Douchy M., Fournel Y., Morel R., Rancon S., 2015, *Le projet éducatif de territoire (PEDT) : ses chiffres, ses mots, son rapport au monde social, en l'étape de sa généralisation*, Rapport scientifique de l'Observatoire PoLoc, Lyon, ENS de Lyon, Observatoire Poloc, pour les ministères de l'éducation nationale, de la ville et pour le CGET.
- Gaboriaux C., 2017, « Une construction sociale de l'utilité publique. Associations et fondations devant le Conseil d'État (1870-1914) », *Genèses*, n° 109, p. 57-79.
- Gardet M., 2012, « Éducation du peuple, trahison du peuple ? », in Prévotat J. (dir.), *Éducation populaire : initiatives laïques et religieuses au XX<sup>e</sup> siècle*, Lille, Revue du Nord, p. 71-82.
- Gaussel M., 2013, « Aux frontières de l'École ou la pluralité des temps éducatifs » *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n° 81, janvier, Lyon, ENS de Lyon.
- Geay B., 1999, *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Paris, Le Seuil.
- Girard C., 2011, « La démocratie doit-elle être délibérative ? », *Archives de philosophie*, n° 74, p. 223-240.
- Glasman D., 2006, « En marge de l'école : parascolaire, cours particuliers et accompagnement scolaire », in Beillerot J., Mosconi N. (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris, Dunod, p. 433-442.
- Goffman, E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne. 1 : La présentation de soi*, Paris, Minuit.
- Goffman, E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- Goffman, E., 1991, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.
- Gourgues G., Mazeaud A., 2018, *L'action publique saisie par ses « publics » : gouvernement et (dés)ordre politique*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.

- Hamidi C., 2002, « Les raisons de l'engagement. Le cas de trois associations issues de l'immigration maghrébine », *Revue française des affaires sociales*, n° 4, p. 149-165.
- Hatzfeld H., 2005, *Faire de la politique autrement. Les expériences inachevées des années 1970*, Rennes, PUR.
- Hédoux M., Poujol G., 2005, « Populaire (éducation) », in Champy P., Étévé C., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, p. 755-759.
- Hély M., 2009, *Les métamorphoses du monde associatif*, Paris, PUF.
- Hély M., Simonet M., 2013, *Le travail associatif*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Nanterre.
- Hély M., Moulévrier P., 2013, *L'économie sociale et solidaire : de l'utopie aux pratiques*. Paris, La Dispute.
- Héran F., 1988, « Un monde sélectif : les associations », *Économie et statistique*, n° 208, p. 17-31.
- Huet A. (dir.), 1994, *L'action socioculturelle dans la ville*, Paris, L'Harmattan.
- Huet A., 1996, « De la démocratisation de la culture à la diversité créative. Les équipements culturels de Rennes », *Les annales de la recherche urbaine*, n° 70, p. 5-15.
- Hughes E. C., 1996, *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- Ihaddadene F., 2015, « Le service civique, négation du statut du travailleur ? », in *L'autonomie en mouvements*, Paris, Syllepses.
- Ihaddadene F., 2016, « Le service civique crée-t-il un nouveau cadre de travail dans le secteur associatif français ? », *Travail, emploi, formation*, n°14.
- Ihaddadene F., 2018, *La marchandisation de l'engagement des jeunes, les « dérives » du service civique à la Ligue de l'enseignement*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Paris Ouest Nanterre.
- Ihaddadene F., Lebon F., Rétif S., Simonet M., 2019, « Faut voir où il y a urgence ! » *Développement et usages du service civique dans les services publics*, Rapport d'enquête pour l'INJEP, CNRS, IDHES.
- Ion J., 1997, *La fin des militants ?*, Paris, Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières.
- Labourie R., 1981, « Éducation populaire et animation socioculturelle », *Les cahiers de l'animation*, n° 34, repris in Ducomte J.-M., Martin J.-P., Roman J., 2013, *Anthologie de l'éducation populaire*, Privat, Toulouse, p. 344-350.
- Lagroye J., Offerlé M. (dir.), 2011, *Sociologie de l'institution*, Paris, Belin.
- Lahire, B., 1998, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- Lambelet A., 2020, « Engagement distancié », in Fillieule O. et al. (dir.), *Dictionnaire des mouvements sociaux*, 2<sup>e</sup> édition mise à jour et augmentée, Paris, Presses de Sciences Po, p. 225-231.
- Laot F.-F., Olry P., 2004, *Éducation et formation des adultes : Histoire et recherches*, Paris, Publications de l'INRP.
- Laure F., 2000, *Guide des techniques d'animation*, Paris, Dunod.

Laville J.-L., 2012, « Travail social et économie solidaire, vers un dialogue », *Le sociographe*, Hors-série, n° 5, p. 21-46.

Le Nir M., 2015, « Évaluation des instituts universitaires de technologie et de leurs départements : retour sur 15 années d'expérience », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], n° 3, vol. 31.

Lebon F., 2007, « Devenir animateur : une entreprise d'éducation morale », *Ethnologie française*, n° 112, p. 709-720.

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

Lebon F., 2018, « Notes sur les transformations du militantisme et du travail social selon Jacques Ion », *Le sociographe*, n° 61, p. 45-51.

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

Lebon F., Lescure de E., 2007, *Les animateurs socioculturels et de loisirs : morphologie d'un groupe professionnel, 1982-2005*, Marly-le-Roi, INJEP.

Lebon F., Lescure de E. (dir.), 2016, *L'éducation populaire au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle* Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant,.

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

Lenoir H., 2016, « Actualité des universités populaires », in Lebon F., Lescure de E. (dir.), *L'éducation populaire au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du croquant, p. 155-169.

Léon A., 1983, *Histoire de l'éducation populaire en France*. Fernand Nathan, Paris.

Lescure de E., Porte E. (coord.), 2017, « Éducation populaire : politisation et pratiques d'émancipation », *Agora débats/jeunesses*, n° 76, p. 54-137.

Lescure de E., Porte E., 2017, « Politiser l'éducation populaire, un "rêenchantement" » ?, *Agora débats/jeunesses*, n° 76, p. 53-63.

Lochard Y., Trenta A., Vezinat V. (coord.), 2011, « Le conflit, impensé du monde associatif », *La vie des idées* [En ligne].

Loison-Leruste M., Hély M., 2016 « Des entreprises associatives en concurrence : le cas de la lutte contre l'exclusion » in Hély M., Simonet M. (dir.), *Le travail associatif*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Nanterre.

Loncle P., 2003, *L'action publique malgré les jeunes. Les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*, L'Harmattan, Paris.

Martin J.-P., 2016, *La Ligue de l'enseignement. Une histoire politique*, Rennes, PUR.

Mathieu L., 2007, « L'espace des mouvements sociaux », *Politix*, n° 77, p. 131-151.

- Matonti, F., Poupeau, F., 2004, « Le capital militant. Essai de définition », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 155, p. 4-11.
- Mauger G., 2009, « Sens pratique et conditions sociales de possibilité de la pensée "pensante" », *Cités*, n° 38, p. 61-77.
- Mauss M., 2013a, « Essai sur les variations saisonnières des sociétés Eskimos. Étude de morphologie sociale », in *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, p. 387-475.
- Mauss M., 2013b, « Une catégorie de l'esprit humain : La notion de personne, celle de "moi" », in *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, p. 331-362.
- Mazeaud A., Nonjon M., 2015, « De la cause au marché de la démocratie participative », *Agone*, n° 56, p. 135-152.
- Mazeaud A., Nonjon M., 2018, *Le marché de la démocratie participative*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant.
- McLaughlin M. W., Talbert J. E., 2006, *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*, New York, Teacher College Press.
- Menoux, T., 2016, « Les effets des transformations de l'éducation populaire sur le terrain. Ethnographie d'un centre social », in Lebon F., Lescure de E. (dir.), *L'éducation populaire au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du croquant, p. 99-114.
- Mercier L., 1986, *Les Universités populaires : 1899-1914. Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*, Paris, Les Éditions ouvrières.
- Mercier L., 2009, « Universités populaires et éducation ouvrière », in Brucy G., Laot F., Lescure (de) E. (dir.), *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*, L'Harmattan, Paris, p. 65-80.
- Molinier P., 2013, *Le travail du care*, Paris, La Dispute.
- Morvan A., 2011, *Pour une éducation populaire politique : à partir d'une recherche-action en Bretagne*, Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Université de Paris 8.
- Ndao G., 2020, « Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2018-2019 en progression constante », *Notes d'information du SIES*, n° 20.02.
- Netter J., 2019, *L'école fragmentée. Division du travail et inégalités dans l'école primaire*, Paris, PUF.
- Neveu É., 2015, *Sociologie politique des problèmes publics*, Paris, Armand Colin.
- Nicourd S., 2007, « Les engagements ont-ils changé ? », *Sociologies pratiques*, n° 15, p. 1-5.
- Nicourd S., 2008, « Qui s'engage aujourd'hui ? Regards sociologiques sur la participation », *Informations sociales*, n° 145, p. 102-111.
- Nicourd S., 2009, « Identités politiques et religieuses : entre identifications et pratiques », in Guérin-Pace F., Samuel O., Ville I. (dir.), *En quête d'appartenances. L'enquête Histoire de vie sur la construction des identités*, Paris, Les éditions de l'INED, p. 91-106.

- Olivier F., 2018, « L'étudiant en IUT : du singulier au pluriel », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 6, p. 155-176.
- Perrineau P., 1994, *L'engagement politique : déclin ou mutation ?*, Paris, Les Presses de Science Po.
- Pessin A., 1992, *Le mythe du peuple et la société française du XIXe siècle*, Paris PUF.
- Porte E., 2019, « L'éducation populaire en France », Fiches repères, INJEP.
- Poujol G., 1980, « La généalogie du débat socioculturel/culturel », *Les cahiers de l'animation*, n° 30, p. 3-14.
- Poujol G., 1981, *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*, Éditions ouvrières, Paris.
- Poujol G., 2000, « L'éducation populaire au tournant des années soixante-dix. L'effet soixante-huit ? », in Poujol G. (dir.), *Éducation populaire : le tournant des années 70*, Paris, L'Harmattan, p. 11-23.
- Poulouin G. (dir.), 2012, *Les universités populaires hier et aujourd'hui*, Paris, Autrement.
- Prouteau L., Wolff F.-C., 2007, « La participation associative et le bénévolat des seniors », *Retraite et société*, n° 50, p. 157-189.
- Pudal R., 2016, « Les relations professionnelles dans l'éducation populaire : agir entre travail et engagement », in Lebon F., Lescure (de) E. (dir.), *L'éducation populaire au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant, p. 263-272.
- Rancière J., 2000, *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, Paris, La Fabrique.
- Rancière J., 1987, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard.
- Renart F., 2011, « La construction des habitudes de lecture », *Savoir/Agir*, n° 17, vol. 3, p. 75-79
- Retière J.-N., 2003, « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix*, n° 63, p. 121-143.
- Revillard A., 2018, « Saisir les conséquences d'une politique à partir de ses ressortissants », *Revue française de science politique*, n° 3, vol. 68, p. 469-491.
- Reynaud, E., 1980, « Le militantisme moral », in Mendras H. (dir.), *La sagesse et le désordre*, Paris, Gallimard.
- Richez J.-C., 2007, « Éducation populaire : une actualité en question », *Agora Débats/jeunesses*, n° 44, p. 5-11.
- Richez J.-C., 2010, *Cinq contributions autour de l'éducation populaire*, INJEP, Paris.
- Richez J.-C., 2013, « Éducation populaire : entre héritage et renouvellement », *Bulletin d'études et de synthèses de l'Observatoire de la jeunesse*, n° 14, juillet, INJEP.
- Richez J.-C., 2018, *Les universités populaires en France. Un état des lieux à la lumière de trois expériences européennes : Allemagne, Italie et Suède*, Paris, INJEP, Notes & Rapports.
- Rioux J.-P., 1986, « La flamme et la raison », *Cahiers de l'animation*, n° 57-58.
- Roucous N., 2007, « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle », *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 63-73.

- Roulin-Lefebvre V., Esquieu P., 1992, « L'origine sociale des étudiants 1960-1990 », *Notes d'information*, n° 92.39, Ministère de l'éducation nationale.
- Saez G., 2018, « Politiques culturelles et éducation populaire ; interaction constante, constant malentendu », *L'Observatoire*, n° 51, p. 22-28.
- Sawicki F., Siméant J., 2008, « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français », *Sociologie du travail*, vol. 51, n° 1, p. 97-125.
- Simmel G., 2013, *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*, Paris, PUF.
- Simmel G., 2014, *Philosophie de l'argent*, Paris, PUF.
- Simonet M., 2010, *Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?*, Paris, La Dispute.
- Simonot M., 1974, *Les animateurs socio-culturels : étude d'une aspiration à une activité sociale*, Paris, PUF.
- Singly de F., Thélot C., 1989, *Gens du privé, gens du public : la grande différence*, Paris, Dunod.
- Stevens H., 2011, « De l'intervention psychosociologique au développement personnel dans l'entreprise. Esquisse d'une généalogie des relations entre psychologie et management en France », *Regards Sociologiques*, n° 41-42, p. 57-74.
- Sue R., 2001, *Renouer le lien social. Liberté, égalité, association*, Paris, Odile Jacob.
- Tardif M., LeVasseur L., 2010, *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*, Paris, PUF.
- Tasset C., 2019, « Intellos précaires », in Bureau M.-C. et al. (dir.), *Les zones grises des relations de travail et d'emploi : un dictionnaire sociologique*, Buenos Aires, Teseo, p. 255-266.
- Tchernonog V., 2007, *Le paysage associatif français. Mesures et évolutions*, Dalloz, Juris associations, Paris.
- Tchernonog V., 2018, *Les associations. État des lieux et évolution. Vers quel secteur associatif demain ? Poids, ressources, bénévolat, emploi salarié, profil des dirigeants*, Paris, ADDES, Fondation Crédit coopératif.
- Tchernonog V., Prouteau L. (dir.), 2019, *Le paysage associatif français. Mesures et évolutions*, Paris, Dalloz, Juris édition.
- Tétard F. 1986, « L'histoire d'un malentendu : les politiques de jeunesse à la Libération », *Cahiers de l'animation*, n° 57-58.
- Tétard F., 2007, « Vous avez dit éducation populaire ? Itinéraire chronologique », *Agora débats/jeunesses*, n° 44, p. 74-89.
- Tétard F., Barriolade D., Brousselle V., Egret JP (dir.), 2010, *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*, Paris, La Documentation française.
- Thatcher M., 2014, « Réseau (policy network) », in L. Boussaguet, S. Jacquot, P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 569-576.
- Théry H., Garrigou-Lagrange M., 1966, *Animer et équiper la vie sociale*, Paris, Centurion.

Thoenig J-C., 2014, « Politique publique », *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po.

Tilly C., 1986, *La France conteste. De 1600 à nos jours*, Paris, Fayard.

Touraine A., 1969, *La société post-industrielle*, Paris, Denoël.

Touraine A., Dubet F., Wievorka M., 1984, *Le mouvement ouvrier*, Paris, Fayard.

Troger V. 1999, « De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de "peuple et culture" », *Sociétés contemporaines*, n° 35, p. 19-42.

Troger V., 2001, « Les passeurs de l'éducation populaire à la formation professionnelle continue », *Travail et emploi*, n° 86, p. 9-25.

Warin P., 1999, « Les "ressortissants" dans les analyses des politiques publiques », *Revue française de science politique*, n° 49-1, p. 103-121.

Weber M., 2003, *Économie et société. Tome 1. Les catégories de la sociologie*, Paris, Pocket.

Wievorka M., 1998, « Actualité et futur de l'engagement », in M. Wievorka (dir.), *Raison et conviction. L'engagement*, Paris, Textuel, p. 7-50.

Zanten van A. (dir.), 2008, *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF.



## LA FABRIQUE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE ET DE L'ANIMATION

L'éducation populaire des vingt dernières années n'a pas encore suscité de travaux empiriques à la mesure de l'intérêt public que les signes de son renouveau ont généré. L'essor de l'éducation populaire politique par exemple reste encore peu étudié. Quant aux profondes transformations que l'animation, versant institutionnalisé de l'éducation populaire, a connues au cours de la même période, avec une emprise croissante des contextes locaux ou l'essor du volontariat, elles demeurent inégalement répertoriées. C'est à ce chantier que le collectif « la Fabrique de l'éducation populaire et de l'animation » entend contribuer en réunissant des chercheurs de disciplines variées (sociologie, sciences de l'éducation, science politique, histoire) appartenant à différentes générations, dont de jeunes doctorant·e·s.

Les résultats présentés ici reposent sur des monographies croisées qui, des Hauts-de-France à l'Isère en passant par la banlieue parisienne, Lyon et des territoires ruraux, abordent une éducation populaire complexe à travers le monde méconnu des universités populaires, les actions périscolaires autour de la lecture, les techniques participatives, les étudiants en animation à l'université ou encore les rapports entre municipalité et structures locales d'animation.

Ces contributions entrecroisent quatre axes qui peuvent servir de guides à une lecture du paysage de l'éducation populaire aujourd'hui. D'abord la manière dont les publics sont constitués et désignés par les responsables des actions d'éducation populaire. Puis la question des pratiques pédagogiques d'un secteur qui entretient une relation critique, mais consubstantielle, avec un appareil scolaire dont l'importance, numérique du moins, n'a cessé de croître. Ensuite, les reconfigurations de l'engagement, dans un secteur où le monde associatif et le bénévolat restent des références, mais où les frontières entre travail des bénévoles et travail des salariés apparaissent de plus en plus floues. Enfin, la reconfiguration des relations avec les pouvoirs publics, où le niveau communal apparaît de plus en plus prégnant, même s'il faut nuancer ce point.