L’EFAS, les phases et les faces de la professionnalisation de l’animation sociale. Socio-histoire d’une école de formation professionnelle dans le Nord-Pas-de-Calais, 1973-2003.

Mémoire de M2 de Louise Templier, sous la direction de Séverin Muller

Membres du jury : Séverin Muller, Chloé Biaggi

Université de Lille, Master sociologie du travail et du monde associatif, année 2025-2026

Table des matières

Introduction....4
Présentation du projet....4
Naissance d'une école de formation professionnelle de l'animation : questionnements socio-historiques et approche organisationnelle....4
La naissance d'une profession....5
Qui sont les ancien·nes stagiaires de l'EFAS ?....6
Hypothèses....7
La démarche d'enquête : une approche socio-historique et compréhensive....8
Encadré : profils des enquêté·es et classification des archives....14
Problématique et annonce du plan....15
Partie 1. L'EFAS : création et évolution d'une école de formation en animation sociale, entre tâtonnements pédagogiques et consolidation institutionnelle....17
Chapitre 1 : Les premières années de l'EFAS : contexte de création et premières difficultés....17
I. Une brève histoire de l'animation sociale....18
II. La naissance de l'EFAS et les conditions institutionnelles locales de son émergence....21
III. Les premières années d'enseignement à l'école : une ambiance « libertaire » ?....25
Chapitre 2. 1981-1988 : massification d'un nouveau champ professionnel. Qui sont les animateurs et animatrices sociaux ?....30
I. Les critères d'admission à l'EFAS....30
II. La mixité sociale en question. Débats et évolutions des modalités de recrutement....33
III. Le coût de la formation comme marqueur social intergénérationnel et support des politiques d'accès à la formation....36
Chapitre 3. A partir des années 1990, la diversification des offres de formation dans un nouveau contexte politique et économique : l'ère des dispositifs....39
II. Les évolutions du social à l'aube du néolibéralisme....40
III. La diversification des formations au travail social....42
Partie 2. Trajectoires professionnelle et militante des ancien·nes stagiaires au fil des générations : des parcours entre travail et engagements....46
Chapitre 1 : « Choisir » le métier d'animateur, d'animatrice....47
I. De l'animateur·ice occasionnel·le à l'animateur·ice statutaire (Camus) : des dispositions sociales à l'animation professionnelle....47
II. L'éthique du métier : affinités électives des enquêté·es pour l'animation....49
Chapitre 2 : S'engager par le travail....55
I. Des parcours entre travail et engagements....55
II. La centralité du sens au travail : un métier vocationnel....58
III. Faire de l'éducation populaire : de quoi parle-t-on ?....60
Chapitre 3 : Faire carrière dans l'animation....65
I. Devenir animateur·ice… et le rester ?....65
II. Faire l'expérience de la précarité : inégalités face aux opportunités d'emploi et dans la carrière professionnelle....71
III. Des carrières conditionnées par l'évolution des politiques sociales et du marché de l'emploi....73
Partie 3. Que reste-t-il de l'EFAS ? Cerner l'héritage de l'école dans le champ actuel de l'éducation populaire et du travail social....79
Chapitre 1. Spécificité pédagogique du DEFA à l'EFAS....79
I. Encadrement et fonctionnement de la formation à l'EFAS : un modèle d'éducation permanente ?....80
II. Une approche pédagogique par le travail social collectif....84

Chapitre 2. Une formation exigeante, un diplôme menacé : difficultés des stagiaires et fragilités de la formation....91
Chapitre 3. L'EFAS hier, l'animation aujourd'hui : peut-on parler d'un aboutissement du processus de professionnalisation de l'animation sociale ?....96
I. L'après DEFA : « universitarisation » des savoirs, technicisation des métiers ?....96
II. Quelle identité professionnelle au sein de l'animation sociale ?....99
III. Conflits générationnels et évolutions du rapport au travail....101
Annexe I : Glossaire....109
Annexe II : Documents d'archives portant sur l'EFAS....110
Bibliographie....123

Introduction

Présentation du projet

Au printemps 2025, un petit groupe d'ancien·nes formateur·ices de l'Ecole de Formation d'Animateurs sociaux, née en 1973 à l'initiative de plusieurs membres de l'Université Catholique de Lille, se réunit pour mettre en commun leur expérience au sein de l'école, alors que celle-ci a progressivement disparue comme entité autonome, absorbée à partir de 2008 par le service social de la Catho. De cette rencontre naît le projet de réunir les différent·es acteur·ices ayant été impliqué·es dans l'histoire de cette école, qu'ils et elles aient été stagiaire, formateur·ice, administrateur·ice. Rapidement, il se consolide autour d'un noyau dur[1] et d'un objectif qui se précise : il s'agit de « retracer l'histoire originale de l'école dans les contextes économique et socio-politique qui l'environnaient, d'examiner de quelle manière les pratiques professionnelles, développées par les personnes issues de l'EFAS, ont engagé des démarches qui peuvent encore être pertinentes aujourd'hui, dans la situation de rupture où se trouve le travail social »[2]. Au fur et à mesure, d'autres participant·es adhèrent au projet « EFAS Patou »[3], la Fédération des Centres Sociaux du Nord-Pas-de-Calais, par l'intermédiaire de son délégué général, Thierry Coulomb, soutient le projet en mettant à disposition ses locaux et en participant aux réunions d'équipe, et l'idée de faire appel à un·e étudiant·e pour faire le travail de recherche est retenue. La délimitation de l'objet se précise petit à petit, et consiste à mener une campagne d'entretiens auprès de 15 ancien·nes stagiaires de l'EFAS y ayant fait leur DEFA, premier diplôme bi-ministériel de l'animation, créé en 1979 et dont l'histoire à partie liée avec celle de l'école. Ce rapport, dont nous précisons les enjeux ci-dessous, est donc le fruit de ces rencontres et de cette initiative.

Naissance d'une école de formation professionnelle de l'animation : questionnements socio-historiques et approche organisationnelle

Au cours des années 1960, dans un contexte d'amélioration des conditions ouvrières et de montée du temps libre, une partie du monde ouvrier, des nouvelles classes moyennes et du monde rural s'investit dans le champ de l'animation globale de la vie résidentielle, du quotidien et du cadre de vie[4], alors que la rénovation urbaine des années 1950 a transformé l'habitat français et que le

1 Jean-Daniel Vernier, ancien directeur de 1979 à 2000, Patricia Camblor, stagiaire, administratrice puis responsable pédagogique (antenne de Valenciennes entre autres) de 1989 à 1996, Rabah Ghomrane, adjoint au directeur et responsable pédagogique de 1985 à 1993, Patrick Petitprez, stagiaire de 1984 à 1987 puis formateur vacataire de 2003 à 2014 Karine Mortreux responsable d'EFAS Conseil de 1993 à 2004 .

2 Extrait du Projet d'étude « EFAS Patou » datant du 30 janvier 2026

3 « Patou » fait référence au nom de la rue dans laquelle l'EFAS a eu ses premiers locaux.

4 DURAND, Robert. *Histoire des Centres Sociaux - du Voisinage à la Citoyenneté*. 1st ed. Avec Jacques ELOY et Henry COLOMBANI. La Decouverte Editions, 2006.

territoire s'urbanise. C'est notamment une période d'essor pour les centres sociaux, dont les forces vives se renouvellent, la grande bourgeoisie chrétienne laissant place à différentes traditions militantes - catholiques, protestantes, rationalistes, marxistes, laïques, républicaines – qui partagent, à travers ce lieu, un projet commun à même de faire émerger une coopération et des alliances de faits.

Cette évolution est également permise par l'interrelation croissante des grandes structures de l'éducation populaire avec l'État social issu de la reconstruction, ce dernier cherchant à construire et circonscrire un champ d'intervention qui lui serait propre, celui de l'action sociale, tout en l'adossant à l'initiative privée associative déjà solidement organisée depuis la fin du XIX^{ème} siècle.

C'est dans cette histoire que s'inscrit celle de l'EFAS, qui voit le jour en 1973, et dont nous proposons une socio-histoire. Elle naît de la volonté de construire un nouveau champ professionnel autour de l'animation globale, qui est jusqu'alors circonscrite à l'activité bénévole, militante ou salariée occasionnelle liée aux séjours jeunesse, aux activités sportives et de loisirs, et à l'animation de quartier. L'ambition est de doter l'animation d'un ensemble de compétences techniques à même d'en faire un véritable métier, sanctionné par un diplôme, reconnu par les partenaires territoriaux et politiques, et fondé sur une identité professionnelle propre et bien distincte de celle des assistantes sociales ou éducateurs spécialisés. Dans ces premières heures de la professionnalisation de l'animation, l'EFAS négocie sa place en promouvant une certaine vision du métier d'animateur·ice, de sa fonction dans la vie sociale de quartier et de ses compétences en matière de médiation, de polyvalence et de soutien à la parole des habitant·es. Un premier jalon du travail consistera ainsi à restituer l'environnement institutionnel de l'école afin de comprendre sur quels relais politiques et institutionnels l'école naissante a été en mesure de s'appuyer pour se pérenniser. Il s'agira de rendre compte du lien qui unit l'école aux différents pouvoirs publics promoteurs de la formation et de l'action sociales, et de son évolution au cours du temps.

La naissance d'une profession

Cette première ligne directrice répondra partiellement à la deuxième, qui renvoie à l'histoire de la construction d'une nouvelle catégorie professionnelle, celle de l'animation. Comment l'école participe à la légitimation et la délimitation du champ d'action de l'animation ? Peut-on parler d'une originalité pédagogique dans le paysage de la formation sociale, et comment la caractériser ? Alors que l'école revendique son appartenance à l'éducation populaire, comment cette filiation s'exprime-t-elle ? De quelle éducation populaire parle-t-on ? En effet, l'espace actuel des pratiques d'éducation populaire, ses usages variés et parfois contradictoires, invite à réfléchir aux dynamiques

internes à ce champ, aux tensions qui le structurent, et à la position de l'EFAS en son sein. En suivant l'ouvrage collectif dirigé par Francis Lebon et Emmanuel de Lescure, *L'éducation populaire au tournant du XXI*ème *siècle*[5]*,* on assisterait à une fragmentation du champ de l'éducation populaire, selon des dynamiques conjointes de professionnalisation et de politisation ou dépolitisation des pratiques d'intervention, qui perturbent la catégorisation univoque des pratiques d'éducation populaire. Le rapport à l'Etat figure une première contradiction propre à l'éducation populaire : entre autonomie et hétéronomie, les acteur·ices de l'éducation populaire voient leurs revendications d'indépendance à l'égard des pouvoirs publics contrariées par des mouvements inverses qui poussent les structures à s'institutionnaliser pour se pérenniser. Deuxièmement, le degré de professionnalisation des acteur·ices les distinguent au sein du champ, mettant en concurrence des acteur·ices militant·es se revendiquant de l'éducation populaire politique, et des professionnel·les usant de la même notion pour renvoyer à une diversité de pratiques - souvent participatives, ascendantes - relevant de l'intervention sociale.

Qui sont les ancien·nes stagiaires de l'EFAS ?

C'est également sur la trajectoire professionnelle et militante des ancien·nes stagiaires que porte le travail. Qu'ont-ils et elles retenu de leur passage à l'EFAS ? Comment s'articule le parcours des premier·es animateur·ices professionnel·les, bien souvent au carrefour de l'engagement et du travail ? Comment comprendre l'identité professionnelle du métier à l'aune de leur parcours et de ce qu'ils et elles en disent subjectivement ? Nous formulons l'hypothèse que pour ces ancien·nes passé·es par l'EFAS, le militantisme est un critère de professionnalité central, qui côtoie celui, plus secondaire, de la compétence technique.

A partir de 1970 et de la professionnalisation, le champ de l'animation est traversé par différentes tensions structurantes qui opposent salariat et volontariat, professionnalisme et militantisme. Pour Maryse Bresson, la « professionnalisation » des années 1970 aurait creusé un fossé entre deux catégories de salarié·es : « les salariés diplômés, « professionnalisés », formés aux techniques de gestion d'entreprise et d'élaboration de projets, mais réputés éloignés des préoccupations de terrain et moins motivés ; de l'autre, les salariés formés « sur le tas », avec des parcours souvent chaotiques, peu ou pas diplômé·es mais capables de compenser par leur engagement, leur humanité et leur proximité aux « habitants » »[6]. Ce faisant, l'enjeu pour ces nouvelles·aux militant·es professionnel·les diplômé·es est de se réapproprier les codes du

5 Lebon, Francis, et Emmanuel de Lescure. 2016. *L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle*. Vulaines-sur-Seine: Éditions du Croquant.

6 Bresson, Maryse. Chapitre 4 « Le malaise des militants », pp. 132-133. *Les centres sociaux: entre expertise et militantisme*. Logiques sociales. L'Harmattan, 2002.

militantisme, qu'ils et elles ont par ailleurs bien souvent acquis auparavant dans le cadre de leurs activités militantes et bénévoles, et de les intégrer à l'éthique professionnelle.

Pour caractériser la nature de ce militantisme, on peut s'appuyer sur l'idée de Francis Lebon selon laquelle « pour les animateurs, le militantisme est entendu dans le fait d'invoquer des « valeurs » et de croire au sens de son action plus qu'au sens partisan »[7]. Cette identité professionnelle fondée sur un ethos militant est historiquement située, vectrice d'un ensemble de représentations issues du monde associatif et militant, fondé sur le don de soi et l'intérêt général. Plus qu'un activisme politique, il s'agit de considérer que le militantisme de nos enquêté·es se fonde avant tout sur la défense d'un projet social, d'un ensemble de valeurs morales ou politiques. Nous chercherons dans ce cadre à comprendre l'implication de l'EFAS et de ses cursus de formation dans la construction de ces conceptions du militantisme et dans la promotion d'un pouvoir d'agir spécifique et de certaines formes de travail social collectif.

Hypothèses

Nous formulons l'hypothèse que cette école, dont la survie a été conditionnée par un contexte politique donné - lié à la facilitation et la formalisation de la formation professionnelle[8] et la volonté de quelques acteurs ministériels -, est étroitement liée à un pan institutionnalisé de l'éducation populaire, qu'elle participe par ailleurs à faire exister et légitimer. Sa formule d'enseignement est en outre le fruit de tâtonnements, d'initiatives et de tentatives qui émergent de ce contexte politico-institutionnel précis. Son évolution est dépendante de l'évolution des politiques sociales et de formation, dont elle constitue un relais autant qu'un laboratoire d'expérimentations, en lien étroit avec les administrations et le milieu professionnel régional. Une deuxième hypothèse est donc celle de la relation dialectique de l'EFAS avec les politiques sociales des trois dernières décennies du XX^{ème} siècle, qu'il s'agisse des politiques sectorielles (logement/urbanisme/lutte contre la pauvreté et le chômage) ; mais aussi de celles qui relèvent de la structuration du champ professionnel du travail social. Car si la naissance et la survie de l'EFAS sont le fait du volontarisme étatique de l'époque, la création du DEFA (Diplôme d'État relatif aux Fonctions d'Animateur, de niveau bac + 3) en 1979 permet à l'école de se pérenniser et de former les premières générations d'animateur·ices hautement qualifiées, qui irriguent par la suite les structures sociales et participent à impulser de nouvelles pratiques dans le secteur social, inspirant à leur tour l'orientation de la politique d'action sociale. Nous chercherons ainsi à démontrer la participation

7 Lebon, Francis. « Engagements professionnels et militants dans l'animation et l'éducation populaire: » *Informations sociales* n° 196-197, n^{o} 1 (2018): 93-100.

8 Nous aurons l'occasion de le voir, l'existence de l'EFAS liée à la loi Delors sur la formaiton professionnelle, en 1971.

active de l'école à la structuration du champ de l'animation sociale professionnalisée et à la diffusion d'une éducation populaire institutionnalisée dans le champ du travail social.

Du point de vue de nos enquêté·es, nous verrons qu'ils et elles sont engagé·es dans une entreprise de déplacement de la frontière entre professionnalisme et militantisme, produisant des discours et mettant en avant des pratiques qui visent à construire leur appartenance à un pôle professionnel militant de l'animation. Dans cette perspective, le terme professionnalisation renverrait davantage à l'idée d'une contractualisation de l'activité plus qu'à un « développement de compétences techniques au détriment de capacités plus humaines ou d'une fibre sociale que l'on associe aux militants »[9]. La population étudiée semble fragiliser cet univers de représentations que décrit Maryse Bresson, et prouve bien, comme l'autrice l'avance au sujet des salarié·es des centres sociaux, que nos enquêté·es sont proches du profil des salarié·es militant·es, qui se positionnent par rapport à cette tension en revendiquant leur double appartenance.

Ces différents éléments, combinés à la nature des entretiens, des récits de vie, nous invitent finalement à éprouver la notion de « carrière », au sens de Hughes : à savoir une activité sociale inscrite dans le temps, et articulant des phases d'enrôlement, de maintien de l'engagement, et de défection[10]. Appliquée à nos enquêté·es, la notion semble renvoyer aussi bien à la carrière professionnelle et militante, ceci impliquant de réfléchir à l'articulation entre travail et engagement. Peut-on militer au travail, et comment ? Nous réfléchirons à la façon dont l'animation peut consister aussi bien en une succession de statuts, d'emplois clairement définis, qu'en une série de remaniements subjectifs, d'ajustements éthiques visant à donner du sens à son travail et une dimension vocationnelle à même de l'investir sur un mode proche du militantisme.

La démarche d'enquête : une approche socio-historique et compréhensive

Le nombre d'entretiens, limité à 16 du fait de la durée de mon stage, a impliqué de faire des choix délicats dans le panel d'enquêté·es disponibles, tout en posant des dilemmes méthodologiques dans la mesure où la représentativité de la sélection était difficilement atteignable, étant donné que le nombre total d'étudiant·es étant passé·es par l'école, durant trois décennies, avoisine le millier. Au début de mon stage, j'ai pu prendre part aux échanges entre Jean-Daniel et les autres membres du groupe d'appui pour fixer un certain nombre de critères de sélection du panel. J'ai tout d'abord suggéré quelques critères objectifs, qui ont été validés : 1/3 d'enquêtées femmes, environ 1/3 d'enquêté·es issu·es de chaque décennie de promotion (approximativement 1973-1983 ; 1983-1993 ; 1993-2003) ; la variété des parcours professionnels (avec une distinction sommaire entre métiers de terrain et de direction). Par ailleurs, parce que cela ne suffisait pas à discriminer une

9 *Ibid.* 2002, Chapitre 4 « Le malaise des militants », pp. 132-133.
10 Fillieule, Olivier. « Carrière militante ». In *Dictionnaire des mouvements sociaux*. Presses de Sciences Po, 2020.

quinzaine de personnes, j'ai laissé au groupe d'appui le choix final du panel. Il a ainsi été acté par le groupe, et notamment Jean-Daniel, très investi dans ce travail, que les profils dont le parcours avait abouti sur une carrière dans une institution, dans la politique, ou dans un secteur trop éloigné de celui de l'animation sociale étaient écartés. Nous voyons ainsi qu'au-delà de la limitation numérique de l'échantillon, conditionnant l'interprétation des résultats (ils ne sont pas représentatifs), ce dernier est aussi affecté par des arbitrages qui orientent ces mêmes résultats : bien qu'il est possible que les trajectoires de sortie du secteur social soit une régularité statistique au sein du panel des ancien·nes stagiaires, nous décidons d'en faire abstraction, quand bien même cette information pourrait être un résultat à part entière : les bifurcations professionnelles sont-elles le fait d'une formation inadaptée, et sur quels plans ? Ou alors le domaine du travail social souffre-t-il de problèmes d'attractivité, et de quel ordre sont-ils ? Ici, les hypothèses sont multiples, tout comme lorsque l'on se demande, dans le cas d'enquêté·es s'étant par la suite engagé·es dans une carrière politique, s'il existe une corrélation entre formation au travail social et carrière politique. En outre, au-delà des critères établis, le choix final des enquêté·es est également influencé par la possibilité effective de se remémorer leur passage à l'école et de pouvoir trouver les moyens de reprendre contact avec ces dernier·es. Une bonne partie des enquêté·es ont ainsi été choisi·es parce qu'ils et elles sont intéressé·es par le projet, sont toujours en contact avec certain·es membres du groupe d'appui, ou encore parce que leur parcours a marqué les formateur·ices lors de leur passage à l'école. Patrick, investi dans le suivi de mon stage et le choix du panel, a ainsi pu me faire profiter des divers liens qu'il a conservé avec d'anciens camarades de classe, qui suivent le projet et qui ont pu pour certains participer à la campagne d'entretiens.

A l'inverse, des personnes qui ne se reconnaissent pas dans la démarche entreprise, dont le lien à l'EFAS est trop distendu, ou encore dont l'expérience à l'EFAS a pu être conflictuelle, ne sont pas interrogé·es dans la présente enquête. C'est le cas de Ferdinand[11] qui, alors que son profil avait été retenu pour la campagne d'entretien, décline assez abruptement la proposition, alors même qu'un échange de mails cordial s'était engagé avec la groupe d'appui. Lorsque je l'appelle afin de lui proposer une date d'entretien, Ferdinand m'arrête tout de suite pour me dire qu'il ne souhaite surtout pas participer à l'enquête, ne se reconnaissant pas du tout dans ce « qu'est devenu le travail social aujourd'hui ». Il dérive rapidement sur l'emploi de l'écriture inclusive présente dans le document de présentation du projet. « Attaché à la langue française », il m'exprime de manière désabusée sa vision de l'évolution du travail social, qui aurait dévié de ses objectifs initiaux, en

11 Les prénoms des enquêté·es ont été anonymisés. Certaines données de leur parcours permettant de les identifier ont été enlevées, mais la confidentialité n'est pas nécessairement assurée au vue du réseau d'interconnaissance existant entre les membres du panel. Cet enjeu a été signalé en début d'entretien et les enquêté·es ont fourni leur consentement oral pour le traitement des données qu'ils et elles ont accepté de partager.

cherchant à entrer dans un « moule *wokiste* », dans une course contante aux appels à projets et aux financements publics. Malgré mes efforts pour lui affirmer l'intérêt pour mon travail d'un avis différent, Ferdinand maintient son refus de participer et notre échange s'achève au bout d'une dizaine de minutes. La participation à l'entretien relevant de la libre adhésion, les enquêté·es interrogé·es ont donc pour point commun de partager un intérêt plus ou moins important pour le projet. La quasi totalité d'entre elles et eux ont entretenu un bon rapport à l'EFAS, certains ayant rejoint l'association des ancien·nes élèves, d'autres étant devenu·es administrateur·ice, et enfin quelques un·es ayant retrouvé l'EFAS dans la suite de leur parcours professionnel en tant que formateur·ice. De même, il est notable que plusieurs enquêté·es, surtout masculins, fassent référence, lors de leur entretien, au caractère « atypique » de leur parcours.

> James : Mon parcours un peu atypique, franchement. Quand j'ai passé le concours, j'étais retenu, l'EFAS a voulu de moi, dit : « non, non, il faut... on le veut. On le veut ». Je suis très reconnaissant parce qu'ils ont joué le jeu jusqu'au bout. « On le veut », donc j'ai l'inscription.
>
> Victor : Et puis bon, quand ils m'ont vu arriver, ils ont vu aussi que j'étais atypique. J'avais… Voilà, je suis plutôt bourge, et j'avais déjà une expérience militante, malgré tout, même si j'étais jeune. Et du coup ça les a intéressés, d'avoir quelqu'un dans le groupe comme moi.

Il a donc existé des affinités électives entre certains profils de stagiaires - souvent des personnes ayant combiné divers engagements militants antérieurs à un parcours dans le travail social « original » par sa densité, ses prises d'initiative et ses expérimentations -, et l'école. Celle-ci valorise les stagiaires dont le parcours construit l'image que l'école souhaite se donner, représentant un ensemble de valeurs que ses élèves incarnent. Et les étudiant·es « élu·es », parce qu'ils et elles ont un intérêt professionnel à être reconnu·es dans le champ, reconnaissent, valorisent et légitiment l'école en continuant à entretenir un lien avec elle à l'issue de leur formation. Néanmoins, dans un souci d'honnêteté intellectuelle, notons tout de même que d'autres profils d'enquêté·es ont été retenus alors qu'il n'y avait pas de liens affinitaires avec le groupe de travail. En outre, si les modalités de présentation de soi sont conditionnées par le rapport entretenu avec l'école, elles le sont aussi par des effets de genre et de classe. A des présentations de soi valorisantes chez les enquêtés masculins, s'opposent des modes plus ou moins présents de dévalorisation chez les enquêtées féminines, et qui relèvent de processus de socialisation genrés spécifiques.

> Agnès : Mais on a travaillé ensemble un petit peu. Et elle aussi c'était une costaud. Moi j'étais toujours un peu plutôt second rôle, quoi.
>
> Louise : Mais parce que vous aviez une formation pourtant quand même de terrain…
>
> A : Oui de terrain, mais heu… Bon je pense qu'elle était plus pointue que moi, au niveau sociologique. Moi j'avais appris la sociologie un peu, sur le terrain, quoi, avec un collègue aussi qui m'avait beaucoup formé... Mais j'avais fait un tout petit peu de socio, mais pas beaucoup, je l'avais appris sur le terrain. Mais ouais, je sais pas, j'aimais bien être seconde.

Ces enjeux s'imbriquent à des dynamiques de classe, selon le milieu d'origine des enquêté·es.

> Nadège : Bah moi j'étais avide quand même, de découvrir et de… J'étais en questionnement de beaucoup de choses ; comme j'avais pas suivi... j'étais pas d'un niveau… j'avais quitté l'école à 14 ans comme je vous ai dit, à 16 ans, comme je vous ai dit, après le certificat d'école, donc il a fallu m'approprier beaucoup de choses ; ce qui veut dire que... on avait pas Internet comme maintenant ; le soir quand je rentrais des cours, j'avais noté sur ma main ou sur un petit papier tout ce que j'avais pas compris. Parce que quand on a 38 ans, qu'on se retrouve avec tous des jeunes en formation, vous avez peut-être le contraire, que vous êtes... Je vais pas m'étendre là-dessus, mais c'est pas toujours évident de poser les questions, les bonnes questions. Donc ça c'était dans le dico en plus de tout ça pour rechercher, vraiment les sens quelques fois, des courants, des divers courants, etc. C'était pas toujours évident. Non non, j'ai toujours été avide d'apprendre, donc ça m'a apporté beaucoup de choses. J'étais dans une période de ma vie aussi, où j'avais besoin d'apprendre, donc…

La distance sociale qui sépare Nadège de la sphère scolaire pendant une première moitié de sa vie a un double effet sur la manière dont celle-ci décrit sa présence à l'EFAS. D'une part, elle décrit son sentiment d'illégitimité au sein d'un promotion plus diplômée qu'elle (cela étant un des mécanismes classiques de la violence symbolique exercée par l'école, et décrite par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron) ; d'autre part, cet écart social initial, pour cette fille d'ouvrier agricole, mère au foyer jusqu'à ses 38 ans, est aussi l'occasion de se raconter positivement.

Ces éléments invitent à penser la spécificité du matériau sur lequel l'enquête se fonde : des récits de vie. En revenant successivement sur le parcours avant l'entrée à l'EFAS, l'expérience dans l'école, et la suite du parcours professionnel et militant, l'entretien auprès de personnes en fin de carrière professionnelle ou déjà à la retraite, balaie toute la trajectoire des enquêté·es sous l'angle du travail et de l'engagement. Il constitue ainsi une occasion, rare, de décrire son parcours, de dresser un bilan de celui-ci, à partir de ce que l'on souhaite soumettre à la sociologue, et donc à l'analyse. Ces données ont deux implications. D'une part, en renvoyant à une trame biographique étendue, auprès de personnes ayant pour la plupart entre 60 et 80 ans, l'entretien mobilise fortement la mémoire, nécessairement sélective, des enquêté·es. Je me retrouve régulièrement à soutenir la mémoire des enquêté·es lorsqu'ils et elles se replongent dans des souvenirs lointains : je leur appelle certains noms d'unités de formation qu'ils n'ont plus en tête, réfléchis avec elles et eux aux formateur·ices qu'ils et elles ont probablement eu selon leur période de formation. Aide-mémoire, je suis aussi en demande de dates et de contextualisation lors de l'entretien, ce qui peut être source de difficulté : quand certain·es enquêté·es ont préparé des notes récapitulant les dates notables de leur parcours, d'autres confondent les dates, hésitent, ou bottent en touche. Nombreux et nombreuses sont celles qui font référence en entretien à leur âge, et à la défaillance de leur mémoire pour justifier leurs incertitudes.

En outre, ce que la mémoire des enquêté·es sélectionne ou efface est située socialement. Ces mémoires parcellaires s'intègrent dans l'espace social notamment selon le capital culturel des enquêté·es. Lorsqu'on leur demande ce qu'ils et elles ont retenu de l'EFAS, les réponses diffèrent

selon leur milieu social d'origine ainsi que la nature de leur parcours. Alors que Nadège, ayant arrêté l'école après le certificat d'étude avant de reprendre à 38 ans, n'a que très peu de souvenirs des auteurs étudiés à l'EFAS, celle-ci retenant beaucoup plus précisément la nature des stages qu'elle a fait, tandis que Gérald, issu des classes moyennes supérieures lilloises et ayant intégré l'EFAS très jeune, convoque plusieurs auteurs ou courants de pédagogies critiques lors de l'entretien, attestant ainsi d'un attrait pour la teneur théorique du DEFA.

> Gérald : Donc nous on était très branchés, à l'époque sur tout ce qui était pédagogie alternative. J'avais fait un stage, d'ailleurs, dans une école Freinet. Voilà ça dit aussi les volontés de l'époque… Le prof de philo, notre directeur, c'était sa spécialité ; heu... pas mal de psycho, psycho-socio, voilà... Et puis le reste, il y avait aussi déjà des... alors les techniques d'animation, c'était le terme... C'était... c'était un peu un grand n'importe quoi, je me souviens, donc... C'était, oui, voilà, je me souviens qu'il y a, vaguement, que il y avait par exemple des cours de mécanique dans les sous-sols de cette fameuse maison de la rue Patou, des choses... rien de très construit, je pense, parce que... j'en ai gardé aucun souvenir, ça me paraît assez révélateur.

Gérald reconnaît le caractère sélectif de sa mémoire et le justifie par l'inégale qualité des contenus à l'EFAS. Enfin, pour Raoul, qui a intégré l'EFAS à ses trente ans, issu des quartiers populaires lillois et ayant arrêté tôt l'école, insiste lors de l'entretien sur l'importance de l'apprentissage sur le tas de ses compétences d'animateur social. Ce qu'il a retenu de l'EFAS relève plutôt de la « porte d'entrée » dans une sphère professionnelle qui lui était auparavant fermée de part ses caractéristiques sociales. La place de l'EFAS dans le parcours des individus, et ce en quoi l'école a été marquante relève donc de différences sociales relatives au milieu social d'origine, à la nature des engagements des individus, et également à leur parcours professionnel.

De plus, ces entretiens, parce qu'ils sont l'occasion de donner du sens et une cohérence d'ensemble à son parcours, sont l'objet de biais qui recoupent et dépassent ceux liés à la mémoire, en renvoyant à la nature subjective et retrospective des faits décrits. C'est d'ailleurs la caractéristique du récit de vie : « aucune histoire de vie ne doit être prise a priori pour un récit authentique » nous rappelle Jacques Peneff dans son article « Le mythe de l'histoire de vie »[12]. Sublimation ou noircissement, exagération ou occultation, exacerbation ou refoulement, inversion totale ou altération partielle sont les mécanismes intellectuels que l'auteur relève et qui participent à déformer l'image du passé. Plus ou moins conscients de ces risques, notons que les enquêté·es font des efforts d'objectivation de leur parcours, dans une quête d'honnêteté intellectuelle souhaitable pour l'étude : soit en ayant préparé une fiche résumant les différentes dates de leur parcours professionnel, soit en faisant preuve d'humilité, en reconnaissant la part d'incertitude que comportent leurs propos.

Ces éléments sont donc à prendre en considération dans la démarche d'enquête. Parce que l'objet de l'étude est notamment de produire une socio-histoire de l'école, en informant sur la réalité de ses

12 « Le mythe de l'histoire de vie », *Sociétés*, mai 1988, J. Peneff

fonctionnements, de sa pédagogie, et les profils des acteurs en son sein au fil des décennies, les entretiens sont autant des récits de vie que des archives de l'histoire de l'école. Ce faisant, il s'agit de leur appliquer les même règles méthodologiques que les témoignages en histoire. Un des enjeux de ma posture d'entretien a donc consisté à éclaircir les zones de flou dans le récit des enquêté·es, de revenir sur certaines bifurcations afin de comprendre les conditions sociales les ayant permis. Expliciter les rencontres, les opportunités, les contextes politiques et économiques qui rendent possible les trajectoires d'ascension sociale, par exemple. Ou, en revenant sur certaines incohérences, densifier la trajectoire des individus. C'est notamment le cas lorsque des enquêté·es disent ne pas avoir travaillé pendant une période : en réalité, les périodes de transition ou d'entrée dans le parcours de formation sont jalonnées de courtes expériences de travail, souvent alimentaires, qui ne revêtent pas de signification subjective importante pour les enquêté·es, mais attestent pourtant de l'existence d'une multitude de petites expériences professionnelles, tout en informant également sur les conditions matérielles d'existence à ce moment donné.

En outre, la connaissance apportée par ce matériau a pu être complétée par celle des sources écrites auxquelles j'ai pu accéder grâce aux archives personnelles de Jean-Daniel, de Patrick, ou encore aux documents que les membres du groupe d'appui ont partagé sur un drive commun au groupe. J'avais ainsi accès à un dense corpus d'archives de l'école, fait de photographies, de documents de communication (plaquettes de présentation de l'école, prospectus publicitaires, fiches sur les différentes formations…), de documents administratifs internes à l'école (échanges de courriers, rapports d'activité, comptes-rendus de réunion…), d'articles de presse relatifs à l'EFAS. Le travail d'analyse des données a donc également consisté à faire un tri dans ce vaste ensemble de documents, d'abord en les classifiant selon la thématique, l'année de production, la source ; puis en identifiant ce que chacun pouvait apporter à l'enquête, et comment : c'est-à-dire leur restituer une fonction probatoire propre, un mode d'exploitation à même de leur conférer une valeur informative répondant aux questionnements de l'étude. J'ai néanmoins maintenu la place de ce matériau archivistique au second plan, en faisant le choix de privilégier l'entretien comme mode de description et d'analyse du sujet, dans la mesure où il semblait que les paroles incarnées issues des entretiens sont les plus à mêmes de répondre au projet initial, celui de créer une « mémoire vivante » de l'école.

Encadré : profils des enquêté·es

Genre	Année de naissance	Age à l'entrée dans la formation	Année d'entrée dans la formation	Scolarité antérieure	Expériences militantes antérieures	Cursus à l'EFAS	Carrière professionnelle par la suite	Autres formations par la suite	
H	1963	20 ans	1984	Bac professionnel	Animation bénévole, militantisme dans des associations d'éducation populaire	DEFA	Animateur en club de prévention spécialisé	Non	
H	1961	29 ans	1990	Licence puis maitrise	Bénévolat en ONG	ASDEC Valenciennes	Coordinateur jeunesse puis chef du service jeunesse en CCAS	Maitrise	
F	1950	40 ans	1990	Certificat d'études, puis BAFA, BAFD, BEATEP	Non	DEFA Littoral	Coordinatrice association de lutte contre les dépendances/ coordinatrice municipale santé-bien-être	Diplome International, BNSSA	
H	1958	28 ans	1986	Bac général, DUT	Objecteur de conscience, engagements tiers-mondistes, mouvements non violents	DEFA	Chargé de projet en association, permanent d'un comité de quartier ; directeur d'une entreprise d'insertion ; salarié-fondateur d'une association d'éducation populaire	Non	
H	1956	19ans	1975	Bac général	Bénévolat caritatif dans le mouvement familialiste	DEFA	Salarié associatif ; directeur de centre social ; formateur à l'EFAS ; fondateur d'une structure d'animation sociale ; formateur puis consultant	Diplôme d'Etat	
H	1958	28ans	1984	CAP, BAFA	Création d'une association d'animation sociale de quartier	Formation Milieux Défavorisés	Animateur en club de prévention spécialisée ; assistant d'élu municipal ; formateur remobilisation professionnelle	Formation professionnelle (IRTS)	
H	1956	28 ans	1984	Bac technologique	Animation et camps de vacances dans des associations et mouvements d'éducation populaire, divers bénévolats associatifs, engagements politiques (CGT, anti-nucléaire) et religieux (action catholique)	DEFA	Animateur en CHRS, fondateur d'un centre social, animateur puis directeur de celui-ci	Master	
H	1959	25ans	1984	Bac général, licence	Groupe de musique, créateur d'un festival artistique	DEFA	Animateur et responsable de projet en CCAS, directeur d'une entreprise d'insertion	Non	
F	1954	27 ans	1981	Bac général	Engagements politiques et syndicaux (PCF, CGT), animation sociale	DEFA	Chargée de mission et d'accueil en mission locale ; éducation spécialisée auprès de personnes toxicomanes ; formatrice jeunes dans l'associatif ; coordinatrice projet santé en association d'insertion sociale ; professeure de yoga (reconversion)	formation professionnelle	
H	1956	42 ans	1998	Bac général, licence	Animation et camps de vacances, engagements religieux (catholiques)	DEFA	Attaché parlementaire, membre du conseil régional, coordinateur santé en association	Master	
H	1953	21	1974	Bac général	Animation bénévole	DAPASE	Animateur social puis chargé de la vie associative en mairie	BESS	
H	1950	26	1976	Bac général	Bénévole en service social, créateur d'une association artistique	DAPASE	Salarié en CAT ; responsable développement logement social ; coordinateur d'antennes de la CAF ; responsable d'associatif dans l'action sociale contre le mal logement		
F	1954	24	1978	Bac général, BTS	Bénévolats associatifs divers	DEFA	Salariée en Service d'Insertion professionnelle et sociale ; petits boulots dans l'animation ; responsable de centre de formation ; responsable vacances dans l'associatif ; cheffe de projet politiques ; directrice de centre social ; vendeuse dans un magasin bio	Master ; BESS	
F	1966	23 ans	1989	Bac général, dipôme d'Etat	Animation bénévole et salariée	DEFA (non validé)	Conseillère puis chargée de projet en mission locale		
F	1967	21 ans	1988	Equivalence au bac, BEATEP	Engagements politiques (tiers-mondisme, droits de l'homme), bénévolats associatifs	DEFA	Responsable animation, directrice adjointe puis directrice de centre social		

Note : Le DAPASE correspond à l'équivalent du DEFA avant sa création, en 1979 ; ASDEC est la formation au DEFA développée par l'EFAS dans son antenne régionale de Valenciennes, orientée vers le développement communautaire (l'autre antenne régionale étant celle du littoral, à Dunkerque) ; et la Formation Milieux Défavorisés est une formation équivalente au DEFA expérimentée au début des années 1980 à la suite d'un dispositif national visant à promouvoir la qualificaiton professionnelle des jeunes issus de quartiers défavorisés.

Problématique et annonce du plan

A présent que nous avons précisé les enjeux du sujet, délimité les contours de l'enquête et décrit la démarche méthodologique adoptée, nous nous proposons de rassembler les différents questionnements derrière une problématique générale qui vise à éprouver la notion de professionnalisation. Comment l'EFAS a-t-elle participé à la professionnalisation de l'animation, d'un point de vue historique, institutionnel et pédagogique ? Comment cette professionnalisation se traduit-elle dans le parcours de ses ancien·nes stagiaires ? C'est-à-dire, que veut dire être animateur·ice professionnel·le pour ces dernier·es : à quel emploi cela renvoie, à quelles conditions de travail, mais aussi à quelle identité professionnelle ? Et comment cela évolue-t-il au fil des différentes promotions sorties de l'EFAS ? Finalement, qu'est-ce qui singularise cette formation professionnelle dans le paysage de la formation au travail social ?

Nous traiterons en premier lieu de l'histoire de l'EFAS, en lien avec l'histoire de la construction du cursus de formation au DEFA, premier diplôme bi-ministériel de l'animation. Quelles sont les conditions sociales et politiques ayant permis la naissance de l'établissement ? Comment se construisent les premières années de formation, quelles sont les difficultés et les facteurs de réussite ?

Une fois posé le cadre général définissant l'organisation, nous pourrons nous attarder sur le parcours militant et professionnel d'une petite quinzaine d'ancien·nes stagiaires ayant accepté de participer au jeu de l'entretien sociologique. Il ressort de celui-ci que le métier d'animateur·ice renvoie à une diversité de postes et de missions, et que les enquêté·es ont eu des carrières très variées, dont on tentera de produire une typologie. Cette partie sera l'occasion d'aborder ce qui fait l'identité professionnelle d'un métier vécu sur un mode vocationnel et bien souvent à cheval entre travail et engagement.

Finalement, une fois constatée la récurrence de certaines pratiques professionnelles malgré la diversité des trajectoires et des parcours de vie, nous tenterons d'identifier quelques lignes directrices ayant régi la formule d'enseignement proposée à l'EFAS. Dans quelle mesure le diplôme du DEFA constitue-t-il pour l'école autant une occasion d'expérimenter une forme d'éducation permanente spécifique, mais aussi un modèle difficilement adaptable aux nouveaux diplômes de

Jeunesse et sports, qui supplanteront le DEFA au cours des années 2000 et alors que l'EFAS entame une période de difficultés financières qui la mèneront à son absorption par le service social de La Catho ?

Partie 1. L'EFAS : création et évolution d'une école de formation en animation sociale, entre tâtonnements pédagogiques et consolidation institutionnelle

Dans cette partie, nous nous proposons de retracer l'histoire administrative et pédagogique de l'école, en partant du postulat que la connaissance de cette organisation implique de faire intervenir les différents jeux d'échelles qui ont régi son fonctionnement, son mode de gouvernance, ses fragilités et ses ressources : qu'il s'agisse des interactions avec l'environnement institutionnel plus vaste – les Ministères, la Catho -, ou alors qu'il convienne de décrire, à l'échelle interne, les acteurs de l'école, leurs intérêts et leur fonction en son sein. Cette approche nous permettra ainsi d'aborder, de façon chrono-thématique, les freins et les ressources dont l'EFAS disposait à ses débuts (chapitre 1), la phase de consolidation de son modèle d'enseignement, au cours des années 1980, (chapitre 2), et finalement, comment les évolutions de la formation sociale et des politiques sociales, à partir de la fin des années 1980, agissent sur le fonctionnement de l'école (chapitre 3).

Chapitre 1 : Les premières années de l'EFAS : contexte de création et premières difficultés

L'Ecole de Formation d'Animateurs Sociaux (EFAS) est créée en 1973, sous la forme d'une association, déclarée en préfecture le 22 février 1974. Elle entretient dès son origine des liens étroits avec l'Université Catholique de Lille, qui subit alors une profonde mutation. Au début des années 1970, de nouveaux statuts sont mis en place et adoptés par une nouvelle entité, la Fédération Universitaire et Polytechnique de Lille (FUPL). Les différentes facultés catholiques de Lille, une vingtaine d'écoles dont le statut était associatif, choisissent alors si elles souhaitent ou non de rejoindre cette fédération. Plus particulièrement, dans le secteur social, plusieurs écoles se détachent de l'Institut catholique, à l'instar de l'Ecole d'éducateurs spécialisés. Dans ce contexte, l'EFAS naît en tant que nouveau membre de la FUPL, dans l'optique de perpétuer la longue tradition de formation en travail social promue par la Catho, tout en participant à l'émergence d'un nouveau secteur en voie de professionnalisation, celui de l'animation sociale.

Pour restituer les conditions de possibilité – sociales, historiques et économiques – de la création de l'école, il s'agit de revenir sur le contexte historique, institutionnel et local de l'époque.

I. Une brève histoire de l'animation sociale

> Une brève histoire des métiers de l'action sociale : héritage commun et spécificités de l'animation sociale (XIXème siècle – milieu du XXème siècle)

Si le métier d'assistante sociale est héritier d'une longue histoire de l'assistance, courant depuis plusieurs siècles de charité chrétienne, les étapes de sa formalisation se succèdent au cours du XIXème siècle, alors que la question sociale, conséquence de l'industrialisation et de la naissance de la classe ouvrière, émerge[13]. Elites patronales, cercles de penseurs et autorités médicales initient une dynamique de réflexion sur les conditions de vie de la classe ouvrière en plein essor ; les œuvres philanthropiques se développent en vue d'améliorer l'accès à l'éducation et à la santé, de lutter contre l'alcoolisme et le travail des enfants, ou encore de plaider pour des logements salubres. Œuvres sociales, lutte contre l'injustice et pour la paix sociales se développent ainsi dans les milieux protestants et catholiques. A la même époque, le politicien Léon Bourgeois théorise le « solidarisme », un courant laïque prônant, dans une synthèse originale entre socialisme et libéralisme, l'idée d'une relation contractuelle de l'individu envers la société, et d'interdépendance des individus les uns entre les autres et au fil des générations. C'est dans ce contexte que les premières lois de protection sociale sont votées, à l'instar de la limitation du travail aux enfants (1841), de la légalisation des syndicats (1884), de la hausse constante du taux d'imposition à cette période. Si cette histoire donne lieu à l'émergence d'un travail social qui va se professionnaliser progressivement tout au long du XXème siècle, avec la création des œuvres sociales (1920), ancêtres de centres sociaux, des écoles et et diplômes d'infirmières visiteuses, instituées au sortir de la première guerre mondiale, du métier de surintendantes d'usines, né dans les années 1930, l'animation sociale et socioculturelle elle, reste encore reléguée au champ du bénévolat, de l'engagement militant, et à l'espace temps des vacances et du loisir, sans reconnaissance institutionnelle aboutie[14].

Se développant à l'issue des lois sur la scolarisation obligatoire, l'éducation populaire dont est issue l'animation, est organisée au sein de grands courants idéologiques, laïc et républicain d'une part, et catholique social ou protestant de l'autre. Essaimant dans des organisations de jeunesse, à l'instar de la Jeunesse Ouvrière Chrétienne (1928) ou de la Jeunesse Agricole chrétienne (1928), d'organisations politiques ou religieuses, l'animation comporte initialement une dimension non-professionnelle forte : elle est souvent le fruit de l'engagement bénévole des militant·es ou des religieuses·eux qui sont à l'origine des camps de vacances, d'activités sportives ou culturelles de

13Jovelin, Emmanuel, et Laure Liénard. « Chapitre 1. Le travail social en France ». In *Le travail social en Europe*. Politiques et interventions sociales. Presses de l'EHESP, 2022. Cairn.info.

14 Boucher, M. (2022). Introduction. Les défis du travail social : entre contrôle, activation et émancipation. Dans M. Boucher Où va le travail social ? : Contrôle, activation et émancipation (p. 17-47). *Champ social.*

quartier. En outre, l'éducation populaire comporte une visée promotionnelle qui la distingue du travail social à vocation préventive ou palliative. Plutôt que de combler des manques, elle aspire à développer une conscience populaire et à favoriser la pleine participation du citoyen et de la citoyenne. A partir de 1866, se développent ainsi la ligue de l'enseignement et les bourses du travail, et des universités populaires sont créées dans l'optique de mélanger intellectuels et classes laborieuses. Le partage des cultures et des savoirs est mis au service d'une émancipation collective. Relativement à l'assistance sociale, le secteur de l'animation reste donc moins professionnalisé et très diversifié.

Assistante sociale, éducateur spécialisé et animateur sont trois métiers qui, bien qu'ayant la préoccupation commune de traiter des problèmes sociaux, se construisent au long du XXème siècle de manière distincte et avec des approches singulières[15]. Chacune naît de l'initiative privée et se situe toujours à l'intersection du bénévolat et du professionnalisme, de l'intermittence et de la durée continue. La fin de la Seconde Guerre mondiale marque un tournant dans la mesure où ces trois généalogies se voient réunies pour la première fois derrière la tentative de constituer une politique publique d'action sociale d'ampleur dans le cadre de la reconstruction.

> Du sortir de la seconde guerre mondiale aux années 1970, 20 ans de mutations d'un champ professionnel naissant

La création de la Caisse des Allocations Familiales et de la Caisse Primaire d'Assurance Maladie acte pour la première fois l'interventionnisme de l'État en matière de droits sociaux. Alors que l'action sociale est encore principalement régie par le secteur associatif, il s'agit pour l'État de mener une action rationalisatrice de cette manne de pratiques très diversifiées afin de la mettre au service d'objectifs politiques centrés sur le bien-être social. Ces deux stratégies de l'Etat, promotionnelle et organisatrice, vont coexister et être constitutives de la construction d'une politique publique du social sur la période s'étalant des années 1950 au début des années 1970[16]. Dans le cadre de la planification, on assiste ainsi à la multiplication de dispositifs institutionnels et législatifs qui participent autant à encadrer, codifier et donner des règles communes aux trois métiers du social qu'à les professionnaliser. Emmanuel Jovelin et Laure Liénard notent ainsi qu'on assiste à une « consolidation professionnelle » caractérisée par plusieurs avancées : « reconnaissance de diplômes et protection des titres, création d'associations professionnelles assorties de codes de déontologie, recherche d'une assise au niveau des méthodologies et des connaissances en sciences humaines »[17]. Le diplôme d'État d'éducateur spécialisé est créé en 1967,

15 Autès, Michel. « 1. L'apogée du social de 1945 aux années 1970 ». In *Les paradoxes du travail social*. Santé Social. Dunod, 2013. Cairn.info.
16. *Ibidem.*
17 Jovelin, Emmanuel, et Laure Liénard. « Chapitre 1. Le travail social en France ». In *Le travail social en Europe*. Politiques et interventions sociales. Presses de l'EHESP, 2022. Cairn.info.

celui de moniteur éducateur en 1970. Les réglementations sur de nombreux dispositifs se mettent en place, notamment les clubs et équipes de prévention spécialisée (1972). C'est aussi un essor considérable des établissements pour l'enfance déficiente. En quinze ans se créent plus de mille instituts médico-éducatifs, des équipements de quartier et pour la jeunesse. L'État favorise la politique de « travail social global » et cherche à unifier les différents sous-secteurs du travail social. Il crée ainsi les Instituts Régionaux de Formation en Travail Social (IRFTS), via lesquels il s'agit de « construire une culture professionnelle, une éthique et une déontologie transversale à l'ensemble des travailleurs sociaux qualifiés »[18].

> Le début des années 1970 : apogée et déclin de la politique publique d'action sociale

Dans son ouvrage *Les paradoxes du travail social*[19], Michel Autès propose une description fine de la genèse des représentations et des dispositifs qui émergent lors de la période 1950-1970 dans le secteur social. Analysant rapports, textes de loi et articles universitaires, il montre comment l'action sociale légitime qui se construit à cette période se fonde sur un système qui ramène les problèmes sociaux à des causalités individuelles, dans un contexte de fort essor économique. Trois paradigmes se succèdent – asocialité, inadaptation, handicap - pour décrire les mécanismes de nature psychologique expliquant les problèmes d'individus qui ne parviendraient pas à s'adapter à une société en pleine évolution et pourtant vectrice de progrès.

Au cours de la période, s'affirme progressivement l'idée selon laquelle l'action sociale doit prendre place à côté des grandes fonctions collectives de la santé ou de l'éducation, et que l'État se doit ainsi d'être le garant de la cohésion sociale. On assiste à la circonscription de service social (1966, 1975), à la création d'un service unifié de l'enfance (1972), et à deux grandes lois, en 1975, l'une sur les modalités de prise en charge des personnes handicapées et l'autre portant sur les institutions sociales et médico-sociales.

Or le paradoxe que relève l'auteur est bien que cette période du début des années 1970, tout en produisant à la fois la synthèse des différentes stratégies de l'Etat en matière d'action sociale, et l'unification des métiers du social, contient en germes leur déclin. D'une part, la crise culturelle de 68 vient battre en brèche certaines représentations associées à l'action sociale en faisant renaitre le modèle d'un travail social collectif et émancipateur producteur de lien social ; d'autre part, le choc pétrolier, qui marque un coup d'arrêt au développement expansionniste du social professionnalisé, pose des questions quant à la cohérence et l'efficacité du secteur. Pour l'auteur, ce paradoxe serait la condition de possibilité de l'action sociale : elle n'est efficace qu'à la condition de ne point trop

18 Boucher, M. (2022). Introduction. Les défis du travail social : entre contrôle, activation et émancipation. Dans M. Boucher Où va le travail social ? : Contrôle, activation et émancipation (p. 17-47). Champ social.
19 *Op cit.* Autès, M. (2013).

réussir ce qu'elle énonce. Plus qu'à son déclin, l'apogée relative du système qui s'est construit depuis le sortir de la guerre coïncide avec sa transformation au cours des années 1970, et la naissance de l'EFAS, en 1973, semble représentative de cette situation de carrefour, d'intersection. En effet, elle est à la fois le fruit de ces 20 ans de professionnalisation et de codification du champ, qu'elle participera à poursuivre par-delà cette période ; mais elle jette aussi les bases d'une vision de l'animation sociale réactualisée par l'approche globale et la promotion du travail social collectif, et qu'il s'agit d'aborder dans la partie qui suit.

II. La naissance de l'EFAS et les conditions institutionnelles locales de son émergence

Dans le contexte institutionnel local, s'engager dans la nouvelle voie de l'animation sociale implique de s'inspirer d'une conception sécularisée de la solidarité chrétienne tout en faisant fi du scepticisme des autres organismes de formation à cette idée.

> La Catho, acteur central et membre fondateur de l'EFAS

Suite au déclin du nombre d'étudiant·es, les écoles relevant de l'Institut catholique sont fragilisées et certaines d'entre elles prennent leur indépendance, à l'instar de l'Ecole supérieure de journalisme en 1960. Pour renforcer le lien entre les membres de cet ensemble, la Fédération Universitaire et Polytechnique de Lille (FUPL) est créée en 1973. Le recteur de l'institut, Mgr Leman, est nommé, comme les nouveaux statuts le stipulent, président de la nouvelle fédération. Par la suite, les recteurs deviennent des « recteurs-présidents », cumulant de droit les deux mandats. Cette fédération permet ainsi de créer un lien avec les écoles privées qui en sont membres par le biais des Conseils d'Administration, dans lesquels siègent un ou plusieurs représentants de cette fédération. A l'EFAS, c'est tout d'abord Mgr Leman, président-recteur de l'institut catholique qui siège au CA. Vont ensuite lui succéder Benoit Basset, diacre très engagé dans l'Église puis militant au Parti Socialiste, par ailleurs directeur d'une association de loisirs et vacances[20] ; puis Philippe Lamblin, ancien élève de l'EFAS et dirigeant sportif et d'entreprises[21] ; Christian Lemaire, ancien élève et ancien président de l'association des anciens élèves de l'EFAS, chef de projet à la CAF ; et Loic Aubrée, chercheur au CRESGE[22]. Comme membre de la fédération, l'EFAS a ainsi payé une

20 Il a en outre participé aux activités du CREFO à son démarrage dans le Pas-de-Calais, à l'initiative de Peuples et culture, de Culture et liberté et de l'union régionale de la CFDT, à la suite de la loi de 1971 portant sur a formation professionnelle dans le cadre de l'éducation permanente, dont l'EFAS est également héritière. Cet élément de parcours illustre l'importance des réseaux d'éducation populaire dans l'environnement dans lequel nait l'EFAS, ce qui imprègne durablement la culture pédagogique de l'école. Après dix années de présidence, Benoit Basset reste membre du Conseil d'Administration et fait figure d'intermédiaire auprès de la Catho.

21 Président de la fédération française d'athlétisme, puis de la ligue Nord-Pas-de-Calais ; délégué aux emplois en Hauts-de-France.

22 CRESGE, Centre de Recherches Economiques, Sociologiques, et de Gestion, laboratoire de l'institut catholique.

cotisation annuelle et bénéficié de droits de vote aux différentes instances de la FUPL, qui régissent notamment l'exercice comptable et l'administration de celle-ci.

Le choix du premier directeur, Jean-Paul Noddings, est aussi influencé par la Catho, au sein des premières réunions de fondation. Pierre Lucas, enseignant et secrétaire de la Faculté Libre de Droit et Sciences Economiques de l'Institut, suggère le nom de ce professeur de philosophie, qui est aussi le fils de Paul Noddings, un autre membre mobilisé dans les réflexions sur la création de l'EFAS. Ce dernier avait été militant actif de la Jeunesse Ouvrière Chrétienne et également très investi dans les mouvements familiaux (il est notamment président de l'UNAF[23]). Dans un court article écrit par Mgr Leman (le recteur de l'époque) pour une brochure sur les 20 ans de l'EFAS, on peut ainsi lire : « Jean-Paul Noddings avait de qui tenir puisque son père était à la fois un militant chevronné en matière d'action sociale et un responsable de haut niveau dans les Unions d'Œuvres Privées Sanitaires et Sociales ». Paul Noddings collabore avec René Lenoir[24], directeur de l'Action sociale en 1970 devenu secrétaire d'État aux affaires sociales en 1974, dans l'optique de construire une formation en animation sociale. Or ce projet cristallise les tensions avec le Ministère de la Jeunesse et des sports, qui ne partage pas la même vision de l'animation. Ce dernier formant déjà des animateurs et animatrices via le diplôme du CAPASE, l'enjeu est de maintenir l'animation circonscrite au domaine du Sports et des loisirs, là où la visée sociale que cherchent à lui apposer les défenseurs d'un nouveau diplôme d'animation lui en ferait perdre le monopole. En outre, le travail de Paul Noddings et des fondateurs de l'EFAS, de même que leurs homologues au Ministère des affaires sociales[25], a consisté en grande partie à faire reconnaître la dimension de travailleur social de la fonction d'animateur professionnel alors en construction, ceci alimentant la conflictualité avec Jeunesse et Sports, dont on comprend ainsi mieux le rôle finalement secondaire dans la création du DAPASE – le premier diplôme d'animation sociale, bi-ministériel, qui nait en 1977 et que nous évoquons dans la partie suivante.

Outre ces liens, l'EFAS naît aussi d'arrangements financiers liés à l'institut catholique. A son lancement, les difficultés à trouver des financements suffisants et stables empêchent l'école d'acquérir des locaux propres, les enseignements étant alors délivrés dans les différents bâtiments

23 Union Nationale des Associations Familiales

24 René Lenoir est également l'auteur des *Exclus : un Français sur dix* (1974), ouvrage qui s'intéresse à la situation des personnes handicapées et porte au grand jour la question de ce qu'on nomme avec le vocabulaire de l'époque les « inadaptés sociaux ».

25 On pense notamment à René Lenoir, ainsi qu'à Guy de Senailhac, qui a été conseiller technique pour les professions de l'animation sociale au Ministère. On retrouve ce volontarisme ministériel dans un document d'archive de l'EFAS « d'éléments pour des entretiens avec le ministère de la santé » daté du 18 avril 1974, dans lequel le Ministre aurait déclaré oralement : « Il faut développer, et vite l'EFAS, car plus que jamais l'animation sociale nous semble importante ». Pour citer également le témoignage de Jean-Paul Noddings à ce sujet : « M. de Sénailhac viendra régulièrement à Lille et entretiendra une relation suivie avec la direction de l'école. Sa contribution sera décisive pour l'aboutissement du projet de l'EFAS ».

de l'institut catholique, boulevard Vauban. La situation conduit son directeur de l'époque, Jean-Paul Noddings, à négocier avec les responsables de la Catho présents au CA l'achat d'un immeuble dans lequel emménager, une ancienne maison bourgeoise, au 31 rue Patou. Cette acquisition se fonde sur un montage hybride au travers duquel le CRFTS[26], Centre régional de formation au travail social, institution créée en 1973, réunissant l'EFAS, l'Ecole de Service Social du Nord (ESSERN) et le CRESGE, contracte un emprunt qui serait remboursé mensuellement par l'EFAS via un loyer.

Le contexte de création de l'Ecole a donc largement partie liée à l'Institut catholique, sous différents aspects. Il constitue bien le support de création de cette dernière lors des premières années, et insuffle une culture catholique sécularisée à la conception de l'animation sociale qui y est enseignée – nous y revenons à la partie suivante. Pour autant, l'école prend rapidement son indépendance, notamment du fait que son statut est régi par la loi de 1901. Les premières années, outre l'arrangement financier pour le bâtiment, l'école s'auto-finance intégralement, à partir des frais de scolarité. Elle parvient aussi à construire progressivement une convention de formation professionnelle avec le Ministère de la santé et des affaires sociales, qui lui fournit la majorité du budget de l'école : chaque année, le montant de l'aide dépend du nombre d'heures de formation et du nombre d'étudiant·es[27], ceci ayant une double conséquence, en termes de pérennisation du financement, et d'incitation à remplir les effectifs des promotions[28]. Par rapport à la Catho, le Conseil d'Administration de l'EFAS est donc autonome dans ses embauches, la gestion de son personnel et son financement, bien qu'elle doive réagir à d'autres formes de contraintes budgétaires relatives au fonctionnement du financement ministériel.

> La difficile mise en place d'une école d'animation sociale : enjeux de reconnaissance et de diplomation

Dès les premières discussions concernant la possibilité de créer une école d'animation, les réticences dans le secteur sont nombreuses et illustrent l'inachèvement du processus de professionnalisation du secteur. Ce dernier fait d'ailleurs l'objet d'un débat interne constitutif du champ puisque la question de l'appartenance de l'animation socioculturelle au champ des

26 Cette superstructure avait pour ambition de doter les formations des différentes écoles de travail social de services administratifs communs. Néanmoins, face au repli de chacune d'entre elles sur leur cœur de métier, le CFRTS devient un support administratif pour les budgets de fonctionnement et les investissements immobiliers de l'EFAS à partir de 1977. Sources : contribution de Jean-Paul Noddings, 2026.

27 Le ministère fixe ainsi le cout unitaire de l'heure de formation par stagiaire et finance 60 % du budget total, le reste étant pris en charge par la CNAF par l'intermédiaire du FONJEP

28 Ce mode de financement crée un dilemme entre maintien des exigences dans le processus de sélection des candidat·es et massification des effectifs étudiants dans une optique d'approcher au plus près le nombre limite de stagiaires que fixe le Ministère, afin de bénéficier de l'ensemble du budget fixé par la convention ministérielle. L'EFAS semble avoir maintenu l'accent sur le premier objectif, à en croire la relative stabilité du nombre d'étudiant·es par année au cours de son existence. A noter que ce mode de financement distingue l'EFAS (et les autres écoles d'animation sociale financées de la sorte) des écoles d'assistantes sociales ou d'éducateurs, dans la mesure où ces dernières bénéficient d'une dotation fixe, indépendante du nombre d'étudiant·es inscrit·es, ce qui informe sur les différences en matière de professionnalisation du secteur.

professions sociales est la cause de désaccords internes dans un champ qui se construit en opposition à tout ce qui ressemble aux pratiques d'assistance. Par ailleurs, parce que l'animation sociale est encore largement liée aux organisations de jeunesse, aux camps de vacances et au secteur associatif et militant, l'idée d'une formation professionnalisante en la matière semble contrevenir à l'activité usuelle d'animateur·ice intermittent·e et ponctuel·le. Mgr Leman, recteur de la Catho, relate ainsi dans le même article précédemment cité sur la création de l'EFAS que certaines « entrevues avec des responsables de formation de travailleurs sociaux ne furent guère encourageantes et [qu']à l'UFCV, où l'on formait des moniteurs de colonies de vacances, on nous prédit des avatars, un échec probable ».

La construction d'un diplôme d'animateur social, le DAPASE, en négociation entre les Ministères de la Santé et de Jeunesse et Sports, est aussi source de fragilité pour l'institut de formation naissant. En effet, le diplôme est encore en élaboration lors des premières années d'existence de l'école, et les premières promotions pâtissent de la relative incertitude quant aux perspectives d'obtention d'un diplôme reconnu. A partir du constat que le métier d'animateur·ice touche à une grande diversité de secteurs de l'action publique, répartis sur différents ministères, l'idée initiale est de faire collaborer ces différentes tutelles pour homogénéiser les formations, alors qu'elles sont éclatées en une constellation de diplômes et petits certificats variés (brevets d'animateurs sportifs, moniteurs, directeur de colonies de vacances, certificats d'aptitude à encadrer des centres aérés). Pourtant, le secrétariat d'État à la culture, les Ministères de la Culture et de la Justice qui forment chacun des animateurs ou des éducateurs, ne prennent finalement pas part aux discussions, en arguant, comme on peut le lire dans un article du *Monde* paru en 1975, de la « spécialisation technique très poussée de leurs propres formations, [suggérant] d'attendre la mise en place complète du DAPASE pour envisager un système d'équivalences avec leurs propres diplômes »[29]. Ainsi naît ce diplôme qui doit être délivré à l'issue d'une formation dans des centres agréés par les deux ministères, à l'issue d'une formation pensée en trois années, dispensée en sessions discontinues. Cette formation met l'accent sur la pratique, via la place conséquente des stages. En outre, le diplôme a pour spécificité d'être ouvert aux personnes déjà en activité, à la différence du diplôme universitaire de technologie (DUT) « carrières sociales » auquel préparent les IUT. Cette différence est notable, car, contrairement à l'éducation spécialisée et l'assistance, la profession est moins réglementée et exercée par des personnes qui viennent de formations n'ayant rien à voir avec les diplômes de l'animation. Ce résultat est particulièrement saillant auprès des ancien·nes élèves de l'EFAS interrogé·es. La plupart d'entre elles et eux entrent dans l'animation

29 « Les ministères de la santé et de la qualité de la vie créent un nouveau diplôme d'animateur » *Le Monde,* 24 décembre 1975

avant d'y être formé·es, de manière rémunérée mais aussi bénévole. L'EFAS intervient souvent après plusieurs années d'expérience non ou peu qualifiée (les enquêté·es sont éventuellement détenteur·ices du BAFA et du BAFD) dans l'animation sociale. Ainsi, sur les 16 personnes interrogées, 10 ont fait de l'animation avant leur entrée à l'EFAS : pour certain·es comme bénévoles dans des organisations de jeunesse – à la JOC notamment -, pour d'autres comme petits boulots – comme animateur·ice ou directeur·ice de colonie de vacances -, et pour deux d'entre elles et eux de manière professionnelle, c'est-à-dire comme principale activité rémunérée, bien que n'ayant pas de diplôme.

L'émergence de l'EFAS, dans ce contexte historique, politique et institutionnel est donc significative de cette période de professionnalisation du secteur. La formalisation d'un véritable diplôme d'animateur·ice, auquel l'EFAS forme, participe à forger l'identité professionnelle de la fonction d'animateur·ice en l'érigeant en un véritable métier, impliquant la maîtrise d'un ensemble défini de compétences spécifiques. On assiste à une technicisation de l'animation socio-culturelle, qui signe aussi l'institutionnalisation partielle de l'héritage militant issu des grands mouvements d'éducation populaire de la première moitié du XXème siècle. Ce faisant, c'est aussi une spécialisation des actions qui s'opère : selon le public, l'activité, ou encore le territoire. Pour autant, les difficultés institutionnelles liées à la co-tutelle, et le désinvestissement relatif de Jeunesse et Sports dans le suivi du DAPASE vont conduire à son remplacement, en 1979, par un autre diplôme bi-ministériel aussi mais principalement géré par le Ministère des Affaires sociales, le DEFA, qui sera l'héritier de cette première tentative. Celui-ci va marquer le secteur de l'animation jusqu'à la fin du siècle, en proposant une formation d'animation exigeante, susceptible de mener à des postes de direction. Il va par ailleurs forger l'histoire de l'EFAS, comme nous aurons l'occasion de le voir au chapitre suivant. Afin de compléter la présentation de l'école à ses débuts, une nécessaire description du fonctionnement interne s'impose à présent, afin de comprendre la nature des enseignements et le cadre pédagogique des débuts, qui résonnent avec le contexte culturel de l'époque.

III. Les premières années d'enseignement à l'école : une ambiance « libertaire » ?

> L'EFAS, relais d'une vision de l'animation nouvelle : l'animation sociale globale

Alors que les logiques assistancielles du travail social font l'objet d'une critique actualisée par le contexte culturel post-68, les fondements pédagogiques de l'école cherchent à s'en démarquer en participant à un renouvellement de la conception de l'animation sociale dans sa version collective et émancipatrice. Ainsi l'école cherche-t-elle à fonder son identité pédagogique autour de

la notion d'animation sociale globale, qui émerge dans les années 1960. Contre une logique palliative et réparatrice de l'action sociale traditionnelle, l'approche globale préconise des perspectives préventives et promotionnelles. Le rapport de la commission de l'action sociale pour l'élaboration du VIème Plan (1971-1975) pose les bases de cette nouvelle approche : « par-delà les actions curatives, préventives ou de réinsertion sociale, il s'agit d'aider des hommes à maîtriser eux-mêmes les problèmes de leur vie personnelle et ce qui revient au même, de leur vie communautaire ».

La perspective globale signifie une vision systémique et transversale des problématiques auxquelles font face les individus, contre une action sociale traditionnelle jugée « thérapeutique, parcellisée et paternaliste »[30]. Elle se fonde sur des objectifs de coordination, à la fois entre les différents métiers du social (notamment assistantes sociales, éducateurs spécialisés, et animateur·ices) et entre les différents enjeux collectifs que constituent l'habitat, l'emploi ou la formation. C'est dans cet environnement politique et institutionnel qu'ont lieu différentes réformes organisationnelles, comme la création des Circonscriptions d'action sociale et du Service social polyvalent (circulaires 30 juillet 1964, 26 mars 1965, 12 décembre 1966)[31].

La naissance de l'EFAS est représentative de cette période de renouvellement des catégories de l'action publique à travers la notion d'animation sociale globale. On peut lire dans un texte d'orientation rédigé par le conseil d'administration en 1974 que cette dernière se définit comme « l'effort que les hommes doivent faire pour prendre en charge, après les révolutions techniques et économiques de ce siècle, les mutations psychologiques et sociales et culturelles qui y sont associées ». Ce fascicule est par ailleurs éclairant pour saisir les héritages à la croisée desquels naît l'école. L'influence chrétienne est présente, lorsqu'y sont convoquées des notions à la frontière de la philosophie et de la métaphysique comme la volonté, le désir ou l'espérance.

> « La volonté de l'individu n'a pas de prises à sa dimension, il en vient parfois même à perdre jusqu'à la capacité de désirer ou de vouloir, ou parfois projette sa nostalgie en des propos et des projets démesurément globaux. Le recours au mythe ou au rêve décrit ainsi l'Autre du malheur d'un homme qui cherche à retrouver la joie de vivre. […] Les hommes sont en quête d'un modèle. Par incapacité de la forger, parfois ils en rêvent. Le terme d'animation sociale suscite une espérance qui s'origine en ces racines profondes. En cela, l'animation elle aussi relève d'un mythe dont il importe de mettre à l'épreuve l'effectivité. »

Défendre l'importance de l'animation sociale dans la société française des années 1970 s'inscrit ici dans un projet plus vaste de transformation sociale, caractéristique de la période post-68. Comme le rappelle Ludivine Bantigny dans *1968. De grands soirs en petits matins*, « la

30 Extrait de *La politique de l'action sociale*, Bernard Lory, directeur général de la population et de l'action sociale de 1959 à 1966

31 J. Eloy *Une histoire de l'animation sociale*, archive privée

pratique de la critique atteint aussi les chrétiens »[32] et l'*aggiornamento* issu de Vatican II prend parfois des allures révolutionnaires : la critique du capitalisme est réactivée par l'Action catholique ouvrière, l'anti-impérialisme défendu par des organisations tiers-mondistes comme Frères des hommes. Ces tendances se fondent sur une intégration d'une réflexion philosophique, inspirée du marxisme, sur le social dans les discours religieux. Dans le sillon du socialisme chrétien, des grilles d'analyse sociologiques sont apposées à une compréhension de la société se fondant sur la quête de solidarité, de fraternité et d'amour du prochain. A l'instar du fondateur de la revue *Esprit*, Emmanuel Mounier dans les années 1930, ou du philosophe Paul Ricœur, une branche de chrétien·nes engagé·es se laïcise en vue de peser dans les transformations sociales qui s'opèrent à la fin des années 1960. Partage des responsabilités et participation, droit de chacun·e à faire entendre sa voix, « rejet d'un système économique fondé sur le profit plus que sur l'épanouissement intégral de l'homme » [33] apparaissent comme de nouveaux mots d'ordre pour une génération de chrétien·nes sensibles aux questions sociales.

La création de l'EFAS ne peut se comprendre qu'en tenant ensemble l'histoire des politiques publiques d'action sociale et celle des mouvements chrétiens laïcisés de la période ; ces deux généalogies permettent en outre de cerner les fortes interconnexions qui existent entre le mouvement des centres sociaux et l'EFAS. Luc Guérin, président de la Fédération des centres sociaux, Emile Delcambre, créateur d'un centre social à Mons-en-Barœul et militant dans le mouvement communautaire catholique La vie nouvelle dans le Nord, ou encore Pascal Wexteen, membre de l'association catholique d'éducation populaire Culture et Promotion, sont notamment tous des membres actifs, présents pour certains dans les premiers bureaux et conseils d'administration de l'école.

On peut dire finalement que l'apparition de l'EFAS dans le champ du travail social actualise et renforce ces deux tendances naissantes - celle de l'essor d'une action sociale publique unifiée par les politiques planificatrices, et celle d'une laïcisation de certains courants du catholicisme social post-68 - dans la mesure où elle constitue une concrétisation particulière de ces évolutions. Contre une vision du travailleur social comme agent de contrôle social au service de l'État, largement diffusée dans la sphère universitaire à la même époque[34], l'EFAS cherche à opposer une vision de

32 Bantigny, L. (2018). Chapitre XII. Demander le possible Pratiques de la critique et imagination politique. *1968 - De grands soirs en petits matins* (p. 301-324). Le Seuil.

33 Déclaration de l'Action catholique ouvrière le 15 mai 1968, AD Haute-Garonne 5681W12*, citée par L. Bantigny, *ibid.* 2018

34 « Le terme de « travail social » s'impose au sein d'un processus critique de l'intervention sociale identifiée à une vaste entreprise de contrôle social. Le numéro que la revue *Esprit* publie en 1972 peut servir de point de repère à ce paradoxal tournant. À la fois cette publication légitime le travail social comme un objet digne d'intérêt scientifique, et il trace les contours de cet intérêt, c'est-à-dire ceux d'une critique d'un ensemble d'interventions dont les fonctions sociales consistent à contrôler et à normaliser les populations déviantes. », Michel Autès, *ibid,* chapitre 1 (p. 7-75)

l'animation qui en prendrait le contre-pied de par la mise en avant de son héritage issu de l'éducation populaire et la diffusion d'enseignements critiques.

> Une ambiance pédagogique post-68 ?

Ce foisonnement intellectuel et militant à la source de la constitution de l'école se reporte également sur les formes et les modalités d'enseignement en son sein. Rapportée par les ancien·nes élèves des premières années, la description de celles-ci évoque une ambiance pédagogique probablement marquée par la critique du mandarinat universitaire qui avait embrasé les facultés quelques années plus tôt.

> Gérald, élève de 1975 à 1978 : Donc à l'époque, le directeur, c'était Jean-Paul Noddings, philosophe par ailleurs, qui donnait des cours de philo, et il avait une idée quand même, on était pas très, très, loin après 1968, c'est important de le préciser. Et du coup il y avait des côtés un petit peu... participatifs, je peux pas dire coopératifs, mais un peu oui, ou en tout cas il y avait une association forte des élèves au projet pédagogique etc.

Ce qui est décrit à plusieurs reprises en entretien comme une ambiance « libertaire » donne une idée de l'orientation pédagogique de l'école à cette période. L'implication des étudiant·es, plus qu'une véritable co-construction du projet pédagogique, relève d'une consultation par le biais de leur siège au conseil d'administration, ou les retours qu'ils et elles sont invité·es à faire sur la qualité des enseignements délivrés par les différent·es formateur·ices. Une ancienne formatrice décrit ainsi les cours « en cercle », « clope au bec », quant un autre étudiant évoque la contestation collective de sa promo à l'égard d'un enseignement de piètre qualité, et les revendications (victorieuses) en faveur d'un changement de professeur. Concernant le contenu même des enseignements, ils semblent aussi marqués par la perspective critique qui foisonne dans les universités de l'époque.

> Gérald, élève de 1975 à 1978 : Donc nous on était très branchés, à l'époque sur tout ce qui était pédagogie alternative. J'avais fait un stage, d'ailleurs, dans une école Freinet. Voilà ça dit aussi les volontés de l'époque… Le prof de philo, notre directeur, c'était sa spécialité ;

> Christian, élève de 1976 à 1979 : L'EFAS c'était beaucoup plus parce que pour moi c'était... J'étais dans une famille de droite conservatrice, enfin catho, conservatrice, enfin bourgeoise et... j'ai découvert... Donc je votais déjà extrême gauche avant ça, mais ça a été de découvrir par exemple à l'époque, c'était l'époque de l'antipsychiatrie, [...] j'ai découvert aussi une analyse enfin je veux dire entre... sociologique, des courants politiques. [...] Et en fait moi ce qui m'a intéressé à l'EFAS, c'était vraiment l'aspect sociologique et pas psychologique. Et c'est surtout ça, moi c'est, c'est l'approche, enfin je veux dire sociologique des choses.

L'anti-psychiatrie, la sociologie critique et les pédagogies nouvelles font partie des enseignements délivrés par des formateurs – tous masculins alors - dont les profils sont alors davantage universitaires que par la suite. Jean-Paul Noddings enseigne la philosophie, et d'autres formateurs enseignent le droit ou la psychologie en maintenant un haut degré d'intellectualisation et

de théorie, qui est par ailleurs jugé par d'autres ancien·es élèves comme inadapté aux fonctions d'animateur auquel destine la formation.

> Une école qui se cherche

A la visée émancipatrice des contenus théoriques dispensés, est opposée une faiblesse des enseignements plus pratiques en matière d'analyse de pratiques ou de diagnostic de terrain.

> Michel, élève de 1974 à 1977 : Mais j'ai souvent l'impression que c'est vraiment là que j'ai appris mon métier... plus qu'à l'EFAS. En fait l'EFAS, ça m'a donné l'impression d'être une école qui se cherchait encore dans les premières années : trouver les bons intervenants, trouver des intervenants qui soient capables de... par exemple en droit ou bien... je sais pas en psychologie, de raccrocher leur enseignement à une pratique.

Tout se passe comme si l'école, naissant dans le giron de l'université, se détachait progressivement, sur la première décennie, des savoirs encore largement marqués par l'empreinte théorique liée à cette parenté, pour renforcer les aspects techniques et la dimension appliquée des savoirs dispensés au sein d'une formation professionnalisante. Ce sont donc un ensemble d'ajustements et de tâtonnements pédagogiques qui caractérisent la première période de l'EFAS.

Par ailleurs, les relations entre professeurs et élèves témoignent d'un rejet des hiérarchies traditionnelles de l'enseignement supérieur et d'une ambiance post-68. De la même manière que certains formateurs sont mis à distance car leurs enseignements ne sont pas à la hauteur des attentes des étudiant·es, d'autres se distinguent par l'effet de fascination qu'ils produisent chez ces dernier·es. C'est le cas d'Emmanuel Sion, psychologue de formation et enseignant le module de pédagogies et relations humaines. Cité par tous les enquêté·es passé·es par l'école lors de sa période d'enseignement, il est à la fois encensé pour la qualité de ses enseignements, et critiqué pour sa posture de « gourou », séducteur par « son bagout et ses compétences en psychologie ». De façon éclairante, le verbatim apparaît ainsi à deux reprises en entretien, sans qu'il ne soit possible d'en préciser davantage les sous-entendus. On comprend néanmoins que les logiques professorales habituelles, décriées dans un contexte décrit comme « libertaire », et en tout cas scrutées de près par les élèves qui cherchent à les bannir, se retraduisent parfois par des postures de pouvoir plus insidieuses car relevant du charisme individuel de certaines figures marquantes de l'école à l'époque.

A la fin des années 1970, l'EFAS, fort du nouveau diplôme de l'animation – le CAPASE, auquel succède le DEFA en 1979- et de ses bonnes relations avec le Ministère des Affaires sociales, parvient à se maintenir malgré les turbulences des premières années. La formule d'enseignement est encore en consctruction, entre inspirations chrétiennes et laïques issues des réseaux militants de l'éducation populaire, et savoirs critiques émanant des enseignants universitaires d'alors. Les

premiers diplômes sont délivrés en 1977, et l'EFAS entre progressivement dans une seconde période lors de laquelle les enseignements se stabilisent et se technicisent et l'équipe pédagogique est renouvellée. Un nouveau pan du marché du travail se développe, et l'EFAS négocie sa place dans le paysage de la formation sociale tout en cherchant à cultiver une singularité pédagogique.

Chapitre 2. 1981-1988 : massification d'un nouveau champ professionnel. Qui sont les animateurs et animatrices sociaux ?

Dans ce chapitre, nous cherchons à entrer dans le détail du fonctionnement pédagogique et administratif de l'école, en identifiant les modes de sélection des stagiaires, les profils sociologiques et militant·es de ces dernier·es, et leur évolution au cours du temps. Ces éléments informent le projet éducatif de l'école, dont on comprend qu'il repose sur des idéaux de mixité et de mobilité sociales, de valorisation de l'expérience pratique et de co-construction des savoirs. Il se construit en outre en lien étroit avec l'évolution des politiques sociales et de la formaiton professionnelle, qui transforment le rôle des organismes de formation, surtout avec l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981.

I. Les critères d'admission à l'EFAS

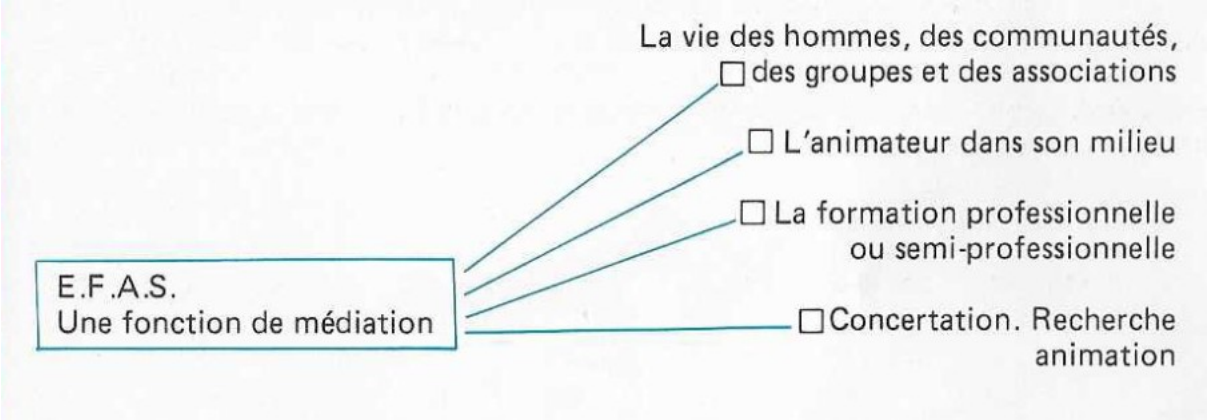
> La valorisation de l'expérience de terrain

Dans une volonté de marquer un pas de côté vis-à-vis des organismes de formation classiques, l'EFAS définit des critères d'admission moins académiques que d'autres instituts davantage axés sur le niveau scolaire des recrues. Ainsi observe-t-on que le taux d'étudiant·es détenteur·ices du baccalauréat est très fluctuant d'une promotion sur l'autre, passant de 22 % pour la 13ème promotion (1985), à 45 % l'année suivante. De 1978 à 2000 (période sur laquelle les données sont disponibles, à l'exception de 3 années), la moyenne du taux de détention du baccalauréat est de 45 %, sans qu'il n'y ait de tendance globale à la hausse ou à la baisse au fil du temps. De même, d'autres critères sont plus sélectifs : l'âge, puisque le seuil de 21 ans est requis pour les candidatures, à partir du milieu des années 1970 ; ainsi que l'expérience professionnelle, puisqu'un minimum de 3 ans est également nécessaire pour justifier de sa candidature.

Des explications à deux niveaux peuvent être avancées pour comprendre le choix de tels critères de sélection. D'une part, la valorisation d'une expérience professionnelle ou militante au détriment du parcours scolaire des candidat·es est caractéristique du secteur de l'éducation populaire dans laquelle l'EFAS se situe. En effet, le champ de l'éducation populaire se construit en opposition aux normes scolaires en promouvant la légitimité des savoirs issus de l'expérience, des techniques ou de l'action collective[35]. Dans ce champ, le capital militant est autrement plus valorisé et valorisant que le capital scolaire, bien que le premier ne se réduise pas à une capital expérientiel, la maîtrise de certains savoirs critiques portés par des pédagogues reconnus dans le champ pouvant le rapprocher, sous l'angle formel, du second type de capital.

35 BRUSADELLI Nicolas, « La centralité paradoxale des « méthodes » de l'éducation populaire », *Cahiers de l'action*, 2023/2 (N° 61), p. 66-73.

D'autre part, cette prédominance de l'intérêt pour l'expérience de terrain des étudiant·es sur leur niveau de diplôme est également caractéristique de la vision de l'animation sociale que cherche à construire l'EFAS. Dans son texte d'orientation, on peut en effet lire que l'école cherche explicitement à se distinguer du « modèle spontané qu'impose le terme d'école dans le contexte d'enseignement supérieur : on y voit une institution dirigée, gérée et administrée par un groupe de responsables soucieux de permettre aux candidats d'accéder dans les meilleures conditions aux compétences que requiert la profession qu'ils postulent, leur assurant ainsi un débouché professionnel aussi certain que la valeur reconnue du diplôme et la conjoncture de l'emploi le permettent »[36]. Plutôt, le texte élabore une conception de la formation à l'animation fondée non pas sur l'acquisition d'un corpus de savoirs définis et circonscrits, mais davantage comme la mise en œuvre d'un espace d'éducation permanente propice à l'acquisition d'outils d'analyse de ses expériences d'animation aussi bien qu'à la rencontre entre les futur·es animateur·ices.



> *La diversité des profils : le parcours atypique comme critère typique d'entrée à l'EFAS*

Un autre fait intéressant concernant la sélection des candidat·es à l'entrée est la diversité des parcours professionnels et militants antérieurs à la candidature. A chaque fois semble être valorisée l'originalité des projets professionnels, en lien avec l'importance de l'expérience de terrain. Cette originalité d'apparence est donc à lier à ce premier constat, et va dans le sens de ce que Francis Lebon identifie en introduction du numéro 48 de la revue *Agora débats/jeunesses*, « Faire carrière dans l'animation socioculturelle ? »[37], à savoir que les parcours atypiques paraissent typiques des animateur·ices, constituant ainsi plus une norme qu'une anomalie sociologique.

36 Texte d'orientation de l'EFAS, archive de 1974

37 Lebon, F. et Lima, L. (2008). Introduction. « Faire carrières dans l'animation socioculturelle ? » Agora débats/jeunesses, 48(2), 14-18.

Scolarité antérieure	Expériences militantes antérieures	Travail antérieur
Bac technicien orthiculteur	JOC (responsable fédéral), animation bénévole en MJC, créateur du premier comité de chomeurs de France	Ouvrier orthiculteur
Licence puis maitrise de Chimie	Bénévolat dans une ONG congolaise	
Certificat d'études, arrêt de l'école à 16ans, puis BAFA, BAFD, BEATEP après la trentaine		Mère au foyer, travaux intermittents (aux champs, ménages), puis animatrice, directrice de centre de loisirs
Bac général, DUT de gestion	Objecteur de conscience, engagement tiers-mondiste à Des Frères et des Hommes, mouvement pour une alternative non violente	Salarié dans une association militante pour le logement
Bac général	Bénévolat caritatif dans le mouvement familial	non
CAP Chaudronnier soudeur, puis DEAU, BAFA	Création d'une association de quartier d'animation sociale, administrateur à la fédération des clubs de prévention spécialisée	Contrats courts dans la métallurgie, la manutention, différents postes dans des séjours de vacances (agent d'entretien, technicien, animateur)
Bac technologique puis entrée au séminaire (inachevé)	Cours d'alphabétisaiton dans un foyer de perosnnes immigrées, animation et camps de vacances, permanent fédéral à l'action catholique des enfants, formation auprès d'un prêtre ouvrier, conseiller prudhommal à la CGT, trésorier dans une amicale de locataire de quartier ; engagement anti nucléaire ; création d'un comité de jeunes du quartier, membre d'une association d'animation de quartier	manutentionnaire dans un supermarché
Bac général, formation d'illustration aux Beaux-Arts	Groupe de rock, fanzine de BD, créateur d'un festival de BD à Lille	Graphiste dans une maison d'édition de bandes dessinées
Bac B, puis formations internes à la CPAM	Militante communiste depuis ses 13 ans, déléguée syndicale à la CPAM, animatrice culturelle dans sa	Agent technicien supérieure à la CPAM
Bac A, puis licence de droit	Bénévolats ponctuels, animation de camps de vacances	Employé dans plusieurs comapgnie d'assurances, directeur de séjours de vacances
Bac général	Animation bénévole de quartier à l'adolescence	petit boulot dans une entreprise de commandes à domicile
Bac général	Bénévole en service social jeunes, création d'une association de cinéma éducatif	Service militaire, attaché commercial dans une grosse entreprise textile ; salarié dans un Centre d'Aide par le Travail pour adultes handicapés moteur ;
Bac A, BTS secrétaire de direction	Bénévole dans une association de défense des droits, bénévole dans une association d'aide aux personnes handicapées	Rédactrice dans une grande entreprise de vêtements
Bac général		Monitrice de voile
Lycée expérimental, BEATEP	Mouvement lycéen des droits de l'Homme, bénévolats ponctuels et engagement tiers mondiste	TUC puis CDD au comité catholique contre la faim et pour le développement

Tableau présentant le parcours antérieur des enquêté·es au moment de leur entrée à l'EFAS.

Les activités et le parcours antérieurs à la formation des étudiant·es présentés ici doivent être ramenés à l'âge de ces dernier·es au moment de leur entrée à l'école, qui explique les différences dans la densité de l'expérience antérieure.

Pour comprendre les caractéristiques sociales des personnes formées à l'animation, bien que les données statistiques manquent globalement[38], une étude coordonnée par Geneviève Poujol en 1984 dans *Les cahiers de l'animation*[39] et menée dans le Nord-Pas-de-Calais permet de combler partiellement ce manque de connaissances. Portant sur les 6 filières de formation à l'animation sociale et socio-culturelle de la région à l'époque (EFAS, IUT FI et FP, INSTEP, Léo Lagrange, Jeunesse et Sports) on y lit que de 1977 à 1981, ce sont 614 personnes qui en sortent, après l'équivalent moyen de deux années de formation, soit en moyenne 123 par an-, avec une progression des effectifs au cours du temps, passant de 100 à 150 en cinq ans. Parmi ces cohortes, 20% sont issu·es de l'EFAS et deux tiers d'entre elles et eux sont des hommes. Concernant l'origine sociale, on peut lire que 54% des élèves sont issu·es des classes moyennes, 28% des classes populaires, et 18% des classes supérieures. 42% détiennent le bac, et 25% se sont arrêté·es avant, ce qui est cohérent avec les données décrites précédemment. De même, 80% des formé·es ont eu un emploi avant la formation, et dans 25% des cas dans le secteur de l'animation ; et 82 % dont état d'activités militantes antérieures.

II. La mixité sociale en question. Débats et évolutions des modalités de recrutement

Michel Autès date le point de rupture dans l'essor de la politique publique d'action sociale à la fin de la décennie 1970, sans qu'il ne soit le fait d'un événement particulier, mais plutôt d'un ensemble de réorientations et de prises de position qui illustrent le regain d'intérêt pour les conceptions libérales du social et la rationalisation des moyens dans le secteur. Si l'arrivée de François Mitterrand au pouvoir en 1981 bouleverse les politiques sociales et l'action publique de manière générale, cette nouvelle ère s'appuie sur des transformations qui se sont déjà initiées dans la décennie précédente, notamment dans les secteurs du logement et de l'urbanisme, et celui de la formation. Nous l'avons vu, l'EFAS est justement le fruit de cette dernière : la loi de 1971 sur la formation permanente participe à un fort développement de la formation continue, à laquelle contribue l'EFAS. Or l'auteur des *Paradoxes du social* relève qu'à partir de la fin de la décennie,

38 Jérôme Camus rappelle en effet le déficit de statistiques fiables concernant l'animation, profession mal identifiée et traversée par des activités bénévoles, intermittentes ou momentanées. Camus, J. (2008). En faire son métier : de l'animation occasionnelle à l'animation professionnelle. Agora débats/jeunesses, 48(2), 32-44.

39 « Devenirs professionnels de cinq promotions d'animateurs dans le Nord-Pas-de-Calais », « Animateur aujourd'hui ? », in *Les cahiers de l'animation*, n. 44-45. 1984. INREP

l'idée que « la formation peut contribuer à la résolution des problèmes sociaux, et notamment celui du chômage, va constituer une croyance centrale et un leitmotiv des politiques publiques ». Dès 1977, se mettent en place différents dispositifs visant l'insertion des jeunes en difficulté, par exemple via les « pactes pour l'emploi »[40]. Les clubs de prévention deviennent des outils centraux dans la mise en place de nouvelles interventions tournées vers l'insertion par l'emploi et/ou la formation.

> 1981 : la gauche au pouvoir et les politiques de mobilité sociale appliquées aux écoles de formation

Il faut donc voir le changement de gouvernement de 1981 comme une continuité autant qu'une rupture concernant les politiques de formation. Continuité parce que le mouvement de massification et de professionnalisation du secteur social est déjà initié, et que la conjoncture de hausse exponentielle des effectifs de travailleur·euses sociales·aux s'est interrompu depuis quelques années déjà. Rupture, parce que l'accent mis sur des politiques éducatives et de formation volontaristes en faveur de la promotion sociale et de l'égalité des chances donnent lieu à de nouvelles expérimentations qui laissent des traces non négligeables dans le secteur social.

> « FMD », Formation Milieux Défavorisés, un nouveau diplôme visant la mixité sociale

Reflet de ce volontarisme éducatif, la Formation Milieux Défavorisés, que l'EFAS met en œuvre de manière expérimentale entre 1983 et 1984 (deux cycles suivis de quatre années) constitue un exemple éclairant à double titre, puisqu'elle illustre à la fois les velléités politiques de l'époque en matière d'accès à la formation, et les conceptions du travail social qu'elles proposent, donnant une idée de la démarche pédagogique qu'elle implique.

La mise en place de cette « formation de travailleurs sociaux issus de milieux défavorisés », qui voit le jour dans le cadre d'un « programme de lutte contre la pauvreté et la précarité », émerge sous le premier gouvernement Mitterrand, à l'initiative du Ministère de la solidarité[41]. Dans l'objectif d'améliorer la prise en charge des structures d'animation dans les quartiers, notamment en vue de lutter contre le chômage des jeunes par l'insertion – nous aurons l'occasion d'y revenir au chapitre suivant -, le programme se construit autour de l'hypothèse que la proximité sociale des jeunes avec les problèmes des quartiers en difficulté est un facteur de réussite de leur action.

Dans un contexte où les banlieues – et spécifiquement la jeunesse qui y habite - sont de plus en plus pointées du doigt et stigmatisées depuis les diverses révoltes populaires des quartiers

40 *Ibid*, p. 86.

41 Cette initiative est surtout portée, au sein du Ministère, par Dominique Charvet, en charge de la mise en place du programme, et qui composera également le cabinet de Pierre Bérégovoy, successeur de Nicole Questiaux en 1982 et Georges Gontcharof, membre du cabinet ministériel et rédacteur de la lettre aux travailleurs sociaux, ce texte adressé par Nicole Questiaux sous le titre « orientations sur le travail social », ayant fait date dans l'histoire du travail social.

périphériques des grandes métropoles françaises, il s'agit de mettre les travailleur·euses sociales·aux au cœur de dispositifs de quartier favorisant le dialogue et la cohésion sociale avec la jeunesse, en guise de prévention de la délinquance[42]. Ces objectifs politiques entrent en résonance avec diverses réflexions à l'œuvre dans le champ du social qui portent sur l'intérêt d'une proximité sociale entre les animateur·ices et leur public. Alors que l'élévation du niveau de recrutement des professionnel·les du travail social produirait des difficultés de dialogue entre les milieux défavorisés et les intervenant·es, le dispositif FMD propose de qualifier des jeunes issus des quartiers, notamment en leur reconnaissant la capacité à tirer une expertise propre à leur origine sociale et leur expérience individuelle.

Le type de public visé est spécifié dans la circulaire du 23 septembre 1983 par trois critères : social (une origine sociale « défavorisée », avec tous les flous que peut impliquer cette catégorie) ; personnel (savoir-faire militant ou associatif que la formation professionnelle pourrait valoriser et doter de compétences techniques) ; culturel (les voies de qualification habituelles sont inaccessibles au candidat compte tenu de leur niveau de départ). Ce dernier critère souligne l'objectif de promotion sociale que constitue cette expérimentation. Fondée sur une reconnaissance et une légitimation de l'expérience de terrain des étudiant·es, la formation vise à leur fournir un bagage technique complémentaire, qui se concentre sur des compétences de communication, d'analyse et d'expression.

A l'EFAS, la mise en place de cette expérimentation intervient dans la continuité d'une autre innovation, l'Unité expérimentale de formation (UEF), mise en place en 1976-77 et basée sur des principes similaires. A l'initiative du Conseil technique national des clubs et équipes de prévention, organe ministériel alors présidé alors par Louis Dooghe[43], ce dispositif visait à offrir la possibilité d'une reconnaissance institutionnelle, via la délivrance d'un diplôme, du travail des éducateur·ices de rue. Si l'expérience ne se reconduit pas à l'issue de l'année 1981 (UEF : 1977-1981), elle permet néanmoins de jeter les bases de partenariats durables entre l'EFAS et les clubs de prévention spécialisés de la région. C'est ainsi que seront recruté·es une partie des élèves de la FMD quelques années plus tard. En outre, cette première initiative a sans doute pesé dans la décision d'en faire une expérimentation nationale via FMD, puisque le projet est présenté par Louis Dooghe à Dominique Charvet, alors conseiller technique au ministère de la Santé.

42 *Op. Cit.* Gillet, Jean-Claude. 2006

43 Louis Dooghe a été président de l'Union des clubs de prévention du Nord (1963) et de la Fédération des foyers de culture populaire (1965), et crée un comité de coordination de l'animation de son quartier dont il est le président. Il collabore avec l'EFAS dès ses débuts pour initier l'Unité de Formation Expérimentale sur quasi prescription de la Direction de l'action sociale.

Les dispositifs d'aide à la formation professionnelle qui se développent au cours des années 1980 garantissent ainsi un accès au diplôme à des jeunes qui bénéficient difficilement des politiques de démocratisation scolaire. En outre, ils consistent également à fournir une aide financière aux étudiant·es souhaitant intégrer une formation professionnelle : c'est ainsi que de nombreux·ses étudiant·es de l'EFAS ont pu obtenir le statut de « stagiaires » qui garantissait l'obtention d'une bourse d'études. Cela est non négligeable dans la compréhension du modèle pédagogique de l'EFAS, et de la sociologie de ses étudiant·es.

III. Le coût de la formation comme marqueur social intergénérationnel et support des politiques d'accès à la formation

Nous l'avons vu, le budget de l'école dépend principalement de la convention professionnelle qu'elle parvient à établir avec le Ministère de la Santé et des Affaires sociales. En complément, s'ajoutent une petite subvention octroyée par le Ministère de la Jeunesse et des sports ainsi que les frais de scolarité payés par les étudiant·es. Or, en les interrogeant sur cet aspect (le coût de la formation et les modalités de son financement par l'enquêté·e), les enquêté·es ont fourni des réponses tout à fait variables, soient qu'ils aient marqué les esprits par leur montant, soit, à l'inverse, qu'ils n'aient pas constitué une variable suffisamment centrale pour que les enquêté·es soient en mesure de répondre quelque chose à ce sujet. Pour comprendre la diversité des réponses à cette question, nous pouvons avancer deux éléments : d'une part, elle témoigne de l'origine sociale et des conditions matérielles d'existence des élèves à la période où ils et elles ont intégré l'EFAS ; mais d'autre part, ils doivent être mis en relation avec les différents dispositifs d'aide à la formation qui ont existé sur la période étudiée et qui ont permis un financement partiel de la formation. Revenir sur le fonctionnement de ce système éclaire sur les possibilités d'accès à la formation qui étaient alors à l'oeuvre.

> Un rapport variable des enquêté·es au coût de la formation

Louise : Et justement sur... l'école elle était payante, à ce moment-là.

Gérald, élève de 1975 à 1978 : Oui.

L : Et c'était à peu près quel ordre de grandeur, enfin… ?

G : Ça, franchement, je saurais pas vous dire, je me souviens plus. J'avais 19 ans, hein, donc j'étais encore un petit peu dépendant de ma famille, pour le coup, donc il est fort possible que ce soit quand même ma famille qui ait réglée, au moins la première année, mais... je vois plus ça. […] On était pas sur une école d'ingénieurs, hein ! Donc non, non, ça restait vraiment, les financements venaient d'ailleurs, pour le coup, c'était pas les frais de scolarité qui permettaient d'assurer le budget de l'école, mais, voilà, c'était assez réduit, mais je vois pas bien d'ordre de valeur, ça fait trop longtemps.

Issu d'une famille catholique de la classe moyenne supérieure, l'entrée de Gérald à l'EFAS se fait dans la continuité de sa formation initiale dans un lycée catholique privé de Lille, alors qu'il achève une terminale générale. Elle s'inscrit également dans une certaine cohérence familiale puisque son père, bien que n'ayant pas de formation en travail social, mène sa carrière dans ce secteur, en devenant notamment directeur adjoint d'une maison de la famille. On comprend ainsi que l'âge auquel il intègre la formation – 19 ans, le critère d'âge n'étant pas encore appliqué en 1975 -, combiné à la situation sociale de ses parents, rendent la question du financement de la formation annexe. On peut supposer que les parents ont investi dans le cursus scolaire de leur enfant, selon une logique propre aux classes moyennes en ascension sociale, pour qui le diplôme constitue un levier de celle-ci. La position dans le cycle de vie et l'âge (l'un allant souvent avec l'autre, bien que l'origine sociale puisse influencer l'âge moyen de fin de la scolarité initiale) ainsi que le milieu social d'origine influencent la façon dont est financée la formation – aide parentale, auto-financement, aide à la formation - et indirectement le souvenir qu'en gardent les enquêté·es. En effet, Nadège qui, lorsqu'elle intègre l'EFAS à 38 ans, cherche à poursuivre sa qualification dans l'animation sociale (à la suite d'un BAFA, BAFD et BEATEP) après une première partie de vie à être mère au foyer, le coût de la formation a constitué un enjeu non négligeable dans son expérience de la formation. Outre les frais de scolarité, elle relate par exemple les co-voiturages organisés avec d'autres camarades pour réduire les frais de déplacement jusqu'à Lille, alors qu'elle était étudiante dans une des antennes de l'EFAS[44].

> Nadège, élève de 1990 à 1993 : Ah, oui, oui, oui, oui, donc on s'est arrangés entre stagiaires, plusieurs stagiaires, pour diminuer les frais, parce qu'il y avait toujours, heu [*elle rigole*] ce problème financier ! Donc, voilà. Après j'ai réussi à trouver des financements pour le DEFA parce qu'il quand même… il était onéreux, je sais plus combien il coutait, mais ça a été vraiment une galère pour trouver les financements, mais je les ai trouvés. Une partie Assedics, une partie je sais plus trop, mais j'ai fait plusieurs montages financiers.
>
> Louise : D'accord. Oui, je crois que c'était autour de... on m'a dit autour de 6000 Fr. à l'année, quoi.
>
> N : 6000 francs, c'est ce que j'avais en tête, mais j'osais pas le dire, parce que… c'est ça. Donc c'était quand même pas mal... C'était quand même une certaine somme.

L'accès à la formation est ici conditionné à la possibilité de bénéficier d'aides financières, voire même d'un cumul de différentes aides à même de rendre la formation abordable pour Nadège qui, veuve et mère de trois enfants, ne peut se permettre de payer de sa poche les frais de scolarité. Cette dimension du DEFA est commune à de nombreux·ses enquêté·es qui évoquent les différentes aides dont ils ont pu bénéficier et sans lesquelles ils n'auraient pas envisagé de candidater.

44 A partir de 1986, l'EFAS développe des antennes à Dunkerque et Valenciennes.

> Les bourses de promotion sociale, un dispositif majeur pour favoriser l'accès à la formation à l'EFAS

Comme le décrit Paul en entretien, les bourses de promotion sociale vont constituer un dispositif crucial dans l'accès à la formation de nombreux élèves.

> Paul, élève de 1984 à 1987 : Ce qui était intéressant aussi, c'est que, à l'époque, on a bénéficié des « bourses de promotion sociale », donc c'était une des mesures de François Mitterrand, donc de dire que les gens qui avaient travaillé un minimum de deux ans, ou trois ans, quel que soit le… Comment dire, le milieu, pouvaient prétendre au SMIC, ou à 75 ou 80 % de leur salaire précédent pendant leurs deux années de formation... Donc on n'avait pas de galère à chercher de l'argent, à faire des petits boulots à côté, on pouvait se se consacrer à plein temps à notre formation…

A la nuance près que cette avancée naît en réalité de la loi de 1971[45] sous le gouvernement Giscard d'Estaing mais sous une autre appellation, ce que Paul décrit se retrouve dans de nombreux entretiens, le soutien financier conséquent décrit expliquant sûrement la difficulté à se remémorer les frais de scolarité, à milieu social d'origine différent. Conditionnées à 3 années d'expérience professionnelle, le montant des bourses dépend de l'expérience passée, comme cela pourrait être le cas pour le chômage aujourd'hui. Or parce qu'il arrive régulièrement au ministère de ne pas délivrer les bourses à l'ensemble des élèves éligibles, probablement par insuffisance de l'enveloppe dédiée à ce dispositif, les élèves étaient souvent amené·es à protester contre ces inégalités en organisant des manifestations devant la DRASS et la DDTE pour les réclamer auprès du Ministère[46]. Avec la décentralisation, ce dispositif est transféré au conseil régional à partir des années 1990. Cette aide financière conditionne fortement l'accès à la formation de nombreux·ses étudiant·es qui n'auraient pas envisagé d'intégrer l'EFAS sans celle-ci.

> Caroline, élève de 1988 à 1991 : Et comme j'avais fait cette formation [*BEATEP avec Léo Lagrange*] à Lille**, puisque la seule formation était sur Lille... J'ai appris que il y avait l'EFAS, qui faisait des DEFA, et ce qui m'intéressait en plus c'est qu'ils nous donnaient une bourse financée par le conseil régional...** Et en plus j'avais bien aimé Lille. Donc j'ai demandé, j'ai fait l'entretien pour pouvoir rentrer dans la promo DEFA, et j'ai été prise et c'était vraiment bien parce que je devais à l'époque 3800 Fr... Je m'en rappelle encore, et c'était génial parce que c'était énorme après avoir eu un TUC à 1600 Fr. - on parlait encore en francs bien sûr - c'était voilà... en plus j'avais la formation plus la bourse pour pouvoir vivre.

La bourse de promotion sociale, de même que la formation continue payée par l'employeur pour d'autres enquêté·es, sont deux modes de financement de la scolarité à l'EFAS qui permettent de diversifier les profils d'étudiant·es et s'inscrivent dans les politiques éducatives de l'époque, qui visent à massifier l'accès aux études supérieures. En outre, on peut émettre l'hypothèse qu'elles participent d'une plus grande mixité sociale si l'on compare l'origine sociale des premières

45 La loi portée par Jacques Delors, votée le 16/07/1971, portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ouvre la voie à la création de nombreux organismes de formation, dont l'EFAS.
46 Les promotions de l'époque militent alors pour obtenir le statut de « stagiaire » et non celui d'élève ou d'étudiant, car il revient à reconnaître la dimension professionnelle de leur formation, et est synonyme d'accès à la bourse. C'est cette qualification qui est d'ailleurs restée, puisqu'on retrouve encore cette expression chez les membres du groupe de travail EFAS Patou.

promotions, majoritairement bourgeoise ou issue des classes moyennes supérieures lilloises et catholiques, à celle des générations suivantes qui ont pu bénéficier de la mise en place de cette bourse.

Comment se construit et évolue le cursus de formation au DEFA à l'EFAS ? Quels sont les critères de professionnalité qui y sont retenus, et que disent-ils de ce que la profession d'animateur·ice signifie ? A mesure que le champ professionnel se consolide, nous allons voir comment l'EFAS construit une formation capable de garantir une identité professionnelle propre au métier d'animateur·ice, à même de l'en distinguer des autres professions du social, dans un contexte où de « nouveaux métiers du social », de même que de nouvelles formations, apparaissent.

Chapitre 3. A partir des années 1990, la diversification des offres de formation dans un nouveau contexte politique et économique : l'ère des dispositifs

La création du DEFA par les ministères de la Santé et des affaires sociales et de la Jeunesse et des Sports, en 1979, est importante à deux égards dans notre étude. D'une part, elle témoigne de la poursuite des objectifs politiques de professionnalisation du secteur social, à la suite de l'ouverture aux droits à la formation professionnelle en 1971 ; d'autre part, à l'échelle locale, parce que l'EFAS va directement obtenir l'agrément nécessaire pour former à ce diplôme, l'arrivée du DEFA dans l'école attestant de la reconnaissance institutionnelle dont elle bénéficie et de la légitimité qu'on lui confère pour répondre à ces mêmes objectifs de professionnalisation de l'animation. Elle constitue un relais local reconnu de la politique de formation professionnelle à l'animation.

> Nature des enseignements

Largement inspiré du DAPASE, dont le contenu des enseignements s'était construit tout au long des années 1970, le DEFA se formalise avec diverses unités de formation, que les étudiant·es doivent valider au cours de leurs deux premières années de formation. Ces dernières sont variées et relatives aux techniques d'animation (T.A), à la connaissance des administrations et de la gestion (G.A.O.), à la connaissance de l'environnement social (E.S.A), et à la pédagogie et aux relations humaines (P.R.H). Les deux premières années du DEFA sont caractérisées par une alternance entre de courtes et denses périodes d'enseignement de ces unités et un stage pratique annuel. La troisième année de diplôme est consacrée à l'adaptation à la fonction, sous forme de sessions d'enseignements d'une durée totale de 120 heures, et la rédaction d'un mémoire portant sur une expérience professionnelle de longue durée (sous forme de stage ou de premier CDD). Cette structure de formation permet aux étudiant·es d'entamer un parcours professionnel en cours de formation, car les premiers stages sont souvent l'occasion (du moins pour les enquêté·es interrogé·es) d'intégrer une structure dans laquelle ils sont parfois embauché·es par la suite. C'est à la fois la qualité et le défaut du DEFA, dans la mesure où la facilité d'embauche au cours de la formation participe à son attractivité, mais que ces embauches riment souvent avec suspension – vécu sur un mode temporaire, mais qui signifie souvent un arrêt - de la formation en cours de route, la difficulté à rédiger un mémoire en parallèle du travail étant un frein important pour nombreux·ses étudiant·es. C'est ce que décrit Régine, élève entre 1981 et 1984.

> Régine : Moi, j'ai mis 10 ans avant de rendre mon mémoire pour avoir le DEFA. Déjà j'ai pas trouvé de boulot fixe, tu vois, qui pouvait rendre mon mémoire légitime ; parce que j'étais salariée, j'arrivais pas à trouver un boulot de plus d'un an. Et puis après bah, c'est tout, quoi, le fait de bosser, d'avoir une famille, voilà, ça n'a pas été simple.

La difficulté à trouver un emploi pérenne que décrit Régine n'est pas un cas isolé, et illustre la précarité présente dans le secteur de l'animation, sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir. D'autres enquêté·es plus privilégié·es sont engagé·es dès leur troisième année dans une structure en CDI, et décrivent également leur abandon du DEFA, ou les difficultés qu'ils et elles auront à finaliser un mémoire par la suite. Ainsi, si le taux de réussite au DEFA est particulièrement faible, il ne faut pas voir de lien de corrélation négative entre ce taux d'échec et le taux d'emploi par la suite, bien au contraire même.

> Consolidation de l'équipe pédagogique de l'EFAS

Combinée au changement de direction, l'arrivée du DEFA à l'EFAS marque un tournant dans l'histoire de l'école. On assiste notamment à un renouvellement de l'équipe pédagogique, alors que deux enseignants historiques de l'école sont licenciés parce qu'ils avaient créé à partir des ressources logistiques et pédagogiques de l'EFAS et de manière souterraine, un organisme de conseil en action sociale. Le nouveau directeur négocie ainsi péniblement sa nouvelle place, alors que son arrivée était déjà vue d'un mauvais œil par un certain nombre de collaborateurs. Bien que délicat, le licenciement des enseignants constitue l'occasion, pour le conseil d'administration, d'embaucher des nouveaux enseignants plus à mêmes d'adhérer au remaniement. C'est ainsi qu'en 1985, une nouvelle équipe pédagogique d'enseignant·es permanent·es se constitue à l'EFAS, qui durera, dans une forme assez stable, une grosse quinzaine d'années, jusqu'au changement de direction voire au-delà pour certain·es.

A partir de cette période, l'EFAS va connaître une période de développement et de diversificaton de ses activités, dans un contexte de bouleversement des politiques sociales, dont on cherche de plus en plus à assurer l'efficacité, alors que le chômage structurel et la pauvreté explosent.

II. Les évolutions du social à l'aube du néolibéralisme

En parallèle et en rapport avec cette petite évolution locale de l'école, les bouleversements économiques et sociaux qui touchent la société française sur les quinze dernières années du XXème siècle transforment la manière de penser et de financer l'action sociale : avec la montée de la pauvreté, de nouveaux publics et de nouvelles approches se développent dans le travail social, qui influent sur la manière dont le travail social sera enseigné à l'EFAS.

> De la décentralisation à l'ère des dispositifs

Avec l'arrivée de Mitterrand au pouvoir, la politique publique d'action sociale évolue selon deux modes[47]. D'une part, la décentralisation fait de l'action sociale une compétence

47 Jovelin, Emmanuel, et Laure Liénard. « Chapitre 1. Le travail social en France ». In *Le travail social en Europe*. Politiques et interventions sociales. Presses de l'EHESP, 2022. Cairn.info.

départementale et non plus étatique (à l'exception du logement et de la lutte contre la prostitution et la toxicomanie). D'autre part, on assiste à l'émergence de nouvelles politiques locales visant à lutter contre les inégalités socio-spatiales, avec le développement des politiques de la ville.

A la suite des différentes révoltes populaires dans les banlieues paupérisées des grandes métropoles françaises, (on pense notamment aux événements de « juillet noir », survenus au quartier des Minguettes à Vénissieux, en 1981), la politique de la ville s'impose dans les discours comme une nécessité dès 1981, dans l'idée de prévenir la délinquance. Le programme de développement social des quartiers, lancé en 1983, visant un rééquilibrage territorial, propose de cibler un ensemble de zones jugées prioritaires parce qu'en proie à des difficultés spécifiques et cumulées (pauvreté, chômage, délinquance, décrochage scolaire). Ces zones sont dotées de fonds spécifiques pour des projets de fonctionnement ou d'investissement dans ces mêmes secteurs. Comme l'indique Michel Autès, les politiques de décentralisation, si elles participent à la transformation du cadre et des règles présidant à la construction et à la formation du social, introduisent surtout un « mouvement lent de réappropriation politique du social par le local »[48], provoquant une recomposition des rôles et des missions de l'ensemble des acteurs du champ. Ce faisant, on assiste à une démultiplication d'expérimentations locales, financées grâce aux politiques de la ville, et qui marquent le début d'une « ère des dispositifs », qui sera renforcée par les politiques d'activation survenant avec la hausse du chômage.

> Une décennie d'expérimentations avant un déclin des politiques sociales

Outre les transformations administratives, ces politiques territorialisées produisent de nouvelles approches dans le travail social, à l'instar du développement social local dont les modalités d'intervention ciblent un quartier et ses habitant·es. C'est notamment le cas dans le cadre des opérations de rénovation urbaine, où celles-ci occupent une place centrale dans la définition des problèmes sociaux et les solutions qui peuvent y être apportées. Les comités de quartiers se développent à partir de la fin des années 1970 et deviennent des foyers d'échanges entre travailleur·euses sociales·aux et habitant·es, souvent en dialogue avec les élus locaux. Maisons des jeunes, comités de quartiers et centres sociaux deviennent ainsi des structures d'emploi importantes pour les élèves passé·es par l'EFAS, à l'instar de Dominique, élève à l'EFAS entre 1984 et 1987, qui décrit la période précédant son arrivée à l'école.

> Dominique : Je me suis engagé, [dans] une association dans le quartier, qui s'est créé […] parce que des militants du quartier se sont mis ensemble, des enseignants, des parents d'élèves, des militants, dont moi je faisais partie, sur le côté, mais en créant un Comité des jeunes, hein j'avais… En 82, j'avais 26 ans, donc c'est des jeunes aînés, pour être force de proposition d'actions de changement social dans le quartier.

48 Autès, Michel. « 2. La genèse d'un nouvel âge du social ». In *Les paradoxes du travail social*. Santé Social. Dunod, 2013. Cairn.info.

> Donc cette association a été créée pour gérer les fonds qui allaient peut-être venir de la zone d'éducation prioritaire…

C'est aussi à cette période que se développent les clubs de prévention spécialisée et leurs équipes d'éducateurs de rue, dont le rôle pacificateur lors des révoltes urbaines est fortement appuyé. L'aboutissement du ciblage territorialisé des quartiers peut être daté, selon Michel Autès, à 1988, avec la politique initiée par le gouvernement Rocard et la Délégation interministérielle à la ville et au développement social urbain, qui établit des opérations de développement social des quartiers, en lien avec la création des zones prioritaires, puis des zones d'éducation prioritaires.

> La montée du chômage et les nouvelles formes de la pauvreté comme nouvelle catégorie d'action publique

Le chômage de masse qui touche la société salariale, et particulièrement la classe ouvrière du nord de la France dans les années 1980, participe à l'apparition de nouvelles catégories d'intervention publique à mesure que le nombres de chômeur·euses, de travailleur·euses pauvres, et de familles précaires grossit. Avec la désindustrialisation, les licenciements massifs qui ont lieu dans les usines laissent sur le pas de la porte des ouvrier·es qui peinent à retrouver un emploi, et font l'expérience du chômage longue durée. L'apparition d'un chômage structurel fragilise la vision assurantielle de l'État social, à mesure que les dysfonctionnements de la société salariale s'inscrivent dans la durée.

Sur le plan politique, la récession et les pressions internationales que produit la mondialisation incitent le gouvernement à engager un tournant libéral en mars 1983, aux moyens d'une rigueur budgétaire. Le Revenu Minimum d'Insertion est instauré en 1988 et est représentatif du passage d'un paradigme d'intégration à un paradigme de réinsertion[49] : il s'agit de conditionner les aides sociales des nouveaux publics de l'action sociale, c'est-à-dire les chômeur·euses, à la recherche d'emploi ou la participation à des formations.

Ces nouvelles modalités d'intervention sociale vont conduire à une restructuration du champ professionnel du social, via l'apparition de nouveaux métiers visant les nouveaux objectifs d'insertion par l'économique que nous allons à présent évoquer.

III. La diversification des formations au travail social

> L'insertion par l'économique comme nouveau paradigme du social

Alors que la pauvreté et l'exclusion deviennent des modes de problématisation du social, s'affirme un nouveau référentiel d'action, celui de l'insertion par l'économique, que la création du RMI participe à stabiliser dans les politiques publiques. Les grandes transformations de la structure

49 Delabie, Charlotte, et Pierre Dugué. « Le travail social à marche forcée : entre crise des métiers et virage libéral ». *Tétralogiques*, n° 31 (mai 2026).

sociale évoquées précédemment recomposent l'action publique et le travail social, qui se voient pénétrés d'une nouvelle rationalité gestionnaire propre au néolibéralisme. Pour Michel Autès, la transformation des liens sociaux à cette époque entraine une recomposition du social, qui n'est plus régie par le couple assistance/métamorphose mais celui de l'insertion et du développement[50]. Définie comme l'ensemble des dispositifs qui se donnent pour fonction de fournir pour une durée limitée, du travail aux personnes durablement éloignées de l'emploi, l'insertion par l'économique va progressivement devenir le fer de lance des politiques de lutte contre le chômage et des politiques sociales. Alors que dans les années 1970 la réinsertion se limitait à un public restreint d'adultes jugés marginalisés, et dont l'improductivité faisait l'objet de l'action sociale des éducateurs, l'insertion par l'économique acquiert quant à elle une place centrale dans le travail social à mesure que se développent les structures de réinsertion variées (entreprises d'insertion, associations intermédiaires, régies de quartier, chantiers écoles), et que les structures de quartiers déjà existantes (clubs de prévention, foyers de mineurs, centres d'hébergement) se dotent de leurs propres ateliers de production. Les objectifs sont doubles puisqu'il s'agit à la fois de créer de l'activité économique dans le cadre de la lutte contre le chômage, mais aussi d'accompagner des publics ayant des difficultés sociales, sanitaires ou psychologiques.

> L'émergence de nouveaux métiers du social

Du point de vue du secteur d'emploi que constitue le travail social, celui-ci se diversifie et se fragmente à mesure que de nouveaux métiers du social, bien moins qualifiés que les trois fonctions historiques, apparaissent. Les politiques sociales, les politiques de la ville et les politiques éducatives se construisent de plus en plus en transversalité, et le développement de nouvelles formations dans le champ social répond à différents objectifs politiques, tant d'accès à la qualification des jeunes[51], de prévention de la délinquance dans les quartiers prioritaires[52], de développement social local[53], ou encore de mise en place des politiques d'insertion par l'économique. Pour Jean-Claude Gillet, un mouvement de marchandisation de la formation se produit à mesure que sont créées les missions locales, les chantiers d'insertion ou les régies de quartier[54]. Les collectivités locales traditionnellement créatrices, directement ou indirectement,

50 Autès, Michel. « 3. L'insertion, au carrefour du social ». In *Les paradoxes du travail social*. Santé Social. Dunod, 2013. Cairn.info.

51 Le rapport Schwartz (1981) portant sur « L'insertion professionnelle et sociale des jeunes » entraîne la création des Missions locales et de la Délégation interministérielle aux jeunes.

52 On peut citer ici le rapport Bonnemaison (1982), « Face à la délinquance : prévention, répression, solidarité », qui introduit la notion de « prévention de la délinquance ».

53 *Cf.* Le rapport Dubedout (1983), maire de Grenoble « Ensemble, refaire la ville », qui organise la mise en œuvre des opérations de Développement Social des Quartiers (DSQ).

54 *Op. cit.*Gillet, Jean-Claude. 2006

d'emplois dans le secteur de l'animation, renforcent cette tendance avec la mise en œuvre de la décentralisation.

> La diversification des offres de formation à l'EFAS

Cette évolution est lisible au sein de l'EFAS, puisqu'à partir de 1986, on assiste à une diversification de l'offre de formations. Le BEATEP[55] est lancé en 1986-87, une formation d'Encadrants Techniques d'Insertion par l'Economique (ETAIE) est créée en 1994, ainsi qu'une formation d'Agents de Développement Local en 1997. De même, les ancien·nes étudiant·es passé·es par l'EFAS à partir de cette période sont nombreux·ses à s'orienter dans les nouveaux secteurs du social, notamment dans celui de l'insertion par l'économique. C'est le cas de Pascal, élève entre 1984 et 1987, qui, au début des années 1990, participe à la création d'une entreprise d'insertion dans le secteur culturel. Certaines carrières s'orientent dans cette voie malgré les réticences initiales à l'égard de cette nouvelle conception du travail social : la critique de la « remise au travail des pauvres » est internalisée et recomposée à mesure que de nouveaux dispositifs apparaissent, que le parcours professionnel s'affine et que des opportunités finissent par apparaitre aux yeux des anciens réfractaires à ce changement. Victor, par exemple, élève à l'EFAS entre 1988 et 1991, décrit bien cette évolution des représentations associées à l'insertion qui traversent son parcours. Alors qu'il travaille à la fin des années 1970 dans une ONG humanitaire qui mène une campagne en France contre le travail précaire et le chômage dans les quartiers populaires, il décrit son état d'esprit de l'époque, alors critique de l'insertion :

> Victor : En fait, en disant : « aujourd'hui il y a plein de gens qui sont pas dans la recherche d'un emploi, enfin, qui sont pas dans l'insertion », puis on critiquait l'insertion à l'époque, le côté, « on va vous remettre tous au boulot »...

Or, à la suite de cette expérience de quelques années, où il est amené à construire un projet de quartier autour du jardinage collectif, Victor va participer, vers 1992, à la création d'une association intermédiaire dont il va devenir le directeur pendant dix années.

> Victor : Et donc dans le social, c'est la première fois qu'un contrat de travail apparaissait en insertion. Avant, c'était les tucs, c'était de la formation professionnelle... Là, on institue, avec Jospin et Aubry, un contrat de travail, donc, à mi-temps sur un an, ou deux ans. Et du coup ça change... de statut et du coup, sur des activités d'utilité sociale dans les quartiers. Donc nous on saisit de ce truc-là et… Et on propose de développer des chantiers-écoles, des brigades de dizaine de demandeurs d'emploi qu'on prend en contrat emploi de solidarité, avec un encadrement technique, quelqu'un du métier, qui encadre.

Victor décrit l'arrivée des contrats emploi solidarité, institués par Martine Aubry alors ministre du travail, comme un tournant, qui semble lui avoir fait reconsidérer l'insertion par l'économique comme perspective de travail social souhaitable.

55 Brevet d'État d'Animateur Technique de l'Education Populaire

La professionnalisation de l'animation, au cours de la période étudiée, se fonde sur un volontarisme ministériel, via la création d'un diplôme en trois années ; celle-ci suggère à la fois une montée en qualification, susceptible d'en faire un métier du social au même titre que les assistantes sociales et éductaeurs spécialisés, et aussi la vélléité de sortir l'animation du giron de Jeunesse et sports, du domaine des loisirs et de l'intermittence, pour en faire une profession sociale, ayant des visées émancipatrices et promotionnelles. Dans ce mouvement, la naissance de l'EFAS n'est pas providentielle mais arrive comme un relais local de ce volontarisme institutionnel. Néanmoins, parce que ses fondateurs sont pour beaucoup d'entre eux issus des réseaux de l'éducation populaire, le rôle de l'EFAS ne se résume pas à relayer, mais il consite aussi à infléchir une certaine vision de l'animation dite globale, fondée sur les valeurs de l'éducation populaire et d'un catholicisme social sécularisé. Celles-ci vont imprégner la culture pédagogique de l'école, qui se construit tout au long de la première décenie avant de trouver une forme stabilisée au tournant des années 1980, fondée entre autres sur un corpus technique, à même de doter la profession d'une expertise permettant aux animateurs et animatrices d'être reconnu·es et légitimes dans leur métier.

La deuxième partie propose de rentrer dans l'analyse des trajectoires professionnelles et militantes des ancien·nes élèves. Nous aurons ainsi l'occasion de voir, à travers le discours des enquêté·es, ce qui fait la professionnalité de l'animation, c'est-à-dire sur quels savoirs-faire et quelles valeurs se fonde l'identité professionnelle d'un métier en construction, jusqu'ici relégué au champ du bénévolat associatif, de l'activité ponctuelle, mais également fortement imprégné d'un *ethos* militant. Au prisme de leur parcours individuel, nous tenterons alors de cerner les effets d'une norme de l'engagement sur le rapport au travail, sur l'identité professionnelle, et sur le rapport au travail social en général.

Partie 2. Trajectoires professionnelle et militante des ancien·nes stagiaires au fil des générations : des parcours entre travail et engagements

« Peut-on faire carrière dans l'animation et comment ? », se demandent F. Lebon et L. Lima en introduction du numéro 48 de la revue *Agora débats/jeunesses* sur l'animation sociale et culturelle[56]. Les auteur·ices relèvent que si la question de l'homogénéité et de l'identité du groupe professionnel des animateur·ices, ou encore de la formation est maintenant bien documentée, les travaux sur les carrières demeurent rares. Cet angle permet pourtant d'axer la réflexion sur la précarité, mais également de mettre en relation les versants objectif - une série de statuts et d'emplois clairement définis, une suite typique de positions, de réalisations, de responsabilités[57] - et subjectif - l'ensemble des changements dans la perspective selon laquelle la personne perçoit son existence comme une totalité et interprète la signification de ses diverses caractéristiques et actions - de la carrière avec un état du marché de l'emploi. La dimension longitudinale de l'enquête rend ces questions là d'autant plus saillantes que les différentes générations passées par l'EFAS composant l'échantillon font état d'une diversité d'expériences de travail, que l'on peut relire à l'aune de l'évolution des politiques sociales et du marché de l'emploi. En outre, cette notion permet de rompre - ou en tout cas de fragiliser- une binarité structurante des formes d'emploi de l'animation qui oppose les animateur·ices occasionnel·les des animateur·ices permanent·es. De façon analogue et selon une ligne de partage relativement proche, l'étude de la carrière de nos enquêté·es vient également fragiliser la frontière entre professionnalisme et militantisme, dans la mesure où leurs récits nous montrent que les normes professionnelles qu'ils et elles ont forgé et qui les ont forgé en retour se sont fondées sur les codes du militantisme et d'un sens de l'engagement propre à des socialisations militantes antérieures. Pour certain·es, la carrière professionnelle est synonyme de carrière militante, selon une articulaiton bien spécifique entre travail et engagement, qu'il s'agit de mettre en évidence. C'est pourquoi cette partie sera l'occasion de revenir sur ce qui fait l'identité professionnelle de l'animateur·ice pour ces premières générations de travailleur·euses sociales·aux ayant pour la plupart assisté et participé à la professionnalisation et la qualification de l'animation (chapitre 1), tout en cherchant à comprendre ce que cela implique sur le rapport au travail, à l'engagement et au militantisme (chapitre 2). Dans un troisième temps, la notion de carrière nous

56 Lebon, Francis, et Léa Lima. « Introduction »: *Agora débats/jeunesses* N° 48, n° 2 (2008): 14-18.
57 p. 121. BECKER Howard, *Outsiders*, Paris, Métailié, 1985 [éd. originale, Outsiders, New York (N. Y.), 1963].

permettra d'envisager ces éléments au cours du temps, en partant de l'idée que travail et militantisme sont des activités sociales inscrites dans le temps long du cycle de vie des personnes, articulant phases d'enrôlement, de maintient de l'engagement et parfois de défection[58].

Chapitre 1 : « Choisir » le métier d'animateur, d'animatrice

Quelles sont les dispositions sociales acquises par les enquêté·es au cours de leur trajectoire ayant participé à la production d'un choix professionnel en faveur de l'animation ? Comment ces dispositions et la production de ce choix influencent la construction de l'identité professionnelle de ce groupe ? Plus précisément, nous faisons l'hypothèse que les expériences militantes antérieures, mais également les expériences d'animation variées – bénévoles ou non – antérieures à l'EFAS construisent un continuum d'expériences favorable à l'entrée à l'EFAS, l'école permettant une conversion de ces dernières en une qualification reconnue et valorisée sur le marché de l'emploi. Ceci à des conséquences fortes sur l'identité professionnelle du métier, qui se fonde sur des manières d'être et de faire issues du secteur associatif, notamment sur un « intérêt au désintéressement »[59].

I. De l'animateur·ice occasionnel·le à l'animateur·ice statutaire (Camus) : des dispositions sociales à l'animation professionnelle

Un des articles du numéro d'*Agora débats/jeunesses*[60] donne à Jérome Camus l'occasion de s'intéresser aux animateur·ices qui font le choix de faire carrière dans l'animation, à la suite d'une activité ponctuelle dans ce secteur. Il se demande ainsi quelles sont les ressources spécifiques acquises dans l'animation occasionnelle, de même que les propriétés sociales (la trajectoire biographique, le parcours scolaire) qui caractérisent ces individus et les poussent à poursuivre dans cette voie. L'intérêt de ce travail est de rappeler l'existence massive d'usages « non professionnels » et temporaires de l'animation, notamment liés à la position dans le cycle de vie : il prend l'exemple des nombreux·ses étudiant·es qui envisagent l'animation avant tout comme un « petit boulot », sans qu'elle ne constitue un objectif de carrière professionnelle. Cette position dans le champ se distingue de l'animation professionnelle à laquelle l'EFAS forme. Mais ces deux formes n'opposent pas deux populations distinctes, elles représentent plutôt, pour beaucoup d'animateur·ices professionnel·les, deux étapes dans un parcours de vie. C'est le cas de nombreux·ses de nos enquêté·es, ce qui justifie l'intérêt qu'il y a de confronter les résultats de Jérôme Camus à notre étude de cas.

58 Fillieule, Olivier. « Carrière militante ». In *Dictionnaire des mouvements sociaux*. Presses de Sciences Po, 2020.
59 Bourdieu, Pierre. 2012 (1994). *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Nachdr. Paris: Éd. du Seuil.
60 Camus, Jérôme. « En faire son métier : de l'animation occasionnelle à l'animation professionnelle: » *Agora débats/jeunesses* N° 48, n^{o} 2 (2008): 32-44.

> Diversité des parcours scolaires

Un des principaux résultats de l'auteur est d'identifier une hétérogénéité scolaire dans le profil des personnes faisant le choix de faire de l'animation leur métier. L'auteur identifie en effet deux profils scolaires types avec, d'un côté, le cas d'animatrices d'origine sociale relativement modeste et avec un niveau de diplôme proche du baccalauréat, se dirigeant vers des emplois requérant un niveau de diplôme équivalent au bac, de l'autre, des animateurs un peu plus diplômés, provenant de catégories sociales moyennes, envisageant des postes d'encadrement. Ce résultat résonne bien avec le profil de nos enquêté·es, dans la mesure où, sur les 5 femmes interrogées, 4 sont détentrices du baccalauréat, une d'un diplôme de niveau IV (BEATEP), et une d'un bac +2 (BTS). Elles sont toutes issues des classes populaires ou moyennes inférieures, à l'inverse des enquêtés hommes dont l'origine sociale est plus variée. Néanmoins, les différences en termes d'accès aux postes d'encadrement ne sont pas suffisamment importantes pour être significatives, puisque c'est le cas de 7 hommes sur 10, contre 3 sur les 5 femmes. Globalement, la taille de l'échantillon empêche d'affiner davantage cette description sommaire, mais confirme l'hétérogénéité des profils sociaux et scolaires des enquêté·es.

> Un vecteur d'ascension sociale

Alors que plus de la moitié des enquêté·es sont issu·es des classes populaires et moyennes inférieures, il est éclairant de considérer que l'animation sociale peut constituer, pour ces dernier·es, un travail relativement plus qualifié, vecteur d'ascension sociale. Plus précisément, et cet élément est déjà identifié par Jérôme Camus, il constitue pour plusieurs enquêtés masculins un travail à forte composante relationnelle permettant d'éviter le travail à l'usine, à rétribution financière égale. Lorsque Pascal me décrit son parcours jusqu'à son entrée à l'EFAS, il décrit finement la condition ouvrière qui a marqué son enfance et son adolescence, alors qu'il grandit au sein même d'une usine de la région, ses parents y ayant trouvé un travail de concierge. Il poursuit :

> Pascal, élève à l'EFAS de 1984 à 1987 : Et tous les jours, je voyais les mecs qui faisaient les trois huit, c'était 5h-1h, 13h-21h, 21h-5h, l'usine tournait 24 heures sur 24, six jours sur sept. Et on n'avait pas de salle de bain, donc quand tu voulais prendre une douche, il fallait aller la prendre dans celle de l'usine. Tu acquérais ainsi une certaine conscience tout de suite : […] le quotidien des mecs, avec les accidents de travail, la pause repas avec les gamelles à chauffer au bain-marie... **Et donc, à 16 ans, j'en ai conçu au moins une chose importante, c'est que j'irais jamais à l'usine**. Donc il fallait que je fasse des études.

Si l'on peut voir une forme de mythification retrospective dans la manière dont sont mises en cohérence les différentes étapes de sa construction (la prise de conscience ; le refus de travailler à l'usine ; la déterminaiton à faire des études ; la réussite de celles-ci), on peut supposer que la prise de conscience précoce qu'il décrit a conduit Pascal à élaborer des stratégies d'ascension sociale par un investissement scolaire important. Il mène des études artistiques avant de se réorienter dans le

champ de l'animation sociale, puis de l'insertion par l'économique. Le choix de l'animation comme moyen d'échapper à des conditions de travail précaires ou physiquement éprouvantes peut également passer par le processus de reconversion décrit par Jérôme Camus, comme nous le constatons dans le cas d'un autre enquêté, Raoul qui, après plusieurs années de contrats précaires dans la manutention et le BTP, s'oriente progressivement vers l'animation en occupant différents emplois lors des séjours de loisirs (agent d'entretien, technicien, animateur).

> Raoul, élève à l'EFAS de 1984 à 1988 : [*Au sujet des trois mois d'été lors desquels il travaillait dans l'animation*]. Donc ça permettait de vivre, après, le reste du temps je touchais le chômage. Donc t'avais au moins des ressources qui permettaient de vivre. [...] Parce que souvent, les colos, c'est pas des salaires, c'est des indemnités. Il faut savoir que les colos... il y a des colos, je gagnais 100 €, 150 € [...]
>
> Louise : Mais du coup vous avez quand même poursuivi plutôt dans cette voie que dans le bâtiment ?
>
> R : Voilà, parce qu'il n'y avait pas débouchés. Après j'ai fait, je t'ai dit, je travaillais chez untel pendant six mois, je faisais préparateur de commandes... J'ai bossé comme électricien, aide-menuisier…. Je travaillais des contrats trois mois, six mois, c'est...

Avec un CAP chaudronnier, l'expérience professionnelle de Raoul[61] dans le secteur de l'animation précède sa qualification, et témoigne d'une volonté d'accéder à une position professionnelle plus stable et mieux réglementée, bien qu'à rémunération équivalente, du moins avant l'obtention d'un diplôme d'animation. En outre, la forte dimension éthique que comporte le métier d'animateur est aussi un facteur qui pousse nos enquêté·es à rejoindre cette voie, alors qu'ils et elles cherchent un métier en accord avec leurs engagements.

II. L'éthique du métier : affinités électives des enquêté·es pour l'animation

L'éthique du métier d'animateur·ice, c'est-à-dire l'ensemble des normes et des valeurs qui participent à former un idéal-type de bonne conduite dans le secteur de l'animation, semble fondée sur différents aspects que l'on retrouve aussi bien dans la littérature que grâce à la récurrence de certaines valeurs dans les entretiens : l'intérêt général, le souci de l'autre et la polyvalence.

> « L'intérêt au désintéressement »[62], des enquêté·es qui veulent « sauver le monde »

Tout d'abord et de manière centrale, ce que Bourdieu appellerait « l'intérêt au désintéressement » est très présent dans l'éthique du métier. Alors que la recherche du profit

61 Raoul met également en lien ses difficultés d'accès à un emploi stable dans le BTP à sa condition de descendant d'immigré algérien. Cet élément rend compte des effets du racisme sur l'accès à l'emploi et laisse supposer que ces derniers seraient variables selon le secteur. L'hypothèse que l'animation serait un secteur plus ouvert pour les personnes issues de l'immigration ne peut être testée avec notre échantillon, mais les travaux d'Emmanuel Jovelin apportent des éléments de réponse. *Cf.* Jovelin, Emmanuel. *Devenir travailleur social aujourd'hui: vocation ou repli ? l'exemple des éducateurs, animateurs et assistants sociaux d'origine étrangère*. Le travail du social. L'Harmattan, 1999.

62 Bourdieu, Pierre. « Chapitre 5. Un acte désintéressé est-il possible ? » *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Points 331. Éd. du Seuil, 2014.

strictement économique est relativement périphérique, le champ de l'animation semble fonctionner sur une méconnaissance de sa dimension économique, au profit de l'investissement des valeurs d'engagement et d'altruisme. On retrouve en effet chez plusieurs enquêté·es la présence d'idéaux altruistes dans leur discours, qui rapproche le champ de l'animation de celui du militantisme associatif. C'est le cas chez Victor, lorsqu'il propose sa vision du travail social, contre une vision caritative de l'assistance :

> Victor, élève à l'EFAS de 1986 à 1989 : Là aussi, trop souvent le travail social est nourri par la philanthropie. C'est-à-dire, qu'on va aider les pauvres. Et en fait, non, on va changer la société. Et donc changer la société, c'est-à-dire que moi, classe moyenne, il faut que je me change aussi. Et donc je suis concerné, au même titre que le pauvre. Et donc c'est de la discussion, la négociation qu'on va avoir « qu'est-ce que je lâche, qu'est-ce que tu lâches ? »

C'est aussi le cas lorsque Dominique décrit l'état d'esprit dans lequel il était lorsqu'il est arrivé à l'EFAS, après deux années de séminaire puis plusieurs années de militantisme associatif et syndical :

> Dominique, élève à l'EFAS de 1984 à 1987 : Parce que je voulais changer le monde, c'était ça que je voulais faire, moi, quand j'avais 20 ans, 22 ans, mais encore mieux si c'était professionnel... Alors je me dit, c'était « l'énergie des minorités peut faire advenir un monde meilleur ». La justice fraternelle… Je suis retombé sur un… Parce qu'en fait, au départ, parce qu'après je suis devenu gestionnaire etc, je suis devenu un gestionnaire etc. après. Mais quand tu dis changer le monde, c'était lutter contre la pauvreté, contre l'injustice et mettre un peu de fraternité, c'était ça. On parlait pas d'exclusion, on parlait de racisme et tout...

L'opposition que Dominique marque entre son esprit idéaliste à vingt ans et la suite de sa carrière de « gestionnaire » est révélatrice de la division entre militantisme et professionnalisme qui structure l'ensemble du champ de l'animation, et cristallise les contradictions internes sur le plan individuel, que tous les enquêté·es militant·es s'efforcent de résoudre à leur manière au cours de l'entretien. Pour certain·es comme Dominique, cela passe par une dépréciation de la suite du parcours plus professionnalisé et gestionnaire ; pour d'autres, à parcours professionnel similaire, cela passe par des formes d'euphémisation des positions de direction occupées – nous aurons l'occasion d'y revenir.

Ces dispositions sociales à l'engagement et à l'altruisme ne sont pas innées ni représentatives de conduites purement désintéressées et gratuites. Comme le rappelle Pierre Bourdieu, si un acte gratuit est un acte immotivé, arbitraire et non payant, alors il ne peut exister, puisqu'il n'a pas de raison d'être. L'auteur avance ainsi que l'intérêt, non nécessairement économique, est l'outil qui permet d'associer aux conduites humaines leur raison – en l'occurrence « l'intérêt au désintérêssement » - et constitue en cela un outil fondamental dont la sociologie se dote pour rompre avec des représentations mystificatrices de ces conduites[63]. Ici, on peut constater

63 *Ibid,* Bourdieu, Pierre. 2012 (1994)

que les différent·es enquêté·es au profil plus militant ont tous et toutes eu l'occasion d'acquérir des dispositions à l'engagement dans leur jeunesse, en amont de leur professionnalisation dans le secteur. Plusieurs peuvent, comme le suggère un enquêté à juste titre, être rattaché·es aux « générations patronages », composées de personnes nées dans les années 1950 et ayant grandi en fréquentant des organisations de jeunesse – par ailleurs centrales dans la diffusion de l'éducation populaire à l'époque, comme nous l'avons vu – d'obédience politique ou religieuse. Régine, élève à l'EFAS entre 1981 et 1984, grandit par exemple dans une famille de militant·es communistes et intègre dès ses 13 ans les milieux affiliés au PCF. Paul, élève à l'EFAS entre 1984 et 1987 passe lui par la Jeunesse ouvrière chrétienne ; et Bertrand ou Gérald ont également des engagements précoces dans les mouvements familialistes.

Outre ces dispositions sociales à l'engagement, qui forgent en partie de l'éthique du métier d'animateur·ice et consacrent les animateur·ices les plus engagé·es ayant acquis un capital militant de longue date, les compétences relationnelles que requièrent le métier participent également à placer un ensemble de dispositions « féminines », associées au travail de *care* auquel sont reléguées les femmes dans la sphère privée, au cœur de l'éthique du métier.

> *Un travail de* care

Alors que le métier d'animateur·ice repose sur des compétences peu reconnues de souci des autres, de soin et d'accompagnement, les valeurs du métier relèvent de l'empathie, de l'écoute et de la compréhension. Ces dernières ont longtemps été attribuées à des qualités supposément naturelles des femmes qui sont assignées à remplir ces fonctions dans la sphère familiale. Ce travail de « *care* », invisibilisé et naturalisé, est pourtant présent dans de nombreuses sphères autres que familiales, notamment professionnelles. Christelle Avril en offre par exemple une analyse dans le cas des aides à domicile, qui pâtissent du manque de reconnaissance associées aux tâches relevant du *care*, par exemple[64]. Or, bien que ces compétences soient moins mises en avant dans la centralité du métier d'animateur, elles ne sont pourtant pas moins importantes. Ce faisant, certaines dispositions « féminines » entrent en affinité avec l'éthique du métier. Plusieurs entretiens, surtout d'enquêtées d'ailleurs, mettent en évidence l'importance de ces dispositions dans le métier d'animateur·ice. Nadège le décrit au sujet du public toxicomane auprès duquel elle a travaillé pendant toute une partie de sa carrière.

> Nadège, élève à l'EFAS de 1990 à 1993 : Parce que souvent, il y a des jugements de valeur, sans savoir bah, que c'est des gens en souffrance. C'est des gens en souffrance et qu'il faut essayer de les comprendre et aller de l'avant, et puis qu'il faut… Que c'est un long chemin, donc une personne qui fait des cures etc., bon bah, elle monte une marche, elle en descend trois, donc il faut du temps, il faut pas les envoyer

64 Avril, Christelle. *Les Aides à Domicile: Un Autre Monde Populaire*. La Dispute, 2014.

promener au bout de... parce qu'ils ont rechuté etc. Il faut comprendre toute cette démarche. C'est important de toujours avoir son esprit ouvert à tout ça.

La posture compréhensive de Nadège illustre les qualités relationnelles et d'empathie nécessaires au métier d'animateur·ice. En outre, à un autre moment de l'entretien, Nadège décrit également son attrait particulier pour le contact avec le public avec lequel elle travaille, ce qui confirme un attrait des animatrices à conserver la proximité avec le public plus longtemps que leurs collègues masculins[65]. Nous l'avons dit, ces différences s'expliquent par les effets genrés de la socialisation, qui ont aussi des répercussions sur ce que les enquêté·es mettent en avant dans leur récit.

Louise : Et est-ce que avant votre entrée à l'EFAS, vous aviez des engagements bénévoles ou militants ?

Anne-Laure, élève à l'EFAS de 1987 à 1991 : Non, non j'avais pas, non, non… Déjà quand vous êtes animateur de voile, vous accueillez des enfants, vous accueillez des adultes donc vous êtes dans le lien social. C'est-à-dire l'objectif c'est pas l'accompagnement social, mais on est quand même dans du ludique, et l'objectif, dans des classes, des fois vous captez l'intérêt d'enfants dans un contexte où ils vont s'épanouir. Donc je vais pas dire que j'étais non, j'ai pas j'ai pas participé, j'étais pas dans le milieu associatif.

A la facilité à produire un discours militant et à mobiliser des justifications d'ordre humanistes ou politiques, on note chez les enquêtées un attachement aux relations développées avec le public, ou au travail d'accompagnement fourni, qui agissent comme principaux agents de justification de son travail, et de l'engagement qui y est mené.

Finalement, les dispositions au *care*, si elles sont dites « féminines » dans la société patriarcale, ne sont pas le seul fait des femmes. Associées à une certaine image de la féminité, ce sont avant tout des compétences acquises par le biais de la socialisation, dans certains contextes familiaux. Dans le cas de Paul, qui grandit avec un frère handicapé mental, et dont l'ensemble de la famille découvre l'univers de l'éducation spécialisée en milieu fermé, la famille va acquérir au travers de cette expérience douloureuse un ensemble de dispositions au soin, à en juger le parcours professionnel ultérieur de la fratrie, tous·tes ayant poursuivi dans le secteur social.

> Savoir tout faire mais n'être expert en rien : une identité professionnelle fondée sur la non-spécialisation

Une dernière composante importante de l'éthique du métier d'animateur·ice semble être le refus de la spécialisation ou de l'expertise au profit d'une posture d'accompagnateur·ice, de porte-parole ou d'intermédiaire. En effet, lorsque je demande par exemple à Raoul s'il s'est formé sur la toxicomanie, alors qu'il travaille avec ce public dans une association, celui-ci réfute en avançant plutôt l'idée d'une expérience acquise sur le tas, à l'issue de « *rencontres avec des professionnels,*

65 *Op. cit.* Camus, 2008.

d'échanges ». Il poursuit : « *J'ai jamais eu la prétention d'être spécialiste en toxicomanie. Notre travail, c'était repérer des situations, travailler avec la famille, parce que souvent il y a même des gens qui avaient des enfants…* ». On comprend donc que l'expérience de terrain, la capacité à mobiliser un réseau ou accompagner des familles sont des compétences qui priment sur d'autres dimensions de la profession (connaissances théoriques ; compétences techniques ou gestionnaires, bien que ces dernières n'en soient pas moins essentielles dans la pratique) lorsqu'il s'agit de mettre en avant ce qui fait l'éthique du métier. Ce faisant, les animateurs et animatrices sont plusieurs à cultiver une activité technique et manuelle propre qui leur permet de se singulariser. Pascal valorise sa formation initiale de graphiste dans la suite de son parcours de travailleur social, en organisant des ateliers éducatifs mobilisant le dessin et les multimédias, ou en participant à des projets de cartographie et de visualisation de données pour le CCAS dans lequel il travaille. De même, Raoul réinvestit ses savoirs-faire en matière de construction et de bricolage acquises lors de ses premières expériences dans le BTP lors des activités d'animation qu'il propose dans son club de prévention spécialisée.

Cela revient souvent dans la littérature, le métier d'animateur s'est historiquement construit à partir de valeurs et de normes vocationnelles qui font des aspects professionnels (l'évolution de carrière, le salaire, les horaires de travail…) du travail un anti-modèle, opposé à une éthique de l'engagement, de la motivation et du désintéressement. Or comme le relève Maryse Bresson, cette tension inhérente au secteur est moins binaire qu'elle n'y paraît. Enquêtant sur les centres sociaux[66], l'autrice relève en effet qu'à des salarié·es diplômé·es et professionnalisé·es, formé·es aux techniques de gestion d'entreprise et d'élaboration de projets mais réputé·es éloigné·es du terrain, s'opposerait le groupe des salarié·es formé·es sur le tas, peu diplômé·es mais capables de compenser par leur engagement. Si chacun·e de ses enquêté·es cherche à se positionner par rapport à cette tension, elle montre que la plupart revendiquent aussi leur double appartenance, battant en brèche l'idée d'une frontière imperméable. On comprend alors que cette distinction, si elle est avant tout symbolique, n'en est pas moins révélatrice : elle semble constituer un opérateur de partage dans le champ professionnel, qui permet de séparer dominé·es et dominant·es de l'animation sociale selon les valeurs légitimes de celle-ci : le désintéressement, l'engagement et la motivation. Dans ce partage, le pôle dominant serait occupé par des acteurs à mêmes d'incarner ces valeurs, de les reconnaître et les valoriser chez leurs pairs et de manière symétrique de délégitimer un rapport trop professionnel au métier, susceptible de mettre à mal l'*illusio* du jeu, c'est-à-dire ce rapport enchanté au jeu qui produit chez ces mêmes animateur·ices militant·es un intérêt à s'investir dans celui-ci. Si

66 Bresson, Maryse. *Les centres sociaux: entre expertise et militantisme*. Logiques sociales. L'Harmattan, 2002.

ces dynamiques sont matérielles, dans le fait d'orienter les normes vers une valorisation du terrain au détriment des postes de direction, elles sont avant tout discursives et symboliques, car c'est un travail de signification de ces actions qui est à l'œuvre, et par lequel les agent·es s'engagent dans une lutte pour la définition du travail d'animateur·ice légitime. Parce que leur position est toujours nécessairement à la frontière du militantisme et du professionnalisme, que la binarité de cette opposition est avant tout discursive, le travail de signification des agent·es consiste à euphémiser la dimension professionnelle du travail pour en valoriser l'essence militante. En outre, il convient de souligner la nature historiquement située de cette éthique du métier, de cette norme professionnelle fondée sur l'éthos militant et le mise à distance de la professionnalité. En effet, nous évoquerons en dernière partie l'évolution des normes professionnelles depuis la fin de l'EFAS et les tensions générationnelles qu'elle peut produire entre nos enquêté·es et les nouvelles générations de travailleur·euses sociales·aux dont l'éthique se fonde sur davantage de professionnalité et la recherche de la « bonne distance professionnelle ».

Par quoi se caractérise la dimension militante du métier d'animateur·ice ? Comme nous allons le voir, elle repose sur une multiplicité d'engagements de nature variée et dont les configurations varient d'un enquêté·e à l'autre. Décrire ces formes d'engagement au et hors du travail nous permet de mettre en évidence l'importance que portent les enquêté·es au sens de leur travail.

Chapitre 2 : S'engager par le travail

Le parcours des enquêté·es se caractérise par un engagement fort, qu'il s'agisse d'un engagement dans le travail, pouvant être lié à l'investissement d'un *ethos* militant ; ou par un engagement hors du travail, qui s'exprime selon deux modalités. Il peut être lié au travail, créant une forte porosité entre les différentes sphères (professionnelles et militantes ; salariées et bénévoles), voire même constituer une forme d'engagement para-professionnel proche d'un engagement au travail (en lien avec le syndicalisme par exemple) ; ou il peut être décorrélé du travail, et relevé d'activités militantes qui justifient un partage des temporalités plus équilibré et d'un plus grand cloisonnement des sphères sociales. On distingue ainsi plusieurs configurations entre travail et engagement, que le travail soit le lieu principal de l'engagement, ou que engagements dans et hors travail coexistent de manière plus ou moins autonome : nous nous proposons ainsi d'identifier les différentes articulations que font nos enquêté·es à ce sujet. Pour comprendre ces formes d'engagement, nous serons amenés à évoquer la dimension vocationnelle du métier d'animateur·ice, qui dépend à la fois du sens au travail que recherchent nos enquêté·es (et vecteur d'engagement), et de la dimension politique que celui-ci peut parfois recouvrir à travers la notion polysémique d'éducation populaire.

I. Des parcours entre travail et engagements

> Des militant·es professionnel·les : un engagement par le travail

Les profils les plus militants des ancien·nes étudiant·es de l'EFAS décrivent tous un fort engagement à travers le travail, qui se caractérise notamment par un débordement du travail sur les horaires encadrés par le poste.

> Paul, élève à l'EFAS de 1984 à 1987 : A l'époque, on comptait pas nos heures ! Quand j'étais à Hem, j'avais mon gamin qui était en nourrice chez la femme d'un copain qui était assistante maternelle, et combien de soirs j'ai dit « bah écoute, voilà je vais sortir, il sera 21h30, 22 heures de réunion… Est-ce que [*mon fils*] peut dormir chez toi ? », quoi, mais c'était pas une fois par semaine, mais presque ! Elle le gardait, tout ça ! [*il rit*].

Ce dépassement des horaires est décrit et mis en avant dans les entretiens de ces animateur·ices militant·es, car il illustre la dimension vocationnelle de leur travail, permettant de le rapprocher d'un engagement militant et non d'une profession encadrée par des horaires. La conception militante de la profession s'adosse également à un rapport de proximité géographique avec le lieu du travail. L'ancrage territorial dans le quartier devient un critère de professionalité, qui illustre la sincérité des militant·es venu·es s'engager aux côtés des habitant·es avec qui ils et elles partagent et éprouvent les mêmes problématiques liées au quartier.

> Victor, élève à l'EFAS de 1986 à 1989 : Je pense que c'est important d'habiter le territoire où on agit. Et tu dis ça à des travailleurs sociaux qui ont une approche boulot, quoi... Et pas mode de vie. Moi j'ai toujours eu une approche, voilà, c'est d'abord un projet de vie, et après il me faut un peu d'argent pour manger ; c'est pas d'abord un boulot, et après mon projet de vie, je le fais ailleurs. Souvent on est comme ça, maintenant... On a un boulot, puis après... Et on se barre du boulot le plus vite possible, pour faire autre chose. Moi, j'ai cherché toujours à... et j'ai réussi, c'est un luxe, hein, d'allier mon travail et mon projet de vie. Et de travailler dans mon... enfin à côté de chez moi.

Différencier l'approche « boulot » et l'approche « mode de vie » permet à Victor de décrire par un mouvement de distinction la dimension militante et vocationnelle qu'il souhaite donner à son engagement au travail. En partageant cette réflexion, il cherche ainsi à se positionner dans le champ de l'animation dans son pôle le plus militant. A travers ces deux témoignages, on comprend que le travail vécu sur le mode de l'engagement produit des réflexions sur la matérialité du métier d'animateur·ice, en termes d'espace et de temps. Pour être militant·e animateur·ice, il s'agit, dans le discours qu'en font les enquêté·es, de dépasser les horaires imposés par le poste, de vivre à proximité de là où l'on travaille, bref, de brouiller les frontières entre le travail et les autres sphères de sa vie, soit d'approcher d'un militantisme « total », intégral – ce à quoi renvoie l'expression « mode de vie ».

Néanmoins, si ce brouillage des frontières est souligné en entretien par certain·es enquêté·es pour qui cela constitue un enjeu de légitimité (se positionner dans le champ, politiser son travail) il n'en demeure pas moins que tous·tes les enquêté·es s'illustrent, sous différents aspects et à différents degrés, par un fort engagement au travail. Ce dernier peut alors se lire en filigrane dans les entretiens, lorsque des enquêté·es évoquent les difficultés rencontrées lorsqu'il s'agissait de combiner leur travail à leur vie familiale, lorsque d'autres décrivent les heures supplémentaires qu'ils et elles ont été amené·es à faire dans le cadre de certains projets.

On reconnait ici les caractéristiques d'un métier en voie de construction, toujours situé entre « travail et engagement ». Ce faisant, et parce que la professionnalisation de l'animation est récente, elles sont le rappel qu'il s'agit d'un secteur historiquement régi par le fonctionnement associatif et/ou bénévole : Simon Cottin-Marx[67] montre que lorsque coexistent bénévoles et salarié·es dans un espace de travail associatif – à l'instar d'un centre social -, « cette situation favorise un "*ethos* de l'engagement" qui peut avoir des "effets de débordement" sur les salariés. La présence des bénévoles instille chez les salarié·es une logique de travail désintéressé, d'engagement, qui participerait à relativiser l'importance accordée à la rétribution monétaire ». Cela est d'autant plus le cas lorsque les salarié·es le deviennent à la suite d'un parcours de militant·e bénévole, au travers duquel ils et elles incorporent déjà un *ethos* militant qui, par ce que Pierre Bourdieu nommerait

67 Cottin-Marx, Simon. *Sociologie du monde associatif*. Repères. La Découverte, s. d. p. 100-101

« l'effet d'hystérèse »[68], produit un maintien de l'engagement dans la suite du parcours professionnel.

> Les engagements à côté du travail : porosité des sphères professionnelles et militantes

Outre cet engagement dans le travail, beaucoup d'enquêté·es ont des engagements hors du travail, mais qui lui sont liés. On retrouve dans cette configuration les caractéristiques de l'animateur·ice militant·e, dont les engagements professionnels et associatifs se recoupent et brouillent les frontières entre les différentes sphères de la vie sociale. Engagements associatifs bénévoles et profession d'animateur engagé au travail vont souvent de pair. En effet, et comme le rappelle Francis Lebon, les métiers de l'animation « sont généralement envisagés à partir d'une expérience amateur ou bénévole, vecteur d'une action sociale « désintéressée ». Cette situation contribue à la multiplicité des engagements professionnels et bénévoles qui amènent à s'investir « sans compter », avec dévouement, au nom de la « cause » éducative »[69].

Cette modalité d'engagement participe en outre à construire le réseau des enquêté·es qui, si ils et elles s'engagent bénévolement dans des missions par intérêt général, sont plus à mêmes par la suite d'y trouver un intérêt professionnel, dans la mesure où le capital militant qu'ils et elles construisent est tout à fait valorisable au travail. C'est le cas de plusieurs enquêté·es qui, pour renforcer leur carrière bien engagée, investissent au nom de leur structure les têtes de réseaux du secteur (Association des clubs de prévention du Nord, Fédération des Centres sociaux, Association Régionale de Formation en Animation) ou investissent à titre individuel des réseaux professionnels ou semi-professionnels (syndicats, associations d'éducation populaire).

> Les engagements hors du travail

D'autres enquêté·es décrivent un rapport plus distant au travail leur permettant de cultiver des engagements hors du travail indépendants. En s'appuyant sur la typologie des formes d'engagement au travail de Cécile Rodrigues et ses collègues[70], on pourrait rapprocher ce profil – minoritaire dans notre échantillon – de celui des « distant·es », que les auteurs décrivent comme un groupe présentant des niveaux d'engagement au travail plus faibles que l'ensemble des répondant·es mais une participation hors entreprise non négligeable. « Au travail, si une partie d'entre eux et elles n'excluent pas de participer aux dispositifs d'expression organisés par leur direction, ils et elles se tiennent le plus souvent à distance des syndicats et des élu·es du personnel

68 P. Bourdieu décrit avec ce concept l'idée d'une persistance de dispositions acquises dans un milieu alors que les circonstances de celui-ci ont changé. Bourdieu, Pierre. 1980. *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
69 Lebon, Francis. *Les animateurs socioculturels*. Repères 495. La Découverte, 2009. p5.
70 Rodrigues, Cécile, Étienne Penissat, Tristan Haute, et Pierre Blavier. « S'engager au travail et hors travail : quelles articulations entre deux registres de participation ? » *La Nouvelle Revue du Travail* 26 (2025).

et refusent de participer aux grèves (62 %) mais aussi aux élections (58 %). […] Leur non-engagement semble plus souvent un choix qu'une contrainte. Hors du travail, ce groupe participe davantage que [les autres], en particulier lorsqu'il s'agit d'actions individuelles (consommation engagée, etc). ». Michel, qui a été animateur social pour l'équipe municipale d'une ville moyenne de la région décrit ainsi l'articulation de son travail et de ses engagements :

> Michel, élève de 1974 à 1977 : Donc après le congé maternité de [ma femme], elle, elle a repris à mi-temps et moi je me suis mis à 80 %. Et pour nous, c'était... ce qui était important, c'était d'avoir du temps pour nos enfants, d'avoir du temps pour nous. **Et puis en fait on a toujours... enfin moi j'ai toujours considéré que le travail c'était pas toute ma vie, que le travail c'était une partie de ma vie,** c'était une partie importante et puis j'étais investi dans ce que je faisais, mais il y avait les à côté du travail, quoi ; c'est-à-dire des engagements, quand nos enfants étaient plus jeunes, c'était à la crèche, ou à la garderie, ou dans les associations de parents d'élèves... on était engagés dans un je sais pas si tu connais l'association Robin des Bio…

Le cloisonnement des sphères sociales permet à Michel de répartir de manière plus équilibrée (grâce à un temps partiel) son investissement temporel au travail et dans ses activités bénévoles extérieures. Nous retrouvons cette configuration des engagements également chez des enquêté·es qui mettent parfois leur travail sur pause afin de s'investir dans leurs activités associatives.

> Claire, élève de 1978 à 1981 : Donc moi je crois que je travaillais plus à l'époque. Et puis après je suis restée assez longtemps, j'avais plein d'activités associatives par contre... J'avoue que c'est comme si je travaillais, sauf que c'était pas payé, comme si j'étais à temps plein. Et je regrette même pour la petite. Ah oui à l'époque j'étais aussi conseillère municipale. […] Je sais plus quand, mais bref, je suis devenue conseillère municipale, mais avec une délégation enfance jeunesse. Et puis en juin 1996, j'ai été embauché comme directrice d'un centre social.

Si Claire décrit une période « sans travail », elle décrit avant tout une période sans rémunération, qui ne lui permet pas pour autant de bénéficier d'une disponibilité temporelle plus grande pour s'occuper de sa fille. Ici, substituer la dualité entre temps libre et temps de travail par la notion de disponibilité temporelle, comme le suggère Paul Bouffartigue[71], permet de montrer comment « le temps de non travail, de mille manières, porte l'empreinte du temps de, du et au travail ». En effet, Claire évoque plus loin les difficultés qu'elle connaît, à plusieurs moments au fil de sa carrière, à trouver du travail, ceci pouvant expliquer la place que prennent les engagements hors travail.

Nous l'avons vu, les trajectoires de tous·tes les enquêté·es se caractérisent par un fort engagement au travail, qui soit le déborde en venant brouiller les frontières, soit côtoie des engagements bénévoles indépendants du travail, dans une configuration plus segmentée. Pour

71 Bouffartigue, Paul. « La disponibilité temporelle au travail : nouvelles formes, nouveaux enjeux ». In *Temps de travail et travail du temps*, édité par Monchatre Sylvie et Woehl Bernard. Éditions de la Sorbonne, 2014.

expliquer la force de cet engagement, nous pouvons avancer l'hypothèse que le choix de ce secteur professionnel est lié à la quête de sens au travail, qui justifie la force de l'engagement dans celui-ci.

II. La centralité du sens au travail : un métier vocationnel

Pour expliquer l'importance et la diversité de ces engagements, il s'agit de mettre en évidence le caractère vocationnel du métier d'animateur. Défini par Thomas Coutrot et Coralie Perez[72], le sens au travail est caractérisé par trois dimensions : l'utilité sociale, les règles du métier et l'éthique commune (cohérence éthique), et le développement de l'expérience (capacité de développement). Comme le rappellent les auteur·ices de *Redonner du sens au travail. Une aspiration révolutionnaire*, les métiers les plus riches en sens ne sont pas forcément les plus prestigieux ou les mieux rémunérés, et il n'y a pas de lien évident entre niveau de qualification et sens au travail.

> Le salaire, un critère secondaire dans le choix du métier ?

Tout d'abord, l'importance du sens au travail peut se mesurer à la moindre importance que prend la question de la rémunération dans le choix de la voie professionnelle, et ensuite dans les choix de postes. Chez nos enquêté·es, lorsque l'animation est souvent pratiquée bénévolement en amont du passage par la professionnalisation à l'EFAS, le simple passage d'une animation ponctuelle à une animation statutaire peut être d'ailleurs être synonyme de remise en question.

> Paul, élève de 1984 à 1987 : j'ai culpabilisé longtemps là-dessus... sur la notion de bénévolat et puis professionnalisation, ça a longtemps été une interrogation sur la pureté de l'acte, est-ce que si on gagnait de l'argent pour faire ça, est-ce que ça restait toujours, quand même un acte militant, tu vois, tout ça... Cet antagonisme entre militance et professionnels du social, ça m'a longtemps perturbé, quoi. J'ai souvent eu un sentiment de culpabilité par rapport à ça. Maintenant c'est passé, mais ça a été très, ça a été assez douloureux pour moi.

On comprend que le salaire peut symboliser la frontière qui oppose, dans le champ, pôle militant et pôle professionnel des travailleur·euses sociales·aux, la rémunération ou la qualification signant le passage de l'un à l'autre et étant vécu subjectivement comme un déclassement symbolique pouvant aller jusqu'à affecter la cohérence éthique du travail, comme chez Paul. Mais ce vécu subjectif n'est pas la norme, et ce genre de déplacements individuels dans le champs peut faire l'objet d'autres ajustements éthiques. Dominique, animateur militant pendant sa vingtaine, décrit le moment où il candidate à l'EFAS comme une étape de son parcours marquée par un besoin de professionnalisation pour acquérir plus de légitimité, celle-ci découlant pour lui de la maîtrise de certaines compétences techniques et de la possession d'un diplôme les certifiant. Cette démarche va

72 Coutrot, Thomas, et Coralie Perez. *Redonner du sens au travail: une aspiration révolutionnaire*. La République des idées. La République des idées Seuil, 2022.

à l'inverse de Paul renforcer le sens au travail, puisqu'elle permet de répondre à la troisième dimension de celui-ci, à savoir le développement de l'expérience.

Dans la continuité de cet exemple, les évolutions de carrière, qui participent de ce développement de l'expérience, se font souvent au détriment d'une évolution salariale, à la différence d'autres secteurs d'emploi.

> Christophe, élève à l'EFAS de 1976 à 1979 : J'avais un boulot... alors, comme directeur [*d'une grande association de logement à Lille*], et j'avais donné mon accord, et la semaine suivante, il y a le directeur d'[*une autre grosse association*], qui m'a téléphoné pour me demander si... […] il m'a proposé de m'embaucher... [...] ; et du coup, j'ai accepté parce que ça me permettait de rester dans ma région, j'avais les enfants, ma femme etc. Mais avec ça... c'est pas anecdotique, mais en perdant au moins 1000 € de salaire... Par rapport à la proposition de Lille, mais en fait, presque à chaque fois, j'ai perdu du salaire quand j'ai quitté et... **parce que je perdais de l'ancienneté, parce que je perdais... mais ce que je dis : il y a des moments, il faut savoir le faire pour... rebondir et rester dans les mêmes valeurs.**

Si Christophe convoque en première instance des raisons familiales au choix d'un poste moins bien rémunéré, il précise ensuite, sous la forme d'une vérité générale, l'importance des « valeurs » dans ses choix de carrière. Ces modalités de carrière sont caractéristiques des profils d'enquêté·es ayant eu accès à des postes de coordination ou de direction. Ces postes leur ayant permis d'acquérir une plus grande reconnaissance dans le secteur, le fait de faire des choix « risqués » est compensé par une position dominante dans le champ. C'est ce que l'on peut voir en filigrane lorsque Pascal décrit le choix qu'il fait de quitter un poste qualifié dans un grand CCAS de la région pour participer à un projet de création d'entreprise d'insertion :

> Pascal, élève de 1984 à 1987 : Ils disent : « [...] on cherche quelqu'un pour mener une étude de faisabilité, mais on peut le payer qu'à mi-temps » ; j'dis « vous êtes drôles, et c'est quoi, comme contrat ? », « bah c'est un CDD de 6 mois », donc j'dis : « vous allez chercher un mec comme moi qui est sur un CDI à temps plein, et vous lui proposez un CDD de 6 mois à mi-temps ; j'ai l'air con à ce point-là ?, vous êtes fous ou quoi ? » Et ils me disent : « bon, éventuellement, si tu pouvais, on cherche un deuxième animateur, ça te ferait un temps plein ». Je vois ma femme, j'lui dis : « OK, je me suicide, je pars avec des tarés pour six mois ».

Dans les entretiens, les bifurcations sont souvent évoquées, et la dimension de risque qu'elles comportent mise en avant. En effet, ces épisodes biographiques permettent de mettre en avant le fait que la quête de sens guiderait prioritairement la carrière, celle-ci présidant les choix professionnels au détriment de la sécurité de l'emploi ou de la rémunération. C'est pourtant masquer le fait que ces mêmes bifurcations de type vocationnel ne semblent possibles que lorsqu'un minimum de conditions sont présentes dans l'environnement de l'enquêté·e. Pour d'autres enquêté·es ayant fait une expérience prolongée de la précarité dans le secteur, les bifurcations sont surtout le fait de périodes d'interruption indésirées de la carrière, marquées par le chômage et l'intermittence. Finalement, il s'agit d'évoquer la dimension politique que peut recouvrir le métier

d'animateur·ice, notamment en abordant le sens que les enquêté·es donnent à l'éducation populaire et les pratiques auxquelles ils et elles l'associent.

III. Faire de l'éducation populaire : de quoi parle-t-on ?

Au-delà de l'importance de l'engagement au travail et du sens accordé à celui-ci, la dimension politique du métier peut également renforcer ces aspects. L'attrait pour les pédagogies critiques, comme les références fréquentes à l'éducation populaire ou au *Manuel de l'animateur social*[73] de Saul Alinsky lors des entretiens, illustre souvent la dimension politique du métier, quand bien même ces références ne sont pas mobilisées de la même manière par les enquêté·es.

> Diversité des usages du terme et de ce à quoi il renvoie

Lorsque je les interroge à ce sujet en fin d'entretien, tous·tes les enquêté·es affirment et revendiquent la place de l'éducation populaire dans leur métier, souvent en le présentant comme une évidence. Pour autant, il est parfois difficile de détailler ce qu'ils et elles y mettent dedans.

> Louise : Et est-ce que vous avez pratiqué des méthodes d'éducation populaire dans votre travail à un moment etc., ou est-ce que cette méthode elle vous parle ou pas, pas forcément ?
>
> Nadège, élève à l'EFAS de 1990 à 1993 : Oui, bah oui, oui, oui, oui.
>
> L : Ça prenait quelle forme ?
>
> N : J'ai fait tellement de choses que, ouh ! [*elle ne sait pas comment répondre*] Tout ce qui est méthode d'éducation populaire, ouais… Les différents… [*elle réfléchit*] Je ne saurais pas trop vous dire, il y a eu tellement de choses que... je ne saurais pas trop y revenir.

On comprend que la référence à l'éducation populaire semble constituer une norme professionnelle à laquelle il serait difficile de renoncer, quand bien même son contenu précis est faiblement évocateur. Par ailleurs, selon les enquêté·es, l'éducation populaire renvoie à des pratiques différentes, qu'il s'agisse « d'ateliers pour faire ressortir les besoins des personnes », pour citer Nadège plus loin dans l'entretien, de réunions de quartier, lors desquelles le ou la professionnel·le joue le rôle d'animateur·ice et à l'issue desquelles il ou elle constitue un porte-parole – ce que plusieurs enquêté·es décrivent -, ou alors de séminaires mensuels auprès de l'équipe salariée, comme le fait James, au service jeunesse qu'il dirige dans le CCAS d'une ville moyenne de la région.

> James, élève à l'EFAS de 1990 à 1993 : Je faisais des séminaires une fois par mois, je trouvais un thème, un thème que je préparais, je déployais auprès de mes collègues, j'avais une orientation. L'idée c'est de les intégrer à ces champs-là : l'éducation populaire. Et qu'on puisse échanger, et qu'ils fassent siennes ses connaissances là. Et ça marchait très bien. Ça pouvait être sur tous les... la république, la naissance de la

73 Alinsky, Saul D. *Manuel de l'animateur social: une action directe non violente*. Points 93. Éditions du Seuil, 1978. Saul Alinsky est un militant et sociologue américain, considéré comme le père fondateur du *community organizing*.

> sociologie, la solidarité, c'est très diversifié, quoi. Et voilà… pour faire en sorte qu'on parle le même langage, la même chose, que pour aller dans le même sens.

Ici et par ailleurs dans d'autres entretiens, on retrouve de manière dominante une conception de l'éducation populaire fondée sur un sens pratique socio-éducatif commun que décrit James ici. Il se définit principalement par l'importance donnée à l'horizontalité des échanges, à la co-construction des savoirs, à partir de l'expérience des personnes rencontrées, permettant de générer un groupe capable de s'approprier les savoirs légitimes. Nicolas Brusadelli[74] montre que cet ensemble de valeurs et pratiques éducatives communes s'est consolidé à mesure que la professionnalisation des métiers de l'animation et du travail social s'est affirmée, conduisant les professionnel·les et les réseaux d'éducation populaire à diffuser leurs méthodes lors des formations.

> La dimension politique de l'éducation populaire

Au-delà de cet ensemble de méthodes communes relativement admises (horizontalité, co-construction), les objectifs et le système de valeurs de l'éducation populaire font l'objet d'usages et d'interprétations variés. Souvent, l'émancipation rime pour les enquêté·es avec l'idée de faciliter l'accès des jeunes issu·es des classes populaires à la formation, à un travail qualifié, voire à la participation citoyenne.

> Louise : L'éducation populaire, est-ce que c'est une notion qui vous a... qui vous a été utile dans votre travail ?
>
> Dominique, élève de 1984 à 1987 : Oui... quand je regardais, j'étais invité à l'intronisation du nouveau conseil municipal de notre petite ville, qui fait moins de 3 000 habitants maintenant. Il y avait autour de la table, je sais pas combien de personnes, admettons que y'en ait 25, il y avait plus de la moitié qui avait travaillé au centre social ou était en lien très proche avec le centre social, ou était administrateurs ; plus de la moitié. On a pas fait exprès, on n'a pas fait exprès ! Donc je me dis « tiens, on a quand même fait un travail d'émancipation, il y a des gens qui sont passés du centre social, ou par des activités centre social à un peu participation municipale, un peu de gestion municipale ». ll y a eu beaucoup de trajectoires, à travers le centre, des trajectoires personnelles… même à travers la politique des emplois aidés […] un véritable accompagnement des emplois jeunes ou de ce qu'on voulait. Y a énormément de gens qui ont trouvé un travail sur les 6, 7 ans de la période [du dispositif « emploi formation »], alors qu'on est dans une zone sinistrée, donc je me dis « oui, l'éducation, l'accompagnement, l'éducation populaire, a permis à pas mal de gens de… » [*ll ne finit pas sa phrase*]…

On retrouve dans cette description des pratiques d'éducation populaire une vision social-libérale de l'*empowerment*. En effet, à mesure que les discours sur la participation des usager·es se diffusent dans l'action publique, jusqu'à devenir une injonction normative pour les acteurs du travail social, les formes de l'émancipation promue par ces dispositifs se transforment et se recomposent au fil de

74 Brusadelli, Nicolas. « La centralité paradoxale des « méthodes » de l'éducation populaire: » *Cahiers de l'action* N° 61, n^{o} 2 (2023): 66-73.

leur institutionnalisation[75]. C'est le constat que dressent Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener[76], en proposant une typologie des différentes conceptions de l'*empowerment* et les pratiques qui leur sont associées. Dans sa conception social-libérale, l'*empowerment* comporte selon elles une ambition individuelle et collective qui met davantage l'accent sur le développement des capacités de réflexion des citoyen·nes rencontré·es, - leur engagement, leur responsabilisation et leur libre choix - que sur la visée de transformation sociale, à la différence de ce qu'elles nomment l'*empowerment* radical, que l'on pourrait rapprocher de l'éducation populaire politique. Comme le rappelle Irène Pereira[77], l'éducation populaire politique vise la formation des professionnel·les de l'éducation populaire institutionnalisée (étatique ou associative) à des pratiques d'éducation populaire fondées sur les principes de l'autoformation radicale, qui elle est non-institutionnelle, ancrée dans les mouvements sociaux et les collectifs militants, et fondée sur les principes de conscientisation des rapports sociaux, de développement des formes de pouvoir d'agir (*empowerment* radical), et de transformation sociale et politique. L'éducation populaire politique vise à faire le pont entre l'éducation populaire radicale et l'éducation populaire institutionnalisée, en (re-)politisant le public (les travailleur·euses sociales·aux) et l'espace (les institutions qui les emploient) de la seconde. Notons que les frontières entre ces différentes conceptions sont floues, et que les enquêté·es semblent circuler entre chacune d'elle, entretenant ainsi la labilité de la notion d'éducation populaire. Par exemple, Michel évoque l'idéal révolutionnaire et la dimension collective qui régissent la dimension politique du métier, tout en décrivant des objectifs d'amélioration des conditions de vie et de cohésion sociale – auxquels renvoient les problèmes de délinquance et d'incivilité.

> Michel, élève de 1974 à 1977 : On était beaucoup à avoir choisi ce métier parce que... Avec un idéal ou un idéalisme un peu révolutionnaire, c'est-à-dire « on va aider les gens à se prendre en main pour que en gros ils se laissent plus faire ». On voyait beaucoup de... dans les villes comme Lille sud, les quartiers d'immeubles, on voyait beaucoup de gens qui étaient un peu parqués là... Comme dans le temps, les gens vivaient dans les courées et c'était... il y avait des problèmes de délinquance, des problèmes d'incivilité et... Moi, comme d'autres, je me disais naïvement, « en montrant aux gens que s'ils se prennent en main, s'ils créent des associations de locataires, s'ils se laissent pas faire, ils obtiendront… « ensemble, on est plus fort », c'est un peu cette idée-là, quoi ; bon après je veux dire au contact de la réalité, je me suis rendu compte que c'était... les choses étaient plus…

Si Michel évoque le « contact avec la réalité » comme opérateur d'une rupture avec l'idéal du métier, l'évolution du contexte institutionnel peut également expliquer cette dépolitisation du vocabulaire de l'éducation populaire.

---

75 Carrel, Marion. « Injonction participative ou *empowerment* ? Les enjeux de la participation »: *Vie sociale* n° 19, n° 3 (2018): 27-34.

76 Bacqué, Marie-Hélène, et Carole Biewener. « L'*empowerment*, un nouveau vocabulaire pourparler de participation ?: » *Idées économiques et sociales* N° 173, n° 3 (2013): 25-32.

77 Pereira, Irène. *Qu'est-ce que l'éducation populaire politique ?* 21 avril 2025.

> Une éducation populaire institutionnalisée

Comme nous l'avons vu, l'intégration du vocable participatif aux normes institutionnelles en matière d'action sociale a participé à en transformer la teneur émancipatrice et politique initiale. C'est pourquoi selon Francis Lebon[78], les usages variés et parfois contradictoires de l'éducation populaire sont révélateurs des dynamiques macro sociales ayant recomposé le champ de l'éducation populaire ; il identifie ainsi trois sous-espaces sécants qui le constituent, tous situés entre « travail et engagement » : l'animation professionnelle, qui se caractérise par son haut degré de professionnalisation ; le secteur Jep (Jeunesse et Education Populaire), rattaché aux dispositifs d'intervention sociale financés par l'Etat et adossés au monde associatif ; et l'éducation populaire politique, qui cultive sa dimension contestataire et militante en ménageant son autonomie à l'égard des pouvoirs publics. Dans le cas de l'animation professionnelle de la présente étude, les dynamiques d'institutionnalisation sont également non négligeables et expliquent les ambivalences décrites en entretien. Les animateur·ices professionnel·les, dont le profil est assez militant et marqué par un fort engagement au travail, pâtissent d'une forte institutionnalisation de leur travail au cours de leur carrière, qui plus est lorsque les politiques publiques évoluent vers une accentuation du contrôle des activités et des évaluations. Les enquêté·es sont d'ailleurs assez lucides sur la situation et la faiblesse de leur marges d'action :

> Régine, élève de 1981 à 1984 : Les événements politiques et les changements de gouvernements [ça a] un impact de dingue sur notre boulot…
>
> Louise : Pourquoi ?
>
> R : Parce qu'on pouvait pas travailler comme on voulait ! Tu vois, j'étais à l'origine des LALP[79], que j'avais fait avec un technicien, on avait monté ça… parce que moi, si tu veux, dans le cadre de la citoyenneté, je créais des groupes de jeunes, j'animais des cercles de jeunes, je les constituais, même dans la rue, et après ils se constituaient, ils se créaient en association et ils montaient leur propre projet et demandaient leur financement. Moi ça me semblait super. Eh bien, la CAF a mis la main mise dessus, et a créé les LALP […] Et ben émanent de ça, tu vois il y a des choses mais, une fois que ça a été pris en main par la CAF, tu vois, on peut plus rien faire. Faut faire ce que eux veulent faire. Voilà. Alors ça a été le piège pour moi, moi qui ai cru, tu vois, en étant formée, que j'aurais pu impulser...

Régine décrit le processus par lequel une initiative locale menée dans une perspective de travail social collectif et à visée d'autonomisation des publics peut, lorsqu'elle est reprise et institutionnalisée, conduire à transformer son contenu et ses fins : selon elle, en reprenant à son compte les LALP, la CAF réoriente leurs objectifs afin de les faire coincider avec les siens, dépossédant ainsi les animateur·ices de terrain de leur propres ambitions d'*empowerment*.

78 Lebon, Francis. 2020. *Entre travail éducatif et citoyenneté: l'animation et l'éducation populaire*. Nîmes: Champ social éditions.
79 Lieux d'Accueil et de Loisirs et de Proximité

Pour conclure, ce chapitre a permis de revenir en détail sur la nature et la coexistence des différents engagements de nos enquêté·es, dans et à côté du travail, afin de mieux cerner la dimension vocationnelle qui semble déterminante pour s'engager dans le métier d'animateur·ice. On comprend alors mieux les dynamiques qui construisent le champ de l'animation professionnelle comme étant toujours traversé par une polarité entre militantisme et professionnalisme, productrice de normes professionnelles situées entre travail et engagement. Néanmoins, une fois décrits ces mécanismes, il importe de prendre au sérieux cette dimension professionnelle pourtant mise à distance, en portant une attention particulière à la carrière des enquêté·es, c'est-à-dire à leurs choix professionnels et leurs déterminants, à leur évolution de carrière, à la qualité de leurs emplois et les évolutions structurelles qu'a connu leur secteur d'emploi au cours de la période étudiée.

Chapitre 3 : Faire carrière dans l'animation

Alors que nous avons vu les conditions qui pouvaient favoriser le passage d'une animation ponctuelle à une animation statutaire, que nous avons cherché à identifier ce qui faisait l'éthique du métier d'animateur, afin de comprendre les différentes formes d'engagement professionnel et militant dont témoignent les enquêté·es, nous nous demandons à présent ce qui les dispose à poursuivre dans le secteur, à « faire carrière » dans l'animation. Plus que de réussite sociale, il s'agit à travers le concept de « carrière »[80] d'identifier les conditions d'un engagement au travail dans le temps. Nous porterons une attention particulière aux différentes formes que prennent l'évolution de carrière dans l'animation, en distinguant les profils d'animateur·ices de terrain de ceux accédant à des positions de direction ou de coordination – bien que cette distinction soit trop binaire. L'approche compréhensive nous incite également à porter une attention particulière à la manière dont les acteur·ices perçoivent leur situation et leur rôle : comment décrivent-iels leur carrière et que peut-on comprendre de ces modes de description ? Les mécanismes discursifs par lesquels les enquêté·es valorisent ou au contraire euphémisent certains aspects de leur carrière permettront de mieux appréhender le champ professionnel de l'animation. Finalement, la démarche interactionniste implique de réinscrire ces processus individuels dans d'autres niveaux d'échelles d'analyse. Tout d'abord, il faudra réfléchir à l'échelle du secteur entier - ses évolutions, sa réglementation - afin de comprendre les expériences de précarité que décrivent les enquêté·es. Enfin, toutes ces trajectoires doivent être réinscrites dans le contexte plus global dans lesquelles elles ont eu lieu, de la décennie de la professionnalisation en 1970 aux années 2010 marquées par un éclatement protéiforme du secteur.

I. Devenir animateur·ice… et le rester ?

> Rester ou non sur le terrain

Les usages de l'animation sont variés, qu'ils renvoient à une activité bénévole ou rémunérée, intermittente ou continue. Mais le secteur de l'animation professionnelle lui-même est protéiforme, dans la mesure où il comprend à la fois des animateur·ices « de terrain » et des cadres de l'animation. La population passée par l'EFAS est représentative de cette professionnalisation et qualification de l'animation, puisque la majorité des enquêté·es accèdent au moins une fois au cours de leur carrière à un poste d'encadrement, auquel destine le DEFA. Leur parcours se caractérise également par une forte mobilité professionnelle, avec des changements de postes fréquents. Enfin,

80 Le terme renvoie à l'ouvrage *Outsiders* de Howard Becker, une référence en sociologie parue en 1963, et dans laquelle l'auteur propose d'étudier les « carrières » déviantes des fumeurs de marijuana, en montrant qu'il s'agit de processus dynamiques et relationnels.

si l'évolution habituelle revient à passer de métiers de terrain à des métiers d'encadrement au cours de la carrière, il s'agit d'une part de considérer que de nombreux·ses enquêté·es acquérant des postes d'encadrement ne quittent pas pour autant totalement le terrain, et d'autre part, que ces évolutions ne se font pas nécessairement de manière continue, les carrières étant souvent marquées par des phases plus ou moins courtes d'interruption. Finalement, l'opposition entre postes de terrain et postes d'encadrement est trop binaire. Francis Lebon offre une description plus fine de l'espace professionnel de l'animation, et montre qu'il s'agit d'un espace multipolaire, traversé par les divisions de l'âge et du sexe, partagé entre fonctions d'exécution et d'encadrement, structuré par l'opposition des emplois stables aux emplois précaires. Il décrit un modèle de « flexibilité segmentée », à travers lequel une « segmentation des emplois oppose les salarié·es du noyau de l'entreprise et les travailleur·euses relevant de « formes particulières de l'emploi » ou d'emplois atypiques constituant la main d'œuvre flexible ». Or le passage par l'EFAS permet justement une stabilisation de la situation professionnelle et une protection face à la précarité des emplois atypiques qu'ont connu par le passé la majorité des enquêté·es (séjours de vacances, animation intermittente), permettant ainsi un véritable déplacement dans l'espace professionnel (bien qu'il n'exclut pas de faire l'expérience de la précarité par la suite).

Environ un tiers des enquêté·es a un parcours linéaire, marqué par une loyauté envers une structure (CCAS, centre social, mission locale, service municipal) et dans laquelle ils évoluent de manière interne. Dans le cas de nos cinq enquêté·es, James et Caroline ont tous les deux intégré un CCAS ou un centre social à l'issue de leur formation à l'EFAS, avant de gravir progressivement les échelons, l'un devenant chef de service, l'autre directrice. Dominique a un profil similaire, à la différence que son évolution a été conditionnée par son rôle actif dans la création du centre social dans lequel il travaillera toute sa vie : d'animateur social dans l'association porteuse du projet de création de centre social, il devient dès l'obtention de l'agrément directeur de la structure naissante. Pour Michel, qui travaille toute sa carrière pour la municipalité d'une ville voisine de Lille, l'évolution a lieu à la moitié de sa carrière, lorsqu'il passe d'un poste d'animateur social dans le service jeunesse de la ville à celui de chargé de la vie associative. Anne-Laure a quant à elle évolué au sein d'une mission locale, passant de conseillère à chargée de projet.

Une deuxième partie de l'échantillon se caractérise par des changements d'employeurs plus réguliers au cours de la carrière, malgré des périodes relativement longues dans chacune des structures. C'est le cas d'un autre tiers d'enquêté·es, pour qui le passage d'un poste de terrain, où le contact avec les usager·es est central, à un poste d'encadrement et de gestion d'équipe, est moins évident. Paul reste animateur en club de prévention spécialisé toute sa carrière, tout en changeant de

structures à plusieurs reprises. Il devient aussi formateur en parallèle sur la dernière partie de sa carrière. Nadège occupe deux postes différents pendant sa carrière, l'un de coordinatrice dans une association de lutte contre la toxicomanie, l'autre de coordinatrice santé au sein du service municipal de sa commune, restant chaque fois une dizaine d'années dans le poste. Un autre est responsable de projets au sein d'un CCAS de la métropole avant de fonder sa propre entreprise d'insertion, dans laquelle il finira sa carrière. Ces enquêté·es connaissent donc une ancienneté en entreprise moindre que le premier groupe mais ont une carrière qui se caractérise néanmoins par une continuité, les postes occupés illustrant la spécialisation progressive des enquêté·es dans un domaine : la santé pour Nadège, ou encore le logement social pour Christophe qui, s'il a plus de trois employeurs au cours de sa carrière, travaillera toujours dans ce domaine, occupant à chaque fois des postes d'encadrement ou de direction, successivement à la CAF puis dans deux grosses associations de lutte contre le mal logement. Il y a enfin Raoul, dont le parcours se situe à la frontière de ce groupe et du suivant, puisqu'il est éducateur dans l'association de prévention spécialisée qu'il a fondé pendant une quinzaine d'années, avant d'être assistant d'élu en mairie, et enfin formateur remobilisation professionnelle dans un club de prévention. A l'exception de son poste d'assistant d'élu, le parcours de Raoul s'inscrit dans une continuité dans le secteur de la prévention spécialisée.

Le dernier tiers des enquêté·es se caractérise par des parcours professionnels plus morcelés, l'ancienneté dans les structures dépassant rarement les cinq ans. Plus composite, ce groupe a des expériences de travail variées, que l'intermittence et la discontinuité soient un choix ou non, que les enquêté·es aient accédé à des postes d'encadrement ou non, qu'iels aient fait l'expérience de la précarité ou non. En effet, si Victor et Claire ont cumulé les emplois et connu des périodes de chômage, iels ont aussi pu accéder à des postes relativement stables et qualifiés, l'un étant directeur de chantier d'insertion pendant une petite dizaine d'années, l'autre directrice de centre social ou cheffe de projet Politiques de la ville. Néanmoins, iels sont tous·tes les deux, comme les autres enquêté·es de ce groupe, amené·es à changer de poste car leur activité est mise en péril (à cause d'un durcissement des politiques publiques, ou de querelles politiques et mauvaises relations entre institutions). Gérald est quant à lui le plus privilégié de ce groupe : directeur de centre social en tout début de carrière, il quitte le poste pour devenir formateur avant de fonder une structure d'animation sociale. Il n'abandonne pas la formation et le conseil, activités qu'il poursuivra en parallèle avant de les retrouver à plein temps lors de la dernière phase de sa carrière. Le caractère choisi ou contraint de la discontinuité des parcours est toujours délicat, les enquêté·es mettant alternativement en avant leur préférence pour le changement, le rejet de tout métier « routinier », « plan-plan », pour les citer,

mais aussi leur expérience de déceptions professionnelles, de chômage, et de frustration. A la suite d'un licenciement économique du fait d'une baisse des subventions du conseil général à l'association qui l'employait, Bertrand, choisit à 60 ans, de toucher le chômage, « plus avantageux que la retraite », tout en « continuant à [s']occuper » de manière bénévole, dans les associations de sa commune. Régine décrit quant à elle les difficultés récurrentes qu'elle a eu à trouver un emploi, et par la suite à y rester. Chargée d'accueil en mission locale, animatrice en club de prévention, formatrice au Secours catholique, coordinatrice dans une association d'insertion sociale, elle finit par se reconvertir et devient professeure de yoga autour de l'âge de 50 ans. Pour ces enquêté·es plus que pour les autres, notons enfin que la formation professionnelle est un recours fréquent lors de ces périodes d'intermittence, permettant aussi bien d'évoluer ou de se spécialiser que de se prémunir de la précarité et de l'inactivité via les bourses de formation.

> Se situer par rapport aux autres métiers du social

De manière analogue au milieu hospitalier, l'affirmation de distinctions entre les métiers du travail social constitue un enjeu de reconnaissance professionnelle pour des métiers dont les identités sont proches et les frontières poreuses. Anselm Strauss[81] montre ainsi comment le caractère « professionnalisé » du milieu hospitalier, où interviennent des professionnel·les aux formations et aux objectifs divers, se trouvant à des étapes différentes de leur carrière et inscrits dans des modes bien distincts d'investissement dans le métier, joue sur l'ordre qui s'y négocie. Du point de vue du travail social, l'ancienneté de la professionnalisation, des procédures de codification des métiers selon un ensemble de conventions collectives, diplômes et chartes éthiques, semblent placer l'assistance sociale en haut de la hiérarchie des professions, reléguant l'animation, dont le diplôme n'est pas requis pour l'exercice de la fonction et qui pâtit de la confusion entre animateur·ices professionnel·les (DEFA, etc) et non professionnels (BAFA, BAFD) à une position subalterne. Néanmoins, cette hiérarchie formelle et historique ne suffit pas à décrire la division du travail qui s'organise au sein du secteur. Celle-ci se construit et se renégocie selon un processus dynamique de délégation des tâches les moins prestigieuses, que Strauss qualifie de « sale boulot ».

> Paul, élève de 1984 à 1987 : Et aujourd'hui on s'est plus retourné vers la formation d'éducateur, je pense que la formation d'animateur a plus rejoint la formation d'éducateur, ou c'était plus…. Des gestes techniques, des protocoles à appliquer, tu vois, des choses comme ça... Et que les clients étaient interchangeables, en fait. Et tu prenais en charge, tu venais en aide, tu vois, on revenait presque dans des trucs du XVe siècle XVIe siècle, caritatifs, en fait, tu vois. Les pauvres malheureux qui ont perdu leur âme, on va les sauver. Alors que l'idée de l'éducation populaire, qui était portée par les formateurs, par les gens qu'on étudiait à l'époque, c'était pas ça, c'était une émancipation collective du milieu, que le milieu se prenne en charge par lui-même, qu'il fasse ses propres erreurs, etc. Mais que… Et que ça soit pas formaté, quoi ; qu'il puisse y avoir une multitude d'actions, voire des actions antagonistes, etc.

81 STRAUSS A.L. (1992), *La Trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, L'Harmattan, Coll. Logiques sociales, Paris.

La répartition des prérogatives professionnelles entre animateur·ices et éducateur·ices oppose et hiérarchise autant qu'elle évolue au gré de l'évolution du champ professionnel et des cursus de formation. Les tâches des animateur·ices, qui se situent aux frontières entre accompagnement (collectif ou individuel, impliquant des qualités d'écoute et de soutien psychologique) animation à proprement parler (qualités de coordination et de pédagogie) et technique (compétences administratives, gestionnaires, institutionnelles) s'organisent selon une division morale du travail qui informe sur ce que peut constituer le « sale boulot » : alors que l'éducateur·ice « applique », « aide », et, en somme exécute, la noblesse du métier d'animateur·ice se situerait dans sa capacité à « émanciper », sortir du cadre et cultiver une forme de conflictualité sociale (« l'antagonisme »). Ce faisant, ce qui fait le cœur du travail légitime de l'éducateur - accompagnement individuel, soutien psychologique - fait derechef l'objet d'une disqualification auprès des animateur·ices dont l'enjeu est de cultiver une distinction professionnelle et ainsi se positionner dans l'échelle des professions.

> La fonction de directeur·ice : une évolution de carrière resistible

Le parcours des enquêté·es nous permet de confirmer le fait que le DEFA conduit bien à des carrières d'encadrement et de coordination dans l'animation, permettant ainsi d'accéder aux postes les plus élevés de la hiérarchie professionnelle du secteur, et donc, pour beaucoup de nos enquêté·es, d'être en mobilité sociale ascendante.

C'est d'ailleurs l'acquisition de ces positions qui explique la forte revendication de l'engagement dans le métier et de sa dimension militante, car si l'on suit Francis Lebon, le champ de l'animation est caractérisé par une situation paradoxale dans laquelle « l'excellence » du métier (mobilité, motivation, désintéressement – que nous nommons l'éthique du métier) est portée par des agent·es aux marges du groupe professionnel, qu'il s'agisse des étudiant·es volontaires, animateur·ices ponctuel·les mu·es par la vocation, ou des cadres, à la fois formateur·ices et portes-parole du groupe, qui participent à en asseoir la reconnaissance[82].

Si l'on souhaite entrer plus finement dans l'analyse, on peut également ajouter que les cadres moyens, qui coordonnent des animateur·ices en prise directe avec le public, se distinguent des cadres supérieur·es, qui occupent des postes de direction (directeur·ices d'association, chef·fes de service), et aussi de ceux et celles qui exercent une mission d'expertise (formateur·ices, coordinateur·ices de dispositifs d'action publique). Ces éléments permettent d'affiner notre compréhension des différents profils d'ancien·es étudiant·es : si la grande majorité a eu des postes d'encadrement, leur profil se différencie selon qu'iels ont maintenu un lien étroit avec le terrain, dans le cas des cadres moyens (la majorité de nos enquêté·es) et ceux et celles qui ont accédé à des

82 Lebon, Francis. *Les animateurs socioculturels*. Repères 495. La Découverte, 2009.

postes de direction. L'opposition direction/terrain ne recoupe pas l'opposition cadres/non cadres de l'animation.

Ainsi nos enquêté·es se distinguent-ils et elles sensiblement de celles et ceux étudié·es par Eric Gallibour et Yves Raibaud[83], qui travaillent à partir d'un échantillon d'enquêté·es suivant la formation DEDPAD[84] en Aquitaine. Ces derniers montrent en effet que « la majorité des personnes interrogées se reconnaît dans l'appellation « cadre » et l'assume sans complexes ». Si nos entretiens n'ont pas abordé la question frontalement, on a pu relever que les enquêté·es ayant occupé un poste de direction produisaient un discours bien souvent fondé sur la mise à distance de la dimension hiérarchique de cette fonction, selon différents mécanismes d'euphémisation. Par exemple lorsque Claire décrit son arrivée au poste de direction d'un centre social de la région lilloise dans les années 1990, tout en disant qu'elle refusait alors cette appellation, « l'ayant toujours détesté » ; ou lorsque Dominique décrit le contexte de création du centre social qu'il va diriger à partir de 1988, dans le contexte des politiques de la ville :

> Dominique, élève de 1984 à 1987 : Tout le monde était militant… Il y a eu l'encouragement par rapport en 1981, Jack Lang, dont on parle en ce moment qui est... Bon, c'est tout, mais il était idéalisé par un peu tout le monde parce que il faisait, par le Ministère de la Culture, l'argent pouvait commencer à descendre dans les quartiers. **Donc j'ai dit « moi, je suis un militant, tout en étant »… j'aimais pas le mot « directeur de centre social », j'ai eu du mal.. C'était animateur social fonction de directeur, je supportais pas ce mot-là...** Et militant associatif, je me considère encore comme militant associatif ; et mon expertise ou mon savoir-faire, faisait que je contribuais à faire descendre l'argent dans les quartiers, notamment dans le mien, dans ce quartier HLM.

La fonction de direction semble cristalliser un clivage pour les enquêté·es car elle met à mal la posture militante qu'iels défendent et qui comporte une dimension anti-hiérarchique héritée des courants d'éducation populaire et des pédagogies critiques. Chacun et chacune bricole ainsi des arrangements éthiques afin de rendre la dissonance acceptable : par exemple, en gardant un fort ancrage avec le terrain, en cumulant deux fonctions, comme le fait Pascal lorsqu'il devient directeur de son entreprise d'insertion.

> Pascal, élève de 1984 à 1987: j'avais un poste bicéphale, directeur, mais directeur d'une structure de 30 salariés, à moins d'être mythomane et mégalo, ça te prend pas un temps plein d'être directeur, tu vas pas te pavaner partout avec ta médaille ; t'as les mains dans le cambouis, mais t'as autre chose à faire, et on avait pas les moyens d'avoir en plus un CIP[85], et un CIP on aurait pu le payer qu'à mi-temps… [*il décrit par la suite l'activité d'accompagnement individuel à l'insertion qu'il a mené dans son entreprise*].

Les raisons économiques et la logique d'efficacité, combinées à des raisons morales (« à moins d'être mégalo ») expliquent que Pascal ait eu une double fonction au sein de son entreprise

83 Gallibour, Éric, et Yves Raibaud. « Les cadres de l'animation sont-ils des cadres comme les autres ?: » *Agora débats/jeunesses* N° 48, n° 2 (2008): 62-74.
84 Diplôme d'État de Directeur de Projet d'Animation et de Développement, diplôme de Jeunesse et Sports créé en 1995)
85 Conseiller d'insertion professionnelle

d'insertion, bien que cette dernière ne supprime pas les rapports de pouvoir qui existent entre lui et et les travailleurs qu'il emploie.

Cette partie a permis de mettre à mal l'opposition trop rigide entre postes de terrain et d'encadrement, tout en cherchant à entrer dans la complexité des différents postes d'encadrement qui existent dans le secteur de l'animation professionnelle qualifiée. Nous avons pu voir que les enquêté·es, de manière représentative des diplômé·es du DEFA, accèdent à ces postes d'encadrement et participent à la technicisation du métier autant qu'à la diffusion des normes professionnelles. Ces dernier·es ne sont pas pour autant à l'abri des différentes formes de précarité qui touchent ce secteur.

II. Faire l'expérience de la précarité : inégalités face aux opportunités d'emploi et dans la carrière professionnelle

Par rapport au niveau national, la part des emplois précaires dans le secteur de l'animation est nettement supérieure, variant de 53 % à 49 % de 1990 à 2005, contre une moyenne de 10 % au niveau national. Définie par le statut d'emploi, la précarité renvoie à l'ensemble des statuts à durée déterminée ne permettant pas d'assurer des revenus durablement (CCD, interim, apprentissage)[86]. Son évolution dans l'animation accentue et anticipe l'évolution nationale de la précarité dans l'emploi, alors que les années 1990 marquent une ère de « déstabilisation des stables »[87] et de progression constante de la précarité. Le secteur est structurellement marqué par la présence massive des contrats courts, le CDD étant la norme. Ce résultat est influencé par le secteur d'activité des centres de loisirs et séjours de vacances, activités qui fonctionnent de manière saisonnière. Ainsi la précarité est-elle particulièrement marquée dans ce secteur ainsi qu'au sein des niveaux IV de formation (équivalent du BP JEPS) et parmi les moins de 40 ans (dont le bastion des étudiant·es-animateur·ices fait notamment partie). On comprend alors que le passage par l'EFAS, et l'accès au diplôme de manière générale, peuvent ainsi constituer des remparts contre la précarité particulièrement présente dans ce secteur. Les trajectoires des ancien·nes stagiaires, décrites un peu plus haut, permettent de confirmer ce constat. Néanmoins, nous le voyons aussi, ils et elles n'en sont pas pour autant nécessairement prémuni·es, et certain·es en font malgré tout l'expérience. Cette précarité se matérialise par la nature des contrats, mais également par les possibilités d'accès à l'emploi, conditionnées par des inégalités de genre, des logiques de réseau, ou encore par les dynamiques globales du marché de l'emploi.

86 *Cf.* site de l'Observatoire des inégalités, https://www.inegalites.fr/evolution-precarite-emploi
87 Castel, Robert. *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. L'espace du politique. Fayard, 1998.

> Négocier sa place dans ce « petit monde »

Tout d'abord, plusieurs enquêté·es témoignent des logiques de réseaux qui peuvent influencer l'accès à l'emploi. Le réseau bénéficie à plus d'enquêté·es qu'il n'en pénalise, néanmoins certain·es décrivent en entretien un véritable système de cooptation, lié à des appartenances politiques, des alliances institutionnelles, des affinités partisanes. Alors que le Parti socialiste est très implanté dans les communes de la région à la fin du XX^{ème} siècle, qu'il est par ailleurs très actif dans la structuration du réseau associatif du travail social[88], par exemple par le biais de la fédération Léo Lagrange, le militantisme politique d'un autre bord a pu constituer une entrave à la carrière professionnelle de Régine.

> Régine, élève de 1981 à 1984 : Alors après, dans ma vie professionnelle, ça m'a aussi joué des tours.
>
> Louise : C'est-à-dire ?
>
> R : Ba que... j'étais marquée. Donc dans certains lieux, certains domaines, et ben voilà, j'avais pas ma place. Et même au niveau des relations avec les personnes, ou même des hommes que je pouvais rencontrer. […] Mais aussi... ben il y avait un holà, si tu veux, toute la classe bourgeoise, un petit peu, et tout, voilà, je passais pour une rebelle ! Et puis on ne m'adressait pas la parole […] Tu vois, ça a un impact, quand tu t'engages. […] . Mais même après, dans la recherche d'emploi et tout, ça a quand même joué pas mal.

En guise d'illustration, Régine relate ensuite un épisode lors duquel un maire d'une commune du Nord de 8 000 habitant·es, alors qu'elle postule à la direction d'un centre social après plusieurs années d'expérience professionnelle diplômée dans le secteur, met son dossier « sous le coude » et à partir duquel elle n'a « plus jamais eu d'ouverture sur cette commune ». Ce maire, pourtant de la même couleur politique qu'elle, embauche par la suite des personnes sans diplôme, sans les compétences recquises, selon ce que Régine nomme des logiques de « copinage ». Celle-ci décrit ainsi à plusieurs reprises une carrière marquée par sa mise à l'écart du fait de son genre et de son profil militant, n'ayant pas peur d'entrer en conflit avec les partenaires politiques et les institutionnels. Son exemple est éclairant dans la mesure où elle porte un regard singulier sur les conditions d'accès à l'emploi dans le secteur, absent des autres entretiens. Elle met en évidence les logiques de réseau dans leur version négative, là où elles ont justement permis à l'inverse à beaucoup d'autres enquêté·es d'accéder à l'emploi. En outre, elle insiste sur sa position de genre qui accentuerait cette logique. Il est à ce titre intéressant de noter qu'une autre enquêtée, au profil proche sous certains aspects, décrit également avoir payé les frais de ses engagements militants. Sans lier cela à sa condition de genre, Claire décrit une carrière morcelée autant par ses prises de position fortes sur ses lieux de travail, qui la conduisent parfois à démissionner, que par des

88 DURAND, Robert. *Histoire des Centres Sociaux - du Voisinage à la Citoyenneté*. 1st ed. Avec Jacques ELOY et Henry COLOMBANI. La Decouverte Editions, 2006.

arrangements politiques « au-dessus d'elle » qui l'ont à plusieurs reprises mise sur la sellette - notamment lorsque l'élu à la tête de la Société d'Economie Mixte qui l'employait est condamné pour abus de biens sociaux. Elle ajoute qu'elle a dû apprendre à faire davantage de compromis à la fin de sa carrière, à ne pas démissionner, rattrapée par une situation personnelle et financière très fragile.

Ces témoignages contrastent avec ce que les enquêté·es décrivent habituellement du réseau, le décrivant comme un véritable atout pour accéder à l'emploi, mentionnant avant tout le capital social qu'il a représenté dans leur parcours. Pascal décrit ainsi à plusieurs reprises avoir pu accéder à un stage ou un emploi après s'être fait « repéré » dans son poste antérieur, sans préciser davantage les liens présidant cette logique. De même, l'EFAS constitue pour beaucoup d'enquêté·es un atout pour accéder au premier emploi. Il permet par exemple de bénéficier du réseau des formateur·ices, qui se font alors de bon·nes allié·es : James, tout juste arrivé en France, sans réseau professionnel, obtient par exemple son premier stage de développement social du territoire grâce à un de ses formateurs. Caroline elle, obtient son premier emploi en tant que responsable d'animation d'un centre social grâce à un membre de son jury de mémoire ayant fait l'intermédiaire.

Finalement, la carrière de nos enquêté·es ne peut être comprise que si nous la replaçons dans les différents contextes politiques et économiques dans laquelle elle s'est opérée, car la structure générale de l'emploi subit, au cours de la période étudiée, de grandes transformations qui ont des répercussions sur les dynamiques de professionnalisation de l'animation.

III. Des carrières conditionnées par l'évolution des politiques sociales et du marché de l'emploi

En effet, de 1973 jusqu'au début des années 2000, le marché de l'emploi évolue au gré des politiques publiques, tant en matière d'accès à la formation, d'accès à l'emploi, qu'en matière d'action sociale. Car si le secteur se caractérise par une bonne capacité de création d'emplois, cela se fait bien souvent au détriment de leur qualité et leur stabilité[89]. On peut donc distinguer trois générations[90] d'enquêté·es marquées par des conditions d'emploi et d'exercice différentes.

89 *Op. cit*. Lebon, 2009.

90 Nous prenons ici les générations au sens des différentes promotions passées par l'EFAS, bien qu'elles n'appartiennent pas toutes aux mêmes cohortes de naissance : nous distinguons les enquêté·es selon leur année de passage à l'EFAS et non leur année de naissance, bien que cette variable ait également des incidences sur l'accès et la nature de l'emploi.

> Les premières générations et le renouvellement des postes en centres sociaux : des dames patronnesses aux nouvelles·aux animateur·ices sociales·aux

Les premières promotions passées par l'EFAS, au cours des années 1970 et du début des années 1980, décrivent un accès aisé à l'emploi, des contextes de travail encore largement marqués par des approches traditionnelles du travail social, un métier d'animateur·ice en construction, et des missions peu définies et très diversifiées.

Deux enquêtés évoquent ainsi leur arrivée dans des centres sociaux largement emprunts de la culture familialiste et catholique laïcisée. Notamment Christophe, lorsqu'il évoque le stage qu'il obtient dans un centre social de la banlieue lilloise :

> Christophe, élève à l'EFAS de 1976 à 1979 : Et en fait l'intérêt de ce centre social enfin à l'époque, ça faisait partie de... comme tous les centres sociaux, à l'origine, dans le nord, c'était ce qu'on appelait les dames patronnesses, et donc c'était... ça avait été créé par les patrons du textile et c'était leur femme souvent, et en fait c'était à base d'apprentissages, tout à fait au début, l'hygiène pour les ouvrières... Enfin élever son enfant, la couture, enfin tout ce qui tournait autour de ça. Et en fait, moi j'étais embauché parce qu'ils quittaient un très vieux local pour emménager dans un local qui venait d'être construit très, très correct[…]. Et du coup, j'étais le premier aussi embauché, animateur, parce que cette structure commençait à travailler avec les jeunes, les ados, les enfants du quartier. Alors qu'avant c'était les bébés et les mamans mais…. C'est... Et c'est anecdotique, mais pas que, en fait, il y avait 25 salariées femmes et j'étais le premier mec, et le seul. Et à l'époque, comme dans beaucoup de centres sociaux du Nord, les directeurs, c'était souvent des directrices, qui venaient de la couture etc., qui avaient au mieux un diplôme de conseillère en économie sociale, mais c'était souvent des directrices très, très traditionnelles, souvent célibataires parce que elles étaient très engagées, en temps et tout ça mais bon... mais ce qu'il y a dans beaucoup de centres sociaux, au bout de quelques années, avec l'arrivée des animateurs et entre autres qui étaient presque tous à l'EFAS, amenait pas mal de conflits à termes, parce qu'il y avait un conflit de types de publics qu'on accueillait qui... qui n'allait pas aux autres salariées qui avaient l'habitude de trucs très calmes.

Le mouvement de professionnalisation du secteur de l'animation passe par un renouvellement des générations, des approches du travail social, et de la formation des travailleur·euses sociales·aux, les premier·es animateur·ices arrivant sur un marché du travail alors essentiellement composé d'assistantes sociales et de conseillères en économie sociale et familiale. Christophe décrit l'héritage familialiste dont sont issus les centres sociaux. Très structuré dans le Nord, ce courant d'associations à vocation sociale est issu de la bourgeoisie industrielle catholique et conservatrice du Nord. Jacques Eloy, ancien président de la Fédération des Centres sociaux du Nord, retrace le rôle de ces associations familialistes dans la valorisation des centres sociaux dans les années 1950 et 1960[91] :

> « Dans le Nord au cours des années 1940, ce sont les associations familiales conservatrices qui valorisent la formule centre social et qui en suscitent l'existence […]. L'UDAF élargira cet intérêt dans les années 1950 en recommandant la généralisation des centres sociaux et en souhaitant que les associations

91 « Acteurs et facteurs de la création de la fédération des centres sociaux du Nord. Années 1960-1970 », intervention de Jacques Eloy lors de l'assemblée générale de Mémoires Vives – Centres sociaux du 20 mai 2006.

familiales en soient les porteurs. En 1962, l'UDAF du Nord consacre son congrès annuel, tenu à Wattrelos, à la question des centres sociaux ».

Le moment de la professionnalisation du secteur, initié à cette période mais accentué avec la création de la Fédération des centres sociaux du Nord en 1966 et l'apparition d'écoles de formation à l'animation, à l'instar de l'EFAS, marque une période de renouvellement des pratiques au sein des centres sociaux. C'est en tout cas ce que décrit Michel, au sujet du stage de troisième année qu'il fait dans un centre social, dirigé par une assistante sociale approchant la retraite :

Michel, élève de 1974 à 1977 : Mademoiselle Denis…. une femme d'un très forte tempérament, il y avait une conseillère en économie sociale et familiale. Il y avait deux dames qui s'occupaient des filles. […] Et donc les garçons étaient beaucoup dehors, mais les filles, sur le plan des activités, c'était très... très marqué centres sociaux de l'époque, c'est-à-dire on apprend aux mamans à faire de la couture et la cuisine. […] Et donc ces deux dames, elles faisaient la même chose, mais avec des adolescentes. Après, y avait un animateur à temps plein qui s'occupait des ados, puis un peu de l'animation de quartier quoi.

Témoins de ce moment où l'animation est encore un métier naissant, les fiches de stage des premier·es élèves de l'EFAS éclairent l'absence relative de missions claires et circonscrites lorsqu'iels sont embauché·es en tant qu'animateur·ices, à l'instar de cet élève, stagiaire dans un foyer de travailleurs étrangers en 1974 :

« Mon travail a consisté à être animateur. […] En fait, on me précise tout de suite que je ne devrais pas me contenter de l'animation et que j'aurai aussi un travail de gestion. Je suis plus adjoint au directeur. »

Si les stages lors des premières années permettent souvent d'accéder à des postes à responsabilité rapidement, c'est aussi parce que, inversement à ce que décrit Simon Cottin-Marx, le secteur est peu professionnalisé : « plus la professionnalisation du secteur est ancienne, plus les professions et les métiers qui le composent sont structurés, et plus les conditions d'emploi sont bonnes ».[92]Au cours des années 1970, la reconnaissance du nouveau métier passe par la création du DAPASE et par la valorisation par les acteurs de terrain des compétences spécifiques que les nouvelles·aux animateur·ices ont acquises dans les organismes de formation et reproduisent dans les structures qui les emploient. Cela permet de réglementer les stages et les emplois, à mesure que les politiques urbaines favorisent la création d'un ensemble de structures de quartier et que des organisations militantes de quartier – associations de jeunes, amicale de locataires - se professionnalisent. Plusieurs enquêté·es décrivent ainsi leurs premières expériences professionnelles dans ces espaces entre militantisme et action sociale de proximité.

Dominique, élève à l'EFAS de 1984 à 1987 : Donc je me suis engagé à la CGT, à la CNL, pour changer un peu la vie des locataires dans le quartier. Je me suis retrouvé plus ou moins trésorier de l'Amicale des locataires du quartier, avec le prêtre ouvrier qui était engagé. […] Donc c'était entre 82 et 84. Je me suis

92 Simon Cottin-Marx, 2019, p. 100.

engagé, donc... il y a une association dans le quartier, qui a été mise en place pour gérer les fonds ; parce que des militants du quartier se sont mis ensemble, des enseignants, des parents d'élèves, des militants, dont moi je faisais partie [...] pour être force de proposition d'actions de changement social dans le quartier. Donc cette association a été créée pour gérer les fonds qui allaient peut-être venir de la zone d'éducation prioritaire...

Une fois passé par l'EFAS, Dominique va convertir ses multiples engagements militants de quartier en un métier à temps plein, qui va notamment lui permettre de participer à la création du centre social qu'il dirigera durant le reste de sa carrière. Il décrit dans cet extrait un moment charnière, au début des années 1980, où l'arrivée de la gauche au pouvoir et la transformation de l'action publique participent à forger de nouvelles alliances locales entre militant·es et professionnel·les du social, tout en réorganisant également le marché de l'emploi de ces dernier·es.

> La génération Mitterrand et les nouveaux métiers du social

A partir des années 1980, la décentralisation ainsi que les politiques urbaines participent à la création de nouveaux emplois dans le secteur de l'animation sociale. Alors que le chômage est en hausse constante au cours de la décennie, on assiste à la création de différents types de contrats aidés censés faciliter l'accès à l'emploi des jeunes, à l'instar des Stages d'Initiation à la Vie Professionnelle (SIVP), ou encore des Travaux d'Utilité Collective (TUC), créés en 1984 sous le gouvernement de Laurent Fabius et transformés en 1990 par le Contrat Emploi Solidarité (CES). Les missions locales et les clubs de prévention spécialisée deviennent un relais important des politiques de l'emploi et de la jeunesse à partir de cette période. Dans cet extrait, Gérald dresse un tableau des différentes recompositions engagées dans les années 1980 et de leur incidence sur les pratiques des professionnel·les.

Gérald, élève de 1975 à 1978 : Il y avait eu l'élection de Mitterrand, qui a porté quand même, qui a bouleversé pas mal de choses, en particulier avec les lois de décentralisation, 83, je pense, le premier train de lois de décentralisation, ça donnait des pouvoirs énormes, en tout cas nouveaux, aux élus locaux ; et du coup, ba, il fallait aussi apprendre à négocier, ça, je l'avais pas forcément appris pendant la formation... À la limite, nous on était plus sur la relation avec les institutions qui pouvaient être nos tutelles ou nos financeurs... Là pour le coup, ba, fallait composer avec ça, et puis il y a surtout l'arrivée de... tous les dispositifs contractuels, avec la politique de la ville en particulier ; elle existait un peu avant, sous Giscard, avec un dispositif qui s'appelait Habitat et vie sociale, mais là on est passé à une autre dimension, et moi, le centre social que je dirigeais faisait partie des 21 premiers, 22 premiers sites de la politique de la Ville, suite au rapport Dubedout[93], et on a vu tout arriver en même temps, les missions locales, enfin... Qu'est qui a qui est encore tombé à l'époque... et pour le coup, il n'y avait pas de professionnels... puisqu'on créait vraiment quelque chose qui était très, très nouveau, et à grande échelle, et il n'y avait pas de professionnels qui étaient particulièrement formés à ça. Du coup, les animateurs, pas que sociaux, d'une manière générale, et pas que ceux de l'EFAS, on s'est souvent retrouvés aux premières loges pour mettre en place ces dispositifs contrac…Oui, si, y'en avait un, je l'avais oublié, hyper important, c'est l'éducation prioritaire, de la part de l'éducation nationale, hein, pour le coup, moi je sais que le maire de la commune, dont je dirigeais le centre social, était complètement... c'était son dernier mandat, il était déjà assez âgé, il était complètement dépassé par toutes ces initiatives, et du coup il

93 « Ensemble, refaire la ville » est le nom du rapport rédigé en 1983 par Hubert Dubedout, alors maire de Grenoble, chargé de présenter les premiers acquis des actions menées durant un an en faveur du développement social des quartiers. Il y remet en question la volonté centralisatrice des institutions d'alors.

> m'avait demandé de le représenter, enfin de représenter la commune dans les instances où normalement, ça devait être les élus... Moi j'y allais en tant que salarié d'un centre social, c'était un peu particulier [*il rigole*].

Plusieurs enquêté·es évoquent au sujet de cette période leur participation à de nouveaux dispositifs expérimentaux : plans locaux d'insertion, plans européens, expérimentations locales, notamment dans le cadre du programme quadriennal de lutte contre la pauvreté ; développement de services de prévention jeunesse dans le cadre des politiques de la ville…

> Nouvelle action publique et précarisation des métiers du social

C'est aussi le lexique du travail social qui évolue, à mesure que les questions de pauvreté et de chômage deviennent le cœur de l'action sociale. Pour désigner les publics, on passe souvent des « habitant·es » aux « usager·es ». C'est une période lors de laquelle toute une nouvelle partie de la population entre dans le giron des « publics cibles » de l'action sociale, aux côtés des publics historiques (jeunesse délinquante, enfance en danger, public en situation de handicap) : les nouvelles formes de « précariat », c'est-à-dire de l'institutionnalisation de la situation précaire font des travailleur·euses pauvres, chômeur·euses et précaires une population surnuméraire, valide mais invalidée par la conjoncture sociale et économique[94]. Les approches territorialisées se développent, et des emplois de coordination des politiques de la ville ou encore d'agent de développement territorial apparaissent. Cette « ère des dispositifs » voit donc l'émergence de nouveaux postes d'encadrement mais dont le statut ne protège pas nécessairement de la précarité, comme le rappelle Francis Lebon : « les « métiers flous » de l'action publique territoriale (« chef de projet »), qui mobilisent des individus au niveau d'études élevé, sont marqués par l'instabilité des statuts et des parcours », notamment à mesure que les politiques sociales évoluent et se rationalisent. L'intérêt pour de nouvelles pratiques professionnelles à l'instar du développement social communautaire – sur lequel nous aurons l'occasion de revenir en troisième partie – vont entrer en jeu dans un contexte où les financements publics se transforment, l'action publique se managérialise, et l'action sociale est enjointe de développer des partenariats public-privé, de s'appuyer sur les ressources citoyennes pre-existantes.

Dans les années 1990, si la dynamique de création d'emploi dans le secteur se poursuit, elle ralentit néanmoins et va de pair avec une précarisation du secteur, à mesure que les dispositifs se transforment au fil des changements de gouvernements sans se pérenniser pour autant. Les enquêté·es sont plusieurs à décrire soit des intermittences dans leur carrière, soit des réorientations professionnelles, notamment vers le secteur de l'insertion par l'activité économique, restée

94 Robert Castel 1995, 2007. Cité dans Boucher, Manuel. « Introduction. Les défis du travail social : entre contrôle, activation et émancipation ». In *Où va le travail social ?* Métiers et formations. Champ social, 2022. Cairn.info.

jusqu'alors marginale. Plusieurs connaissent des périodes de chômage à l'issue desquelles ils et elles optent pour des emplois peu gratifiants :

> Régine élève de 1980 à 1983 : C'était le poste, le premier poste que j'ai eu. Après j'ai essayé de postuler en mission locale, non aux centres sociaux, j'ai pas réussi... Et je suis après, j'ai été après, donc je me suis retrouvée à nouveau chômage, et j'ai travaillé… […] Dans une association de prévention, une association, je sais plus comment s'appellait... à Maubeuge. Et c'était des éducateurs, et c'était, on recevait les toxicomanes qui sortaient de cure. Donc ils n'étaient plus suivi médicalement, mais il y avait un sacré boulot, et ils étaient dans des états pitoyables. Et voilà, puis des gens aussi qui venaient là pour échapper à la justice. Il n'y a pas de secret, pour échapper à la prison, à un internement, voilà ! Donc on avait des gros lourds ! […] Et après j'ai dû travailler à la mission locale.

A partir des années 1990, six enquêté·es pratiquent des activités d'insertion, de manière ponctuelle ou durable (ainsi que deux enquêté·es directeur·ices de centre social, qui intègrent des missions de cet ordre à leurs activités). A partir des années 2000, certain·es enquêté·es (5, mais pour des raisons variées) font également état de licenciement économique, lié à des diminutions de subventions (du conseil général), ou de manques de moyens limitant les lancements de projets associatifs. Au début des années 2000, Victor rencontre des difficultés pour péreniser son association d'éducation populaire et se retrouve « le bec dans l'eau » lorsque le maire de sa commune, vice-président de la région, bloque sa demande de subvention après que son collectif a refusé la proposition de ce dernier d'en faire une structure d'éducation populaire municipale.

Au sortir de l'EFAS, devenir animateur·ice professionnel·le revient bien souvent à convertir des expériences militantes en compétences professionnelles, à accéder à une qualification professionnelle pouvant être vectrice d'ascension sociale, et enfin à bénéficier d'un réseau – via les formateur·ices, les stages et les stagiaires - à même de faciliter l'entrée sur le marché de l'emploi. Pour autant, derrière cette série d'étapes objectives relativement communes, se cachent des carrières professionnelles variées : selon l'époque et donc le niveau de formalisation de la profession et de dégradation du marché de l'emploi, qu'il s'agisse des premières générations d'animateur·ices professionnel·les ou de celles sorties de l'EFAS au tournant du siècle ; selon la trajectoire professionnelle, qu'elle ait conduit à des postes d'encadrement et de direction ou non, qu'elle ait été marquée par des bifurcations professionnelles – de nature variée - ou non, qu'elle ait impliqué des périodes de précarité ou non. Enfin, nous voyons que choisir l'animation professionnelle consiste souvent, dans le contexte de l'EFAS et de la période étudiée, à devenir un·e « militant·e professionnel·le », qu'il s'agisse d'articuler engagements bénévoles et salariés, ou d'investir son travail d'une dimension politique ou militante, impliquant de le vivre sur le mode vocationnel.

Comment expliquer que ce modèle de professionnalité – fondé sur un ethos de l'engagement – soit une caractéristique commune à nos enquêté·es ? Qu'est-ce que cela dit du modèle pédagogique de l'EFAS, et plus largement de la manière dont la professionnalisation de l'animation a été pensée par les acteurs institutionnels, notamment à travers le diplôme du DEFA ? Comment finalement ce modèle de formation, et les normes professionnelles qu'il participe à diffuser, vont se modifier au cours de la période étudiée et de l'évolution des politiques de formation ? Qu'est-ce que cela dit de l'évolution générale du travail social, comme secteur d'emploi et comme dispositif d'action sociale ?

Partie 3. Que reste-t-il de l'EFAS ? Cerner l'héritage de l'école dans le champ actuel de l'éducation populaire et du travail social

Que retenir du modèle pédagogique de l'EFAS et comment distinguer, c'est-à-dire sous quels aspects, le fonctionnement de cette école, sa culture pédagogique et professionnelle des autres organismes de formation ayant participé à ses côtés à la structuration d'un nouveau champ professionnel (chapitre 1) ? Dans quelle mesure cette histoire est partie intégrante d'une politique de formation fondée sur la montée en qualification et l'éducation permanente, et qu'implique la restructuration des diplômes de la filière, à partir de la fin des années 1990, sur l'EFAS et plus généralement sur les manières de former à l'animation (chapitre 2) ? Que reste-t-il aujourd'hui de cette formule d'enseignement dans les pratiques des professionnel·les et comment cela se combine-t-il à d'autres normes professionnelles, d'autres rapports au travail et d'autres générations (chapitre 3) ?

Chapitre 1. Spécificité pédagogique du DEFA à l'EFAS

Les entretiens ont montré que l'accès à l'EFAS, les attentes à l'égard de cette formation, et finalement ce que les enquêté·es en gardaient par la suite différaient : selon qu'il constitue une étape dans un projet de reconversion professionnelle ; que l'image militante de l'école réponde à un besoin de conversion et de mise à profit des compétences militantes dans un secteur déjà investi bénévolement auparavant ; ou alors que l'EFAS constitue une porte d'entrée dans le monde de la formation diplômante, vectrice de reconnaissance sociale et institutionnelle. Ces différences ont conditionné ce que décrivaient les enquêté·es au sujet de leur expérience à l'EFAS en entretien.

Cette diversité des profils permet de nuancer l'image que certain·es enquêté·es pourraient construire de l'EFAS comme école militante : si cette école a pu profiter au parcours militant de certain·es stagiaires, elle se caractérise avant tout par son ouverture. Il s'est agi d'une école dont l'un des objectifs était de satisfaire les besoins de professionnalisation d'une grande variété d'individus aux carrières très diverses, militantes ou non, déjà issues du secteur ou non. Comment cette professionnalisation s'est-elle mise en œuvre à l'EFAS ? Sous quels aspects cela a-t-il constitué un modèle singulier dans le champ de la formation professionnelle ?

I. Encadrement et fonctionnement de la formation à l'EFAS : un modèle d'éducation permanente ?

Avec la création du DEFA en 1979, différents organismes de formation régionaux vont intégrer le nouveau diplôme à leur offre. Dans le Nord-Pas-de-Calais au cours des années 1980, les organismes permettant de s'y former sont l'INSTEP Léo Lagrange, le CREPS de Wattignies, ainsi que l'IUT « carrières sociales » option animation socio culturelle, qui donne accès, à l'issue des deux années de DUT, à la troisième année « d'adaptation à la fonction » du DEFA. Dans ce contexte, il semblerait que le choix de l'EFAS par les ancien·es stagiaires ait été motivé par l'approche peu scolaire, l'importance des stages dans la formation, ainsi que la nature du suivi pédagogique. Cet agrégat de savoirs, théoriques et pratiques, leur articulation, et enfin la forme pédagogique qu'il prend, constituent la formule d'enseignement de l'école : tenter d'en cerner les contours est l'objet des parties qui suivent et nous permettra d'identifier un « modèe efasien », que l'on est tenté d'affilier à la tradition d'éducation permanente issue de l'éducation populaire et institutionnalisée par la loi de 1971 sur les organismes de formation professionnelle[95].

> Le choix de l'EFAS : une approche moins scolaire

Il ressort des entretiens que l'EFAS s'est démarquée par son cadrage moins scolaire que les autres organismes dans lesquels les enquêté·es ont candidaté avant leur admission à l'EFAS.

> Caroline, élève 1988 à 1991 : Du coup, j'avais pas mon bac et le DEFA en plus me permettait de rentrer aussi sans bac. J'aurais pas pu faire un IUT. Et à la limite, c'était mieux parce que l'IUT, je pense que c'était beaucoup moins intéressant et formateur.
>
> Louise : Pourquoi ?
>
> C : Parce que le DUT était vraiment beaucoup plus scolaire, je pense, que le DEFA. Et déjà, les stages que j'ai fait m'ont appris beaucoup, et puis je pense que c'était aussi beaucoup moins scolaire l'EFAS.

Le fait que le bac ne soit pas requis pour candidater à l'EFAS est un critère déterminant pour Carole, alors que sa scolarité dans un lycée expérimental ne lui a pas permis d'obtenir le baccalauréat. En outre, l'aspect trop scolaire du DUT « carrières sociales » est souvent convoqué par les enquêté·es pour justifier leur choix de l'EFAS.

> Christophe, élève à l'EFAS de 1976 à 1979 : Oui, c'est l'EFAS, t'avais l'impression de devenir plus intelligent... Et ce que j'ai pas dit, c'est que j'avais passé aussi le concours d'entrée à l'IUT parce que j'avais des copains qui avaient fait l'IUT et a priori comme l'IUT c'était pas la catho, j'étais plus parti pour faire l'IUT. Et j'ai passé pour la même semaine les deux concours, et j'ai trouvé que le truc de l'IUT c'était tellement scolaire que je me dis, « je veux pas aller là-dedans, c'est trop scolaire ». Et j'ai choisi l'EFAS. Parce que j'avais trouvé que le concours enfin je sais plus comment c'était, mais en tout cas c'était vachement plus intelligent... plus intéressant.

95 La loi Delors de 1971, *Cf.* partie 1.

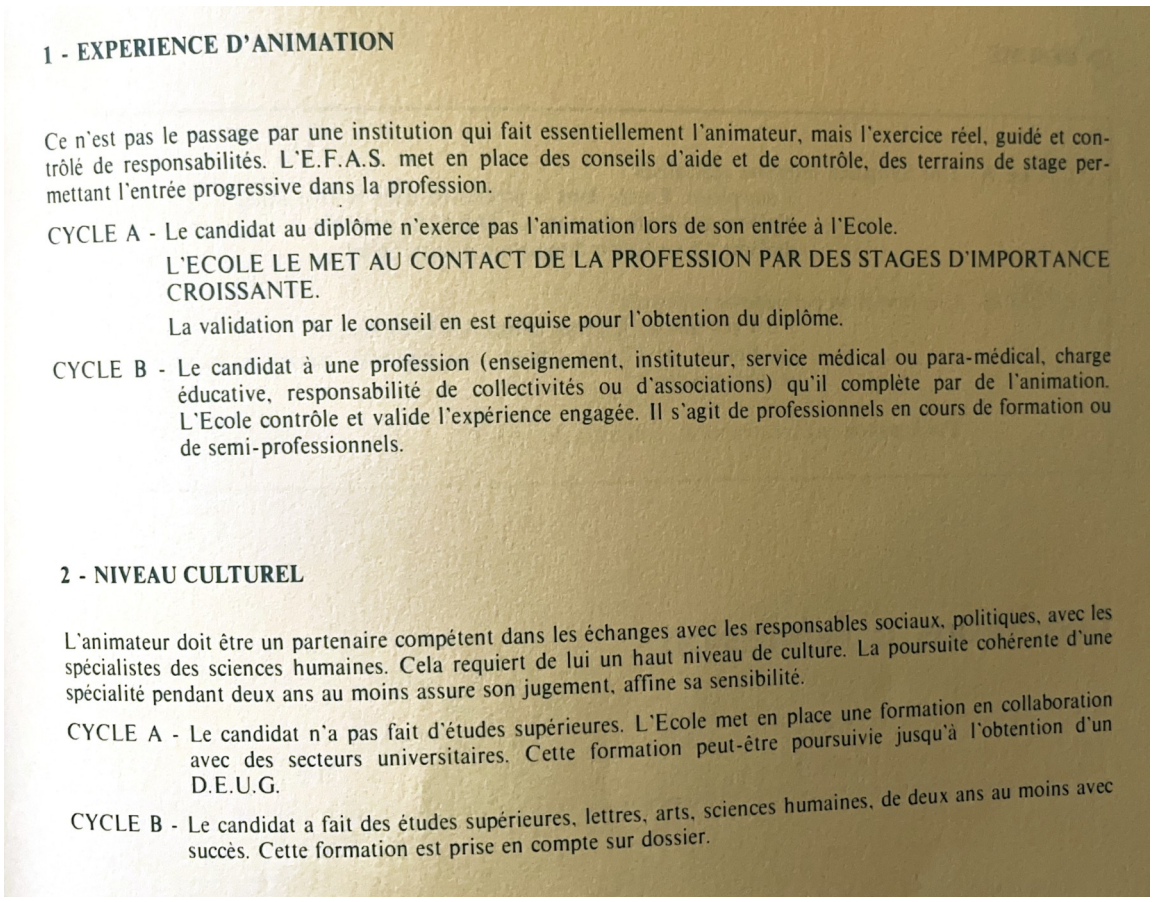
Le choix de cette approche, et ses différences avec l'IUT sont bien résumées et mises en contexte par un enquêté qui, après avoir été formé à l'EFAS, y est devenu formateur quelques années plus tard :

> G : A l'époque, il y avait… Parce que des DUT carrières sociales, y'en avait à peu près dans toutes les régions de France. Mais, il y avait certains IUT qui sortaient du lot, qui avaient une très bonne réputation, puis… Celui de Grenoble en a fait partie, mais, si je ne m'abuse, c'était celui de Bordeaux qui était le plus dans des approches de travail collectif également, et du coup qui se retrouvaient bien dans les… on va dire les deux gros courants [portés par l'EFAS], d'un côté le travail social, et de l'autre l'éducation populaire. […] Et Lille, moins, je dois dire. Je le dit d'autant plus que, comme après j'ai changé de région, on parlait toujours de l'IUT de carrières sociales de Bordeaux, mais Lille, non, en l'occurrence. Voilà. Pour autant ça a formé des générations d'animateurs, c'est pas la question, mais je pense que... On n'avait pas les mêmes les mêmes éclairages et probablement on n'avait pas les mêmes inspirations.

Les deux approches pédagogiques principales – travail social collectif et éducation populaire - participeraient à forger l'identité pédagogique de l'école, alors même que ces deux courants ne constituent pas nécessairement un référentiel commun dans le champ de la formation à l'animation. Ceci a impliqué de construire une formule d'enseignement à même de laisser une place centrale aux stages dans le cursus de formation.

> La place centrale des stages dans la formation à l'EFAS

Dès sa création en 1973, l'EFAS met en avant un modèle d'éducation permanente, comme on peut le lire dans un document de présentation de la formation à l'EFAS.



1 - EXPERIENCE D'ANIMATION

Ce n'est pas le passage par une institution qui fait essentiellement l'animateur, mais l'exercice réel, guidé et contrôlé de responsabilités. L'E.F.A.S. met en place des conseils d'aide et de contrôle, des terrains de stage permettant l'entrée progressive dans la profession.

CYCLE A - Le candidat au diplôme n'exerce pas l'animation lors de son entrée à l'Ecole.
L'ECOLE LE MET AU CONTACT DE LA PROFESSION PAR DES STAGES D'IMPORTANCE CROISSANTE.
La validation par le conseil en est requise pour l'obtention du diplôme.

CYCLE B - Le candidat à une profession (enseignement, instituteur, service médical ou para-médical, charge éducative, responsabilité de collectivités ou d'associations) qu'il complète par de l'animation. L'Ecole contrôle et valide l'expérience engagée. Il s'agit de professionnels en cours de formation ou de semi-professionnels.

2 - NIVEAU CULTUREL

L'animateur doit être un partenaire compétent dans les échanges avec les responsables sociaux, politiques, avec les spécialistes des sciences humaines. Cela requiert de lui un haut niveau de culture. La poursuite cohérente d'une spécialité pendant deux ans au moins assure son jugement, affine sa sensibilité.

CYCLE A - Le candidat n'a pas fait d'études supérieures. L'Ecole met en place une formation en collaboration avec des secteurs universitaires. Cette formation peut-être poursuivie jusqu'à l'obtention d'un D.E.U.G.

CYCLE B - Le candidat a fait des études supérieures, lettres, arts, sciences humaines, de deux ans au moins avec succès. Cette formation est prise en compte sur dossier.

L'EFAS est pensée par ses créateurs comme un lieu de passage et de rencontres entre professionnel·les et futur·es professionnel·les de l'animation. On devine l'idée que la formation pratique est essentielle pour l'acquisition du savoir-faire et des compétences que souhaite dispenser l'école, ceci faisant écho à la tradition d'éducation populaire dont elle se dit héritière. On reconnaît les traits de l'alternance intégrative, une pédagogie qui a caractérisé la formation sociale de beaucoup d'organismes lors de la période étudiée. Celle-ci peut être définie comme consistant en « l'étroite connexion et interaction entre formation théorique et formation pratique, de même qu'un travail réflexif sur l'expérience »[96]. L'école cherche en effet à favoriser l'analyse de pratiques, la diffusion de savoirs critiques variés, et donne une place centrale à l'expérience de terrain. Cela se traduit par la durée prolongée des stages à l'EFAS, dès la première année[97]. Quand la durée

96 Gimonet Jean-Claude, *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des maisons familiales rurales,* L'Harmattan, 2008, cité dans Fourdrignier, Marc. « Alternance intégrative ». In *Dictionnaire pratique du travail social*. Dunod, 2026.

97 Lors de la création de l'EFAS et avant la formalisation du DEFA, l'idée d'éducation permanente va même plus loin, en substituant aux stages le mi-temps professionnel, défendu ainsi par Jean-Paul Noddings, dans un témoignage écrit en 2026 à l'intention du projet EFAS Patou : « même à temps partiel, un salarié fait partie de l'organisation et peut exercer des responsabilités qui engagent la structure qui l'emploie. Ce n'est pas le cas d'un stagiaire. Dès lors que le mi-temps professionnel n'est pas plus difficile à mettre en place qu'un stage long, il n'y a aucune raison de maintenir la structure du stage comme élément obligatoire de la formation. Cet élément sortait des habitudes, et il fallut fortement insister pour le faire accepter ».

minimum de stage pendant le DEFA est fixée par les ministères à 200 heures au cours des deux premières années, le cursus à l'EFAS est constitué pour sa part d'un stage pratique de 7 mois la première année et deux stages en deuxième année de (4 à 6 mois en E.S.A et de 3 à 4 mois en T.A.). Cette spécificité est décrite comme un atout de la formation par les enquêté·es :

> Victor, élève de 1988 à 1991 : Et donc ce qui était intéressant aussi à l'EFAS, c'était la durée des stages. En première année on était quasiment un an, en alternance dans une structure. Et ça c'était le luxe, quoi enfin... Et la deuxième année pareil, tu avais un stage très long. Et après quand je suis parti de l'EFAS, après tu avais des stages de trois mois, quoi, des trucs beaucoup plus réduits. Parce qu'il y avait beaucoup plus d'enseignements à faire, papier crayon, il y avait ce truc-là. Voilà comment je suis rentré... à l'EFAS à peu près.

> L'importance du suivi individuel dans l'accompagnement pédagogique

Ce modèle de formation repose en outre sur un accompagnement individuel des stagiaires, comme le décrit cette ancienne formatrice :

> Agnès : Alors le DEFA, vraiment j'ai adoré. Et puis je vous dis, [il y avait des] élèves pas du tout formés au niveau de l'écrit etc, mais avec une énorme expérience de terrain et puis les autres qui étaient plutôt des intellos et qu'il fallait envoyer sur le terrain et qui savaient bien écrire, donc, moi j'accompagnais beaucoup à l'écriture etc, et j'aimais bien ces deux aspects parce qu'il y en a, il fallait écrire avec eux, et d'autres ils écrivaient bien mais ils avaient pas bien compris le travail sur le terrain. Donc ça, c'était intéressant. Et puis, dans les promos, parce que moi j'étais responsable d'une promo… Enfin, la pédagogie de l'EFAS était intéressante parce que on avait des responsabilités d'unité de formation, de contenus à transmettre, mais on était en même temps responsable d'une promotion.
>
> Louise : D'accord.
>
> A : Et ça, c'était... là c'était vraiment le travail relationnel par rapport à chaque élève. Et en gros, ils étaient quoi ? ils étaient une bonne vingtaine par promotion. Donc on avait le temps d'accompagner chacun à partir de là, de là où il venait. Voilà... et ça moi, j'aimais bien cette relation pédagogique individuelle. Et donc écrire avec certains, par contre envoyer des autres à leur confrontation avec la réalité sur le terrain, c'était intéressant, et ça faisait partie quand même par rapport à d'autres centres de formation qui existaient dont j'entendais parler, c'était quand même une spécificité de l'EFAS, c'était d'être attentive au parcours de chacun.

Dans cet extrait, Agnès décrit la diversité des profils des stagiaires et les adaptations pédagogiques que cela implique. Cette diversité est ramenée à une dualité qui opposerait profils intellectuels et profils manuels, comme si ces deux dimensions de l'apprentissage étaient opposées et non complémentaires. Cette dissociation courante, qui structure notamment les politiques de l'éducation nationale, dont les filières professionnelles et technologiques sont pensées comme des voies de garage pour les jeunes issu·es des classes populaires à l'inverse du baccalauréat général, décrit la diffusion de la pensée taylorienne dans la société et dont Aimée Moutet retrace l'histoire[98]. L'autrice montre que cette organisation du travail s'est appuyée sur une division du groupe ouvrier en deux catégories distinctes, selon qu'il soit qualifié ou non. Dans un contexte de forte concurrence

98 Moutet, Aimée, et Emmanuel Quenson. Chapitre 4 « Formation professionnelle et formation technique au cours des Trente Glorieuses ». In *Renault sur Seine*. La Découverte, 2007.

industrielle, le taylorisme, qui imprégnera par la suite les politiques de formation, vise à s'assurer la participation conjointe mais imperméable de personnels possédant des connaissances techniques, des savoirs-faire et une mentalité recquises par le nouvel ordre industriel, et d'autres dont les compétences attendues seraient uniquement de l'ordre de l'exécution manuelle et manutentionnaire. Pourtant, cette opposition masque les compétences intellectuelles que nécessite le savoir faire pratique, et inversement. En ce sens, l'accompagnement que propose Agnès, tout en se fondant sur cette dissociation historiquement et politiquement construite, cherche à s'en émanciper en proposant de rééquilibrer ce partage des savoirs, qui recoupe une inégalité de classe et distribution hiérachisée du prestige.

Du point de vue des stagiaires, l'accompagnement tient également une place importante dans leur cursus de formation. Paul évoque cet aspect lors de son stage rémunéré en club de prévention spécialisée, et lors duquel les échanges avec son tuteur prennent une signification particulière alors que ce dernier est président du Conseil National de la Prévention Spécialisée :

> Paul, élève de 1984 à 1987 : Et puis, j'avais comme responsable de stage direct, Louis Dooghe, qui était le patriarche de la Prévention spécialisée en France, qui avait créé ça dans les années 60, 65 par là, avant que la prévention n'existe vraiment en 74. Et du coup, j'étais un petit peu le porteur de Louis qui, à l'époque, était président du Conseil National de la Prévention Spécialisée ; tous les mercredis après-midi, il allait au Ministère des affaires sociales rencontrer Bertrand Schwarz, les ministres et tout ça, pour donner des conseils, et tout... Et j'étais un petit peu… son œil sur le terrain, pour lui ramener un peu des billes... Et il m'aimait bien, parce que lui-même il avait un passé dans la Jeunesse Ouvrière Chrétienne, donc c'est un peu pour ça, je pense, qu'il m'avait un petit peu pris sous son aile aussi... […] Donc… Mais moi j'ai bien aimé, ça devait être un peu ma zone, j'avais bien aimé ces cours là. On avait des formateurs bienveillants, je peux dire, que effectivement, il y avait une bienveillance…

Dans cet extrait, Paul décrit les affinités qui peuvent exister entre formateur·ices et stagiaires, qui partagent souvent des caractéristiques sociales ou des éléments de parcours, ici par exemple leur engagement à la JOC. Notons dans cette perspective que plusieurs enquêté·es ayant été stagiaires à l'EFAS sont par la suite devenu·es formateur·ices ou intervenant·es – Paul par exemple -, témoignant ainsi de la place importante laissée aux professionnel·les dans le contenu pédagogique de la formation, et plus spécifiquement aux professionnel·les passé·es par l'EFAS, comme manière de perpétuer une formule pédagogique spécifique.

Alors que nous avons identifié ce qui faisait la spécificité de la formation au DEFA à l'EFAS en matière de construction du cursus, d'encadrement et de fonctionnement général des enseignements, il convient désromais de rentrer dans l'analyse plus précise des contenus pédagogiques enseignés.

II. Une approche pédagogique par le travail social collectif

Nous l'avons vu, l'EFAS semble se distinguer par les modalités de professionnalisation de ses stagiaires. Une culture de l'ouverture pédagogique caractérise l'enseignement à l'EFAS, que l'on

peut également identifier du point de vue des corpus théoriques mobilisés. En effet, s'il ressort des entretiens de manière assez univoque que l'EFAS a formé à un travail social collectif, à visée émancipatrice, ils nous renseignent également sur la diversité des courants pédagogiques et des pratiques professionnelles qui se cachent derrière cette appellation. Les enquêté·es n'ont ni retenu les mêmes savoirs étudiés à l'EFAS ni adopté les mêmes démarches de travail social collectif dans leur pratique professionnelle. Ce faisant, c'est bien à une « nébuleuse des pouvoirs d'agir » que renvoie le pôle du travail social – et de la formation dans le secteur - issu de l'éducation populaire. Comme le rappelle Manuel Boucher avec cette expression issue de son ouvrage éponyme[99], l'espace de l'*empowerment* et du pouvoir d'agir est ambivalent. Il représente une nébuleuse habitée par différents types d'acteurs qui ont des objectifs sociopolitiques variés et mettent en œuvre une pluralité de logiques d'action.

Il s'agit donc de rendre compte de cette diversité et ses ambivalences, qui se lit au travers des contenus pédagogiques transmis à l'EFAS et des carrières professionnelles des ancien·nes stagiaires. Ces deux aspects ne sont pas indépendants : les contenus pédagogiques sont ici évoqués par le prisme des entretiens, c'est-à-dire par le biais de ce que les enquêté·es retiennent, plusieurs décennies plus tard, de leur formation, ceci informant sur la manière dont les savoirs ont résonné et rejailli dans leur parcours professionnel et leur pratique du travail social. Dans son ouvrage, Manuel Boucher propose une modélisation de l'espace des pouvoirs d'agir visant à rendre compte des différents positionnements et ambivalences des acteurs de l'*empowwerment*. Nous reprenons ici trois des six idéaux-types qu'il construit, dans la mesure où ils semblaient représentatifs de l'espace pédagogique qui s'est construit à l'EFAS.

> Le pouvoir d'agir participationniste

La référence au métier d'éducateur spécialisé est convoquée dans plusieurs entretiens par des enquêté·es qui ont à cœur d'insister sur la dimension collective de leur travail. Ces enquêté·es cherchent ainsi à distinguer leur travail de celui des éducateur·ices spécialisé·es intervenant en milieu fermé, ou dans des perspectives très individuelles.

> Victor, élève à l'EFAS de 1988 à 1991 : Donc on présentait le DEFA comme un diplôme, attention, c'était le diplôme un peu supérieur d'animateur social, moi ce qui m'avait intéressé, c'est vraiment animateur social, c'est-à-dire un travail en milieu ouvert, pas éducateur en milieu fermé ou t'es plus sur l'accompagnement d'une personne, mais l'animateur plutôt, sur l'accompagnement d'un quartier, enfin d'une dynamique.

La figure de l'éducateur spécialisé agit comme un « anti-modèle » pour le métier d'animateur·ice, qui se serait construit en opposition d'une démarche individuelle psychologisante et dépolitisée. Ce

99 Boucher, Manuel. *La nébuleuse du pouvoir d'agir:* Champ social, 2023.

discours traduit les enjeux de reconnaissance qui traversent la jeune profession, et impliquent de circonscrire son domaine d'intervention, d'en préciser la démarche et la déontologie, afin de réaffirmer les frontières symboliques vis-à-vis des autres professions du social. Il s'agit à travers ces discours de négocier sa place dans la hiérarchie professionnelle, en revendiquant la noblesse d'une pratique professionnelle tournée vers le collectif et l'émancipation plutôt que l'aide et l'accompagnement curatif. L'ambition collective mise en avant se double d'une interprétation politique de ce que peut constituer le travail social collectif, dans la perspective émancipatrice portée par les courants d'éducation populaire.

> Victor : Et donc on a besoin dans les quartiers qu'il y ait des cadres, qui restent, et qui soient des leaders. Donc moi je me bagarre contre une posture du travail social qui dit « nous, on est des techniciens, c'est la parole aux habitants, on veut pas prendre la parole des habitants ». Et faisant fi d'en fait le rôle technique, il a la moitié du pouvoir... Le gars qui organise la réunion, qui installe la salle, qui... c'est lui qui, qui a les clés du truc, mais fait semblant que lui il est neutre. Et donc moi je suis pour s'impliquer, et je suis pour que, des travailleurs sociaux soient *leaders*, soit porte-parole, aussi. Soit pas simplement... « moi je suis caché dans »... et envoient au casse-pipe des gens qui ont pas forcément facilité pour parler. Tout ça c'est un équilibre, c'est-à-dire qu'il faut pas non plus que on voit personne à part les leaders dans le travail social. Mais il y a des postures comme ça dans le travail social de « moi j'attends que les habitants s'expriment », c'est... tranquillou, quoi.

Victor décrit le travail de l'animateur·ice comme pouvant consister à ménager de bons rapports avec les collectivités locales tout en assurant un rôle de contre-pouvoir quand il s'agit de se faire porte-parole de la voix des habitant·es. D'inspiration marxiste, la posture de l'animateur·ice décrite ici rompt avec un lieu commun de l'éducation populaire consistant à rechercher le retrait au profit de la parole des habitant·es, une posture que Victor décrit comme malhonnête car elle serait aveugle aux rapports de domination pouvant exister de fait entre animateur·ices et habitant·es (l'idée d'une fausse neutralité). Il lui oppose une position dominante assumée, à même de faire le poids auprès des institutions, suggérant implicitement la plus grande légitimité de l'animateur·ice par rapport aux habitant·es des quartiers populaires. Le parcours de Victor, animateur et créateur de différents collectifs citoyens visant la participation des habitant·es (comité de quartier, association de chantiers-école, recherches-action…) peut être rapproché du profil des « participationnistes » que décrit Manuel Boucher : « mett[ant] au cœur de leurs réflexions et de leurs actions la dimension participative et transformatrice des rapports sociaux dans les territoires urbains défavorisés, [ils] croient en la capacité d'améliorer le fonctionnement démocratique en permettant aux personnes vivant dans les quartiers d'habitat social de participer aux décisions qui les concernent et souhaitent, au-delà de la devise française « Liberté, Égalité, Fraternité », faire véritablement vivre son modèle égalitariste ». Engagé·es dans les champs de l'éducation populaire, des politiques urbaines et du monde associatif impliqués dans les luttes démocratiques visant à améliorer la justice sociale et les droits humains, les militant·es pour un pouvoir d'agir participationniste se concentrent sur des

objectifs de transformation localisés à l'échelle d'un quartier ou d'un territoire en vue d'une « égalité réelle », via le développement de logiques d'interpellation, de conscientisation, d'émancipation et de politisation.

A l'EFAS, la diffusion de cette vision du travail social collectif a pu être portée par différent·es formateur·ices ainsi que par l'influence de certain·es auteur·ices enseigné·es, à l'instar de Saul Alinsky. Ce courant est aussi représenté par des intervenant·es extérieur·es, qui conceptualisent une telle approche du pouvoir d'agir et viennent présenter leur méthodologie dans le cadre des cours de l'EFAS. C'est le cas du Grain, un atelier de pédagogie sociale belge qui définit dans cet extrait[100] à la fois la généalogie de son lien à l'EFAS et sa démarche :

> Durant la décennie des années nonantes, Le Grain, Atelier de pédagogie sociale, est intervenu à de nombreuses reprises dans les formations de l'EFAS. Ce n'était pas le fruit du hasard mais le constat d'un partage en commun d'une certaine vision de l'action sociale. En effet, Le Grain, organisme d'éducation permanente en Belgique francophone, a construit sa vision de l'éducation permanente sur une conception de l'émancipation des milieux populaires pour laquelle il a développé des outils méthodologiques, spécialement la « pédagogie du projet ». […]
>
> L'émancipation par le Projet autogéré
>
> [...] Qu'est-ce que l'émancipation pour Le Grain ? Dans son sens le plus général, l'émancipation peut être définie comme la sortie d'une tutelle. L'émancipation suppose donc de s'affranchir d'un pouvoir, de se libérer d'une domination. Trois concepts sont à la base de cette approche de l'action sociale [: celui de domination, de violence symbolique, et d'aliénation].
>
> Objectifs de l'action sociale
>
> Dans cette conception de l'émancipation, le but est d'augmenter le pouvoir des dominés sur leur condition. Pour y arriver, il faut donner aux personnes une plus grande autonomie personnelle et une emprise sur les institutions qui les encadrent. Pour cela, ils doivent pouvoir se mobiliser. Pour y arriver, il est nécessaire de transformer les représentations que les dominés ont du problème et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes.

> Le pouvoir d'agir intégrationniste

La majorité des parcours décrits en entretien semble se rapprocher d'une démarche d'émancipation intégrationniste que l'on peut définir, toujours avec Manuel Boucher, par un objectif de réinscription des habitant·es des quartiers populaires dans un processus d'intégration leur permettant d'être reconnu·es tout en participant à la co-production de leur environnement. Pour l'auteur, « le plus souvent, les intégrationnistes sont issus du monde des travailleurs sociaux ou des intervenants sociaux agissant dans le cadre de la politique de la ville. Il s'agit d'acteurs dirigeants ou d'intervenants sociaux agissant dans le champ de la prévention spécialisée connue pour employer des « éducateurs de rue ». D'autres intégrationnistes interviennent dans les champs de l'animation sociale et du développement social local reliés, en particulier, à des centres sociaux, des associations de proximité et des équipements municipaux ». On retrouve ces éléments dans le

100 Document interne à l'EFAS, archives privées

parcours de plusieurs enquêté·es, comme Paul, lorsqu'il anime des conseils d'éducation à la santé et à la citoyenneté, réunissant professeur·es, élèves et parents d'élèves dans des établissements scolaires prioritaires pour décider de questions de citoyenneté et de santé. De même, le travail en centre social, qui traverse partie ou intégralité du parcours de six des seize enquêté·es, peut également être rattaché à cette catégorie de pouvoir d'agir. Il s'agit d'une approche thérapeutique sociale et non seulement individuelle, qui vise à favoriser la communication au sein de la communauté et des habitant·es pour lutter contre la désorganisation sociale. Caroline décrit bien cet enjeu lorsqu'elle évoque l'évolution de la sociologie des habitant·es de son quartier et ses implications sur les objectifs du centre social qu'elle dirige :

> Caroline, élève à l'EFAS de 1988 à 1991: Un centre social, par définition, on est incontournable. C'est le mot de la Fédé, mais les gens, quand ils ont un problème, ou quand ils ont pas de problème... de toute façon, quoi qu'il arrive, ils viennent au centre social. Mais... pas tous, parce que là, quand je parle de la... que le quartier change... Bah, on appelle ça les bobos, les nouveaux habitants, voilà, et pour eux, le mot « social », c'est pas pour eux... Et puis ils ont créé des associations, des cafés participatifs, des coopératives, des trucs comme ça, alors que avant, les gens qui étaient dans un quartier populaire, ils venaient au centre social, puis c'est tout quoi. Et donc quand je dis on sera peut-être un pont... par définition, quand on écrit un contrat projet, on associe les partenaires, mais là, je vais être encore plus vigilante à connaître leurs projets, et les impliquer. Et dans mon contrat projet que je vais écrire... notre contrat projet, qu'on va écrire… On va tout le temps être obligés aussi d'exposer ce qui se fait et... que on est au courant de ce qui se fait, et pourquoi... donc comment on s'implique dedans aussi, c'est un peu ça, la nouvelle circulaire [de la CAF].

D'un point de vue plus technique, nous voyons avec ces récits que le travail social repose sur la capacité des professionnel·les à mobiliser et faire dialoguer les ressources déjà existantes sur un quartier : élu·es, habitant·es, tissu associatif. A cette fin, l'EFAS propose une méthodologie de diagnostic territorial que beaucoup d'enquêté·es retiennent et réutilisent lors de leur carrière professionnelle. Une ancienne formatrice rappelle le fonctionnement de ce dernier :

> A : La boîte à outils du diagnostic de quartier, ou « l'ABC du diagnostic de quartier », qu'a créé le collègue Daniel Auvertin. Donc moi j'ai beaucoup travaillé avec lui, j'ai relu, j'ai travaillé et après je suis intervenue avec lui, à Maubeuge, à Tourcoing, à Roubaix, pour aider des équipes de terrain à faire des diagnostics qu'on appelait partenariaux, c'est-à-dire avant d'agir, on diagnostique et on diagnostique en croisant tous les regards de tous les acteurs de terrain. C'est-à-dire le prof, le médecin, le policier, l'éducateur, l'animateur, et on a des grilles d'analyse de la situation, quantitative, qualitative. On analyse la situation, on croise les regards, et à partir de ça on se donne des priorités, on voit les faiblesses, les forces, on se donne des priorités, et on agit. Et après on se donne les moyens d'évaluer l'action.

Cet outil, développé par Daniel Auvertin, formateur permanent de l'EFAS, avec l'aide d'une de ses collègues, Anne Duhour, est commercialisé par l'école dans le cadre des activités de conseil qu'elle développe à la fin des années 1980. Il est aussi diffusé dans le cadre de la formation continue au DEFA et fournit une base méthodologique singulière dont les élèves se rappellent :

> Bertrand, élève à l'école de 1998 à 2001 : Il [Daniel Auvertin] a apporté des bases, et surtout une méthode. Moi, c'est la méthode, une certaine méthode... que j'ai intégrée, et que j'intègre toujours.

L : Et c'était quoi cette méthode ?

B : C'était une méthode de traitement, pour... […] Comment vous traitez un sujet.

L : Et ça consistait en quoi ?

B : Ah oui ! Je [m'en suis même servi au] concours d'attaché territorial. J'ai eu l'écrit comme ça, mais parce que… Vous savez, c'est faire un résumé de textes, de grands textes, qu'est-ce qu'on propose ? etc. Et j'ai appliqué cette méthode, et à chaque fois je regarde également si les documents qu'on me présente c'est ça… D'abord la situation, quel est le problème, quelles sont les solutions, qu'est-ce qu'on peut faire ? Voilà, c'est ça l'esprit d'initiative.

> Le pouvoir d'agir planiste

Enfin, certains éléments des parcours des enquêté·es peuvent renvoyer à du planisme, c'est-à-dire à un travail de planification de la participation citoyenne inscrite dans les dispositifs et réglementations de la politique de la ville. La mission est alors d'organiser, d'encadrer et de communiquer la « participation-consultation » dans les quartiers populaires. Pour Manuel Boucher, il s'agit « d'agents de développement social et de la participation, de chefs de projet de la politique de la ville et de conseils citoyens, de médiateurs et « grands-frères » [qu'il nomme] « pacificateurs indigènes » ». Ce dernier élément fait écho à la manière dont Raoul, issu du cursus FMD, décrit son rôle d'animateur en club de prévention spécialisée et les conséquences politico-sociales qu'il perçoit dans la baisse du financement dans le secteur :

Raoul, élève à l'EFAS de 1984 à 1987 : Le département nous supprimait 10 % de budget par an. 10, voire 15 % […]. C'est-à-dire que supprimer 15 %, c'était l'équivalant d'un poste. […] Alors qu'on était agréé par le département, l'aide sociale à l'enfance, c'est le département, mais pour se défausser, comme c'est, en plus, c'est la droite qui a pris le pouvoir, le côté social, c'est en train de… [...]. Et donc on nous demande de faire plus avec moins. Donc ce qui fait qu'il y a des postes qui sont régulièrement supprimés en prévention parce qu'on considère que c'est pas productif. Bah non, on fait la paix sociale nous ! [*il rigole*].

L : Vous faites la paix sociale…

R : Bah oui, si il n'y a pas de prévention demain, c'est qui les interlocuteurs qui vont intervenir sur le quartier, quand ça craint ? C'est toujours les éducateurs qui interviennent. Mais ça, on n'en parle pas

L : Oui justement, vous c'était quoi le sens de votre travail, c'était du coup de... enfin d'organiser la paix sociale, ça veut dire quoi, pour vous ?

R : Non fin, pas la paix sociale dans le sens où on est à proximité, on est plus proche des gens, quand il y a un problème, on était là, parce qu'on pouvait aussi faire la médiation ; que ce soit dans les conflits, dans les quartiers, quand les incendies…. Souvent, on était là, nous. Parce qu'on arrivait à avoir les parents, on arrivait à avoir les jeunes, on arrivait à trouver des choses. Moi je travaillais dans le quartier, je travaillais… Les dealers, je passais, ils faisaient pas attention à moi. Toi, tu passes dans un quartier comme ça, tout de suite, « c'est un flic », hein.

D'autres, comme James, vont reprendre à leur compte les enseignements de l'EFAS pour les appliquer à leur travail. On perçoit bien dans le discours de ce directeur du service jeunesse du

CCAS de sa commune l'influence des enseignements sur le *community organizing* dispensés à l'EFAS dans sa manière de procéder à son arrivée, alors qu'un pôle Jeunesse est tout juste créé :

> James, élève de 1990 à 1993 : Oui, oui au départ j'étais seul… […]. Comme j'étais seul sur une ville de 9 000 habitants, on avait l'ambition de déployer ça sur tout le territoire. C'était immense pour une seule personne. Très compliqué. Et très vite, j'ai eu le réflexe ou l'intelligence de m'appuyer sur la dynamique locale. Donc je m'appuyais sur des gens ressources qui ont favorablement, c'est-à-dire avec des pères, de mères, des familles de jeunes qui sont venus m'entourer.
>
> Louise : Bénévolement ?
>
> A : Bénévolement, pour l'encadrement […] Voilà donc on a développé comme ça, aujourd'hui, j'ai pu m'appuyer sur ces citoyens de la ville qui sont venus donner un coup de main à leur niveau. Ce qui était une ressource humaine considérable ! Et ce qui fait que ça s'est développé très vite parce que la ressource humaine était là…

Ces approches résultent d'un intérêt porté à l'EFAS pour les méthodes de développement communautaire qui sont pratiquées au Canada dans les années 1990. C'est à cette période que l'école développe un réseau de partenariat avec l'Université de Montréal, berceau du développement communautaire, où plusieurs voyages d'études sont organisés. Plus globalement, au cours des années 1990, les échanges internationaux se multiplient : au Liban, au Canada, au Sénégal. Précédée par le montage d'un projet collectif au cours de la première année, cette démarche s'inscrit dans une volonté pédagogique de l'école de renforcer le « sens de la formation comme outil de dynamisation du développement social local à l'opposé des tendances individualistes », peut-on lire dans le rapport d'activité de l'école de 2000[101].

Le voyage au Québec auquel participe James, étudiant de l'EFAS dans l'antenne de Valenciennes, et dont il participe à construire le projet, est un épisode marquant de sa formation, dont il va tirer des pratiques professionnelles qu'il réemploiera au CCAS. Parce qu'il concerne la mise en œuvre du développement social local à l'échelle de sa ville, le travail de James consiste à promouvoir un pouvoir d'agir institutionnalisé, passant par la consultation des habitant·es et le maintien d'un dialogue avec les populations directement concernées par les politiques locales.

> James : Nous avons un gros, gros volet urbain… […] c'est-à-dire que nous employons à développer les micro projets urbains sur les territoires, mais aussi, accompagner le gros gros travaux, les travaux lourds de rénovation urbaine. Parce que d'expérience, on a su que ces travaux de rénovation ne se passent pas toujours bien.. Et donc on fait la médiation, notre service entre les locataires, souvent c'est des parcs locatifs... Et les opérateurs de ces rénovations, pour défendre les intérêts des habitants, et puis appeler les opérateurs à leurs devoirs. Parce que souvent, on sent que dès qu'ils ont les marchés, ils font autre chose que ce qui est prévu... Donc on a une vigilance là-dessus pour veiller à ce que les choses se passent conformément au cahier des charges.

En dialogue étroit avec les collectivités locales et les différents acteurs institutionnels de la jeunesse, il s'agit pour James de susciter la participation des citoyen·nes ordinaires en maintenant

101 Rapport d'activités 1999-2000, 2 mai 2000, document interne à l'EFAS.

un dialogue entre celles·eux-ci et les technicien·nes du social. Son approche est consensuelle, et vise l'obtention de l'adhésion des habitant·es aux différents programmes de prévention ou les projets de rénovation urbaine.

Pour conclure, ce chapitre a permis de mettre en évidence les différents éléments qui font la singularité d'un « modèle efasien » : sur le plan du recrutement, celui-ci visant un éclectisme des parcours et une mixité sociale ; sur le plan de l'encadrement pédagogique, qui se caractérise par un suivi relativement personnalisé, à même de permettre un fort ancrage des stagiaires sur le terrain ; sur le plan socio-politique, alors que les visées émancipatrices du travail social insufflées à l'école, si elles rendent compte de la filiation de celle-ci avec les courants d'éducation populaire qui l'ont vu naitre, n'en font pas pour autant une école militante politiquement située, mais participent plutôt à forger une identité fondée sur l'ouverture pédagogique aux différents courants de travail social collectif, et que les stagiaires peuvent sélectionner et réemployer dans la suite de leur parcours.

A présent, il convient de prendre au sérieux les éléments du cursus de formation qui ont pu faire défaut aux étudiant·es : que ceux-ci relèvent de la construction du diplôme en tant que telle, ou de la manière dont cela se traduit à l'EFAS.

Chapitre 2. Une formation exigeante, un diplôme menacé : difficultés des stagiaires et fragilités de la formation

Les difficultés qu'ont pu éprouver les stagiaires lors de leur formation à l'EFAS relèvent à la fois du cursus du DEFA tel qui a été pensé par les deux Ministères, et également de l'incidence d'un « modèle efasien » sur les possibilités de réussite. En outre, il conviendra finalement d'aborder les difficultés à l'échelle de l'école qui, à la fin des années 1990, peine à s'adapter aux évolutions du secteur de la formation sociale.

> Le DEFA, des exigences élevées pour des stagiaires en voie d'insertion professionnelle

Tout d'abord, il convient de rendre compte des difficultés qu'ont pu éprouver les étudiant·es pour valider le DEFA. Ces difficultés dépassent le contexte singulier de l'EFAS, et sont identifiées dans le secteur - par les organismes, par les ministères, par la littérature sur le sujet - dès les débuts du diplôme. Cette réalité s'explique notamment par la structuration du cursus, et notamment de la troisième année qui, impliquant de trouver un stage de longue durée ou un premier CDD, voit de nombreux·ses étudiant·es obtenir leur premier emploi avant l'obtention de leur diplôme, ceci les poussant bien souvent à reporter à plus tard la rédaction du mémoire requise pour le valider officiellement.

> Paul, élève à l'EFAS de 1984 à 1987 : Et donc… je ne sais plus comment ça s'est passé exactement, mais toujours est-il que je me suis retrouvé en club de prévention. [Dans le cadre de] ce qu'on appelait « l'adaptation à la fonction » [en troisième année], donc l'adaptation à la fonction c'était... t'avais 120 heures de cours... Un mémoire à rédiger et le reste du temps, t'étais en fonction professionnelle chez un employeur quoi, moi j'étais un club de prévention, donc tu devais faire comme les autres éducateurs, mais en plus tu devais travailler sur l'objet de ton mémoire à rendre pour avoir ton DEFA… Ouais ce que j'ai pas dit aussi, ce qui était compliqué dans le DEFA, c'est qu'en fait, c'était des UF, [...] il y en avait six, et tu pouvais pas faire ton mémoire et rentrer en troisième année avant d'avoir tes 6 UF. Donc, dans le meilleur des cas, en trois ans t'avais fini, mais dès que t'avais raté une UF, il fallait attendre la session suivante, et c'était tous les trois mois, à peu près... Donc, et si tu la ratais une deuxième fois, il fallait que tu refasses la formation de cette UF. Et du coup t'as des gens, quand j'ai regardé un petit peu dans les archives, les dates d'obtention de diplôme, il y a des copains et des copines de ma promo, qui ont eu le DEFA que 10 ans après, quoi. Et on a été peu nombreux à l'avoir...

On le voit dans cet extrait, la difficulté relève à la fois du nombre d'unités de formation à valider, de leur haut niveau d'exigence, que de la structure du diplôme même, qui conduit bien souvent à un allongement de la durée de la formation, entre son début et la soutenance du mémoire, pouvant aller jusqu'à 10 ans. En effet, la formation facilite l'entrée professionnelle en amont de l'obtention du diplôme, ceci le rendant moins indispensable que le parcours de formation en tant que tel. Cet élément conforte l'idée que « sur le terrain, l'appartenance militante et la cooptation participent plus à alimenter le champ professionnel de l'animation que les diplômes et la

formation »[102], en ce sens que la formation, en tout cas à l'EFAS, peut justement constituer le moyen d'accéder au réseau militant et à la possibilité de construire son capital social.

Le haut niveau d'exigence attendu pour obtenir le DEFA peut également donner lieu à des parcours détournés permettant l'obtention du diplôme. C'est le cas des étudiant·es qui choisissent le DUT « carrières sociales », d'une durée de formation moindre (deux années), et accèdent par la suite à une passerelle consistant, à l'issue du DUT, à faire une année supplémentaire pour obtenir le DEFA. Cette formation accélérée facilite l'obtention du diplôme. On peut supposer que cette passerelle participe à renforcer la concurrence initiale existant entre les deux diplômes (DUT et DEFA), et par extension les tensions avec le Ministère de la Jeunesse et des sports.

> Ecarts de niveaux

Les étudiant·es, dont nous avons vu la diversité des profils, trajectoires et origines sociales, témoignent d'une plus ou moins grande aisance à l'égard des enseignements qu'ils et elles suivent à l'EFAS. Tout d'abord, l'âge et l'origine sociale peuvent jouer en défaveur des candidat·es ayant le moins fréquenté l'institution scolaire, ou il y a longtemps. Nadège reconnait les difficultés qu'elle a connu à son entrée à l'EFAS, alors que, issue d'un milieu social non diplômé, ayant arrêté l'école précocement, elle entreprend de faire des études pour la première fois, à l'âge de 38 ans.

> Nadège, élève de 1990 à 1993 : Parce que quand on a 38 ans, qu'on se retrouve avec tous des jeunes en formation, vous avez peut-être le contraire, que vous êtes... je vais pas m'étendre là-dessus, mais c'est pas toujours évident de poser les questions ; les bonnes questions. Donc ça c'était… dans le dico, en plus de tout ça pour rechercher, vraiment les sens quelquefois, des courants, des divers courants, etc. c'était pas toujours évident. Non non, j'ai toujours été avide d'apprendre, donc ça m'a apporté beaucoup de choses. J'étais dans une période de ma vie aussi, où j'avais besoin d'apprendre, donc…

Nadège décrit les efforts supplémentaires qu'impliquent une reprise d'études à son âge, et compte tenu de son parcours. Elle en tire par ailleurs une certaine fierté, décrivant la place qu'elle a osé prendre, pour poser des questions de compréhension, demander de l'aide, être active dans son parcours d'études.

A l'inverse, un effet d'âge inverse peut provoquer des difficultés, lorsque les enquêté·es les plus jeunes peinent, par manque d'expérience professionnelle, à produire une analyse de leur pratique : c'est en tout cas ce que décrit Anne-Laure, qui ne parvient pas à finaliser le DEFA.

> Anne-Laure : [à propos des stagiaires issu·es de la promotion FMD] Mais ils étaient sur le terrain, ils étaient sur du concret, ils savaient de quoi ils parlaient, ils avaient cette connaissance du quartier de la vie communautaire etc. Moi, ça, ça m'a manqué. Ça m'a mise en difficulté et je me rappelle, au niveau du mémoire, pour moi ça a été très, très lourd, très, très difficile. Et quand je voulais demander une aide, je savais même pas sur quoi. Je savais pas, sauf « faites-moi mon mémoire quoi parce que j'ai pas compris ». Donc ça a été très difficile. […] Donc j'ai pas été au bout, j'ai pas réussi. J'ai pas réussi, et maintenant si c'est à refaire, avec le parcours que j'ai OK, là sur l'approche, sur une thématique, sur l'expérience,

102 « Animateur aujourd'hui ? », in *Les cahiers de l'animation*, n. 44-45. 1984. INREP

> expertise... OK, aujourd'hui. […] Mais… Voilà, je suis passée d'un univers à l'autre sans avoir en tout cas une approche de la réalité du terrain.

Les différences d'origine sociale, de niveaux scolaires, d'âge et d'expérience professionnelle produisent des contrastes scolaires importants au sein des promotions, qui peuvent être à l'origine de fractures internes, ou nécessiter des accompagnements pédagogiques personnalisés et adaptés aux besoins de chacun·e.

> Un diplôme menacé par une restructuration des diplômes de l'animation

Au cours des années 1990, les qualifications de l'animation sociale évoluent, alors que le Ministère de la Jeunesse et des sports engage une rénovation des diplômes visant à définir un « cœur de métier » au niveau IV[103]. Le BEATEP est ainsi créé en 1986 afin de faciliter l'accès à l'emploi des jeunes confronté·es aux difficultés sur le marché du travail. Il est intégré à l'offre de formation de l'EFAS dès ses débuts. Préparé en une année de formation, il bénéficie, à la différence du DEFA, d'une homologation par le Ministère du travail (diplôme reconnu de niveau IV) et d'un positionnement dans la filière animation de la fonction publique territoriale, ce qui le rendra progressivement plus attractif auprès des employeurs. Le BAPAAT est également créé en 1993, de niveau V (CAP). Rapidement, c'est-à-dire dès 1997, le BEATEP va devenir le principal diplôme professionnel délivré par l'administration de la JEP.

L'arrivée de ce deuxième diplôme professionnel de l'animation, aux côtés du DEFA mais au niveau de qualification moindre, a un effet sur la structure globale du secteur. D'un côté, le DEFA a constitué un diplôme servant souvent à consolider une position professionnelle déjà occupée. C'est un « *happy few* » qui accède au diplôme chaque année, avec une moyenne de 300 à l'échelle nationale, et à l'issue d'une formation longue et exigeante dont nous avons vu que le taux d'abandon n'était pas négligeable. De l'autre, le BAPAAT et le BEATEP sont pensés comme des remparts contre le chômage des jeunes, et sont délivrés massivement par le Ministère, qui cherche à consolider sa place dans le dispositif national de la formation professionnelle. Là où le DEFA répondait à la quête initiale de reconnaissance voire de respectabilité pour un métier en voie de construction, trop souvent confondu avec l'animation occasionnelle exercée par les détenteur·ices du BAFA[104], les nouveaux diplômes de Jeunesse et sports actent d'une deuxième étape dans le

103 Lebon, Francis. Chapitre 2 « Les diplômes de l'animation ». Lebon, Francis. *Les animateurs socioculturels*. Repères 495. La Découverte, 2009.

104 Selon Luc Greffier et Clotilde de Montgolfier : « Alors que tout oppose le BAFA et le DEFA (durée de formation, contenus abordés, niveaux et âges des candidats, ambitions de l'animation portée par les diplômés, etc.), les deux appellations, tant leur prononciation est proche, sont régulièrement confondues y compris par les acteurs politiques. C'est ainsi que pour se distinguer et éviter toute substitution sémantique, les titulaires du DEFA, une fois entrés dans la vie active, vont rapidement tout faire pour que l'on ne les appelle plus animateurs, préférant largement les profils de chargés de missions, chefs de projets, coordinateurs, etc. (Drouard et al., 2003). » (2022). La formation professionnelle en animation socioculturelle (1996-2021). Quels contours et enjeux ? Dans J. Richelle *Jean-Claude Gillet et l'utopie de*

processus de professionnalisation, caractérisée par la massification de l'accès au diplôme, resté jusqu'ici marginal[105], via la construction d'une véritable filière de formation – qui aboutit au cours des années 2000. Sous la pression des employeurs, avec le soutien de Jeunesse et sports et aussi de fédérations d'éducation populaire, on assiste selon Jean-Claude Gillet[106] à un déplacement du cursus, d'un diplôme généraliste à un diplôme technicien de niveau Bac : « la profession a été tirée vers le bas, avec moins de qualification, plus de contrôle sur des salariés ayant désormais moins de capacité d'influence et une rémunération plus faible ».

Malgré ces évolutions, le cahier des charges ministériel relatif au DEFA, auquel les organismes de formation doivent se soumettre pour obtenir l'agrément de formation renouvelé tous les 4 ans, ne diminue pas, au contraire. Ainsi peut-on lire dans un compte-rendu d'assemblée générale de l'EFAS de 1998[107] :

> « La sélectivité du dispositif, déjà très forte, se resserre. De nouveaux critères apparaissent, non prévus par la réglementation nationale, au gré des régions. Pour le Nord Pas-de-Calais par exemple, depuis un an : épreuve de contrôle de connaissances introduite dans la sélection, passage devant une commission avant de pouvoir engager la 5ème unité (approfondissement entraînant une suspension de la formation, interprétation des exigences de mémoire allant vers un travail de recherche. […] A partir de 1999, l'université propose une préparation complète du DEFA par le biais du DUT et d'une préparation au mémoire intégrée à l'IUT ».

De part et d'autre, le DEFA est fragilisé : que ce soit par l'introduction d'un second diplôme professionnel, plus accessible ; par l'accroissement des exigences du diplôme, pourtant déjà importantes ; ou encore par la facilitation des passerelles allant du diplôme universitaire (DUT) au diplôme professionnel (DEFA).

Si le DEFA semble constituer un diplôme difficile d'accès, tant pour les stagiaires de l'EFAS que plus généralement pour les candidat·es au métier d'animateur·ice, il a occupé une place centrale dans l'offre de formation de l'EFAS, permettant à l'école de renforcer sa position dans le paysage de la formation sociale et de donner force et consistance aux intuitions initiales en matière de professionnalisation de l'éducation populaire telles que les formulaient les fondateurs de l'école à ses débuts. En outre, la fragilisation de ce diplôme, dont nous avons vu que les tenants étaient

l'animation : Action, formation, recherche (p. 105-128). Carrières sociales.

105 Comme le rappelle Francis Lebon : « Très peu d'animateurs en emploi sont diplômés. En 1993, moins d'un quart des animateurs en centre social (hors directeurs) sont titulaires d'un diplôme professionnel [Mouret, Denieuil *et al*., 1997, p. 124]. Selon l'observatoire de la branche animation, seuls 30% des salariés de la « famille animation » en CDI détiennent, en 2004, un diplôme professionnel. Il s'agit de certificats spécifiques aux disciplines sportives, à l'enseignement artistique, et, dans une moindre mesure, à l'animation, avec le BEATEP (18%) et le DEFA (8%) ». *Op. Cit.,* Chapitre 2, 2009.

106 Conférence donnée en 2012, citée par Greffier, L. et De Montgolfier, C. (2022). La formation professionnelle en animation socioculturelle (1996-2021). Quels contours et enjeux ? Dans J. Richelle *Jean-Claude Gillet et l'utopie de l'animation : Action, formation, recherche* (p. 105-128). Carrières sociales.

107 Compte-rendu d'assemblée générale élargie de l'EFAS, 1998. Document interne à l'EFAS issu d'archives personnelles.

multiples, va redoubler un contexte déjà délicat dans lequel se trouve l'école à partir des années 2000. Alors que l'équilibre financier a toujours été fragile[108], le financement des formations plus récentes – notamment celle d'Agent de Développement Local, objet d'une convention onéreuse avec Paris 8 – vient aggraver la situation. C'est ainsi que, malgré les efforts considérables pour y remédier, le redressement financier est finalement acté le 7 mai 2004. La nomination la même année d'Elisabeth Prieur, également directrice de l'ESSERN[109], à la direction de l'EFAS dessine en pointillé l'évolution vers la fusion-absorption de l'EFAS dans l'ESSRN-ISLV[110], qui adviendra quelques années plus tard. Qu'est-ce que l'histoire de cette école et de ses membres permet de comprendre de l'évolution plus récente du secteur ? Quel héritage a-t-elle laissé, qu'en reste-t-il aujourd'hui ?

108 Notamment du fait du système de convention annuelle de financement du DEFA par le Ministère des Affaires sociales, *cf.* première partie
109 Ecole de Service Social de la Région du Nord, Institut catholique
110 Institut Social Lille-Vauban

Chapitre 3. L'EFAS hier, l'animation aujourd'hui : peut-on parler d'un aboutissement du processus de professionnalisation de l'animation sociale ?

Il convient finalement de lier l'histoire de cette école et de ses stagiaires à l'actualité du travail social, en comprenant comment ont évolué les formations sociales, le champ professionnel de l'animation, et les pratiques des professionnel·les.

I. L'après DEFA : « universitarisation » des savoirs, technicisation des métiers ?

La littérature actuelle sur le travail social met en avant un certain nombre de facteurs - décentralisation, managérialisation de l'action publique, recherche d'efficacité et de rentabilité des politiques sociales - expliquant les évolutions plus récentes du secteur. On assisterait à une diversification des interlocuteurs (l'Etat n'étant désormais plus le seul commanditaire des travailleur·euses sociales·aux) ; à une hausse des systèmes d'évaluation du travail social, garants de cette quête d'efficacité ; à une diminution de l'autonomie professionnelle du fait de cahiers des charges institutionnels toujours plus lourds, prescripteurs du travail et changeants au fil des dispositifs et des orientations politiques.

> Du travail social à l'intervention sociale, la déstabilisation des professions du secteur et ses conséquences sur la formation

Ces raisons expliquent une complexification du travail social, qui est progressivement remplacé par l'appellation « intervention sociale », dont les contours, volontairement plus flous, visent à rendre compte d'une archipellisation des métiers du social, à présent composés d'une diversité de nouvelles professions, liées notamment aux politiques de la ville et aux actions d'insertion. Cet affaiblissement d'un corporatisme professionnel viendrait questionner[111] les organismes de formation dans leur capacité à se décentrer de leur cible d'origine, les professions historiquement construites comme telles - évoquées au début du rapport : assistantes sociales, éducateurs spécialisés, animateurs. Progressivement, une « logique de compétences » remplace la « logique de qualification ».

Ce faisant, alors que jusqu'ici l'institutionnalisation du travail social était passée avant tout par le biais des organismes de formation professionnelle, du fait de conflits persistants entre culture

111 Jaeger, Marcel. « Les formations en travail social : de la complexité à la perplexité ». In *Quel devenir pour le travail social ?*, l'Harmattan. Les rendez-vous d'Archimède. Paris, 2013.

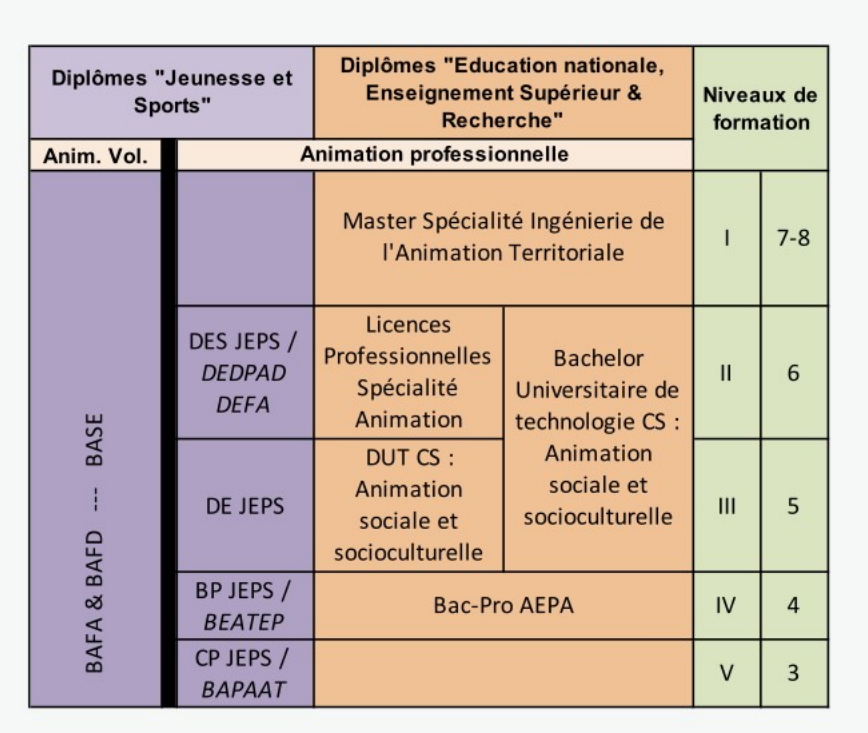
professionnelle et culture académique[112], on assiste à une « universitarisation » de la formation, via la mise en crédit de la formation puis la réforme des diplômes de niveau 6[113].

Concernant l'animation, c'est en 2009 que la nouvelle architecture des diplômes de Jeunesse et sports se finalise et acte de la supplantation du DEFA bi-ministériel. La branche non-professionnelle, reste la même que depuis les années 1970, avec le BAFA et le BAFD ; la branche professionnelle est quant à elle structurée autour du CP JEPS, du BP JEPS (qui remplace le BEATEP), du DE JEPS et du DES JEPS. Ces diplômes d'État vont d'un niveau 3 (CAP) à un niveau 6 (licence), avec le Diplôme d'État Supérieur de la Jeunesse de l'éducation populaire et des sports. Grâce à la validation des acquis de l'expérience, le système d'équivalence au DEFA permet d'obtenir le DES JEPS si le demandeur justifie en plus du DEFA d'une expérience professionnelle de 24 mois dans le secteur. Alors que des passerelles existaient jusqu'alors entre le DEFA et la filière universitaire, via l'accès à l'année d'adaptation à la fonction du DEFA après un DUT carrières sociales, la nouvelle structuration entérine désormais la césure entre les diplômes Jeunesse et Sports et ceux de l'Enseignement supérieur, chaque ministère ne cherchant plus les articulations avec son homologue[114].

112 Jovelin, Emmanuel, et Laure Liénard. « Chapitre 1. Le travail social en France ». In *Le travail social en Europe*. Politiques et interventions sociales. Presses de l'EHESP, 2022. Cairn.info.

113 Introduction d'un socle d'enseignements communs à toutes les formations au travail social, ayant notamment pour objet la connaissance des situations des personnes accompagnées et l'acquisition d'une culture commune propre à favoriser la coopération et la complémentarité entre les travailleurs sociaux

114 Greffier, Luc, et Clotilde De Montgolfier. « Jean-Claude Gillet et l'utopie de l'animation ». In *Jean-Claude Gillet et l'utopie de l'animation*. Carrières sociales, 2022.



Sources : Tableau de synthèse de l'offre de formation en « animation socioculturelle », Luc Greffier 2021. In Jean-Claude Gillet et l'utopie de l'animation. *Carrières sociales, 2022.*

> Evolution des pratiques professionnelles

Concernant les pratiques des professionnel·les envers les usager·es, l'inflexion politique des deux décennies précédentes enjoint ces dernier·es à davantage de coproduction dans l'accompagnement, selon une logique inclusive, ascendante et transversale, ceci dans un double objectif de restriction budgétaire et d'évolution des modalités d'intervention[115].

Si l'on pourrait y voir une sorte d'essaimage des pratiques pédagogiques efasiennes à l'échelle institutionnelle, il faut néanmoins observer que ces évolutions sont traversées par une autre ligne de force, elle aussi liée aux orientations économico-politiques des décideurs publics, à savoir le développement, dès les années 1990, des logiques d'activation des usager·es, qui impliquent de faire de ces dernier·es les acteur·ices de leur transformation individuelle - leur sortie du chômage, des addictions, de la délinquance - dans une perspective d'émancipation individuelle libérale en accord avec la cohésion et la pacification sociale : « il s'agit chaque fois d'impliquer l'individu et faire qu'il s'implique lui-même afin de collaborer à ce qu'on fait pour lui, de telle sorte que sa propre responsabilité soit toujours engagée, y compris dans ses échecs »[116]. Dans ce cadre, les pratiques dites d'*empowerment* se détachent progressivement d'une perspective de transformation sociale initialement plébiscitée par les promoteurs de ce concept pour les inclure dans des logiques d'activation.

115 Résultats des Etats généraux du Travail Social, 2013, cité dans Jovelin et Liénard, *Op. Cit.* 2022
116 Boucher, *Op. Cit.* 2022

Pour conclure, les différents mouvements qui se dessinent dans le secteur de l'animation et plus globalement du travail social aujourd'hui font apparaître une tension structurante pour les organismes de formation. D'une part, ils ont pour mission de former des professionnel·les de la lutte contre les inégalités produites par la société ; d'autre part, le champ du social, nous l'avons vu, est lui-même traversé par des logiques de marchandisation et de mise en compétition, affaiblissant les approches critiques jusqu'ici portées par des courants comme l'éducation populaire. On peut ainsi parler avec Manuel Boucher d'une « crise d'identité et de reconnaissance », faisant osciller les organismes de formation entre adaptation aux impératifs gestionnaires et concurrentiels et injonctions au développement de la réflexivité des acteurs sociaux, à la promotion de l'auto-détermination et du pouvoir d'agir des publics. Comment cette crise de l'identité agit-elle sur le processus de professionnalisation de l'animation, initié au début des années 1970 ? Peut-on dire qu'elle le met en péril ?

II. Quelle identité professionnelle au sein de l'animation sociale ?

> Professionnalisation de l'animation sociale et construction d'une identité professionnelle

Il est ressorti, à travers ce rapport, que l'histoire de l'EFAS s'inscrit dans celle, plus globale, de la professionnalisation de l'animation, mouvement qui commence à la fin des années 1960. Organisme de formation, l'école est à la fois le produit et le facteur de ce mouvement : le produit car sa naissance est permise par une conjoncture politique et militante spécifique, la volonté de différents réseaux d'éducation populaire de structurer et faire reconnaître l'action de leurs militant·es rencontrant favorablement celle des Ministères de l'époque de développer une profession à même de produire de la cohésion sociale et de faciliter l'application de nouvelles lois sociales, urbaines et éducatives ; le facteur, car une fois la création de l'école rendue possible, cette dernière, en retour, forme chaque année de nouvelles·aux animateurs·ices professionnel·les qui insufflent dans les structures sociales de la région de nouvelles approches du travail social, un certain ethos professionnel – reprenant pour partie les codes du militantisme –, participant ainsi activement à forger une identité professionnelle naissante. On reconnaît ainsi l'histoire de l'EFAS dans ce qu'écrivent Francis Lebon et Emmanuel de Lescure à propos de la professionnalisation de l'animation : « À partir des années 1970, les activités d'animation comme de formation ont peu à peu été définies comme des activités professionnelles. Les animateurs et les formateurs bénévoles ou occasionnels ont fait place à des spécialistes exerçant à plein-temps dans des collectivités locales ou des organismes régis par des conventions collectives nationales (toutes deux signées en

1988) »[117]. Ce mouvement opère par là même une distinction nette entre animation volontaire et animation professionnelle. Cette dernière voit ses effectifs augmenter tout au long de la période étudiée, passant de 46 000 à 100 000 animateur·ices entre 1982 et 1999, puis à 110 500 en 2002.

> La professionnalisation en questions

Cette première lecture porte à conclure à l'aboutissement d'un processus de professionnalisation du secteur. C'est une des positions, qualifiée « d'optimiste » par Francis Lebon, défendue dans la littérature portant sur ce groupe professionnel. L'autre lecture constiste à nuancer ce processus de professionnalisation en avançant que ce groupe « ne constitue pas ou seulement difficilement une profession entendue comme collectivité organisée (avec ses règles, ses procédures de reconnaissance et ses carrières) ». Plusieurs éléments de l'enquête vont dans ce sens. D'une part, la diversité des parcours professionnels, des évolutions de carrière et des postes occupés par les enquêté·es laisse penser qu'il n'y a pas de « procédures de reconnaissance et de carrières » communes et homogènes dans le groupe. De même, la diversité des champs d'action participe elle aussi d'une fragilisation de l'identité professionnelle, alors que six secteurs distincts (culturel, socio-culturel, socio-éducatif, socio-politique et socio-économique, social, sportif) emploient des animateur·ices en faisant, pour certains, côtoyer animateur·ices professionnel·les et volontaires occasionnel·les (dans les centres de vacances par exemple).

> Précarisation de l'emploi et porosité avec les nouveaux métiers du social

D'autre part, d'un point de vue plus macrosocial, la massification du champ professionnel se fait selon un mouvement de précarisation qui, dans un contexte global de croissance du chômage, de fragilisation du salariat et de « déstabilisation des stables », touche aussi les personnes en emploi en affectant le temps de travail (hausse du temps partiel), le statut de l'emploi (baisse du CDI), l'alternance entre période d'activité et d'inactivité (hausse de l'intermittence). Cette précarisation de l'emploi produirait un frein à la construction d'une identité professionnelle forte à même de produire un sentiment d'appartenance à une profession stable et sécurisante.

La précarisation de l'emploi conduit à des parcours plus morcelés, et de ce fait plus poreux à d'autres expériences professionnelles en dehors de l'animation ou à sa marge. L'émergence des nouveaux métiers du social, moins qualifiés et plus précaires, atteste aussi d'une fragilisation des corps professionnels dans le travail social. En outre, alors que le métier d'assistante sociale ou d'éducateur spécialisé est soumis à une obligation de diplôme pour être exercé, ce n'est pas le cas

117 Lebon, Francis, et Emmanuel De Lescure. « À l'ombre du monde associatif, l'incertaine professionnalisation des animateurs socioculturels et des formateurs d'adultes (1982-2002) ». In *Le travail associatif*, édité par Matthieu Hély et Maud Simonet. Presses universitaires de Paris Nanterre, 2013.

de l'animation, ceci contribue à la forte mobilité professionnelle des animateur·es, dans et en dehors du secteur.

Finalement, Manuel Boucher formule également l'hypothèse que les deux mouvements de « bureaucratisation-managérialisation » et d'« activation-individualisation » dans la formation sociale transformeraient en profondeur les expériences, les épreuves et les références des travailleurs sociaux[118]. Facteur d'une perte de sens au travail, ils fragiliseraient l'identité professionnelle d'un métier s'étant historiquement construit sur une éthique du don de soi, du désintéressement et de la croyance en l'émancipation collective.

Cette évocation rapide de l'état actuel du secteur fait écho aux entretiens menés auprès des ancien·nes stagiaires de l'EFAS, lorsqu'on leur demande ce qu'ils et elles pensent de l'évolution du travail social. Leur réponse à cette question nous rappelle la nature située de leur parole, qui s'est construit au gré d'une longue expérience professionnelle, ancrée dans un contexte historique, politique et social spécifique. C'est ici que se livre le plus clairement leur subjectivité, qui fait passer les évolutions sectorielles évoquées en un décalage générationnel avec les nouvelles·aux travailleur·euses sociales·aux, dont les pratiques professionnelles sont sources d'incompréhension ou objet de disqualification. Il paraît donc intéressant, pour conclure ce chapitre, d'analyser les motifs récurrents présents dans le discours des enquêté·es sur ces « nouvelles » générations de travailleur·euses sociales·aux et qui semblent alimenter une forme de conflit générationnel, construit autour de l'idée d'un relatif désengagement au travail. Il s'agit de réinscrire le récit d'un bouleversement du rapport au travail survenu chez les nouvelles générations dans un contexte de modification du secteur du travail social lui-même.

III. Conflits générationnels et évolutions du rapport au travail

Lorsqu'on les interroge sur les évolutions du secteur, les enquêté·es livrent bien souvent la description d'une « nouvelle génération » de travailleur·euses sociales·aux – bien que les contours de celle-ci soient flous, au vu des écarts d'âge entre enquêté·es et avec les nombreuses différentes nouvelles cohortes de travailleur·euses sociales·aux étant entré·es sur le marché après elles et eux – bien différente de la leur. En décrivant sous différents aspects leur manière de travailler, les enquêté·es font mention d'un fort contraste entre les pratiques professionnelles de cette nouvelle génération et les leurs ; en outre, elles sont présentées comme symptomatiques d'une forme de désengagement au travail : une transformation du rapport au travail, au terrain et au militantisme

118 Manuel Boucher« Les établissements de formation en travail social à l'épreuve de l'universitarisation. Vers une praxis critique et émancipatrice des savoirs dans la formation sociale », in Tétralogiques, N°31, Le travail social à l'épreuve de l'épistémologie des savoirs.

serait à l'œuvre et se caractériserait par une prise de distance à l'égard de ses trois dimensions, alors même qu'elles étaient jusqu'alors, dans le discours des enquêté·es, imbriquées et au centre d'un métier vécu sur le mode de la vocation. Comment comprendre ces discours ? Comment rendre compte des changements dans le rapports au travail sans verser dans l'illusion retrospective ?

> Un affaiblissement de l'engagement au travail ?

La question de l'engagement des nouvelles générations de travailleur·euses sociales·aux traverse plusieurs entretiens, en prenant pour base de comparaison les horaires au travail.

> Paul, élève à l'EFAS de 1984 à 1987 : A l'époque, on comptait pas nos heures ! [...]. Aujourd'hui, voilà, mes jeunes collègues qui ont des enfants à 16h30, il faut qu'ils soient partis, parce qu'il y a l'école, et puis personne n'oserait même leur dire quoi que ce soit... maintenant c'est normal, t'as des enfants, quoi... À l'époque, on était en réunion tous les soirs, quasiment, et puis on commençait quand même à bosser à 9h. […] Donc... on comptait pas forcément nos heures, aujourd'hui, t'as plein d'associations où t'as des pointeuses, on calcule le temps où tu vas aller fumer une clope ou, enfin…

Derrière la comparaison du rapport au temps de travail des différentes générations, Paul produit un discours qui associe le respect du temps de travail au plus grand cloisonnement des sphères sociales à une forme de désengagement au travail, celui-ci se faisant au profit de la vie familiale. Pour autant, s'il y a bien un mouvement de rééquilibrage entre investissement professionnel et investissement familial, il est difficile d'y percevoir une source de désengagement au travail. Qui plus est, il peut également constituer une forme de prémunition face à un épuisement professionnel qu'une « culture du sacrifice » amplifie dans le milieu militant. Ces comparaisons générationnelles en sont probablement le fruit, puisqu'elles s'illutrent par l'opposition des jeunes et des anciennes générations selon le temps que chacun·es allouerait au travail, avec un jugement négatif porté sur les premières, présentées comme faisant passer leurs besoins au dessus de « la cause ». Dans cette perspective, la prise en compte de son bien-être, de sa santé mentale ou de l'équilibre entre les sphères sociales constitueraient une rupture avec le pacte implicite du désintéressement[119].

Mais outre cette posture critique liée à un vécu subjectif historiquement situé, Paul avance des éléments de contexte permettant de réinscrire cette évolution dans une mutation plus globale du secteur social, celui-ci étant de plus en plus soumis à des contraintes d'efficacité et d'évaluation telles quel précédemment décrites. La place grandissante du travail administratif dans le métier, le montage de dossiers, la rédaction de rapports d'évaluation, la course aux financements participeraient à éloigner les animateur·ices de leur cœur d'action, le terrain et le dialogue avec les publics accompagnés.

119 Balazard, Hélène, et Simon Cottin-Marx. Introduction, p. 20. *Burn-out militant: comment s'engager sans se cramer.* Payot, 2025.

> Paul : De plus en plus, on est passé d'acteur à agent, comme acteur de liaison sociale, moi j'étais acteur de liaison sociale... Aujourd'hui, ça s'appelle agent de liaison sociale en… en milieu scolaire. Mais agent, quoi. Moi j'ai toujours dit non, acteur, on n'est pas un agent ! Et on est passé de « usager », enfin tu vois des trucs, « service » alors que… à l'époque, on était vraiment dans l'éducation populaire, c'est-à-dire que les gens se prennent en charge

On comprend ainsi que l'affaiblissement de l'agentivité au travail peut être source d'une perte de sens au travail, vectrice de mal-être et potentiellement explicative d'un nouveau rapport au travail pour les « nouvelles générations », du moins celles qui seraient entrées dans l'animation après ses premières heures d'institutionnalisation-professionnalisation, alors que métier, relativement plus codifié et protégé, a commencé à faire face à la managérialisation de l'action publique et aux objectifs de rentabilité-efficacité de l'action sociale, justifiant la hausse des rapports d'évaluation. Les possibilités de vivre son métier sur le mode de la vocation et de l'intérêt au désintérêt seraient amoindries par un contexte de travail plus bureaucratisé et moins à même de gratifier la noblesse des gestes de gratuité que peuvent constituer le dépassement des horaires de travail ou le militantisme professionnel[120].

> Des travailleur·euses de bureau ?

Les enquêté·es sont donc plusieurs à reprocher à leurs homologues plus jeunes un rapport bureaucratique au travail et à distance du terrain et du contact aux publics.

> James, élève de 1990 à 1993 : Donc il était accepté que les gens comme nous aille sur le terrain ; écoutaient les gens, et revenaient voir les élus, « voilà ce que les gens disent, quelles démarches ». On appelle ça la démocratie participative, on était là-dedans. Mais aujourd'hui, quand je vois la formation, j'encadre des stagiaires universitaires... et je vois ceux qui sortent des formations supérieures, qui sont là sur le terrain, que je côtoie par ailleurs en tant que partenaire, peu importe. Ce profil a disparu. Aujourd'hui, on a des gens qui ont un très bon niveau de formation, très bon niveau de formation. Ça devient que des exécutants, des facilitateurs administratifs. C'est pas des gens qui… Ils ont peur d'aller sur le terrain. […] Aller sur le terrain, ils sont pas formés à ça, ils n'osent pas... ils trouvent pas l'utilité. Ce qu'ils souhaitent maintenant, c'est d'être le relais administratif, en fait, auxiliaire administratif, et c'est malheureux ! C'est malheureux. Et de plus en plus, de plus en plus... Même dans mon service, j'ai des gens qui ont un profil fac, mais il fallait leur dire « non, non, ici non, non, notre matière, c'est l'habitant ».

Les propos de James font écho à l'idée que la hausse de la charge administrative aurait éloigné les animateur·ices du terrain, et donc d'une certaine démarche du travail social collectif fondée sur la démocratie participative. Pour autant, le procès d'intention porté ici aux stagiaires masque ce qui est pourtant avancé comme autre cause explicative de ce phénomène, à savoir l'évolution des formations. Aussi peut-on supposer que derrière le « souhait d'être relais administratif » se cache une formation au métier qui aurait évolué dans cette direction, à grands coups de technicisation des savoirs enseignés à l'université. Les organismes de formation sont confrontés aux difficultés que représentent la conciliation d'objectifs – prioritaires - de diffusion et

120 A ce sujet, voir Hardy, J.-P. (2022). « La fusion des bureaucraties administratives, associatives et politiques dans le secteur social. » *Revue française des affaires sociales*, 105-119.

validation des « compétences professionnelles et techniques conformes aux attentes du *new Public Management,* au risque de former des « agents d'exécution » dépolitisés »[121] et le maintien d'objectifs pédagogiques fondés sur l'alternance intégrative dans laquelle la formation sociale est pensée comme un levier épistémologique d'articulation des savoirs académiques et des savoirs issus de la pratique professionnelle dans une perspective critique. La critique de James sur la posture distante des nouvelles·aux travailleur·euses sociales·aux peut être objectivée au regard de la transformation de la formation sociale, productrice de cette nouvelle norme professionnelle, dans un métier lui-même en prise à des contraintes administratives croissantes auxquelles l'évolution de l'action publique peut être tenue davantage responsable qu'une faillite de l'engagement des professionnel·les. Parce que le *new public management* vise une intensification du travail par la multiplication des techniques d'évaluation au détriment de ce qui fait sens pour les acteurs, ce glissement vers une évaluation selon des critères non partagés finit par être vécu comme une forme de contrôle qui individualise les difficultés rencontrées au travail, vécues sur le mode de l'incapacité personnelle et non de la faillite de l'organisation du travail. Ces expériences et ces ressentiments entraînent un recul de la solidarité au travail, en mettant en concurrence des groupes qui se méconnaissent, notamment selon une ligne de fracture générationnelle et genrée[122].

> La disparition d'un ethos militant ?

Pour conclure, nous voyons que l'expérience que font les enquêté·es d'un décalage générationnel dans le rapport au travail est vécu négativement comme une forme d'affaiblissement d'une professionnalité qui se vivait autrefois sur un mode militant spécifique et que l'entretien construit retrospectivement comme une norme attendue mais non atteinte par les nouvelles générations. Ce faisant, c'est l'évolution des normes professionnelles qui est source de tension : quand celle de nos enquêté·es se fondait sur la centralité d'une proximité – affective, géographique – avec le public, que le militantisme était le pôle principal de l'identité professionnelle, les nouvelles générations valorisent quant à elles d'autres formes de professionnalité, fondées autant sur une robustesse technique de plus en plus indispensable pour être reconnu·e dans son travail, que sur la capacité à faire preuve de la « bonne distance » avec le public, de créer du dialogue avec les partenaires, de mobiliser un réseau et produire des diagnostics territoriaux. Jean-Claude Gillet analyse historiquement la construction de l'identité professionnelle du métier d'animateur·ice en montrant que si elle s'est initialement fondée sur la militance, deux autres pôles sont venus s'ajouter à mesure

121 Boucher, Manuel. « Les établissements de formation en travail social à l'épreuve de l'universitarisation. Vers une praxis critique et émancipatrice des savoirs dans la formation sociale ». *Tétralogiques* Le travail social à l'épreuve de l'épistémologie des savoirs, n° 31 (2026).

122 Muller, Séverin. « Les ressorts de l'intensification du travail. Éprouver les limites jusqu'à la cassure », *Les nouvelles d'Archimède*, n°58, Octobre/Novembre 2011

que le processus de professionnalisation était engagé : l'aspect technique, apparu dans les années 1970, et l'aspect médiation, dans les années 1980-1990. Lorsqu'il écrit *L'animation en questions* en 2006, il avance ainsi que la figure de l'animateur stratège modéliserait désormais une nouvelle norme de pratique professionnelle, fondée sur la capacité de « permettre à des groupes de se connaître et de s'exprimer, faire du diagnostic, construire des propositions de traitement, les soumettre au débat entre partenaires, [...] être capable de mobiliser, d'élaborer des moyens de mesure de résultats ».

Nous avons vu ce qui faisait l'originalité de la formation au DEFA à l'EFAS : modèle d'éducation permanente avec un fort ancrage sur le terrain, l'EFAS forme une diversité de candidat·es au métier d'animateur·ice social·e. Sans visée militante et politique unique, elle met l'accent sur la diversité des approches pédagogiques du travail social collectif afin de permettre aux étudiant·es d'appliquer les modèles les plus adéquats à leur poste. Finalement, l'approche transversale, généraliste et collective constitue l'originalité pédagogique de l'école. Pour terminer, nous avons pu apporter un éclairage plus actuel sur l'évolution du secteur de l'animation aujourd'hui, à même d'expliquer et de re-situer historiquement la parole de nos enquêté·es. L'espace professionnel, profondément transformé par l'évolution de l'emploi, la hausse du niveau général de qualification, l'universitarisation et la technicisation des formations, finalement par l'évolution des modalités de financement et des objectifs socio-politiques qui leur sont associés, tout cet ensemble de recompositions se confronte et entre en tension avec la permanence d'une « culture sociale » héritée des valeurs de l'éducation populaire portées par le secteur associatif – dont nos enquêté·es sont le produit– et encore très présente dans les mentalités des professionnel·les[123].

123 Chapitre 6 « L'analyse des évolutions en cours dans le social », p. 226. Bresson, Maryse. *Les centres sociaux: entre expertise et militantisme*. Logiques sociales. L'Harmattan, 2002.

Pour conclure, la combinaison d'une approche socio-historique, via les archives et les sources orales qu'ont constitué les entretiens, et d'une approche compréhensive, via les entretiens, a permis de tenir ensemble histoire de l'EFAS et celle de ses ancien·nes stagiaires. Le contexte de sa naissance, en 1973, marqué par le volontarisme étatique et le soutien des réseaux d'éducation populaire régionaux, nous a permis de comprendre le rôle structurant de cette école dans la formation des premier·es animateur·ices, contribuant à poser les premiers jalons de la profession. Ce mouvement est donc aussi celui de l'institutionnalisation d'un pan de l'éducation populaire, qui va se diffuser dans le nouveau champ professionnel qu'est le travail social, entendu comme l'ensemble des professions ayant en charge l'action sociale, et dont l'Etat se fait, par le biais des protections de la sécurité sociale, le gestionnaire. Ainsi, dans la lutte pour le monopole de la définition légitime de ce champ, l'EFAS a une position claire au travers de laquelle l'appartenance de l'animation au champ du travail social, de même que de l'appartenance de l'éducation populaire au monde professionnel sont clairement défendues – là où d'autres acteur·ices rejettent ces appartenances.

Le parcours des enquêté·es et la façon qu'ils et elles ont de le décrire nous ont également informé sur les critères de professionnalité qui se construisent lors de cette première étape de professionnalisation de l'animation des années 1970. Parce qu'elle est issue du militantisme associatif et du bénévolat, l'animation professionnelle va se construire selon les normes du militantisme, convoquant le registre du don, de l'intérêt général et de l'engagement. Comme le relève Francis Lebon au sujet de ces premières générations d'animateur·ices, nos enquêté·es « conçoivent pour beaucoup leur activité en termes de buts à atteindre (développer la culture, favoriser la communication, créer la vie sociale) plutôt qu'en termes d'actes concrets ».

Mais nous avons vu que l'identité du métier s'étayait rapidement d'autres registres de professionnalité, acquis à mesure que la profession se développe et que l'EFAS poursuit et fait évoluer sa formule d'enseignement. Certain·es enquêté·es mobilisent ainsi un langage ou des corpus théoriques plus à mêmes de répondre à la technicité croissante que recquiert le métier, notamment dans le contexte de la décentralisaiton et des politiques de la ville. L'animation professionnelle gagne en reconnaissance et certains sous-secteurs se voient protégés par les premières conventions collectives, comme celle des personnels des centres sociaux, signée 1983, et celle de l'animation socioculturelle, signée 1988. Néanmoins, l'éthique du métier reste fondée sur une puissante norme d'engagement, que ne fragilisent pas encore, pour nos enquêté·es passé·es le plus tardivement par l'EFAS, les nouvelles formes d'emploi plus précaires dans le secteur.

Car nous avons affaire, avec les ancien·nes stagiaires du DEFA à l'EFAS, à une population bien spécifique du groupe des animateur·ices, constitué bien souvent de militant·es professionnel·les ayant acquis des postes de gestion de projet, de coordination, de gestion d'équipe : leur parcour sont les plus à même de décrire la professionnalisation du secteur et nous le voyons notamment dans leur capacité à produire un discours d'ordre général sur la profession, à porter une analyse critique de ses évolutions, et à se faire les porte-parole d'une certaine éthique - historiquement située - de ce que doit être le métier.

Ce faisant, ils font tout de même face à la précarisation de l'emploi – de façon moins importance que la population générale des animateur·ices – et sont nombreux·ses à occuper les « nouveaux métiers du social », dont les missions se situent au croisement de plusieurs professions historiques du travail social. De même, ils et elles se confrontent aussi à l'évolution des normes professionnelles, et à ses effets générationnels. Ils et elles font l'expérience d'un décalage entre l'éthos militant et la norme d'engagement qu'ils ont porté et la nouvelle managérialisaiton-bureaucratisation du travail social, donnant lieu à des formes d'engagement plus distanciées, voire à des démissions lorsque la dégradation des conditions de travail est avancée.

L'EFAS traverse ainsi les premières décennies de l'animation en s'adaptant à l'évolution du contexte institutionnel et politique, et en étant parfois un véritable relais d'expérimentations pédagogiques impulsées par le politique. Elle parvient à maintenir une culture du travail social collectif malgré les évolutions du secteur, en offrant au cours du temps de nouvelles ressources pédagogiques à même de refléter cette orientation, à l'instar du diagnostic terriotial – dans le contexte de la territorialisation des politiques sociales – ou du *community organizing*. L'EFAS propose à ses stagiaires, bien avant l'heure de l'intégration/instrumentalisation du lexique de la participation par la politique publique, de réfléchir à développer le pouvoir d'agir des usager·es aves lesquel·les iels seront amené·es à travailler.

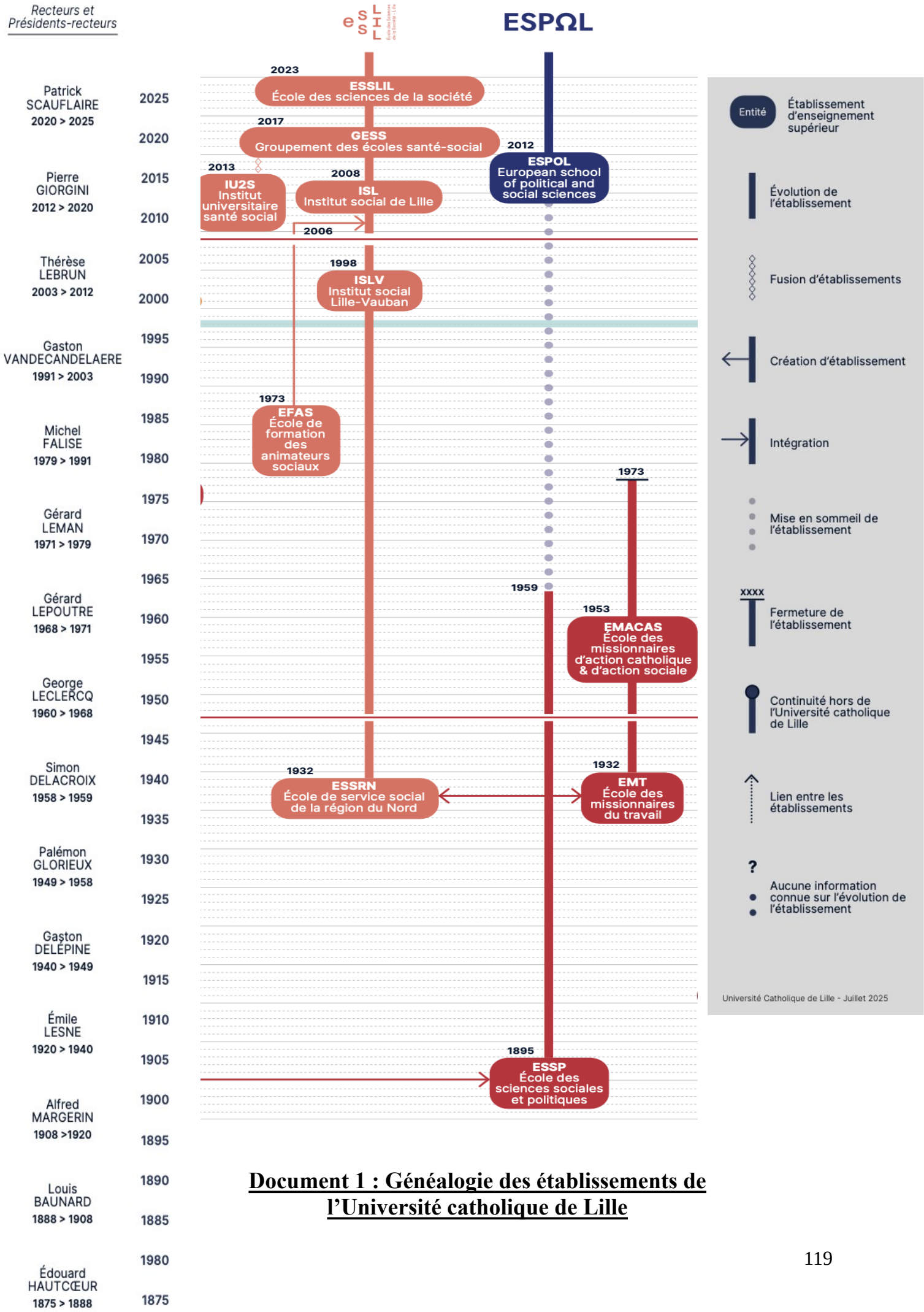
Finalement, nous avons pu constater en filigrane que cette histoire était dépendante de celle de la formation au travail social, dans la mesure où la disparition du DEFA, la démultiplication des offres de formation, la reconfiguration des niveaux de qualification dans le secteur, peuvent être envisagés comme des facteurs ayant fragilisé l'école, en plus des difficultés administratives et financières internes. L'essor de l'EFAS n'aurait pu avoir lieu sans des politiques très volontaristes en matière de formation professionnelle et d'accès à l'emploi. Aujourd'hui, si le modèle de l'alternance intégrative comme mode d'enseignement fondé sur la pratique semble avoir été fragilisé par la managérialisation du travail social, il n'en reste pas moins que la qualité des stages constitue un enjeu central de la formation, alors qu'il s'agit de moments de confrontation des représentations des

futur·es travailleur·euses sociales·aux à la réalité du terrain. Dans un contexte où les difficultés liées à la recherche de stage, à la lourdeur de l'encadrement de celui-ci pour les structures accueillantes, et bien souvent à la pauvreté des missions qui lui sont associées, souvent exécutives et faiblement responsabilisantes, se replonger dans l'histoire de l'EFAS et de ses méthodes de formation pourrait probablement constituer une matière à penser précieuse et heuristique pour les acteurs de la formation en travail social.

Annexe I : Glossaire

BAFA = Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animation
BAFD = Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Direction
BAPAAT = Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien
BEATEP = Brevet d'État d'Animateur Technicien de l'Education Populaire et de la jeunesse
CAF = Caisses des Allocations Familiales
CAPASE = Certificat d'Aptitude à la Promotion des Activités socio-éducatives
CRESGE = Centre de Recherches Economiques, Sociologiques, et de Gestion
CES = Contrat d'Emploi Solidarité
CIP = Contrat d'Insertion Professionnelle
CPAM = Caisse Primaire d'Assurance Maladie
CRFTS = Centre Régionale de Formation au Travail Social
DDETS = Direction Départementale de l'Emploi, du Travail et des Solidarités
DEFA = Diplôme d'État relatif aux Fonctions d'Animation
DRASS = Direction Régionale des Affaires Sociales et Sanitaires
DUT = Diplôme Universitaire Technique
FMD = Formation Milieux Défavorisés
FONJEP = Fonds de Coopération de la Jeunesse et de l'Education Populaire
FUPL = Fédération Universitaire et Polytechnique de Lille
IRFTS = Institut Régional de Formation au Travail Social
JS = Jeunesse et Sports
JEP = Jeunesse et Education populaire
JOC = Jeunesse Ouvrière Chrétienne
MJC = Maison des Jeunes et de la Culture
SEM = Société d'Economie Mixte
SIVP = Stage d'Initiation à la Vie Professionnelle
TUC = Travaux d'Utilité Collective
UEF = Unité d'Enseignement Fondamental
UNAF = Union Nationale des Associations Familiales

Annexe II : Documents d’archives portant sur l’EFAS



Document 1 : Généalogie des établissements de l'Université catholique de Lille

Sources : Université catholique de Lille, juillet 2025

INSTITUT CATHOLIQUE DE LILLE

RECONNU D'UTILITÉ PUBLIQUE

[redacted]

60, BOULEVARD VAUBAN
59046 LILLE CEDEX
TÉL. : 57.28.00 - 57.28.01 ET 57.28.02
C.C.P. LILLE 22.68.99
SIRET 775.624.240.00013
CODE APE 9221

LILLE, LE _____

C O N V E N T I O N

ENTRE :

l'Institut Catholique de Lille, représenté par Monsieur Jean-Claude THIRIEZ, Président du Conseil d'Administration, d'une part,

et

l'Ecole de Formation d'Animateurs Sociaux (E.F.A.S.), représentée par Mgr Gérard LEMAN, Président du Conseil d'Administration, d'autre part,

IL A ETE CONVENU CE QUI SUIT :

A ce jour, et en vertu d'une décision de son Conseil d'Administration en date du 10 Juillet 1974, l'Institut Catholique de Lille met à la disposition de l'E.F.A.S., à titre de prêt, une somme de 100.000 francs (Cent Mille) pour permettre le démarrage des activités de l'Ecole.

Ce prêt est consenti moyennant un taux d'intérêt de 5 % net d'impôts pour l'Institut Catholique (6,58 % brut sur la base des tarifs fiscaux actuels).

L'intérêt sera payable le 30 Septembre de chaque année, et pour la première fois le 30 Septembre 1975.

Le remboursement du prêt interviendra au plus tard le 30 Septembre 1979.

Fait à Lille, le Premier Octobre 1974.

Pour l'Institut Catholique de Lille,
Le Président
du Conseil d'Administration

J.C. THIRIEZ

Pour l'Ecole de Formation
d'Animateurs Sociaux,
Le Président du Conseil d'Administration

Gérard LEMAN

Imp Hoyet [illegible]

Document 2 : Convention de démarrage des activités de l'EFAS, signée entre l'Institut catholique et l'école, en octobre 1974.

Sources : archives de l'Université catholique

Document 3 : Article de presse sur l'ouverture de l'antenne littorale de l'EFAS, décembre 1986

Sources : La voix du Nord, *jeudi 11 décembre 1986*

LA VOIX DU NORD DU JEUDI 11 DECEMBRE 1986

DUNKERQUE

Bureaux : 26-28, place Jean-Bart, tél. 28.59.10.00 - Rédaction : M. S. BLANCKAERT

L'antenne littorale de l'E.F.A.S : s'est installée à Petite-Synthe



De gauche à droite, MM. Prévost, Vernier, Cambier.

(Ph. "La Voix du Nord")

Association règie par la loi de 1901, l'école de formation d'animateurs sociaux (E.F.A.S) a été créée en 1973. Elle a pour objet d'assurer la formation professionnelle, initiale et continue, d'animateurs sociaux et d'être au service des acteurs de l'animation sociale, en assurant pour eux la réalisation d'activités de recherche ou en leur prodiguant des conseils.

L'E.F.A.S vient d'ouvrir une antenne sur le littoral, où, selon son directeur M. Vernier, qui tenait une conférence de presse jeudi soir, il était difficile de trouver un personnel social qualifié, toute la formation étant jusqu'alors concentrée sur la métropole lilloise. Et pourtant, après enquêtes auprès de l'A.N.P.E et de la C.A.F, il ressort qu'il y a à la fois possibilité de qualifier des personnels et des demandes en emplois à satisfaire.

L'antenne littorale vient d'ouvrir un bureau à Petite-Synthe, dans un immeuble en cours de réhabilitation. Son champ d'action s'inscrit dans un périmètre compris entre Dunkerque, Le Touquet, S'-Omer et Steenvoorde. Elle n'y occupe pas une position centrale, mais son arrivée s'inscrit, peu ou prou, dans la perspective de l'implantation du futur pôle universitaire. L'E.F.A.S n'a pas l'intention de s'y intégrer : elle relève du ministère des Affaires sociales et de l'emploi, du secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux sports, du ministère de la Formation professionnelle. Mais, la proximité d'une antenne universitaire peut constituer un excellent moteur pour les organismes de formation professionnelle.

L'implantation de l'E.F.A.S sur le littoral remonte à un an environ. Mais celle-ci n'avait pas de point fixe et elle était hébergée dans les centres sociaux notamment. La période de nomadisme est désormais terminée. L'une des premières actions entreprises — elle a démarré en janvier et nous avions relaté son coup d'envoi à l'époque — est une formation longue de 27 mois. Elle est destinée à des demandeurs d'emploi longue durée ayant déjà pratiqué l'animation sociale à titre bénévole ou professionnel. Intitulée "agent de développement d'activités sociales locales", cette formation prépare au diplôme d'Etat relatif aux fonctions d'animation (D.E.F.A.).

Le financemnt de cette formation paraît intéressant ; il préfigure vraisemblablement ce que sera le financement de la formation professionnelle à l'avenir. En effet, les huit modules sont financées par divers partenaires : l'A.N.P.E pour le premier et le plus long (800 h) ; le conseil régional (deux modules) ; le Fonds national pour l'emploi ; l'Etat dans le cadre des contrats de plan Etat-Région (deux modules). Cela correspond à un changement de la politique du conseil régional qui privilégie de plus en plus les formations courtes. Et avant d'obtenir le feu vert, l'E.F.A.S a eu à prouver l'existence de débouchés réels à la formation qu'elle entend offrir.

Par ailleurs, elle a mis sur pied en novembre, une formation agréée par l'Action sanitaire et sociale de la Jeunesse et les sports, formation dite en discontinue destinée à une dizaine de personnes envoyées par leurs employeurs ou demandeurs d'emploi s'autofinançant. Celle-ci doit également les mener vers le D.E.F.A. Enfin, début octobre, à la demande de la C.A.F, l'E.F.A.S a mené une journée de réflexion des travailleurs sociaux.

A la conférence de presse, jeudi soir, M. Vernier avait à ses côtés MM. Cambier, trésorier dè l'association ; Prévost, responsable du secteur littoral ; M^me^ Renders, secrétaire. L'E.F.A.S emploi 18 permanents dans trois antennes (Lille, Valenciennes, Dunkerque). Celle du littoral se trouve dans la résidence Quercy (appartement 58) au 10 de la rue Constant-Hecquet à Petite-Synthe.

Document 4 : Document de présentation de l'EFAS, 1974

Sources : archives personnelles de Jean-Daniel Vernier

A - Animation globale. Problèmes spécifiques.

Nombreux sont les articles de revues spécialisées et les études suscitées par ce nouveau centre d'intérêt : l'animation sociale. Le thème n'est pas nouveau, mais récent est l'intérêt qu'on y accorde en France.

Parce que ce qui est pensé sous l'expression d'animation touche à l'organisation intime de la vie des groupes sociaux, un débat sur les finalités tend toujours à s'instaurer qui attire les uns, effraie les autres à cause des éléments politiques qui y sont naturellement impliqués.

On ne saurait pourtant rester silencieux sur le fond. Ainsi, en témoigne une remarque faite par le secrétariat auprès du premier ministre chargé d'une étude sur l'animation qui conclut en ces termes :

«Les problèmes psychologiques risquent d'être déterminants. En effet, le métier d'animateur est un de ceux qui ne peuvent se passer de ce qu'on appelle couramment «un idéal». Les animateurs des associations sont en général des militants. Comme il est exclu, à priori, que les équipes d'animation concertées, en particulier si elles sont suscitées par les pouvoirs publics, reprennent à leur compte l'idéologie de telle ou telle association, de même qu'il paraît tout aussi exclu que l'Etat leur propose une idéologie, on peut craindre qu'une grande part des motivations des animateurs issus des associations ne disparaissent lorsqu'il leur sera proposé de s'intégrer dans de telles équipes». (1)

Le texte indique clairement qu'on ne saurait aborder le problème de l'animation, et particulièrement penser et proposer une formation pour de futurs animateurs, en seuls termes de structure. Nécessairement, même si le terrain est litigieux, il faut en venir à éclairer le sens général que l'on donne à cette nouvelle entreprise dans le monde d'aujourd'hui, pour rejoindre le lieu où s'élaborent les motivations des candidats à l'animation.

Le préambule qui suit veut souligner l'importance qu'il y a à se prononcer à ce niveau. D'où quelques remarques fort générales :

L'animation sociale est à l'ordre du jour des préoccupations nationales et européennes (2). L'expression signifie l'effort que les hommes doivent faire pour prendre en charge, après révolutions techniques et économiques de ce siècle, les mutations psychologiques et sociales et culturelles qui y sont associées.

(1) - L'animation concertée pour le développement global. Secrétariat chargé de la jeunesse, des sports et des loisirs. Rapport du groupe de réflexion 1970.

(2) - Document : Comité Economique et Social 414/74 fin Avis de la Section spécialisée pour affaires sociales relatif à «Evolution de la situation sociale dans la communauté au cours de l'année 1973».
Services Sociaux : «Dans certains Etats, on a procédé à une décentralisation de l'action sociale accompagnée d'une participation des représentants locaux à la détermination de l'environnement humain de la collectivité. Le caractère positif de ce processus que relève le rapport mérite qu'on envisage sérieusement son éventuelle extension à toute la Communauté et que des études appropriées soient menées dans ce but. Elles devraient porter notamment sur la nécessité de faire appel au concours d'animateurs sociaux dont la formation première et permanente serait spécifique et située à un niveau élevé.

Dans un monde où tout est interdépendant, les décisions concernant les hommes tendent à leur échapper jusqu'en ce qui concerne leur vie quotidienne : la volonté de l'individu n'a pas de prises à sa dimension, il en vient parfois même à perdre jusqu'à la capacité de désirer ou de vouloir, ou parfois projette sa nostalgie en des propos et des projets démesurément globaux. Le recours au mythe ou au rêve décrit ainsi l'Autre du malheur d'un homme qui cherche à retrouver la joie de vivre.

Ainsi naissent les contestations face auxquelles d'autres expressions deviennent les représentants synthétiques de tous les désirs des hommes : qualité de la vie, participation ou alors révolution culturelle. Les hommes sont en quête d'un modèle. Par incapacité de la forger, parfois ils en rêvent. Le terme d'animation sociale suscite une espérance qui s'origine en ces racines profondes. En cela, l'animation elle aussi relève d'un mythe dont il importe de mettre à l'épreuve l'effectivité.

L'animation s'inscrit dans la volonté de créer pour les sociétés d'aujourd'hui l'espace dont elles manquent : la communication, la concertation, la créativité, le droit à la différence. Mais pour éviter que la poésie ne soit qu'une évasion, il faut permettre aux hommes de connaître et comprendre leur désir dans une action réelle sur le monde qui est le leur. L'animation est alors le lieu privilégié où, médiatisant leurs désirs par la considération des réalités qui les entourent, les hommes retrouvent la dimension de l'action et le chemin de l'épanouissement. A la charge des animateurs de créer ces médiations, d'ouvrir un espace réel à de nouvelles actions. Ils sont les agents de restitution ou de promotion pour nos sociétés de dimensions perdues ou simplement absentes. Par exemple :

- Dans l'entreprise, où la communauté souhaitée entre l'ouvrier et son œuvre n'est plus sensible, il faut reconquérir le travail qui valorise l'homme sans annuler les acquis de la technique.

- Dans l'habitat en milieu urbain où la concentration et l'uniformisation sont accompagnées de dépersonnalisation, l'anonymat suscitant l'angoisse, la claustration ou l'agressivité, il faut réapprendre la relation humaine et la participation à la gestion de l'environnement.

- En milieu rural où la proximité de la ville reforme les modes de vie et déplace les centres d'intérêt, où se réfugient de nouvelles populations en quête d'un espace où elles ne savent plus s'orienter, il faut recréer cette familiarité avec un nouveau genre de vie qui retrouve le goût de la communauté des hommes quand l'évasion était souvent premier mobile.

- Dans les milieux communautaires, établissements d'enseignement, de santé, de retraite pour personnes âgées, où la vie commune ne peut trouver son sens que dans l'enrichissement mutuel des personnes et la coopération suivant les modes qui leur sont propres à la vie de la société qui les environne.

- Dans les organismes culturels où se reflète et s'entrevoit la vie à dimension régionale, européenne et parfois planétaire, faire naître de nouveaux centres d'intérêt pour que le loisir joue le rôle de promotion des personnes et des sociétés qui lui est dévolu, pour que s'entrevoient des relations familières avec ceux qui, tout proches, sont ressentis comme lointains et que se fasse l'apprentissage au cours de la vie, si ce ne veut pas être le règne de l'uniformité, il y a nécessité d'ouvrir les sensibilités aux différents milieux régionaux, pour être plus aptes à les épouser sans pourtant se renoncer ...

Le champ est vaste qu'il faut mettre en œuvre. Les travailleurs sociaux se sont sur-

tout attachés à soigner les maux engendrés par les disfonctionnements de la nature ou de la société (Assistants sociaux, éducateurs spécialisés, carrières pré-médicales), ce que l'on a pu nommer le travail social curatif. Leurs réflexions les conduisent aujourd'hui à la nécessité d'appréhender globalement les phénomènes et leurs causes et de penser la prévention liée à l'animation globale. Mais celle-ci n'est pas le fait d'une addition de points de vue mais relève d'un abord spécifique pour lequel l'apprentissage de techniques d'analyse et de techniques d'intervention est à mettre au point. C'est le domaine propre des organismes de formation comme l'E.F.A.S., de travailler à cette tâche.

B - Le problème de l'animation aujourd'hui repose sur les animateurs. Comment situer l'animateur ?

Comme le souligne le rapport du Comité Economique et Social précité, l'avenir repose en grande partie sur les animateurs. Or il importe de faire à leur propos quelques distinctions. Le mot «animateur» est apparu récemment dans nos sociétés et correspond à une profession nouvelle.

Par le rôle qu'elles occupaient au sein de collectivités certaines personnes ont toujours joué et jouent peut-être encore, de fait, un rôle d'animation : le maire, l'instituteur, le prêtre, les responsables d'associations spontanées. Leur place dans la société, bien connue de leurs proches, leur conférait un statut auquel ils accédaient par étape, mariant leur histoire personnelle à celle du groupe humain dont ils faisaient partie. Bien insérés parmi leurs semblables, ils avaient avec eux des références communes qui soutenaient le rôle qu'il leur était accordé de jouer. Ainsi en était-il aussi des nombreux bénévoles qui les entouraient. On sait le rôle joué dans ce contexte par les mouvements de jeunesse de quelque obédience qu'ils soient. Ils pourvoyaient aux besoins de la vie collective en permettant une progressive adaptation et sélection des personnes dont le rôle restait compris par les groupes dont ils émanaient

Dans un premier temps, la demande de formation provenait de ce premier type d'animateur. Les mouvements par exemple mettaient en place des instituts à usage de leurs permanents. Les syndicats ont souvi une évolution analogue. La plupart des écoles ou instituts de formation privés y trouvent leur origine. La demande de formation se greffait sur une expérience réelle, la liaison de l'animateur étant toujours assurée avec son milieu. Encore faut-il noter que bien des bénévoles accédant à la responsabilité de permanents voyaient leur comportement se transformer du seul fait que, rémunérés, ils cherchaient à justifier leur statut, instaurant une différence ressentie comme génante par ceux qui les avaient promu à ces postes.





Avec l'apparition de l'animateur professionnel, une sorte de décalage se produit qui bouleverse les bases sur lesquelles l'animation reposait : C'est la création souvent artificielle d'un «équipement», centre social ou maison de la culture qui détermine le poste de l'animateur. Celui-ci se voit alors souvent rapporté à un milieu auquel il ne participe pas nécessairement et qu'il a pour tâche d'animer. Il n'est plus l'émanation du milieu, on pourrait dire que son statut le précède au lieu d'émerger peu à peu de l'histoire d'un groupe donné.

Pour éviter l'isolement et répondre à la question angoissante que lui pose sa position, cet animateur cherche à situer son rôle en se rapprochant de ses semblables, se crée peu à peu un milieu d'animateurs qui se retrouvent pour répondre ensemble à la même question : comment se situer par rapport à ceux dont, par fonction, on a la charge ? La relation de l'animateur à son groupe se trouve ainsi médiatisée par le groupe d'animateurs où il trouve son identité. Le groupe des semblables peut devenir refuge contre l'angoisse que suscitent des situations souvent mal définies. Le risque est alors, qu'au lieu d'être fidèle à la réalité dans laquelle il est inséré, l'animateur n'en vienne à transposer à toutes situations une analyse, un modèle, produit au sein du groupe d'animateurs référence, devenu groupe de référence. Une attitude dogmatique remplace alors le pragmatisme attentif à la particularité des situations.

Ce phénomène, né avec l'apparition des permanents, s'intensifie lorsque les animateurs professionnels ne sont plus issus de mouvements, mais doivent leur fonction au passage dans une institution. La formation technique à l'animation risque de permettre l'économie d'une intégration réelle aux groupes sur lesquels elle s'exerce. On assiste alors souvent à un rejet de l'animateur-technocrate par la population qu'il prétend servir et dont il risque de se servir pour sa propre justification.

En un mot, la naissance d'écoles ou d'instituts de formation dans lesquels on entrerait sans être au préalable animateur, risque de transformer l'animation en une institution, la détournant ainsi de sa vocation propre. C'est ce que l'on veut signifier lorsque l'on redécouvre que l'animation prime l'équipement des personnes âgées, qu'il y a danger à confier l'animation à des professionnels, l'animation ayant toujours pour but l'auto-animation dont l'animateur doit être l'agent efficace.

On risque de trouver trop de complaisances dans une population qui, quoi qu'on dise, serait vite prête à accepter dans son environnement un technicien de plus lui permettant de jouir habilement d'une démission supplémentaire dans la prise en charge de son cadre de vie. L'animateur en viendrait vite alors à jouer le rôle d'un masque dans une situation dont le ressort serait des phénomènes de méconnaissance.

C - Les exigences d'une formation

On a voulu insister dans ce qui précède sur ce qui nous semble être aujourd'hui le fond du problème : c'est une question d'attitude. Au delà de l'acquisition du savoir-faire toujours à perfectionner, le problème est surtout d'éducation : le «savoir-faire» n'a de valeur que porté par un «savoir-être». L'animateur n'intervient pas, en effet, essentiellement comme un prestateur de services nouveaux ; telle une agence mais comme un ferment, un médiateur, un homme de relation. Une école de formation doit y être en priorité attentive, et aider l'animateur dans son rôle par la lente accession de son identité personnelle. C'est toujours dans cet élément, en effet, que

l'animateur trouve l'unité préfigurée de ses objectifs, susceptible de le guider dans la réalisation de ses tâches où communication et concertation jouent un rôle essentiel. On ne peut que renvoyer pour étayer nos propos aux nombreux ouvrages de réflexion sur la pédagogie, parus depuis quelques années, où beaucoup d'éléments produits à propos de l'enseignement secondaire ou supérieur peuvent être repris ici, quant à l'esprit.

a) Les objectifs

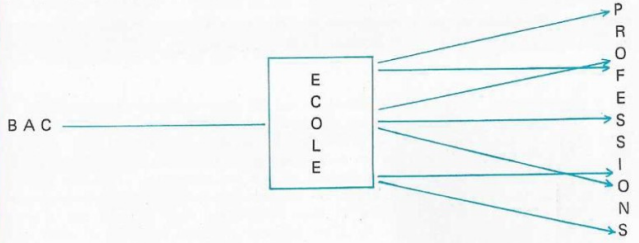
On a suffisamment insisté sur ce point : l'animateur social chargé d'animation globale doit être un agent pour le développement, jouant auprès de la population le rôle d'un médiateur et d'un instrument lui permettant de gérer la vie quotidienne et de retrouver la capacité de créer. Il faut pour cela qu'il soit bien situé, sinon bien inséré, par rapport à la population. La formation doit y insister. Lorsqu'il s'agit de jeunes se proposant de devenir animateur, cela ne peut se faire véritablement qu'en créant un contexte général qui l'éveillera peu à peu à ses réalités. Elles ne seront réellement intégrées que si elles sont promues sur le plan de la conscience et sont réfléchies comme telles, vécues dans toute expérience professionnelle (stages, formation permanente).

Cela nécessite une certaine acquisition du jugement étayé par des connaissances solides dans les différentes disciplines des sciences humaines. Cela suppose aussi la maîtrise d'instruments de l'action, depuis les différents langages jusqu'aux capacités d'organisation, d'administration et de gestion. Le chapitre réservé aux programmes détaillera les différentes acquisitions théoriques et pratiques nécessaires.

b) Les moyens

On voudrait cependant insister ici sur l'image que veut présenter l'Ecole de Formation d'Animateurs Sociaux si elle veut répondre réellement à la demande qui lui est faite. Le shéma suivant illustre assez bien ce que nous tenterons d'expliquer :

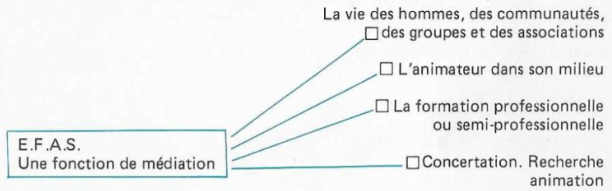
En pensant que l'E.F.A.S. comme une école supérieure se donnant pour but la formation première de jeunes se destinant à l'animation sociale professionnelle, on risque d'adopter sans critique le modèle spontané qu'impose le terme d'école dans le contexte d'enseignement supérieur : on y voit une institution dirigée, gérée et administrée par un groupe de responsables soucieux de permettre aux candidats d'accéder dans les meilleures conditions en quelques années aux compétences que requiert la prefession qu'ils postulent, leur assurant ainsi un débouché professionnel aussi certain que la valeur reconnue du diplôme et la conjoncture de l'emploi le permettent.



L'école deviendrait alors le lieu de prise en charge presque unique de la formation et déterminerait le bagage et les attributs d'un profil type d'animateur que son fonctionnement plus ou moins consciemment imposerait. Si ce modèle convient pour les écoles d'enseignement supérieur aux débouchés bien définis (ingénieurs, économistes ...), l'intégration de facteurs essentiels à la personnalité de l'animateur invite à forger un modèle structurel différent, plus proche de la formation permanente où le milieu de référence est le milieu d'exercice et non un savoir quelque peu préalable à son exercice.

La solution du problème réside dans le fait que l'Ecole a à se définir moins comme une instance de seule formation, que comme une sorte de borne témoin, lieu de rencontre et de reprise des diverses expériences d'animation, lieu où s'élabore pour tout un environnement de professionnels et bénévoles et avec eux une politique générale et concertée de l'animation. La formation permanente des animateurs, comme la formation première des futurs animateurs, pour répondre aux exigences de souplesse et d'adaptation de ses objectifs, se doit d'être prise dans la mouvance générale d'une institution qui déborde la seule formation.

C'est dire l'importance que doivent y trouver la recherche fondamentale et la concertation, en lien avec les usagers de l'animation.



En plaçant au sommet su schéma la finalité à quoi tout est ordonné, le schéma indique sa dynamique propre. On y perçoit l'E.F.A.S. à la fois comme condition de possibilité et comme résultante du mouvement qu'elle instaure : fonction de médiation.

L'Ecole doit pour cela se donner une tâche essentielle : celle de décloisonner l'animation, d'être un lieu d'échange et de recherche, un carrefour. Les étudiants en sont les premiers animateurs : cotoyant les populations, des responsables et des intervenants divers, ils peuvent susciter l'échange, aidés par les cadres et responsables de l'Ecole, et par les capacités de cooptation de celle-ci.

Les responsables de l'Ecole doivent avoir le souci de l'animation en général, et non seulement de la formation des animateurs. C'est pourquoi on trouvera parmi eux et d'une manière privilégiée des personnes dont les tâches se distribuent en exercices divers, ce qui leur permet d'avoir un contact constant avec un domaine social particulier. Par elle-même, l'équipe responsable préfigure ainsi déjà le milieu ouvert que réalise être l'Ecole.

La formation doit, dès lors, à l'intérieur même de son organisation et des programmes, jouer de la structure qui l'englobe. C'est dans cet esprit que la place donnée dès le début à l'exercice professionnel et la manière dont celui-ci est orienté et repensé devient un signe qui donne à l'école sa physionomie quotidienne.

Document 5 : Présentation de la formation au Diagnostic Partenarial de Quartier de l'EFAS

Sources : archives personnelles de Jean-Daniel Vernier



LE DIAGNOSTIC PARTENARIAL DE QUARTIER

COMMENT LE DIAGNOSTIC DE QUARTIER PEUT ÊTRE UN MOYEN DE CONSTRUIRE LE PARTENARIAT ET DE LANCER UNE DYNAMIQUE POUR L'ACTION

LA DEMARCHE

OBJECTIF

Amener les hommes et femmes se sentant concernés par la vie et le devenir de leur quartier (professionnellement ou en tant qu'habitants) à :

-Partager, confronter, enrichir et corriger leurs points de vue et leurs informations sur la situation

-Dégager ensemble les points forts et les points faibles de cette situation

-Parvenir à un compromis sur des axes prioritaires d'intervention relatifs à cette réalité dans le but de la modifier en s'appuyant sur les ressources potentielles du quartier

-Définir ainsi un projet commun dont ils soient collectivement porteurs et dans lequel puissent s'inscrire les actions menées dans leur domaine d'intervention respectifs

-Assurer l'évaluation et la réactualisation permanente de ce projet.

3 recommandations :

1 La démarche de diagnostic ne prend tout son sens que si elle s'intègre dans les méthodes de travail des différents acteurs et devient permanente. Elle peut alors prendre la forme d'un observatoire de quartier.

2 L'ABC du Diagnostic de Quartier ne prétend pas être plus qu'il n'est. Il propose une démarche et des outils pour le diagnostic. Il permet de poser de façon conviviale et intéractive les bases d'un projet, de son évaluation et de sa réactualisation. Il favorise une dynamique partenariale pour l'action. Mais il n'est pas une Boîte à Outils de la méthodologie de projet.

3 Enfin, il ne servirait à rien et serait même dangereux de mobiliser des partenaires autour d'une telle démarche si au préalable des conditions de "faisabilité" et de "validité" n'étaient réunies : origine et clarté de la commande, critère de validation des résultats de la démarche, échéances, rôle, pouvoir, responsabilité, tâches, marge de manœuvre des acteurs, moyens disponibles.



Acteur social, professionnel ou bénévole, vous êtes engagé dans une démarche de développement local et êtes amené à mettre en œuvre ou à participer à des diagnostics sur votre secteur d'intervention, vous souhaitez les réaliser avec vos partenaires.

L'EFAS vous propose une nouvelle formule de stage :

- 3 stages de 32 heures comprenant la formation à la démarche et l'appropriation de l'outil par une mise en situation sur un quartier. Prix : 2 500 F par personne (boîte incluse).

  • Du 29 Janvier au 2 Février 1996
  • Du 20 au 24 Mai 1996
  • Du 1er au 4 Octobre 1996

Ces stages auront lieu dans les locaux de l'EFAS - 105 rue d'Artois - 59000 Lille

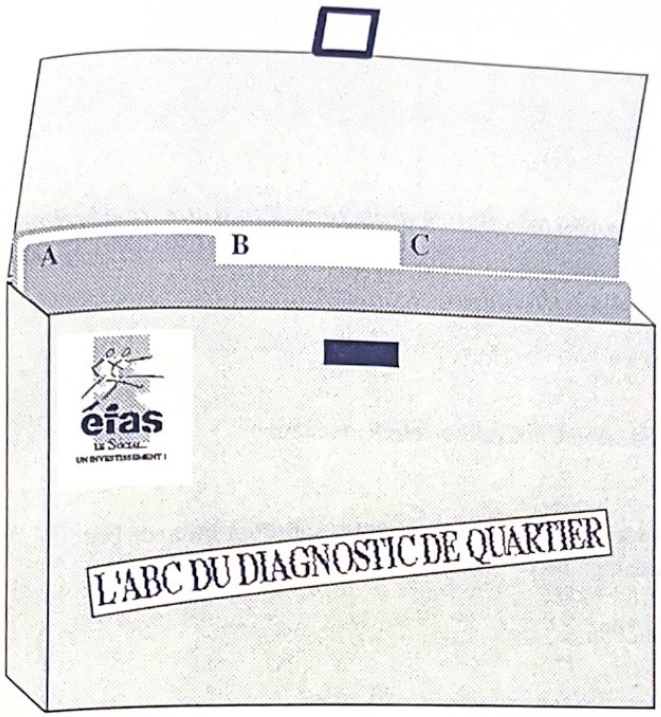
Des formations à la demande de groupes constitués sur site sont envisageables.

Contact : Karine MORTREUX

EFAS LILLE
105, rue d'Artois
5900 LILLE
Tél : 20 58 15 46 - Fax : 20 58 15 41

LES OUTILS

L'ABC DU DIAGNOSTIC DE QUARTIER



Les outils proposés sont conçus pour permettre d'atteindre les objectifs de la démarche. Ils se veulent :

- Complets (approche globale du quartier) mais aussi spécifiques (approche d'un thème ou d'un public) ;

- Ni trop spécialisés ni trop lourds (pour être accessibles à tous les partenaires) et cependant rigoureux (permettant d'approcher au plus près la réalité) ;

- Adaptables (remodelables en fonction du contexte local) et "pratiques" (favorisant le passage du diagnostic au projet).

Un livret qui donne le sens de la démarche et la méthode de mise en œuvre : pourquoi chercher des informations ? Lesquelles ? Où ? Comment ? Comment les traiter ? (tri, synthèse). Comment les présenter ? Comment organiser la démarche selon le temps dont on dispose ?

Une méthode d'analyse globale du quartier qui comprend :
- Des grilles (9) correspondant à un découpage de l'"objet-quartier" en 9 dimensions : espace, temps, habitants, emploi et consommation, vie sociale, institutions, politiques, avenir, image du quartier.
Chaque grille est constituée d'indicateurs et de renseignements sur les méthodes et les sources d'information utilisables.
- Des fiches de collecte d'informations individuelles collectives (correspondant aux 9 grilles).
- Des fiches de synthèse collective (points faibles, points forts, priorités, plan d'action).

Des grilles d'analyse spécifiques qui permettent après l'approche globale d'approfondir la recherche sur un thème ou un public. Elles sont accompagnées comme en B de fiches à remplir.

Document 6 : A propos du DEFA et de son avenir, communiqué de l'EFAS, juin 2002

Sources : Archives personnelles de Jean-Daniel Vernier

efas
Le Social... un Investissement !

Communiqué

A propos du DEFA et de son avenir

Depuis la mise en place du **Diplôme d'Etat relatif aux Fonction d'Animation** (DEFA), dans les années 80, à laquelle nous avons collaboré, l'Efas a été nationalement l'un des organismes de formation qui a formé le plus grand nombre de diplômés. Cela nous autorise peut-être à prendre la parole publiquement au moment où ce diplôme traverse une crise conjoncturelle qu'il serait vain de nier.

Comme vous le savez, ce diplôme est délivré conjointement par le ministère de la Jeunesse et des Sports et par le ministère de la Solidarité. Il permet de prétendre à des postes à responsabilités dans l'animation sociale (responsables d'animation et d'activités, directeur de structures) dans :

- des associations,
- des collectivités locales,
- des services de proximité…

et dans des domaines variés :

- le loisir,
- la culture,
- la prévention,
- l'insertion sociale et professionnelle,
- l'économie solidaire, etc.

Ce cursus de formation est issu de la tradition de l'éducation populaire et de la formation permanente. Son principal atout est de s'adresser prioritairement à des personnes qui possèdent une expérience sociale, associative, syndicale…. et qui souhaitent se professionnaliser. Cela le différencie d'autres parcours de formation initiale qui s'adressent plus directement à des personnes à la recherche d'une première formation professionnelle.

C'est dans cet esprit que la formation délivrée par l'Efas va au-delà des obligations réglementaires. Notre équipe pédagogique a en effet développé des spécificités qui nous sont propres. L'ensemble de la formation est ainsi articulé autour de la notion de projet et cela se traduit dans la gestion de l'alternance : les stagiaires participent dans les deux premières années à plusieurs projets professionnels (étude de faisabilité , étude-projet, voyage d'étude international) qui les rapprochent toujours plus du

terrain professionnel. Ils sont particulièrement sensibilisés à l'implication des habitants dans les projets et au développement d'actions citoyennes.

Enfin un stage en secteur administratif renforce la formation en permettant de mieux comprendre les démarches et préoccupations des futurs interlocuteurs institutionnels.

Cette formation allie étroitement théorie et pratique. Elle vise à former des responsables qui soient en phase avec les populations concernées par leurs interventions tout en étant capables de travailler dans le champ des politiques sociales avec le vaste ensemble des acteurs institutionnels, dans le cadre de dispositifs dont la complexité va croissant.

Cette double dimension — proximité du terrain et capacité de mettre en œuvre des politiques — nous paraît l'atout le plus significatif de la formation DEFA telle que nous l'envisageons, à un moment où la tendance générale est de hiérarchiser le champ de l'animation entre ceux qui interviennent sur le terrain (*front office*) et ceux qui pensent l'action (*back office*), ce qui, nous en avons la certitude, ne peut être, à terme, qu'inefficace.

On vérifiera facilement la pertinence de notre formation au nombre d'animateurs ayant suivi le DEFA et actuellement en situation de responsabilité dans des dispositifs d'animation, d'intervention sociale ou de développement très divers. (Cf. annuaire des anciens de l'Efas, sur demande).

Cependant, cette formation traverse actuellement une crise :

- crise au niveau des ministères de tutelles qui depuis plusieurs années la remettent en cause, sans pour l'instant proposer d'alternative et sans avancer de modèle réellement nouveau. Ce désaveu est alimenté par un problème bien réel : le faible nombre de candidats terminant le diplôme, même si la plupart des stagiaires passés par cette formation trouve rapidement un poste à responsabilité.

- crise peut-être plus inquiétante au niveau du recrutement. La majorité des candidats s'oriente actuellement vers des formations courtes de type BEATEP. Cela est lié conjoncturellement au dispositif emplois jeunes et, à court terme, rend plus difficile l'accès à l'emploi de candidats plus âgés et plus expérimentés, qui eux suivent le Defa. La logique économique qui préside à ce mouvement, si elle peut se comprendre à court terme, ne pourra pas durer éternellement et la pérennisation des emplois jeunes supposera une montée en qualification.

Il serait dommage que cette période difficile — difficile comme tant d'autres déjà traversées par la profession d'animateur et plus particulièrement par le Defa — ne se traduise par une régression du niveau moyen des intervenants de l'animation.

Même si le Defa lui-même est appelé à se transformer à un horizon plus ou moins lointain, il reste parfaitement actuel et le besoin d'un diplôme de ce niveau demeure nécessaire.

Il nous semble important que toutes les associations ou services qui souhaitent accompagner la montée en puissance de la qualification de leurs animateurs se mobilisent dès maintenant pour repérer et orienter vers la formation DEFA les personnes dont le profil correspond aux critères d'entrée en formation.

Christian Plancke, Président
Didier Lesaffre, Directeur
Daniel Auvertin, Responsable formation DEFA
Equipe pédagogique de l'EFAS

Bibliographie

Autès, Michel. *Les paradoxes du travail social*. Santé Social. Dunod, s. d. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dunod.autes.2013.01.

Bacqué, Marie-Hélène, et Carole Biewener. « L'empowerment, un nouveau vocabulaire pourparler de participation ?: » *Idées économiques et sociales* N° 173, n° 3 (2013): 25-32. https://doi.org/10.3917/idee.173.0025.

Balazard, Hélène, et Simon Cottin-Marx. *Burn-out militant: comment s'engager sans se cramer.* Payot, 2025.

Boucher, Manuel. « Introduction. Les défis du travail social : entre contrôle, activation et émancipation ». In *Où va le travail social ?* Métiers et formations. Champ social, 2022. Cairn.info. https://shs.cairn.info/ou-va-le-travail-social--9791034607508-page-17?lang=fr.

Boucher, Manuel. *La nébuleuse du pouvoir d'agir:* Champ social, 2023. https://doi.org/10.3917/chaso.bouch.2023.01.

Boucher, Manuel. « Les établissements de formation en travail social à l'épreuve de l'universitarisation. Vers une praxis critique et émancipatrice des savoirs dans la formation sociale ». *Tétralogiques* Le travail social à l'épreuve de l'épistémologie des savoirs, n° 31 (2026). https://www.tetralogiques.fr/spip.php?article328.

Boudjémaï, Youcef, et et al. *Quel devenir pour le travail social ? nouvelles questions, nouvelles légitimités*. Les rendez-vous d'Archimède. L'Harmattan, 2013.

Bouffartigue, Paul. « La disponibilité temporelle au travail : nouvelles formes, nouveaux enjeux ». In *Temps de travail et travail du temps*, édité par Monchatre Sylvie et Woehl Bernard. Éditions de la Sorbonne, 2014. https://doi.org/10.4000/books.psorbonne.57058.

Bourdieu, Pierre. *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Points 331. Éd. du Seuil, 2014.

Bresson, Maryse. *Les centres sociaux: entre expertise et militantisme*. Logiques sociales. L'Harmattan, 2002.

Brusadelli, Nicolas. « La centralité paradoxale des « méthodes » de l'éducation populaire: » *Cahiers de l'action* N° 61, n° 2 (2023): 66-73. https://doi.org/10.3917/cact.061.0066.

Camus, Jérôme. « En faire son métier : de l'animation occasionnelle à l'animation professionnelle: » *Agora débats/jeunesses* N° 48, n° 2 (2008): 32-44. https://doi.org/10.3917/agora.048.0032.

Carrel, Marion. « Injonction participative ou empowerment ? Les enjeux de la participation »: *Vie sociale* n° 19, n° 3 (2018): 27-34. https://doi.org/10.3917/vsoc.173.0027.

Cottin-Marx, Simon. *Sociologie du monde associatif*. Repères. La Découverte, s. d. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dec.cotti.2019.01.

Coutrot, Thomas. « Transformer le travail pour lui redonner du sens »: *France Forum* n° 423, n° 1 (2026): 58-60. https://doi.org/10.3917/ffo.423.0058.

Coutrot, Thomas, et Coralie Perez. « Les travailleurs en quête de sens »: *Sciences Humaines* N° 357, n° 4 (2023): 27-31. https://doi.org/10.3917/sh.357.0027.

Coutrot, Thomas, et Coralie Perez. *Redonner du sens au travail: une aspiration révolutionnaire*. La République des idées. La République des idées Seuil, 2022.

Cuny, Guillaume. « Une approche constructiviste de la « crise des vocations » dans les métiers du soin : une articulation macro-micro ». In *Crises et transitions : quelles données pour quelles analyses ?*, édité par Vanessa Di Paola et Christophe Guitton. Céreq, 2024. https://doi.org/10.4000/11uuh.

Delabie, Charlotte, et Pierre Dugué. « Le travail social à marche forcée : entre crise des métiers et virage libéral ». *Tétralogiques*, n° 31 (mai 2026).

DURAND, Robert. *Histoire des Centres Sociaux - du Voisinage à la Citoyenneté*. 1st ed. Avec Jacques ELOY et Henry COLOMBANI. La Decouverte Editions, 2006.

Fillieule, Olivier. « Carrière militante ». In *Dictionnaire des mouvements sociaux*. Presses de Sciences Po, 2020. https://doi.org/10.3917/scpo.filli.2020.01.0091.

Fourdrignier, Marc. « Alternance intégrative ». In *Dictionnaire pratique du travail social*. Dunod, 2026. https://doi.org/10.3917/dunod.rulla.2026.01.0019.

Gallibour, Éric, et Yves Raibaud. « Les cadres de l'animation sont-ils des cadres comme les autres ?: » *Agora débats/jeunesses* N° 48, n° 2 (2008): 62-74. https://doi.org/10.3917/agora.048.0062.

Gillet, Jean-Claude. « 3. Les animateurs et animatrices issus "du milieu" ont-ils un réel avenir ? » In *L'animation en questions*. Trames. Érès, 2006. Cairn.info. https://shs.cairn.info/l-animation-en-questions--9782749206646-page-109?lang=fr.

Greffier, Luc, et Clotilde De Montgolfier. « Jean-Claude Gillet et l'utopie de l'animation ». In *Jean-Claude Gillet et l'utopie de l'animation*. Carrières sociales, 2022. https://doi.org/10.3917/carso.riche.2022.01.0106.

Jaeger, Marcel. « Les formations en travail social : de la complexité à la perplexité ». In *Quel devenir pour le travail social ?*, l'Harmattan. Les rendez-vous d'Archimède. Paris, 2013.

Jovelin, Emmanuel. *Devenir travailleur social aujourd'hui: vocation ou repli ? l'exemple des éducateurs, animateurs et assistants sociaux d'origine étrangère*. Le travail du social. L'Harmattan, 1999.

Jovelin, Emmanuel, et Laure Liénard. « Chapitre 1. Le travail social en France ». In *Le travail social en Europe*. Politiques et interventions sociales. Presses de l'EHESP, 2022. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/ehesp.jovel.2022.01.0027.

Lebon, Francis. « Engagements professionnels et militants dans l'animation et l'éducation populaire: » *Informations sociales* n° 196-197, n° 1 (2018): 93-100. https://doi.org/10.3917/inso.196.0093.

Lebon, Francis. *Les animateurs socioculturels*. Repères 495. La Découverte, 2009.

Lebon, Francis. « Les « travailleurs sociaux »: Formation d'un groupe social ». *Les Cahiers Dynamiques* N° 82, n° 4 (2023): 120-30. https://doi.org/10.3917/lcd.082.0120.

Lebon, Francis, et Emmanuel De Lescure. « À l'ombre du monde associatif, l'incertaine professionnalisation des animateurs socioculturels et des formateurs d'adultes (1982-2002) ». In *Le travail associatif*, édité par Matthieu Hély et Maud Simonet. Presses universitaires de Paris Nanterre, 2013. https://doi.org/10.4000/books.pupo.3283.

Luc Greffier, et Clotilde De Montgolfier. *Animation socioculturelle professionnelle : acteurs et enjeux contemporains, pour quelles perspectives ?:* Carrières sociales, 2022. https://doi.org/10.3917/carso.greff.2022.01.

Pereira, Irène. *Qu'est-ce que l'éducation populaire politique ?* 21 avril 2025. Text/html. https://doi.org/10.58079/13S3V.

Pinto, Vanessa. « Les étudiants animateurs : un petit boulot vocationnel »: *Agora débats/jeunesses* N° 48, n° 2 (2008): 20-30. https://doi.org/10.3917/agora.048.0020.

Ripart, Armelle. « Bosser pour changer le monde ?: Entre quête de sens et socialisation politique dans la sphère professionnelle ». *La Nouvelle Revue du Travail* 26 (2025). https://doi.org/10.4000/13uo2.

Rodrigues, Cécile, Étienne Penissat, Tristan Haute, et Pierre Blavier. « S'engager au travail et hors travail : quelles articulations entre deux registres de participation ? » *La Nouvelle Revue du Travail* 26 (2025). https://doi.org/10.4000/13uo1.