

INJEP NOTES & RAPPORTS

- **Janvier 2025**
- INJEPS-2025/06

L'animation jeunesse Histoire, publics, métiers

SYNTHÈSE

SOUTIEN À LA RECHERCHE

- Jérôme CAMUS, maître de conférences en sociologie, université de Tours, CITERES (UMR 7324)
- Laurent BESSE, maître de conférences en histoire contemporaine, université de Tours, CeTHIS
- Laurine HERPIN, ingénieure d'études en sociologie, université de Tours, CITERES (UMR 7324)

*Ce rapport a bénéficié du soutien financier de l'INJEP.
Il engage la seule responsabilité de ses auteurs et/ou autrices.*

L'animation jeunesse s'incarne dans des institutions relevant essentiellement du secteur socioculturel (centres sociaux, maisons de jeunes et de la culture, service jeunesse des collectivités locales...), dans des espaces (local jeunes), dans des animateurs et animatrices professionnel·les qui proposent des activités de loisirs et des lieux de sociabilités aux jeunes et, dans les faits, essentiellement aux collégien·nes. Située dans le prolongement de l'animation à destination des enfants, elle s'en distingue pourtant par ses pratiques pédagogiques visant l'autonomisation et l'ouverture culturelle, le statut et la qualification des professionnel·les (plus âgés, plus diplômés, exerçant à titre principal) et par l'impératif de « capter » les jeunes (alors que l'animation enfance reste très liée aux logiques de garde). Si dans les représentations « animation jeunesse » et « quartiers populaires urbains » sont souvent associés, dans les faits, l'animation jeunesse est présente dans la plupart des territoires, y compris plus périurbains ou ruraux.

En s'intéressant à l'animation jeunesse, à ses publics, son organisation et ses professionnel·les, cette recherche analyse une forme spécifique d'encadrement de l'adolescence, en dehors (mais tout près) de l'école et de la famille. Centrée sur les loisirs, elle constitue une instance qui organise les processus d'entrée dans la jeunesse et notamment l'accès progressif à des formes d'autonomie qui la distinguent de l'enfance. Mais surtout, elle permet d'envisager comment des professionnel·les se saisissent de façon assez inégale des orientations politiques qui structurent leur cadre d'emploi. L'action des animatrices et des animateurs de jeunesse peut ainsi être vue comme le produit d'un ensemble d'injonctions, d'« objectifs », plus ou moins explicites, issus des politiques de jeunesse, de l'éducation nationale, mais aussi des politiques qui se déploient à l'échelle locale, en réponse notamment à une demande de loisirs. Dans cette perspective, cette recherche vise moins à analyser ce que l'animation fait aux jeunes que ce qu'elle prétend leur faire et les conditions qui organisent l'encadrement par les loisirs. Entre le traitement des « problématiques » jeunesse et la mobilisation d'une certaine autonomie de la profession, l'animation jeunesse donne à voir un exemple de construction et de traitement des enjeux sociaux propres à cet âge de la vie.

Cette recherche a été réalisée dans le cadre de l'appel à projets « L'animation socioculturelle, entre difficultés de recrutement et recherche de nouveaux publics ? » et a bénéficié du soutien de l'INJEP et de la caisse d'allocations familiales (CAF) d'Indre-et-Loire. Le rapport s'organise selon trois axes : l'histoire des enjeux de l'encadrement des adolescents dans ses rapports avec l'enseignement secondaire, les publics, puis les professionnel·les de l'animation jeunesse, à l'échelle d'un département.

Le département d'enquête présente des caractéristiques sociales et économiques qui le distinguent peu de celles du territoire national dans son ensemble. Il s'organise autour d'une métropole centrale (350 000 habitant·es) qui regroupe à la fois les fractions les plus riches et la plupart des quartiers prioritaires. À mesure que l'on s'en éloigne et que l'on observe les territoires plus ruraux, la part des catégories les plus modestes augmente. Ce département permet donc d'appréhender les déclinaisons sociospatiales de l'adolescence et ses modes d'encadrement, tout en laissant sans doute échapper des aspects que l'on pourrait trouver dans des départements avec des contrastes plus marqués (par exemple, une part importante ou très faible de jeunes, de catégories modestes ou aisées).

Animation en direction des adolescent·es et établissements scolaires du secondaire : quelques repères historiques

L'une des nouveautés que fait apparaître l'enquête est l'existence des liens entre les structures jeunesse et les collèges du département. Un travail a donc été mené sur l'histoire des relations entre éducation populaire/animation jeunesse et établissements du secondaire, thématique non explorée par la recherche, à la différence des liens entre éducation populaire et école primaire, qui ont été mieux étudiés.

L'éducation postscolaire comme pseudoalternative à la scolarité prolongée (jusqu'au Front populaire)

L'éducation populaire sous la III^e République n'est destinée qu'aux enfants du peuple qui fréquentent l'école primaire de Jules Ferry, les élèves du secondaire n'en ayant pas besoin, estime-t-on, pas plus qu'ils n'ont besoin d'une instruction civique réservée au primaire. Pendant l'entre-deux-guerres, l'éducation populaire des adolescent·es est conçue comme une forme de compensation pour la grande majorité des jeunes qui achèvent leur l'instruction obligatoire à 13 ans. Le postscolaire, sous la forme de cours dits d'adultes – qui sont en majorité fréquentés par des adolescent·es – mais aussi d'activités de loisirs, est pensé comme une compensation. Il s'agit de continuer à former le citoyen ou l'épouse de citoyen. Différents projets de loi visent à rendre obligatoire la fréquentation de ces activités, mais aucun n'aboutit, d'autant plus que la prolongation de la scolarité est perçue dans l'entre-deux-guerres comme une exigence de justice sociale (logique de l'école unique). Même les cours postsecondaires agricoles ou ceux prévus pour les apprentis en vertu de la loi Astier de 1919 ne débouchent pas sur une fréquentation satisfaisante. Toutefois, ils contribuent à distinguer désormais clairement ce qui relève de l'éducation populaire ou d'une formation professionnelle.

Méthodes actives et civisme vécu (Front populaire-années 1970)

À partir du Front populaire, naît un ensemble de références qui s'avèrent durables dans l'histoire des rapports entre le second degré et une éducation populaire à qui on ouvre les murs pour lui permettre de rénover la pédagogie scolaire. Elle est le vecteur des méthodes actives avec l'exemple des loisirs dirigés, à partir de 1937, dont le bilan est mitigé. À la Libération ce programme est repris, mais avec un accent nouveau mis sur la nécessité de développer le civisme, sous une forme active. Dans les lycées, l'éducation civique fait son entrée, non sans difficultés. Les ciné-clubs, en lien avec des associations d'éducation populaire diffusent non seulement une culture cinéphile, mais sont également pensés comme des espaces permettant l'initiation au débat démocratique. En parallèle, dans les mouvements de jeunesse et d'éducation populaire, l'accent est mis sur la formation à l'engagement des citoyens à la gestion des affaires de la cité avec le modèle du foyer géré par les jeunes, dont les maisons des jeunes et de la culture (MJC) sont un bon exemple et qui connaissent au cours de la décennie 1960 un essor important. Les jeunes y disposent d'une autonomie et de droits dont ils sont dépourvus dans les établissements scolaires qui connaissent une première massification. Le modèle du foyer de loisirs est importé dans les établissements scolaires sous la forme du foyer socio-éducatif (FSE), mais aussi dans l'enseignement professionnel (centres d'apprentissage puis collèges d'enseignement technique), par des enseignants et des surveillants généraux militants, en lien avec des mouvements d'éducation populaire. En dehors de quelques expériences isolées, l'enseignement général n'importe les FSE qu'avec les réformes de la vie scolaire mises en œuvre après Mai 1968. Ces foyers socio-éducatifs suscitent

rapidement de la déception, parce qu'on a placé en eux des attentes démesurées : comment des espaces de libre participation, sans moyens supplémentaires, sans lien avec le reste de la vie des élèves auraient-ils pu transformer la vie des établissements ? Surtout les FSE sont généralisés au moment où, dans l'après Mai 68, les MJC qui leur ont servi de modèle se vident de leur population de jeunes au profit de nouveaux publics d'enfants et d'adultes. L'aspect exigeant de l'implication, dans les FSE comme dans les MJC qui, même à leur apogée, n'ont concerné qu'une faible part des jeunes, ne résiste pas au poids des contraintes scolaires et des sociabilités juvéniles. Malgré des velléités de relances ponctuelles, les FSE devenus des maisons des lycéens (MDL) à partir de 1991 n'ont jamais concerné qu'une faible minorité des élèves, quand elles existent. Les quelques jeunes qui y participent y sont en revanche très investis. Par contraste, le développement des FSE dans l'enseignement agricole, à partir de 1965 et jusqu'à nos jours, fait figure de réussite. Elle s'explique à fois par les spécificités des établissements agricoles (de petite taille, mais avec de gros internats et une autonomie fonctionnelle), mais surtout par l'intégration de l'animation dans les cursus en tant que discipline originale, bien que contestée, l'éducation socioculturelle, et d'un corps d'enseignants-animateurs.

Depuis les années 1980 : une coopération limitée pour des ambitions mesurées

Dans un contexte d'insertion difficile des jeunes dans l'emploi et sur fond de montée des enjeux de réussite scolaire, les questions d'animation sont devenues marginales dans les établissements scolaires, voire suspectes aux yeux de certains qui y voient une forme de dévalorisation des savoirs. La dévaluation parallèle de l'animation socioculturelle dans la société renforce encore cette logique. Les établissements scolaires nouent de nombreux partenariats, conformément à la logique d'ouverture de l'école, mais les associations d'éducation populaire n'en profitent qu'à la marge. Toutefois le nouvel ordre éducatif local (rôle renforcé des collectivités locales, soutien à la réussite scolaire puis éducative) favorise certains types d'interventions : aux formations dans le domaine de la vie scolaire s'ajoute l'implication des associations d'éducation populaire dans la gestion de la difficulté scolaire (soutien scolaire, ateliers-relais). Point important, le public qui fréquente ces dispositifs est le plus souvent désigné par les institutions, scolaires ou non, ce qui constitue une rupture avec les pratiques usuelles de l'animation. Les interventions des structures de jeunesse dans les collèges décrites dans ce rapport témoignent de la modestie des ambitions, tant de l'institution scolaire que du secteur de l'animation, et de la difficulté dans laquelle toutes les deux se trouvent de mobiliser les adolescent·es à l'intérieur comme à l'extérieur de l'institution scolaire.

L'insaisissable public de l'animation jeunesse

Si tout le monde s'accorde sur le fait que le nombre de jeunes qui fréquentent les accueils de loisirs est largement inférieur à celui des enfants qui se rendent dans ces accueils (la fréquentation devenant un enjeu important), il n'existe pas de données suffisamment précises pour pouvoir le mesurer. L'analyse des publics qui fréquentent les accueils de jeunes repose dans cette recherche essentiellement sur l'exploitation d'une enquête par questionnaires (passation en avril 2023), réalisée auprès des parents dont au moins un des enfants a fréquenté un accueil de loisirs sans hébergement (ALSH) pendant l'année scolaire 2022-23. On s'intéresse uniquement ici à ceux et celles qui fréquentent le collège (N=215). En l'absence de données sur la population de référence, il n'est pas possible d'évaluer la représentativité de l'échantillon. On peut néanmoins comparer certaines sous-populations.

Des jeunes (garçons) plutôt urbains

Ce sont les enfants les plus jeunes que l'on retrouve d'abord dans les accueils, les deux tiers de notre échantillon ayant moins de 13 ans. Les discours des professionnel·les interviewé·es corroborent ce constat quantitatif : le public décrit est surtout celui de 11-13 ans. « On a surtout des 6^e-5^e » : cette expression très fréquemment entendue en entretien s'accompagne souvent de l'idée qu'à mesure de l'avancée en âge, les adolescent·es cessent de fréquenter l'accueil, que l'on y trouve peu « de grands » (4^e-3^e et encore moins au-delà). Et dans la quasi-totalité des entretiens, les lycéen·nes apparaissent soit comme un public à conquérir, soit ne sont même pas envisagé·es.

Ce jeune âge du public rappelle que, comme pour les ALSH au niveau de l'enseignement primaire (pour lesquels c'est le premier motif de fréquentation), les accueils peuvent avoir une fonction de garde, l'accès à l'autonomie s'effectuant de façon progressive. La moitié des parents de collégien·nes de 13 ans ou moins qui fréquentent un accueil mettent en avant ce motif de fréquentation, contre 40 % des parents des enfants âgés de 14 à 17 ans. Pour autant, et contrairement aux ALSH du niveau primaire ; la fréquentation des accueils de jeunes dans notre échantillon n'est pas liée à la disponibilité maternelle : le taux est identique, quelles que soient les caractéristiques de l'emploi des mères. Le faible effectif de la population ne permet pas de dégager un effet statistiquement significatif du statut conjugal et du milieu social.

Néanmoins, notre enquête précédente, réalisée entre 2019 et 2021 auprès des collégien·nes (N=1 232), permettait d'esquisser une hypothèse en ce sens. Environ 25 % des répondant·es déclaraient fréquenter un lieu d'animation. Mais ce sont celles et ceux qui étaient scolarisé·es dans un établissement de l'agglomération centrale ou à moins de 25 kilomètres de celle-ci qui, relativement, s'y rendent le plus¹. On peut penser que deux effets se combinent ici, un effet d'offre d'une part, la densité des structures étant plus élevée en milieu urbain, mais aussi un effet de demande d'autre part. L'une des caractéristiques de ces espaces est en effet de regrouper une part plus importante de catégories sociales plus favorisées pour lesquelles le temps libre s'envisage comme un temps utile, à organiser par les adultes, et d'autant plus à des âges encore proches de l'enfance. Même si ces indices restent modestes, ils s'inscrivent dans la tendance à la désaffection précoce des milieux modestes vis-à-vis des institutions et, dans une certaine mesure, des ALSH du primaire².

Proposer des loisirs, accompagner l'autonomie

Cette perception des accueils de jeunes se retrouve dans les raisons invoquées par les parents pour justifier la fréquentation de ces lieux. La possibilité pour leurs enfants de participer à des activités qui leur plaisent (les trois quarts des parents sont « tout à fait d'accord » avec cette proposition) arrive largement en premier, devant le fait de pouvoir côtoyer les copains (52 %) et de participer à des projets (36 %). Dans les représentations de ces parents, l'accueil apparaît donc comme un pourvoyeur d'activités attractives et un lieu de loisirs où les adolescent·es peuvent se retrouver. Cette vision entre en cohérence avec les représentations des loisirs à un âge encore proche de l'enfance, où il s'agit encore d'occuper et de divertir. Cette façon de voir assimile l'accueil de jeunes à l'offre de services à destination de l'enfance et de la jeunesse proposée dans les territoires.

Le genre semble constituer un autre critère de différenciation. Les garçons sont plus nombreux dans ces espaces (61 % d'adolescents et 39 % d'adolescentes dans notre échantillon) et on ne retrouve pas cette

¹ Part des réponses « oui » et « de temps en temps » : Métropole = 25 % ; moins de 25 km = 36 % ; 25-40 km = 17 % ; Plus de 40 km = 13 % ; Ensemble = 25 %.

² Cette variation ne s'observe que sur le périscolaire.

différence dans les ALSH primaires. Cet écart suggère un ajustement un peu plus direct avec les façons d'être adolescent des garçons : comme on le sait, l'accès à l'autonomie s'opère davantage pour eux en dehors du domicile et les formes de loisirs correspondent davantage à l'idée d'activité. Ainsi, comme la probabilité de pratiquer une activité physique ou culturelle, celle de fréquenter un accueil de jeunes est liée à des logiques sociales qui l'inscrivent dans des manières de voir, de sentir et d'agir socialement construites, et notamment celles qui portent sur les façons de concevoir le temps libre à ces âges : autonomisation progressive et entrée dans la culture juvénile qui tendent à mettre à distance les parents et, dans le même temps, crainte de l'oisiveté, des troubles engendrés par certaines pratiques ou par l'exposition à des menaces, qui entraînent le maintien du contrôle des adultes.

Ces éléments tendent à limiter la place des jeunes de milieux populaires dans les accueils. Bien sûr, on trouve des accueils de jeunes qui reçoivent des adolescent·es de milieux modestes, notamment dans certains quartiers de la métropole et en milieu rural. Dans les premiers, les accueils doivent composer avec la présence d'autres formes d'encadrement. Par exemple, il n'est pas rare de trouver des médiateurs dans les centres sociaux ou des associations à vocation sportive ou culturelle qui concurrencent de fait les accueils. À la campagne, la faible densité institutionnelle et la dispersion géographique des adolescent·es constituent des freins importants à la fréquentation, malgré les mesures prises par les services jeunesse pour y remédier (lieu d'accueil mobile, ouverture délocalisée, ramassage). Mais surtout, les divisions du traitement institutionnel de la jeunesse tendent à écarter les « jeunes à problème » des accueils et à les confier à d'autres, notamment à l'intervention sociale.

Les animateurs·trices : du loisir à l'éducation

L'enquête sur les institutions et les professionnel·les de l'animation jeunesse a été réalisée entre 2021 et 2023. Elle se compose de 51 entretiens avec les coordinateurs·trices jeunesse, les responsables de lieux d'accueil et des animateurs·trices, qui couvrent l'ensemble du territoire départemental et environ les trois-quarts des lieux d'accueil.

Au regard de ce que l'on sait des métiers de l'animation, ceux qui s'adressent à la jeunesse se distinguent sur deux aspects. Ils en constituent d'abord la branche la plus masculinisée, la présence d'hommes tendant à croître avec l'âge du public (à l'exception de l'animation gériatrique). Ensuite, l'animation jeunesse propose des emplois relativement stables : qu'ils ou elles soient salarié·es d'une association ou d'une collectivité, la très grande majorité dispose d'un CDI à temps plein.

Comme souvent dans l'animation, la qualification n'est pas indispensable pour accéder aux emplois, l'expérience joue également un rôle important. Toutefois, la progression professionnelle (par l'accès aux postes de direction) va de pair avec la possession d'un diplôme de l'animation, souvent équivalent ou supérieur au baccalauréat (brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport [BPJEPS], diplôme universitaire de technologie [DUT] carrières sociales). Par ailleurs, on peut remarquer que, à niveau d'emploi égal, les femmes sont tendanciellement plus diplômées que les hommes, et plus particulièrement pour les postes de direction : elles sont toutes titulaires au moins d'un bac + 2 et elles sont aussi un peu moins âgées.

Des formes d'animation communes : le local, la fréquentation, le travail avec les collègues

L'animation jeunesse se voit chargée de réussir cette sorte de tour de force symbolique qui consiste à susciter une adhésion réputée non contrainte et spontanée. Sa compétence première, celle qui fonde sa spécificité aux côtés d'autres métiers de la relation qui supposent cette capacité à traverser les frontières sociales (notamment d'âge), consiste à « plaire » aux jeunes, à les connaître, les comprendre, à s'ajuster à ce qui apparaît comme un univers séparé et d'ordinaire peu accessible aux adultes et, ce faisant, à « gérer » (pour reprendre l'expression maintes fois utilisée en entretien) un âge rétif.

L'animation jeunesse consiste pour l'essentiel à animer un lieu d'accueil, le local. Bien que quelques interviewé-es évoquent des pratiques « hors les murs » et bien que les sorties soient une activité très ordinaire, il reste que le cœur du travail se déroule dans le local. Malgré la très grande hétérogénéité des lieux, on y trouve invariablement des canapés, des « jeux de grands » (baby-foot, ping-pong, billard) et de quoi faire la cuisine, c'est-à-dire tout ce qui constitue ces espaces comme une réponse aux attentes des jeunes, telles qu'elles sont envisagées par les professionnel·les. On retrouve là le lien ancien entre animation et logique d'équipement.

Cette centralité du local implique la mise en œuvre de stratégies pour y faire venir les jeunes. La fréquentation est ainsi un enjeu crucial pour les professionnel·les : s'inscrivant dans les modes gestion ordinaires des institutions, son appréhension quantitative est souvent rejetée, parce que jugée intrusive. Mais au-delà, son appréhension quotidienne est pour chacun·e un indicateur de sa propre capacité à être un·e « bon·ne animateur·trice ». L'ancienneté des professionnel·les (qui les inscrit dans les réseaux locaux d'interconnaissances) et le lieu d'implantation (à proximité des espaces fréquentés par le public) contribuent à faire venir les jeunes. Se faire connaître (par « la com » ou la diffusion d'un programme présentant des activités attrayantes) est perçu comme une sorte de travail de base qui occupe une part non négligeable du temps de travail. Et tout en veillant à « s'adresser à tout le monde », ces stratégies peuvent viser des publics spécifiques (les filles, les plus âgés...) en adéquation avec les conceptions des animateurs·trices.

Enfin, la quasi-totalité des accueils travaillent avec les collègues. Pour les animateurs·trices, il s'agit d'un moyen important pour recruter leur public, mais la diversité des tâches qu'ils et elles assurent rappelle l'importance et l'ambiguïté des relations entre animation et enseignement. La plupart assurent souvent l'animation de la pause méridienne, mais ils et elles sont fréquemment amené-es à prendre en charge le travail d'éducation à la citoyenneté, de promotion et d'accompagnement de la participation, d'accès à la culture ou de prévention, dont l'importance s'est renforcée au sein de l'institution scolaire.

Les déclinaisons du « sens » du métier

Au-delà de ces formes d'exercice du métier largement partagées, il est possible de mettre en évidence des variations dans les conceptions du « sens » que les professionnel·les lui confèrent. Elles permettent d'envisager d'une part comment se constituent les « missions » confiées à l'animation jeunesse, au croisement des politiques publiques et de la culture professionnelle des animateurs·trices, et d'autre part, comment les individus se les approprient de façon différente, en fonction notamment de leur expérience et de leur diplôme. L'analyse des entretiens permet ainsi de cerner trois approches qui polarisent l'espace de ces conceptions.

La conception la plus fréquemment rencontrée, présente chez la quasi-totalité des interviewé-es, est celle qui voit l'animateur ou l'animatrice comme un·e professionnel·le de l'activité. L'animation jeunesse

constitue son identité autour de la capacité à réaliser et à faire réaliser une large diversité d'activités, dessinant la figure d'un·e professionnel·le touche-à-tout, doté·e de connaissances techniques à la fois larges et généralistes. Ce positionnement est souvent complété par l'inclination pour certains domaines, qui peuvent mêler intérêts professionnels, personnels et volonté de partager ses passions (on amène sa guitare, on met à disposition sa console ou sa machine à coudre, etc.). Cette façon de relier ses propres goûts à sa pratique professionnelle peut rejoindre la volonté de « faire découvrir » de nouvelles pratiques, retrouvant par-là la perspective de l'ouverture culturelle. Elle est aussi une manière de dire sa proximité avec le public : malgré la différence d'âge, on parvient à intéresser les jeunes, voire on aime faire les mêmes choses et on n'est donc pas si éloigné·e de la culture juvénile.

Lorsqu'elle est portée de façon quasi exclusive, cette conception de l'animation est plutôt le fait d'animateurs et d'animatrices faiblement diplômé·es, en début de carrière et donc peu familiarisé·es d'autres modes de justification des pratiques professionnelles. Elle correspond à une sorte de définition de base du travail (un·e animateur·trice propose des activités), et on la retrouve de façon privilégiée dans les positions les plus basses de la hiérarchie des emplois. Elle correspond aussi à une définition du poste très peu marquée par les « enjeux » : il ne s'agit pas principalement de porter des ambitions culturelles ou éducatives, mais plutôt d'offrir localement des activités récréatives qui plaisent aux jeunes. Ces animatrices et ces animateurs sont d'ailleurs très distant·es vis-à-vis des injonctions institutionnelles, qu'ils et elles reçoivent le plus souvent par l'intermédiaire de leurs responsables. Elle permet enfin une sélection du public, en écartant le traitement des problèmes sociaux.

Une seconde conception de l'animation jeunesse, sans doute un peu moins répandue que la précédente, apparaît dans les discours à chaque fois que les interviewé·es mettent l'accent sur l'idée de relation entre eux/elles et leur public. Peu importe cette fois l'activité menée, on privilégie ici l'échange et les interactions, et ce par-delà les différences qui séparent objectivement le ou la professionnel·le de son public, que ce soit du point de vue du statut (encadrant/encadré·e) ou des caractéristiques sociales, notamment l'âge. Ces professionnel·les mettent en avant « un métier avec de l'humain » où la programmation d'activités n'apparaît pas centrale. Le travail consiste alors à établir la « confiance ». Le public est ainsi souvent décrit en deux temps : de prime abord, il s'oppose à l'adulte par sa méfiance, sa volonté de transgresser et de « faire les grands » puis, lorsque la « confiance » s'installe, il est décrit comme « attachant », « authentique » dans ses relations et traversé par des questionnements spécifiques à son âge, auxquels l'animateur·trice peut alors apporter des réponses.

Cette capacité à entrer en relation avec les jeunes est souvent décrite comme une sorte de don ou de manière d'être que l'on découvre « en situation » et qui se développe grâce à l'expérience. Si cette façon de voir est présente chez beaucoup de professionnel·les, elle se double ici d'un discours anti-institutionnel, à commencer par la faible valeur qu'on accorde aux diplômes et aux formations, perçus comme peu utiles. Cette « vérité du terrain » repose sur des mécanismes de reconnaissance, notamment de la part du réseau professionnel, et permet de s'opposer aux définitions plus institutionnelles du poste. Les injonctions au « projet » ou à la régulation des groupes de jeunes dans les quartiers populaires, sont souvent considérées de façon générique comme « politiques » et donc décalées par rapport aux enjeux véritables que seul·e l'animateur·trice peut percevoir grâce à la confiance qu'il construit avec son public. Cette position n'exclut pas une tendance à pouvoir jouer le jeu des institutions, en maniant une sorte de double discours au nom des intérêts véritables du public. Souvent issu·es de milieux modestes, et situant leur découverte de l'animation assez tardivement dans leur trajectoire (plusieurs ont abandonné des carrières sportives), ces animateurs·trices voient leur parcours comme une manière d'accumuler d'abord une expérience diversifiée, qui les mène ensuite vers des postes de direction. Ils/elles se forment alors en cours d'emploi en suivant, parfois dans la douleur, des formations à l'animation.

Enfin, une troisième conception du métier, de loin la moins répandue, met en avant la portée de l'animation jeunesse, ses buts, ses orientations, les grands principes qu'elle prétend défendre et qui rendent raison de ses pratiques. Le terme de « valeurs » est souvent employé dans l'animation pour établir une référence à une tradition ou une histoire, notamment celle des associations de jeunesse et d'éducation populaire. Pour autant, dans les entretiens, elle prend rarement la forme d'un discours explicite et articulé. On trouve plutôt chez ceux et celles qui soutiennent cette conception la mise en avant de techniques qui visent à le produire. Autrement dit, à défaut du « quoi » (ce que l'animation fait aux jeunes) on trouve l'expression du « comment » (elle peut leur faire quelque chose). C'est le cas typiquement des propos qui visent à « pédagogiser » les situations, des plus exceptionnelles aux plus ordinaires. Ces professionnel·les ont ainsi acquis la capacité à produire un discours de justification, parfois *a posteriori*, qui articule une activité ou un aspect de la vie dans l'accueil aux « valeurs ». Et l'une de formes les plus abouties de ce discours se trouve sans doute dans l'évocation de la « méthodologie de projet » qui se présente, pour ces professionnel·les, comme une technique de base de l'animation (ce qui est très loin d'être le cas dans les faits).

Ces animatrices et ces animateurs sont ceux qui investissent le plus les dispositifs d'« accompagnement de projets de jeunes ». Toutefois, celui-ci introduit souvent une tension autour des modes de définition des « objectifs », typique de cette conception. Entrer dans ces « dispositifs » qui soutiennent l'action des animatrices et des animateurs conduit à confronter les « objectifs » définis par les institutions et ceux que le/la professionnel·le entend donner à son accompagnement en référence aux « valeurs » propres à l'animation. C'est le cas notamment des façons d'envisager la participation des jeunes qui opposent d'un côté la promotion très institutionnelle de la « citoyenneté » et de l'autre celles que peuvent soutenir les professionnel·les qui parlent par exemple d'accroître le « pouvoir d'agir », et plus fréquemment encore d'« esprit critique », y compris vis-à-vis des institutions. Contrairement aux autres animateur·trices, celles et ceux qui portent cette approche entretiennent donc une certaine proximité avec les instances qui définissent les orientations de l'animation jeunesse. Ils et elles ont acquis une connaissance des « dispositifs » et des agents qui en ont la responsabilité, qui sont parfois d'ancien·nes collègues. Cette conception est donc assez distinctive et elle suppose d'avoir intériorisé à la fois des logiques internes et externes de la définition de l'animation jeunesse, et de s'être approprié une certaine technicité. On la trouve souvent chez celles et ceux qui occupent des postes d'encadrement, responsables de structures de grande capacité d'accueil, et chez la plupart des coordinateur·trices. Si leur ancienneté implique l'accumulation d'une expérience importante, elle ne semble plus suffisante. Ces professionnel·les comptent parmi les plus diplômé·es et on peut penser que la fréquentation des formations leur permet à la fois d'acquérir une compétence technique et plus largement un capital culturel qui renforce la légitimité à entrer en relation avec les institutions, mais aussi une familiarité avec les discours sur le « sens » de l'animation. Ainsi, on peut aussi trouver cette conception chez celles et ceux qui, bien que se situant plutôt en début de carrière, sont entrés dans l'animation grâce à la possession d'un diplôme (souvent de niveau supérieur au bac).

Conclusion

L'animation jeunesse constitue aujourd'hui une offre de loisirs et d'encadrement qui s'adresse dans les faits prioritairement aux jeunes au début de l'adolescence, lors des premières classes du collège. Reposant sur une fréquentation volontaire, les professionnel·les mettent en œuvre des stratégies visant à faire venir le public au local. La proposition d'activités attrayantes, l'implantation du lieu d'accueil à proximité d'espaces fréquentés par les adolescent·es, l'ancienneté de l'équipe qui permet de construire

des habitudes relationnelles, les interventions au sein des collèges comptent parmi les éléments les plus classiques pour augmenter la fréquentation.

Appartenant plus largement aux métiers de l'animation, l'animation jeunesse en constitue l'un des espaces les plus professionnalisés (activité exercée à titre principal, part importante de CDI et de temps pleins). Pour autant, l'enquête par entretiens révèle que, au-delà de ces considérations assez communément partagées, plusieurs conceptions du métier se déclinent parmi les individus qui occupent ces postes. Les façons d'y accéder expliquent en partie ces variations. Comme pour la plupart des emplois, l'expérience et le diplôme constituent des ressources valorisées lors des recrutements. Le lien entre formation et emploi dans l'animation demeure cependant assez lâche, notamment dans les métiers situés à la base de la hiérarchie professionnelle, qui permettent la mobilisation de l'expérience. Ces deux modalités d'accès aux postes constituent ainsi des ressources inégalement distribuées parmi les professionnels et qui soutiennent les conceptions du métier et de la légitimité professionnelle. De ce point de vue, les moins diplômés trouvent en eux-mêmes, dans leurs expériences, y compris celles qui ne relèvent pas directement de l'animation, les modes de justification de leurs choix professionnels. Ils et elles sont ainsi enclins à mettre en avant les fonctions récréatives des activités ou la capacité (un peu innée) à entrer en relation avec un public pensé comme peu accessible au commun des adultes. À l'opposé, ceux et celles qui cumulent à la fois expériences et diplômes mettent plus souvent en avant des raisons plus externes à eux-mêmes, des principes ou des valeurs au nom desquelles les orientations se justifient en se pédagogisant. Travailler au nom du « sens », y compris dans ses formes les plus abouties (l'éducation populaire) peut être vu comme le produit d'une socialisation secondaire qui passe par la fréquentation prolongée des institutions de l'animation et des réseaux professionnels. Dans cette perspective, les organismes de formation jouent un rôle central en ce qu'ils constituent des espaces où ces conceptions techniques, pédagogiques et parfois politiques du métier se conservent et se transmettent.

L'animation jeunesse permet également d'interroger l'inscription de la jeunesse dans la société. Son émergence progressive aux frontières de l'enseignement rappelle qu'elle relève des préoccupations autour de formes complémentaires d'éducation. Aujourd'hui, la promotion de la participation des jeunes s'inscrit dans le prolongement des préoccupations autour de la formation du citoyen·ne, en complément de l'école. Pour l'animation, l'accompagnement de projets de jeunes passe par toute une série de « dispositifs » visant à soutenir leurs initiatives et par le financement de postes d'animateurs et d'animatrices qualifiées. Face aux politiques publiques qui promeuvent une citoyenneté républicaine et l'apprentissage des formes instituées de « participation », l'animation oppose, bien au-delà du strict « accompagnement de projet », des modalités plus spontanées de « responsabilisation ». Elle peut favoriser davantage « un esprit critique » lorsqu'il s'agit d'ouvrir des espaces d'expression et de réalisation des « envies » des jeunes.

À un niveau plus local, l'animation jeunesse s'intègre à une offre de services aux populations. L'extension depuis une dizaine d'années du périscolaire renforce une demande de surveillance des familles, notamment dans les espaces où l'on trouve davantage de couples bi-actifs. De ce point de vue, la fréquentation de l'accueil de jeunes s'inscrit dans les processus d'autonomisation : l'animation jeunesse propose ainsi des lieux qui concilient libre adhésion, sociabilité juvénile et contrôle des adultes. Elle répond également à une demande de loisirs et d'occupation du temps libre par une offre d'activités à la fois ajustée à la culture des jeunes et inscrite dans des visées éducatives, ou tout au moins dans une pédagogisation des loisirs correspondant aux représentations du temps libre à ces âges.

Placé aux carrefours des politiques locales et nationales de jeunesse et d'une tradition professionnelle qui parfois s'y oppose, le travail d'animation jeunesse peut enfin être vu comme une instance de socialisation. Bien que s'adressant sur un temps limité à un nombre finalement restreint d'individus, il s'inscrit dans les processus qui règlent l'entrée dans la jeunesse. À la charnière entre le primaire et le secondaire, il marque l'entrée dans des espaces institutionnels, différents de ceux de l'enfance, qui demandent et régulent des comportements plus autonomes. Loin de s'adresser prioritairement aux « jeunes à problèmes », il mobilise plutôt une acception universalisante de l'adolescence qui, par-delà les différences sociales, se caractérise par des goûts, des modes de relations et des « problématiques » spécifiques. De ce point de vue, et même s'il faudrait pouvoir en apprécier les effets, l'animation jeunesse apporte une contribution à l'encadrement des âges de la vie.

Retrouvez l'intégralité du rapport téléchargeable sur www.injep.fr

L'ANIMATION JEUNESSE. HISTOIRE, PUBLICS, MÉTIERS

L'animation jeunesse constitue une offre de loisirs et d'encadrement qui s'adresse dans les faits prioritairement aux jeunes au début de l'adolescence, lors des premières classes du collège. Elle s'incarne dans des institutions relevant essentiellement du secteur socioculturel (centres sociaux, maisons de jeunes et de la culture, service jeunesse des collectivités locales...), des espaces (local jeunes), des animateurs et animatrices professionnel·les qui proposent des activités et des lieux de sociabilité.

Reposant sur une fréquentation volontaire, les professionnel·les mettent en œuvre des stratégies visant à faire venir le public au local. La proposition d'activités attrayantes, l'implantation du lieu d'accueil à proximité d'espaces fréquentés par les adolescent·es, l'ancienneté de l'équipe qui permet de construire des habitudes relationnelles, les interventions au sein des collèges comptent parmi les éléments les plus classiques pour augmenter la fréquentation.

En s'intéressant à l'animation jeunesse, à ses publics, son organisation et ses professionnel·les, cette recherche analyse une forme spécifique d'encadrement de l'adolescence, en dehors (mais tout près) de l'école et de la famille. Centrée sur les loisirs, elle constitue une instance qui organise les processus d'entrée dans la jeunesse et notamment l'accès progressif à des formes d'autonomie qui la distinguent de l'enfance. Mais surtout, elle permet d'envisager comment des professionnel·les se saisissent de façon assez inégale des orientations politiques qui structurent leur cadre d'emploi. L'action des animatrices et des animateurs jeunesse peut ainsi être vue comme le produit d'un ensemble d'injonctions, d'« objectifs », plus ou moins explicites, issus des politiques de jeunesse, de l'éducation nationale, des politiques qui se déploient à l'échelle locale, en réponse notamment à une demande de loisirs, mais aussi d'une culture professionnelle héritée de l'éducation populaire.

Cette recherche a été réalisée dans le cadre de l'appel à projets « L'animation socioculturelle, entre difficultés de recrutement et recherche de nouveaux publics ? » et a bénéficié du soutien de l'INJEP et de la CAF d'Indre-et-Loire. Le rapport s'organise selon trois axes, l'histoire des enjeux de l'encadrement des adolescents dans ses rapports avec l'enseignement secondaire, les publics puis les professionnel·les de l'animation jeunesse, à l'échelle d'un département.