

INJEP NOTES & RAPPORTS

■ **Janvier 2025**
■ INJEPR-2025/06

L'animation jeunesse Histoire, publics, métiers

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

Histoire, publics, métiers

*Jérôme Camus, maître de conférences en sociologie, université de Tours,
CITERES (UMR 7324), responsable de la recherche*

*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)*

Pour citer ce document

Camus J., Besse L., Herpin L., 2025, *L'animation jeunesse. Histoire, publics, métiers*, INJEP Notes & rapports.

SOMMAIRE

SYNTHÈSE.....	5
INTRODUCTION	15
Le projet « AnimAdo ».....	17
Méthodologies	18
De quoi l'animation jeunesse est-elle le nom ?	19
L'animation jeunesse dans un territoire périurbain : construction des « enjeux » et prise en charge par les professionnel·les	19
Comprendre l'animation jeunesse à l'échelle d'un territoire péri-urbain.....	20
La politique jeunesse sur le territoire.....	21
Être animateur jeunesse sur la communauté de communes.....	24
Conclusion : le « projet de jeunes », au centre des discours officiels.....	26
I. ANIMATION EN DIRECTION DES ADOLESCENT·ES ET ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DU SECONDAIRE : QUELQUES REPÈRES HISTORIQUES.....	28
L'éducation postscolaire comme pseudo-alternative à la scolarité prolongée (jusqu'au Front populaire).....	29
Le moment Front populaire : l'éducation nouvelle populaire dans les murs	30
L'éducation populaire au service du « civisme vécu » dans le second degré : de la Libération au milieu des années 1980	31
Cinéclubs scolaires : un succès durable.....	32
Former des citoyens actifs.....	32
Le secondaire s'ouvre au socio-éducatif : les FSE	34
L'éducation socioculturelle de l'enseignement agricole	37
Depuis les années 1980 : une coopération limitée pour des ambitions mesurées.....	37
Deux mondes qui se méprisent ou qui s'ignorent ?.....	38
Une ouverture de l'institution scolaire qui profite peu à l'animation	38
Le nouvel ordre éducatif local	40
Conclusion.....	40
II. L'ANIMATION JEUNESSE DANS LES LOISIRS DES JEUNES	42
La distribution socio-spatiale des jeunes	42
Une population diversifiée	42
Tableau 1 Part des jeunes et des plus âgé·es dans la population (département et France).....	43
Tableau 2 Répartition par catégories socioprofessionnelles (département et France).....	43
Une différenciation sociale territorialisée	44
Des expériences territorialisées à l'adolescence	45
Des loisirs différenciés	47
La distribution socio-spatiale des loisirs.....	47
Le genre des loisirs	48
Le public des accueils jeunes	50
Le jeune âge des « jeunes »	50

Des jeunes (garçons) plutôt urbains.....	52
Susciter la fréquentation.....	54
Conclusion.....	55

III. L'ANIMATION JEUNESSE : STRUCTURATION ET REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER 57

L'organisation départementale de l'animation jeunesse et la division du travail.....	57
Les cadres institutionnels de l'animation jeunesse.....	57
Les caractéristiques des professionnel·les dans la hiérarchie des postes.....	61
Les invariants de l'animation jeunesse : le local, la fréquentation, le collège.....	62
Animer un local.....	62
Faire venir les jeunes : les enjeux de la fréquentation.....	67
Travailler avec les collègues : se faire reconnaître.....	69
Les variations du sens du métier.....	71
L'activité : « il faut un peu savoir tout faire ».....	72
La relation : travailler sur la confiance.....	76
Les valeurs : négocier le « sens ».....	80

CONCLUSION GÉNÉRALE..... 86

BIBLIOGRAPHIE..... 90

SYNTHÈSE

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 âgé·es, plus diplômé·es, 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

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.

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 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 chacune un indicateur de sa propre capacité à être une « 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 familières 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 seule 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 issues 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 coordinateurs-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 professionnel·les et qui soutiennent les conceptions du métier et de la légitimité professionnelle. De ce point de vue, les moins diplômé·es 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 qualifié·es. 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.

Introduction¹

Si l'animation enfance a fait l'objet de nombreux travaux (par exemple Lebon, 2005) et notamment depuis la réforme des temps scolaires de 2013 qui a conduit à porter l'attention sur ses rapports avec l'école (Lebon et Simonet, 2017 ; Netter, 2018 ; Kechichian, 2022), l'animation en direction des adolescent·es est loin d'avoir autant suscité de recherches. Pourtant les études sur les comportements des adolescent·es et leur culture abondent (par exemple Balleys, 2017 ; Octobre, 2014, Octobre et Cicchelli, 2017), sans parler des travaux consacrés au collège et aux collégien·nes (par exemple Chevit, 2012 ; Clément, 2017 ; Payet, 1995) et à leurs loisirs par exemple (Barhoumi et Caille, 2002 ; Caille, 2023). L'animation fait figure de parent pauvre : les accueils jeunes qui sont destinés aux adolescent·es sont méconnus, y compris sur le plan statistique, alors même que ces structures font l'objet d'un intérêt croissant de la part des collectivités locales et des CAF. Quant à leurs animateurs et animatrices, ils n'ont fait l'objet que de rares recherches spécifiques², bien que leurs fonctions se distinguent nettement de celles de leurs collègues des accueils de loisirs et des espaces jeunes³.

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...), des espaces (local jeunes), des animateurs et animatrices professionnel·les qui proposent des activités de loisir et des lieux de sociabilité aux jeunes à partir de l'entrée au collège. Si les représentations associent animation jeunesse et à destination des quartiers populaires urbains, celle-ci est présente dans la plupart des territoires, y compris plus périurbains et ruraux. Par conséquent, la méconnaissance qui l'entoure a de quoi surprendre et d'autant plus dans un contexte où cette frange de la population revient régulièrement sur le devant de la scène médiatique ou politique.

La jeunesse cristallise en effet tout un ensemble de représentations qui engagent non moins que l'avenir de la société. Les émeutes de juin-juillet 2023 (Deroeux, 2023 ; Oberti, Guillaume Le Gall, 2023 et 2024) et avant elles, celles de novembre 2005 (Cortéséro, Marlière, 2015 ; Kokoreff, Osganian et Simon, 2006 ; Mauger, 2006) ont suscité des commentaires sur « l'ensauvagement » de la société et la démission des parents sur fond de désengagement de l'État. Plus largement, ce sont des générations de plus en plus « individualistes » qui sont décrites par des spécialistes médiatiques, et qui voient dans les usages prétendument immodérés du numérique (réseaux sociaux, jeux vidéo) le délitement du « lien social » entre les générations. La jeunesse serait aussi de plus en plus inquiète (de l'état de la planète par exemple) et défiante vis-à-vis des institutions avec la remise en cause de l'école, des modes de représentation politique, des normes de genres... Face à ces « problématiques » médiatico-politiques qui en disent davantage sur ceux et celles qui les produisent que sur ce qu'elles prétendent décrire, les politiques qui visent la jeunesse tentent d'apporter des « solutions » : promotion de la citoyenneté, de l'engagement, prévention des conduites à risque, notamment dans l'espace numérique, lutte contre le harcèlement, sensibilisation aux transformations environnementales, mais aussi lutte contre la

¹ L'introduction a été rédigée par Laurent Besse et Jérôme Camus, sauf la dernière section.

² À l'exception de Masclet (2001) et plus récemment de Virgos (2020) et de Virgos, Dansac et Vachée (2016).

³ Pour le dire d'un mot, les animateurs et animatrices enfances interviennent dans les accueils collectifs de mineurs, et notamment les accueils de loisirs avec ou sans hébergement (plus connus sous le nom de « colonie de vacances » et de « centre de loisirs »), auprès d'enfants d'âges primaires (3-11 ans). Ils et elles sont généralement jeunes (entre 16 et 22 ans), sont titulaires du BAFA (brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur) et occupent ces fonctions de façon temporaire, en parallèle le plus souvent de leur parcours scolaire. Comme on le montrera, les animateurs et les animatrices jeunesse sont à la fois plus âgées, plus diplômées et surtout exercent à titre principal.

délinquance, la radicalisation, l'échec scolaire. Plusieurs travaux ont montré que ce que l'on désigne par politiques jeunesse constitue en fait un archipel loin d'être unifié (Chevalier, 2018, Loncle, 2014 ; Chevalier et Loncle, 2021, Peugny, 2022)

Cette attention portée à la jeunesse questionne rarement les institutions et les agents qui pourtant travaillent, et de longue date, auprès d'elle⁴. L'animation y occupe une place non-négligeable. Depuis au moins les années 1960 et le développement des MJC (Maisons des Jeunes et de la Culture) (Besse, 2008), elle constitue un mode d'action largement répandu sur le territoire national. Elle demeure pourtant largement méconnue. Dans ce contexte, mieux appréhender cette action implique de préciser à quelle jeunesse elle s'adresse. Les discours englobent souvent sous le terme « jeunesse » une grande diversité de situations (Bourdieu, 1984 ; Chamboredon, 2015 ; Mauger, 1995) à commencer par celles qui relèvent de différents âges qui la composent. Comme on le montrera, cette animation concerne avant tout le début de la jeunesse, c'est-à-dire plutôt l'adolescence. Suivant en cela une division des âges liée à la massification scolaire, ces jeunes sont des collégien·nes, et plus précisément, souvent ceux qui fréquentent les classes de 6^e et de 5^e. L'une des spécificités de l'animation est qu'elle intervient sur le registre de l'encadrement des loisirs, ce qui indique à l'échelle de l'histoire, une orientation de l'encadrement extrascolaire des jeunes pensée selon une logique de continuité de l'enfance à l'adolescence.

Certaines transformations récentes vont dans ce sens. La réforme dite des rythmes scolaires de 2013⁵ n'a pas encore fini de faire sentir ses effets, en particulier avec l'explosion du nombre d'enfants accueillis sur les temps périscolaires⁶ et la montée rapide des effectifs dans la Fonction publique territoriale dans le secteur⁷. À cela s'ajoute l'intégration de l'administration Jeunesse et sports à l'Éducation nationale annoncée dès 2019, ce qui renoue pour partie les fils d'une histoire ancienne entre l'animation-éducation populaire et l'institution scolaire qui n'avaient jamais été totalement rompus, mais qui avaient parfois été oubliés, surtout par la recherche. Dans le même temps (2019), le service national universel (SNU) est lancé. Il se présente comme un dispositif visant l'encadrement de la jeunesse, à la fin de l'adolescence à 15-17 ans, avec l'objectif, entre autres, de soutenir les adolescent·es dans leur apprentissage de la vie sociale, par la rencontre d'autres jeunes, le « dépaysement social » et la promesse de l'aventure. Les associations de jeunesse et d'éducation populaire et plus largement l'animation ont été largement sollicitées lors de sa mise en place et l'on peut supposer que les compétences qui sont exigées des personnes amenées à encadrer le SNU, singulièrement dans sa phase internat, sont assez largement dérivées de celles de animateurs jeunesse (James et Venet, 2022). On notera que le projet de SNU renoue, sans doute de manière inconsciente avec les enjeux de la post-école des années 1890, lorsque

⁴ Voir les travaux rassemblés par Valérie Becquet notamment dans Becquet (2021) ainsi que dans le dossier thématique de la revue *Agora débats/jeunesses* (n°89, 2021.3).

⁵ Mise en place en 2013 par Vincent Peillon alors ministre de l'Éducation nationale, elle avait pour but d'améliorer la réussite scolaire des élèves du primaire en intervenant sur la répartition des temps d'enseignement (Peillon, 2013). Toute en maintenant la durée hebdomadaire en classe à 24 heures, elle impose une cinquième matinée de classe. Par conséquent, elle libère une demi-journée qui sera consacrée à des activités culturelles ou sportives d'ouverture. « Assouplie » par Jean-Michel Blanquer en 2017, cette réforme aura eu pour effet de renforcer les attentes éducatives pour les temps à l'école en dehors de la classe (accueil du matin et du soir, pause méridienne), d'ouvrir l'école à de nouveaux internenant·es et de créer une demande de main d'œuvre importante dans l'animation (voir, par exemple, Lebon, Simonet (2017)).

⁶ Le nombre de places en accueils de loisirs (uniquement) qui concerne « au moins une période d'activité au cours du lundi, du mardi, du jeudi ou du vendredi » passe d'environ 905 000 en 2011-12 à 1 890 000 en 2019-20 (Source : MENJ-DJEPVA, fichiers SIAM, traitement INJEP-MEDES, en ligne).

⁷ D'après les données disponibles du site *collectivites-locales.gouv.fr*, les effectifs de la filière animation sont passés d'environ 113 000 en 2014 à 137 000 en 2021.

la mise en place des activités d'encadrement de l'adolescence de l'école laïque répondait au slogan de la Ligue de l'enseignement : « De l'école au régiment », signifiant alors que les activités extrascolaires (la seconde école) devaient consister à préparer le garçon entre la fin de l'école, première instance de socialisation, et le service militaire pensé comme couronnement de l'éducation à la citoyenneté. On mesure ainsi la persistance sur la très longue durée d'enjeux liant école, animation et éducation civique.

En s'intéressant à l'animation jeunesse, à ses publics, son organisation et ses professionnel·les, il s'agit donc d'analyser une forme spécifique d'encadrement de l'adolescence, en dehors (mais tout près) de l'école et de la famille. Se positionnant 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 (Devaux, Oppenchain, 2017 ; Ramos, 2011). 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 d'une part des politiques de jeunesse, de l'Éducation nationale, mais aussi de celles qui se déploient à l'échelle locale, en réponse notamment à une demande de loisirs. Dans cette perspective, il s'agit moins d'analyser ce que l'animation fait aux jeunes, mais plutôt ce qu'elle prétend leur faire et les conditions qui encadrent 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.

Le projet « AnimAdo »

Ce projet de recherche s'inscrit dans le prolongement d'une enquête collective réalisée entre 2020 et 2022, dirigée par Jérôme Camus et financée par la Caisse d'allocation familiale (« Jeunes et institutions de jeunesse en Indre-et-Loire »)⁸. Il a été réalisé dans le cadre de l'appel à projet « 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. Il s'organise selon trois axes, l'histoire des enjeux de l'encadrement des jeunes, les publics puis les professionnel·les de l'animation jeunesse, à l'échelle d'un département. Ces trois axes sont présentés successivement dans les trois parties qui composent ce rapport.

Le premier interroge l'émergence de l'animation jeunesse. En la replaçant dans le temps long, il questionne l'évolution de la prise en charge des enjeux de formation du citoyen dans l'enseignement secondaire, les politiques de promotion du loisir, de la culture et de la jeunesse. Il permet ainsi d'appréhender l'émergence des « missions » qui sont confiées aujourd'hui aux animatrices et aux animateurs.

Prenant appui sur plusieurs enquêtes quantitatives, le deuxième axe envisage la distribution sociospatiale des façons d'être adolescent·es et forme des hypothèses à propos des rapports que ces

⁸ Ce projet, financé par la CAF d'Indre-et-Loire, avait pour but d'explorer la place de l'animation jeunesse dans le contexte du déploiement de la « prestation de service Jeunes ». Plus précisément, il s'agissait, sur fond de questionnements relatifs à la fréquentation des lieux d'accueil et des modes d'accompagnement des projets de jeunes, de collecter des données et de décrire d'une part la place des jeunes (collégien·nes) dans les différents territoires (et notamment les variations sociales et géographiques de leurs rapports aux institutions qui s'adressent à eux à côté de l'école et de la famille) et, d'autre part, le travail d'accompagnement que réalise l'animation et certaines pratiques sportives. Dans ce cadre, plusieurs enquêtes ont été conduites : le rapport au territoire de jeunes filles habitant en zone péri-urbaine (Elodie Dupuit), la pratique du Futsal dans une commune populaire (Jonathan Réveillé), une enquête par questionnaire auprès des collégien·nes et plusieurs enquêtes qualitatives dans le cadre d'un enseignement de Master de sociologie (encadré par des enseignants-chercheurs), une enquête par entretiens auprès des animateurs et des animatrices jeunesse (Jérôme Camus). Les résultats, essentiellement descriptifs et exploratoires, ont fait l'objet d'un rapport (non publié).

différentes fractions de la jeunesse, appréhendées à travers les déterminants qui structurent leurs pratiques de loisirs organisées ou spontanées, leurs formes de sociabilité, leurs rapports aux territoires (rural / périurbain / urbain), construisent avec l'animation jeunesse. Il s'agit donc de décrire le public de l'animation en le situant dans les variations des façons d'être adolescent-es, et notamment les processus d'autonomisation.

Le troisième axe explore enfin la mise en œuvre de cette forme d'action particulière d'encadrement de la jeunesse que constitue l'animation. En prenant appui sur un corpus d'entretiens semi-directifs, il décrit les formes contemporaines dans lesquelles elle s'incarne et analyse les conditions dans lesquelles se déploient des conceptions qui lui donnent « sens » et les relient aux « enjeux » de la jeunesse.

Méthodologies

La plupart des données exploitées dans le présent rapport ont été collectées à l'occasion du projet « Jeunes et institutions de jeunesse en Indre-et-Loire » (2020-2022). Elles ont été enrichies par des enquêtes complémentaires et font l'objet d'exploitations spécifiques qui ont permis d'approfondir largement les analyses antérieures et de dégager de nouvelles hypothèses.

Afin de pouvoir saisir les publics de l'animation, plusieurs types de données sont mobilisées. Nous avons d'abord utilisé une série de données administratives issue de différentes institutions, recensement de la population, agences de développement local, collectivités, rectorat... pour définir les caractéristiques de la population départementale et sa distribution sociospatiale. Ensuite nous avons mis en place une enquête quantitative en deux volets dans le cadre du projet de recherche (la première dans le cadre du projet « jeunes et institutions de jeunesse », la seconde pour « AnimAdo »).

- Une enquête par questionnaire auprès des collégien·nes (N=1232) a été réalisée entre 2019 et 2021 dans le cadre d'un enseignement de Master de sociologie et administrée dans les établissements scolaires du département. Elle porte sur les pratiques de loisirs des collégien·nes : activités sportives ou culturelles, encadrées ou non, sorties et rapports au territoire, sociabilités, usages du numérique, autonomisation, rapports avec les lieux d'animation. Ces données appréhendent ainsi les façons d'être des adolescent-es, à côté de l'école et de la famille.

- Une enquête par questionnaire sur la fréquentation des accueils de loisirs sans hébergement (ALSH) en Indre-et-Loire a été effectuée en avril 2023 auprès des parents d'enfants de 4 à 14 ans fréquentant ce type d'institution. L'analyse présentée ici se centrera sur la population des collégien·nes (N=215) pour appréhender les principales caractéristiques sociodémographiques du public de l'animation jeunesse et en les mettant en perspective avec celles des enfants plus jeunes qui se rendent dans les ALSH.

Du côté des institutions et des professionnel·les de l'animation jeunesse, une enquête qualitative a été réalisée entre 2021 et 2023. Elle se compose de 51 entretiens avec les coordinateur·trices jeunesse, les responsables de lieux d'accueil et des animateur·trices, qui couvrent l'ensemble du territoire départemental et environ les trois-quarts des lieux d'accueil. La plupart des entretiens se sont déroulés dans les locaux ce qui a permis d'effectuer à cette occasion quelques observations. L'objectif de ces entretiens était de saisir les représentations communes du métier et leurs déclinaisons. Ils ont donc porté sur l'organisation (rapport aux tutelles, période d'ouverture, division du travail), ce que font les jeunes (types d'activité, vie de l'accueil), l'accompagnement des projets, le public (caractéristiques,

représentations). Il est tout de suite apparu un enjeu très important autour de la fréquentation qui a donné lieu à la prise en compte des stratégies de captation du public, et notamment du travail avec les collègues. On a également questionné le parcours des interviewé·es, leurs rapports au métier, le « sens » qu'ils et elles lui donnent, leurs projections dans l'avenir et collecté systématiquement un ensemble d'informations sociodémographiques.

De quoi l'animation jeunesse est-elle le nom ?

Au carrefour de ces trois axes (histoire, public, professionnel·les), ce rapport ambitionne donc d'éclairer l'animation jeunesse en tant qu'elle constitue une modalité souvent oubliée de prise en charge de la jeunesse organisée par les politiques publiques. Il se veut également une contribution à la connaissance de l'animation professionnelle, et plus particulièrement d'une de ses branches les plus méconnues. Pour ce faire, la première partie replace l'action de l'animation jeunesse dans l'histoire des tensions entre l'école et l'éducation populaire autour de l'éducation postscolaire et en resitue ainsi les enjeux (notamment en matière de « citoyenneté »). Cette perspective suggère ainsi que les formes contemporaines d'animation se sont constituées au travers des luttes pour la prise en charge d'une éducation de la jeunesse complémentaire à l'école. La seconde partie, en s'intéressant au public de l'animation, replace ces enjeux dans la perspective des déclinaisons sociales des temps loisirs. Elle rappelle que l'animation prend aujourd'hui place dans une offre locale d'activités et de surveillance qui attire à elle un nombre limité de familles et d'adolescent·es inscrits dans des dynamiques sociales et spatiales contrastées. La troisième partie analyse les formes contemporaines d'animations et les variations des représentations professionnelles en montrant qu'elles sont le produit des tensions entre une prescription institutionnelle des « enjeux » de la jeunesse et les formes d'autodéfinitions du « sens » du métier. Elle montre que l'articulation entre deux formes de légitimité que sont l'expérience et le niveau de diplôme construit les rapports aux postes dans la hiérarchie professionnelle et les façons, plus ou moins contraintes ou autonomes, de penser son action.

La méconnaissance qui entoure l'animation jeunesse reste un obstacle à la compréhension des développements qui vont suivre. Il a donc semblé opportun de débiter par la présentation d'une monographie pour décrire, à l'échelle d'une communauté de communes périurbaine, comment s'organise l'animation jeunesse.

L'animation jeunesse dans un territoire périurbain : construction des « enjeux » et prise en charge par les professionnel·les⁹

L'approche monographique permet de mettre en évidence à une échelle réduite, comment l'articulation entre les caractéristiques de la population, les orientations politiques, l'organisation institutionnelle et les représentations professionnelles fait émerger un ensemble d'enjeux autour de la prise en charge de la jeunesse et les tensions autour de leur prise en charge. De ce point de vue, cette communauté de communes présente deux avantages. Sa situation périurbaine la place au croisement des préoccupations que l'on trouve dans les différentes communes du département : mobilité, accès aux

⁹ Cette section a été rédigée par Laurine Herpin.

équipements, mais aussi demande d'activités et de surveillance, par exemple. Elle compte ensuite parmi les territoires qui a le plus développé l'animation jeunesse, ce qui permet d'introduire les questions relatives à son organisation.

Les résultats présentés ci-dessous s'appuient sur un travail de terrain réalisé entre février et mai 2022. 9 entretiens semi-directifs ont été menés avec 3 élu·es ou ex-élu·es de la communauté de communes, le coordinateur jeunesse, 4 directeur·trices d'accueil jeunes et 1 animatrice. Ils ont été complétés par des temps d'observation au sein des accueils. Nous avons également exploité des données statistiques, et des documents internes au service (projet pédagogique, rapports d'activités, supports de communication).

Comprendre l'animation jeunesse à l'échelle d'un territoire périurbain

La communauté de communes étudiée se situe en périphérie de la métropole. Elle regroupe 22 communes et près de 53000 habitants. Ce territoire se caractérise par un développement démographique et économique dynamique. Il bénéficie en effet d'un fort développement urbain depuis une dizaine d'années, supérieur à la moyenne des autres communautés de communes du département. Sa croissance démographique (1,3%) est la plus importante du département (hors métropole), grâce notamment au solde migratoire positif. Les couples avec enfants sont surreprésentés par rapport à la moyenne départementale (23,2%).

Comparativement à la moyenne des autres communautés de communes du département, la population du territoire étudié est relativement jeune. Le rapport + 65 ans / - de 20 ans se situe parmi les plus élevés du département. On retrouve des spécificités liées aux configurations familiales évoquées ci-dessus : proportion plus importante de 0/14 ans et de 30/59 ans que dans le reste du département et, à l'inverse, moins de 60 ans et plus. Toutefois, le vieillissement de la population est ici à l'œuvre, comme ailleurs et même plus rapidement que dans le reste du département : la part des 75 ans et plus a augmenté de 31% entre 2008 et 2018, contre plus de 14% dans le reste du département.

Concernant les indicateurs socio-économiques, les habitants de cette communauté de communes sont en moyenne plus diplômés que les habitants des autres communautés de communes du département (hors métropole). Leur situation économique est plus favorable qu'ailleurs : le revenu mensuel disponible en 2019 est de 1944€ en moyenne (département : 1833€). Le taux de chômage des 15-64 ans en 2018 s'élève à 7,7 % contre 12,4% dans le département. Concernant l'insertion des jeunes de 15 à 24 ans, 12,8 % d'entre eux ne sont ni en emploi, ni en formation ou stage en 2016 contre 14,6 % dans les autres communautés de communes.

Si l'on considère les chiffres de l'éducation nationale, l'indice de position sociale (basé sur la PCS des parents) figure parmi les plus élevés du département, ce qui n'est pas sans lien sur la réussite scolaire. On retrouve en effet une moindre proportion d'élèves de 6e avec retard (2,5% contre une moyenne de 5,9%). Par contre, le taux de réussite au DNB¹⁰ est légèrement en dessous la moyenne départementale : 84,8% contre 87,1%.

Cette communauté de communes reste un territoire à vocation résidentielle, davantage que la moyenne départementale. La durée de déplacement journalier des habitants (tous motifs confondus) y est

¹⁰ Diplôme National du Brevet

d'ailleurs la plus élevée du département : 1h19 en moyenne, pour 50 km parcours en moyenne 52 % des actifs travaillent à la métropole et 30 % au sein du territoire.

Au-delà de ces moyennes caractérisant la communauté de communes étudiée, nous observons des contrastes entre les communes qui se situent à proximité immédiate de la métropole et celles qui en sont plus éloignées. Les premières sont caractérisées par une forte densité de population et un fort développement démographique, bien que ralenti par une urbanisation déjà importante. Les habitants de ces communes sont plus aisés financièrement, et peuvent accéder à un foncier plus rare et plus cher. Ce sont de jeunes couples, bi-actifs, avec ou sans enfants, accédant à la propriété et faisant la navette quotidienne vers la métropole. À l'opposé, les communes les plus éloignées de la métropole (ou moins bien desservies par les infrastructures) connaissent une densité et un développement démographique plus faible, voire un déclin. Ces communes sont plus rurales et bénéficient moins de l'attractivité de la métropole. Certaines d'entre elles ont une vocation plutôt touristique et un fort taux de résidences secondaires.

La politique jeunesse sur le territoire

Entre maintien de l'ordre public et réponse aux besoins des familles

Le projet pédagogique de la politique jeunesse de la communauté de communes enquêtée met l'accent sur l'accompagnement des jeunes dans leur construction en tant que futur adulte et futur citoyen : engagement, autonomie, responsabilisation, participation sont des valeurs prônées par le service jeunesse. Le « projet de jeune » et l'engagement associatif en sont les outils clés. Les élus rencontrés mettent tous en lien la volonté de proposer une offre de service structurée à destination de la jeunesse – au sens large, incluant aussi les enfants de moins de 11 ans – avec un parcours professionnel et/ou personnel qui met en résonance ces questions.

Au-delà des objectifs institutionnels affichés, les discours des élus permettent de mettre à jour des enjeux qui sont à l'œuvre dans la construction de la politique jeunesse. Historiquement, les accueils jeunes de cette communauté de communes ont été instaurés dans un souci de « regrouper » les jeunes qui « zonaient » dans l'espace public. Il s'agissait alors de proposer un lieu spécifique aux adolescent·es, pour répondre à un besoin propre à cette tranche d'âge – ou tout du moins à la représentation que se faisaient les élus des besoins des adolescent·es. En leur proposant un espace, encadré par un animateur, l'objectif était d'occuper les jeunes afin d'éviter une occupation de l'espace public et les désordres liés :

« Alors, au départ, c'était parce que dans chaque commune rurale, chaque jeune, vous avez peut-être connu ça et moi aussi, fallait qu'on trouve un lieu de rencontre. Donc, soit on se mettait sur les bords de la rivière, soit on squattait en plein milieu du centre-bourg et on foutait un peu le bordel avec les mobylettes, etc. Enfin, bon, voilà. Et du coup, l'idée, c'était ça : comment les occuper ? Comment les occuper et les fédérer à quelque chose ? » (Ex-élu).

« Ils ont un espace dédié. Ce que l'on veut, c'est qu'ils aient leur petite maison, quoi. Dans ma commune, c'est ce que l'on est en train de construire. Ils ont 100 m², un petit espace qui leur permet de se rencontrer, qui ressemble à quelque chose, chauffé, etc. Puis, dans ma commune, on construit aussi un petit garage, un lieu où ils peuvent bricoler. [...] On sent que dans les communes, il y a la volonté d'identifier des locaux pour qu'ils puissent eux-mêmes s'identifier, pas seulement à l'animateur [rires]. C'est aussi leur endroit, leur lieu. » (Élu de la communauté de communes).

Rapidement dans les discours des élus apparaissent les questions liées à la petite délinquance, aux dégradations dans l'espace public. « Les jeunes », tels qu'ils sont évoqués, font référence à une

représentation stéréotypée de la jeunesse : plutôt masculine, et visible dans l'espace public. Il s'agit pour les élus d'engager un dialogue avec cette jeunesse qui peut troubler l'ordre public. Les accueils jeunes sont considérés par les élus comme un outil permettant de tisser une relation entre cette jeunesse et la municipalité. Ainsi, l'attente des élus est forte vis-à-vis des animateurs pour s'occuper de cette jeunesse qui pose problème :

« Ce n'est pas encore trop engagé, enfin, ça fait partie des choses dont on discute entre élus. On n'a encore pas trop missionné les services là-dessus, mais globalement, c'est une attente qui ressort. Là, on n'a même pas trop besoin de réfléchir. Ça sort naturellement. On dit tous : « Oui, OK, on a nos accueils jeunes, mais dis donc, ça n'empêche pas que, place de la Mairie... il y en a 20 qui pétent tout. » (Élu de la CC)

Le deuxième enjeu de la construction de la politique à l'égard des jeunes s'est posé dans un second temps, au fur et à mesure de l'évolution démographique du territoire : répondre à un besoin de « garde » des parents. La démographie étant fortement marquée par des familles dont les deux parents travaillent, la question du mode de garde est centrale et bien perçue par les élus qui doivent répondre aux attentes des administrés sur cette question-là :

« C'est un des sujets un peu préoccupants, parce qu'on pensait atteindre une forme de stabilité, mais on est encore en progression permanente. C'est assez surprenant. Alors que le nombre d'enfants, lui, progresse un petit peu moins, que les écoles sont aussi un peu en stagnation, mais les parents sont tout le temps en demande. Ils ont besoin de faire garder leurs enfants. Après le Covid, on a remonté encore plus haut qu'avant » (Élu de la CC).

Il s'agit de développer une offre de service pour la petite enfance (construction de crèches, mesures visant à encourager l'installation d'assistantes maternelles proposant des horaires atypiques), l'enfance (développement et structuration des modes de garde périscolaires et des ALSH), mais également à destination des plus de 11 ans. En effet, si les 14-17 ans étaient le public « historique » des animateurs jeunesse sur cette communauté de communes, les élus ont souhaité proposer un accueil des 11-13 ans afin de pallier l'absence de solution pour ce public qui ne peut plus être accueilli en ALSH, ou bien à la marge sur certaines communes seulement. Les parents de ces jeunes adolescent·es peuvent toutefois être satisfaits de trouver une solution pour « occuper » leur enfant le mercredi ou pendant les vacances scolaires.

Proposer un accueil dès 11 ans sur les structures dédiées à la jeunesse revêt aussi un caractère stratégique. Il s'agit de « capter » le public sans transition entre l'ALSH et l'accueil jeunes, afin de faciliter et d'encourager la fréquentation des structures jeunesse. Des « passerelles » sont mêmes organisées entre les CM1/CM2 et l'accueil jeune, avec des temps de découvertes :

« Du coup, on a permis ça, parce qu'il y avait un trou aussi. Si on les perd un peu entre les deux, ce n'est pas très bon. La difficulté de ce public, c'est de le faire adhérer, d'aller vers. C'est complexe. Il y a l'effet de groupe. Il a l'effet d'entraînement. [...] Donc, de ce côté-là, on essaye de ne pas trop les laisser partir, de les maintenir dans cette logique d'accueil » (Élu de la CC).

Les discours des élu·es de la Communauté de Communes laissent apparaître des paradoxes dans les objectifs visés par la politique locale de jeunesse. S'il s'agit, surtout dans les premiers temps, d'assurer un certain maintien de l'ordre en ciblant les jeunes qui zonent dans l'espace public, elle vise également à accueillir un public aussi large que possible afin de répondre aux attentes des parents actifs dans le cadre d'une action se présentant comme éducative et citoyenne. Plusieurs publics peuvent donc théoriquement fréquenter les accueils jeunes, ils se différencient en termes d'âge ou de profils.

L'organisation de la politique jeunesse sur le territoire de la communauté de communes

La politique jeunesse s'adresse aux adolescents de 11 à 17 ans et s'appuie sur des « accueils ados » répartis sur le territoire. Presque toutes les communes disposent d'un accueil, selon une volonté politique historique de proposer un service de proximité et de répondre aux problématiques de mobilité sur un territoire étendu et peu desservi par les transports en commun. La communauté de communes est divisée en quatre sous-territoires. Sur chacun d'entre eux, un·e directeur·trice est responsable d'une équipe d'animateurs·trices et anime lui-même un accueil. Sur les plus petites communes, l'animateur·trice partage son temps entre deux accueils afin de proposer un temps d'ouverture à un maximum de jeunes, tout en rationalisant l'activité. Les directeurs·trices et animateurs·trices sont toutes placés sous la responsabilité du coordinateur jeunesse qui a un rôle organisationnel et stratégique dans la mise en œuvre de la politique jeunesse de la communauté de communes.

La politique jeunesse est définie par le projet éducatif de territoire, qui regroupe les ambitions portées par les élu·es à l'attention des 0-18 ans. Ce projet éducatif territorial se décline ensuite au sein de chaque direction (enfance, jeunesse) par un projet pédagogique plus spécifique.

Ainsi le projet pédagogique du service jeunesse s'appuie sur plusieurs principes :

- L'existence d'un local permettant aux jeunes de se regrouper. Ce local est souvent personnalisé par les adolescents (choix et recherche de la décoration, de l'ameublement) et marqué de façon à être immédiatement identifié comme un « territoire d'ados » (présence de graffitis, d'un canapé, d'un bar/café, d'un baby-foot).
- Des horaires d'accueil adaptés au temps libre des jeunes : ouverture en fin d'après-midi (17h/19h), les mercredis et samedi après-midi et pendant les vacances scolaires. Des veillées sont ponctuellement organisées. En dehors des temps d'accueil du public, les animateurs remplissent des tâches administratives, organisationnelles, participent à des réunions internes ou partenariales.
- Une offre de service qui s'appuie sur des activités organisées en lien avec les attentes des jeunes. Ils doivent proposer l'animation de leur temps libre. Le professionnel·le est présent·e pour accompagner, soutenir, encadrer. Il s'agit d'activités sportives, culturelles, artistiques, créatives, mais également de débats, soirées à thèmes, organisation collective d'événements ou de séjour. L'offre de service ne se réduit pas à l'organisation d'activités de loisirs. L'accent est mis sur l'accompagnement individuel et collectif des projets des jeunes, à visée éducative.
- La mise à disposition d'un accès à l'information jeunesse. Des professionnels dédiés assurent des permanences dans les accueils ados.
- L'accueil libre : à la différence d'un ALSH pour les enfants de moins de 14 ans, les adolescents sont libres d'aller et venir à l'accueil jeunes mais doivent signaler leur arrivée et leur départ. Ce principe est posé pour répondre au besoin des jeunes de s'autonomiser dans la gestion de leur temps libre.

Selon le dernier bilan du projet éducatif territorial (2018-2021), environ 15 % des adolescent·es du territoire s'étaient inscrit·es dans l'un des accueils pour adolescent·es au cours d'une année. L'inscription est en effet obligatoire, pour recueillir des renseignements administratifs et un consentement parental. La contribution financière est modique : 10 € par année et par jeune. Certaines activités requièrent une participation supplémentaire des familles.

Être animateur jeunesse sur la communauté de communes

Être animateur ado, ça veut dire quoi ?

À cette question, les animateurs·trices interrogé·es mettent l'accent sur différentes facettes du métier : écoute, échange avec les jeunes, partage d'activités, ouverture culturelle, démarche projet. Quelle que soit la définition de leur rôle et de leurs fonctions, on ne retrouve pas les mêmes représentations que dans les discours des élu·es.

« Donc, je dirais que 80 % du boulot, peut-être que je me plante un peu dans les pourcentages, mais c'est vraiment de l'accueil libre. Là, ouvrir ce lieu, le faire vivre. Ici, c'est un grand bistrot à ciel ouvert, en fait, hein. C'est beaucoup, beaucoup de débats, de conversations. [...] Et puis accompagnement de projets. Beaucoup, beaucoup, beaucoup. Ce qui fait suite un peu à essayer de chercher ce qui leur plaît, d'être aux aguets sur les éléments de conversation pour après essayer de les aider à mettre en application ce qu'ils ont en tête. » (C. animatrice)

« On discute. Ce qu'on fait le plus, en fait, c'est échanger. On discute. Tu vois, là, y a toujours des chaises. Ça arrive des fois d'avoir dix ados autour du truc, quoi. » C. animateur

« Ben, moi, je dirais que ça sert à... permettre à des jeunes qu'ont pas forcément les mêmes moyens que tout le monde d'avoir accès à des activités. Enfin, on fait des sorties, par exemple, peut-être certains n'ont pas l'occasion de faire. Et puis, on est même un relais. Y a peut-être des sujets que les jeunes n'abordent pas avec leurs parents, qu'ils peuvent aborder avec nous. Enfin, on répond à leurs questions, alors que, des fois, les parents répondent pas à des questions. » M., animatrice

Accueillir tous les adolescents ?

Les professionnel·les expliquent que la typologie du public accueilli sur chaque accueil jeunes est fonction de l'animateur·trice et des propres facilités ou appétences de celui-ci à travailler avec un public plutôt qu'un autre. Certain·es se sentent plus à l'aise avec les 11-13 ans, qui sont plutôt en recherche d'activités ludiques ou créatives. D'autres expriment un attrait pour le travail avec les adolescent·es plus âgé·es qui portent des questionnements spécifiques et qui viennent chercher un autre rapport à l'adulte.

« Donc, j'ai quelques jeunes collégiens, 6e, 5e, qui viennent, qui sont de plus en plus à l'aise, mais c'est pas le public régulier. Je suis peut-être pas le profil d'animatrice qui attire les plus jeunes, mais... Faut être clair. Donc, j'ai aussi du travail moi à faire dans mon métier et ma façon de faire mon métier pour ce public 11-13 ans ou 11-14. [...] Alors, je suis, moi, de base, moins attirée par cette tranche d'âge-là. Je pense que ça se ressent, même si je fais pas de différence dans la vie de tous les jours dans mon boulot. Au contraire, je fais peut-être même l'inverse. Et parce que leurs attentes sont pas les mêmes. Leurs attentes sont plus dans des choses très, très, très ludiques, dans le jeu énormément, énormément, dans beaucoup de sorties de consommation aussi. » (C., Animatrice)

Les animateurs·trices expriment tous·tes une tension nouvelle pour gérer la coexistence des publics depuis l'élargissement de l'accueil aux 11-13 ans. De façon générale, « un public chasse l'autre ». Lorsque les plus grands arrivent, les petits s'en vont et inversement.

Il est difficile de connaître les caractéristiques du public accueilli car il y a peu d'éléments recueillis sur la fréquentation annuelle, au-delà de l'âge et du sexe. Globalement, les garçons sont largement plus présents que les filles (de l'ordre de deux à trois fois plus nombreux selon les accueils jeunes). La question du genre est peu présente dans le discours des professionnel·les et le lien entre pratique professionnelle et genre de l'adolescent·e est assez vite éludé. Seule exception, le genre de l'animateur·trice est pointée lorsqu'il s'agit de proposer une écoute sur des sujets plus intimes (la sexualité, la contraception, les premiers amours). Selon les professionnel·les enquê·tées, les adolescentes se confient davantage à une animatrice qu'à un animateur.

Les difficultés du métier

Dans nos entretiens, élu·es et animateurs·trices ont pu pointer les difficultés du métier : horaires étendus, isolement professionnel, salaire peu attractif, mais responsabilités importantes... le turn-over est important parmi les contractuel·les. Le travail avec les adolescents est décrit comme étant difficile pour certain·es professionnel·les. Pour celles et ceux qui s'essayent à travailler avec ce public pour la première fois, ils/elles pointent des difficultés en termes de postures professionnelles, d'engagement émotionnel. Et l'isolement dans les communes ne permet pas toujours de dépasser les difficultés.

« Et puis, des fois, entre la représentation qu'ils en avaient et la réalité, ben, ça colle pas, en fait. Voilà. Parce que c'est vrai que c'est des conditions qui sont assez particulières. T'as vu, ils sont quand même seuls sur la commune, quand bien même il y a des temps de regroupement pour des réunions ou des projets communs, etc., mais en tout cas, une bonne partie de leur temps, ils sont seuls, en confrontation, quoi, en direct avec le public. Donc, c'est pas toujours simple » (Coordinateur du service jeunesse).

Les temps d'échanges entre collègues sont considérés comme étant primordiaux : réunions d'équipes en sous-territoires pour un accompagnement de proximité des animateurs·trices par leur directeur·trice et pour évoquer des projets à l'échelle communale ; réunions avec l'ensemble des professionnel·les du service jeunesse afin de coordonner l'action dans la communauté de communes, travailler sur des projets plus larges, dans la continuité du projet pédagogique qui s'insère lui-même dans le projet éducatif de territoire.

Le turn-over n'est pas sans impact sur le service puisque, comme tout métier basé sur la relation, le temps est un facteur essentiel pour tisser du lien, avec le public (les jeunes, les parents), mais aussi avec les partenaires et les élus. Certains professionnel·les évoquent également une perte de sens dans leur métier, du fait des changements dans leur cadre d'intervention tels que décrits précédemment (élargissement du public). Ils évoquent des tensions nouvelles, entre ce qui est attendu d'eux·d'elles par les élu·es et les parents (proposer une offre d'activités « clés en mains » qui permet d'offrir une visibilité sur ce qui se passe dans les accueils ados) et leurs aspirations professionnelles (pratique de l'accueil libre, principes de l'éducation populaire).

Le travail en partenariat

La communauté de communes a conclu une convention depuis une quinzaine d'années avec les collèges du territoire afin d'organiser un travail en partenariat entre les animateurs·trices et les établissements scolaires. Cette convention permet de définir le périmètre d'intervention au sein des établissements. Ainsi, dans la plupart des collèges, les animateurs·trices jeunesse interviennent sur un rythme hebdomadaire sur la pause méridienne notamment, pour proposer des activités aux élèves, autour d'ateliers à thèmes, de jeux, d'une animation radio, de projets socio-éducatifs, d'actions de prévention. L'objectif de cette convention est de pouvoir travailler « hors les murs » et ainsi toucher un public plus large. Dans les faits, cette coordination se déroule plus ou moins bien, selon les personnalités et dynamiques partenariales en place. Des enjeux sont à l'œuvre sur les prérogatives de chacun et la légitimité des animateurs·trices à intervenir auprès du public d'élèves.

« Alors, ça, c'a été... [il souffle] ça a pas été facile, parce que là, du coup, on intervient dans le carcan académique. Et du coup, [il souffle]... chaud ! Je tire mon chapeau aux animateurs qui ont su tenir, mais y a quelquefois où on s'est heurté à... ben, à des gens de l'académie, mais pas tant que ça, plus des professeurs qui ne comprenaient pas ce qu'on venait faire là. [...] Et ça, c'est bien aussi, parce que du coup, ça nous permettait aussi de nous ramener des jeunes. C'était un vivier quand même. C'était un vivier hyper conséquent, parce que le bouche-à-oreille fonctionnait pas mal, sauf que ça suffisait pas. » (Ex-élu de la CC.)

Les professionnels travaillent-ils avec les parents ?

Le lien avec les parents se fait essentiellement lors de l'inscription si ceux-ci se déplacent pour prendre des informations. Leur rencontre n'est pas un préalable pour l'équipe. Dans les discours des professionnel·les enquêté·es, les parents des adolescent·es sont globalement absents. Si les parents sont invités à venir à l'accueil pour découvrir le lieu, il ressort des entretiens que cet espace, investi par les adolescent·es, devient leur territoire. La présence parentale n'y est donc pas vraiment souhaitée.

Certains parents cherchent un mode de garde pour leur adolescent, ou pré-adolescent. Il s'agit surtout des parents de jeunes de 11-13 ans qui ne peuvent plus recourir au centre de loisirs et qui découvrent un fonctionnement différent à l'accueil jeune. Les animateurs·trices expliquent devoir tenir un discours clair notamment sur le principe de l'accueil libre afin d'éviter les malentendus avec les familles.

« Y en a des jeunes de 11 ans qui viennent avec leurs parents, c'est très rigolo. On les voit une fois. Parce que j'essaye d'être assez objectif, en fait, en leur expliquant notre fonctionnement où c'est un accueil libre, les jeunes viennent, repartent comme ils veulent. Y a des parents qui me demandent : « Mais, moi, je voudrais que vous gardiez mon enfant jusqu'à la fermeture. » Mais non, ça, c'est pas possible, en fait. » (V., animateur)

« Mais c'est plus dur avec des parents de 11-13 ans de se dépatouiller, après, d'un système de programmation prédéfinie et de faire comprendre ce qu'on cherche, ici, dans les accueils Ados, contrairement aux accueils de loisirs, quoi » (C., animatrice)

Certains parents ont besoin d'être rassurés sur ce qu'il se passe au sein de l'accueil jeunes. Des inquiétudes apparaissent par exemple concernant la présence d'adolescents plus âgés qui pourraient exposer les plus jeunes à des propos ou des attitudes inadaptées à leur âge. Certains temps forts sont organisés pour permettre à ces parents de venir avec leur enfant et de se rassurer.

LA PARENTHÈSE « COVID »

En 2020, durant les épisodes de confinement, les accueils ados étaient fermés, mais les animateurs·trices ont continué à travailler. Ils/elles ont dû réinventer leurs pratiques afin de ne pas perdre le lien avec leur public, par exemple en investissant davantage les interventions dans les établissements scolaires et les outils numériques, notamment la radio associative, qui permettait d'émettre quotidiennement et de diffuser les émissions en ligne sur les réseaux sociaux.

Les fermetures successives ont conduit les professionnel·les à mener un important travail pour continuer à faire connaître le lieu d'accueil, pour ne pas perdre un public déjà difficile à capter.

En période post-covid, ils/elles ont dû proposer davantage d'activités « prêtes à consommer » afin d'attirer le public. Aujourd'hui, une partie des professionnel·les enquêté·es essayent plutôt de sortir de ce fonctionnement qui ne reflète pas leurs conceptions du métier d'animateur jeunesse.

Conclusion : le « projet de jeunes », au centre des discours officiels

Le « projet de jeunes » est une notion qui est mise en avant dans tous les discours des personnes enquêtées, et dans les documents institutionnels (projet de service, bilans d'activités). Il est défini comme un outil central de l'animation jeunesse sur ce territoire. Il s'agit d'accompagner les jeunes dans l'identification d'un objectif (organisation d'une sortie, d'un voyage, achat de matériel spécifique) et dans la mise en œuvre de moyens pour atteindre cet objectif, notamment par le financement de certaines actions. Le but pour les professionnel·les est de fédérer un petit groupe, de les amener à prendre des

décisions, à endosser des responsabilités, à se mobiliser pour une cause qui les motive particulièrement. Par exemple, nous avons rencontré des adolescents qui préparaient une sortie camping pour aller pêcher pendant plusieurs jours, accompagnés de leur animateur ; Les animateurs encouragent les jeunes à se fédérer au sein d'une « junior association » pour mener à bien leur projet.

« Et en plus, on a un dispositif ici : les Juniors Associations, dont vous avez dû entendre parler... qui sont pas mal usitées par les collègues, par moi-même et qui nous aident sacrément dans l'accompagnement de projets, quoi, en fait. Elles nous facilitent beaucoup de choses. Elles nous permettent de construire les choses encore plus loin, quoi » (C., animatrice).

Dès la conception des accueils ados, la notion de « projet » était valorisée et conçue comme un outil pour occuper les jeunes, et éviter l'occupation de l'espace public de manière oisive voire problématique d'un point de vue de l'ordre public :

« Ils vendent leurs trucs, leurs boissons, etc. Enfin, bon, voilà. Mais bon, voilà, c'était les impliquer. Du coup, une fois impliqués, alors je dis pas que ça marche à tous les coups, ça a pas marché tout le temps et voilà, mais du coup, on a retrouvé un peu cette sérénité » (Ex-élu de la CC).

Le projet est également considéré comme un bon moyen de communication et de valorisation, à la fois des accueils jeunes et des jeunes vis-à-vis des élu-es, des parents, et des habitant-es de la commune. Il s'agit de rassurer les un-es et les autres sur ce que font les adolescent-es dans ces lieux qui leur sont consacrés et montrer qu'ils/elles occupent leur temps de façon constructive et positive et ainsi battre en brèche les représentations négatives sur la jeunesse :

« Donc, ç'a été très compliqué et très long de faire admettre que l'accueil jeunes, c'était pour accueillir des jeunes et c'était pas un repère de futurs délinquants, en gros. [...] Donc, il y a eu un gros travail de la part des animateurs. Ça, y a pas de souci. Et je crois que le coup de boost, ç'a été la création d'une junior asso où se sont retrouvés notamment plusieurs enfants d'élus. [...] Et donc, ils ont mis en place des actions. Et ça a permis de commencer... enfin, ça avait été démarré avant déjà, mais je pense que ça a vraiment été le coup de boost : « Ah, mais tiens, mais finalement, à l'accueil jeunes, ils font des choses, des projets... » (Élue de la CC).

I. Animation en direction des adolescent-es et établissements scolaires du secondaire : quelques repères historiques¹

Le XXe siècle a vu l'adolescence passer « d'âge de classe », réservé à une minorité à une « classe d'âge² ». Elle constitue désormais une étape dans la vie de tout individu, quelle que soit sa classe sociale. Initialement réservée à la bourgeoisie dont les enfants fréquentaient les collèges et lycées dès les petites classes à partir de 5-6 ans, cette période de la vie commençant avec la puberté n'était pas vécue de la même manière par les enfants du peuple qui quittaient l'école primaire à 13 ans pour entrer dans le monde du travail. La prolongation de la scolarité dans la seconde moitié du siècle avec la réalisation du collège pour tous, puis la massification du lycée après 1985 associée au chômage ont démocratisé l'adolescence : le report de l'entrée sur le marché du travail est devenu la norme. Le modèle de « l'étudiant » – au sens où on emploie encore le mot dans les années 1960 pour désigner le jeune lycéen qui étudie par rapport aux « jeunes travailleurs » (Sohn, 1960) – a fini par s'imposer, au point qu'on oublie parfois qu'il existe encore dans les années 1990 ou 2000 des jeunes de moins de 18 ans qui travaillent. Au moins autant qu'à l'enfance, l'éducation populaire s'est adressée à la jeunesse populaire, à « l'adolescence » pour utiliser notre vocabulaire. Elle est aussi historiquement très liée à l'école, à rebours d'une conception contemporaine qui définit son domaine comme le « hors l'école ». C'est vrai du moins de l'éducation populaire laïque, les initiatives catholiques étant bien entendu beaucoup moins dépendantes du fait scolaire, malgré leur rivalité mimétique avec les œuvres laïques. Elle a été également le domaine d'action privilégié du monde enseignant, plus exactement des instituteurs qui ont formé jusqu'au milieu des années 1980 une part considérable des militants et même des salariés d'une éducation populaire devenue animation à partir des années 1960. À l'inverse, les enseignants du secondaire n'y ont tenu qu'une place marginale. Cet écart reflétait la dualité scolaire entre « école du peuple » et « secondaire » de la bourgeoisie. L'éducation populaire ne concernait que les élèves de la première et avait parmi ses fonctions celle d'en compléter les lacunes (une scolarisation qui s'achevait à 13 voire 12 ans, des savoirs élémentaires plutôt orientés vers une dimension pratique ou du moins pensée comme telle, etc.)

La démocratisation de l'enseignement au xx^e siècle avec les projets connus sous le nom d'école unique à partir de la Première Guerre mondiale, et réalisée sous la forme du collège unique (loi Haby 1975) et partiellement avec la massification du lycée, a consisté en unification des scolarités à l'âge de la préadolescence et de l'adolescence. Elle a transformé les modalités de l'éducation populaire puis animation. L'articulation entre école et animation, plus largement entre école et éducation populaire a donné lieu à des travaux nombreux, mais dispersés, en nombre inégal selon les périodes considérées, plutôt centrés sur l'école primaire, telle que nous la concevons depuis les années 1960, c'est-à-dire réduite à une préparation à l'enseignement secondaire. La réforme dite des rythmes scolaires (2013) et la mise en place des TAP (temps d'activités périscolaires) expliquent pour partie l'intérêt porté par la recherche aux relations entre animation et école primaire et donc l'enfance. Les actions en direction de l'adolescence n'ont pas suscité le même intérêt : elles constituent même un angle mort des recherches,

¹ Cette partie a été rédigée par Laurent Besse.

² Nous reprenons la formule de Thiercé (1999).

à propos desquelles nous proposons quelques repères³, sachant qu'une des caractéristiques de ces actions est d'être discontinues, en raison en particulier du caractère non obligatoire de beaucoup d'entre elles. L'accent sera mis sur la période de la Libération aux années 1980.

L'éducation postscolaire comme pseudo-alternative à la scolarité prolongée (jusqu'au Front populaire)

L'éducation populaire laïque a eu par le passé deux dimensions. Celle qui nous est le plus familière peut être qualifiée aujourd'hui de périscolaire, au sens où elle concernait des enfants scolarisés : elle visait à conforter la fréquentation scolaire et à assurer la garde des enfants : études, garderies, cantines, patronages, colonies de vacances, etc. L'autre dimension, dont le souvenir s'est perdu alors qu'elle était dans la première moitié du XXe siècle la priorité des autorités et des militants, était le « postscolaire » qui s'adressait à ceux qui avaient quitté l'école : une forme de complément et de compensation pour celles et ceux dont la scolarité était trop courte. La forme la plus valorisée restait le « cours d'adultes », issu du XIXe siècle (Christen, 2023). Cette dénomination peut être trompeuse : le public est constitué surtout de jeunes gens et jeunes filles de 14-15 ans qui viennent de quitter l'école, des « adolescents » selon notre perception. L'objectif de l'éducation populaire est alors d'abord l'encadrement de la jeunesse populaire de « l'école au régiment » et de « l'école au mariage »⁴. Outre les cours d'adultes, il comprend différentes conférences, des activités de socialisation et de loisirs (amicales laïques, ouvertes aux jeunes et aux autres. Elles sont facultatives, tant pour les autorités qui ne sont pas tenues de les financer que pour les instituteurs et institutrices, exhortés malgré tout à les assurer, mais surtout facultatives pour le public, dont la fréquentation est aléatoire et limitée. C'est ce qui explique pourquoi à partir des années 1910 est posée la question de rendre le postscolaire obligatoire. Plusieurs propositions de lois sont déposées, sans qu'aucune n'aboutisse avant la Seconde Guerre mondiale (Chapoulie, 2010 ; Martin 2008). Les débats mêlent au moins trois questions : la nécessité de compléter une instruction « générale » primaire qui s'achève à 13 ans – donc sans second degré –, les enjeux d'une éducation civique pour les garçons et enfin la formation professionnelle pour les jeunes, qui se pose en termes différents pour les mondes du commerce, de l'industrie et de l'agriculture. Deux lois instaurent des cours postsecondaires professionnels dans le domaine agricole (loi du 2 août 1918) et pour les apprentis de l'industrie et du commerce (loi du 25 juillet 1919 dite Astier complétée par celle de 1925 qui crée la taxe d'apprentissage). Pour autant, leur application reste très limitée dans l'entre-deux-guerres. Toutefois il est acquis dès les années 1920 que les cours professionnels constituent un univers spécifique, qui échappe à l'institution scolaire. Les cours d'adultes qui constituaient le fleuron du postscolaire connaissent une reprise dans l'immédiat après-guerre, mais les observateurs les plus lucides constatent dès 1923 qu'ils sont condamnés par l'effondrement rapide des effectifs, ce qui n'empêche pas la persistance de discours nostalgiques et d'exhortations à leur relance/rénovation jusqu'à la guerre. Les débats sur l'école unique déplacent les enjeux vers la prolongation de la scolarité. L'éducation populaire « postscolaire » devient désormais synonyme - y compris dans les statistiques - d'activités culturelles et de loisirs, presque une

³ Il ne s'agit pas ici d'aborder l'ensemble des relations entre école, en particulier école primaire et éducation populaire pour lesquelles nous renvoyons pour la période postérieure à 1945 à Netter (2021), Besse (2023) et pour la période la plus récente à Lebon (2020), en part. chap. 3, p. 113-149. Ajoutons l'ouvrage sur l'organisation centrale de l'éducation populaire laïque de Martin (2016) compte-tenu du rôle central de la Ligue de l'enseignement.

⁴ Slogan à 20 ans d'intervalle des Congrès de la Ligue de l'enseignement à Nantes, le premier tenu en 1894 qui lance en faveur de l'éducation populaire, le second qui devait avoir lieu en août 1914 et qui avait pour thème l'éducation populaire au féminin.

décennie avant le Front populaire : activités sportives -malgré les réserves de certains instituteurs-, cinéma, théâtre, séances récréatives diverses, tiennent désormais lieu de programme, en particulier dans le monde rural et les petites villes. Le post scolaire s'éloigne donc de sa matrice scolaire. Mais il reste relativement étanche aux grandes innovations des années 1920-1930 que sont l'essor des mouvements de jeunesse : scoutismes, dont les effectifs progressent à partir des années 1920 avec la fondation des Scouts de France, action catholique spécialisée de la jeunesse avec la JOC (Jeunesse ouvrière chrétienne) à partir de 1927 et sa branche féminine l'année suivante, la JAC (Jeunesse agricole catholique) et JAC-F, en 1929 et 1933, JEC (Jeunesse étudiante chrétienne) et JEC-F en 1929 et 1930 ou encore phénomène des auberges de la jeunesse dans les années 1930. L'expression « mouvements de jeunesse » désigne des réalités hétérogènes tant sur le plan idéologique que celui de l'origine sociale ou l'âge des individus concernés, les objectifs des mouvements ou encore les rapports entre les jeunes et les adultes. L'enseignement public y reste étranger, à l'exception près que constitue les Éclaireurs de France qui, à partir de la seconde partie des années 1920, s'efforcent de s'implanter dans quelques écoles primaires supérieures et surtout écoles normales. Le mouvement des auberges de la jeunesse est très lié au monde enseignant laïque, mais il concerne des normaliens et de jeunes instituteurs, pas des élèves.

Le moment Front populaire : l'éducation nouvelle populaire dans les murs

L'idée que les activités d'éducation populaire permettent de transformer les pratiques pédagogiques dans l'école avait déjà été mise en avant par Édouard Petit à la fin du XIXe siècle (Martin, 2023). Mais elle prend de la consistance avec l'action du ministre Jean Zay sous le Front populaire, qui revendique l'inspiration des principes et pratiques du scoutisme des Éclaireurs de France dont les références pédagogiques sont proches de celles de l'Éducation nouvelle : valorisation des centres d'intérêts de l'enfant, de l'initiative, du jeu, du collectif ou encore du plein air. On rappellera pour mémoire que le ministre soutient également la création par les Éclaireurs et la Ligue de l'enseignement des premiers centres d'entraînement, futurs CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active), qui visent à former les moniteurs de colonies de vacances (Palluau, 2013). L'objectif explicite est d'inciter les enseignants à se consacrer aux vacances des enfants du peuple et, en retour, de promouvoir les méthodes actives dans l'enseignement, en lien avec un projet de démocratisation de l'enseignement dans la perspective de l'école unique. En 1936, les ordres primaire et secondaire sont transformés en premier et second degrés et l'année suivante, l'âge de l'instruction obligatoire est porté à 14 ans.

Dans le second degré, la valorisation des méthodes d'éducation populaire projet prend la forme des loisirs dirigés à la rentrée 1937 qui s'inscrivent dans le mouvement en faveur des loisirs éducatifs initié depuis la décennie précédente et renforcé par le Front populaire. Concrètement le samedi après-midi⁵ est désormais consacré à des activités « sous une forme récréative »⁶ qui doivent permettre des pratiques pédagogiques différentes, pour enrichir la culture des élèves et faciliter l'initiative individuelle. L'objectif est aussi de transformer le cadre disciplinaire en favorisant la responsabilisation des élèves. Une large initiative est laissée aux établissements. À partir d'octobre 1937 de multiples formes d'activités

⁵ NB : le samedi est alors un jour de classe.

⁶ L'expression figure dans la circulaire ministérielle. Pour toute l'analyse qui suit : Condette (2011).

sont mises en place dans les collèges et lycées⁷, par des enseignants ou des d'élèves : ateliers artistiques (dessins, musique), travaux manuels, visites de musées, fondations de clubs, journaux lycéens, etc.

La réforme est porteuse d'ambiguïtés. D'abord elle se fait sans moyens, ce qui, l'enthousiasme initial passé, n'a pas contribué à favoriser l'engagement des enseignants. L'intitulé « loisirs dirigés » suscite, dans le contexte politique exacerbé du Front populaire, les critiques de la droite qui dénonce l'introduction dans les établissements scolaires de « la paresse », qui avait déjà selon elle son ministère avec Léo Lagrange (sous-secrétaire d'État chargé de l'organisation des loisirs et des sports, il a été accusé d'être le ministère de la paresse par l'opposition). Rebaptisées « activités dirigées » en 1938, elles n'en demeurent pas moins ambiguës quant à leur statut par rapport à la norme scolaire : elles mêlent en effet des pratiques qui s'intègrent à des disciplines scolaires – l'enquête de milieu à caractère géographique, l'excursion naturaliste ou encore le club de conversation anglaise – à d'autres activités qui relèvent de l'extrascolaire, surtout par rapport aux références de l'enseignement secondaire de l'époque, comme le modélisme ou décoration. Sans surprise, ce sont les premières qui perdurent et qui suscitent l'adhésion des enseignants, mais aussi des élèves. Ce statut incertain se retrouve à propos de l'assiduité. Les loisirs dirigés (ou activités dirigées) sont obligatoires pour l'établissement – il doit les organiser – mais leur fréquentation ne l'est pas pour les élèves, selon un principe de libre adhésion familier à l'éducation populaire. Celles et ceux qui ne veulent pas participer aux activités peuvent rester à l'étude ou à la bibliothèque. L'engagement des collégiens et lycéens dans les loisirs dirigés suit une courbe décroissante qui va de l'intérêt initial à un certain étiolement : la logique de la rentabilité du travail scolaire prime pour certains élèves, comme pour des familles qui dénoncent une perte de temps. Est-il si facile de concilier école et « forme récréative » ?

Ces ambivalences se retrouvent tout au long de l'histoire des activités dirigées, qui sont très ponctuellement relancées jusqu'à leur disparition en 1979. Des archives documentant le milieu des années 1950 révèlent des pratiques qui oscillent entre visites, sports, révisions des programmes, avec un public d'élèves peu concernés sauf exception, des enseignants plutôt démunis, à l'exception de quelques-uns, le tout sur fond de scepticisme des chefs d'établissements⁸.

L'éducation populaire au service du « civisme vécu » dans le second degré : de la Libération au milieu des années 1980

De la Libération au tournant des années 1980 différentes expériences ont cherché à promouvoir les principes inspirés de l'éducation nouvelle dans un second degré dont la croissance des effectifs commence dès l'après-guerre. Elles prennent souvent appui sur les associations d'éducation populaire.

⁷ Jusqu'au début des années 1960, collèges et lycées désignent des établissements secondaires qui ont des statuts différents mais qui regroupent des élèves des deux cycles à la différence des collèges et lycées actuels.

⁸ AD Vienne 606W369, (1955 et 1956). Il faut dire qu'en 1955 et 1956, les activités dirigées ont été remises au goût du jour sous la forme d'une obligation faite aux lycées et centres d'apprentissages, de proposer deux semaines banalisées d'activités en toute fin d'année (du 1er au 14 juillet).

Cinéclubs scolaires : un succès durable

Les cinéclubs ont concerné des centaines de milliers d'élèves et de personnels des établissements du second degré (enseignants, surveillants généraux, maîtres d'internat). Si leur vie s'étend sur une bonne trentaine d'années de l'après-guerre aux années 1970 où ils disparaissent définitivement, leur grande époque traverse les années 1950-1960. Ils participent alors à la constitution et à la diffusion d'une culture cinéphilique qui a la faveur d'enseignants, mais également d'élèves. Leurs vertus aux yeux de leurs promoteurs tiennent également à ce qu'ils valorisent une culture du débat, selon la formule ternaire qui les définit : « présentation-visionnement-débat ». Celle-ci doit idéalement favoriser la formation d'un point de vue (le jugement porté sur le film), mais également son expression dans la confrontation. C'est le rôle des « animateurs de ciné-club » – un des premiers usages du mot animateur – que de faire vivre cette éducation populaire lors du débat qui doit suivre le film. À cela s'ajoute pour les plus actifs la construction d'une programmation pour laquelle ils peuvent se former lors de stages proposés par les fédérations, spécifiques ou non à l'univers scolaire. La plus importante est l'UFOLEIS (Union française des œuvres laïques d'éducation par l'image et le son), branche spécialisée de la Ligue de l'enseignement. Héritière du cinéma éducateur laïque lié au primaire dans l'entre-deux-guerres, elle est la seule des organisations de la Ligue à parvenir à s'adapter à l'essor du second degré technique et général d'après-guerre. L'affiliation des clubs d'établissements aux fédérations est nécessaire puisque ce sont elles qui assurent la distribution des films, tout en proposant une formation par leurs revues largement diffusées. Activité nécessairement collective, le ciné-club est adapté aux internats et à la diversité des centres d'intérêts et capacité d'investissement des élèves qui peut aller du spectateur passif et ponctuel au « fanatique » (Laborderie, 2018 ; Souillès-Debats, 2017). La dénomination générale recouvre des pratiques fort diverses, dont certaines sont sans doute éloignées de la formule ternaire évoquée plus haut.

Ce succès tient à ce qu'il s'inscrit dans celui plus large de la forme cinéclub dans la société française, en pleine époque de légitimation d'une culture cinéphile et qu'il rencontre un militantisme enseignant, à la fois culturel, mais également pédagogique : nombreux sont ceux qui se battent pour l'introduction du cinéma dans les programmes, et ambitionnent donc de faire passer le film du périscolaire à la salle de classe. Ils n'obtiendront *in fine* que très partiellement gain de cause avec la création du bac cinéma qui ne concerne qu'une minorité d'élèves. Pour les autres, les dispositifs « Collégiens » ou « Lycéens au cinéma » déployés depuis les années 1990 révèlent, dans ce domaine comme d'autres, le remplacement des acteurs associatifs, en particulier de grandes fédérations d'éducation populaire par des professionnels spécialisés, ici en l'occurrence des exploitants de salles qui ont fait triompher auprès du ministère de la Culture l'idée que la salle de cinéma était le véritable lieu de l'éducation cinéphile (Souillès-Debats, 2023). L'« ouverture de l'école » et la spécialisation croissante dans le domaine des loisirs et de la culture mettent en difficulté les structures d'éducation populaire ou d'animation qui revendiquent une polyvalence. C'est vrai dans le domaine du hors école, mais cela l'est davantage encore dans les relations avec l'école.

Former des citoyens actifs

Dans l'après-guerre, les mouvements laïques reconstitués obtiennent dans l'univers primaire des moyens pour renforcer leur action : ils interviennent ainsi dans la formation des futurs maîtres et surtout disposent d'instituteurs mis à disposition (MAD), qui sont déchargés de classes pour se consacrer aux œuvres laïques et qui comptent parmi les premiers professionnels de l'éducation populaire. Que ces

conditions permettent de réaliser une véritable complémentarité entre l'école primaire et l'éducation populaire reste une question débattue, mais ce il n'existe rien de comparable pour le second degré, où les points de contact avec l'éducation populaire sont limités et les expériences éparses. Par ailleurs, jusqu'aux années 1960, l'éthos professionnel promu par les autorités, mais aussi le syndicalisme des instituteurs et institutrices valorisait fortement l'engagement extrascolaire. Cela ne signifiait pas que tous les maîtres et maîtresses assuraient des colonies de vacances, mais ce type d'engagement était répandu. Rien de tel n'a jamais existé pour le second degré : l'investissement dans les cinéclubs ou divers clubs a toujours procédé d'un choix individuel, globalement très minoritaire. On peut ajouter que dans les écoles primaires supérieures qui ont constitué avant-guerre une forme de second degré du primaire et même dans les cours complémentaires, l'engagement des enseignants était plus réduit que dans le primaire à proprement parler, les associations d'éducation populaire laïque ne parvenant pas souvent non plus à s'y implanter.

L'instruction civique comme la morale figuraient dans les programmes de l'enseignement primaire de la IIIe République. En revanche, les élèves du secondaire, estimait-on, n'en avaient pas besoin, puisque les humanités qui constituaient l'essence même de cet enseignement en tenaient lieu. On notera le parallèle avec l'éducation populaire version péri ou postscolaire réservée elle aussi aux enfants du peuple, qui seuls étaient supposés avoir besoin de suppléments de civisme, scolaire et postscolaire. À la Libération, cette position est remise en cause en raison du rapprochement entre les deux degrés. Mais on pense également qu'il est nécessaire de revigorer un civisme dont la faillite des élites en 1940 aurait été l'indice. Enfin la jeunesse ayant été pervertie par le régime de Vichy, qui a cherché à l'enrégimenter, y compris dans les établissements scolaires, il y avait, disait-on, urgence à lui redonner le sens de la vie en commun. Cet argument est partagé, au-delà de l'Éducation nationale. Il est ainsi mis en avant par les mouvements de jeunesse et d'éducation populaire : le programme de la République des jeunes, première fédération des MJC (maisons des jeunes et de la culture) en 1944 ne propose rien d'autre que de refaire la république par l'éducation civique de la jeunesse, en promouvant une citoyenneté dite active.

Louis François est l'initiateur de l'éducation civique dans l'Éducation nationale. Il est l'un des passeurs de l'éducation nouvelle dans l'enseignement secondaire. Agrégé d'histoire, résistant déporté, proche de Gustave Monod, directeur du second degré et initiateur des classes nouvelles, il est nommé inspecteur général à la Libération et chargé des questions ayant trait au civisme, y compris dans le fonctionnement des établissements scolaires, élément de la « vie scolaire »⁹ : il se penche sur les questions d'internat, crée les responsables de classes, se fait le propagandiste de l'éducation nouvelle. Il met en place les programmes de 1948 de l'éducation civique – et non plus l'instruction – qui prescrivent une pédagogie active, qui a la faveur de ce chef scout. Louis François est en effet une grande figure des Éclaireurs de France, comme d'autres réformateurs pédagogiques du Front populaire et de la Libération¹⁰. Par opposition à l'instruction civique enseignée uniquement dans les livres, il prône un « civisme vécu », équivalent à la « démocratie vécue » que revendique l'éducation populaire de l'après-guerre. Parallèlement à ses fonctions d'inspecteur, il occupe de multiples responsabilités dans des associations qui gravitent autour de l'école – comme l'Association nationale des communautés d'enfants, la fédération des clubs UNESCO qu'il a fondés et qui sont à ses yeux un de ses espaces où des formes

⁹ Selon Soussan (1988), c'est à la Libération que l'expression « vie scolaire » déjà en circulation prend consistance.

¹⁰ Mais à la différence de beaucoup, il n'est pas socialisant, étant attaché au général de Gaulle. Par ailleurs, Louis François ne doit pas être confondu avec son frère Pierre François, autre figure des Éclaireurs, qui a largement contribué à la fondation des Francs et franchises camarades (Francas).

pédagogiques nouvelles peuvent naître, en faisant vivre les élèves hors de la classe et en promouvant une citoyenneté ouverte sur le monde (Martin et Palluau, 2014). Dans le domaine scolaire, ses réussites seront limitées : l'éducation civique doit être en permanence défendue, contre l'indifférence d'une majorité d'enseignants et l'hostilité de certains ministres qui redoutent l'introduction de « la politique » dans l'école. Elle finira par disparaître avec la réforme Haby en 1975.

Maurice Deixonne présente un autre profil. Normalien, agrégé de philosophie, il s'est singularisé depuis les années 1930 par la pratique dans ses classes d'une discipline très libérale et par ses engagements politiques et syndicaux qui lui ont valu des déplacements d'office pendant les années 1930 et une révocation sous Vichy. Sa réputation de novateur sur le plan de la discipline scolaire fait qu'on lui confie à la Libération la direction du lycée d'Albi, avant qu'il ne soit élu député socialiste du Tarn. Il est dans son parti l'un des rares soutiens du jeune Pierre Mauroy lorsque celui-ci crée la Fédération nationale des clubs et foyers Léo Lagrange en 1951. Il en devient le président. Battu aux législatives lors de la vague gaulliste de 1958, Maurice Deixonne doit reprendre un poste dans l'Éducation nationale. Il est nommé proviseur du nouveau lycée Rodin à Paris et s'y fait connaître par l'ouverture d'un des premiers foyers socio-éducatifs (FSE) dans un établissement d'enseignement général (Mitrani, 2011)¹¹.

Le secondaire s'ouvre au socio-éducatif : les FSE

Ces foyers ont été développés par des individus qui n'ont pas accédé à la notoriété des deux figures qui viennent d'être évoquées. Ils ont été créés dans certains établissements de l'enseignement technique, en particulier des centres d'apprentissage devenus des CET (collèges d'enseignement technique) à partir de 1959 à l'initiative de membres du personnel, en particulier des surveillants généraux¹². La mémoire professionnelle des CPE (conseillers principaux d'éducation) – les successeurs des surveillants généraux après 1972 – accorde une grande place à ces expériences dans la transformation des références de leur métier (Rémy, Sérazin, Vitali, 2010)¹³. Les établissements techniques posent des problèmes spécifiques pour la vie scolaire : ils abritent de nombreux internes et le travail des élèves en dehors de la classe y est limité¹⁴. Certains surveillants généraux proposent donc des activités de loisirs aux élèves, ainsi que des camps de vacances, selon un modèle qui était courant dans les écoles des grandes entreprises industrielles, mais aussi dans les centres de jeunesse de Vichy, dont certains centres d'apprentissage sont les héritiers. Des associations régionales sont créées pour fédérer ces initiatives, les AROEVET (associations régionales des œuvres de vacances de l'enseignement technique)¹⁵, devenus AROEVEN (pour Éducation nationale) à partir de 1964. Ils constituent un des rares exemples d'associations d'éducation populaire liées au second degré. On notera qu'elles sont structurées selon une logique régionale (en fait académique) et non départementale comme c'est le cas de toutes les autres associations liées au premier degré¹⁶.

¹¹ Notice Deixonne Maurice dans le *Maitron. Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier*.

¹² Prédécesseurs des CPE d'aujourd'hui.

¹³ Notamment Chapitre III : « Les espoirs d'une fonction nouvelle », p. 39-50.

¹⁴ Les élèves des LP sont aujourd'hui encore davantage pensionnaires que les autres élèves, surtout dans les filières industrielles, du fait de la rareté des formations.

¹⁵ NB : On n'y trouve pas que des surveillants généraux : Nelson Pailloux, plus connu comme président de Comité olympique français que comme secrétaire général fondateur de la FOEVET (fédération des AROEVET) était un enseignant de lettres.

¹⁶ L'exemple étant la Ligue de l'enseignement structurée depuis les années 1920 avec ses FOL et dont la constitution de structures académiques ou régionales est une longue histoire, non achevée.

Le FSE scolaire présente des analogies dans l'inspiration avec le foyer de jeunes géré par les jeunes alors à son apogée en France, dont le type même sont les MJC (Maisons des jeunes et de la culture). Dans les années 1960, sur fond d'arrivée à l'adolescence des classes du baby-boom, elles connaissent un essor spectaculaire, passant 170 en 1958 à plus de 1000 en 1968, avec le soutien des autorités jusqu'en 1966. La prise de la responsabilité dans un cadre associatif souple s'y veut un modèle d'engagement civique : elles se revendiquent « banc d'essai de la citoyenneté ». Elles symbolisent l'animation socioculturelle dont les partisans prophétisent qu'elle est en mesure de transformer la société, même si les observateurs les plus attentifs ont, dès le milieu des années 1960, relevé les limites de ces institutions, en particulier leurs difficultés à toucher les jeunes de toutes les catégories sociales. Au-delà de l'accueil libre qu'elles pratiquent et de leurs activités, elles revendiquent ce que leur jargon désigne sous le nom de « pédagogie institutionnelle » : un parcours de responsabilités dans le conseil de maison et le conseil d'administration. La cogestion est leur mot d'ordre, terminologie que l'on retrouve dans le vocabulaire des réformateurs présents au congrès d'Amiens en mars 1968. Elles sont des univers masculins, tant par le public (à 70% des garçons) que par les activités proposées ou encore leur encadrement professionnel constitué presque exclusivement d'hommes. Les jeunes, surtout des 17-22 ans, des mineurs en majorité, y disposent de droits et d'espaces d'expression dont ils ne bénéficient pas alors dans l'espace scolaire (Besse, 2008).

Les FSE sont généralisés dans le second degré avec les mesures prises sous le ministère Edgar Faure, à l'automne 1968 après les événements, pour libéraliser la discipline dans les établissements et favoriser la participation des élèves avec le conseil de classe et les délégués des élèves¹⁷. Leur création suscite des conflits qui s'inscrivent dans le climat des années 1968-1972 : débats autour de leur politisation, accusations de démagogie à propos des enseignants qui s'y engagent, tandis que les syndicats dénoncent la rémunération très faible attribuée pour l'animation d'activités, etc. Mais ce qui domine, malgré des avis contrastés, c'est le constat d'un investissement limité des élèves¹⁸ : selon une enquête de 1971, 25 % des élèves les fréquenteraient dont 5% de manière régulière. La levée du cadre disciplinaire du lycée « traditionnel » n'a pas suffi à générer un engagement comme le pensaient les promoteurs des FSE, qui espéraient l'essor de la participation lycéenne. En juin 1971, l'inspecteur général Toraille, président de l'OCCE (Office central de la coopération à l'école) qui fédère certains de ces FSE et auteur de *L'Animation pédagogique aujourd'hui* (Toraille, 1972) prend leur défense dans *Le Monde*. L'article s'achève paradoxalement par ces propos : « Une formule déjà dépassée ? L'éducation ne relève plus d'une seule Institution - l'école - mais s'appuie sur un ensemble d'activités dont certaines seulement se situent dans les locaux scolaires. Plutôt que de vouloir reconstituer à l'intérieur de rétablissement scolaire un " microcosme " culturel, ne vaudrait-il pas mieux l'ouvrir et le mettre en relation plus directe avec tout ce qui se fait en dehors de lui ? » (Toraille, 1971). Cette prophétie de l'école ouverte est contemporaine des espoirs placés sur les équipements intégrés qui visent à dépasser le cloisonnement physique et fonctionnel des CEG, bibliothèque, centre social ou MJC et qui donnent lieu à quelques expériences, en particulier dans les villes nouvelles, l'une des plus célèbres étant le lycée des Sept mares à Maurepas (Yvelines), dont la conception intègre une importante partie socioculturelle. Ces rares expériences de fusion entre scolaire et socioculturel – entendu dans un sens très large qui dépasse le cadre des

¹⁷ Décret n°68-968 du 8 novembre 1968 relatif aux conseils des établissements d'enseignement public du niveau du second degré, *JORF DL*, 9 nov. 1968, p. 10498 (art. 6). Un circulaire de décembre 1968 précise sa philosophie.

¹⁸ *Le Monde* du 3 juin 1971 consacre un très long article constitué de reportages dans différents FSE, dont certains situés dans des établissements proches (les 3 lycées d'Orléans par exemple), mais qui conclut plutôt au faible intérêt des élèves. (Testanière, 1972 ; Sainsaulieu et al., 1972)

associations d'éducation populaire – se poursuivent jusque dans les années 1980, non sans difficultés : le dépassement des frontières entre institutions se heurtent à de nombreuses difficultés, qui témoignent de la difficulté à faire vivre cette utopie (Zenouda-Collet, 2013).

Le paradoxe des FSE est qu'ils ont été généralisés au moment où le modèle du foyer de jeunes entrerait en crise. Après mai 1968, les MJC, sauf exception, se vident de leur population de jeunes de 17-22 ans au profit de publics d'adultes et d'enfants. Quelques années plus tard, en 1975, elles en tirent les conséquences en se rebaptisant Maisons pour tous. Les jeunes n'ont plus besoin du cadre de la maison pour leurs loisirs et leur modèle de la pédagogie institutionnelle paraît désuet¹⁹. Par ailleurs, même au plus haut de leur succès dans la première moitié des années 1960, elles n'ont jamais concerné qu'une minorité de jeunes, ce qui a conduit les autorités à proposer des dispositifs qui se voulaient alternatifs comme le programme des Mille clubs²⁰. L'idée que l'animation socioculturelle aurait réussi là où les établissements scolaires ont échoué dans leur adaptation aux transformations de la société des années 1968 paraît peu fondée. Ce qui frappe plutôt c'est la similitude des difficultés éprouvées par l'école et l'animation. L'une des illusions des promoteurs tant des MJC que des FSE a été d'espérer généraliser fréquentation et participation des jeunes à la vie de leurs instances (« la pédagogie institutionnelle »), alors qu'il s'agissait de pratiques d'engagement relativement exigeantes. La gestion participationniste, le *self-government* sont des marqueurs de l'Éducation nouvelle et surtout du scoutisme qui lui a servi de vecteur. Leur exigence sinon leur élitisme sont mis à l'épreuve par une massification, aggravée par le manque de moyens, trait qui vaut tant pour les MJC que les FSE. Mais pour autant, les FSE ont répondu aux attentes de certains jeunes : une petite minorité y a été très investie, comme c'est, semble-t-il, le cas aujourd'hui encore avec les maisons des lycéens (MDL) qui leur ont succédé²¹. S'il fallait résumer en une phrase, on pourrait écrire que MJC comme FSE qui ont déçu d'abord à cause des attentes démesurées qui ont été placées en eux.

La généralisation des FSE s'inscrit dans la même séquence chronologique que la transformation des surveillants généraux en conseillers d'éducation (1970) puis conseillers principaux d'éducation à qui l'institution accorde une mission de discipline, mais également « une mission permanente d'animation éducative »²². On soulignera que des mouvements d'éducation populaire, AROEVEN et surtout CEMÉA, ont participé à l'effort de rénovation de la vie scolaire : les CEMÉA organisaient des stages de formation des maîtres d'internat pour les classes nouvelles dès la Libération²³. Ils interviennent dans quelques CPR (centres pédagogiques régionaux) qui forment les enseignants du second degré au cours des années 1960 et créent en 1970 un « secteur second degré » qui indique leur volonté d'intervenir davantage auprès des professeurs de collège-lycée, afin d'y promouvoir les méthodes d'éducation nouvelle. Mais le nouveau statut des CPE ne remet pas en cause la division des tâches entre enseignants chargés de l'enseignement disciplinaire et CPE qui assument l'ordre et « l'éducation » et vont de fait devenir les interlocuteurs exclusifs des FSE, avec au mieux une poignée d'enseignants.

¹⁹ On notera que la question des jeunes, en particulier des adolescents intéresse peu le secteur socioculturel dans les années 1970. *Les Cahiers de l'animation* qui permettent de suivre les préoccupations des acteurs, ne proposent un premier dossier sur le sujet qu'en 1979 : (n°23).

²⁰ On peut défendre la thèse que les Mille clubs reposent sur le même schéma que les MJC (libre participation des jeunes, idéal participationniste, avec l'encadrement des animateurs professionnels en moins et un peu moins d'exigence en matière statutaire).

²¹ Pour un tableau de l'histoire des dispositifs de participation lycéenne, (Condette, 2020).

²² Circulaire n°72-222 du 31 mai 1972 « Mission des conseillers principaux et conseillers d'éducation ».

²³ Louis Astre, alors jeune MI-SE et futur responsable syndical y prend part. Notice Louis Astre, *Le Maitron... op. cit.*

L'éducation socioculturelle de l'enseignement agricole

Par contraste, l'enseignement agricole fournit un exemple parallèle d'intégration de l'animation, non seulement dans les établissements scolaires, mais également dans les cursus, avec la naissance de l'éducation socioculturelle (ESC). En 1965 ont été créés cette nouvelle discipline et deux corps de professionnels (animateurs pour les collèges et professeurs pour les lycées appelés à fusionner) qui sont chargés d'animer la vie culturelle et sociale dans et autour des établissements (l'animation du milieu local). Le projet s'inscrit dans la perspective de modernisation de l'agriculture française²⁴ qui doit s'accompagner d'une « adaptation » des ruraux à un monde profondément bouleversé, selon une perspective où se mêlent l'héritage de l'éducation populaire et un fonctionnalisme caractéristique des années 1960. Cette création s'accompagne dans les nouveaux établissements de la construction d'équipements adaptés. Elle suscite des crispations vis-à-vis des « socioculturels » taxés de gauchisme, mais s'institutionnalise sur la durée, avec une participation plus importante que dans les lycées de l'Éducation nationale et l'introduction des techniques d'animation dans le cursus des élèves et des étudiants, même si c'est à la marge (Lelorrain *et al.*, 2007). Cette spécificité maintenue jusqu'à nos jours constitue l'une des originalités des établissements agricoles dont il faut rappeler certains traits : petits effectifs, mais gros internats, autonomie, liens avec les professions agricoles et le milieu local.

Le contexte des années 1970 peut paraître encore favorable à la cause des méthodes actives dans l'Éducation nationale : en 1973, la réforme Fontanet des 10% demande aux établissements de réserver un dixième du volume horaire annuel de cours à des travaux à caractère interdisciplinaire, dont la thématique résulterait d'une consultation des élèves, voire de leur initiative. Les activités des FSE pouvaient d'ailleurs être potentiellement concernées. Mais les 10% se soldent par un échec et sont rapidement abandonnés (Verneuil, 2022). L'animation continue à être encore ponctuellement invoquée dans les discours des réformateurs et même les textes officiels. Il s'agit plutôt d'une référence à un état d'esprit que d'une allusion à des techniques venues de l'animation socioculturelle, même si le lien est parfois établi. Ainsi le rapport Legrand sur le collège de 1982, les enseignants sont présentés comme des « animateurs » en plus de leur mission d'instruction, le FSE est le pilier de la vie démocratique au collège et on retrouve dans le rapport la mention de « l'éducation civique vécue » (Dorison, 2018 ; Legrand, 1982). Mais globalement à partir de la seconde moitié des années 1970, on assiste à un déclin des discours réformateurs, en lien avec le repli conservateur qui affecte la société française (Prost, 1997).

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

Le paysage actuel des relations entre second degré et animation s'est mis en place à partir des années 1980 sur fond de massification des lycées, de montée croissante des enjeux de réussite scolaire puis éducative, mais également de volonté d'accroître la participation des élèves et enfin de mutations de l'animation. Ne sont esquissées dans cette partie que quelques très grandes lignes.

²⁴ L'enseignement agricole a été restructuré en 1962 en lien avec l'entrée dans le marché commun agricole.

Deux mondes qui se méprisent ou qui s'ignorent ?

Le début des années 1980 voit s'installer pour plusieurs décennies les termes d'un « nouveau » conflit, entre réformateurs et conservateurs sur le terrain scolaire. Il se distingue de ceux des années 1970 par sa schématisation à outrance – du moins tel qu'il est construit par les logiques de l'espace médiatique (Forestier, 2023) – et par sa centration autour de la question de l'efficacité de l'école, sur fond de croissance du chômage, puis de massification du lycée après 1985. Les germes de l'opposition entre « républicains » et « pédagogues » sont là. Sans être centrale, la figure de « l'animateur » est érigée en repoussoir par les conservateurs « tenants des savoirs » qui accusent leurs adversaires d'« achever de transformer les professeurs en animateurs socioculturels et les établissements en "lieux de vie" ? »²⁵. La crainte d'une dérive socioculturelle s'exprime aussi, avec de tout autres intentions, chez des sociologues critiques qui redoutent les préjugés du monde éducatif concernant un pseudo « handicap socioculturel » dont souffriraient les enfants des catégories populaires. Ils s'inquiètent d'une moindre ambition cognitive dans la multiplication des « actions » qui caractérisent les écoles et collèges des premières années des ZEP (zones d'éducation prioritaire) créées à partir de 1982²⁶. Cette double critique d'une menace « socioculturelle » – qui n'avait pourtant pas de lien immédiat avec l'animation socioculturelle telle qu'elle était effectivement pratiquée – s'inscrit dans un contexte plus large de dévalorisation de l'animation, particulièrement du secteur socioculturel. Jacques Ion pouvait s'interroger en 1986 sur la fin du socioculturel, diagnostiquant son écartèlement entre une orientation sociale, présente dans les quartiers relevant de ce qu'on allait appeler la politique de la ville et une orientation culturelle qui s'effaçait devant le dynamisme d'un ministère de la Culture en plein essor sous Jack Lang (Ion, 1986). Le socioculturel rebaptisé par certains « socioculcul » était ringardisé. L'appellation « socioculturel » devient d'ailleurs d'un usage rare dès la fin des années 1980. Quant à « l'animation », son usage n'est plus celui, triomphant des années 1960 et 1970. La revalorisation symbolique de l'éducation populaire à partir de la seconde moitié des années 1990 ne peut se comprendre sans avoir à l'esprit la démonétisation de l'animation depuis le début des années 1980.

Une ouverture de l'institution scolaire qui profite peu à l'animation

L'institution scolaire, surtout à l'école primaire et au collège, connaît depuis le début des années 1980 un large mouvement « d'ouverture » à des interventions extérieures, que ce soit dans ses murs ou hors de ceux-ci²⁷. Cette transformation est à mettre en lien avec un nouveau paradigme qui fait de la pluralité des expériences éducatives et culturelles le fondement d'une nouvelle culture scolaire, en lien avec l'éclectisme cultivé de l'homme contemporain²⁸. Cette « ouverture » n'a que peu profité au monde de l'animation et de l'éducation populaire, qui s'est même trouvé marginalisé. Les associations laïques s'étaient construites dans le rôle d'intermédiaire entre l'école et l'extérieur, comme « associations complémentaires ». Ce statut est l'objet d'une reconnaissance officielle par la gauche nouvellement au pouvoir : 8 grandes associations sont officiellement reconnues et « agréées ». Mais il est, au cours des années 1986-2000, l'objet de tensions récurrentes sous les gouvernements de droite qui considèrent

²⁵ Badinter, Debray, Finkelkraut, Kintzler (1990). NB : dans le contexte de la loi Jospin et de la création des premiers IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres) expérimentaux à la rentrée 1990.

²⁶ Voir Rochex (1999). Pour des regards d'historiques sur les ZEP, voir *Histoire de l'éducation* (2023), n° 159.

²⁷ Elle prend de l'importance dès le début des années 1980, mais elle est précédée par les effets de la mise en place des dispositifs PACTE (Projets d'activités éducatives et culturelles des établissements) en 1979. Yves Verneuil, « La réforme Fontanet... » art. cit.

²⁸ Voir les travaux de Netter (2019).

ces associations comme des satellites du syndicalisme enseignant et des partis de gauche. Indice d'une perte de la prééminence des associations dites historiques²⁹, le nombre d'associations agréées explose pour dépasser les 150 après l'an 2000, dont beaucoup ne sont pas des associations à finalités principalement éducatives (la Ligue de protection des oiseaux ou la Fédération des motards en colère), ce qui témoigne de la diversité des intérêts de l'école et des capacités de lobbying (Laforets, 2016 ; Prat, 2019). On peut y lire surtout la volonté de nombreux groupes de s'adresser aux jeunes. Or seule l'institution scolaire est en mesure de leur fournir ce public. Les structures d'animation, quand elles engagent aujourd'hui des actions avec les collèves, ou même éventuellement dans leurs murs – voir plus loin dans le rapport – n'échappent d'ailleurs pas à cette tendance. Si le public des accueils de loisirs s'est accru, il n'en va pas de même des accueils et des espaces jeunes. L'animation pour les adolescents connaît un déclin régulier depuis les années 1970. Mais curieusement pour le grand public, l'image de l'animation est longtemps restée celle d'une animation orientée vers les jeunes, alors que ceux-ci ne constituent plus, depuis aujourd'hui cinquante ans, qu'une part fort réduite des publics de l'animation.

La polyvalence associée à l'animation ou l'éducation populaire se révèle un handicap face à une institution scolaire qui tant dans le premier degré que le second degré recherche des « spécialistes » qu'il s'agisse de cirque ou d'éducation à l'environnement. Même dans le domaine de l'éducation aux images où les associations d'éducation populaire ont eu une activité pionnière depuis des décennies, elles sont concurrencées par de nouvelles structures qui ne se réfèrent pas à l'éducation populaire ou à l'animation. Cette tendance concerne l'éducation populaire pas uniquement dans son rapport avec l'institution scolaire : tendanciellement les structures d'éducation populaire depuis les années 1970 ont vu des parts de leur domaine d'intervention s'autonomiser – c'est particulièrement net dans le domaine culturel. Les spécialités reconnues aux animateurs sont finalement ce qui relève de l'éducation, « la vie scolaire », si l'on traduit dans le langage du second degré. AROEVEN, CEMÉA, Francas sont amenés à intervenir dans la formation des délégués de classe ou le soutien aux FSE puis MDL. L'autre domaine est celui de la remédiation scolaire qui prend de l'importance depuis les années 1980. On notera à ce sujet que l'AFEV (Association fondation étudiante pour la ville), liée à la Ligue de l'enseignement, est l'une des deux seules associations à avoir rejoint la catégorie des « grandes » associations complémentaires. Outre le soutien scolaire, principalement par le biais des interventions autour des devoirs, assortis parfois d'une ouverture culturelle (comme l'AFEV), ces interventions concernent dans le second degré les ateliers relais qui ont été investis par les associations d'éducation populaire (Jacquot, 2021). L'animation vient « à la rescousse de l'école »³⁰. On remarquera la transformation radicale des rapports avec le public intervenue depuis les années 1970 : dans les ateliers relais, mais également dans un grand nombre de cas pour le soutien scolaire, les publics sont « adressés », c'est-à-dire désignés par les institutions (le collège, le centre social, etc.) ce qui n'était pas le cas dans les années il y a quarante ou cinquante ans, où l'animation l'intensification des enjeux de réussite scolaire ou de réussite « dite éducative » depuis 2007 étant passée par là. L'animation se veut ici « apprenante »³¹, ce qui contraste avec d'autres pratiques d'animation dans les collèges et lycées.

²⁹ Les grandes associations dites historiques bénéficient d'un financement spécifique puis d'une convention pluriannuelle par objectifs après 2007.

³⁰ Chapitre, « L'animation à la rescousse de l'école ? », Lebon (2020).

³¹ Sur le modèle des colonies de vacances apprenantes lancées par le ministre Jean-Michel Blanquer en 2020.

Le nouvel ordre éducatif local

La mise en place progressive au cours de ces mêmes décennies d'un « nouvel ordre éducatif local » (Ben Ayed, 2009, Laforets, 2016) dans lequel les autorités locales et surtout les communes revendiquent désormais un rôle est un phénomène important. Il concerne bien entendu d'abord le primaire, mais également le collège. Il s'accompagne également de l'arrivée de nouveaux acteurs liés à la politique de la Ville dans les quartiers populaires ou encore un renforcement du rôle des CAF. Le trait le plus saillant reste la marginalisation des acteurs historiques de l'éducation populaire comme les MJC ou les centres sociaux, visible dans l'élaboration des PEL (projets éducatifs locaux) puis PEDT (projet éducatif de territoire) (Laforets, 2016). Cette évolution est corrélée avec l'effacement de l'administration Jeunesse et sport, qui était encore au début des années 1980, l'institution étatique de référence pour le secteur. Historiquement liée à l'Éducation nationale, elle a toujours dû composer avec le poids des associations laïques liées à l'école et avec le ministère de la Santé (et les CAF) pour ce qui concerne les actions liées à l'enfance, se concentrant de fait sur l'adolescence et la jeunesse. À partir de 1959, elle a acquis une indépendance progressive vis-à-vis de la rue de Grenelle, alors que s'affirmait un secteur socioculturel qu'elle préférait appeler « socio-éducatif »³². Depuis le milieu des années 1980 et surtout les années 2000, le champ de cette administration n'a cessé de se réduire, alors que sa centrale connaissait une errance administrative. Le rattachement à l'Éducation nationale intervenu au tournant des années 2020 répond à des logiques de rationalisation des moyens administratifs. Mais il est possible qu'il soit saisi par certains acteurs éducatifs, comme une opportunité pour rapprocher institution scolaire et animation, comme le laisse envisager certains éléments de l'enquête.

Conclusion

L'animation est par définition le domaine du volontariat. L'un de ses postulats est qu'elle ne peut reposer que sur la libre fréquentation des individus, une caractéristique de longue durée : personne ne peut, ne doit être contraint à participer à une activité d'animation, de fréquenter un espace jeune ou une maison des lycéens. Ce trait contraste avec l'obligation scolaire qui est devenue l'expérience la plus commune à une génération, même si c'est selon des modalités différentes selon l'origine sociale. Depuis le tournant du XXI^e siècle, les quelques jeunes qui ne fréquentent pas l'école à 18 ans sont des marginaux, qui sont d'ailleurs l'objet d'une prise en charge. Toutefois, une partie des actions d'éducation populaire/animation à destination des publics scolaires ne relèvent plus du pur volontariat aujourd'hui : c'est le cas de tous les dispositifs qui s'assimilent à un soutien à la scolarité (aides aux devoirs, ateliers-relais etc.) et qui s'adressent à des publics désignés par les institutions scolaires ou non. C'est une inflexion que le monde de l'éducation populaire a acceptée, mais qui est en rupture avec ses idéaux. L'animation dans l'univers scolaire est donc traversée par la même opposition que les politiques jeunesse en général. D'un part, on trouve des actions qui visent à favoriser l'engagement pour les jeunes « qui vont bien », pour reprendre les catégories de l'historienne Françoise Tétard (Tétard 2001), celles et ceux qui sont scolarisé·es et qui sont susceptibles de participer aux activités d'un FSE ou de devenir délégué·es voire élu·es au CVL, activités qui concernent une toute petite minorité de ces jeunes, mais qui sont souvent des jeunes qui apprécient ce qui leur est proposé. De l'autre, des actions de remédiation - à des degrés divers - pour celles et ceux « qui vont mal » ou moins bien, et qui sont encadrées et le plus souvent « adressées » par les institutions. Le cas des activités menées par certains accueils de jeunes dans les établissements

³² En 1969, elle se dote d'une direction des activités socio-éducatives. On notera la concordance chronologique avec les FSE.

scolaires et qui sont largement documentés dans ce rapport et relève plutôt de la première catégorie, même si les ambitions en matière d'engagement paraissent limitées. Par ailleurs, Cela ne concerne non seulement que des collégiens, mais même les plus jeunes parmi ces derniers (élèves de 6^e et 5^e). Elles s'accompagnent parfois de l'intervention des structures d'animation dans d'autres aspects de la vie scolaire, là où, semble-t-il, l'Éducation nationale est à la recherche de partenaires (prévention contre le harcèlement, éducation à la sexualité). C'est en tous les cas l'aspect le plus neuf, qui est peut-être un indice de la difficulté des deux partenaires, somme toute anciens, que sont l'institution scolaire et l'éducation populaire à mobiliser les jeunes.

Le caractère captif de la population scolaire adolescente explique l'intérêt qui est porté à l'école par des institutions ou des groupes divers. On peut songer au retournement opéré par le ministère de la Culture : au désintérêt voire au mépris pour l'univers scolaire affiché sous Malraux a succédé à partir de la seconde moitié des années Jack Lang un rapprochement avec l'école, sans que rien ne pouvait être entrepris et qui présente l'avantage de réunir toute une génération : lancement de l'Éducation artistique et culturelle, mais aussi d'opération comme « lycéens au cinéma ». C'est à cette aune qu'il faut analyser le SNU et les réactions qu'il suscite dans le monde associatif. Malgré sa terminologie et la présence du ministère des Armées dans le dispositif, le SNU s'inscrit moins dans la filiation du service militaire aboli en 1996 que des projets de « post-scolaire obligatoire » des années 1920-1930³³. Si la dimension de complément d'instruction et de formation professionnelle a été rendue caduque par l'allongement de la scolarité, le SNU ambitionne de donner un complément de formation aux adolescents, sur la dimension éducative ou citoyenne que le système scolaire ne paraît pas être en mesure de fournir. Cela explique d'ailleurs l'attitude des associations de jeunesse et d'éducation populaire vis-à-vis du dispositif. La participation de plusieurs grands organismes du secteur JEP au SNU ne tient sans doute pas uniquement à des considérations financières ou à la crainte d'apparaître marginalisés dans les politiques de jeunesse. Le SNU est pour elles une opportunité de s'adresser à des jeunes qu'il leur est bien difficile d'approcher par ailleurs. Et les nouvelles tentatives de collaboration entre animation et secteur scolaire évoquées dans ce rapport, qui semblent surtout se présenter sous la forme d'interventions ponctuelles d'animateurs extérieurs sur des temps spécifiques en collège, peuvent être analysées comme une alliance de raison, à défaut d'inclinaison, entre des partenaires qui font face à la difficulté commune de mobiliser la jeunesse. L'institution scolaire a pour elle l'obligation et surtout le poids de l'injonction au diplôme (« travaillez à l'école sinon vous échouerez dans votre vie professionnelle »), mais ceux-ci sont contreproductifs, voire contradictoires avec les projets de construction d'une citoyenneté à l'école et par l'école. L'animation peut se prévaloir d'un cadre différent – l'adhésion volontaire et une discipline souple – d'autant mieux toléré par l'institution qu'il agit sur un temps bien délimité et qu'il ne remet pas en cause le fonctionnement scolaire. Par ailleurs, l'animation s'inscrit dans le seul espace de la « vie scolaire », c'est-à-dire du hors-la-classe. Elle n'est pas perçue comme une voie possible pour modifier ou enrichir les pratiques pédagogiques, comme ce fut le cas au cours des tentatives – souvent diffuses, limitées et désordonnées – qui ont eu lieu entre les années 1930 et 1970. Ainsi école et animation peuvent trouver un terrain d'entente.

³³ Sans pousser l'analogie trop loin, on relèvera que les projets de post-scolaire obligatoire ont buté sur la concurrence entre ministères (Instruction publique devenue Éducation nationale en 1932, Commerce, Agriculture et Armées), les questions budgétaires et aussi les débats autour de la liberté individuelle.

II. L'animation jeunesse dans les loisirs des jeunes¹

À notre connaissance, il n'existe pas d'enquête récente qui permettrait de cerner finement les caractéristiques sociales des adolescent-es qui fréquentent les accueils jeunes². Bien que certains des matériaux de notre recherche permettent de les approcher, les analyses doivent tenir compte de la taille des échantillons et des difficultés à établir leur degré de représentativité.

Néanmoins, en agrégeant les analyses construites à partir de plusieurs sources (cf. « Méthodologies », dans l'introduction), on peut tenter de resituer la place qu'occupent les accueils jeunes dans les façons d'être adolescentes. D'un milieu social à l'autre, mais aussi en fonction de l'âge et du genre, les conceptions du temps libre peuvent varier. On pense par exemple au rôle de prescription des parents, mais aussi aux pratiques culturelles ou encore aux façons de conquérir progressivement l'espace. L'entrée au collège est ainsi la période où s'opèrent les processus d'autonomisation et l'entrée dans la culture juvénile, en rupture progressive avec l'enfance et son contrôle plus étroit de la part des adultes. Or, ce relâchement lui aussi varie en fonction des propriétés sociales des jeunes et de leurs familles. Il s'agit donc ici d'envisager, à partir de plusieurs enquêtes quantitatives, la distribution sociospatiale des manières d'être jeunes dans le département d'enquête, puis de se centrer sur les variations des pratiques de loisirs, pour mettre en évidence comment les accueils jeunes s'y ajustent plus ou moins.

La distribution sociospatiale des jeunesses

Une population diversifiée

Parmi les nombreuses données, diagnostics, cartes... disponibles sur le département d'enquête et sa population générale, on retiendra que la population départementale présente des caractéristiques sociales et économiques qui le distinguent peu de celles du territoire national dans son ensemble. Elle 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...).

¹ Cette partie a été rédigée par Jérôme Camus et Laurine Herpin.

² Rappelons que l'on désigne par « accueil jeunes » un espace, administré par une institution socioculturelle (centre social, MJC, service jeunesse...), fréquenté par des jeunes à partir de l'entrée au collège (ce qui le distingue de l'animation enfance) et encadré par au moins un-e animateur-trice (professionnel-le, dans la quasi-totalité). Sur le plan légal, ces lieux d'accueil sont habilités soit comme ALSH (accueil de loisirs sans hébergement), soit comme « accueil de jeunes ». La différence principale est marquée par l'âge (inférieur à 14 ans pour les premiers, à partir de 14 ans pour les seconds) et justifie des variations dans les contraintes réglementaires (contrôle des présences...). On verra que, dans les faits, cette distinction est particulièrement floue et peu efficiente.

TABEAU 1 PART DES JEUNES ET DES PLUS ÂGÉS DANS LA POPULATION (DÉPARTEMENT ET FRANCE)

	Département d'enquête	France
Moins de 15 ans	17,3 %	18 %
15-29 ans	17,8 %	17,6 %
60-74 ans	17 %	16,3 %
75 ans et plus	10,4 %	9,4 %

Source : INSEE, Recensement de la population (2017). **Champ** : Population du département d'enquête / France

Lecture : En France, en 2017, 18 % de la population à moins de 15 ans.

Du point de vue de la répartition par âge, le poids des différents groupes est quasi identique à la population française. On peut donc penser que les phénomènes que l'on observe au niveau national à propos du rapport entre les générations trouvent une traduction dans le département. C'est sans doute particulièrement vrai concernant le vieillissement de la population. Entre 2007 et 2017, les données du recensement montrent que la part des 60 ans ou plus est passée dans le département de 22,9% à 27,4% alors même que la part des moins de 15 ans reste stable à un peu plus de 17% (et on observe le même mouvement au niveau national). Cette tendance de la population française est à la fois bien connue et souvent abordée sous l'angle économique ou des transformations de l'État social. Il peut aussi être appréhendé d'un point de vue sociologique : le vieillissement de la population et, plus spécifiquement, l'allongement de la vie active et de l'espérance de vie qui permet à ces générations de conserver plus longtemps une place dans la vie de la cité contribuent sans doute à modeler les dispositifs de gestions de la jeunesse et de passage d'un âge social à l'autre. On peut ainsi penser que la plus ou moins grande tolérance des comportements pensés comme spécifiquement adolescents et la nécessité de les encadrer ne sont pas étrangers au regard que portent sur eux les générations vieillissantes (Chauvel, 1998 ; Mauger et Beaud, 2017 ; Peugny, 2022 ; Zaffran, 2010)

TABEAU 2 RÉPARTITION PAR CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES (DÉPARTEMENT ET FRANCE)

	Dpt d'enquête	France
Agriculteurs exploitants	0,7 %	0,8 %
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	3,2 %	3,5 %
Cadres et professions intellectuelles supérieures	8,4 %	9,5 %
Professions intermédiaires	14,6 %	14,2 %
Employés	16,1 %	16,1 %
Ouvriers	12,3 %	12,2 %
Retraités	29,6 %	27,2 %
Autres personnes sans activité professionnelle	15 %	16,5 %
Ensemble	100 %	100 %

Source : INSEE, Recensement de la population (2017). **Champ** : Population du département d'enquête / France.

Lecture : En France, en 2017, 9,5 % de la population appartient à la catégorie « cadres et professions intellectuelles supérieures ».

Le second indicateur montre le même type de similarité. La catégorie socioprofessionnelle au niveau le plus agrégé permet d'appréhender grossièrement la stratification sociale. Cette approximation paraît acceptable dans la mesure où d'autres indicateurs comme le niveau de diplôme, le revenu, le statut et les conditions d'emploi présentent le même degré de similarité. On peut donc raisonnablement penser que l'on observe dans le département d'enquête la diversité de pratiques ou d'opinion que l'on trouve en France (par exemple, en comparant les résultats départementaux et nationaux aux élections), un groupe ou milieu social ne pesant pas plus ou pas moins à l'échelle départementale. Dans d'autres départements, les « questions sociales » ou les « problématiques » qu'abordent les politiques publiques, et notamment celles qui concernent la jeunesse, peuvent être infléchies par une présence plus importante (ou plus faible) des moins de 15 ans, des catégories de population plus précaires ou par un contexte économique dégradé (ou favorable). Ici, c'est ainsi une large mosaïque des façons d'être adolescent qui se rencontre à l'échelle du département. Et s'il y a une spécificité du département, elle est plutôt à chercher du côté de la distribution géographique de cette hétérogénéité.

Une différenciation sociale territorialisée

La distribution de la population est fortement polarisée par la métropole. Un peu plus de la moitié de la population départementale (58 %) y est concentrée. Elle est géographiquement située au centre du département de telle sorte que plus les communes en sont éloignées, plus leur densité de population est faible. Cette distribution est quelque peu tempérée par un axe naturel est-ouest un peu plus densément peuplé et par la présence de quelques centralités secondaires. Cette distribution de la population doit être prise en considération dans la mesure où elle suggère l'inégale répartition des milieux sociaux sur le territoire et donc, des environnements sociaux, économiques, familiaux au sein desquels grandissent les enfants et les adolescents et interviennent les animatrices et les animateurs jeunesse.

La distribution géographique des revenus met en évidence ainsi un phénomène classique : si on trouve bien sûr des populations disposant de faibles ressources économiques en ville, notamment dans certains quartiers, elles sont surreprésentées en milieu rural (Bruneau *et al.*, 2018). Les représentations ordinaires des catégories populaires les associent souvent aux quartiers d'habitat social des périphéries urbaines, aux « cités » ou aux « quartiers ». Elles masquent toutefois le fait qu'une bonne partie des fractions les plus précaires se trouvent dans les campagnes : le logement et le coût de la vie y sont moins élevés et une partie des emplois d'exécution, et notamment dans l'industrie, y sont implantés (Coquard, 2019). Cela ne signifie bien sûr pas que l'on ne trouve pas ces populations en ville : il faut dès lors avoir une appréhension de cette répartition géographique en deux niveaux. D'abord, à l'échelle du département, le continuum rural, périurbain, urbain recouvre la distribution des milieux sociaux, des plus précaires aux plus aisés. Ensuite, à une échelle plus restreinte et singulièrement au niveau de la métropole, on peut distinguer des sous-espaces et notamment des quartiers plus ou moins homogènes socialement. Si l'on croise cette analyse avec des indicateurs démographiques (comme la croissance de la population ou la part des personnes âgées), on peut spécifier les dynamiques départementales et apporter des précisions à propos de l'environnement que connaissent les adolescents.

Les taux de croissance de la population ne correspondent pas à l'opposition entre rural et urbain ni à celle entre milieux précarisés et aisés. Les zones les plus dynamiques sur le plan démographique se situent au niveau de ce que l'on pourrait appeler la seconde couronne métropolitaine. Il est très probable que les communes situées dans cette zone présentent des caractéristiques susceptibles d'intéresser des ménages avec enfants, comme un coût d'accès à la propriété plus soutenable (Cartier *et al.*, 2008 ;

Girard, 2018), des compromis acceptables en matière de temps de déplacement domicile-travail et, ce qui nous intéresse encore plus directement, l'implantation de services compatibles avec l'éducation des enfants et les arbitrages parentaux entre famille et travail. La distribution des catégories les plus âgées soutient cette analyse : deux vieillesse semblent ici s'opposer. Celle que l'on trouve dans la métropole, qui dispose de ressources économiques (et foncières) importantes, et celles des zones les moins densément peuplées du département, les plus pauvres aussi.

Ces quelques indicateurs mettent donc en évidence que l'on retrouve dans le département des contrastes que l'on observe au niveau national, notamment en matière de distribution géographique des inégalités sociales. Ce constat suggère une distribution géographique des enjeux autour l'enfance et la jeunesse, avec une demande importante dans les zones périurbaines, et une hétérogénéité socioéconomique dans laquelle grandissent les adolescent-es dans les différentes communes du département. Ce n'est en effet pas la même chose de passer son adolescence dans un quartier populaire ou favorisé de la métropole, dans une commune de la première couronne ou dans une autre plus éloignée, ou bien encore dans une campagne paupérisée.

Des expériences territorialisées à l'adolescence

En effet, si l'on s'intéresse maintenant à la population des adolescent-es, on constate le même type de variations. Les données transmises par le rectorat et qui portent sur les 28 163 collégien-nes que compte le département au cours de l'année scolaire 2020-21 enregistrent le lien entre milieu social et environnement géographique.

TABEAU 3. INDICE DE POSITIONNEMENT SOCIAL (IPS) DES FAMILLES SELON LE LIEU D'IMPLANTATION DU COLLÈGE (MÉTROPOLE VS. HORS MÉTROPOLE)

Type	Très favorisée	Favorisée	Moyenne	Défavorisée	Total
Hors Métropole	38,8 %	56,1 %	53,0 %	52,2 %	49,6 %
Métropole	61,2 %	43,9 %	47,0 %	47,8 %	50,4 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Source : Rectorat académie de (2020-21). **Champ :** Collégien-ne du département d'enquête (N=28163). **Lecture :** Pendant l'année scolaire 2020-21, 61,2% des collégien-nes dont l'IPS les place dans la catégorie « très favorisée » habitaient la Métropole.

Le tableau ci-dessus croise un indicateur de milieu social utilisé par le rectorat (IPS : indice de position sociale) avec le lieu d'implantation du collège. On se situe ici au premier niveau d'appréhension, qui oppose la métropole aux autres communes du département.

Il faut d'abord remarquer que, comme pour la population totale, cette division sépare celle des collégien-nes en deux groupes quasiment égaux. En d'autres termes, la métropole regroupe à elle seule la moitié des collégien-nes. Ensuite, on observe que la plus grande différence en matière de milieu social s'observe pour les familles « très favorisées », dont le poids est particulièrement fort pour les élèves métropolitains. On retrouve donc ici l'opposition entre d'une part l'environnement urbain et les catégories les plus favorisées et d'autre part l'environnement périurbain ou rural et les catégories plus modestes. Une autre variable permet de le montrer plus précisément.

TABEAU 4. INDICE DE POSITIONNEMENT SOCIAL (IPS) DES FAMILLES SELON LE LIEN D'IMPLANTATION DU COLLÈGE (DISTANCE PAR RAPPORT À LA MÉTROPOLÉ)

Distance collège métropole	Très favorisée	Favorisée	Moyenne	Défavorisée	Total
25 et moins	47,8%	43,0%	35,7%	31,1%	37,8%
25-40 km	15,2%	15,7%	15,4%	16,5%	15,7%
Plus de 40 km	37,0%	41,3%	48,9%	52,5%	46,4%
Total hors métropole	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Source : Rectorat académie de (2020-21). **Champ** : Collégien·ne du département d'enquête (N=28163).

Lecture : Pendant l'année scolaire 2020-21, 47,8 % des collégien·nes dont l'IPS les place dans la catégorie « très favorisée » fréquentaient un collège situé à 25 km ou moins de la métropole.

On a isolé ici la population des collégien·nes qui fréquentent les établissements se situant en dehors de la métropole et on a construit une variable dont les modalités regroupent les établissements en fonction de la distance qui les sépare celle-ci³.

On retrouve le lien déjà repéré avec les indicateurs sociodémographiques à propos de la population générale. Plus l'établissement est éloigné, plus la part des collégien·nes issues de familles modestes augmente et plus celle des familles très favorisées diminue. Cette distribution est encore plus nette si l'on compare la répartition des différents milieux pour les établissements situés à moins de 25km et ceux se trouvant à plus de 40km. Le sens de la distribution s'inverse : pour les établissements les plus proches, on passe ainsi graduellement de 47,8% d'élèves appartenant à une famille « très favorisée » à 31,1 % pour ceux qui vivent dans une famille « défavorisée », alors que l'on passe de 37 % pour les premiers à 52,5 % pour les plus éloignées.

Ces données, tout en corroborant les analyses élaborées à propos de la population départementale, invitent à envisager les effets très concrets sur les trajectoires de vie que peut avoir le simple fait de grandir dans une commune plus ou moins éloignée de la métropole. On pensera sans doute en premier lieu à la réussite et au destin scolaires des élèves dont on sait qu'il est très directement lié au milieu social d'appartenance. Mais c'est aussi tout un ensemble de manières de faire et d'être, de goûts (ou de dégouts) pour certaines pratiques sportives, artistiques, culturelles, de rapports avec la famille, l'école ou les institutions qui sont ainsi liées au milieu social et à l'environnement géographique et qui vont caractériser des façons d'être adolescentes. En considérant ces différences, on peut comprendre que les rapports aux institutions qui s'adressent aux jeunes varient en fonction du milieu social et de l'environnement géographique, parce qu'ils s'insèrent, en un mot, dans des façons d'être différentes.

³ On a pris comme « point 0 » le centre-ville de la commune principale.

Des loisirs différenciés

La distribution sociospatiale des loisirs

Si l'on considère ainsi les activités encadrées, différents travaux s'accordent sur le fait qu'environ trois adolescent-es sur quatre ont une activité extrascolaire. Le sport domine largement même si, dans les fractions le plus dotées en ressources culturelles, les pratiques artistiques peuvent le concurrencer ou s'y ajouter (Augustin, Fuchs, 2014 ; Cléron, Caruso, 2017 ; Détrez, 2014). Les résultats de l'enquête par questionnaires réalisée auprès des collégien-nés du département aboutissent aux mêmes résultats.

Or, il semble que le lieu de vie ait un effet sur l'accès à certaines activités. En effet, à la question « *Est-ce qu'il y a une activité que tu aimerais faire, mais que tu ne peux pas faire ?* », la proportion de réponses positives augmente à mesure que l'on passe de l'urbain au rural et donc des milieux les plus aisés aux milieux les plus paupérisés⁴. On peut y voir bien sûr un effet d'offre, la ville regroupant un nombre d'activités largement plus important – et dont certaines sont parfois rares –, que les communes rurales. Mais on peut considérer que cette variation enregistre aussi les dynamiques complexes qui construisent le rapport aux activités volontaires : engagement économique (inscription, licence, matériel...), mais aussi sentiment de plus ou moins forte légitimité qui rend possible, ou non, de « sauter le pas » (Lahire, 2019 ; Octobre *et al.*, 2010).

Cette complexité se retrouve dans les activités non encadrées que déclarent les adolescent-es dans le questionnaire et sur lesquelles on reviendra en détail plus loin. Il suffit ici de remarquer que le lieu d'habitation conduit à des sous-déclarations de certaines sorties comme aller « au cinéma, au musée⁵ », pour mesurer que l'accès à certaines pratiques est autant lié à la proximité des lieux de pratiques qu'à la familiarité induite par le milieu urbain (situer les équipements dans son environnement ordinaire, en entendre parler, y avoir été accompagné en sortie scolaire) et les pratiques habituelles des populations qui l'habitent. Même une activité d'apparence moins dissuasive comme « faire les magasins⁶ » peut être vue comme une sortie revêtant une forme d'exceptionnalité lorsqu'il s'agit de « monter à [nom de la ville] », c'est-à-dire de rompre avec son milieu à soi pour aller dans ce lieu qui concentre une offre commerciale large, des enseignes réputées et que tout oppose aux « boutiques d'ici », « vieilles lottes » et un peu honteuses lorsqu'il s'agit de constituer son style vestimentaire (Amsellem-Mainguy, 2021).

À travers ces résultats se dessinent également des effets de compensation en milieu rural par des activités non repérées comme telles, comme les activités sur écrans (portables, TV, jeux vidéo). Dans le questionnaire, 65 % des collégien-nés indiquent que leurs parents limitent le temps passé devant ces écrans. Mais ils sont un peu plus nombreux dans la métropole (73,5 %) qu'en dehors (68 %). On pourrait voir là une plus grande sensibilité au discours de prévention chez les fractions les plus diplômées, mais il reste que cette légère tolérance s'inscrit par ailleurs dans les styles parentaux que l'on trouve dans les catégories les plus modestes. On le voit par exemple dans la plus grande liberté d'aller et venir qu'accordent ces familles : si 43 % des collégien-nés interrogés indiquent que leurs parents leur imposent des horaires stricts de sortie en période scolaire, ils sont 59 % dans la métropole et seulement 38 % en dehors (et 27 % pour celles et ceux dont le collège se situe à plus de 40 km de Tours).

⁴ Part de « oui » : Métropole : 37 %, Moins de 25 km : 40,7 %, Entre 25 et 40 km : 46,8 %, Plus de 40 km : 46,5 %.

⁵ Part de « oui » : Métropole : 45,4 %, Autres communes : 30,6 %.

⁶ Part de « oui » : Métropole : 59,6 %, Autres communes : 46,2 %.

Selon une logique d'offre et de demande de loisirs, se sont donc les populations les plus rurales et les plus modestes qui expriment le souhait d'accéder à des activités plus diversifiées et semblent se rabattre sur des occupations les plus directement accessibles, comme les écrans ou la sociabilité locale. Les travaux conduits dans le cadre de l'ANR INEDUC (David, 2011 ; Danic *et al.*, 2021) ont, entre autres, bien mis en évidence l'existence d'un effet d'offre : l'implantation d'équipement (sportif, culturel, socioculturel) conduit à une augmentation de la pratique, quelles que soient les propriétés de la population.

On peut toutefois compléter cette approche par ce que l'on sait des styles éducatifs parentaux dans les différents milieux, en considérant que ces comportements à propos des loisirs (Barhoumi, Caille, 2022 ; Cérroux, Crépin, 2013) trouvent aussi leurs principes, de façon plus générale, dans la cohérence des manières d'élever les enfants et les adolescents. Plusieurs travaux ont ainsi montré (Devaux 2014 ; Renahy, 2010) que, en milieu rural, le relâchement du contrôle parental ou ce qui se présente comme une plus grande autonomie dans l'accès à la sociabilité locale va de pair avec un renforcement de la surveillance diffuse par l'ensemble du village. Il est d'abord vu comme rassurant, puisque les plus jeunes (6^e et 5^e) expliquent qu'ils veillent à ne pas s'éloigner des lieux de passage (notamment lors des trajets collège domicile). Il devient progressivement encombrant lorsque l'on grandit et que les interactions amicales sont supportées par des formes plus ou moins fortes de transgressions. Indépendamment de la présence ou non de lieux d'animation, on comprend que pour les milieux modestes et notamment dans les communes rurales, les occupations s'envisagent de façons spontanées, non organisées, en s'inscrivant dans les réseaux d'interconnaissances qui seront d'ailleurs ensuite déterminant pour la constitution des couples ou les trajectoires professionnelles (Coquard, 2016).

C'est aussi tout le rapport au temps libre qui varie d'un milieu à l'autre. De nombreux travaux sociologiques classiques ou plus récents (Larau, 2003 ; Octobre, Sirota, 2021) ont montré que dans les milieux favorisés (et donc plutôt urbains), le temps libre est pensé comme un temps d'activité, d'enrichissement, de découverte, d'épanouissement, et d'autant plus s'il est rentable scolairement. Il fait donc l'objet d'un contrôle de la part des parents qui s'investissent dans son organisation à la fois en temps et financièrement. À l'opposé, dans les milieux plus modestes, le temps libre est d'abord perçu comme un temps de « détente », fait pour se reposer et notamment en opposition avec le temps scolaire. Il paraît ici normal qu'on ne « surcharge » par les enfants et les adolescent·es et on caricature volontiers ces « pauvres gamins qui ont des emplois du temps de ministre ». Ce temps libre est donc souvent envisagé par les adultes (et aussi par les adolescent·es) comme échappant aux parents et comme vide, à l'opposé de l'idée même d'activité : « on ne fait rien », « on est là », « on traîne ». Et l'on imagine toute la difficulté qu'il peut y avoir, dans ces conditions, à s'adresser à ces jeunes en leur proposant des « activités ».

Le genre des loisirs

Comme on vient de le montrer, il importe donc de mesurer les différences indissociablement sociales et spatiales qui organisent des vécus diversifiés de l'adolescence et construisent le rapport aux institutions qui prennent en charge cette catégorie d'âge. Toutefois, une autre caractéristique doit être prise en compte. À cet âge (comme tout au long de la vie), le genre pèse fortement sur les comportements et notamment pendant l'enfance et l'adolescence en matière de loisirs.

La recherche en sociologie de la culture (Fontar, Le Mentec, 2020) permet de préciser tendanciellement ces différences. Les filles font moins de sport (encadré et non encadré), elles lisent plus, écoutent davantage de musique, et leurs utilisations des écrans sont surtout relationnelles, avec un usage important

du téléphone portable et des réseaux sociaux. De leur côté, les garçons ont davantage de pratiques caractérisées par leur aspect ludique : activités physiques ou sportives abordées sous l'angle compétitif, un peu de lecture récréative (mangas...) et une utilisation du numérique un peu moins centrée sur le téléphone portable et par contre beaucoup plus orientée sur et autour des jeux vidéo. Cette dimension genrée des loisirs peut bien sûr soutenir une réflexion sur les usages que font filles et garçons des accueils jeunes, mais elle indique d'emblée qu'elles sont moins nombreuses à recourir à des activités organisées.

Cette tendance renvoie aussi à ce qui se joue socialement à cet âge spécifique. Par exemple, dans le questionnaire, les filles déclarent plus souvent que les garçons (33 % contre 25 %) qu'elles aimeraient sortir davantage. Il faut ainsi rappeler que si le contrôle de l'accès des femmes à l'espace public (et symétriquement l'assignation à la sphère domestique) s'exerce à tout âge, l'adolescence constitue un âge charnière au cours duquel s'opère la sexualisation des corps (et indissociablement des regards) et l'apprentissage de l'autocontrôle de l'apparence et de l'attitude (Rivière, 2020 ; Devaux, Oppenheim, 2017).

Du côté des activités non encadrées, on retrouve le même type de tendances.

TABLEAUX 5 ET 6. LES « TOP 3 » DES OCCUPATIONS DES FILLES ET DES GARÇONS

	Filles % de « oui »		Garçons % de « oui »
Aller chez des ami-es	55,0 %	Faire des activités physiques	58,9 %
Faire les magasins	49,6 %	Aller chez des ami-es	48,2 %
Se promener	48,5 %	Se promener	42,3 %

Source : Enquête collège (2019-2021). **Champ** : Filles N=653 / Garçons N=579.

Lecture : 55% des filles déclarent « aller chez des ami-es » en réponse à la question « Quand tu sors dans ton quartier ou ton village, que fais-tu ? (Tu peux cocher plusieurs cases) ».

On peut d'abord noter que « le top 3 » des activités non encadrées est finalement assez similaire chez garçons et filles dans la mesure où ils et elles y ont placé deux des huit activités proposées. Cette proximité est toutefois tempérée par les logiques de genres. Pour compléter leur « top 3 » garçons et filles ont opté pour des activités très genrées : « faire des activités physiques » qui arrivent loin devant pour les premiers, et « faire les magasins » en deuxième place pour les secondes.

L'étude des caractéristiques de la population départementale et des réponses aux questionnaires adressés aux collégien·nes permet ainsi de rappeler que si l'adolescence constitue un âge spécifique, distinct de l'enfance et de l'âge adulte par ses pratiques, ses goûts et références culturelles ou encore son degré d'autonomisation, elle ne saurait être considérée comme un groupe d'âge uniforme.

S'adresser aux adolescent·es, leur proposer des activités, les accompagner et répondre à leurs « besoins » implique de considérer leur milieu social et spatial pour appréhender les différenciations internes à cette catégorie d'âge. On n'a ainsi pas les mêmes centres d'intérêt, les mêmes envies, les mêmes souhaits d'autonomie, le même rapport aux adultes lorsqu'on est un garçon ou une fille, lorsque l'on vit dans une commune rurale excentrée, vieillissante et paupérisée, dans un pavillon de la périphérie, dans un quartier populaire ou aisé de la métropole. Et ce sont toutes ces différences qui construisent les rapports des adolescents aux lieux d'accueil.

Le public des accueils jeunes

Le jeune âge des « jeunes »

En 2022-23, le nombre de places en structures d'animation accueillant des jeunes (« aux moins une période d'activité au cours de l'année ») s'élève en France à 151 460 en France et à 1151 dans le département d'enquête⁷. Ce chiffre rend très imparfaitement compte de la fréquentation réelle puisque, depuis 2017, il regroupe les 14-17 ans, tranche d'âges qui correspond à la réglementation des « accueils de jeunes », mais abandonne les premières années du collège qui sont celles au cours desquelles la fréquentation est en fait la plus forte. Si l'on se réfère aux années qui précèdent ce changement, entre 2009 et 2016, dans le département, la moyenne annuelle de fréquentation s'élève pour les vacances (petites ou grandes) à environ 3000, entre 500 et 700 pour les mercredis, samedis et périscolaire. Ces chiffres sont entre 4 et 8 fois inférieurs à ceux des effectifs des 6-11 ans. Si on les rapporte à l'effectif départemental des collégien·nes, on peut estimer, avec une très grande prudence, que les accueils jeunes sont fréquentés par environ 5 à 8% des adolescents pendant les vacances.

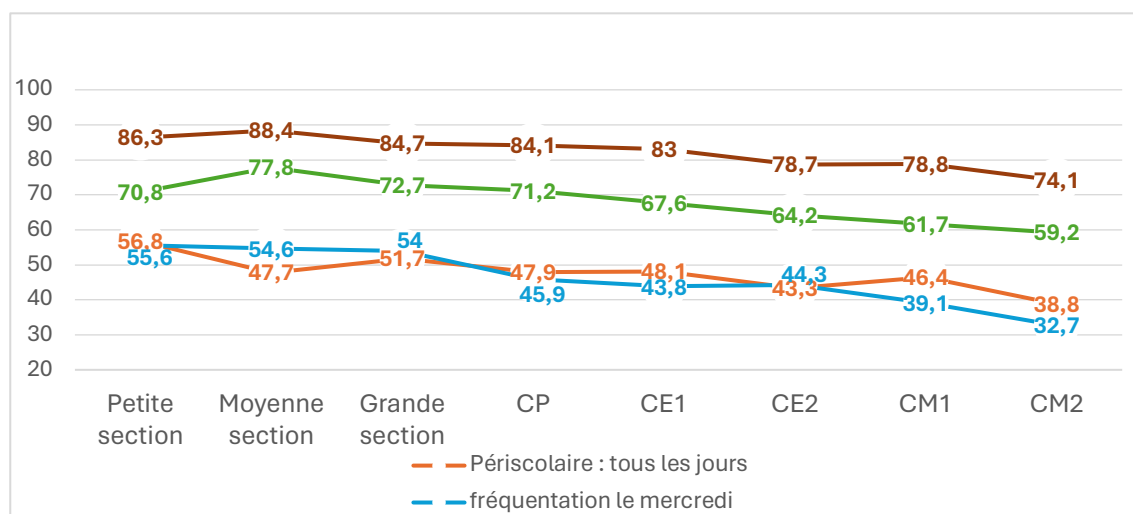
En s'appuyant sur l'enquête par questionnaires réalisée dans le cadre de cette recherche (passation en avril 2023) auprès des parents, dont au moins un enfant fréquente un ALSH dans le département, on peut mettre en évidence quelques éléments caractéristiques de cette fréquentation. Quelques précautions méthodologiques doivent cependant être précisées. L'échantillon comprend 215 enfants qui fréquentent le collège. Le questionnaire a exclusivement été passé en ALSH, ce qui exclut les lieux d'accueil habilités exclusivement comme « accueils de jeunes »⁸. Par ailleurs, faute de données de cadrage sur la population départementale qui fréquente les accueils jeunes, il n'est pas possible d'évaluer la représentativité de l'échantillon. On peut uniquement noter une forte présence des adolescent·es plutôt ruraux : 26 (12 %) habitent une commune de la métropole, 58 (27 %) une commune de la première couronne (métropole hors commune de la ville centre) et 131 (61 %) une autre commune.

La fréquentation est d'abord liée à l'âge. La chute qui se situe à l'entrée au collège, lorsqu'on compare avec les effectifs d'enfants d'âges primaires accueillis en ALSH, n'est plus à démontrer. Pour autant, elle s'inscrit dans une tendance lourde : comme le montre les données de l'enquête sur la fréquentation des ALSH primaires, elle diminue tout au long de l'enfance.

⁷ Source : MENJ-DJEPVA, base de données SIAM ; traitement INJEP-MEDES, en ligne.

⁸ Ils sont toutefois très peu nombreux : les données du SIAM précédemment citées indiquent seulement 26 places.

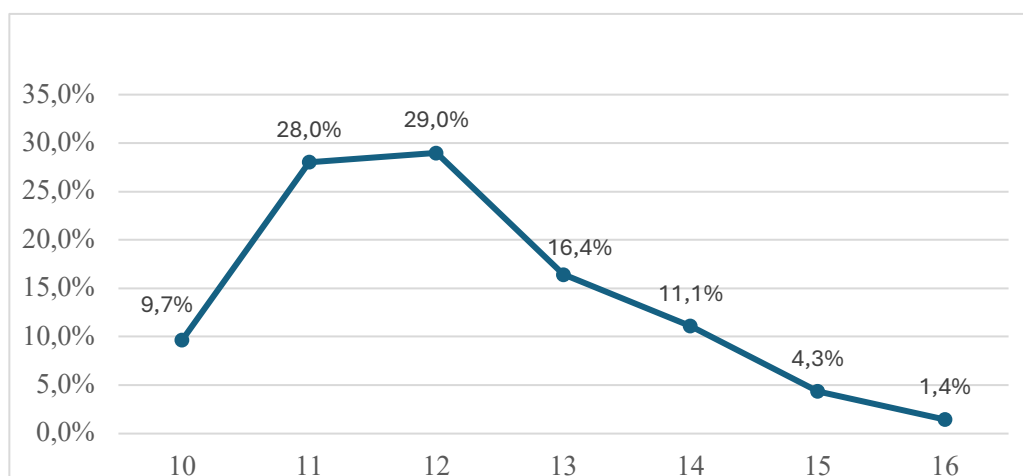
GRAPHIQUE 1. FRÉQUENTATION DE DIFFÉRENTS TYPES D'ACCUEIL SELON LA CLASSE DE L'ENFANT



Source : Enquête ALSH AnimAdo (2023). **Champ :** Enfants (N=4119) inscrits dans l'enseignement primaire dont les parents ont répondu à l'enquête et qui fréquentent au moins une fois un ALSH au cours de l'année 2022-2023. **Lecture :** 86,3 % des enfants de petite section de maternelle dont les parents ont répondu à l'enquête fréquentent un ALSH pendant les petites vacances.

Pour celles et ceux qui fréquentent les accueils jeunes, cette tendance se prolonge :

GRAPHIQUE 2. ÂGE DES ADOLESCENT·ES FRÉQUENTANT UN ACCUEIL JEUNES (ALSH)



Source : Enquête ALSH AnimAdo. **Champ :** Enfants (N=215) inscrits au collège dont les parents ont répondu à l'enquête et qui fréquentent au moins une fois un accueil jeune (ALSH) au cours de l'année 2022-2023. **Lecture :** 28 % des enfants dont les parents ont répondu à l'enquête et qui fréquentent un accueil jeune (ALSH) ont 11 ans.

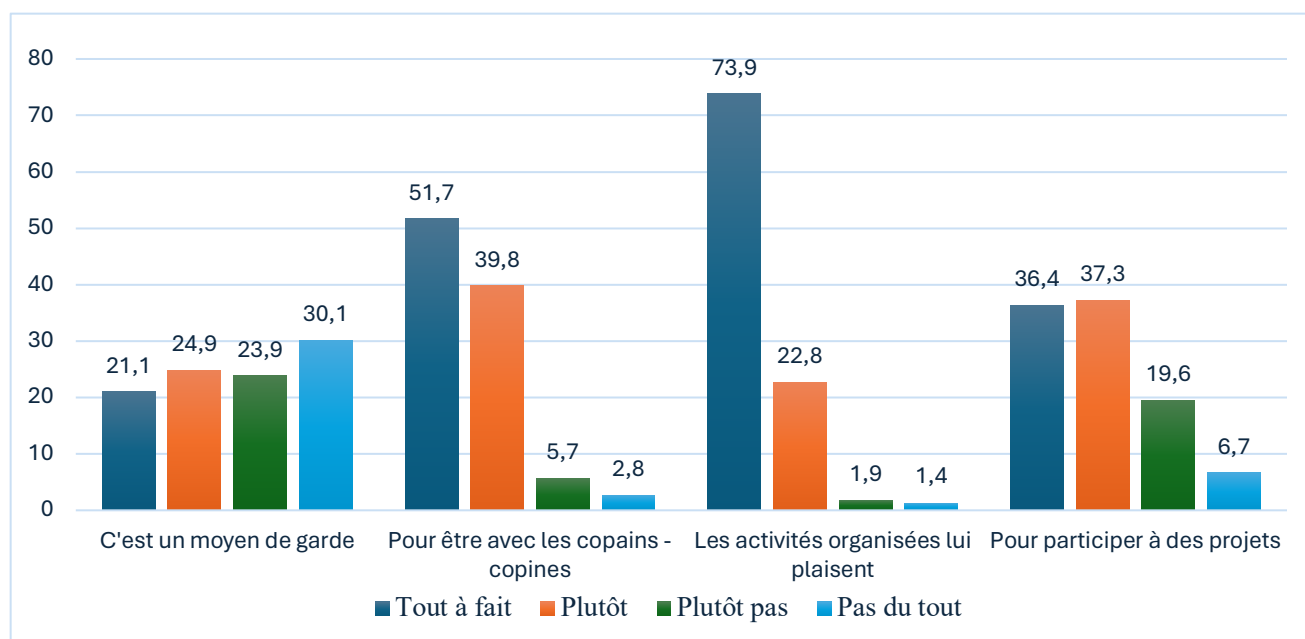
Ce sont les enfants les plus jeunes que l'on retrouve plus souvent dans ces accueils : les deux tiers de notre échantillon ont moins de 13 ans. Les discours des professionnel·les interviewé·es corroborent le constat quantitatif : le public décrit est surtout celui de 11-13 ans : « On a surtout des 6^e-5^e », 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 primaires (pour lesquels c'est le premier motif de fréquentation), les accueils peuvent avoir une fonction de garde, l'accès à l'autonomie s'effectuant, comme on l'a dit, 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 39,7 % des parents des enfants âgés de 14 à 17 ans. Pour autant, et contrairement aux ALSH primaires, la fréquentation des accueils ados 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 avec le statut conjugal et le milieu social.

Des jeunes (garçons) plutôt urbains

Néanmoins, l'enquête auprès des collégien·nes permet d'esquisser une hypothèse en ce sens. Environ 25% des répondant·es déclarent fréquenter un lieu d'animation. Mais ce sont celles et ceux qui sont scolarisé·es dans un établissement de la métropole ou à moins de 25km de celle-ci qui, relativement, s'y rendent le plus⁹. 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 : comme on l'a vu, l'une des caractéristiques de ces espaces est de regrouper une part plus importante de catégories 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 les tendances à la désaffection précoce des milieux modestes vis-à-vis des institutions et dans une certaine mesure, pour les ALSH primaires¹⁰.

GRAPHIQUE 3. RAISONS INVOQUÉES PAR LES PARENTS POUR LA FRÉQUENTATION DE L'ACCUEIL JEUNES PAR LEUR(S) ENFANT(S)



⁹ Part des réponses « oui » et « de temps en temps » : Métropole 25 % ; moins de 25km 36 % ; 25-40 km 17 % ; Plus de 40 km 13 % ; ensemble 25 %.

¹⁰ Cette variation ne s'observe que sur le périscolaire (Camus, Herpin, 2024).

Source : Enquête ALSH AnimAdo. **Champ** : Enfants (N=215) inscrits au collège dont les parents ont répondu à l'enquête et qui fréquentent au moins une fois un accueil jeune (ALSH) au cours de l'année 2022-2023.

Lecture : 73,9 % des parents ayant répondu à l'enquête sont « tout à fait d'accord » avec la « raison » selon laquelle la fréquentation de l'accueil jeune par leur enfant est « les activités organisées lui plaisent ».

Cette appréhension de l'accueil jeunes se retrouve dans les raisons invoquées par les parents dans 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 (51,7%) et participer à des projets (36,4%). Dans les représentations de ces parents, l'accueil apparaît donc comme un pourvoyeur d'activités attractives, 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. Et comme on le verra dans la partie suivante, cette vision ne va pas sans poser problème aux animatrices et aux animateurs qui lui opposent des conceptions de la jeunesse perçue comme en quête d'autonomie. Cette façon de voir assimile quoi qu'il en soit l'accueil jeunes à l'offre de services à destination de l'enfance et de la jeunesse proposée par les territoires en étant identifiée aux opportunités d'activités organisées auxquelles peuvent accéder les adolescent·es.

Le genre semble constituer un second critère de différenciation. Les garçons sont plus nombreux dans ces espaces (60,9% d'adolescents et 39,1% d'adolescentes) et cette différence, que l'on ne retrouve pas dans les ALSH primaires, est confirmé par d'autres travaux (Danic, 2016 ; Maruéjols, 2011 ; Raibaud, 2012). On trouve là sans doute les effets de la différenciation genrée qui s'opère au cours des processus d'autonomisation.

TABEAU 7 FRÉQUENCES DE SORTIES HEBDOMADAIRES POUR LE LOISIR (NON ENCADRÉS) POUR LES FILLES ET LES GARÇONS

	Filles	Garçons	Total général
Plus de cinq fois	41,0%	59,0%	100,0%
Trois et cinq fois	48,2%	51,8%	100,0%
Une ou deux fois	56,7%	43,3%	100,0%
Quasiment pas	59,2%	40,8%	100,0%
Total général	53,0%	47,0%	100,0%

Source : Enquête collège (2019-2021). **Champ** : Ensemble des répondant·es N=1232.

Lecture : Parmi les collégien·nes qui déclarent sortir plus de cinq fois par semaine en dehors de chez eux/elles pour faire des activités non encadrées ou pour rencontrer des ami·es, 59% sont des garçons.

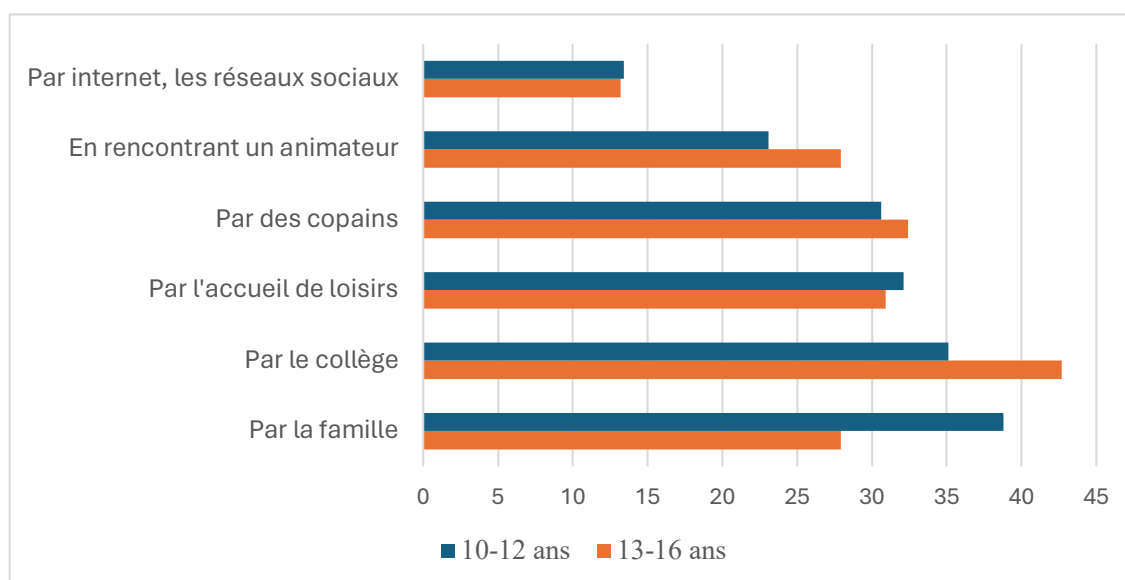
Le tableau ci-dessus en mettant en évidence l'inégalité d'accès aux sorties au désavantage des filles ne fait que confirmer les éléments présentés plus haut. Les filles font l'objet d'un contrôle plus serré et privilégient la sociabilité amicale tandis que les garçons sont à la fois plus libres plus tôt de leurs déplacements et choisissent davantage des occupations récréatives ou compétitives (Glevarec, 2010) qui s'apparentent plus directement à ce que l'on pourrait désigner comme des « activités » dans l'animation.

Susciter la fréquentation

Sur le graphique ci-dessous, nous pouvons observer les principaux moyens par lesquels les enfants ont eu connaissance de l'accueil jeunes. Pour les plus jeunes, c'est la famille qui est le premier vecteur (38,8 % des parents citent cette modalité), suivi de près par le collège (35,1 %). En revanche, pour les adolescents plus âgés, c'est l'inverse : c'est en priorité au collège qu'ils apprennent l'existence de l'accueil jeunes (42,7 % d'entre eux), la famille arrivant plus loin derrière dans les modalités citées (27,9 %). Ces résultats indiquent d'une part que la famille est prescriptrice dans une certaine mesure pour les plus jeunes, alors que pour les plus âgés, l'information a lieu majoritairement par des vecteurs extérieurs, en premier lieu au collège.

GRAPHIQUE 4. COMMENT L'ADOLESCENT-E A-T-IL/ELLE ENTENDU PARLER DE L'ACCEUIL JEUNES

Source : Enquête ALSH AnimAdo. **Champ** : Enfants (N=215) inscrits au collège dont le parent a répondu à l'enquête et qui fréquentent au moins une fois un accueil jeune (ALSH) au cours de l'année 2022-2023. **Lecture** : Environ 43% des adolescent-es âgés de 13 à



16 ans dont les parents ont répondu à l'enquête et qui fréquentent au moins une fois un accueil jeunes (ALSH) au cours de l'année 2022-23 ont entendu parler de l'accueil jeune par le collège.

De plus, près d'un tiers des adolescent-es ont eu connaissance de l'accueil jeunes par un accueil de loisirs. On mesure ici en partie l'impact des dispositifs « passerelle ». D'ailleurs, dans notre échantillon, nous constatons une forme de continuité dans les pratiques des enfants : ceux qui fréquentent un accueil de jeunes ont majoritairement auparavant fréquenté un accueil de loisirs. 58,9 % des parents affirment que leurs enfants ont « souvent » fréquenté un accueil avant l'entrée au collège et 23,3 % « de temps en temps », soit plus de 8 enfants sur 10 au total, ce qui est bien supérieur à la proportion d'enfants fréquentant un accueil de loisirs sur une base régulière. Au-delà de cette continuité entre accueils de loisirs et accueils jeunes, ces enfants présentent globalement une proximité plus importante aux institutions de jeunesse. Ils pratiquent plus souvent une activité extrascolaire (pour 82,4 % d'entre eux, contre 71,9 % des adolescent-es qui ne fréquentent pas un accueil¹¹) et leur fratrie est nettement plus souvent partie en séjour de vacances (62 % contre 44 %). Par ailleurs, ces enfants ne partent pas moins souvent en vacances avec leurs parents. On constate ainsi plutôt une accumulation de pratiques liées

¹¹ La différence est moindre mais persiste lorsqu'on tient compte de l'âge. Les pratiques extrascolaires ont tendance à diminuer avec l'âge à l'adolescence.

aux loisirs, un rapport spécifique aux temps libres, plutôt qu'une concurrence entre différents types d'activités (ce qui est moins le cas pendant l'enfance), ce qui semble plutôt caractéristique des milieux moyens et supérieurs.

Conclusion

Comme la probabilité de pratiquer une activité physique ou culturelle, celle de fréquenter un accueil de jeunes obéit à des logiques sociales qui l'inscrivent dans les manières de voir, de sentir et d'agir socialement construites. Les conceptions du temps libre des adolescent·es et de leurs familles, leur articulation avec le temps scolaire, leurs liens, en matière de prise en charge ou de laisser faire, avec le monde de adultes, les représentations de ses fonctions, plus ou moins utiles, plus ou moins récréatif... prennent place dans une appréhension plus générale de cet âge de la vie : ces moments sont caractérisés par une autonomisation progressive, une entrée dans la culture juvénile, qui tend à mettre à distance les parents. Pour autant, celle-ci demeure très progressive. L'oisiveté, la crainte des troubles engendrés par certaines pratiques, l'exposition à des menaces... entraînent le maintien du contrôle des adultes.

Cette tension s'arbitre différemment en fonction des catégories sociales et des espaces. Loin d'une essentialisation de « la campagne » ou de « la ville », l'enquête sur les collégien·nes permet de comprendre que leurs loisirs, leurs degrés d'autonomie sont liés à la composition sociale de leur territoire. Comme le montrent les travaux conduits dans le cadre l'ANR INEDUC, l'offre de loisirs produit des effets sur les pratiques (Danic et al., 2019). Plus dense et plus diversifiée en milieu urbain que dans les espaces ruraux, elle rencontre les dispositions sociales et les conceptions des loisirs des familles et des jeunes.

Même si leur audience reste contenue si on la compare aux pratiques sportives ou culturelles ou encore à la fréquentation des ALSH pendant l'enfance, les accueils jeunes s'inscrivent ainsi dans cette distribution sociospatiale. S'adressant dans les faits aux adolescent·es fréquentant les premières classes du collège, ils ont toutes les chances d'être perçus au prisme des conceptions de cet âge de la vie. Ils apparaissent ainsi comme des pourvoyeurs d'activités ajustées aux goûts des adolescent·es, comme un espace de sociabilité juvénile, mais aussi comme un mode de surveillance compatible avec les processus d'autonomisation. Ils attirent donc un plus les garçons, dont les conceptions du loisir correspondent plus directement à l'idée d'activité. Ils apparaissent également compatibles avec les conceptions du temps libre des milieux moyens et supérieurs : l'impératif de surveillance s'y prolonge davantage et l'offre d'activités peut rencontrer les préoccupations autour de la nécessaire occupation des adolescent·es, voire satisfaire certaines visées éducatives par la diversification de leurs pratiques habituelles.

Ces éléments tendent à relativiser la place des jeunes de milieux populaires. Bien sûr, on trouve des accueils jeunes accueillant des adolescent·es de milieux modestes, notamment dans certains quartiers de la métropole et en milieu rural. Pour 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 un frein important 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. Si les animateurs et les animatrices peuvent situer leur public, notamment ceux et celles du périurbain qui reconnaissent volontiers que leurs jeunes sont assez différents de ceux qui fréquentent les accueils que se trouvent en QPV¹², les professionnel·les qui travaillent au sein de ses derniers décrivent également leurs jeunes comme « gentils » ou « sympas ». Contre un certain nombre de représentations qui associent l'animation jeunesse au travail social, elle demeure le domaine du loisir, auquel sont attachées des « problématiques » plus générationnelles que sociales.

¹² Quartier prioritaire de la politique de la ville.

III. L'animation jeunesse : structuration et représentations du métier¹

Comprendre comment l'animation jeunesse peut trouver sa place dans les processus qui marquent l'entrée dans la jeunesse conduit à envisager les logiques qui l'organisent. Elles sont au moins de deux ordres. D'abord, l'animation relève d'une demande politique qui s'adresse à la jeunesse et qu'elle se voit chargée, de façon plus ou moins directe, de mettre en œuvre. De ce point de vue, les professionnel·les et les institutions qui les emploient peuvent être vues comme les agents du traitement des « problématiques » ainsi circonscrites et pensées comme spécifiques à ces âges. Ce cadre, ou cette « licence » (Hughes, 1996), oriente les actions des professionnel·les et conditionne l'attribution de leurs moyens. Comme on l'a vu dans la première partie, ces « enjeux » font pourtant l'objet d'une tension ancienne pour leur définition, toujours à l'œuvre aujourd'hui. Entre ce que l'État ou les collectivités locales confient à l'animation et ce que les animateurs et les animatrices prétendent faire en prenant appui sur les institutions de l'animation, et que l'on pourrait appeler la tradition de l'éducation populaire s'actualise une opposition ancienne autour de l'encadrement de la jeunesse. Alors que l'État promeut la participation dans une acception républicaine, l'éducation populaire revendique davantage la formation de « l'esprit critique » et une certaine autonomie (Brusadelli, 2022).

Ensuite, ces logiques engagent tout un ensemble de pratiques concrètes, de façons de faire et de représentations qui renvoient aux manières dont les individus qui exercent les fonctions d'animation jeunesse s'approprient le cadre de leur emploi. Occuper le poste implique ainsi de s'approprier une sorte de culture professionnelle qui caractérise en propre l'animation jeunesse : susciter l'adhésion des jeunes, inscrire son action dans un local et intervenir au collège. C'est aussi prendre place dans une hiérarchie objective et symbolique qui recouvre celles des responsabilités, des postes et par conséquent des rapports aux institutions. Les professionnel·les constituent une population relativement hétérogène, et dont les ressources peuvent provenir de l'expérience ou de la formation. Les attentes liées aux postes, les représentations du métier et les formes de justifications professionnelles peuvent ainsi varier en fonction de ces formes de légitimité. Il s'agit donc dans cette dernière partie d'explorer l'animation jeunesse, d'en analyser les cadres et les manières de les habiter.

L'organisation départementale de l'animation jeunesse et la division du travail

Les cadres institutionnels de l'animation jeunesse

L'animation jeunesse ne dispose pas d'une organisation unifiée. Sa définition institutionnelle se caractérise par une multiplicité de missions qui lui sont attribuées par des politiques nationales, qu'il s'agisse des politiques de jeunesse, culturelles, sociales, de la ville, des orientations émanant des élu·es locaux, des priorités partiellement reprises par la CAF ou le service départemental de la jeunesse et des sports (SDJES). Et bien souvent, elle occupe une position marginale dans le déploiement de ces politiques, à côté d'institutions plus centrales (comme le travail social, les services de santé ou

¹ Cette partie a été rédigée par Jérôme Camus.

l'Éducation nationale). Il en résulte, pour les intéressé·es, un certain flou dans la définition institutionnelle du travail, et pour le chercheur, une difficulté à l'objectiver.

Par exemple, il n'existe pas de liste fiable qui recenserait les lieux d'accueil ouverts sur le département d'enquête : l'amalgame est souvent fait entre organisateur et lieux d'accueil (un même organisateur pouvant gérer plusieurs lieux). Des espaces accueillant des jeunes, dans le cadre d'actions culturelles par exemple, peuvent ne pas être compatibles, ou encore certains accueils recensés ne sont en réalité plus actifs. Le repérage des lieux et leur dénombrement approximatif reposent donc sur les désignations des individus. Sur cette base, on peut évaluer à une petite cinquantaine le nombre de lieux d'accueil jeunes en activité dans le département. Ils se distribuent de façon assez homogène entre les zones rurales, périurbaines et la métropole.

Pour les mêmes raisons, il est encore plus difficile d'évaluer le nombre d'animateur·trices. La désignation des postes est par exemple très variable : un·e coordinateur·trice peut gérer plusieurs lieux d'accueil et ne jamais entrer en contact avec les jeunes, quand un·e autre peut en réalité avoir la charge d'une petite équipe d'animation (typiquement, dans un centre social) tout en animant régulièrement. Ici, en règle générale, on désignera par les termes « animateurs / animatrices jeunesse » les individus qui travaillent dans les accueils jeunes. Lorsque l'on qualifiera une personne en particulier ou que l'on désignera un niveau d'emploi dans la division du travail, les mêmes termes s'appliqueront aux individus en charge principalement de l'animation, et qui se distinguent donc des « responsables » qui assurent les fonctions de direction d'un lieu d'accueil, comme des « coordinateurs / coordinatrices » qui sont responsables de la mise en œuvre des politiques jeunesse sur un territoire donné.

En veillant à ne pas donner une cohérence artificielle à cette organisation, on peut tout de même tenter d'en présenter quelques traits spécifiques pour mettre en évidence le cadre dans lequel ces professionnel·les évoluent. Depuis 2017 dans le département et assez massivement en France, l'animation jeunesse s'inscrit dans les politiques jeunesse mises en œuvre par les territoires, c'est-à-dire les dix communautés de communes ainsi que la métropole (même si, au moment de l'enquête, certaines communes très urbaines tentent d'en garder la maîtrise). Les animatrices et animateurs font donc partie d'une équipe propre à chaque territoire (de trois à une quinzaine) et qui regroupe les professionnel·les intervenant dans ces lieux d'accueil. Leur nombre peut varier d'un territoire à l'autre (entre un et six) et ils sont généralement implantés dans les principales agglomérations. Dans la métropole, c'est la logique des quartiers et des communes qui prévaut.

En fonction des préoccupations des élu·es locaux·les, de l'existence d'une « histoire » locale, de l'ancienneté des personnels et des actions à destination de la jeunesse, les modes de gestion sont très variables d'un territoire à l'autre : certains emploient directement les professionnel·les, d'autres confient le travail d'animation à des associations qui sont souvent présentes de longue date sur le territoire, d'autres encore, notamment en milieu urbain, financent des « opérateurs » par le biais d'appels d'offre, et bien souvent, tout cela se combine, ce qui n'est pas sans conséquence sur la pérennité des postes, les conditions d'emploi ou les priorités et les moyens qui vont être assignés (et évalués) aux professionnel·les.

Dans chaque communauté de communes on trouve un·e coordinateur·trice en charge des questions de jeunesse. Certain·es peuvent se voir confier également l'enfance, et parfois même la petite enfance.

Âgées en moyenne de 39 ans (plus ou moins 8 ans)², se sont pour 8 d'entre elles d'anciennes animateur·trices jeunesse ayant gravi progressivement les échelons de l'administration intercommunale. Ces femmes et ces hommes (à parité) ont souvent dû étoffer leur formation au cours de leur parcours pour acquérir soit des diplômes de l'animation (trois ont un DEJEPS/DEFA³, une autre un DESJEPS⁴), soit de l'éducation nationale (de niveau bac +3 ou bac+5) et accéder aux postes de la fonction publique territoriale. Les deux autres coordinatrices sont issues de filières d'aménagement du territoire et d'administration publique et n'ont pas de connaissances antérieures de l'animation. Enfin, dans la métropole, la coordination de l'animation jeunesse n'a jamais vraiment émergée, jusqu'à une date très récente.

Une partie du travail des coordinatrices et des coordinateurs, mais aussi de certains responsables de lieux d'accueil consiste à développer l'animation en prenant appui sur des dispositifs qui visent à traiter différentes « problématiques » jeunes. Par conséquent, ils et elles travaillent régulièrement avec les représentant·es d'autres institutions comme la CAF, le SDJES, mais aussi d'autres associations, ce qui peut avoir des conséquences sur le travail des animateur·trices. Par exemple, certains lieux d'accueil assurent la fonction de PIJ (point information jeunesse⁵), ou encore certain·es animateur·trices font partie du réseau PdN (promeneur du net⁶). Et parmi ce que les professionnel·les appellent les « partenariats », il faut ajouter les interventions dans les établissements scolaires sur lesquelles on reviendra.

Depuis 2019, un nouveau mode de financement des postes d'animation jeunesse est venu renforcer un aspect du travail des professionnel·les : l'« accompagnement de projets ». S'inscrivant dans les politiques qui promeuvent l'engagement des jeunes depuis les années 1990 (Becquet et Stuppia, 2024), la « prestation de service jeune » délivrée par les CAF⁷ permet de co-financer des postes d'animateur et d'animatrice jeunesse « qualifiée » dont l'emploi consiste à « accompagner les projets de jeunes », l'objectif étant également de renforcer la qualité de l'accompagnement éducatif de cette tranche d'âge. Trois ans après le lancement, la CNAF annonce sur son site internet que « plus de 1000 postes » sont ainsi financés. Dans le département d'enquête, la CAF s'est très tôt saisie du dispositif et on trouve des postes « PS jeunes » sur la plupart des territoires.

Cette organisation selon une logique que l'on pourrait qualifier d'administrative entretient des rapports ambigus avec les modes d'autodéfinitions de l'animation qui mobilisent la portée éducative voire émancipatrice de l'action auprès des jeunes, retrouvant volontiers la filiation avec l'éducation populaire (Besse, 2014 ; Brusadelli, 2017 et 2022b ; Chateigner, Besse, Ihaddadene, 2016). D'après les interviewé·es présentant la plus grande ancienneté et qui font volontiers le récit de l'animation jeunesse telle qu'ils et elles l'ont découverte lors de leurs premières expériences, le passage à une gestion intercommunale de l'animation jeunesse et la fusion des communautés de communes en 2017 ont conduit à la disparition de la gestion dans laquelle les associations de jeunesse et d'éducation populaire jouaient un rôle souvent

² Les données présentées ici sont celles de la population des interviewé·es.

³ Diplôme d'État de la jeunesse et de l'éducation populaire / diplôme d'État relatif aux fonctions d'animation.

⁴ Diplôme d'État supérieur de la jeunesse et de l'éducation populaire

⁵ Apparu dans les années 1970, labélisée par l'État, l'information jeunesse constitue un réseau d'espaces d'accueil destinés prioritairement au 13-29 ans. Voir Vaslin (2023).

⁶ Porté par les CAF, le dispositif « promeneurs du net » vise à former des professionnel·les aux usages numériques de façon à accompagner les jeunes. Voir Sorin (2021)

⁷ Dans le cadre de la montée de la prise en charge par la CNAF des questions de jeunesse. Cf. *Convention d'objectifs et de gestion entre l'État et la CNAF*, 2018-2022, plus particulièrement « Fiche thématique 3 Soutenir les jeunes de 12 à 25 ans dans leur parcours d'accès à l'autonomie », p. 30-33.

présenté comme important. Dans le département, la Fédération régionale des Maisons des Jeunes et de la Culture (FRMJC) et Familles rurales notamment employaient des animatrices et des animateurs jeunesse et organisaient les accueils. Sans pouvoir vérifier cette description (qui reprend le récit des interviewé-es les plus ancien·es), on peut toutefois remarquer qu'aujourd'hui ces associations ne jouent pour ainsi dire plus aucun rôle dans l'organisation de l'animation jeunesse.

Pour autant, les références à l'éducation populaire et les critiques des politiques publiques (décrites comme sans cesse renouvelées, souvent éloignées des « vrais besoins des jeunes », comme un empilement des « dispositifs »), peuvent être vues comme des formes d'autonomie professionnelle assez largement partagées. L'animation jeunesse départementale prend la forme d'un réseau au sein duquel les professionnel·les circulent aux rythmes de la progression des carrières et des opportunités d'emplois, de telle sorte que le cadre institutionnel d'exercice ne définit jamais complètement les façons d'occuper le poste. L'une des raisons en est que, à l'image des coordinateur·trices, ceux et celles qui sont chargé·es d'encadrer l'action des accueils jeunes, comme les technicien·nes de la CAF en charge du développement social des territoires ou des questions de jeunesse ou de parentalité, certains membres du SDJES, voire des élu·es, sont souvent d'ancien·es animateur·trices.

Photo 1. Réunion du réseau départemental des animateurs et animatrices jeunesse



Ce réseau professionnel dispose surtout d'une existence formelle. Financé principalement par la CAF, il est animé par le directeur du bureau information jeunesse (BIJ), lui-même ancien animateur jeunesse et technicien à la CAF. S'adressant à toutes les animateur·trices jeunesse du département, il propose deux à quatre réunions par an au cours desquelles sont présentées des initiatives ou des ressources utiles et

où peuvent également avoir lieu des temps de réflexions sur différents aspects des pratiques professionnelles. Ces réunions permettent aussi de maintenir le réseau d'interconnaissances en mettant à jour les informations sur les territoires et les individus, de faire et défaire les réputations, mais aussi de constituer un collectif d'engagement (Nicourd, 2009 et 2019) au sein duquel circulent des modes de définitions du métier qui concurrencent les cadres institutionnels d'emploi.

Les caractéristiques des professionnel·les dans la hiérarchie des postes

Entre la définition verticale de l'animation, reliée aux politiques publiques locales et nationales et reposant sur une organisation administrative pensée par territoire, et la persistance de formes plus transversales de circulation de ce qui pourrait s'apparenter à une culture professionnelle, on comprend que les missions, les conditions d'exercice et les conceptions du métier puissent largement varier. Les caractéristiques des interviewé·es permettent d'appréhender les profils sociaux et professionnels des animatrices et des animateurs et les principes de hiérarchisation des postes qui organisent ces variations.

On s'appuie ici principalement sur les informations collectées dans les 51 entretiens réalisés dans le cadre de l'enquête qualitative : 9 avec des coordinateurs·trices, 26 avec des responsables et 15 avec des animateurs·trices. S'il n'est pas possible d'évaluer la représentativité de la population enquêtée faute de données fiables sur la population mère, rappelons que ces entretiens couvrent la totalité du territoire départemental (9 coordinateurs·trices sur 10) 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). Parmi les enquêté·es, on trouve une parité chez les coordinatrices et les coordinateurs, mais il n'en va pas de même aux niveaux subalternes. Les femmes sont ainsi plus présentes dans les fonctions d'animation (10 animatrices pour 5 animateurs) que dans celles de direction, largement occupées par des hommes (18 « responsables » pour 8 femmes). 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. Cette situation est bien sûr moins fréquente pour les animatrices et les animateurs⁸, mais parmi les professionnel·les, il est notoire que l'animation jeunesse offre une stabilité professionnelle beaucoup plus rare dans l'animation enfance. Certain·es mettent en avant en entretien que leur orientation vers le public adolescent a été conditionnée au moins en partie par ces aspects (« pour avoir mon CDI »).

L'animation jeunesse est donc d'abord exercée dans un cadre professionnel. Les postes d'animateurs·trices correspondent au début de carrière. Les interviewé·es qui les occupent ont en moyenne 28,5 ans (plus ou moins 4 ans) alors que les responsables, plus avancé·es, sont âgé·es de 35 ans (plus ou moins 7,5 ans). Pour autant, on observe un certain *turn-over*, plus important encore chez les premier·es que les seconds. Il est rare que les interviewé·es occupent leur poste depuis plus de 10 ans.

Comme souvent dans l'animation, la qualification n'est pas indispensable pour accéder aux emplois, l'expérience joue également un rôle important⁹. L'animation volontaire constitue un bon moyen de faire ses premières armes, d'être reconnu et d'envisager une professionnalisation (Camus, 2008). 36 interviewé·es sont ainsi titulaires du BAFA ou du BAFD et c'est le cas de la quasi-totalité des animateurs·trices. Ces dernier·es présentent également le niveau scolaire le moins élevé (les deux tiers n'ont pas le baccalauréat), signe que les parcours dans l'animation peuvent être une voie d'entrée sur le marché du travail pour les plus modestes. Toutefois, la progression professionnelle, par l'accès aux

⁸ Les entretiens ont été réalisés avec les personnels permanents des accueils, ce qui écarte du champ de l'étude les animatrices et les animateurs qui peuvent être ponctuellement embauché·es, à l'occasion des vacances notamment, ou encore les bénévoles ou les stagiaires.

⁹ En partenariat avec le CRAJEP Centre, on a réalisé une enquête par questionnaire en 2022, auprès des employeurs de l'animation (N=306). 28% d'entre-eux déclarent que lorsqu'ils recrutent, ils recherchent d'abord « l'expérience professionnelle », devant « la certification / le diplôme professionnel » (22,5%), la « capacité d'adaptation » (17,6%) et la « personnalité » (14,7%).

postes de direction, va de pair avec la possession d'un diplôme de l'animation, souvent équivalent ou supérieur au baccalauréat : BPJEPS de l'animation (« loisirs tous publics », « animation sociale »), mais aussi du sport (« activités physiques pour tous » surtout), DUT carrières sociales (« animation sociale et socioculturelle »). De fait, le niveau de diplôme des responsables est rarement inférieur au baccalauréat (2 interviewés, dont l'un est en formation BPJEPS), et fréquemment supérieur (17 sur 26). 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. On retrouve là des résultats de travaux sur la morphologie du groupe professionnel qui suggère que le diplôme joue un rôle un peu plus important dans les carrières des femmes, comparativement à l'expérience dans celle des hommes (Lebon, Lescure, 2007).

Comme on va le voir, ces caractéristiques des animatrices et des animateurs jeunesse ne sont pas sans lien avec les conceptions du métier, les rapports au cadre d'emploi et les inflexions dans les façons d'animer. Or, à l'image de la distribution sociospatiale des publics décrite dans la deuxième partie, on peut également remarquer une certaine variation dans les propriétés des professionnel·les en fonction du territoire dans lequel ils et elles exercent. Elle s'observe uniquement chez les responsables. Du côté des animateur·trices, la composition de l'échantillon des interviewé·es ne permet pas de tirer de conclusion (les trois-quarts exercent en milieu rural). Pour les responsables cependant, le niveau de diplôme est généralement plus élevé chez ceux et celles qui travaillent dans la métropole et plus faible en milieu rural. Ainsi, la quasi-totalité des premières a un diplôme supérieur ou égal à bac+2, tandis qu'ils et elles ne sont qu'un tiers en zone rurale. Les urbains sont également un peu plus jeunes que les ruraux. Dans le périurbain, les niveaux de diplômes (et les âges) se distribuent de façon assez homogène. Cette répartition, qu'il faudrait pouvoir confirmer par une enquête quantitative de plus grande ampleur, redouble celle de l'origine sociale des professionnel·les (appréhendée ici par la profession du père). Environ la moitié des interviewé·es (hors coordinateur·trices) a un père appartenant à la catégorie « ouvrier », et environ un quart à celle des « cadres et professions intellectuelles supérieures ». Ces derniers sont, chez les responsables, un peu plus présents en milieu urbain : contrairement à une représentation commune, le profil de l'animateur « grand frère », c'est-à-dire issu du quartier et mettant à profit son autochtonie pour entrer en relation avec les jeunes, s'il existe de façon marginale, est très souvent stigmatisée dans les entretiens et, semble-t-il, dans les logiques de recrutement (Beunardeau, 2012).

Les invariants de l'animation jeunesse : le local, la fréquentation, le collège

Animer un local

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 que les sorties soient une activité très ordinaire, il reste que le cœur du travail se déroule dans le local et que l'un des enjeux est d'y faire venir les adolescent·es. Signe de cette centralité, la plupart des enquêté·es ont spontanément proposé que les entretiens s'y déroulent et ils ont souvent débuté par une visite commentée.

Ce qui frappe de prime abord, c'est la très grande hétérogénéité de ces lieux d'accueil. Certains sont vastes, composés de plusieurs pièces, quand d'autres sont très petits. Des accueils prennent place dans

des locaux spécifiquement conçus pour les adolescent-es, mais la plupart doivent faire avec des espaces anciens reconvertis, comme des appartements ou des maisonnettes de bourg réaménagées, d'anciens presbytères ou écoles, des bâtiments communaux (parfois des préfabriqués ou des sortes de hangars) réaffectés... ce qui rend bien souvent les lieux difficiles à trouver. Ils supposent en outre un travail d'adaptation des espaces et de gestion des accès et de temps en temps de négociation avec le voisinage. Parfois, l'implantation peut être encore plus précaire. On trouve ainsi des accueils jeunes dans des salles partagées de locaux associatifs (qui supposent l'installation et le rangement des équipements à chaque période d'ouverture). Dans une communauté de communes rurales enquêtée, pour répondre aux difficultés d'accès, l'accueil se tient dans une camionnette aménagée qui sillonne une partie du territoire et s'installe à proximité des collèges ou sur les places de village.

Photo 2 : Un accueil itinérant dans une communauté de communes rurales¹⁰



Malgré cette diversité, lorsque l'on pénètre dans ces locaux, certains indices rappellent immanquablement au visiteur qu'il se trouve dans un accueil jeune. Les canapés sont le premier d'entre eux. De taille, de forme, de couleur et, il faut bien le dire, de confort très variables, neufs, récupérés, voire fabriqués avec les jeunes, ils occupent une place incontournable. La plupart du temps, leur disposition rappelle le salon domestique avec parfois la présence d'une table basse, voire d'un écran et d'une console de jeux. Deuxième indice caractéristique, on trouve très fréquemment un baby-foot ou un équivalent, comme une table de ping-pong ou plus rarement un billard. Il s'agit là d'équipements

¹⁰ A l'exception de la photo 1, l'ensemble des photographies présentées ont été prises par les professionnel·les suite à une sollicitation de notre part « pour illustrer notre travail », sans aucune précision quant aux aspects que nous souhaitons voir représentés.

auxquels on associe l'idée de loisirs dans une dimension collective, mais aussi une certaine représentation de l'âge des participant-es. Comme on le dit parfois, il ne faut pas être « trop petits » pour jouer à ces jeux qui, parce qu'ils coûtent cher, se trouvent parfois dans des lieux dont sont exclus les enfants (bars, salles de jeux) et peuvent être joués par des adultes. Ils marquent ainsi l'entrée des adolescent-es dans un groupe d'âge plus avancé. Dans le même ordre d'idées, il faut sans doute ajouter la possibilité d'accéder à la connexion wifi et la non-interdiction de l'usage du téléphone (contrairement au collège) (Clech et Morand, 2021). Tout cela concourt à la constitution d'un espace pensé comme moins contraint que ceux de l'enfance et en adéquation avec le désir d'autonomie propre à ces âges.

Photo 3 : Jeux de grands et coin cuisine (les canapés sont hors champ, à droite) dans un accueil tout neuf (commune périurbaine)

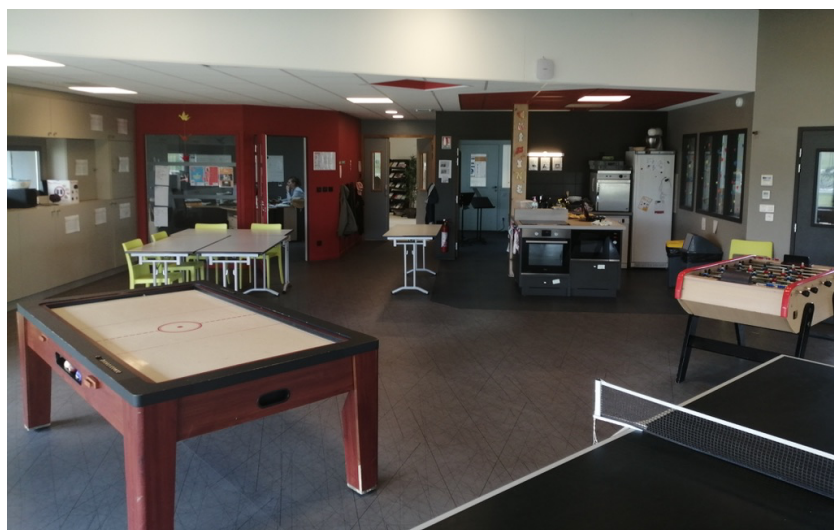


Photo 4 : Un accueil non permanent dans un local associatif (commune rurale)



Si les canapés et le baby-foot dessinent une sorte d'image d'Épinal de l'accueil de jeunes, un dernier équipement en constitue un classique moins attendu. Dans la quasi-totalité des lieux visités, y compris les plus exigus ou les plus précaires, on trouve un « coin » pour faire à manger. Cela peut-être une véritable cuisine ou bien un évier et une étagère rassemblant du matériel, mais ce « coin » est bien un incontournable.

Une animatrice jeunesse travaillant dans des conditions difficiles et devant faire face aux demandes de déplacement de son local indiquait ainsi (sur le ton de l'exagération) : « *ils pourront faire ce qu'ils veulent, je ne lâcherai jamais ma crêpière ! Si je lâche ça, c'est foutu, j'arrête* ». De fait, les activités cuisine, confection de repas, les ateliers avec intervenant extérieur, ou de manière plus spontanée, la prise en charge de la préparation du goûter par un petit groupe d'adolescent-es

qui décide du menu, va faire les courses, s'occupe de la préparation et (plus difficilement) du rangement, sont des classiques des accueils jeunes et sont souvent mis en avant pour faire venir les adolescent-es au local.

Cette centralité structure les pratiques professionnelles en même temps qu'elles en révèlent les logiques. L'organisation du local obéit d'abord à un principe de mise à disposition de matériels visant à permettre aux « envies » de s'exprimer et de se réaliser. Contrairement à l'animation enfance dans laquelle le matériel mis à disposition sert souvent à remplir les temps interstitiels entre les activités, les animateurs.trices conçoivent les différents espaces du local comme des opportunités de prise en charge de leurs activités par les adolescent.es eux-mêmes. Il s'agit ainsi de laisser faire la spontanéité collective en créant des occasions au cours desquelles vont s'exprimer les envies des adolescent.es, pour mieux prendre appui sur celles-ci et développer des activités. Les locaux regroupent, parfois en les juxtaposant, une multitude d'objets dont la liste semble infinie : ordinateur, jeux de société, jeux vidéo, livres, matériel de bricolage, de création artistique, d'occupations sportives, mais aussi une multiplicité d'espaces (d'expression, de sensibilisation, de prévention, etc.).

Photo 5 : Le nouveau billard de l'accueil dans un quartier prioritaire et l'animateur à son bureau (métropole)



Le local est organisé de telle sorte qu'il puisse être approprié par les différents groupes d'adolescent.es. La volonté d'autonomie par rapport aux parents et à l'école constitue une représentation de la jeunesse largement partagée par les professionnel·les. Il s'agit donc de permettre aux adolescent.es de se sentir sinon comme chez eux, tout du moins dans un espace défini par le groupe d'appartenance. Cette logique, qui rencontre celle d'individualisation dans la sphère domestique (la « culture de la chambre » [Glevarec, 2010]), s'observe à la fois par la concentration de matériels permettant la mise œuvre des goûts des adolescent.es, mais aussi par tout un ensemble de traces de la présence successive des groupes qui fréquentent le lieu. On pense par exemple à l'affichage de photos des sorties ou des

vacances sur des panneaux ou des fils à linge, à la mise en valeur de réalisations d'activités (graff, tableaux, photo...) auprès desquelles les animateur-trices ont parfois pris soin de faire figurer les noms des auteurs-trices, ou encore à des dispositifs d'affichage des noms des adolescent-es qui fréquentent le lieu (« *mur des légendes* »). Tous ces dispositifs mobilisent les processus de reconnaissance croisée, le positionnement dans les réseaux de sociabilités et surtout le sentiment d'appartenance au lieu. Mais on trouve aussi des traces plus durables et vieillissantes, des réalisations passées, voire obsolètes,

Photo 6 : Un accueil dans un quartier mixte de la métropole.
Au fond, le « *mur des légendes* »



comme des bornes arcade ou des caisses à savon laissées à l'abandon et qui encombrant, des décorations dont on a perdu le goût ou le sens. Signe du renouvellement rapide du public (et d'une partie des professionnel-les), le local est aussi un lieu de mémoire à court terme et l'on imagine aisément qu'en grattant la première couche de peinture des murs ou en ouvrant les cartons de photos, on retrouverait les témoignages de la présence pas si ancienne de groupes ayant fréquenté les lieux.

Enfin, parce que le local est aussi un lieu dans lequel se tissent des relations entre l'animateur-trice et les adolescent-es, il tend à matérialiser les logiques qui structurent ces rapports. Ici, ce qui frappe, c'est la volonté manifeste de réduire la séparation entre l'espace de l'animateur-trice et celui de son public, mais aussi entre les tâches de gestion et celle d'animation ou, si l'on préfère, entre le « *back* » et le « *front office* ». La pièce dans laquelle se situe le bureau est rarement fermée et bien souvent, cet espace de travail n'est pas séparé du reste de l'accueil. Certains animateurs expliquent qu'il leur arrive d'effectuer certaines tâches administratives en la présence des adolescent-es, en discutant avec eux-elles de façon plus ou moins directe. Ce positionnement est révélateur du type de relations que cherchent à produire les animateurs-trices, en réduisant la distance avec le public. Il est en tout cas bien différent de celle que l'on trouve en éducation spécialisée (en milieu fermé) ou même au collège où la distance à la fois physique et pédagogique est beaucoup plus marquée.

Cette centralité du local comme lieu où se déroule l'animation rappelle que l'image de l'animateur-trice (et en fait, plutôt de l'éducateur) intervenant dehors, dans la rue, n'est plus du tout dominante (mais l'a-t-elle jamais été ?), et que bien au contraire, comme c'est le cas depuis au moins les années 1960, l'animation est liée aux équipements. Les incitations à l'« *aller vers* » demeurent peu structurantes. En créant des lieux pour l'adolescence (Ramos et de Singly, 2016), on lui confère une place dans l'espace local. Et on ne peut que constater que bien souvent cette place est à la fois précaire, mais aussi éloignée du reste de la vie publique : les locaux sont très fréquemment excentrés, cachés dans des rues secondaires, dissimulés à l'écart, dans les périphéries ou derrière des bâtiments imposants.

Faire venir les jeunes : les enjeux de la fréquentation

Pour les professionnel·les qui gèrent et font vivre les lieux d'accueil des adolescent·es, la fréquentation constitue un enjeu ambigu et qui s'exprime de façon beaucoup plus indirecte que dans les discours des instances qui pilotent les politiques publiques. Cette ambiguïté repose sur l'usage de la fréquentation comme mode d'appréciation de la qualité du travail du ou des professionnel·les. D'une part, elle est fortement rejetée lorsqu'elle s'apparente à un mode de quantification de l'activité : pour les professionnel·les, le travail d'animation ne saurait s'apprécier uniquement par des chiffres d'affluence qui masqueraient, pourrait-on dire, l'intensité ou la richesse de leurs actions. Transmettre « ses » chiffres de fréquentation dans le cadre des divers bilans auxquels contribuent les professionnel·les, souvent pour justifier l'utilisation de financements, est assez invariablement présenté en entretien comme une sorte de corvée administrative, un mal nécessaire qui ouvre la possibilité d'un regard à la fois intrusif sur son travail et désajusté des « réalités du terrain ». D'autre part, ils/elles ne peuvent se satisfaire de voir les adolescent·es désertier les locaux, boudier les sorties ou ne pas adhérer à un « projet ». Quelles que soient les attentes institutionnelles, la fréquentation engage une définition plus interne du métier, de ce que c'est qu'être « un·e bon·ne animateur·trice ». Cette situation peut générer une remise en cause professionnelle dans un métier dont l'un des enjeux consiste à parvenir à entrer en relation avec le public et susciter une adhésion réputée volontaire. Dans certains accueils, lorsque ces situations se prolongent, elles peuvent générer, en plus de l'inquiétude sur la pérennité de l'accueil et des postes, des questionnements sur sa capacité personnelle et professionnelle à répondre aux attentes des jeunes.

Il s'agit donc d'un enjeu au moins autant éthique qu'institutionnel. Mais celui-ci est lui-même traversé de contradictions. Tout se passe comme si les animateurs et les animatrices devaient composer avec des injonctions contradictoires, l'une reposant sur un principe d'ouverture, d'accueil de chacun, l'autre sur la nécessaire prise en compte de l'hétérogénéité du public. En effet, on trouve fréquemment dans les entretiens des discours décrivant un accueil ouvert à tous les adolescent·es, autant dans les faits que dans les principes : « *Ici, on s'adresse à tous les jeunes* », « *on accueille tout le monde* », « *tout le monde peut venir* », « *chacun doit pouvoir trouver sa place* »... Mais de nombreux enquêté·es, et parfois les mêmes à d'autres moments de l'entretien, affirment également qu'il faut savoir faire des distinctions, par exemple entre « grands » et « petits », « habitués » et « nouveaux », entre « garçons » et « filles »..., en mesurant que lorsqu'on prévoit une activité qui séduit les uns, elle risque de dissuader les autres. Comme beaucoup l'ont repéré (et affirmé), au-delà même de la programmation d'activités, la présence d'« un public chasse l'autre ».

Photo 7 : Jeux vidéo et téléphones portables (commune rurale)



Dans ces conditions, un aspect important du savoir professionnel et du temps de travail consiste à construire et à mettre en œuvre des stratégies visant à donner envie à différentes catégories d'adolescent·es de fréquenter le local. Ce sont les activités qui séduisent les plus jeunes, c'est-à-dire les 6^e et les 5^e, qui sont privilégiées : karting, parcs de loisirs, jeux vidéo, cuisine (repas, soirée)... Ces activités dites « de conso » (consommation) sont souvent disqualifiées par les professionnel·les parce qu'elles sont en elles-mêmes leur propre finalité et qu'elles les placent dans une position périphérique : ils et elles n'animent pas, mais surveillent, participent... Elles sont donc souvent envisagées comme un mal nécessaire : elles attirent les jeunes ce qui permet d'initier des échanges et de leur faire découvrir ce qui peut être fait au local. Elles peuvent permettre aussi d'attirer certaines fractions du public. Certaines structures ont ainsi de doubles programmes d'activités, des temps implicitement voire explicitement réservés à certains publics, comme les soirées qui s'adressent à un public plus âgé ou aux filles.

Le programme d'activités revêt enfin, sur certains territoires, une fonction de « vitrine », retrouvant en cela la logique de l'offre locale d'activités. On pense par exemple à une municipalité qui, reprenant la gestion de l'accueil jeunes à une association locale, mettait fièrement en avant sur son site Internet l'organisation d'une sortie dans un célèbre parc d'attraction, ce qui avait eu pour effet de provoquer la colère froide de l'animateur (« les gamins n'ont jamais rien demandé » ; « je suis pas organisateur de voyage »).

A travers cet enjeu de la fréquentation, les professionnels mobilisent des représentations de ce que doit être un lieu d'accueil et du public qui le fréquente qui oscillent entre deux figures. D'un côté, celle qui correspond au modèle de l'« ALSH ». Selon cette vision, le public accueilli est, de façon privilégiée, celui des premières années du collège. Le programme d'activités y joue un rôle central puisqu'il est vu comme l'un des ressorts principaux de la fréquentation. Le fonctionnement du lieu passe par le contrôle des présences qui constitue la base de sa gestion administrative et indique aussi que les adolescent·es ont des horaires à respecter et une organisation à suivre. Les parents apparaissent souvent comme des interlocuteurs auxquels il faut sinon rendre compte, du moins être en mesure de restituer le déroulement d'une journée ou d'une sortie. De l'autre, le modèle de l'« accueil libre », moins fréquent, relève d'une tout autre logique qu'un animateur résume lors de son entretien d'une formule édifiante : « un bar pour jeunes ». L'accueil apparaît ici comme un lieu dans lequel des personnes viennent passer un moment

convivial, quel que soit ce que l'on y fait. D'ailleurs, dans cette perspective, le programme d'activités n'apparaît pas central, et certains animateurs mettent un point d'honneur à ne pas en faire. Il s'agit plutôt de laisser s'exprimer les « envies », qui peuvent être très ponctuelles (faire une partie de baby-foot) ou plus élaborées (comme organiser une soirée ou une sortie). Les horaires de présence ne constituent pas un enjeu et les adolescent·es peuvent aller et venir comme ils le souhaitent. Dans ces conditions, le public visé est souvent plus âgé, voire dépasse celui des collégien·nes et les parents ne sont pas pris en considération.

Cet espace de représentations borné par ces deux figures soutient donc des stratégies différentes de gestion de la fréquentation, plutôt orientées vers les plus jeunes pour les premières ou les plus âgés pour les secondes. On comprend que ce sont aussi des conceptions différentes du métier et de la fonction d'animation qui s'articulent ici. Et il est frappant de voir qu'elles sont comme solidifiées dans les deux formes juridiques qui encadrent l'accueil des adolescents. D'ailleurs, lorsque les interviewé·es précisent si la forme juridique qu'ils utilisent est celle de l'« ALSH » ou de l'« accueil de jeunes », le sens de leur propos dépasse la simple intention juridique. En effet, il apparaît très nettement que celles-ci sont très faiblement contraignantes et peu adaptées à la diversité des accueils. L'une des différences principales, la limite d'âge établie à 14 ans, est ainsi rarement respectée. Chaque lieu s'accommode du cadre juridique pour permettre l'accueil de tous les publics, mais en privilégiant certaines fractions et en tous cas en développant des stratégies pour attirer les adolescent·es.

Si l'ancienneté des animatrices et des animateurs (qui les inscrit dans les réseaux locaux d'interconnaissances) et le lieu d'implantation du local (à proximité des espaces fréquentés par le public) contribuent à faire venir les jeunes au local, on comprend que se faire connaître (« la com' » ou la diffusion du programme) soit perçu comme une sorte de travail de base. Il prend de multiples formes et occupe une part non négligeable du temps de travail : présence sur Internet et les réseaux sociaux (dont certains, comme Facebook, visent plutôt les parents et les institutions) ; mise en place de « dispositifs passerelle » qui consistent à présenter l'accueil aux enfants les plus âgés de l'accueil de loisirs ; mise à disposition de « flyers », de programmes, d'affiches y compris dans des espaces fréquentés par les jeunes (comme certains commerces, le gymnase et surtout le collège).

Travailler avec les collèges : se faire reconnaître

La quasi-totalité des collèges du département accueille un ou plusieurs animateur·trices. Ce travail dans les murs du collège prend le plus souvent la forme d'animations se déroulant pendant la pause méridienne, classiquement au « foyer » avec la mise à disposition de jeux de société. Cela permet aux professionnel·les d'être reconnu·es par les adolescent·es et ainsi de « briser la glace ». Ils et elles y distribuent leur programme, en profitent pour discuter avec les collégien·nes pour, une nouvelle fois, leur donner envie de se rendre au local. Cette présence minimale apparaît comme l'une des conditions incontournables au bon fonctionnement du lieu d'accueil. Dans les rares endroits où les animateur·trices sont maintenu·es à l'extérieur de l'établissement, cela entraîne clairement une faible fréquentation et, à l'inverse, lorsque les partenariats sont anciens et lorsque le local et le collège sont implantés à proximité l'un de l'autre, l'impact sur les effectifs semble très net.

Toutefois, le travail au sein des collèges ne se résume pas à une sorte d'échanges de bons procédés. Les actions prises en charge les animateur·trices sont très diverses d'un établissement à l'autre et émergent souvent à la suite de sollicitations. Celles-ci s'inscrivent dans une tendance générale : l'école

connaît en effet un élargissement de ses missions auquel elle ne peut directement répondre ce qui entraîne une diversification de ses intervenant·es (Netter, 2016). Dans le département d'enquête, cette tendance s'est traduite par la signature d'une convention-cadre entre l'Éducation nationale et le réseau de l'animation jeunesse. Fait inédit, le directeur académique s'est également rendu à une journée de regroupement du réseau des animateurs·trices jeunesse et a tenu, devant une quarantaine de professionnel·les, un discours très volontariste, indiquant que l'animation jeunesse était désormais un partenaire important des établissements, que son action devait s'inscrire dans les efforts de tous pour la réussite des élèves, et qu'il se tenait à la disposition des animateurs·trices s'ils/elles rencontraient des difficultés pour accéder à un établissement.

Si les animateurs·trices peuvent prendre en charge l'organisation de temps collectifs (animation du repas de Noël, organisation du bal des troisièmes, jeu de piste lors des portes ouvertes), ils sont aussi particulièrement sollicités pour des « ateliers » en lien avec les « problématiques jeunesse » et les « parcours » qui organisent leur scolarité : prévention de la violence par le théâtre, atelier sur l'estime de soi, atelier de sensibilisation à l'information, atelier sur l'histoire du droit des femmes et le sexisme, Escape game sur l'égalité femme/homme, porteur de paroles sur les relations garçons/filles... D'autres interventions, quoique moins fréquentes, s'inscrivent enfin un peu plus directement en lien avec les enseignements (comme la réalisation du journal du collège, parfois avec le professeur documentaliste, des ateliers radio, des ciné-débats, des ateliers dans le cadre de la quinzaine du livre...) ou avec les formes de participation des élèves (animation du conseil de vie collégienne, formation des délégué·es et des éco-délégué·es, etc.). De façon marginale, certain·es animateurs·trices interviennent dans les dispositifs de réussite éducative. La limite de ces rapprochements semble être atteinte lorsque l'on touche aux aspects directement pris en charge par les enseignant·es. Les interlocuteurs·trices sont d'abord les chef·fes d'établissements, le conseiller·es principaux d'éducation, alors que « les profs » sont souvent décrits comme inaccessibles.

Les relations entre animation jeunesse et collèges sont donc très variables. En dehors des rares situations où elles sont inexistantes, elles peuvent prendre la forme minimale de l'animation de la pause méridienne ou d'une intervention ponctuelle, et à l'opposé se déployer selon des modalités beaucoup plus intégrées au projet d'établissement, voire à des formes d'auxiliarisation : certains accueils, dont les locaux jouxtent les établissements peuvent accueillir les élèves pendant les permanences, assurer des formes officieuses de « garderie » pré ou post scolaires et de soutien scolaire.

Du côté des animateurs·trices, le renforcement et l'incitation à la diversification de ces relations avec les collèges, s'il a été perçu comme une opportunité d'élargir la fréquentation des accueils, a également conduit à certaines réticences. Le travail avec les établissements peut engager une transaction sur les finalités de l'intervention dans laquelle l'animation est souvent dominée. Comme c'est le cas de la plupart des « ateliers », lorsque la demande est ajustée aux conceptions des animateurs·trices, les choses se déroulent sans difficulté. Lorsqu'il s'agit en revanche de faire admettre l'autorité scolaire, d'adopter les modes de relations avec les adultes qui ont cours dans les établissements (avec l'exemple typique du vouvoiement qui semble incongru aux animateurs·trices) ou encore de promouvoir des formes de participation qui apparaissent factices, parce que trop limitées, des réserves peuvent apparaître. De ce point de vue, le discours du directeur académique évoqué plus tôt avait suscité autant d'enthousiasme que de méfiance.

C'est que le travail avec les collègues engage également les rapports très contrastés que l'animation, mais surtout les agents eux-mêmes, entretient avec l'école. Comme on l'a dit, s'il existe une fraction des professionnel·les assez proches de l'école, qui ont suivi des études supérieures, d'autres, notamment les hommes, ont connu des destins scolaires plus courts qui les portent à une certaine crainte des jugements que les personnels pourraient porter sur leur travail. Un responsable de lieu d'accueil, pourtant largement reconnu dans le réseau professionnel, explique ainsi en entretien avoir été impressionné lorsqu'il a dû accéder pour la première fois au petit casier installé à son intention dans la salle des professeurs : *« Non, mais, tu rigoles, mais c'est la première fois que... j'avais jamais osé y entrer. Ça fait trop bizarre, y a les profs qui te regardent, qui se demandent ce que tu fous là... »*

Les variations du sens du métier

L'impératif de fréquentation qui s'impose aux animatrices et aux animateurs jeunesse, son observation par l'affluence au local et tout le travail de promotion et de mise en relations préalable qu'il suppose renvoient aux représentations communes de cet âge de la vie. Bien que la jeunesse ne soit objectivement « qu'un mot » (Bourdieu, 1984), elle fait l'objet de visions assez largement partagées. Construite à la fois en rupture avec l'enfance et l'âge adulte, elle est souvent perçue comme l'âge du désir d'autonomie, d'appropriation de référents culturels spécifiques, d'inscription dans le groupe de pairs, de transgressions plus ou moins appuyées, qui ont en commun de construire une certaine défiance vis-à-vis des adultes et des institutions. L'animation jeunesse se voit charger de dépasser cette opposition en réussissant 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 au côté d'autres métiers de la relation qui supposent cette capacité à traverser les frontières sociales, 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 se faisant, à « gérer » (pour reprendre l'expression maintes fois utilisée en entretien) un âge rétif.

Si ce travail de captation des jeunes par lequel les professionnel·les se constituent un « public » est une figure imposée, les modalités selon lesquelles elle se réalise ne sont pas unifiées. Il ressort ainsi des entretiens des visions concurrentes du métier qui s'expriment souvent à propos du « sens » de son action. La définition des « bonnes » manières de faire et celles qu'il convient d'éviter, les façons de justifier ses pratiques en leur conférant une portée, de dire les effets escomptés qu'elles peuvent produire sur les jeunes, mais aussi, indissociablement, les raisons pour lesquelles on éprouve de la satisfaction dans son métier, varient à l'intérieur d'un champ des possibles professionnels délimité, de façon idéal-typique, par trois conceptions : proposer des activités, entrer en relation, défendre des valeurs.

Ces conceptions ne sont pas équivalentes : elles suivent assez nettement la hiérarchie des postes et organisent ainsi une division symbolique du travail. Elles sont en outre assez dépendantes des rapports entre la définition institutionnelle du poste (le cadre défini par l'employeur) et celle qui émane de façon plus interne de l'animation elle-même (diffusée dans les formations et par le réseau professionnel, dans les associations de jeunesse et d'éducation populaire). S'il s'agit toujours de faire en sorte de « toucher les jeunes » pour qu'ils viennent au local, les raisons pour lesquelles s'opère ce travail, ses « missions » (accueillir, accompagner, émanciper) et le public auquel on s'adresse engagent des conceptions différentes du métier, d'un territoire à l'autre, d'un employeur à l'autre.

Entrer dans l'animation jeunesse et y faire carrière, c'est donc de ce point de vue éprouver un plus ou moins grand ajustement au poste. Celui-ci est dépendant d'un ensemble de facteurs, et notamment de l'origine et de la trajectoire sociale, mais aussi de l'acquisition et de la reconnaissance de l'expérience et de la possession de diplômes, qui jouent un rôle important. Dans la plupart des cas, cet ajustement s'opère au moment du recrutement, par la détermination du profil bien sûr, mais aussi par l'interconnaissance : les expériences d'animation volontaire, les stages de formation à l'animation et d'une certaine manière, le turn-over, permettent de « tester » (pour reprendre là aussi une expression ordinaire) les nouveaux entrant-es, puis de leur proposer un poste s'ils/elles ont donné satisfaction. Pour celles et ceux qui sont plus avancé-es, l'inscription dans les réseaux qu'ils soient territoriaux ou plus transversaux comme celui de l'animation jeunesse départementale, permet de faire les réputations en faisant circuler les opinions et de produire cette sorte d'ajustement spontané (mais pas toujours infaillible) d'un individu à un poste (« je le vois bien / je ne le vois pas » dans tel lieu d'accueil, avec tel-le collègue). En détaillant successivement ces trois conceptions du métier d'animateur, il s'agit donc de comprendre comment se réalise cet ajustement.

L'activité : « il faut un peu savoir tout faire »

La conception la plus fréquemment rencontrée, présente chez la quasi-totalité des interviewé-es, est celle qui voit l'animateur comme un-e professionnel-le de l'activité. Au risque d'affirmer des évidences, l'animation jeunesse constitue son identité autour de la capacité à réaliser et faire réaliser une large diversité d'activités (Besse-Patin, 2018), dessinant la figure d'un-e professionnel-le touche à tout, doté-e de connaissances techniques à la fois larges et généralistes. De ce point de vue, il paraît impossible d'en dresser une liste. Que l'on songe aux infinies déclinaisons des activités manuelles, créatives, artistiques, à celles des jeux (d'intérieur, d'extérieur, de plateau, de carte, jeux vidéo, sportifs...), à toutes les formes d'activités dérivées de la vie domestique ou quotidienne (cuisine) ou encore à toutes celles qui permettent la gestion du groupe (« energizer », régulation, animation de réunion...). Cet éventail plus ou moins large de savoirs et de savoir-faire constitue une ressource pour l'animateur-trice, recherchée par les employeurs (« avoir des billes », « des cordes à son arc », être en mesure de proposer « tout un tas de choses ») et d'autant plus si elle inclut des pratiques rares. L'enjeu est d'avoir à sa disposition un stock d'activités, mais aussi de les proposer de façon adéquate pour obtenir l'adhésion des adolescent-es. L'expérience est ici largement valorisée, parce qu'elle permet d'élargir le champ de ce que l'on sait faire et de tester ce qui plaît. L'activité est ici le moteur de la fréquentation, sa pertinence étant mesurée à la présence plus ou moins importante du public et à leur comportement (« ils adorent », « ils kiffent », « ils sont à fond dedans »).

Ce positionnement assez généraliste est souvent complété par l'affirmation d'intérêts 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...). C'est le cas par exemple de Vanessa (35 ans, animatrice, DUT CS, BAFA, père militaire (gradé), mère au foyer) qui explique :

« C'est sûr ici, on est bien branché jeux. Ah ça, les jeunes, on joue ensemble ! Bon, on renouvelle régulièrement notre stock, on propose beaucoup... Non, et puis faut le dire, c'est qu'on aime ça quoi, les jeux de plateau, avec [son collègue], et puis on aime bien ça, se faire des parties avec eux [...] » ou encore de Rémi (40 ans, responsable, DUT CS, BAFA, père directeur d'une entreprise moyenne, mère assistante sociale) « Comme tu vois, on a eu une grosse période Troll ball. Tu connais ? [les murs du local sont décorés de graphes évoquant l'univers de ce jeu : ballon style football américain, tête de troll, hache, blason d'équipe... J'acquiesce] Autour, y a de quoi [il y a de l'espace pour jouer]. Souvent on fait pas mal de trucs sur le city [-

stadel, ou on fait un basket, un petit foot. Moi je trouve que c'est bien, c'est sympa de faire ça avec eux. Bon et puis, après, moi je suis pas mal branché sports, donc après on a essayé d'aller vers d'autres choses... donc le Troll ball ! ».

Lorsque plusieurs professionnel·les travaillent dans un même accueil, l'affirmation de ces goûts peut être envisagée comme une forme de spécialisation qui exclue d'autres domaines et sont au principe de la division du travail à l'intérieur des équipes. Le genre joue un rôle aisément repérable : les hommes se disent plus volontiers attirés par les activités sportives, les femmes par les activités manuelles. Dans la mesure où les pratiques culturelles ne sont pas sans lien avec les propriétés sociales des individus, on peut penser que cette division redouble celle des « profils » en lui donnant du sens : par exemple, le goût pour les activités culturelles légitimes ou même pour les jeux de société (Berry, 2021) suppose des ressources sociales et des rapports aux métiers différents de celles et ceux qui se disent plus volontiers attirés les pratiques sportives populaires.

« Bon moi je suis plus sportif, mais ça peut aller du tir à l'arc au foot, des olympiades. [...] J'ai un collègue, V., qui est plus dans l'animation, on va dire, pour tous publics. Voilà il va aussi bien faire un peu de théâtre, qu'un peu de bricolage, voilà, c'est complémentaire, on essaye de varier là-dessus, et c'est ce qui plaît aux jeunes, qu'on en attire plus. Plus le panel d'activités va être large, plus on va attirer du monde » (Quentin, 30 ans, Responsable, Bac pro, BPJEPS LTP, père conducteur de bus, mère ouvrière)

Quoi qu'il en soit, cette façon de relier ses propres goûts à sa pratique professionnelle est aussi une manière de dire sa proximité avec le public : malgré la différence d'âge, on aime faire les mêmes choses, on n'est donc pas si éloigné de la culture juvénile, voire on prend goût à certaines activités qu'importent les jeunes eux-mêmes. La bonne connaissance de cette culture, par exemple de sa musique, de son langage, peut même être mise en scène dans des discussions entre professionnel·les qui sont à la fois un moyen de partager cet intérêt un peu étrange pour des références que des adultes rejettent ordinairement et une façon d'affirmer une connaissance experte du public qui permet de répondre à ses attentes.

Les animatrices et les animateurs les plus proches de cette représentation expriment le sens de leur travail à travers la référence aux activités, que ce soit pour eux-mêmes ou pour leur public. Ils et elles le font d'abord en affirmant par-là l'importance d'un travail dans lequel ils prennent plaisir à réaliser des activités. Au niveau le plus spontané, ils indiquent ainsi que l'un des motifs de satisfaction professionnelle est « faire un métier où je joue » ou bien dans lequel « je m'amuse », je « m'éclate », en assimilant sa position à celle d'un usager. Cette vision, qui peut être très stigmatisée pour les professionnel·les qui adhèrent aux deux autres conceptions, permet de construire sa fonction professionnelle, autour de l'idée de plaisir, celui que les participant·es vont éprouver dans la réalisation de ces activités.

Photo 8 : Un métier où on joue (commune rurale)



De façon un peu plus élaborée ou si l'on préfère, dégagée de soi, ce même principe se retrouve dans l'idée de faire découvrir de nouvelles activités ou techniques, d'amener le public à découvrir ses propres capacités à faire. On peut enfin relever que, parmi les animateurs-trices se situant le plus directement à ce pôle, des débats peuvent surgir sur le sens que l'on confère à l'activité. Certains défendent l'idée qu'il faut privilégier l'amusement et disqualifient les

« grands discours » éducatifs : « ils viennent pour s'amuser, pas pour se prendre la tête ». Il s'agit donc de leur proposer des activités qu'ils attendent et qui leur plaisent. D'autres affirment au contraire que le rôle d'un accueil jeune est de « leur proposer des choses qu'ils ne font pas chez eux ». Et l'on rencontre fréquemment cette opposition entre le récréatif et l'éducatif pourrait-on dire, à propos d'objet comme les « activités de conso » (qui servent à faire venir les adolescents), les téléphones portables ou encore les jeux vidéo.

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 familières d'autres modes de justification des pratiques professionnelles. Cette conception 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 postes. 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/elles reçoivent le plus souvent par l'intermédiaire de leur responsable. Elle permet enfin une sélection du public, en écartant les jeunes associé-es à des problèmes sociaux.

MAËLYS, SOI-MÊME COMME RESSOURCE

Maëlys a 25 ans et travaille depuis moins d'un an dans l'accueil jeunes d'une petite ville située dans une communauté de communes rurales. Elle y fait équipe avec une autre animatrice, un peu plus expérimentée et un responsable arrivé en même temps qu'elle. L'accueil doit faire face à d'importantes difficultés de fréquentation : à la suite de conflits entre le chef d'établissement et la précédente équipe, ils n'ont pas accès au collège. De plus, les locaux se trouvent à un quart d'heure de marche de l'établissement, dans un quartier populaire, dans un appartement de fonction situé au-dessus de la médiathèque, auquel on accède par une petite porte latérale et un escalier assez dissuasif. Le travail de promotion de l'accueil s'opère par la diffusion du programme d'activités auquel l'équipe accorde est très grand soin : imprimé sur papier glacé, dans un style bande-dessinée, il est largement distribué dans la ville et présenté avec une certaine fierté à l'enquêteur. Cette stratégie, qui présente donc l'accueil comme un lieu d'activités pour jeunes, porte ses fruits sur les périodes des vacances scolaires. Le local est alors fréquenté plutôt par des 6^e et des 5^e, un peu plus par des garçons que par des filles.

Maëlys mobilise une représentation récréative de l'animation : elle décrit son métier comme consistant à proposer des activités divertissantes et qui correspondent aux goûts des adolescent·es. Elle s'oppose, parfois explicitement, à des conceptions qui mettent l'accent sur les finalités à atteindre (éducation, autonomie, ouverture culturelle...) et qui voient l'activité comme un moyen : *« Après, pour moi, je trouve aussi que les sorties de conso' ça permet aussi... de pas mettre tout le temps un objectif pédagogique derrière une animation. Parce que... on nous demande beaucoup de projets de jeunes, d'objectifs pédagogiques, mais je trouve que des fois c'est bien aussi de pas avoir d'objectif et juste l'objectif c'est de s'amuser, de se détendre... Parce qu'on peut pas tout le temps, avoir une idée en tête derrière une activité. Déjà ça nous prend énormément de temps à construire, et puis même les jeunes : toute la journée, ils sont en cours, ils sont déjà en train de réfléchir tout le temps, voilà, ils ont les devoirs à faire le soir, donc j'ai pas envie qu'on arrive le samedi après-midi pour faire une activité où il faut, rendre quelque chose obligatoirement. Moi, des fois, j'aime bien laissé place à... [...] Et puis ils sont en vacances. Ils sont en vacances, ils sont là pour kiffer »*. Elle entretient une distance, et même une certaine défiance à l'égard des instances qui définissent ses fonctions. Par exemple, elle s'oppose à la coordination jeunesse territoriale qui *« veut qu'on fasse des projets de jeunes tout le temps »*.

Elle décrit volontiers son public comme prisonnier de ses habitudes, ce qui rend difficile à ses yeux de s'appuyer sur les envies des adolescent·es. Il lui semblerait assez incongru de ne pas faire de programme d'activités : *« c'est bien, mais du coup il y est où nous notre travail d'animateur de proposer des activités ? »*. Pour les mêmes raisons, l'accompagnement de projets lui paraît difficile : *« si on leur demande, ils veulent toujours faire la même chose »*. Elle ne met pas non plus en avant une capacité à traiter les « problématiques » jeunesse. Les jeunes du quartier *« c'est pas notre public, on peut rien leur apporter »* et lorsqu'il s'agit de parler de sexualité, elle craint de *« dire des bêtises »* : *« mais des fois, faut pas se prendre la tête. Les jeunes, ils veulent du naturel, pas les explications qu'ils ont en cours »*.

Sa compétence spécifique se construit donc autour de savoir-faire qu'elle partage avec les jeunes. *« Moi je suis très calée en activités manuelles »* : elle en propose de nombreuses comme la confection de produits ménagers écoresponsables, du tissage d'éponge en tissu recyclé (« tawashi »), de nombreuses décorations... Elle amène sa propre machine à coudre et propose des ateliers « Pimp tes fringues ». Avec sa collègue, elle organise de grands jeux prenant appui sur l'histoire locale pour faire découvrir le patrimoine, les « richesses culturelles » qu'elle connaît bien puisqu'elle a grandi et vit dans la commune : *« Les jeunes qui ont jamais vu de château, ça me fait mal au cœur... Mais on peut pas leur en vouloir, à leur âge on était pareil »*.

Cette façon d'évaluer son action en la rapportant à soi se retrouve dans l'ensemble de l'entretien. Elle permet de justifier la compréhension du public (*« Je suis jeune, vaut mieux avoir un comportement de jeune pour travailler avec des jeunes. Mais je me vois pas, même à 40 ans, travailler encore avec des jeunes »*), la compétence (ce qu'elle sait faire, ce qu'elle aime faire) et la légitimité à proposer : il s'agit de leur faire découvrir plein de choses en leur amenant *« notre touche personnelle, notre expérience de vie »*.

Cette manière de ramener à soi s'explique sans doute par la faible présence d'autres types de ressources : issue d'un milieu intermédiaire (son père est technicien qualifié à la SNCF, sa mère auxiliaire de puériculture), elle obtient un baccalauréat professionnel dans l'architecture, mais ne parvient pas ensuite à entrer en BTS (*« J'étais une fille dans le bâtiment... »*). Elle se réoriente, passe un an à la faculté d'histoire. De son propre aveu, elle fait beaucoup la fête, y rencontre son copain dont la mère dirige un accueil de loisirs. Elle lui propose de l'embaucher à condition qu'elle passe le BAFA, ce qu'elle accepte. Elle y passera 5 ans avant d'être embauchée pour l'été puis comme permanente à l'accueil jeunes. Elle fait donc partie des enquêt·es à la fois les moins expérimenté·es et les moins diplômé·es. Elle n'envisage pas une carrière dans l'animation, mais peine à *« découvrir ma vraie voie »*. Si elle a l'impression d'avoir *« fait les mauvaises études »*, l'animation pourrait lui permettre de se réorienter en explorant, pourquoi pas, le domaine artisanal.

La relation : travailler sur la confiance

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 l'activité, on privilégie ici le goût pour l'échange et les interactions, et ce par-delà les différences qui séparent objectivement le professionnel et son public, que ce soit du point de vue du statut (encadrant/encadré-e) ou des caractéristiques sociales, notamment l'âge. C'est ce qu'explique Vincent (33 ans, Responsable, BEP, BPJEPS APT, père technicien spécialisé, mère monitrice éducative) :

« Quand tu bosses avec des « jeunes », faut passer du temps. Avec eux, faut passer du temps. C'est pour ça que c'est super important qu'on soit deux, parce qu'on peut se donner le temps. Ils arrivent, ils se posent, on va un peu se poser avec, on va discuter « comment ça va », comme ça... on va s'intéresser à leur... ça s'est pas un truc que... tu peux pas mentir, faut que t'en aies envie ». Et plus loin dans l'entretien : « c'est sûr que le ramassage, avec le mini bus, c'est long. Des fois tu fais des bornes pour un jeune... mais moi je trouve que c'est super important, parce que tu causes dans le mini bus. Et il s'en dit des trucs, des fois ! ».

Ici, peu importe ce que l'animateur fait, l'activité qu'il propose ou non, ce qui compte c'est le goût de l'échange avec les individus qui constituent leur public, l'envie de « s'intéresser » par-delà ses propres appétences, dont la distance grandit à mesure que l'écart d'âge augmente. C'est ce goût pour « un métier avec de l'humain », pour « les relations humaines », pour les « échanges », qui a d'ailleurs été violemment mis à mal par les confinements de 2020 et 2021. Si des formes d'animation à distance ont pu s'inventer, beaucoup de professionnels ont alors refusé de « passer au virtuel », percevant comme un oxymore l'idée que l'on puisse « animer en distanciel ».

Permettre le développement de relations entre animateurs-trices et jeunes est perçu comme un élément crucial pour permettre la fréquentation. Le travail de sensibilisation passe donc par la recherche d'opportunités pour entrer en interaction avec le public potentiel : au collège bien sûr, mais aussi autour de l'accueil lorsque celui-ci se situe près de lieux fréquentés par les jeunes. Cette démarche, souvent désignée par les expressions « aller vers » ou « hors les murs » apparaît comme une mise à l'épreuve (et elle est souvent peu appréciée de la plupart des animateurs-trices) parce qu'elle a toutes les chances d'échouer.

« Quand je suis arrivée, ben avec le changement [d'équipe], c'était compliqué [les jeunes ne venaient pas]. Ouais, j'ai passé pas mal de temps autour, au city[-stade]... c'est vrai qu'ici on a la chance d'avoir pas mal de trucs autour. J'ai pris quelques vents [lires] ! Mais, bon, à force ça marche, ils te connaissent et puis ils finissent par venir. » (Audrey, 38 ans, Responsable, Bac agricole, 2 BPJEPS sport et AS, père permanent d'un syndicat, mère infirmière)

La programmation d'activités n'apparaît pas centrale, certain-es refusent d'ailleurs d'en faire et de le diffuser. Les mêmes rejettent les « activités de conso » au nom de la nécessaire prise en compte des envies des jeunes. À la place, ils instaurent un espace dans lequel l'aménagement et les règles rendent possible cette expression. L'accueil s'organise plus fortement qu'ailleurs autour de « coins » qui sont autant d'opportunités d'activités dont les jeunes peuvent se saisir, incités en cela par l'animatrice ou l'animateur. Pour celles et ceux qui partagent le plus cette conception, l'opportunité de « ne rien faire » est valorisée dans la mesure où ce « rien » consiste en des discussions informelles, assis dans les canapés ou autour d'une boisson.

Photo 9 : Soirée raclette à l'accueil, le goût de la relation (commune rurale)

Cette préférence pour la relation avec les jeunes est aussi une sorte d'énigme qui fonde pour eux et elles le sens éducatif du métier. Énigme, parce que cette relation, spécifique à l'animateur·trice, n'est jamais vraiment décrite ou seulement par une succession de négations : « on n'est



ni le parent, ni le prof, ni le pote, ni le flic... ». Et pour autant, cette relation dont il faut faire découvrir la spécificité aux jeunes, permet de construire « la confiance » à partir de laquelle peut se déployer le sens des actions. 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, de « faire les grands » puis, lorsque la « confiance » s'installe, comme attachant, authentique dans ses relations, et traversé par des questionnements spécifiques à son âge dont il peine à trouver des réponses.

La « confiance » permet d'accéder à ce second niveau de relations : alors, les « jeunes se confient », ils « viennent te parler de trucs perso », abordent des sujets plus intimes auxquels le·la professionnel·le doit alors être en mesure de répondre. On trouve ainsi fréquemment dans ces accueils des plaquettes ou des espaces de prévention sur la sexualité, l'identité de genre, le suicide, le harcèlement, et les animateurs·trices se pensent comme ayant acquis un certain savoir-faire sur ces aspects, par l'expérience, mais aussi en ayant suivi des formations dispensées le plus souvent à l'intérieur du réseau professionnel.

Cette relation basée sur la « confiance » rend également possible une gestion faiblement conflictuelle de l'autorité, parce qu'elle permet de désamorcer l'opposition du groupe face à l'adulte. Pour autant, les professionnel·les ne laissent pas faire les jeunes, ce qui les associerait à la position de « grands frères » qu'ils/elles rejettent dans la mesure où elle abolit la distance avec les jeunes et rompt la dimension professionnelle qui fait qu'ils/elles se présentent toujours comme des adultes référents. Les animateurs et animatrices se posent plutôt en gardien·ne du cadre qu'ils/elles incarnent : les jeunes ne transgressent pas une règle abstraite dépendante uniquement d'une institution, ils dérogent aux principes des interactions interpersonnelles. C'est sur ce mode que sont souvent décrits les conflits (« ils m'emmerdent »), les façons de les résoudre (« faut pas me faire chier ») ou les jeunes eux-mêmes (« il est casse-couilles », « il est trop cool »). Preuve de l'authenticité de la relation qui se tisse entre animateurs·trices et jeunes, ces interviewé·es aiment à raconter que d'ancien·nes jeunes, devenu·es adultes, passent régulièrement au local pour donner des nouvelles.

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 (souvent en signalant le rôle d'un-e professionnel-le plus âgé-e qui « fait confiance », donne sa chance et souligne ses capacités) 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, perçues comme peu utiles. De fait, ils et elles sont souvent très inséré-es dans les réseaux d'interconnaissances locales ou professionnelles : on travaille avec les gens que l'on connaît, par-delà leurs fonctions, comme cet animateur (milieu rural) qui explique être allé frapper au domicile du maire (« on se connaît ») pour lui demander de soutenir un projet. Entretenant une certaine ressemblance sociale avec leur public, ils/elles sont souvent recruté-es grâce à ces réseaux, ce qui leur confère une légitimité et certaines marges de manœuvre.

Cette « vérité du terrain » repose sur ces mécanismes de reconnaissance y compris 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 perçues 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, mais cela au nom des intérêts véritables du public. Ils/elles se présentent ainsi comme capables de manier le double discours, l'un destiné aux institutions (qui financent, qui réglementent...) et l'autre orienté vers le réseau professionnel et les jeunes.

Souvent issus de milieux modestes, et situant leur découverte de l'animation assez tardivement dans leur trajectoire (plusieurs ont abandonné des carrières sportives), leur parcours consiste dans un premier temps à accumuler 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.

ROMAIN : SE RÉASSURER DANS LA RELATION

« Si on devait définir les accueils jeunes, s'il y a bien quelque chose de commun qu'on retrouverait pour tout le monde c'est... c'est un lieu où on peut venir se poser, retrouver ses copains ou retrouver les animateurs pour discuter, et ensuite il y a tout ce qui gravite autour, les activités, les sorties, les projets... projets de jeunes ou projet où on sollicite des jeunes ». Pour Romain, faisant fonction de responsable d'un accueil dans une commune rurale, l'animation jeunesse pourrait presque se passer d'activités. À 33 ans, cela fait déjà 13 ans qu'il est dans l'animation auprès de différents publics, et notamment des jeunes. Il a acquis une capacité à aller au contact des jeunes qu'il a mise à profit en arrivant ici, il y a 3 ans : « En face à face ça va... moi, je traîne souvent, enfin depuis que je suis en poste et même sur d'autres postes, je traîne dans le collège, j'y vais au culot, je vais les voir, même si je les connais pas, bon je me prends un vent ou pas, mais en face à face, c'est pas pareil ». Il va également fréquemment sur le city-stade situé derrière son local pour discuter avec les adolescent-es, démarche qu'il perçoit comme « déroutante » pour certain-es de ses collègues des autres accueils de sa communauté de communes.

Son accueil est ouvert le mercredi, parfois le vendredi soir, et sur ces temps, il ne fait pas de programmation d'activités, ou alors de façon presque décorative : « aujourd'hui [l'entretien se déroule un mercredi en fin de matinée] on a marqué « baby-foot... », trois petits points. En fait, c'est un peu une arnaque » puisqu'il s'agit non pas d'y jouer, mais de le réparer. Il accueille également les jeunes pendant les vacances scolaires avec une programmation.

« Ça cartonne pas mal », et l'une des raisons de cette fréquentation réside dans son travail avec le collège, à une dizaine de kilomètres. Il y distribue son programme (« je la mets dans les mains de tous les collégiens ») et assume

d'insister sur les activités susceptibles d'attirer les jeunes (comme le *laser game*). Mais une fois le public capté, l'activité redevient secondaire : « *on fait colliers de nouilles* », manière de dire que l'activité (notamment l'une des plus stigmatisées) est en fait un prétexte : « *J'ai fait balle aux prisonniers avec des jeunes de 14 ans. J'ai même joué au jeu de la tomate, tu vois la tomate ? Avec des jeunes de 18 ans [des anciens revenus "dire bonjour"]* ».

Le local joue un rôle important dans sa pratique (« *Il faut que ça devienne le vrai lieu des jeunes* ») : il l'aménage et l'équipe progressivement. Plutôt exigu, on y trouve notamment des canapés, un coin cuisine et un espace jeux vidéo que les jeunes apprécient et qu'il surveille du coin de l'œil : « *C'est pas parce qu'on a une console qu'on est obligé d'y jouer tout l'après-midi*. » Et il « *appuie sur le bouton à la sauvagerie* » lorsqu'il estime que le jeu a assez duré, que des jeunes ont mieux à faire (« *Il est pas obligatoire le grand jeu, mais il y a pas de console. D'un seul coup il y a un peu plus de monde*. »). Cette forme d'exercice de l'autorité, qui instaure un laisser faire sous contrôle se retrouve dans sa manière d'aborder l'usage des téléphones portables. Les jeunes peuvent les utiliser jusqu'à ce que cet usage parasite les interactions : « *Ça m'est arrivé d'en prendre, ça fait trois fois que je le dis*. » Il ne pense donc pas sa position à travers une identification au public, au contraire, il s'en distingue volontiers. Il ne partage pas particulièrement leurs goûts (les réseaux sociaux, « *je comprends pas* »), regarde avec une certaine distance les passionné·es de skate ou de mangas (« *alors ça, moi...* »), et se dit même « *un peu has been* ». Par contre, il sait intéresser les jeunes et il ne redoute pas, bien au contraire, de discuter des situations personnelles ou d'aborder des sujets plus sensibles (mal être, sexualité...).

Il entretient un rapport méfiant avec tout ce qu'il associe aux discours institutionnels. Par exemple, il confirme l'intérêt des jeunes pour les temps autour de la nourriture (« *J'ai fait une soirée hamburger à 32 ici, ça résume bien les choses* »), mais précise « *on est sur ce qu'ils aiment aussi. On va pas se prétendre... cuisine bio ou je sais pas quoi [rires]* ». De même, il assume (voire revendique) certaines libertés avec le cadre légal : il ne conditionne pas obligatoirement la fréquentation au remplissage d'un dossier d'inscription, dépasse le nombre de places limites (« *on joue toujours avec la réglementation* »), mais dans le même temps, il demande aux jeunes qui utilisent le *pump track* de mettre un casque, même à ceux et celles qui ne fréquentent pas l'accueil : « *Après j'ai eu des réflexions "mais ouais, mais je suis pas inscrit", ouais, mais je m'en fous, si je te vois sauter du pont je vais peut-être essayer de t'en empêcher* ». Cette liberté qui permet des relations plus authentiques s'observe également dans la critique qu'il adresse à certaines formes d'argumentation pédagogique : « *Parce que moi j'en connais des anim et des directeurs qui font les plus beaux projets péda du monde, mais si derrière ça fait pas plus sens que ça, ça reste des mots au bout d'un moment...* »

Cette distance peut se muer en une forme d'inconfort ou un sentiment d'incompétence qui revient de loin en loin. Par exemple, la formation « promeneur du net » lui paraît « *un peu trop abstrait pour moi* » et la description de son intervention devant l'équipe enseignante du collège révèle un certain malaise : « *Je l'ai présenté devant tous les profs... Mais bon c'était leur réunion de fin d'année, il y en avait la moitié qui écoutait pas. Mais au moins j'ai eu cette possibilité... Enfin, ils commencent à me connaître parce que moi je me pointe, j'ai toujours mon bandeau dans les cheveux, j'arrive avec mon sac à dos, on dirait un élève [rires], j'étais un petit peu repéré, et le fait de présenter le projet, ils ont un peu plus compris qui j'étais et ce que je faisais là, entre midi et deux, que je suis l'animateur de l'accueil jeunes [...] et que tous les jeunes que je peux accueillir là [à l'accueil jeunes] ils sont dans le collège.* »

L'idée de prendre un jour le poste de direction l'attire tout autant qu'elle le rebute (« *c'est beaucoup de paperasse... mais bon, j'en fait déjà* »), et elle supposerait qu'il obtienne un diplôme, ce en quoi ses supérieures de la communauté de communes l'encouragent fortement. Ayant construit son parcours et étant reconnu sur la base de son expérience, il dit ne pas voir l'intérêt de suivre une formation et craint surtout de ne pas en être capable. Il avait d'ailleurs commencé quelques années plus tôt un BPJEPS, mais l'avait rapidement abandonné, tout comme le BAFD. Cette position s'inscrit dans la continuité de sa trajectoire : fils d'un couple de commerçants, il suit une formation professionnelle hôtelière sans la valider (il n'a pas le baccalauréat) et entre dans l'animation « par hasard », suite à ses expériences dans le sport (le BAFA, « *ça a été la révélation* »). Son expérience et son sens

de la relation avec les jeunes ne semble plus suffire pour entrer dans des postes qui supposent une maîtrise plus grande des aspects institutionnels.

Son rapport au métier reste centré sur l'interconnaissance. La période du confinement, malgré des tentatives d'animation en ligne, a été une épreuve pour lui : « *Ce que j'ai trouvé relou, c'est que les jeunes m'ont oublié. Ça fout un peu un coup au moral.* »

Les valeurs : négocier le « sens »

Cette troisième conception du métier 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, une histoire, notamment celle des associations de jeunesse et d'éducation populaire qui en constituerait la spécificité et la différencierait d'autres formes de travail sur autrui, comme l'enseignement ou le travail social. Cette conception invoque donc une certaine idée de l'autonomie de la profession et mobilise des définitions internes du métier qui se présentent comme un allant de soi partagé.

Pour autant, dans les entretiens, elle prend rarement la forme d'un discours explicite et articulé. Elle apparaît le plus souvent par des affirmations qui viennent ponctuer le récit d'une situation pour lui donner sens. Une responsable explique ainsi que, contrairement à ce qui se fait dans beaucoup d'accueils « si je peux, j'évite de les emmener au McDo ». Elle explique qu'elle préfère organiser des soirées où « les burgers, on les fait nous-mêmes », parce que « c'est meilleur, déjà, au niveau alimentaire et puis, voilà, je crois qu'on a certaines valeurs aussi » (Agathe, 35 ans, responsable, BTS communication, BAFA et BPJEPS LTP, père secrétaire de mairie, mère professeur des écoles).

Tel autre responsable explique quant à lui qu'il a tenu à installer une petite bibliothèque au milieu de son accueil :

« On dit souvent que les accueils de loisirs, enfin la demande de l'animation est rattachée beaucoup à l'éducation populaire, ben voilà, ça c'est un outil [...] ça éveille la curiosité ». (Olivier, 41 ans, responsable, bac comptabilité et DAEU, BAFA et BPJEPS APT, père cuisinier en collectivité, mère infirmière)

Le caractère très allusif de ces références aux « valeurs » de l'animation peut, au moins en partie, rencontrer l'expression de principes éthiques ou éducatifs plus personnels. On ne « supporte pas le manque de respect », on est « sensible » aux discours de certains garçons à propos des filles, ou encore on « n'admet pas la violence », on a « des limites perso ».

Cette référence aux « valeurs », si elle n'apparaît que rarement dans un discours plus général qui porterait, par exemple sur la fonction de l'animation, exprime néanmoins une forme spécifique d'intérêt au travail. Il s'agit de « faire un métier qui a du sens », d'en construire l'utilité en l'inscrivant dans des phénomènes plus généraux, qui dépassent à la fois l'activité qui est à elle-même sa propre finalité ou la singularité de la relation interpersonnelle. Elle remet au premier plan une conception de l'animation productrice d'effets sur son public.

Si les discours sur la nature de ce « sens » sont finalement peu développés, on trouve 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 de façon beaucoup plus abondante 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, qui se rencontrent dans l'animation jeunesse. 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 ». Par exemple, au moment de l'enquête, un débat a lieu autour l'usage des jeux vidéo en accueil jeunes¹¹. En rupture avec les autres conceptions, qui y voient un bon moyen d'attirer les jeunes ou de partager un moment avec eux, il s'agit de « mettre en place » les conditions d'une pratique acceptable parce que servant des principes : élargir le choix de jeux et de matériel pour « faire découvrir la culture vidéo ludique », ne mettre à disposition que des titres qui se jouent rapidement et à plusieurs pour conserver le caractère collectif, varier les types d'habilités mobilisées pour permettre à tout le monde « d'y trouver son compte », ou encore proposer une soirée « tournoi », mais en associant les jeunes à son organisation. Dès lors, le débat porte moins sur l'activité elle-même que sur les manières de la pratiquer ou de la faire pratiquer et ainsi de lui donner « sens », et les discussions mettent en scène la capacité à articuler les conditions de réalisation aux principes visés.

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). On se gardera bien de tenter d'en donner une définition, tant elle fait l'objet de variations. Précisons simplement qu'elle vise le plus souvent à articuler l'appréhension des situations permettant de circonscrire des « objectifs », l'élaboration d'une intervention visant à les atteindre et l'évaluation des effets produits. La référence à cette méthodologie permet ainsi de professionnaliser un discours pédagogique en le présentant comme une technique et d'en revendiquer le caractère exclusif des usages. Cette méthodologie permet de donner du sens à un métier qui doit en avoir un (même si on a du mal à le nommer). C'est par exemple ce qu'explique Franck, au début de son entretien¹² :

« Alors, pour t'expliquer, ici, nous on fait que de la méthodo de projet. Si tu veux, quand un gamin arrive, on va le mettre en situation où c'est à lui de faire, et nous on va l'accompagner, avec nos objectifs » (Franck, 49 ans, responsable, CAP petite enfance et équivalence Bac, BAFA BAFD, mère assistante maternelle)

Comme le suggère ce dernier extrait, ces animatrices et ces animateurs sont ceux qui investissent le plus les dispositifs d'« accompagnement de projets de jeunes » qui sont notamment promus par la CAF sous la forme de la prestation de service jeunes, soit parce qu'ils/elles les prennent eux-mêmes en charge, soit qu'ils/elles recrutent à cet effet. Cette démarche s'inscrit dans une vision de l'animation jeunesse qui promeut la « responsabilisation », l'« autonomie » des jeunes et qui dépasse largement le cadre du strict accompagnement de projet. Et si l'on peut trouver des revendications similaires chez les animateurs·trices proches des conceptions de la relation, elle dispose ici d'un discours pédagogique beaucoup plus explicite qui met à jour les tensions avec les cadres institutionnels du métier.

Accompagner un projet de jeunes consiste, pour le dire d'un mot, à prendre appui sur les envies qu'ils et elles expriment (aller à la patinoire, partir en vacances à la mer...) et de leur en confier autant que possible l'organisation en les accompagnant. Dans les faits, une partie importante du travail consiste à susciter et

¹¹ Ce débat peut se tenir lors d'échanges entre professionnel·les, lorsqu'ils/elles se rencontrent lors de réunion dans un territoire ou à l'occasion des regroupements du réseau départemental. Mais il s'agit surtout d'un objet de débat, repéré comme tel, à propos duquel il convient de se positionner.

¹² Signe de la place qu'occupe, aux yeux des professionnel·le, cette rhétorique dans la hiérarchie des justifications, elle est souvent présentée d'emblée au début de l'entretien à l'enquêteur universitaire, y compris parfois par des animatrices ou des animateurs qui, une fois engagé·e dans la situation d'entretien, n'en parleront plus du tout ensuite et mettront en avant d'autres conceptions du métier.

à entretenir les envies des jeunes sur un temps souvent long (plusieurs mois). L'une des conditions de réalisation de ces projets réside dans l'obtention de financements, soit en échange de prestations fournies par les jeunes (vente de biens ou de services divers), soit par l'obtention de subventions. Celles-ci supposent souvent de constituer un dossier, voire de le défendre devant un jury. Le rôle de l'animateur·trice est alors d'adapter la démarche des jeunes de telle sorte qu'elle corresponde aux critères qui définissent institutionnellement un « projet » : nombre des réunions, de participant·es, budget, rôle actif des jeunes dans la préparation et surtout « objectifs ». La vocation purement récréative (« partir entre amies » par exemple) n'est ainsi pas suffisante, le « projet » devant présenter l'activité comme un moyen pour atteindre un but (par exemple, la « mobilité », l'« ouverture culturelle »).

Cette démarche est donc assez similaire à celle que portent les professionnel·les eux/elles-mêmes. Toutefois, elle introduit souvent une tension autour des modes de définition des « objectifs ». Entrer dans les « dispositifs » qui soutiennent l'action des animatrices et des animateurs conduit à confronter les

Photo 10 : le projet de voyage (commune périurbaine)



« objectifs » définis par les institutions et ceux que le/la professionnel·les 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. Plusieurs « dispositifs » l'inscrivent volontiers dans la promotion de la « citoyenneté », c'est-à-dire l'encouragement des jeunes à prendre part à la vie publique, à développer leur sentiment d'appartenance nationale ou même locale (à un territoire) et à retrouver confiance dans les institutions

publiques. Ces orientations ne correspondent que très imparfaitement à celles que peuvent soutenir les professionnel·les qui parlent quant à eux/elles plutôt d'accroître le « pouvoir d'agir », et plus fréquemment encore d'« esprit critique », y compris vis-à-vis des institutions.

Contrairement aux autres animateurs·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-elles ont acquis une connaissance des « dispositifs », des agents qui en ont la responsabilité (technicien·nes de la CAF, du SDJES..., élu·es), qui sont parfois d'ancien·nes collègues, et il peut arriver que certain·es siègent dans les jurys. Cette forme d'expertise institutionnelle leur permet d'obtenir des informations officieuses, par exemple sur les façons de valoriser les aspects les plus importants, le nombre de dossiers concurrents, et donc de mieux évaluer leurs chances. Ils/elles développent ainsi une appréhension de leur marge de manœuvre ou même de négociation vis-à-vis des « critères officiels ».

Se situant à la croisée des définitions externes (par les politiques relatives à la jeunesse) et internes (par la culture professionnelle et l'éducation populaire) de l'animation, à la fois fins connaisseurs des cadres institutionnels d'emploi et incarnant les « valeurs » de l'animation, ils/elles peuvent apparaître moins radicaux que d'autres animateurs·trices plus éloigné·es des institutions. Jusqu'à un certain point toutefois. D'un côté, certains cadres leur paraissent trop éloignés du « sens » de l'animation. La plupart portent par exemple une critique assez unanime du SNU qu'ils/elles perçoivent comme une forme d'enrégimentement de la jeunesse. De l'autre, certaines formes de défense des « valeurs » peuvent leur apparaître comme excessives, notamment lorsqu'elles se rapprochent des discours trop explicitement politiques voire partisans.

Cette conception est donc assez distinctive et elle suppose d'avoir intériorisé à la fois des logiques internes et externes de 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 gros accueils et chez la plupart des coordinateurs·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 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, donc de l'Éducation nationale). On peut penser par exemple, à de jeunes professionnel·les titulaires de licence ou de master ou passé·es par un DUT carrières sociales, ou bien aux formations de l'enseignement ou de la médiation culturelle. Et on peut noter que ces interviewé·es se rencontrent plutôt dans la métropole, et notamment dans des accueils se situant dans les quartiers prioritaires et dans les zones périurbaines.

MALIK : UN ANIMATEUR À L'ÉTROIT

Malik a débuté l'animation il y a 13 ans et depuis 5 ans il est « *animateur responsable* » dans une commune périurbaine. En plus de ses fonctions d'animation, il coordonne une petite équipe (2,5 ETP) répartis sur deux accueils. Son entretien constitue un exemple typique du discours pédagogique de l'animation qui vient justifier les différents aspects de la pratique. Il articule notamment une identification des spécificités du public au « sens » des réponses que fournit son travail. À travers cette capacité à justifier ses pratiques, il manifeste ainsi une grande aisance orale et une habitude certaine à produire ce type de discours (la première véritable relance intervient 37 minutes après le début de l'entretien).

« *Pour moi le cœur du métier, c'est l'accompagnement de projet* ». Cette approche, si elle prend des formes institutionnelles (Junior association, dispositif de financement de projets de jeunes, accompagnement du conseil municipal des jeunes) les dépasse assez largement et désigne une sorte d'idéal de la démarche : « *Moi j'estime que c'est le cœur du métier, et que je suis prêt à y investir du temps, au détriment de sorties qui pourraient y avoir ici et qui pourraient drainer plein de monde. C'est vraiment parce que, ben voilà, je pense que c'est comme ça qu'ils accèdent vraiment à l'autonomie, et qu'ils deviennent... bon, sans que ce soit cliché, mais qu'ils deviennent acteurs de leur existence quoi. Qu'ils développent leur esprit critique, et des fois ils se gamellent, des fois les projets, ben ça marche pas, et ça fait aussi partie de l'apprentissage quoi* ».

Le principal lieu d'accueil ouvre les mercredis, vendredi soir et samedis, sans programmation d'activités la plupart du temps, contrairement aux périodes de vacances scolaires. Son public est plutôt constitué, dit-il, de jeunes garçons (« *le gros morceau de l'animation jeunesse, c'est les 11-13 ans* »), les filles étant un peu plus présentes

pendant les vacances et venant davantage « en bande » (« plus il y a de filles, plus il y a de filles »). Son ancienneté qui l'identifie auprès des jeunes et de leurs parents, mais aussi son travail avec le collège permet une fréquentation très satisfaisante. L'institution dont il dépend connaît d'importantes difficultés financières. Proche de la direction, il comprend les impératifs institutionnels liés à la fréquentation et tente de les concilier avec ce qui relève à ses yeux de la qualité de l'accueil : « Il s'avère, et c'est malheureux à dire pour l'éducation populaire, mais il s'avère que ce qui draine le plus de monde c'est la prog. Bon. Parce que faire une programmation journalière, c'est l'assurance d'avoir ceux qui viennent de toute façon, peu importe ce que tu proposes, parce qu'ils sont bien ici. [...] Et puis l'assurance d'avoir ceux qui vont dire « tiens ben ça je vais essayer » et puis les passionner de, ça, justement ».

Le discours pédagogique permet de dépasser cette opposition, en présentant les activités, y compris les plus stigmatisées, comme porteuses d'une dimension éducative venant s'appliquer aux besoins propres à cet âge : « Si on s'en moque [des façons compétitives de jouer au laser game], on va pouvoir se moquer, on va pouvoir rire... L'autodérision, c'est l'une des clés qui va pouvoir leur permettre d'aller de l'avant aussi, de lâcher prise... sur cette partie-là de l'adolescence. Ils savent pas qui ils sont, ce qu'ils font et tout ça machin... Ben l'autodérision, ça fait du bien quoi ! Mais pour leur apprendre ça, ben y a du boulot. Faut apprendre à perdre, faut apprendre à pas être le meilleur, faut apprendre à pas être le plus fort, à laisser parler les autres, à... enfin en gros à pas se comporter comme un abruti, devenir un adulte quoi. » On retrouve également cette approche à propos des jeux vidéo : « Ils en ont chez eux [...]. Mais aujourd'hui, faire du jeu vidéo à 4, où on est sur de la coop', sur du collectif, etc., et ben ça fait plus sens que de les regarder, ils sont 4, assis sur le canap, chacun derrière son smartphone. En fait, c'est devenu un outil quoi, le jeu vidéo. [...] Ça permet de faire des choses dans lesquelles ils se sentent en sécurité ».

Malik met ainsi en avant une appréhension du public (« une adolescence normalement difficile ») qui le conduit à accompagner l'autonomisation ou les difficultés. Il apprécie par exemple de « permettre des excès encadrés », lors des nuits au centre qu'il a mis un point d'honneur à organiser : « Voilà, on mange mal, on se bouffe plein de bonbons, on se couche à pas d'heure... mais ils sont encadrés. On est là pour les aider à faire leur première nuit blanche... mais de toute façon il le ferait sans nous, ce serait la même chose. Et c'est des expériences de vie, c'est chouette. [...] Et en même temps notre job il est aussi de faire comprendre au gamin de 14 ans, qui a les hormones en train d'exploser quoi, qui a un zizi dur, de fou, faut lui faire comprendre que, voilà, l'accueil jeunes, c'est un espace où on va pouvoir exprimer certaines choses, mais à certains moments, et pas avec tout le monde et qu'il fasse attention à leurs rapports à la sexualité aussi, à la manière dont ils traitent la gent féminine et tout ». Cette sorte d'expertise qu'il manifeste tout au long de l'entretien trouve sa limite lorsqu'elle s'applique aux jeunes plus âgés et sans doute de milieux assez populaires (« des jeunes à mobylettes ») qui fréquentent l'autre lieu d'accueil : « ils se foutent de toi. Et puis les écouter parler de leur biture, c'est pas enrichissant... C'est délicat, j'ai pas vraiment de réponse. »

Dans ses façons d'appréhender son travail, Malik fait aussi apparaître un certain goût pour le décalage. Plutôt que d'exercer une autorité par son statut, il préfère mettre en place des réunions pour expliquer ses propres « enjeux », pour que les jeunes comprennent ces décisions. Il aime faire « des trucs un peu punk », par exemple un temps intitulé « what the phoque, sur l'apprentissage de l'absurde et du subversif ». S'il relie alors ces façons de faire aux envies de transgression du public, il y trouve lui-même un certain plaisir et un principe pédagogique. Il explique ainsi, contre le discours habituel de la plupart des professionnel·les, « il faut qu'on soit un peu pote quand même, parce qu'il faut qu'il ait de l'estime pour toi » ce que « les équipes plus institutionnelles, les prof', les parents, ne se permettent pas ».

Cette façon de se placer à la limite, d'ériger ce décalage en principe (il faudrait plutôt dire en « esprit ») n'est pas étranger aux tensions entre les définitions de son cadre d'emploi, assez proche des institutions et les visées éducatives typiques de l'animation qu'il défend. Sa position professionnelle l'amène ainsi à produire des arrangements, des négociations qui peuvent apparaître comme des remises en cause du cadre. C'est par exemple le cas du travail qu'il réalise au collège. Au-delà de l'animation de la pause méridienne, pour lequel il refuse de voir son rôle se limiter à de la surveillance, il est ainsi parvenu à « négocier » l'utilisation de certains espaces, comme

la salle musique, et il décrit comment il déborde les attentes de l'établissement au nom de ses principes pédagogiques : la fabrication du journal du collège implique d'utiliser le centre de documentation et de sortir des récits habituels (et attendus) : *« j'essaye de les amener à parler d'eux, de la vie au collège, c'est plus riche »*.

Comme beaucoup, Malik investit ses goûts dans sa pratique (*« tout ce qui tourne autour du jeu »* et *« le numérique »*), ce qu'il appelle aussi *« son passif »* (membre d'un cinéma associatif, théâtre, animateur en ludothèque). De ce point de vue, il présente un certain capital culturel. Fils d'un artisan d'art reconverti dans l'éducation et d'une mère au foyer (*« qui faisait des petits boulots en lien avec l'art, avec l'enfance »*), il est titulaire d'un baccalauréat scientifique et d'un DEUG d'histoire. Il entre dans l'animation en répondant à une annonce alors qu'il n'a ni expérience ni diplôme. Ce qui frappe dans son parcours, c'est l'impression qu'il ne se trouve jamais vraiment à sa place : il change souvent d'employeur, va éprouver sa capacité à travailler avec des jeunes difficiles (*« les pires »*) dans un dispositif de réussite éducative, mais dans lequel il refuse de ne faire que *« les mettre au travail »*, il devient animateur dans un gros centre social de la métropole, y passe un BPJEPS, mais quitte ensuite son emploi pour voyager et *« prendre le temps de trouver un poste qui me convenait »*. Il est attiré par la direction de son actuelle institution, mais se dit dissuadé par *« le travail de bureau, les demandes de subventions... »*. Pris entre les logiques de définitions externes et internes du métier, tout se passe comme si ses ressources, issues de son expérience, de ses diplômes et plus largement de son capital culturel, lui donnaient une légitimité partiellement compatible avec les postes auxquels il pourrait prétendre.

À l'étroit dans ses fonctions, il ne voit pas vraiment à quoi son avenir pourrait ressembler : *« Ils me fatiguent, les jeunes. Mais je m'amuse encore. Je pense que quand je commencerai à me faire chier, je partirai. »*

Conclusion générale¹

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 et à le capter. La proposition d'activités attrayantes (dites « de conso »), 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 « passerelles » avec les centres de loisirs primaires comme 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 formation-emploi dans l'animation demeure cependant assez lâche, notamment dans les métiers situés à la base de la hiérarchie professionnelle (animateur·trice) (Bock, 2022), permettant davantage la mobilisation de l'expérience. Ces deux modalités d'accès aux postes constituent ainsi des ressources inégalement distribuées parmi les professionnel·les et qui soutiennent les conceptions du métier et la légitimité professionnelle. De ce point de vue, les moins diplômé·es (baccalauréat ou diplôme inférieur) trouvent en eux-mêmes, dans leurs expériences, y compris celles qui ne relèvent pas directement de l'animation (comme leurs propres goûts et centres d'intérêts ou leurs expériences enfantines ou juvéniles), 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. De soi au « sens », ces déclinaisons mobilisent les propriétés sociales des individus : par exemple, leurs rapports à l'école ne sont pas étrangers à leur propension à suivre des formations (en début ou en cours de carrière) et à la physionomie de leurs parcours professionnels.

Se déployant dans la hiérarchie des postes, ces conceptions peuvent également être vues comme le produit d'un ajustement aux tensions qui traversent les cadres d'emploi. S'élever dans cette hiérarchie, c'est à la fois s'éloigner progressivement des tâches en contact direct avec le public et prendre en charge celles qui impliquent des échanges de plus en plus directs avec les agents des institutions qui organisent, réglementent et financent l'animation jeunesse en lui attribuant ses « missions ». Dans le

¹ Cette partie a été rédigée par Jérôme Camus, Laurent Besse et Laurine Herpin.

cadre de politiques jeunesse faiblement unifiées, à la fois localement et nationalement, le flou qui entoure le mandat confié à l'animation se traduit par l'appropriation progressive de ses modalités de mise œuvre, y compris les moins officielles. Depuis l'ignorance de ces politiques que manifestent les professionnel·les qui en sont les plus éloigné·es jusqu'aux formes de négociation de celles et ceux qui, au nom des « valeurs », mettent à profit leur capital social et professionnel et leurs ressources scolaires, en passant par celles et ceux qui, démunis·es des secondes, sont porté·es à percevoir ce cadre comme une série d'injonctions décalées des « réalités » dont leur expérience permet de revendiquer la connaissance, les rapports aux cadres d'emploi s'articulent aux conceptions du métier et donnent sens à la hiérarchie des postes. Les appréciations qui peuvent être émises à propos de certain·es collègues sont ici révélatrices : elles croisent des capacités à faire correctement son travail et à progresser souvent associées à l'ancienneté (« c'est le début », « il/elle commence », « ça va venir »), ou à la personnalité (il/elle est « trop fort·e », « câblé·es » ou au contraire « à côté de la plaque », voire « un peu teubé [bête] »). Elles mobilisent également des manières de s'approprier le cadre institutionnel d'emploi : une tel·le est une bon animateur·trice « de terrain », mais on ne le/la verrait pas dans une réunion avec des élu·es parce qu'il/elle doit encore « apprendre », ou à l'opposé, tel·le ancien·ne animateur·trice est « passé de l'autre côté », a « oublié d'où il/elle vient », stigmatisant ainsi une adhésion trop forte aux institutions. Ce déplacement dans la hiérarchie des postes montre ainsi les définitions externes de l'animation jeunesse s'opposent ou se combinent partiellement à celles qui émanent de l'animation elle-même (dans ses réseaux de professionnel·les, ses organismes de formation, etc.) et lui confère une certaine autonomie.

Il ressort de ces variations des conceptions différentes du rôle que les animateurs·trices peuvent jouer auprès des adolescent·es. Elles s'accordent avec les représentations contemporaines de cet âge de la vie et tendent à écarter les « problèmes » que peuvent rencontrer une partie du public en les associant à d'autres intervenant·es (grande difficulté scolaire, délinquance, troubles psychologiques...). Il reste alors une vision assez universalisante de l'adolescence « *normalement difficile* » qui soutient la volonté d'« accueillir tout le monde » autour du loisir. Le travail d'animation consiste dès lors, à un premier niveau, à occuper, à divertir et à proposer des activités correspondant aux goûts propres à cet âge de la vie. Mais cette conception ne peut suffire parce qu'elle rabat l'animation sur la prestation d'activités et qu'elle semble oublier certaines propriétés du public. Il s'agit donc aussi, au-delà ou à côté des activités, de soutenir les adolescent·es, de les accompagner dans leurs façons d'être caractéristiques : l'accès à une plus grande autonomie (choix des activités, participation à la vie de l'accueil, etc.) vis-à-vis de la famille et du collège, l'entrée dans des questionnements autour de l'identité, de la sexualité, des pratiques transgressives, mais aussi les formes de « responsabilisation » qui constituent le revers du relâchement progressif des contrôles adultes qui ont cours pendant l'enfance. Ce travail suppose la capacité à entrer en « relations », à établir une « confiance » avec le public. Et pour les plus proches des institutions et dont la formation rend possible des discours plus techniques et plus généraux (autour des « besoins »), le rôle de l'animation jeunesse peut se dire en des termes éducatifs en affirmant parfois des visées émancipatrices.

Ces variations dans les conceptions du métier ne sont pas sans effet sur les pratiques. Pour autant que l'on puisse en juger sans avoir conduit d'observations systématiques, elles en ont *a minima* sur les modes d'organisation : la présence d'un programme d'activités, la prise en compte des parents, l'accès à certains « dispositifs », la nature des interventions au collège ou encore l'existence autonome d'un groupe autour d'un « projet » en semblent assez dépendantes. À l'échelle du département d'enquête, la distribution

spatiale des propriétés des animateurs·trices laisse penser que les plus diplômé·es se trouvent plutôt en milieu urbain, ce qui correspond sans doute à une division du travail entre les institutions et une hiérarchie des postes plus complexes. Mais il faut sans doute se garder de trop systématiser ce mode de structuration. La montée en charge des communautés de communes dans l'organisation de l'animation jeunesse contribue sans doute à renforcer l'importance du diplôme dans les logiques de recrutement. En milieu urbain, dans les quartiers populaires, il paraît assez clair que cette forme d'expérience particulière que constitue l'autochtonie, si elle est très souvent stigmatisée dans les discours des professionnel·les (vis-à-vis des « grands frères » notamment), continue à jouer un rôle non négligeable.

De même, il paraît difficile d'établir un lien entre la composition sociale des publics et les façons d'animer. Il faudrait pour cela collecter de façon plus systématique et plus fine des données sur la population qui fréquente effectivement les accueils, et à une échelle suffisamment grande pour permettre un traitement satisfaisant. Certaines logiques semblent même s'y opposer, comme le recrutement d'animateurs ou d'animatrices très diplômées dans des accueils situés dans les quartiers populaires. On peut toutefois former l'hypothèse que certaines pratiques de l'animation s'ajustent à des attentes inégalement distribuées chez les adolescent·es. La présence un peu plus importante des garçons en est un indice et on peut penser que certaines formes d'accompagnement de projet attirent à elle des jeunes de milieux plus favorisés, à l'image de ce qui peut se passer pour d'autres formes de participation (Ciosi, 2014).

L'animation jeunesse permet plutôt 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 qualifié·es (PS jeunes). Si les modalités évoluent, les intentions demeurent. Et l'on observe toujours une tension autour des finalités des projets et de ce qu'il s'agit de promouvoir. Face aux politiques publiques qui promeuvent une citoyenneté républicaine qui passe notamment par l'apprentissage des formes instituées de « participation », l'animation oppose, bien au-delà du strict « accompagnement de projet », des modalités plus spontanées de « responsabilisation », voire plus critiques lorsqu'il s'agit d'ouvrir des espaces d'expression et de réalisation des « envies » des jeunes. La place des animateurs et des animatrices jeunesse dans les collèges ne cesse de rappeler cette tension : maintenu·es à bonne distance des enseignements (et des enseignant·es), leurs actions trouvent à s'employer autour d'enjeux confiés aux établissements, mais pour lesquels ceux-ci doivent recourir à des interventions extérieures (vie au collège, citoyenneté à l'école, prévention du harcèlement, sensibilisation aux différences de genre, aux usages du numérique, aux « *fake news* », aux transformations climatiques, etc.). Cette situation place les animateurs et les animatrices dans une position qui parfois s'oppose à leurs conceptions habituelles : participation contrainte, respect de l'ordre scolaire, finalités imposées qui laissent peu de place à l'expression des jeunes, etc.

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 du local 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, 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 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 problème », 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.

Bibliographie

Amsellem-Mainguy Y., 2021, *Les filles du coin, Vivre et grandir en milieu rural*, Presses de Sciences Po, Paris.

Augustin J.-P., Fuchs J., 2014, « Le sport, un marqueur majeur de la jeunesse », *Agora débats/jeunesses*, n°68, p. 61-70.

Badinter E., Debray R., Finkielkraut A., Kintzler C., « Souvenez-vous des professeurs », *Le Monde*, 25 novembre 1990.

Balleys C., 2017, « L'incontrôlable besoin de contrôle. Les performances de la féminité par les adolescentes sur YouTube », *Genre, sexualité et société* [en ligne], n° 17.

Barhoumi M., Caille J.-P., 2022, « Les six manières dont les collégiens occupent leur temps libre », DEPP, *Note d'information*, n°22.35, novembre.

Becquet V. (dir.), 2021, *Des professionnels pour les jeunes. Sociologie d'un monde fragmenté*, Champ social éditions, Nîmes.

Becquet V., Stuppia P., 2024, *Géopolitique de la jeunesse. Engagement et (dé)mobilisations*, Le cavalier bleu, Paris.

Ben Ayed C., 2009, *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*, PUF, Paris.

Berry V., 2021, « « Une Bonne paye les enfants ? » La place du jeu de société dans les stratégies éducatives des familles », in S. Octobre et R. Sirota, *Inégalités culturelles : retour en enfance*, Ministère de la culture – DEPS, Paris.

Besse L., 2008, *Les MJC. De l'été des blousons noirs à l'été des Minguettes, 1959-1981*, PUR, Rennes.

Besse L., 2014, *Construire l'éducation populaire. Naissance d'un politique de jeunesse (12958-1970)*, La Documentation française, Paris.

Besse L., 2023, « À côté de l'école : école et éducation populaire en France depuis la fin du XIXe siècle », *Histoire de l'éducation*, n°160, p. 9-41

Besse-Patin B., 2018, « Loisir et éducation. La formalisation éducative des jeux dans un accueil périscolaire », *Revue française de pédagogie*, n°204, p. 5-16.

Beunardeau P., 2012, « Les « grands frères » dans la politique jeunesse de Saint-Denis : Genèse d'une figure dépréciée dans le débat public local et national », in *Les politiques de la jeunesse au Royaume-Uni et en France*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris [en ligne].

Bock C., 2022, « L'animation socioculturelle : émergence et structuration des diplômes comme indicateurs de la professionnalisation », *Agora Débats/jeunesse*, n°90, p. 7-20.

Bourdieu P., [1984] 1992, « La jeunesse n'est qu'un mot », in *Questions de sociologie*, Minuit, Paris, p. 143-154.

Bruneau I., Laferté G., Mischi J., Renahy I., 2018, *Mondes ruraux et classes sociales*, EHESS, Paris.

- Brusadelli N. 2017, « Politiser sa trajectoire, démocratiser les savoirs. La fabrique des « conférenciers gesticulants » », *Agora Débats/jeunesse*, n°76, p. 93-106.
- Brusadelli N., 2022a, *Aux frontières du politique. Positions, pratiques et politisation dans l'espace de l'éducation populaire*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Picardie Jules Verne.
- Brusadelli N., 2022b, « « Faire participer les jeunes ». La contribution de l'éducation populaire à la socialisation militante juvénile », *Revue française de pédagogie*, n°215, p. 45-56.
- Caille J.-P., « La manière dont les collégiens passent les petites vacances est très liée à leur milieu social », *Injep Analyses et synthèses*, n°73.
- Camus J., « En faire son métier : de l'animation occasionnelle à l'animation professionnelle », *Agora Débats/jeunesse*, n°48, p. 32-44.
- Camus J., Herpin 2024, L., *La fréquentation des accueils de loisirs en Indre-et-Loire (2022-23). Les usages sociaux de l'ALSH à travers l'enfance*, Rapport d'enquête [en ligne].
- Cartier M., Coutant I., Masclet O., Siblot Y., 2008, *La France des « petits-moyens »*. Enquête sur la banlieue pavillonnaire, La Découverte, Paris.
- Céroux B., Crépin C., 2013, « Rapports aux loisirs et pratiques des adolescents », *Politiques sociales et familiales*, n°111, p. 59-64.
- Chamboredon J.-C., 2015, *Jeunesse et classes sociales*, Éditions rue d'Ulm, Paris.
- Chapoulie J.-M., 2010, *L'école d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*, Presses universitaires de Rennes, Rennes (chap. 13).
- Chateigner F., Besse L., Ihaddadene F., « L'éducation populaire », *Savoirs*, n°42, p. 11-49.
- Chauvel L., 1998, *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXe siècle*, PUF, Paris.
- Ciosi L., 2014, « Projets participatifs avec des adolescents : les conditions de leur implication », *Informations sociales*, n°181, p. 42-49.
- Chevalier T., 2018, *La jeunesse dans tous ses États*, PUF, Paris.
- Chevalier T., Loncle P., 2021, *Une jeunesse sacrifiée ?*, PUF, Paris.
- Chevit B., 2012, « La division du travail de contrôle des élèves au collège », *Sociologie pratique*, n°25, p. 61-72.
- Christen C., 2023, *À l'école du soir : l'éducation du peuple à l'ère des révolutions, 1815-1870*, Champ Vallon, Paris.
- Clech P., Morand E., 2021, « Encadrer les jeunes le temps d'une « colo » : analyse sociologique d'une institution enveloppante », in Becquet V., *Des professionnels pour les jeunes. Sociologie d'un monde fragmenté*, Champ social éditions, Nîmes.

Clément P., 2017, « Des disciplines en recomposition ? Heurs et malheurs d'une réforme du curriculum au collège (1988-1989) », *Revue française de pédagogie*, n°199, p. 95-116.

Cléron E., Caruso A., 2017, « Le sport, d'abord l'affaire des jeunes », *Analyses et synthèses*, INJEP, n°1, Mars 2017.

Condette J.-F., 2011, « Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939) », *Histoire de l'éducation*, p. 5-38.

Condette S., 2020, « Les lycéens et leur participation à la vie de l'établissement en France (1968-2018) : Enjeux sociaux et institutionnels, pratiques effectives », in Krop J., Lembre S. (dir.), *Histoire des élèves en France : Volume 2. Ordres, désordres et engagements (XVIe-XXe siècles)*, Presses universitaires du Septentrion, Paris, p. 99-128.

Coquard B., 2016, « Nos volets transparents. Les potes, le couple et les sociabilités populaires au foyer », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°215, p. 90-101.

Coquard B., 2019, *Ceux qui restent, Faire sa vie dans les campagnes en déclin*, La Découverte, Paris.

Cortéséro R., Marlière E., 2015, « Introduction », *Agora débats/jeunesses*, n°70, p.49-55.

Danic I., « Les places des adolescent.e.s en zone urbaine sensible, entre attribution, appropriation et retrait », *Les annales de la recherche urbaine*, n°111, p. 78-89.

Danic I. (et al.), 2019, *Les espaces de construction des inégalités éducatives*, PUR, Rennes.

Danic I. (et al.), 2021, *Adolescentes et adolescents des villes et des champs. La dimension spatiale des inégalités éducatives*, PUR, Rennes.

David O., 2011, « Le temps libre des enfants et des jeunes à l'épreuve des contextes territoriaux », *ESO Travaux et documents*, n°31, mai.

Deroeux I., « Après les émeutes urbaines, l'amertume des animateurs jeunesse des quartiers », *Le Monde*, 13 juillet 2023.

Détrez C., 2014, « Les loisirs à l'adolescence : une affaire sérieuse », *Information sociales*, n°181.

Devaux J., 2014, « Les trois âges de socialisation des adolescents ruraux. Une analyse à partir des mobilités quotidiennes », *Agora débats/jeunesses*, n°68, p. 25-39.

Devaux J., Oppenchain N., 2017, « La socialisation à la mobilité n'est-elle qu'une question de genre ? L'exemple des adolescents de catégories populaires du rural et de Zones Urbaines Sensibles », *Les annales de la recherche urbaine*, n°112, p. 48-59.

Dorison C., 2018, « Louis Legrand et la réforme des collèges », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°51, p. 25-42.

Fontar B., Le Mentec M., 2020, « Les pratiques vidéoludiques des adolescents de 13-15 ans. Différenciations sexuées et rapport hiérarchisé entre les sexes », *Réseaux*, n°222, p. 79-112.

Forestier Y., 2023, *Changer l'école ou la sauver Une polémique médiatique*, PUF, Paris.

Girard V., 2010, *Le vote FN au village. Trajectoires de ménages populaires du périurbain*, Croquant, Vulaines-sur-Seine.

Glevarec H., 2010, « Les trois âges de la « culture de la chambre » », *Ethnologie française*, n°40, p. 19-30.

Herman E., 2015, « « Activités de filles ou de garçons ? » Genre et socialisation dans l'animation périscolaire » in Camus J., Lebon F., *Regards sociologiques sur l'animation*, La Documentation française, Paris.

Hughes E.C., 1996, *Le regard sociologique. Essais choisis*, EHESS, Paris.

Ion J., « La fin du socioculturel ? », *Les Cahiers de l'animation*, n°56, p. 69-76.

Jacquot A., 2021, *Les ateliers relais, sociologie d'un partenariat entre éducation populaire et Éducation Nationale*, thèse de doctorat de sociologie sous la dir. de Thierry Berthet, Aix-Marseille Université.

James S., Venet T., 2022, « Séjours de cohésion 2022 : des motivations et expériences vécues plurielles », *INJEP Analyses & synthèses*, n°61.

Kechichian S., 2022, « Animateur-riche dans l'école. Un métier travaillé par la forme scolaire », *La nouvelle revue du travail* [en ligne], n°20, 2022.

Kokoreff M., Osganian P., Simon P., 2006, « Emeutes, et après », *Mouvements*, n° 44, p. 9-12.

Laborderie P., 2018, « Ciné-club », *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. Mis en ligne le 12 novembre 2018.

Laforets V., 2016, *L'éducatif local : les usages politiques du temps libre des enfants*, thèse de sociologie sous la dir. de Dominique Glasman, Grenoble-Alpes.

Lahire B. (dir.), 2019, *Enfances de classe, de l'inégalité parmi les enfants*, Seuil, Paris.

Lareau A., 2003, *Unequal Childhoods : Class, Race and Family Life*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles.

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

Lebon F., de Lescure E., *Les animateurs socioculturels et de loisirs : morphologie d'un groupe professionnel (1982-2005)*, INJEP, 2007.

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

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

Legrand L., 1982, *Pour un collège démocratique, rapport remis au ministre de l'Éducation nationale*, La Documentation française, Paris.

Lelorrain A.-M., Sylvestre J.-P., André T., 2007, *L'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole ; Histoire, représentations et pratiques (1965-2005)*, Éducagri éditions, Paris

Loncle P., 2014, *Politiques de jeunesse. Les défis majeurs de l'intégration*, PUR, Rennes.

Martin J.-P., 2008, « La Ligue de l'enseignement et la réforme des cours d'adultes au tournant du XXe siècle » in Laot F., de Lescure E., *Pour une histoire de la formation*, l'Harmattan, Paris, p. 19-36.

Martin J.-P., 2016, (avec la coll. de Chateigner F. et Roman J.), *La Ligue de l'enseignement : une histoire politique : 1866-2016*, Presses universitaires de Rennes.

Martin J.-P., 2023, « Édouard Petit, un haut fonctionnaire républicain (1858-1917) et sa conception de l'éducation populaire », *Histoire de l'éducation*, n°160, p. 62-66.

Martin J.-P. et Palluau N. (dir.), 2014, *Louis François et les frontières scolaires. Itinéraire pédagogique d'une inspecteur général (1904-2002)*, PUR, Paris.

Maruéjols E., 2011, « La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde », *Agora Débats/jeunesses*, n°59, p. 79-91.

Masclat O., 2001, « Mission impossible, Ethnographie d'un club de jeunes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°136-137, p. 62-69.

Mauger G. 1995, « Jeunesse : l'âge des classements. Essai de définition sociologique d'un âge de la vie », *Revue des politiques sociales et familiales*, n°40, p. 19-36.

Mauger G., Beaud S., 2017, *Une génération sacrifiée ? Jeunes des classes populaires dans la France désindustrialisée*, Editions rue d'Ulm, Paris.

Mauger G. 2006, *L'émeute de novembre 2005. Une révolte protopolitique*, Croquant, Broissieux.

Mitrani D., 2011, *Suzanne et Maurice Deixonne. Du printemps pour toute la vie*, L'Encyclopédie du socialisme,

Netter J., 2016, « Une exposition « clés en main » : la difficile prise en compte des apprentissages dans le partenariat scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n°41, p. 241-255.

Netter J., 2018, *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*, PUR, Rennes.

Netter J., 2019, *L'école fragmentée. Division du travail et inégalités dans l'école primaire contemporaine*, PUF, Paris.

Netter J., 2021, « Entre éducation populaire et scolaire, une histoire croisée des acteurs de l'école », *Agora débats/jeunesses*, n°89, p. 39-52

Nicourd S. (dir.), 2009, *Le travail militant*, PUR, Rennes.

Nicourd S., 2019, *Les engagements au travail dans les politiques socioéducatives*, Dossier d'habilitation à diriger des recherches en sociologie, Paris.

Oberti M., Guillaume Le Gall M., 2023, « Analyse comparée et socio-territoriale des émeutes de 2023 en France, en ligne, (<https://www.sciencespo.fr/fr/actualites/decryptage-comprendre-les-emeutes-de-juin-2023-avec-marco-oberti/>)

Oberti M., Guillaume Le Gall M., 2024, « Les territoires des émeutes. La ségrégation urbaine au cœur des violences », *La vie des idées*, En ligne, https://laviedesidees.fr/IMG/pdf/20240412_emeutes.pdf

Octobre S., 2014, *Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles à l'ère numérique*, Ministère de la Culture – DEPS, Paris.

Octobre S., Cicchelli V., 2017, *L'amateur cosmopolite. Goûts et imaginaires culturels juvéniles à l'ère de la globalisation*, La Documentation française, Paris.

Octobre S., Détrez C., Mercklé P., Berthomier N., 2010, *L'enfance des loisirs : Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, La Documentation française, Paris.

Octobre S., Sirota R. (dir.), 2021, *Inégalités culturelles : retour en enfance*, Ministère de la Culture-DEPS, Paris.

Palluau N., 2013, *La fabrique des pédagogues : encadrer les colonies de vacances 1919-1939*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

Payet J.-P., 1995, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Armand Colin, Paris.

Peillon V., 2013, *Refondons l'école, Pour l'avenir de nos enfants*, Paris, Seuil.

Peugny C., 2022, *Pour une politique de la jeunesse*, Seuil, Paris.

Prat, I., 2019, *Des instituteurs aux managers de l'éducation populaire. Étude des trajectoires de salariés « permanents » de la Ligue de l'enseignement*, Thèse de sociologie sous la dir. de Étienne Douat et Laurent Willemez, Poitiers.

Prost A., *Éducation, société et politique. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Seuil, Paris.

Raibaud Y., 2012, « Genre et espaces du temps libre », *L'information géographique*, n°76, p. 40-56.

Ramos E., 2011, « Les processus d'autonomisation des jeunes », *Cahiers de l'action*, n°31.

Ramos E., de Singly F., 2016, « La construction d'un espace « à nous » : la mobilité spatiale à l'adolescence », *Les annales de la recherche urbaine*, n°111, p. 58-67.

Rémy R., Sérazin P., Vitali C., 2010, *Les conseillers principaux d'éducation*, Hachette, Paris.

Rénahy N., 2010, *Les gars du coin, Enquête sur une jeunesse rurale*, Paris, La Découverte.

Rivière C., 2020, « Mieux comprendre les peurs féminines. La socialisation sexuée des enfants aux espaces publics urbains », *Sociétés contemporaines*, n°115, p. 181-205.

Rochex J.-Y., 1999, « Quand l'école "s'adapte" à la diversité sociale. Questions à la politique ZEP et à sa mise en œuvre » in *Éducation et formation*, édité par Jean Bourdon et Claude Thelot, CNRS Éditions, p. 67-84.

Sainsaulieu R. (et alii.), 1972, « Les foyers socio-éducatifs facteurs de changement ? (Étude de maîtrise sous la direction de Renaud Sainsaulieu) », *Bulletin de psychologie*, n°25-298, p. 592-598.

Sohn M., 2001, *Âge tendre et tête de bois : histoire des jeunes des années 1960*, Paris, Hachette littératures.

Sorin F., 2021, « Les usages des réseaux sociaux numériques dans le cadre de l'accompagnement socioéducatif. L'exemple du dispositif « Promeneurs du Net » et de la présence éducative sur Internet », *Revue des politiques sociales et familiales*, n°138, p. 41-59.

Souillès-Debats L., 2017, *La culture cinématographique du mouvement ciné-club : une histoire de cinéphilies (1944-1999)*, AFRHC, Paris.

Souillès-Debats L., 2023, « Du cinéma dans, en dehors ou en marge de la classe ? L'introduction du septième art à l'école (1963-1999) », *Histoire de l'éducation*, n° 160, p. 199-228.

Soussan M., 1988, « Vie scolaire : approche socio-historique », *Revue française de pédagogie*, n° 83, p. 39-49.

Testanière J., 1972, « Crise scolaire et révolte lycéenne », *Revue française de sociologie*, n° 13, p. 3-34.

Thiercé A., 1999, *Histoire de l'adolescence*, Belin, Paris.

Toraille R., 1971, « Changer le climat », *Le Monde*, 3 juin.

Toraille R., 1972, *L'animation pédagogique aujourd'hui*, ESF, Paris.

Vaslin J., 2023, *L'information jeunesse au quotidien. Institutions, pratiques, trajectoires*, INJEP Notes & rapport, Paris.

Verneuil Y., 2022, « La réforme Fontanet des 10 % : un processus inabouti de rénovation pédagogique », *Histoire de l'éducation*, n° 152, 2022, p. 123-157.

Virgos J., 2020, *Socialisation professionnelle des animateurs jeunesse : une approche processuelle et compréhensive*, Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Toulouse 2.

Virgos J., Dansac Ch., Vachée C., 2016, « Animateur jeunesse : Identités professionnelles en conflit, entre valeurs de l'éducation populaire et impératifs économiques », Communication au 15^e journées internationales de sociologie du travail, Athènes, Grèce [en ligne].

Zaffran J., 2010, *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*, PUR, Rennes.

Zenouda-Collet S., 2013, *Lycées en ville, villes au lycée ; les lycées innovants des villes nouvelles de la région parisienne au cours des années 1970*, thèse d'histoire contemporaine sous la direction de Jean-Noël Luc, Paris IV.

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 caisse des 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.



ISSN : 2727-6465