



THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

JULIEN VIRGOS

Le 27 novembre 2020

**Socialisation professionnelle des animateurs jeunesse : une
approche processuelle et compréhensive**

Ecole doctorale : **CLESCO - Comportement, Langage, Education, Socialisation,
Cognition**

Spécialité : **Sciences de l'éducation**

Unité de recherche :

EFTS - Laboratoire Education, Formation, Travail et Savoirs

Thèse dirigée par

Véronique BORDES et Cécile VACHEE

Jury

Mme Thérèse PEREZ-ROUX, Rapporteur

M. Francis LEBON, Rapporteur

Mme Maria Eugenia LONGO, Examinatrice

M. Olivier BRITO, Examineur

Mme Véronique BORDES, Co-directrice de thèse

Mme Cécile VACHEE, Co-directrice de thèse



Thèse

en vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès
Discipline : Sciences de l'éducation et de la formation

Présentée par Julien Virgos
le 27 novembre 2020

SOCIALISATION PROFESSIONNELLE DES ANIMATEURS JEUNESSE : une approche processuelle et compréhensive

VOLUME 1

Ecole doctorale CLESCO - Comportement, Langages, Education, Socialisation, Cognition
Unité Mixte de Recherche EFTS - Education, Formation, Travail, Savoirs

Sous la direction de Véronique Bordes et Cécile Vachée

MEMBRES DU JURY

Francis LEBON, Professeur en sciences de l'éducation et de la formation - Université Paris Descartes (rapporteur)
Thérèse PEREZ-ROUX, Professeure en sciences de l'éducation et de la formation - Université Paul Valéry, Montpellier (rapporteuse)
María-Eugenia LONGO, Professeure en sociologie - Institut National de la Recherche Scientifique, Québec (présidente)
Olivier BRITO, Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation - Université Paris Nanterre
Véronique BORDES, Professeure en sciences de l'éducation et de la formation - Université Jean Jaurès, Toulouse (directrice de thèse)
Cécile VACHEE, Maîtresse de conférences en STAPS - IUT de Figeac, Université Jean Jaurès, Toulouse (directrice de thèse)

Je tiens tout d'abord à remercier Véronique Bordes et Cécile Vachée pour leur accompagnement et leur soutien tout au long de mon parcours doctoral. J'y ai réellement pris plaisir et l'expérience montre que c'est finalement plus rare qu'on ne le croit, alors il est important de le souligner.

Merci aux équipes et aux jeunes des différentes structures qui m'ont accueilli, fait une place et ainsi largement contribué à l'aboutissement de cette recherche.

Je tiens également à saluer les membres de l'Unité Mixte de Recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs et plus particulièrement Christophe Dansac et Michel Lac, qui m'ont également accompagné dans mon apprentissage de la recherche depuis mon entrée en Master 1.

Une mention spéciale à mes ami.e.s et collègues doctorant.e.s ou désormais docteur.e.s, parce que cette traversée n'aurait définitivement pas été la même en solitaire.

Un grand merci à Maïlys, à mes parents, aux membres de ma famille et à mes ami.e.s pour leur amour, tout simplement. Ne doutez jamais de sa réciprocité, même si je cache parfois bien mon jeu.

Spéciale dédicace à Nico, Christiana, Sarah, Nathalie, Cédric, Caroline-Marie, Anne, Vincent et Étienne pour leurs conseils et relectures.

Sommaire

Glossaire des acronymes.....	I
Introduction.....	1
1. L'animation et les politiques en direction de la jeunesse.....	21
1.1. L'animation, la jeunesse et la République : approche sociohistorique et éléments de réflexion philosophique.....	24
1.2. Caractéristiques actuelles de l'animation professionnelle à l'échelle nationale et de l'intervention en direction « des jeunes » à l'échelle locale.....	52
2. animateurs jeunesse : parcours professionnels et processus de socialisation professionnelle.....	87
2.1. À sociétés complexes, individus pluriels.....	90
2.2. Processus de socialisation professionnelle : des origines du concept à nos jours.....	131
3. Positionnement épistémologique et méthodologique de la recherche.....	171
3.1. Définition des terrains de recherche.....	177
3.2. Positionnement méthodologique de notre recherche.....	181
3.3. Description du déroulement de l'enquête : prise de contact et première entrée sur le terrain...	186
3.4. Recueil de données : une articulation entre observations participantes et entretiens compréhensifs.....	200
3.5. Traitement et analyse des données.....	215
4. Résultats de la recherche.....	235
4.1. Résultats quantitatifs issus des traitements sous Iramuteq.....	236
4.2. Modalités d'entrée et de professionnalisation dans le monde de l'animation.....	257
4.3. Références aux expériences antérieures du parcours chez les animateurs en exercice.....	296
4.4. Proximité et distance socioculturelle avec le public : incidences sur le processus de socialisation professionnelle.....	322
4.5. Dimensions du processus de socialisation professionnelle relatives aux apprentissages professionnels informels et à l'entrée en formation professionnelle continue.....	340
4.6. Conditions de l'ajustement identitaire dans le collectif de travail en contexte de changement institutionnel.....	373
4.7. Discussion générale des résultats.....	402
Conclusion.....	433
Table des matières.....	442
Références bibliographiques.....	447

Glossaire des acronymes

AFEV – Association de la Fondation Étudiante pour la Ville

AJ – Accueils Jeunes

ALAE – Accueils de Loisirs Associés à l'École

ALSH – Accueils de Loisirs Sans Hébergement

ANPE – Agence Nationale Pour l'Emploi

ASSC – Animation Sociale et SocioCulturelle

API – Apprentissages Professionnels Informels

APT – Activité Physique pour Tous

ATSEM – Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles

BAFA – Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur

BAFD – Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur

BEATEP – Brevet d'État français d'Animateur Technicien de l'Éducation populaire et de la jeunesse

BEESAPT – Brevet d'État d'Éducateur Sportif Activité Physique pour Tous

BAPAAT – Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien

BE – Brevet d'État

BEP – Brevet d'Études Professionnelles

BPJEPS – Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et du Sport

BST – Brigades Spéciales de Terrain

BTS – Brevet de Technicien Supérieur

CAE – Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi

CAF – Caisse d'Allocations Familiales

CAP – Certificat d'Aptitude Professionnelle

CDD – Contrat à Durée Déterminée

CDI – Contrat à Durée Indéterminée

CDU – Contrat Doctoral Unique

CEMEA – Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active

CEJ – Contrat Enfance Jeunesse

CE1 – Cours Élémentaire 1^{re} année

CE2 – Cours Élémentaire 2^e année

CLAE – Centres de Loisirs Associés à l'École

CLAC – Centres de Loisirs Associés au Collège

CLAS – Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité

CLSH – Centres de Loisirs Sans Hébergement

CNAJEP – Comité National des Associations de Jeunesse et d'Éducation populaire

CUCS – Contrat Urbain de Cohésion Sociale

CM1 – Cours Moyen 1^{re} année

CM2 – Cours Moyen 2^e année

CRS – Compagnies Républicaines de Sécurité

DEJEPS – Diplôme d'État de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et du Sport

DUT – Diplôme Universitaire de Technologie

FDMJC – Fédération Départementale des Maisons des Jeunes et de la Culture

FIFA – Fédération Internationale de Football Association

FFC – Francs et Franches Camarades

FIS – Front Islamique du Salut

FLN – Front de Libération Nationale

Francas – Francs et Franches Camarades

FRMJC – Fédération Régionale des Maisons des Jeunes et de la Culture

GIA – Groupe Islamique Armé

GRETA – Groupement d'ÉTABlissements

HLM – Habitats à Loyers Modérés

ISIAT – Institut Supérieur d'Ingénieurs–Animateurs Territoriaux

IUFM – Institut Universitaire de Formation des Maîtres

IUT – Institut Universitaire de Technologie

INJEP – Institut National pour la Jeunesse et l'Éducation populaire

INSEE – Institut National de la Statistique et des Études Économiques

IRAMUTEQ – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de

Questionnaires

LEC – Loisirs, Éducation et Citoyenneté

LRPmip – Laboratoire de Recherche Pluridisciplinaire du Nord–Est de Midi–Pyrénées

MC – Maisons Citoyennes

MJC – Maisons des Jeunes et de la Culture

MNA – Mouvement National Algérien

NFOT – Nouvelles Formes d’Organisation du Travail

OAS – Organisation de l’Armée Secrète

ONOP–G – Organisations Non Orientées vers le Profit et Gouvernance

OPE – Opérations Prévention Été

PAJ – Point Accueil Jeunes

PIJ – Point Informations Jeunesse

PCFD – Professions et Catégories Socioprofessionnelles Défavorisées.

PCSF – Professions et Catégories Socioprofessionnelles Favorisées

PSQ – Police de Sécurité du Quotidien

QPV – Quartiers prioritaires de la Politique de la Ville

REP+ – Réseau d’Éducation Prioritaire

SMIC – Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance

SMS – *Short Message Service*

SNU – Service National Universel

STAPS – Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

UFCV – Union Française des Centres de Vacances et de loisirs

UMR EFTS – Unité Mixte de Recherche Enseignement, Formation, Travail, Savoirs

UTEQ – Unités Territoriales de Quartier

VVV – Ville Vie Vacances

ZEP – Zones d’Éducation Prioritaire

ZUS – Zones Urbaines Sensibles

ZUP – Zones Urbaines Prioritaires

Introduction

Contrairement à l'histoire de l'école, les histoires de l'Éducation populaire et de l'animation socioculturelle ont été peu abordées par les sciences de l'éducation et de la formation. Du point de vue de Laurent Besse, Frédéric Chateigner et Florence Ihaddadene, « ce faible intérêt découle de l'importance secondaire des débats pédagogiques dans l'Éducation populaire » (2016, p.17) et probablement par extension dans le monde de l'animation. Pourtant, la « complémentarité éducative » entre « formel », « non formel » et « informel » (Bordes, 2012) apparaît depuis plusieurs décennies comme un enjeu de société face aux impasses d'un modèle éducatif français dominé matériellement et symboliquement par l'éducation formelle. Par-delà les frontières, dans un contexte mondialisé, les évolutions rapides de la société, qu'elles soient technologiques, sociales ou économiques, sont autant de défis qui se posent aux systèmes éducatifs. Il y a aujourd'hui 20 ans, fort de ce constat, le Conseil de l'Europe mettait en exergue la nécessité d'œuvrer à la reconnaissance de l'éducation non formelle afin de promouvoir l'engagement citoyen et de prévenir l'exclusion socioprofessionnelle. Comme le souligne Véronique Bordes, « l'éducation non formelle fait partie intégrante de la notion d'éducation permanente » (2012, p.9). Dans le monde actuel, l'éducation formelle ne peut permettre à elle seule la mise à jour régulière et l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires à l'ajustement face aux changements une fois entrés dans le monde du travail. En ce sens, le développement de travaux de recherche en sciences de l'éducation et de la formation consacrés aux formes d'éducation non formelle apparaît nécessaire : c'est l'un des points de départ de cette thèse de doctorat.

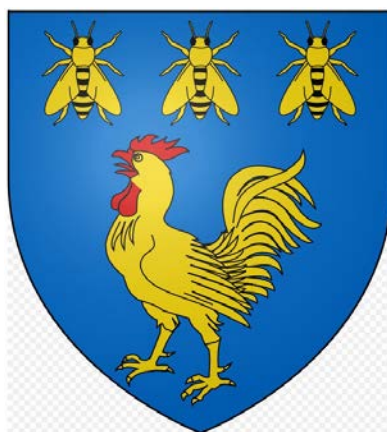
Mais pour être entièrement transparent, mon choix de traiter ici d'éducation non formelle n'est en réalité pas tout à fait rationnel et objectif : il convient donc de mettre au clair la part de subjectivité que j'engage nécessairement dans ce travail de recherche. Afin de permettre au lectorat de comprendre mon cheminement personnel et dans quel contexte a émergé ce projet de thèse, j'ai trouvé pertinent de respecter la même trame que celle suivie dans le cadre des « entretiens compréhensifs » (Kaufmann, 1996 ; Fugier, 2010) que j'ai conduits avec les animateurs jeunesse. Pour lancer ces récits, le point de départ est toujours le même : « Je vais te demander de me raconter ton parcours, depuis ton entrée dans le monde de l'animation jusqu'à aujourd'hui ». Je vais donc me prêter à l'exercice et m'écarter un instant des formalismes langagiers usuels. Durant nos entretiens, les animateurs se sont personnellement livrés dans leur récit, me témoignant ainsi une certaine confiance, aussi la moindre des choses est de faire de

même et d'aller au-delà d'une présentation « de façade » dans mon propre récit. Suivant la logique processuelle, il faut généralement remonter en amont de l'entrée effective dans le monde de l'animation pour comprendre dans quel contexte et dans quelle histoire biographique elle s'inscrit (Abbott, 2001).

À l'instar des animateurs jeunesse que j'ai côtoyés dans le cadre de cette recherche, l'animation n'était pas au cœur de mon « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) initial. À vrai dire, je n'en connaissais rien avant d'entrer en formation BAFA en 2003, à l'âge de 21 ans, si ce n'est par le biais de ce que pouvait parfois m'en dire mon meilleur ami qui travaillait occasionnellement en tant qu'animateur depuis le lycée. Je n'ai jamais fréquenté les centres de loisirs ni même mangé à la cantine durant mon enfance. Privilège de grandir à Mazamet, ville de moins de 15 000 personnes, où réside à peu près toute ma famille. Mes parents travaillaient tous les deux, mais il y avait toujours une tante ou une grand-mère pas trop loin de l'école primaire ou du collège chez qui aller pour manger le midi ou attendre que mes parents sortent du travail le soir. Les mercredis et les week-ends étaient occupés par les activités sportives en club et les après-midi passés chez les amis. Pendant les grandes vacances je partais avec mes grands-parents, qui bien qu'originaires d'Aragon avaient construit après la mort de Franco une résidence secondaire en Catalogne, du côté de Vilanova i la Geltrú. J'y ai passé à peu près tous mes étés jusqu'à l'adolescence, ce qui m'a bien aidé à apprendre l'espagnol, mais toujours pas le catalan. C'était la même chose pour ma sœur et mes six cousines, les services de garde et de loisirs étaient donc principalement assurés par les membres de la famille. En ce sens, notre « cercle social » s'apparentait au modèle communautaire, caractérisé par des « liens forts » et des relations peu nombreuses (Bidart, 2012). Chargé depuis 3 ans des travaux dirigés de Master 1 en sciences de l'éducation et de la formation consacrés à l'élaboration du projet professionnel, je remarque habituellement dans les dossiers remis une sorte de différence « typique » entre animateurs et professeurs des écoles en devenir : chez ces derniers, le propos introductif vous donne généralement à voir comment ce projet professionnel est ancré « depuis toujours » dans leur parcours de vie ; cet ancrage varie davantage d'un individu à l'autre chez les premiers. Pas de vocation dans l'animation pour ma part donc. Aussi loin que je puisse me souvenir, mon premier projet professionnel remonte au collège, où j'envisageais d'être plus tard... garde forestier. Bon, raté. *A posteriori* ça prête à sourire, mais je me suis souvent demandé comment j'en étais arrivé à formuler ce projet qui pour le coup est quand même un peu atypique. C'est sans doute alors que « l'habitus de classe » de Pierre Bourdieu (1970) entre en jeu, en tout cas c'est là que je le fais entrer en jeu, « *illusio* » biographique (*ibid.*, 1986) ou pas, peu importe puisque ce récit n'engage que ma vérité subjective. Fin de la parenthèse. Si j'invoque ici cet élément d'analyse, c'est que je pense que ce projet s'inscrit dans une histoire personnelle, à la fois familiale et scolaire. Je n'ai jamais été incité à viser de longues études ni à prétendre à des professions socialement valorisées. Je

semblais donc avoir déjà intégré, au milieu du collège, que je ne pouvais aspirer qu'à un emploi « modeste », ou en tout cas pas particulièrement valorisé socialement. Il s'agissait alors de trouver un métier pas trop pénible, qui ne demande pas de poursuivre de longues études et qui permet de subvenir à mes besoins. Mon père était responsable d'atelier dans une usine textile et touchait ce que je considérais être un bon salaire, près de 10 000 francs net ; ma mère faisait fonction d'aide-soignante dans une maison de retraite privée et touchait aux alentours du SMIC, soit 6000 francs net. Un métier qui me permet de gagner entre 6000 et 10 000 francs par mois semblait alors satisfaisant. Pas de grandes études, parce qu'élève moyen depuis le primaire. Sans jamais avoir redoublé, j'étais dans « la moyenne » et de doute façon je n'aimais pas lire. Compte tenu de mes représentations de ce qu'étaient les études supérieures, ce projet n'apparaissait pas envisageable, d'autant moins que personne dans ma famille n'en avait jusqu'alors suivi, en dehors de l'École Normale pour un de mes oncles et une de mes tantes. Peut-être faut-il aussi préciser que j'ai un rapport singulier aux apprentissages en général, entendez par là, quelle que soit la « forme » que prend l'apprentissage en question. J'apprends lentement et j'ai un sens de la logique assez particulier. J'ai toujours mis du temps avant d'avoir un « bon niveau », qu'on parle d'apprendre à lacer ses chaussures (je ne sais toujours pas les lacer « normalement »), de jouer de la guitare ou de maîtriser les règles d'orthographe et de grammaire française. Donc c'est assez frustrant, particulièrement durant l'enfance, où vous faites face chaque jour à un nouvel apprentissage où vous paraissez avoir plus de difficultés que la plupart de vos camarades à réaliser la performance attendue. Je performe, mais un peu en décalé quoi. Fermez la parenthèse. Au-delà de ce lien avec mon histoire personnelle, il me semble que la définition de ce projet était également influencée par mes relations amicales. Là encore, j'assume une reconstruction tout à fait subjective d'une période qui date aujourd'hui de plus de 25 ans... Mais de mes souvenirs des années collège et lycée ressort une impression de clivage social particulièrement important. Totalement non conscientisé à cette époque bien évidemment... Pourtant, dans mon cercle d'amis, il ne fallait pas être riche et faire en quelque sorte preuve de son appartenance à la « classe laborieuse » (Hille, 2015 ; Jablonka, 2013). Vous arriviez dans une voiture un peu trop récente par rapport à celles des parents de vos amis et les vôtres étaient devenus « riches ». Je me suis souvent demandé pourquoi ces distinctions étaient si marquées dans ma mémoire, puisque l'opposition classique entre classes sociales s'ancre plus généralement dans les grandes villes et leurs banlieues que dans des villes moyennes comme Mazamet. Ici, c'est l'histoire de la ville qui paraît intéressante à analyser. Les « héritiers » de la bourgeoisie protestante mazamétaine faisaient pour nous office de groupe de « référence négative » (Merton, 1957 ; Newcomb, 1943). Les origines protestantes de la ville remontent au 16^e siècle et les acteurs du protestantisme vont être au cœur du développement de l'industrie textile puis du délainage dans la région,

jusqu'au milieu du 20e siècle. Une bourgeoisie industrielle prospère ainsi durant cette période, en même temps qu'une classe ouvrière qui gagne rapidement en importance : l'essor économique de la ville liée à l'industrie du délainage entraîne un accroissement considérable de la population, qui double en moins de 50 ans pour atteindre plus de 14 600 personnes en 1886. Cet accroissement se caractérise par l'arrivée massive d'une main d'œuvre originaire des campagnes environnantes, essentiellement catholique à cette époque. Jusqu'au milieu du 20e siècle, Mazamet est une place forte de l'industrie et du commerce en Haute-Garonne. Achats et ventes des laines s'effectuent en fonction des cours mondiaux de la matière première. « Or ceux-ci sont extrêmement variables et donnent au négoce mazamétain l'allure d'une véritable spéculation, source de profits considérables... et cause de faillites retentissantes » (Derousseau, 1970, p.354). Cette histoire industrielle se retrouve sur le blason de la Ville :



Les trois abeilles symbolisent le labeur des ouvriers de l'industrie du délainage. La période industrielle est en effet caractérisée par la constitution d'une classe et d'un syndicalisme ouvrier important, principalement au tournant du 20e siècle. La « grande grève » dans les usines de délainage, de décembre 1908 à mai 1909, marque une opposition violente entre classe possédante et classe ouvrière de laquelle le mouvement syndical sort renforcé jusqu'à la Première Guerre mondiale : « à l'issue de quatre mois de grève, les délaineurs avaient remporté une double victoire syndicale : sur le patronat et sur les forces de division. Ils exploitèrent immédiatement cette situation en imposant des sanctions aux non-grévistes, en mettant en application la notion, jusque là théorique, d'obligation syndicale et en obtenant satisfaction dans un conflit un peu particulier à propos du mal charbon. Le syndicat ouvrier obtint, par ses menaces de grève, l'appui des patrons dans les conflits avec les non-grévistes, les non-syndiqués et le Syndicat des médecins ! Les ouvriers délaineurs syndiqués profitaient du rapport de forces né de leur victoire et de la conjoncture : les cours élevés de la laine incitaient les patrons à ne penser qu'à produire » (Cazals, 1979, p.223).

La crise s'installe à partir du milieu des années 1960 face à la concurrence étrangère : la situation de monopole exercée jusqu'alors dans cette industrie est définitivement perdue. J'ai ainsi grandi, du milieu des années 1980 au milieu des années 1990, dans une ville meurtrie par la désindustrialisation. On ne trouve alors plus sur la « route des usines » que de rares usines encore en activité ; la plupart sont à l'abandon. Il existe toujours des usines textiles, c'est dans celles-ci que mon père et l'un de mes oncles travaillent, mais le gros de l'activité industrielle s'est reconverti : équipementiers automobiles, agroalimentaire, fabrication de matériaux, etc. Pour autant, les divisions sociales subsistent au sein de la population. Si beaucoup d'industriels ont fait faillite, les principales familles possédantes sont toujours identifiables et identifiées, et l'héritage d'une classe ouvrière opposée à ces grandes familles et aux « patrons » reste prégnant dans la vie quotidienne, même si le syndicalisme est largement en berne dans le milieu ouvrier. L'arrivée d'une main d'œuvre étrangère moins onéreuse, puis la fermeture des usines a progressivement déstructuré l'organisation et l'unité du monde ouvrier. Je grandis dans un cercle social où communisme et extrême droite alimentent les antagonismes avec les élus et les possédants, sans que je comprenne bien à cette époque comment et pourquoi ma grand-mère, par exemple, pouvait être communiste après-guerre et aujourd'hui souscrire aux idées du Front National. Toujours est-il que, sans que l'on ne m'ait jamais contraint dans mes relations amicales, je ne traîne qu'avec des héritiers ou « assimilés » de cette « classe laborieuse ». Et inversement, les « fils de bourgeois », comme on les appelle, ont quand même tendance à rester entre eux et à finalement se retrouver dans les filières scientifiques une fois au lycée. C'est peut-être le fruit total du hasard de la « liberté sartrienne » et de mes choix individuels, mais difficile de ne pas penser à l'« habitus bourdieusien » (Addi, 2002) ou au « processus historique » (Abbott, 2001) dans lequel ces choix s'ancrent dès lors que l'on a ces concepts et notions théoriques en tête.

J'abandonne progressivement ce projet professionnel initial de garde forestier avant de quitter le collège, sans réellement en formaliser un nouveau. Dans le cadre de mon parcours scolaire, je m'oriente en fonction de mes points forts et de mes affinités : langues étrangères, histoire, arts plastiques ; me voilà en filière littéraire. J'envisage de poursuivre en arts appliqués une fois le baccalauréat obtenu, sans trop penser à l'après-lycée. De manière générale, j'ai toujours évité de me projeter trop loin. C'est dans l'air du temps apparemment, « vivre l'instant présent » comme ils disent dans tous ces livres de développement personnel. Au temps du lycée, l'instant présent consistait principalement à traîner après les cours et parfois un peu tard le soir dans les recoins mazamétains. C'est-à-dire qu'à cette époque l'offre socioculturelle nous paraissait assez limitée, voire inexistante. Une « ville de droite », une « ville de vieux », comme vous en connaissez certainement. On avait nos « squats », sans avoir à s'appeler ou à s'envoyer de SMS —

parce que les téléphones portables n'en étaient encore qu'à leurs balbutiements — on savait où était le point de rendez-vous. Ça a d'abord été le skate park, puis « le stade », « le transfo », « le monument aux morts », « le lavoir ». Comme quoi, les jeunes qui traînent dans la rue, ça ne semble pas être un phénomène géographiquement conscrit aux grands ensembles urbains. La différence, ou plutôt notre privilège, c'est qu'on n'a de mémoire jamais eu droit aux contrôles d'identité. On traînait, mais dans les quartiers pavillonnaires. Au pire lorsque les voisins en avaient trop marre ils goudronnaient le dossier de notre banc habituel, puis demandaient au bout d'un moment à la Mairie de le retirer. Et on passait à un autre lieu. Quand je vous dis que l'offre socioculturelle nous paraissait inexistante, elle ne l'était pas réellement. Il y avait bien une MJC, quelques foyers, mais on n'y allait pas. Soit parce que les foyers en question étaient occupés par des groupes avec lesquels on n'avait pas spécialement envie de se mélanger — désolé pour la « mixité sociale » du projet pédagogique — soit parce qu'ils n'étaient pas identifiés comme des lieux dans lesquels il était possible de se retrouver informellement. C'était peu ou prou notre représentation sociale de la MJC. C'est d'ailleurs à la MJC de Mazamet que je fais ma première expérience avec l'Éducation populaire et ma première rencontre avec un animateur jeunesse. Pas aussi clair à l'époque. On avait collectivement exercé une sorte de lobbying pas très organisé auprès de la municipalité pour obtenir la création d'un skate park. Comme vous l'imaginez, ils nous ont demandé de formaliser un projet et de nous organiser dans le cadre d'une association. La Mairie nous oriente donc vers la MJC, pour cadrer un peu tout ça et accompagner notre projet. Ok très bien. Pas évident de faire converger les énergies à ces âges-là, mais on arrive à monter cette association, avec l'aide de l'animateur jeunesse de la MJC. Je pense qu'il a dû nous maudire vu qu'on était insupportables. Mais c'était réciproque, on le détestait aussi parce qu'il était complètement à côté de la plaque avec ses références de surfeur. Il dénigrait nos références culturelles et sportives ou les ignorait, et on faisait pareil. On refusait de « prendre place » dans le cadre institutionnel (Bordes, 2015). Dialogue de sourds. L'expérience ne se prolonge pas au-delà de la création de l'association et de l'émergence du skate park : merci pour le coup de main et à la prochaine. Aucun d'entre nous n'a adhéré à la MJC en question, notre fréquentation était objectivement instrumentale : on joue le jeu du formalisme pour obtenir ce qu'on veut puis on s'en va. Comme beaucoup de travaux de recherche l'ont mis en exergue ces dernières années, les « formes d'engagement » des « jeunes » se caractérisent par le « court terme » et l'adossement à des « projets » spécifiques. Le phénomène ne semble pas si contemporain et somme toute assez logique : dès lors que les années lycée prennent fin, le collectif se disperse géographiquement. Ceux qui poursuivent des études supérieures déménagent sur Toulouse, Albi ou Montpellier, les autres restent. L'association est dissoute après une ou deux années de fonctionnement. Comme vous l'avez sans doute compris, ce n'est donc pas

mon expérience personnelle en MJC en tant que « jeune » qui est à l'origine de mon entrée dans le monde de l'animation. Mais ces expériences restent dans un coin de la tête... Quand on est finalement amené à passer de l'autre côté de la barrière.

Je m'étends et j'en suis désolé, mais un nouveau détour est nécessaire pour comprendre ce qui forge mon « rapport à la vie professionnelle » et plus spécifiquement au « travail » (Paugam, 2000 ; Longo, 2011) à partir du lycée. Un événement marquant entre ici en jeu : le conflit entre ma mère et le directeur de la maison de retraite dans laquelle elle travaille, en lien avec une dégradation des conditions de travail et le développement au sein du personnel soignant d'un sentiment de « qualité empêchée » (Clot, 2015). Ce conflit est à l'origine de ce que l'on appelle communément aujourd'hui un « *burn out* » à la suite duquel elle entre en dépression et en arrêt longue maladie, ce qui met prématurément fin à son parcours professionnel. Je relativise alors les vertus de l'engagement personnel dans le travail ainsi que son potentiel « émancipateur ». Cet événement cristallise en partie mon « projet professionnel » (Kaddouri, 2019), puisqu'il définit ce que je ne veux pas et « re-jette » (Boutinet, 1990) dans le cadre de mon travail, quel qu'il soit : subir la pression exercée par les « managers » pour produire mieux avec moins ; laisser ma « sphère de vie professionnelle » avoir des répercussions négatives sur ma « sphère de vie personnelle » (Supeno & Bourdon, 2013).

Mais tout ça ne nous dit toujours pas comment j'ai été amené à entrer dans le monde de l'animation. J'y arrive enfin. Je remercie au passage les animateurs jeunesse que j'ai interviewés de ne pas s'être aussi longuement attardés sur leurs expériences juvéniles. Je reviendrai pour prolonger l'enquête... Reprenons. Fin du lycée et deux années blanches à l'Université du Mirail. La première en histoire de l'art, la seconde en langues étrangères appliquées. Orientation plus ou moins subie, faute d'avoir préparé un dossier pour entrer en Arts Appliqués. Je ne trouve pas mes repères dans l'organisation du travail universitaire et décroche après le premier semestre de la première année, au bout de quelques semaines durant la seconde, découvrant une réalité très décalée par rapport à mes attentes en Langues Étrangères Appliquées. Je ne passe donc pas « de l'autre côté du miroir », pour reprendre la métaphore d'Everett C. Hughes (1958). J'arrête mes études supérieures, rends les clés de mon appartement toulousain et retourne habiter chez mes parents : première épreuve non surmontée et assez mal vécue, puisqu'elle engendre une importante remise en question de mon « niveau » et de mes « capacités ». Cette « rupture subie » (Berton, 2013) me donne l'occasion de sérieusement réfléchir à mon projet professionnel. Pendant un an, je travaille en tant que manutentionnaire intérimaire dans les usines des environs et découvre la réalité quotidienne du travail de mon père. Dans le désordre : travail de nuit sur une chaîne d'assemblage d'allume-cigares chez Valéo, « clic-clac, clic-clac, clic-clac ». Je découvre qu'il existe encore des « tâcherons », salariés payés

partiellement en fonction de leur rendement. Déchargement de sacs de noix de cajou chez Menguy's. Je découvre qu'en fait ce sont exactement les mêmes produits qui se retrouvent vendus à des prix différents en fonction du packaging dans les grandes surfaces. Mise en palette de plaques de feutre chez Catensa, où je découvre pourquoi les intérimaires appellent cette usine « la Pologne » et les premiers bonheurs du port du masque. Masque qui s'avère tout de même utile compte tenu de la fréquence des incendies des plaques de feutre en question en sortie de four. Même type de mission chez Sotextho, où travaille mon père et où je découvre les joies du travail en atelier l'été par plus de 45 °C. Mise en palette de briques et briquettes chez Terreal, pour finir, où je me dis qu'on passe quand même beaucoup de temps à regarder les aiguilles avancer au ralenti sur les horloges centrales de toutes ces usines. À chaque mission, on n'est que de passage. On le sait et les salariés permanents le savent aussi. Ils sont également au fait qu'ils sont moins bien rémunérés que vous d'ailleurs. Humainement, il ne se passe pas grand-chose. Au final, plutôt bien payé puisqu'en missions intérimaires, mais peu de satisfaction de l'*homo faber* ou de l'*homo sociologicus*, pour reprendre les notions de Serge Paugam (2000). Au fur et à mesure de ces expériences, mon projet professionnel avance, je réalise que je ne vais pas tenir très longtemps sur ce type d'emplois. C'est à cette période que je décide de me lancer dans l'animation, en me basant sur le peu que j'en connais par le biais de mon meilleur ami. Je sais que je serai moins bien payé, mais je sais surtout que j'aurais un travail moins répétitif et un peu plus « cool ». J'entre donc en formation BAFA avec l'idée de m'engager ensuite soit en DUT Carrières Sociales, option animation socioculturelle, soit en école d'éducateur spécialisé. L'ensemble de la formation BAFA se passe plutôt bien, particulièrement le stage d'approfondissement avec les CEMEA, où je rencontre la première formatrice qui va faire office d'« autrui significatif » (Hughes, 1958) dans mon parcours d'animateur en voie de professionnalisation. Je me retrouve dans les valeurs militantes de « l'Éducation populaire » et dans l'esprit *Do It Yourself* ou plutôt « *Do It Yourself* avec pas grand-chose » qui ressort de ce stage d'approfondissement. J'ai un terrain de mise en pratique idéal à quelques kilomètres de chez moi, le Centre de Loisirs de Labrespy, où je travaille pendant toutes les vacances scolaires pendant deux saisons. Je sympathise avec le binôme de direction et y fais réellement mes premiers pas en tant qu'animateur. Beaucoup de temps de préparation et d'échanges après les journées d'animation ; des semaines qui tournent plus autour des 60 heures que des 35 heures. Je suis donc beaucoup moins bien payé que lorsque j'étais intérimaire, mais l'épanouissement personnel apparaît alors beaucoup plus central dans mon rapport au travail. Le « don de soi » et l'engagement « au-delà du contrat » font ici partie des normes. C'est cette première expérience de terrain qui va valider socialement mon projet professionnel : je suis reconnu comme étant un bon animateur, je m'entends bien avec l'ensemble de l'équipe et j'arrive à gérer le groupe d'enfants dont je suis responsable. Au gré de ces

expériences occasionnelles et volontaires, je me sens légitime à envisager l'animation dans une optique permanente et professionnelle. Entre temps, j'échoue aux concours d'entrée en école d'éducateur spécialisé, mais réussis celui du DUT Carrières Sociales, à l'IUT de Figeac. J'intègre la promotion 2003-2005. C'est dans ce cadre que je retrouve confiance en moi vis-à-vis des études supérieures, soit 3 ans après le baccalauréat. J'y rencontre Cécile Vachée et Christophe Dansac, que je recroiserai un peu plus tard dans mon parcours. J'y découvre notamment la psychologie et la sociologie, ainsi que les sciences de l'éducation... Et le moins que l'on peut dire, c'est que ce n'est pas spécialement le coup de foudre avec ce que l'on nous présente comme « les sciences de l'éducation ». En somme, une approche historique de l'éducation non formelle, qui ne rencontrait pas un enthousiasme démesuré au sein de notre promotion. Mais les animateurs s'orientent au gré des opportunités, comme l'a mis en exergue Francis Lebon (2013) et je n'échappe alors pas à la règle. L'obtention du DUT permet d'entrer en Licence 3 sciences de l'éducation, et réconcilié avec les études supérieures, c'est la voie que je vais suivre, mais pas tout de suite. N'ayant pas pu travailler durant les deux années de formation en dehors des vacances scolaires, le besoin d'indépendance financière me pousse dans un premier temps à accepter un poste « d'assistant de direction » en contrat aidé à temps partiel à l'école primaire de Mas Cabardès. Guillemets à « assistant de direction », parce que la réalité du travail est assez décalée par rapport à l'intitulé du poste. Il s'agit d'une école dans un tout petit village au cœur de la Montagne Noire, où une seule enseignante-directrice gère une classe unique d'une quinzaine d'élèves, du CE1 au CM2. Aussi, mon travail ne comportait en réalité aucune tâche administrative ; je l'assistais au quotidien dans la classe en accompagnant les CE1 et CE2 dans leurs apprentissages, et en dehors en animant les temps périscolaires. Mon contrat aidé prend fin aux vacances d'été 2006, et je décide donc de m'inscrire en Licence 3 Sciences de l'Éducation, à l'Université Toulouse 2 Le Mirail. J'assure mes premières directions de séjours pendant cet été. C'est dans ce cadre que je fais ma première expérience professionnelle avec les 16-21 ans et elle est assez folklorique. Le séjour est basé dans un camping municipal où la cohabitation avec les vacanciers va s'avérer complexe, dans la mesure où nous ne sommes que deux à encadrer un groupe de jeunes issus de foyers éducatifs que l'on découvre au fur et à mesure de la quinzaine. On démarre le séjour sur un modèle de fonctionnement proche de « l'idéal transcendant » (Dujarier, 2006), puis la réalité du terrain nous fait très rapidement revoir nos « objectifs pédagogiques ». Quelques couteaux confisqués, vis resserrées et séjours aux urgences plus tard, tout le monde rentre sain et sauf et on relativise déjà un peu plus la priorité du projet pédagogique dans certains contextes de travail. J'entre ensuite en Licence 3, à 24 ans. L'objectif était alors d'obtenir un niveau Licence pour éventuellement me donner accès à certains concours de la fonction publique. L'expérience en milieu scolaire s'étant bien déroulée, j'envisage à cette époque d'élargir mon

projet professionnel au professorat des écoles, sans pour autant exclure de trouver un poste dans le monde de l'animation en tant que permanent. Je découvre alors le vrai visage des Sciences de l'Éducation, et l'expérience est beaucoup mieux vécue que durant le DUT. Je me souviens particulièrement de certains contenus et de certains enseignants qui ont marqué mon parcours dans le sens où ils ont influencé ma réflexion et ma curiosité intellectuelle, au même titre que d'autres professeurs avaient pu le faire en DUT. Là encore, je ne ferme pas la porte à une poursuite en Master 1. Pour autant, je me présente au concours d'entrée à l'IUFM sans l'avoir préparé et suis accepté à Aix-en-Provence. Ce n'était donc pas le plan A, mais je saisis cette opportunité et recentre alors mon projet professionnel sur le professorat des écoles.

Contrairement à l'entrée en Sciences de l'Éducation, la découverte de la réalité des contenus de la préparation IUFM au concours de professeur des écoles est moins plaisante, mais l'année se passe bien, notamment grâce aux bonnes relations qui se développent entre collègues. Le premier échec au concours va marquer une « bifurcation » (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010) de mon parcours et de mon projet professionnel en 2008. La sphère de vie personnelle entre ici en ligne de compte ; je fais le choix d'oublier l'éducation formelle et de chercher un poste correspondant à mes qualifications en région parisienne, où ma petite amie de l'époque habite. Le marché de l'emploi y étant plus important qu'en région toulousaine, je trouve sans trop de mal après quelques semaines un poste de directeur adjoint en ALSH-ALAE maternel, pour la Ville de Clamart. La commune a la spécificité de se diviser en deux : au « Petit Clamart », dans le Sud-ouest, se concentrent les habitants les moins aisés au sein des grands ensembles, séparés du centre-ville par le bois de Clamart. De l'autre côté du bois, au centre-ville, une population plus aisée, résidant dans des habitations pavillonnaires. Le Service Enfance étant municipal, j'ai eu l'occasion de travailler des deux « côtés » de la commune. À 26 ans, je fais mes débuts au Petit Clamart, où je travaille pendant deux ans, assurant la direction de l'ALAE d'un autre groupe scolaire élémentaire durant la pause méridienne. Je découvre l'animation sous un nouveau jour, puisque je n'avais jusqu'alors jamais travaillé pour une collectivité. Il s'agit d'un Service Enfance important, dont la gestion est complexe : 21 accueils maternels et élémentaires et plus de 200 animateurs, titulaires, indiciaires ou vacataires. Le *turnover* y est considérable et le « jeu des chaises musicales » entre animateurs et responsables est fréquent. Les réunions de coordination sont très animées. Notre chef de Service en sort régulièrement en pleurs. Beaucoup de tensions, de conflits interpersonnels qui s'ancrent dans un historique remontant à l'avant-municipalisation... La découverte de ce volet de l'animation implique un « ajustement identitaire » (Throwe & Fought, 1987 ; Dubar, 1992) important pour moi, car il est éloigné de « l'idéal professionnel » (Davis, 1975) construit au cours de mon cursus de formation et de mes premières expériences préprofessionnelles et occasionnelles. Terminé les histoires de « don de soi » et de relations horizontales

avec les responsables. Aussi, le temps de travail fragmenté propre à l'animation ALSH-ALAE rend le travail autour de la dynamique de groupe plus complexe que lorsque j'animais en Centre de Vacances ou dans le cadre de séjours. Comme l'écrit Magalie Bacou (2017), le travail s'y rapproche en un sens du modèle de la « garderie ». On n'attend pas forcément de nous une contribution à l'éducation des enfants et encore moins que l'on fasse « bouger les choses » (Lebon, 2018) ; on nous demande surtout de boucher les temps vides éducatifs en assurant avant tout la « sécurité physique et affective des enfants », comme on écrit dans les projets pédagogiques, et en faisant en sorte d'entretenir la bonne satisfaction des parents-électeurs. Le travail fait au quotidien moins « sens » que durant mes expériences d'animation précédentes : j'y suis moins engagé « personnellement ». La figure de « l'animateur militant » cède du terrain à la figure de « l'animateur médiateur » (Gillet, 1996) dans le travail quotidien, mais la militance se retrouve d'une certaine façon en dehors du terrain. C'est la première fois que je travaille dans un contexte où une part importante des acteurs de terrain est en opposition voire en conflit ouvert avec les responsables du Service. « Prendre place » (Bordes, 2015) dans ce type d'environnement se révèle complexe, mais je m'entends bien avec l'ensemble de mon équipe, des ATSEM et des enseignants ; la relation avec les enfants et les parents ne pose pas non plus de problème majeur et c'est finalement pour l'heure l'essentiel : bien que certains aspects de mon travail me frustrant, je suis globalement « satisfait au travail » (Paugam, 2000). Les promesses d'évolution sont tenues : on me laisse progressivement la main sur des directions et je deviens finalement directeur permanent d'un ALSH-ALAE primaire, de l'autre côté du bois. Mon « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) trouve ainsi un espace de réalisation. Bien que j'obtienne dans cette renégociation de la division du travail (Strauss, 1992 ; Hughes, 1996) de meilleures conditions d'emploi et une plus grande marge de manœuvre en tant que directeur, je regrette le changement de public. Ici, tout est plus lisse et retenu que dans les « quartiers prioritaires ». Pour autant, j'ai une équipe avec laquelle je m'entends bien et là encore, c'est le principal. Jusqu'à l'arrivée d'un nouveau coordinateur : le troisième en trois ans, si ma mémoire est bonne, signe d'un *turnover* important chez nos responsables. À chaque changement, on doit réapprendre à travailler ensemble : ajuster la façon dont on se parle, prendre le temps de comprendre nos points de vue situés respectifs... En somme une phase de « transition » où on s'évalue réciproquement et où on finit par déterminer si on « aime » ou non la nouvelle personne à laquelle on a affaire. *A priori*, je pense que nous expérimentons tous ces « resocialisations » dans notre parcours de vie, elles n'ont rien de spécifiques à l'animation ni au monde du travail. Nouveau coordinateur, donc. Jusqu'ici, on s'entend relativement bien sans pour autant entretenir une relation privilégiée. Il n'est pas là depuis très longtemps donc je favorise généralement les échanges avec les deux autres coordinatrices ; on se connaît mieux. Maladresse de management ou injonction de la part de nos

supérieurs ou de nos élus, je reçois un coup de téléphone de ce nouveau coordinateur, qui me fait comprendre qu'en tant qu'indiciaire, mon contrat pourrait être sur la sellette si je ne retire pas expressément ma signature d'une pétition qui circule alors parmi les équipes d'animation, revendiquant de meilleures conditions d'emploi et de travail pour les personnels des ALSH-ALAE. Je ne suis pas le seul à recevoir ce type de coup de fil. Le « coup de pression » fonctionne particulièrement bien chez les animateurs et directeurs signataires qui ont beaucoup à perdre : enfants à charge, stagiairisation en jeu, crédits en cours, etc. De mon côté j'ai le privilège de ne pas avoir grand-chose à perdre et persiste et signe, en expliquant ma position dans un long e-mail adressé au Maire, avec l'ensemble des élus et de mes responsables de Service en copie. Silence radio. Ma place n'est pas remise en cause. Certains de ceux qui ont accepté de retirer leur signature, par contre, paient les pots cassés : rétrogradation à un poste d'animateur, non renouvellement de contrat, évolution bloquée, etc. Dans ce contexte, je choisis de quitter le Service Enfance et le monde de l'animation à la fin de mon CDD, et par la même occasion la région parisienne. Cette « rupture choisie » (Berton, 2013) est donc largement influencée par un environnement professionnel et un changement de niveau organisationnel « subi ». Cet événement réactive le souvenir de ce qu'a vécu ma mère. En lien avec cette expérience de « référence négative » (Newcomb, 1943), ma logique était — et est toujours — la suivante : si le travail est une source d'insatisfaction nuisant à la sphère de vie personnelle et que je n'ai pas les moyens d'agir sur les ingrédients à l'origine de cette insatisfaction, je quitte mon emploi dès que je le peux. Ce n'est pas forcément le raisonnement le plus performant en termes de « carrière », mais dans les parcours professionnels, tout n'est pas qu'une affaire de stratégie et de calcul pragmatique. Clamart : 2008-2011.

Retour en région toulousaine à 29 ans. Parenthèse où je tente de concilier passion pour la musique et activité professionnelle : de bons moments vécus, mais une activité trop compliquée à pérenniser sur le long terme. J'abandonne ce nouveau projet au bout de deux ans et acte de définitivement dissocier sphère de vie personnelle et sphère de vie professionnelle. C'est à cette période que je décide de reprendre mes études en Sciences de l'Éducation et par la même occasion mon parcours professionnel dans l'animation socioculturelle. Le projet visé est alors d'évoluer à terme vers un poste de coordination. Je travaille très épisodiquement pour le Service Enfance de la Mairie de Toulouse, durant les vacances scolaires, en direction ALSH dans deux écoles maternelles du Grand Mirail. Le fonctionnement du Service et les conditions de travail sont encore plus éloignés de mon « idéal professionnel » (Davis, 1975) qu'à Clamart : j'arrête après les grandes vacances. J'ai à plusieurs reprises eu cette « sinuosité de parcours » en commun avec les animateurs jeunesse interviewés. On a toujours tendance à professionnellement idéaliser les trajectoires rapides et rectilignes alors que les « carrières uniformes » semblent pourtant avoir au cours

des dernières décennies cédé la place aux carrières « protéiformes » (Hall, 1996) ou « éclatées » (Boutinet, 2004). Je reprends donc mes études et travaille en tant qu'assistant d'éducation dans un collège pendant les deux années de mon Master, dans une logique principalement axée sur la « rétribution » (Longo & Bourdon, 2016). Dans ce contexte, je vis moins mal le fait que certains aspects du travail soient éloignés de mon idéal professionnel : ce n'est jamais qu'un « job », une expérience professionnelle qui n'est pas destinée à durer dans le temps et qui me permet surtout de reprendre mes études. J'y trouve cependant une certaine utilité sociale et un contexte de travail dans lequel je peux « transposer » (Labbé *et al.*, 2019) certaines de mes compétences d'animateur, dans la mesure où la « fonction de médiation » (Gillet, 1996 ; Virgos, Dansac & Vachée, 2017) assurée par les assistants d'éducation est finalement très proche de celle assurée par les animateurs travaillant dans un cadre périscolaire.

On en arrive donc au moment où je vais enfin vous parler de mes projets de recherche. La reprise en Master 1, 7 ans après la Licence 3, se passe bien. Mon premier mémoire de recherche porte sur les représentations professionnelles du projet pédagogique chez les animateurs ALSH-ALAE, sous la direction de Michel Lac, membre de l'UMR EFTS (Unité Mixte de Recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs). Il est en lien avec les problématiques rencontrées durant mes expériences professionnelles antérieures et avec les axes de recherche de l'entrée 3 : « Professionnalisation, Éducatives ». Il questionne le rapport des animateurs à un objet « projet » auquel, de mon expérience, ils ne prennent jamais part à la construction et à la rédaction. Cette première initiation à la recherche me permet de m'initier au recueil de données par questionnaires et à l'analyse quantitative sous Iramuteq. Elle me permet également de pointer les limites de ce type de recueil. Au-delà des réponses quantifiables, le sens que les acteurs donnent à ces réponses reste largement interprété par le chercheur. Je valide cette année de Master 1 et je suis accepté en Master 2 spécialité Politiques Enfance Jeunesse, en concordance avec mon projet professionnel. Dans le cadre du Master 2, mon mémoire de recherche est en lien avec les travaux de recherche de l'équipe ONOP-G du laboratoire LRPmip de l'IUT de Figeac, dont certains membres sont associés à l'UMR EFTS. Je retrouve Cécile Vachée et Christophe Dansac, désormais en tant que directeurs de mémoire, et découvre leurs travaux de recherche, principalement axés sur les problématiques de gouvernance, d'engagement et de transformations socio-économiques dans le secteur associatif. Ici, l'idée est donc d'aller vers une recherche plus qualitative, où les réponses aux items pourront être davantage approfondies que dans mes travaux de Master 1. Basée sur des entretiens semi-directifs auprès de « d'intervenants jeunesse » travaillant dans le secteur associatif toulousain, cette recherche interroge la façon dont les évolutions contextuelles et les pratiques qui en découlent influencent la constitution d'une culture professionnelle partagée et l'orientation des identités professionnelles chez les

intervenants jeunesse. Là encore, cette recherche fait écho à mes expériences professionnelles antérieures, ayant moi-même éprouvé certaines « évolutions contextuelles ». La réflexion se centre sur la modélisation des fonctions professionnelles de l'intervention sociale proposée par Vachée, Lorédo & Dansac (2014). L'objectif premier est de comprendre en quoi consiste le « travail réel » (Clot, 2006) des intervenants jeunesse afin d'alimenter la réflexion relative à leurs « fonctions ».

Au cours de l'année universitaire, une opportunité se présente au sein de mon « réseau personnel » (Bidart, 2012) : un poste de coordinateur se libère dans une MJC à quelques kilomètres de Toulouse. Un de mes collègues de formation occupait ce poste jusqu'alors et le directeur de la MJC est également un collègue de formation... Vous comprenez donc que le réseau personnel peut ici être identifié comme ingrédient facilitant l'embauche (Chauvac, 2011). J'obtiens donc ce poste et termine mon année de Master 2. Je n'ai alors pas du tout pour projet de me lancer dans l'aventure « thèse de doctorat » : j'ai un nouveau poste qui correspond à mes attentes et envisage de continuer mon parcours professionnel au sein de cette MJC. Puis la réalité se « désenchant » (Bordes, 2013) peu à peu. Mon « idéal transcendant » (Dujarier, 2006) des MJC est proche de celui de mon directeur, mais pas de celui de l'ensemble de l'équipe et encore moins de « l'idéal prescrit » par les membres du Conseil d'Administration. Pour autant, on me fait confiance et je parviens à prendre place dans la Maison. Je ne suis pas membre du Conseil d'Administration, je n'ai pas à décider des orientations socioculturelles et politiques de la Maison. C'est un deuil important à faire, à mon sens. Tensions entre le Conseil d'Administration et le directeur : le directeur est repositionné sur une autre MJC par la Fédération Régionale. Ce changement implique une renégociation de la division du travail au sein de l'équipe, puisque nous travaillons pendant plusieurs mois sans directeur. J'assume une part du travail, bien que la directrice adjointe garde logiquement assez largement la main sur les affaires courantes. Jusqu'ici, toujours pas de remise en cause de mon projet professionnel, pas de « transaction biographique en rupture » (Dubar, 1992 ; 2000), on continue, même si certains aspects du travail me pèsent. Mais tout le monde a ce qu'il considère comme son « *dirty work* » (Hughes, 1996) ; il s'agit de « s'arranger » pour qu'il n'occupe pas une place trop centrale au quotidien. C'est l'arrivée de la nouvelle directrice qui va réellement faire office de « *turning point* » dans mon parcours professionnel (Hughes, 1996 ; Abbott, 2001). On entre là dans une séquence temporelle qui n'est pas si lointaine et vis-à-vis de laquelle j'aurais certainement du mal à être objectif. Disons pour faire court que nos « idéaux professionnels » de la culture dans une Maison des Jeunes et de la Culture n'étaient pas compatibles. Nous prenons acte de cette irréductible incompatibilité lors d'un entretien au terme duquel je décide donc de quitter mon poste à la fin de la saison en cours. C'est dans cette transaction en rupture que va naître ce projet de thèse de doctorat, une dizaine de mois après avoir obtenu mon Master 2. Je me

rapproche en ce sens de mes directeurs de mémoire et de Véronique Bordes. J'ai l'opportunité de proposer un projet de thèse afin d'obtenir un Contrat Doctoral Unique. N'envisageant pas d'entrer en doctorat sans financement dédié, je saisis donc cette opportunité. Lorsque mon projet de recherche est « validé » par les « autres significatifs » (Hughes, 1958) de mon nouveau « groupe de référence » (Merton, 1957), mon projet professionnel prend alors une toute nouvelle direction : objectif enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation et (pas encore) de la Formation.

Mon projet de thèse est ancré dans un prolongement des travaux menés autour des représentations professionnelles des « animateurs » et des « intervenants jeunesse » en Master 1 et en Master 2, sous la direction de différents membres et membres associés de l'entrée 3 de l'UMR EFTS. L'objectif initial était d'aller au-delà d'une analyse des représentations professionnelles, pour privilégier une analyse processuelle de la socialisation professionnelle tout au long du parcours. Il s'agit, d'une part, d'identifier et de comprendre comment certains « ingrédients » (Langley, 1999 ; Brochier *et al.*, 2010) aident les animateurs à « prendre place » (Bordes, 2015) dans le monde de l'animation et, d'autre part, d'identifier et de comprendre comment d'autres ingrédients peuvent à l'inverse nuire à cette prise de place et pousser les animateurs vers la « rupture » (Dubar, 1992 ; Bessin, Bidart & Grossetti, 2010), ou vers une « continuité » caractérisée par le « retrait » et le « désengagement » (Sainsaulieu, 1977 ; Dubar, 1992 ; Kaddouri, 2011). En nous basant sur les travaux de Herbert Mead (1934) et d'Andrew Abbott (2001), nous considérons dans cette thèse que ces « transactions identitaires » (Dubar, 1992 ; 2000) ne peuvent être comprises que dans le cadre d'une approche processuelle et diachronique, dans la mesure où évaluations de la situation présente, références au passé et anticipations du futur s'articulent nécessairement chez l'individu, sciemment ou non. Un autre enjeu de cette thèse est de mettre à l'épreuve les modélisations existantes de la « socialisation professionnelle » (Hughes, 1958 ; Lortie, 1966 ; Simpson, 1967 ; Davis, 1975 ; Hinshaw, 1977), afin de voir dans quelle mesure leurs « étapes » sont identifiables dans les différentes séquences qui structurent les parcours des animateurs. Compte tenu des spécificités de ce monde professionnel, nous faisons ici l'hypothèse que ce processus va au-delà de la formation et s'ancre dans la continuité tout au long du parcours, généralement étudié sous le prisme des « transitions » dans la sociologie processuelle consacrée aux parcours de vie (Abbott, 2001 ; Grossetti, 2006 ; Bidart, 2006 ; Longo, 2010) et dans les travaux plus spécifiquement consacrés aux carrières et au processus de professionnalisation des personnes exerçant l'activité (Hughes, 1996 ; Balleux & Perez-Roux, 2011 ; Deltand & Kaddouri, 2014). Si les origines de la socialisation professionnelle se trouvent indiscutablement en sociologie, un certain nombre des travaux de recherche ici mentionnés s'inscrivent en sciences de l'éducation et de la formation. En effet, dans notre discipline, un pan de la recherche se consacre aux

« professionnalisations ». C'est l'un des deux axes de l'entrée 3 de l'UMR EFTS au sein de laquelle je m'inscris. La socialisation professionnelle en est l'un des objets. Raymond Bourdoncle (2000) et Richard Wittorski (2008) distinguent en effet cinq objets et sens relatifs à la « professionnalisation » : de l'activité ; du groupe exerçant l'activité ; des savoirs ; de la formation ; des personnes exerçant l'activité. C'est à cette dernière acception que feront référence nos travaux. La professionnalisation des personnes exerçant l'activité est définie comme « un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle (Bourdoncle, 1991, parle à cet endroit de "développement professionnel" entendu comme le processus d'amélioration des savoirs et capacités) (Dubar, 1991) et de construction d'une identité. Cela correspond à une dynamique de socialisation professionnelle » (Wittorski, 2008, p.19). Dans la sphère de vie professionnelle, les sciences de l'éducation et de la formation ont mis en exergue les caractéristiques d'une postmodernité qui place les actifs en poste et les adultes entrant dans les dispositifs de « formation continue » (Balleux, Castellan & Sahuc, 2010 ; Perez-Roux, 2010) ou de « reconversion professionnelle » (Négroni, 2007 ; Deltand, 2019) dans l'incertitude et le « chaos », devant surmonter un « effacement des repères » (Boutinet, 2004). Ainsi, « l'épreuve » (Perez-Roux, 2016) consiste désormais à se « transformer » du commencement à la fin du parcours professionnel. La façon d'appréhender les « identités » a donc nécessairement évolué vers une logique processuelle. L'identité, qu'elle soit sociale ou professionnelle, se construit, se déconstruit et se reconstruit tout au long de la vie. Mokhtar Kaddouri a en ce sens introduit l'acception de « dynamiques identitaires », définie comme « une totalité complexe, jamais stabilisée, puisque soumise de manière permanente à un travail de remaniement et de reconstruction de soi » (2019, p.68). Selon Jean-Pierre Boutinet, perdure pendant les transformations liées à la reconstruction de soi « quelque chose du même qui existait avant » et survient « quelque chose de différent » (2004, pp.38-39). La transformation implique à la fois continuités et ruptures vis-à-vis d'un déjà-là : références significatives relatives aux expériences antérieures du parcours ; connaissances et compétences acquises au gré de ces expériences. Face à ce nouveau paradigme de la transformation, Jean-Pierre Boutinet pose une question légitime aux sciences de l'éducation et de la formation : son avènement ne suppose-t-il pas « une nouvelle épistémologie des sciences de l'éducation qui devraient désormais s'intéresser aux discours tenus non sur la formation, mais sur la transformation de l'adulte, nouvelle épistémologie associée à une nouvelle praxéologie cherchant dans les situations concrètes, non plus à former, mais à transformer » (*ibid.*) ? Le processus de socialisation professionnelle, objet au centre de cette thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, est un processus impliquant à la fois des transformations de la « dynamique identitaire » (Kaddouri, 2006 ; 2019) et des transformations des connaissances et des compétences

acquises, selon qu'elles apparaissent « transférables » (Labbé *et al.*, 2019) ou non dans le présent espace de socialisation. Ce sont ainsi aux discours tenus vis-à-vis de ces transformations que nous prêterons une attention particulière dans cette thèse. La réflexion de Jean-Pierre Boutinet relative au monde du travail postmoderne nous incite également à porter notre regard sur ces « transformations », aux formes d'accompagnement. Dans la littérature consacrée à la socialisation professionnelle — nous aurons l'occasion d'y revenir plus longuement — l'accompagnement des « autres significatifs » (Hughes, 1958) a une place prépondérante dans le processus. Il apparaît particulièrement important dans un contexte postmoderne où la fréquence des changements et la complexification de l'environnement déstabilisent les « repères » et les « références », qu'elles soient expérientielles, groupales ou individuelles (Merton, 1957). Aussi, « pour gérer ses propres mobilités dans de tels environnements et anticiper son devenir, le recours à un accompagnement devient nécessaire, voire indispensable pour tous, à commencer par les personnes les plus en difficulté » (Boutinet, 2009, p.122).

Également, bien que la socialisation professionnelle soit considérée comme le processus de professionnalisation « des personnes exerçant l'activité », elle ne peut être appréhendée indépendamment de l'environnement professionnel et de ses évolutions, d'une part, de ses interdépendances avec la sphère de vie personnelle, d'autre part. Pour Claire Bidart et María Eugenia Longo (2007), l'analyse de l'ensemble des sphères de vie apparaît essentielle afin d'affiner la compréhension des trajectoires individuelles. Ce qui se joue en dehors du travail peut dans certaines « séquences temporelles » agir en tant qu'« ingrédient » (Langley, 1999 ; Brochier *et al.*, 2010) dans ce qui se joue sur le lieu de travail, et réciproquement : c'est ce qu'Eddy Supeno et Sylvain Bourdon nomment « contamination des sphères de vie » (2013). Si notre recherche se centre principalement sur le parcours dans l'animation, nous prenons donc en considération des éléments extérieurs à la sphère de vie professionnelle qui entrent parfois en jeu. Enfin, dans la continuité de nos travaux de Master 2, nous articulons ici différents « niveaux d'analyse » (Ardoino, 1993), en tenant compte de ce qui relève du « groupal » et de l'« institutionnel », puisque nous considérons que le parcours de professionnalisation de la personne exerçant l'activité est nécessairement en interaction avec l'environnement professionnel dans lequel il s'inscrit. Nous adhérons en ce sens à la perspective interactionniste des « écologies liées »¹ (Abbott, 2016). Analyser ce qui se joue dans les frontières strictes du lieu de travail n'apparaît pas suffisant pour comprendre la trajectoire d'un individu qui évalue sa place également au regard des risques et des bénéfices relatifs à ce qui se joue en dehors des limites de son « groupe d'appartenance » (Merton, 1957). Aussi, les changements d'orientations politiques, d'organisation ou de direction de Service ; la situation des animateurs travaillant dans d'autres structures et des autres acteurs éducatifs sont autant d'ingrédients qui peuvent entrer en jeu dans les

1 *Linked ecologies* dans le texte original.

« continuités » et les « ruptures » du parcours.

Notre approche processuelle de la socialisation professionnelle « tout au long du parcours » des animateurs jeunesse a pour ambition de dépasser une analyse indépendante des événements qui le constituent. De nombreux travaux de recherche en sciences de l'éducation et de la formation et en sociologie se sont concentrés sur certaines séquences spécifiques du parcours professionnel où la personne apparaît en « tension » : reconversion professionnelle, transition de la fin des études vers le premier poste occupé, bifurcations biographiques, etc. Si cette approche permet une analyse fine de ce qui se joue dans ces séquences spécifiques, elle a selon nous l'inconvénient de ne pas mettre à jour ce qui se joue dans leurs « enchaînements » (Robette, 2011) avec les autres séquences qui composent le parcours. Aussi, assumant une perspective holiste, nous avons fait le choix d'analyser toutes les séquences du parcours, afin de mieux comprendre leurs interactions sur le plan diachronique, dans la mesure où « l'ajustement identitaire » (Throwe & Fought, 1987 ; Dubar, 1992) de l'individu se fait en référence aux événements antérieurs du parcours et aux anticipations de l'avenir (Abbott, 2001). En ce sens, pour percevoir le mouvement nous donnons le primat à l'ensemble plutôt qu'aux parties qui le composent, ce qui renvoie au *paradox of the arrow*² chez Andrew Abbott : « *while at any given instant the arrow is in one place, fully occupying that place and motionless, yet over time, the arrow moves from bow to target. Motion cannot lie in the motionless instants, and yet the arrow moves* »³. C'est cette approche processuelle qui fait à nos yeux défaut aux travaux de recherche consacrés à la socialisation professionnelle. Si nous avons conscience des biais relatifs à l'approche choisie — nous aborderons ce point dans le chapitre consacré aux principes épistémologiques et méthodologiques de la recherche — nous pensons qu'elle peut nous permettre de proposer de nouvelles pistes de recherche et d'enrichir la connaissance académique existante relative au processus de socialisation professionnelle et à ses mécanismes tout au long du parcours de vie professionnelle.

Vis-à-vis des travaux de recherche en sciences de l'éducation et de la formation consacrés à « l'animation » et aux « animateurs », cette thèse de doctorat a pour spécificité de s'intéresser aux parcours des animateurs et de privilégier une approche compréhensive. Elle nous semble en ce sens complémentaire des travaux existants privilégiant une approche plus générale visant à caractériser l'ensemble d'un groupe ou monde professionnel (Bacou, 2010 ; 2017 ; Bordes, 2008 ; 2017 ; Lebon, 2010 ; 2013 ; Camus, 2008 ; Richelle, Rubi & Ziegelmeyer, 2013 ; Gillet, 1996, etc.) : comment et dans

2 Paradoxe de la flèche.

3 Tandis qu'à un instant donné, la flèche est à un endroit, occupant pleinement cet endroit et immobile, dans le temps, la flèche se déplace de l'arc vers la cible. Le mouvement ne peut pas être perçu dans les instants immobiles, et pourtant la flèche se déplace.

quelle mesure les transformations du monde de l'animation se retranscrivent-elles dans les récits de parcours professionnels des animateurs ? Nous opérons également un focus particulier sur l'animation jeunesse, en proposant une réflexion sur la « division du travail » (Hughes, 1996) dans le monde de l'animation professionnelle entre les différents « segments » (Strauss, 1992) qui le composent. Ce questionnement prolonge les travaux de Magalie Bacou (2017), qui a en effet identifié une hiérarchisation symbolique dans le monde de l'animation entre ce que nous appellerons ici « animation enfance » et « animation jeunesse ». Ce focus nous permet également d'enrichir la réflexion scientifique relative aux « politiques jeunesse » (Bordes, 2015) et *in fine* au « glissement » de l'animation socioculturelle vers le travail social (Douard, 2003 ; Richelle, Rubi & Ziegelmeyer, 2013 ; Virgos, Dansac & Vachée, 2017), plus particulièrement dans les Quartiers Prioritaires de la Politique de la Ville.

Quelques remarques quant à la présentation et à la lecture de cette thèse. Nous avons généralement laissé en corps de texte les références anglo-saxonnes dans leur version originale afin de préserver au mieux la pensée des auteurs. Pour autant, chaque référence a été traduite par nos soins en note de bas de page. L'emploi du « nous » renvoie à la dimension collective du travail de thèse. Le « je » n'est employé que lorsque le propos a trait à l'enquête de terrain et à l'expérience du chercheur dans sa démarche d'enquête. Le premier chapitre de cette thèse sera consacré à une présentation du monde de l'animation et de l'intervention jeunesse en France. Nous reviendrons dans un premier temps sur les éléments historiques qu'il est nécessaire d'avoir à l'esprit afin de comprendre la réalité actuelle de l'animation jeunesse. Dans un second temps, nous mobiliserons les travaux de recherche permettant de donner à voir au lecteur les traits caractéristiques du monde professionnel de l'animation contemporain en France. Nous opérerons enfin un focus à l'échelle locale, dans l'objectif de souligner les caractéristiques propres à notre terrain d'enquête. Dans le second chapitre, nous traiterons des théories que nous avons mobilisées pour penser le processus de socialisation professionnelle des animateurs jeunesse tout au long du parcours. Nous replacerons tout d'abord la socialisation professionnelle dans son lignage historique en revenant sur la théorie sociale de George H. Mead (1934). Il s'agira ensuite de mettre en exergue les développements du concept, depuis les travaux pionniers d'Everett C. Hughes (1958) jusqu'à nos jours, en explorant plus particulièrement ses développements dans la littérature scientifique francophone et en sciences de l'éducation et de la formation. Nous expliquerons pourquoi nous considérons que l'étude de ce processus implique une approche synchronique et diachronique des parcours professionnels, en présentant la littérature scientifique mobilisée en ce sens. Le troisième chapitre aura pour objet de présenter les choix épistémiques et méthodologiques effectués dans le cadre de cette thèse de doctorat. Il s'agira notamment

de mettre en évidence les modalités de recueil, de traitement et d'analyse de nos données. Soulignons que les développements relatifs à l'enquête de terrain auront recours au « Je méthodologique » (Olivier de Sardan, 2000), dans la mesure où il s'agit de questionner ma posture en tant que chercheur mobilisant l'observation participante, ainsi que mes choix personnels quant à la manière de mener et de résoudre l'enquête. Notons également qu'afin de présenter la première immersion au sein des différents terrains d'enquête, des encadrés gris ont été utilisés. Ils ont dans ce chapitre valeur de récits de terrains. Le quatrième et dernier chapitre sera consacré à la présentation des résultats de cette recherche et à la discussion de ces résultats. Compte tenu de la densité des parties 4.2. à 4.6., des encadrés bleus ont été utilisés pour synthétiser les analyses inter-cas relatives à chaque sous-partie. Afin de contextualiser chaque cas présenté dans ces quatre parties, le lecteur peut se référer aux *annexes 7.* (décompositions temporelles des parcours), voire aux *annexes 5.* (retranscriptions des entretiens). Aussi, chaque partie se clôture par de premiers éléments de discussion, qui seront par la suite repris et approfondis dans la discussion générale, en 4.7. Cette discussion aura pour objet de mettre nos résultats au regard des travaux scientifiques antérieurs en identifiant ce qu'ils permettent de confirmer et ce qu'ils apportent quant à la compréhension du processus de professionnalisation des animateurs jeunesse. Enfin, notre conclusion aura pour objet de mettre nos résultats au profit d'une réflexion philosophique et politique consacrée au monde professionnel de l'animation.

1. L'animation et les politiques en direction de la jeunesse

Si depuis 1982 le secteur de l'Animation Sociale et Socioculturelle (ASSC) se développe en France avec près de 160 000 professionnels alors que les effectifs des autres professions de l'intervention sociale tendent à stagner ou à réduire, sa place au sein du champ en question interroge toujours, tant en termes de modalités d'action que de reconnaissance professionnelle. Les animateurs font en effet partie d'un groupe professionnel hétérogène et en tension (Augustin & Gillet, 2000 ; Lebon, 2009).

L'animation jeunesse, sur laquelle nous nous focaliserons dans cette thèse, recouvre des pratiques très diverses, qui sont orientées en fonction d'objectifs et de visions de la jeunesse qui peuvent diverger, voire parfois s'opposer (Bordes, 2007 ; Loncle, 2003).

Les actions des services Jeunesse municipaux varient sensiblement selon les orientations et les projets politiques, mais elles se concentrent principalement en milieu urbain dans les quartiers prioritaires, ciblant les jeunes garçons « à risques » (Juhem, 2000), sur fond de médiation sociale et culturelle, de prévention de la délinquance, d'accompagnement vers l'insertion professionnelle.

Les associations, de leur côté, inscrivent aujourd'hui majoritairement leurs actions en direction des jeunes dans des politiques publiques leur assurant des subventions, puisqu'elles évoluent actuellement dans un contexte de raréfaction des dotations publiques de fonctionnement, où le recours aux appels à projets et aux appels d'offres tend à devenir la norme (Goirand, 2012 ; Vachée & Dansac, 2013). L'objectif de préservation des moyens financiers et humains conduit les dirigeants associatifs à adhérer parfois à des logiques conflictuelles vis-à-vis des valeurs et des principes revendiqués historiquement. Les animateurs travaillant dans le secteur associatif voient ainsi leurs missions évoluer vers une logique de gestion et d'administration, s'éloignant parfois des fonctions qu'ils considèrent au centre de leur « cœur de métier » (Virgos, Dansac & Vachée, 2017).

La problématique de l'évolution de l'animation jeunesse au niveau national a notamment été caractérisée par un certain glissement « vers une fonction de “réparation spécialisée” du lien social ; [...] qui impliquerait un passage de l'animateur au médiateur, avec pour objectif “la recherche du consensus”, laissant parfois au passage les professionnels de l'animation dans un malaise identitaire plus ou moins facile à analyser » (Douard, 2003, p.148). Depuis plus d'une décennie « l'animation n'évolue plus dans le champ culturel à proprement parler. [...] Les associations, par exemple, qui avaient traditionnellement des compétences et un savoir-faire dans la vie culturelle, ont été obligées, pour continuer d'exister, de regarder vers des activités inhabituelles, de plus en plus sociales, dans

lesquelles elles n'avaient pas vocation auparavant » (Redjimi, 2009, pp.154-155). Les nouvelles orientations et les nouvelles méthodes de management du secteur associatif amènent à de nouvelles pratiques pour les animateurs, dont le travail évolue progressivement vers le social et l'individuel aux yeux de certains d'entre eux. Les références à la médiation, à l'accompagnement de projet, à l'insertion professionnelle sont aujourd'hui monnaie courante. Les animateurs doivent donc s'adapter aux transformations de leur monde professionnel et parvenir à y trouver du sens, quand leurs repères professionnels entrent parfois en conflit avec les transformations en question.

Notre unité urbaine⁴ — plus couramment appelée « agglomération » — n'échappe pas à la règle. Rappelons rapidement quelques éléments de contexte. Dans la commune centre, la municipalité englobe dans la « jeunesse » les 12-29 ans, bien que peu de structures accueillent des jeunes au-delà de la majorité. La Caisse d'Allocations Familiales, partenaire privilégié en France pour les communes et les associations en matière de soutien structurel, finance les offres d'accueil « *Enfance Jeunesse* » uniquement jusqu'à 17 ans, délimitant la jeunesse de 6 à 17 ans. On comprend donc d'emblée qu'on peut difficilement parler d'une seule « jeunesse », ne serait-ce qu'en raison des critères de définition des institutions ; au-delà de toute réalité sociologique. Les Accueils Jeunes municipaux, implantés dans les quartiers Politique de la Ville, ont une orientation ouvertement préventive, plutôt axée sur une représentation de la jeunesse « *dangereuse et en danger* » (Guérin-Plantin, 1999). Depuis 2009, en effet, des éducateurs spécialisés sont venus compléter les équipes d'animation dans l'idée d'orienter le travail autour de la prévention de la délinquance et des conduites à risques. Ils cohabitent dans les quartiers avec les Clubs de Prévention Spécialisée, aujourd'hui sous la houlette de la Métropole. Les structures associatives travaillant en direction de la jeunesse, parfois dans les mêmes quartiers que les accueils municipaux, ont un rapport plus ambivalent vis-à-vis de cette orientation préventive et de cette représentation de la jeunesse. S'ils mettent plus volontiers en avant un potentiel citoyen qui doit être accompagné par le biais de l'Éducation populaire, ils inscrivent une part de leurs projets en direction des jeunes dans les orientations de la Politique de la Ville métropolitaine et de la CAF, qui les financent en conséquence. On peut ainsi y voir une gouvernance par les outils en contradiction avec les principes originaux de la décentralisation (Breton, 2014), puisqu'elle a selon nous tendance à uniformiser les

4 « Est considéré comme urbain (ou unité urbaine) un ensemble de communes sur lequel on trouve une zone de bâti continu, c'est-à-dire un espace au sein duquel, il n'y a pas de coupure de plus de 200 mètres entre deux constructions et dans lequel résident au moins 2 000 habitants ». Une unité urbaine peut être constituée soit d'une seule commune et on parle alors de « ville isolée », soit d'une « agglomération multicommunale », ensemble de communes formé d'une ou plusieurs « communes-centres » et de communes de « banlieue » que l'on y associe en fonction de la continuité du bâti ». On qualifie de commune-centre la commune qui regroupe plus de 50 % de la population de l'agglomération multicommunale (Marconis, 2011, p.142).

pratiques et les projets d'animation.

Pour autant, avec la multiplication des institutions compétentes en matière de jeunesse, le travail réel des animateurs jeunesse en direction du public est disparate, au carrefour d'injonctions et d'orientations diverses. Les modalités d'intervention en direction des jeunes sont variées : clubs d'activités, points d'accueil, sorties culturelles ou dites « de consommation », débats et cafés citoyens, soutien à la création artistique, programmation événementielle, mise en relation, écoute attentive, médiation, information, orientation, prévention des risques, accompagnement individuel, formation... ; la palette est vaste et varie sensiblement d'une structure à l'autre. Aujourd'hui, la question du renouvellement des pratiques et des modalités d'intervention en fonction des attentes et des besoins des jeunes occupe une place centrale dans les préoccupations des responsables de structures et des équipes d'animation ; nous aurons l'occasion d'y revenir. Pour autant, en période de crise, les impératifs de gestion et d'*accountability* sont parfois priorités au détriment de ce renouvellement. Lorsque l'intérêt de l'organisation prime sur l'intérêt du public, les fonctions professionnelles traditionnelles des animateurs socioculturels sont remises en cause. Sommés de rendre compte de leur utilité sociale et de leur fréquentation par le public, un certain nombre d'acteurs de terrain sont ainsi accaparés par cette préoccupation : comment faire (re)venir les jeunes ? Vers quel type d'intervention aller ? Quelles modalités d'accueil privilégier ? Si le modèle de l'animation enfance a peu évolué au cours des dix dernières années, nous verrons qu'une des caractéristiques de l'animation jeunesse est au contraire d'être en constante remise en question du modèle traditionnel que constituait le « foyer de jeunes » ou le « point accueil jeunes ».

Mais avant de développer ces questions relatives à l'actualité du monde professionnel de l'animation, il apparaît nécessaire de revenir sur ses origines, ses évolutions historiques et son processus de professionnalisation. Dans ce qui constituera notre premier chapitre, cette approche sociohistorique et politique du monde de l'animation sera croisée avec celle des « politiques jeunesse » afin de comprendre l'émergence de ce que l'on désigne aujourd'hui comme « animation jeunesse » et la structuration du cadre dans lequel les animateurs sont aujourd'hui amenés à travailler en direction de ce public⁵. Il s'agira *in fine* dans le second chapitre de dresser un portrait des professionnels de l'animation jeunesse à partir de la littérature existante et de nos précédents travaux afin de comprendre les spécificités qui peuvent aujourd'hui nous permettre de distinguer l'animation jeunesse de l'animation enfance. Le troisième et dernier chapitre questionnera le

5 « Politiques jeunesse » et « animation jeunesse » sont ici employées comme expressions valises ; nous verrons qu'elles englobent des formes d'intervention disparates dont les intitulés ont différé tout au long de l'histoire.

rapport à la fonction de médiation des animateurs jeunesse travaillant en contexte urbain et leur positionnement entre intérêts du public et intérêts de l'institution.

1.1. L'animation, la jeunesse et la République : approche sociohistorique et éléments de réflexion philosophique

Selon Alain Vilbrod (2003), les travailleurs sociaux s'inscrivent nécessairement dans une filiation historique au travail social. Ils s'emparent de cette histoire et l'intériorisent en tant que repères identitaires. S'il n'est pas aujourd'hui admis d'inclure l'animation jeunesse au sein du travail social malgré un effet de « tropisme » identifié depuis plus de 20 ans (Lorant Goosens & Douard, 2003), nous pensons que l'affirmation d'Alain Vilbrod est valable pour tout monde professionnel. Les animateurs, comme les travailleurs sociaux, s'inscrivent dans une filiation historique à l'animation socioculturelle. S'il ne s'agit pas d'en dresser un portrait exhaustif — d'autres auteurs y ont consacré des travaux se suffisant à eux même en la matière — il nous faut comprendre d'où vient l'animation, quels en sont les principaux acteurs historiques, quelles sont les différentes formes qu'elle peut revêtir, et quelle fut son évolution dans le temps, sans quoi ne n'aurions que peu de chances de comprendre ce qui se joue aujourd'hui à l'intérieur des structures d'animation jeunesse. Si nous devons identifier un changement majeur dans le champ de l'intervention jeunesse en France durant ces dix dernières années, ce serait certainement la centration croissante des interventions en milieu urbain autour des problématiques de prévention de la radicalisation, en lien avec les attentats perpétrés sur le territoire français entre 2012 et 2017. Au sein de la commune centre, les élus le disent clairement, l'affaire Merah a été un traumatisme, et a grandement questionné les modalités de l'intervention jeunesse en matière de prévention. On passe alors d'une priorité de prévention de la délinquance, épicerie de l'intervention jeunesse en milieu urbain depuis les années 1980 (Bonelli, 2008 ; Loncle, 2012), à une priorité de prévention de la radicalisation. À titre d'illustration, le « Conseil Interministériel de Prévention de la Délinquance » devient en mai 2015 « Comité Interministériel de Prévention de la Délinquance et de la Radicalisation ».

En France, de façon générale depuis les années 1980, politiciens, opinion publique et médias ont tendance à traiter prioritairement de la jeunesse en tant que problème sécuritaire et à contribuer à sa stigmatisation. « Soulignons à quel point elle est davantage le résultat de peurs et de crises sociétales que la conséquence des comportements des jeunes : elle trouve essentiellement sa place

dans les paniques morales qui traversent les sociétés européennes » (Jones, 2009). Par conséquent, les différentes politiques adressées à la jeunesse sont basées sur une vision négative de cette population : « à l'exception des politiques douces de faible portée, les actions publiques développées en direction de la jeunesse apparaissent essentiellement stigmatisantes » (Loncle, 2012). Au début des années 2000, dans les médias d'information, « l'insécurité » liée aux exactions des « jeunes des quartiers populaires » apparaît comme une thématique centrale. Les jeunes seraient ainsi « de plus en plus violents, de plus en plus précoces et de plus en plus nombreux à s'engager sur la mauvaise voie » (Bordes & Vulbeau, 2004, p.9). Historiquement, comme nous allons le voir, l'ouvrier indiscipliné et le pauvre, qui ont longtemps été identifiés comme figures types des perturbateurs de l'ordre social, ont progressivement laissé une place de choix à « cette fraction de la jeunesse sans affection sociale, souvent représentée sous les traits du “jeune d'origine étrangère, sans emploi, en échec scolaire et/ou délinquant” » (Bonelli, 2008). Au-delà de toute considération statistique et démographique, dans l'imaginaire collectif, les « jeunes de banlieue » sont d'abord des jeunes hommes ethnicisés en proie à la délinquance (trafic, violence, vols) et qui mettent en danger des principes républicains (repli communautariste, « zones de non-droit »). Le sentiment que l'indivisibilité du territoire français est en péril, dans des banlieues où règnent des formes d'autoritarismes non étatiques et antiétatiques, se retrouve régulièrement dans les discours politiques et journalistiques. L'essai « Délinquance et criminalité à Marseille : fantasmes et réalités » de Laurent Mucchielli (2013) illustre notamment ce phénomène. Depuis 2005, les jeunes filles issues de ces quartiers sont également visées, suite aux multiples affaires relatives aux foulards, voiles, burkinis et autres niqabs qui viennent remettre en cause les principes républicains et la laïcité française. À mi-chemin entre réalités et fantasmes, ce discours médiatique et politique mettant en avant la jeunesse dangereuse et en danger (Guérin-Plantin, 1999) se focalise aujourd'hui sur les phénomènes de radicalisation, de repli communautariste et sur la progression du fondamentalisme islamique, qui sembleraient gagner du terrain dans les quartiers prioritaires de la Politique de la Ville et « contaminer » plus particulièrement les jeunes qui en sont issus. Car c'est bien sous l'aspect d'une contagion, d'une maladie qui se propage au sein de la société française — ou du moins d'une partie de la société française — que l'on a tendance à nous présenter cette radicalisation qu'il convient de prévenir dès le plus jeune âge, avant qu'il ne soit trop tard. Depuis la mise en place de la politique de lutte contre la radicalisation violente et les filières terroristes, sous l'égide du ministère de l'Intérieur (avril 2014), le Comité Interministériel de Prévention de la Délinquance et de la Radicalisation travaille de concert avec le ministère de l'Éducation nationale,

de la jeunesse et des sports, afin d'impulser la mise en œuvre de dispositifs de prévention dès l'école primaire. Au niveau local, un élu de la commune centre explique que c'est en ce sens qu'ont notamment été créés les Clubs Ados municipaux, à la suite de l'affaire Merah (2012), afin de capter un public préados perçu comme potentiellement en proie à « la radicalité naissante » au sein des quartiers populaires. La délinquance n'est donc plus le seul problème que posent les jeunes des quartiers populaires. Les pratiques cultu(r)elles sont devenues elles aussi problématiques.

Symptômes d'un modèle d'intégration républicain en crise, les analyses et les politiques se sont généralement concentrées sur des aspects principalement structurels : ghettoïsation, mobilité, mixité sociale, inégalités, chômage, décrochage scolaire, discriminations... Nous savons effectivement que les habitants de ces quartiers subissent ces stigmates liés à leurs appartenances ou à leur lieu de résidence. Pour autant, les initiatives politiques ayant tenté jusqu'à aujourd'hui de résorber les difficultés qui s'accumulent pour ces jeunes n'ont pas réellement changé la donne. Les politiques de la Ville se suivent et se ressemblent : si la discrimination positive en faveur des « quartiers prioritaires » ou des « zones urbaines sensibles » a permis de dégager des fonds et des moyens supplémentaires pour différentes actions plus ou moins pérennes en matière d'éducation, de rénovation urbaine, de sécurité, d'aide à l'emploi ou de participation citoyenne, n'a pas résorbé la stigmatisation des jeunes habitants de ces quartiers. Ils restent prioritairement ciblés par les politiques de prévention et de « reconquête républicaine »⁶. Peut-être alors que le malaise est plus profond qu'il n'y paraît. En ce sens, l'intégration d'une analyse postcoloniale et dépassant le cadre métropolitain nous permet une approche plus complexe des politiques de jeunesse. Comme le mettait déjà en exergue Michel Foucault dans son cours au Collège de France de 1975, on trouve dans la France contemporaine des héritages de l'ancien empire colonial. La colonisation « a eu de nombreux effets de retour sur les mécanismes de pouvoir en Occident, sur les appareils, institutions et techniques de pouvoir. Il y a eu toute une série de modèles coloniaux qui ont été rapportés en Occident, et qui a fait que l'Occident a pu pratiquer aussi sur lui-même quelque chose comme une colonisation, un colonialisme interne » (Foucault, 1975, p.89). Si Foucault fait ici référence à des techniques, à des dispositifs de pouvoir destinés à contrôler et à gouverner les citoyens de la République française après les avoir éprouvées sur les populations « indigènes » sous domination coloniale, les traces de cet héritage sont de natures multiples. Selon Malika Mansouri, « parler de la présence maghrébine ou subsaharienne en France comme d'une banale "immigration" travestit la

6 En 2018, Gérard Collomb cible 30 quartiers de « reconquête républicaine » au sein du territoire national, en y actant un renforcement des effectifs de police. Ce nombre sera porté à 32 en 2019 par son successeur au ministère de l'Intérieur, Christophe Castaner.

réalité qui aboutit à une abstraction de l'histoire coloniale et de son impact sur les populations » (2013, p.47). Pour l'auteure, la comparaison n'est pas possible en raison du trauma relatif au processus de décolonisation. L'emploi des termes « immigrés » ou « issus de l'immigration » tend à effacer les particularismes, l'Histoire, ou tout du moins un pan de l'Histoire de France — la France coloniale — dont on préférerait vraisemblablement parfois ne plus se souvenir au nom du principe d'égalité. Pour Bancel & Blanchard, l'imaginaire colonial et la représentation de l'immigration en France sont fondamentalement liés. La question qui concerne « les résistances de la société d'accueil à l'intégration (hier à l'assimilation dans le cadre de la "Plus Grande France"), interfère dans presque toutes les questions d'immigration, des représentations contemporaines des populations immigrées au rapport intercommunautaire, de l'élaboration des politiques gouvernementales à leur mise en pratique » (1997, p.6). Quelle est donc la nature de cet héritage colonial ? Dans quelle mesure les discours, les modalités d'interventions politiques en direction des jeunes en contexte urbain et le rapport des jeunes aux institutions et à ses représentants font-ils parfois écho à des pratiques, des représentations ancrées dans une filiation à l'histoire de l'empire colonial français et de la République ? Au-delà du rapport à l'histoire coloniale, il s'agit également de revenir sur l'évolution du républicanisme en France, afin de comprendre comment celui-ci parvient tant bien que mal à s'enraciner au cours du 19^e siècle en faisant face à différents ennemis, tant intérieurs qu'extérieurs. Nous verrons que des réminiscences du sentiment de mise en péril de la République existent dans la société contemporaine. Nous faisons l'hypothèse qu'elles orientent en partie, au nom de la sauvegarde des fondements de la République, les politiques intérieures, éducatives et familiales actuelles, et notamment celles en direction de la jeunesse. Cette partie a donc pour objet de croiser ces différentes histoires et comprendre leurs interactions ; un exercice qui se révèle être toujours délicat.

1.1.1. Evolution du stigmatisme du « jeune » des prémices de la République Française jusqu'au 19^e siècle

Dès le 16^e siècle, on peut retrouver dans l'opinion publique une inquiétude vis-à-vis des « bandes de jeunes » (Hille, 2015). La menace juvénile est effectivement déjà présente dans les représentations et les discours des adultes par rapport aux jeunes : « Les jeunes sont en bande, ils boivent et écument l'espace nocturne, les filles insouciantes ou frondeuses sont leur objet de prédation » (Rousseaux, 2007, p.128). Les jeunes hommes qui traînent dans l'espace public, se regroupent le soir, s'enivrent collectivement, menacent la tranquillité des jeunes femmes ; cette

image — on le voit — n'a donc rien de nouveau.

La Révolution française constitue l'acte de naissance de la République, de l'institutionnalisation de ses valeurs et de ses fondements. Cette période nous paraît être un bon point de départ pour analyser comment l'État français va progressivement s'emparer de la question de l'intégration de la jeunesse ainsi que le rapport qu'il entretient vis-à-vis de la sphère familiale. Selon la conception révolutionnaire, l'homme est perfectible, les enfants doivent être éclairés, aidés matériellement, guidés moralement afin de pouvoir par la suite prendre part activement à la vie de la nation et à sa défense (Jablonka, 2013). Le projet visé est alors de forger des citoyens éclairés, par le biais de l'éducation. Deux idéaux de l'éducation s'opposent entre Girondins et Montagnards. Pour les premiers, la famille a un rôle premier, c'est elle qui décide, le juge seconde : « La loi agit là où s'achève l'univers domestique ». C'est la conception qui prime jusqu'en 1793. Pour les seconds, au contraire, l'enfant appartient à la patrie, la loi s'en empare « dès le berceau » (Jablonka, 2013, p.74). La loi de l'été 1793 entérine cette position. Les Montagnards ont à cœur de venir en aide aux plus démunis, de réduire les inégalités au sein de la société française. Ainsi, ils octroient le droit de succession aux bâtards et les enfants abandonnés ou trouvés sont pris en charge par la nation, devenant « enfants naturels de la patrie ». Le plan Le Peletier, en juillet 1793, propose une instruction publique inspirée du projet de Condorcet, visant à prendre en charge tous les enfants dès le plus jeune âge ; de 5 ans à 11 ans pour les filles et de 5 à 12 ans pour les garçons. Tous, quelles que soient leurs origines, devaient ainsi être élevés dans des internats, des « maisons d'éducation », appelées parfois « maisons d'égalité » ou « maisons communes », dans un grand principe d'égalité, où ils auraient reçu mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins, en vue de les préparer à leur future vie sociale, à partir de 12 ans. Âge auquel Le Peletier prévoyait de les rendre à leurs familles, libres de poursuivre les autres degrés d'enseignement ou d'apprendre un métier. Malgré l'enthousiasme de Robespierre vis-à-vis du projet, la Convention n'adoptera finalement ni le plan de Condorcet ni celui de Le Peletier. Les « enfants de la loi » sont en premier lieu des enfants dont les parents sont pauvres, et qui n'ont effectivement « pas les moyens (économiques ou culturels) de repousser les avances de la puissance publique » (Jablonka, 2013, p.75). L'enrégimentement au sein des maisons communes, de fait, ne concernera pas les enfants des bourgeois, des artisans, ou des paysans, ni ceux des nobles. Pour autant, un optimisme certain pousse cette prise en charge de l'enfance démunie par la République. C'est son action volontariste qui peut et doit permettre leur intégration à la communauté nationale. On va même jusqu'à projeter la formation d'une nouvelle élite républicaine. C'est l'optique dans laquelle les jacobins créent

l'École de Mars, qui n'aura pas la réussite escomptée et disparaîtra en même temps que la Convention : elle devait exercer les jeunes sans culotte « à la Fraternité, à la Discipline, à la Frugalité, à l'Amour de la Patrie et à la Haine des rois » (Caron, 1899. p.289).

Cette période est donc, malgré quelques désillusions, portée par une représentation d'une certaine « jeunesse ressource », qui, une fois éduquée, formée, assurera le devenir de la Nation, de l'esprit révolutionnaire et de ses valeurs⁷.

Comme l'École de Mars, nombre des grands projets de la Révolution ont une durée de vie très limitée ; certaines lois ne dépassent pas les 24 heures. Pour autant, la législation napoléonienne va amplement s'en inspirer en ce qui concerne le droit à l'enfance. « Pour cette raison, ses principes sont restés en vigueur au 19e siècle et la Troisième République a largement subi leur influence » (Jablonka, 2013, p.80).

1.1.2. Du Premier Empire à la Troisième République (1804-1870)

Ainsi, le Code civil de 1804 ne rompt pas totalement avec la pensée révolutionnaire. La prise en charge par l'État des enfants abandonnés entre dans les textes. Les enfants élevés dans ce cadre sont à l'entière disposition de l'Empire. Comme dans l'esprit de 1793, cette jeunesse éduquée par la Nation se doit d'incarner une élite — guerrière dans la vision napoléonienne — dédiée corps et âme à la France. Ainsi, en 1811, « Napoléon fait recruter 6000 enfants trouvés pour former un régiment de pupilles de la Garde destiné à s'illustrer sur les champs de bataille d'Europe » (Jablonka, 2013, p.84). Le droit napoléonien renforce la famille et le pouvoir du patriarche sans pour autant en faire un sanctuaire, puisque l'État se réserve le droit de retirer l'enfant de l'autorité paternelle en le plaçant sous tutelle. Cette brèche ne va pas cesser de s'agrandir par la suite. À partir du Code civil, l'action publique s'empare durablement des « enfants de la loi » et de leur mode d'intégration ou de réintégration sociale. « De cet élan surgira, à chaque époque, une politique publique : la colonie agricole pénitentiaire des années 1850, l'Assistance publique à la fin du 19e siècle, la migration

⁷ Cet idéal est toujours d'actualité : Projet de Service National Universel (SNU) d'un mois obligatoire. Le service militaire obligatoire a été aboli en 1997. « Obligatoire », le SNU le serait selon les propositions du rapport, mais sur une courte période : deux fois quinze jours, entre 15 et 18 ans (un premier temps de « cohésion » de quinze jours, en hébergement, centrés sur les valeurs, puis un second d'une même durée autour d'un projet d'engagement collectif). Ensuite, une deuxième « phase » d'engagement de trois à six mois serait envisagée, uniquement sur la base du volontariat, avant 25 ans. Mais alors que les premiers objectifs affichés du SNU sont de « favoriser un brassage social et territorial » et d'engager chaque jeune au service de la collectivité, lycéens, étudiants, associations de jeunesse et acteurs du service civique rejettent en bloc le principe même d'un engagement contraint. « La mixité, la cohésion, l'engagement ne se décrètent pas », a rappelé, dans une lettre ouverte publiée en avril, le comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'Éducation populaire.

enfantine à l'ère gaullienne et la prévention de la délinquance dans les années 1980. Ce dont la République des Conventionnels avait rêvé pour tous les enfants, la Deuxième le fera pour les jeunes délinquants, la Troisième pour les enfants abandonnés et la Cinquième pour les enfants des ex-colonisés » (Jablonka, 2013, pp.89-90).

Le 19^e siècle est particulièrement tourmenté pour les héritiers de 1792. Dans un contexte de Révolution industrielle, l'Europe connaît des changements politiques, économiques et sociaux rapides et des troubles importants. Les guerres et invasions successives finiront par entraîner la chute de l'Empire napoléonien, finalement vaincu en 1815. Comme de 1789 à 1792, la France retourne à la monarchie constitutionnelle sous les 15 années de Restauration (1815-1830), puis les 18 années de la monarchie de juillet faisant suite au soulèvement contre Charles X en 1830 (1830-1848). C'est précisément durant cette période que se déroule la conquête coloniale de l'Algérie (1830-1847). Si l'Éducation nationale se centre généralement sur un moment très court de l'histoire de la colonisation (1954-1962), la conquête de l'Algérie remonte à 1830. Pendant 17 ans, celle-ci se traduit par « l'extermination d'un tiers de la population algérienne » (Mansouri, 2013, p.21). Dès son arrivée en Algérie, la France se voit opposer une résistance, l'opposition s'incarnant en la personne de l'émir Abdelkader, finalement vaincu en 1843. La France entre à partir de 1840 dans un principe de guerre totale afin d'exterminer, au besoin, les populations locales et de détruire leurs villes, villages et cultures. Le 18 juin 1845, le colonel Péliissier, à la tête d'une colonne, fait disparaître entièrement une tribu arabe en pratiquant la technique de « l'enfumade [...] Près d'un millier d'enfants, de femmes et d'hommes sont asphyxiés, brûlés, entre le 19 et le 20 juin 1845 » (*ibid.*, p.22). « Certains, comme le docteur Bodichon [...] proposèrent même d'exterminer tout ou partie des "Arabes" au motif que, appartenant à une "race inférieure" et ne pouvant être civilisés, ils devaient être anéantis » (*ibid.*, p.23).

Le Code de l'indigénat se fondera sur le postulat de base selon lequel l'Arabe est « mal » civilisé du fait de sa « mauvaise » civilisation trop intimement liée à sa religion, cause de son « impossible domestication » (Mansouri, 2013, p.29). À la différence des autres peuples colonisés, en raison de ses convictions religieuses, l'Arabe est qualifié de « barbare » plutôt que de « sauvage » aux « croyances primitives ». Pour les Français de l'époque, cela joue un rôle majeur dans l'insubordination des musulmans déjà soumis à une « religion véritable ». Les colons découvrent un islam « solidement assis » « sur son orgueil intégral ». L'islam est un « fanatisme sauvage » qui empêche toute influence positive à même de purifier les âmes. Ainsi, selon cette conception coloniale de l'islam, « l'indigène [...] n'accepte rien, progrès ou leçon, qui viennent du Roumi [...]

ils sont à jamais incivilisables à notre civilisation » (Le Cour Grandmaison, 2005, pp.85-89).

La France développe l'idée d'une « guerre nécessaire » visant à « exporter les principes universels du droit, de la démocratie et du respect de la dignité humaine », au prix de laquelle il faut employer de légitimes « violences de détails », pour reprendre les mots d'Alexis de Tocqueville (Costantini, 2008). « Une guerre contre des “barbares” n'est pas une guerre [...] puisqu'elle n'est pas livrée à une nation européenne, mais contre un peuple “non civilisé” » (Manceron, 2003, p.98). L'Algérie est intégrée au territoire national français le 12 novembre 1848. Elle devient une colonie de peuplement.

La nouvelle révolution de 1848 parvient à proclamer une Seconde République, qui ne tiendra cependant que 4 ans avant d'être renversée par le coup d'État de Napoléon III. Durant le Second Empire, la France instaure un « état d'exception », qui vise à réduire les droits des Algériens au profit des colons. « Le colonisé devient officiellement un “indigène” à travers le Code de l'indigénat » (1854), qui sera par la suite diffusé dans toutes les colonies françaises. Ce code acte l'infériorité politique, juridique et fiscale : « citoyenneté non accessible, restriction des libertés, de la circulation, justice expéditive rendue par l'administration du gouverneur, impôts spécifiques et travail forcé » (Mansouri, 2013, p.24). Il y a donc deux France au sein de la République, la France de la métropole et la France de l'empire colonial, où règne un état d'exception assujettissant les populations colonisées. Le Code de l'indigénat distingue d'ailleurs deux catégories de Français : les citoyens français issus de la métropole et les sujets français devenus « indigènes ». Les Algériens se voient donc imposés la nationalité française, alors même que la citoyenneté ne leur est pas octroyée de droit, ce qui constitue un paradoxe pour la République française, qui a « construit l'essentiel de son identité politique sur l'absence de distinction entre nationalité et citoyenneté » (Costantini, 2008, p.61). Pour obtenir la citoyenneté, les « indigènes », juifs ou musulmans, devaient faire une demande de naturalisation, en s'engageant à respecter le Code civil et à abandonner leurs pratiques religieuses, considérées comme non compatibles avec les principes républicains. Moins de 400 demandes seront effectuées.

1.1.3. De la Troisième République à la Première Guerre Mondiale

Après 18 ans de règne, le Second Empire succombera à la défaite de la guerre franco-prussienne en 1870. Paris est assiégée par les troupes allemandes. La Troisième République est proclamée le 4 septembre 1870. La nationalité française est octroyée aux juifs algériens cette même année. Suite à ça, une législation permettra en 1889 à de nombreux Espagnols, Italiens et Maltais présents sur le

sol français d'obtenir eux aussi la nationalité française. Les musulmans seront cependant exclus de ces dispositions. « Les colonisés d'Algérie constituent une population d'exception, une nation séparée à l'intérieur de la nation, une caste infériorisée, sous-privilegiée [...] qui rompt l'unité du droit commun et permet au privilège d'être réintroduit dans la vie de la nation républicaine » (Costantini, 2008, p.66). Le code de l'indigénat ne sera aboli qu'en 1946 au lendemain de la Seconde Guerre mondiale et des premières révoltes en Algérie. Dans les faits, les autorités françaises parviennent néanmoins à maintenir le Code de l'indigénat en Algérie jusqu'en 1962.

Après neuf années particulièrement mouvementées où elle parvient tant bien que mal à assurer sa survie, la Troisième République entre dans sa seconde période, républicaine. Jules Ferry va avoir un rôle clé dans les premiers gouvernements républicains de 1879 à 1885. C'est le début de « la Belle Époque », que l'on fait généralement courir jusqu'en 1914. L'issue victorieuse dans le contexte de la crise boulangiste (1887-1889) marquera l'avènement de la République Absolue. La politique coloniale s'intensifie sous l'impulsion de Léon Gambetta et de Jules Ferry. Plusieurs motifs à cela, économiques, d'une part : « La question coloniale... C'est la question des débouchés », patriotiques, d'autre part : il s'agit de redonner sa grandeur à la France, d'imposer sa puissance coloniale sur le plan international, d'effacer le traumatisme de la défaite contre la Prusse tout en préparant la revanche. La colonisation se justifie au nom de son ambition civilisatrice et humanitaire. Porteuse des grandes valeurs universelles, la République doit exercer « l'œuvre civilisatrice qui consiste à relever l'indigène, à lui tendre la main, à le civiliser, c'est l'œuvre quotidienne d'une grande nation [...] il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures » » (Ferry, 1885). Le discours colonial va se diffuser à travers l'école publique, universelle et obligatoire. Durant la conquête, les colons démantèlent l'instruction publique musulmane, relativement bien développée. « L'enfance, l'adolescence sont maniables ; il faut les saisir par l'école, par l'enseignement post scolaire, par l'apprentissage industriel ou agricole » (Costantini, 2008, p.129). L'éducation devient un enjeu de résistance à la conquête : à la lutte contre les zaouïas, les Arabes opposent une lutte contre les écoles arabes françaises. On brûle et on saccage aussi bien les écoles supérieures musulmanes que les bâtiments « qui symbolisaient pour eux la présence chrétienne » (Mansouri, 2013, p.28). Ainsi, en 1889, le taux de scolarisation des indigènes algériens est de 2 % (Merad, 1963, p.604). À gauche comme à droite, on retrouve en Métropole une opposition à la politique coloniale, pour des raisons différentes. Il s'agit généralement de donner le primat à la politique métropolitaine et à ses habitants.

En ce qui concerne l'éducation en Métropole, les républicains vont rapidement chercher à convertir la jeunesse aux idées républicaines, notamment par le biais de la « séparation de l'Église et de l'école ». Dans la même logique que dans les territoires colonisés, il s'agit là d'un élément clé afin d'enraciner la République dans les esprits ; de faire triompher la raison sur la tradition, et surtout d'assurer enfin la stabilité de la République, toujours menacée par les bonapartistes, les royalistes et les socialistes révolutionnaires dans le cadre du suffrage universel et par l'instabilité qui caractérise la Troisième République. Les lois Ferry votées en 1881-1882 promulguent l'école gratuite, obligatoire et laïque, pour tous. C'est la grande époque des hussards noirs de la République.

Les premiers mouvements d'Éducation populaire se développent également dans ce contexte où la République en action doit assurer ses bases. Cette dynamique est alors portée par des courants très divers, voire antagonistes : L'Union Chrétienne des Jeunes Gens (1852), le mouvement des universités populaires (1898), d'aspiration dreysuffarde, la Ligue de l'Enseignement côté laïque (1866), le mouvement des bourses du travail (1886), connecté aux organisations syndicales, et les cercles d'études sociales du Sillon (1889) sont les premiers mouvements à revendiquer cette identité. La question de l'éducation et de la prise en charge de la jeunesse — ou plutôt pour l'heure des jeunes adultes — liée au besoin d'une main-d'œuvre qualifiée mobilise donc les différents acteurs de la société civile qui ont pour objectif premier d'accroître leur influence dans une société française où les rapports de forces sont en recomposition. En pleine révolution industrielle et à l'aube d'un 20^e siècle en mutation où clercs et laïcs s'affrontent, où les villes grandissent au détriment des campagnes et d'où émerge une classe prolétarienne qui se syndicalise, la jeunesse devient un enjeu. « Alors que l'enfant représente souvent pour ses parents une main d'œuvre pour les champs ou l'atelier, tout se passe comme s'il n'était intéressant, aussi bien pour les Œuvres que pour l'École et l'Église, qu'en tant que futur membre de la société, gardien des valeurs républicaines ou catholiques » (Lebon, 2003, p.136). Le portrait que l'on dresse habituellement de l'Éducation populaire dans le champ de l'animation accentue souvent la distinction de celle-ci vis-à-vis de l'Éducation nationale. En effet, dans la forme, on ne peut les confondre ; dans l'histoire, leurs acteurs respectifs se sont affrontés, ont porté des visions de l'éducation parfois opposées, sont entrés en compétition en termes de légitimité éducative. Pour autant, si elle alimente souvent une imagerie plus militante et portée sur l'émancipation des publics, nous voudrions ici souligner au contraire ce que l'Éducation populaire a de commun avec l'Éducation nationale ; un rôle complémentaire vis-à-vis de l'État en assurant le contrôle et l'encadrement des publics « populaires » dans les principes républicains. Pour Geneviève Poujol, « la référence mythique à

une filiation [de l'Éducation populaire] avec le mouvement ouvrier ne résiste donc pas longtemps à une étude sérieuse des faits. Éducation ouvrière et Éducation populaire ne sont pas, et n'ont jamais été synonymes » (Poujol, 2005, pp.126-130). Les mouvements d'Éducation populaire ont selon l'auteure vocation à assurer une « médiation » entre classe possédante et classe ouvrière, dans un contexte où cette dernière est en train de s'organiser politiquement. En somme, ses acteurs ont donc pour fonction de garantir la paix et la cohésion sociale au sein d'une société française en mutation, où les rapports de force évoluent et où « le peuple des villes est identifié comme un danger potentiel » (*ibid.*). Ainsi, selon Geneviève Pujol, plutôt que de promouvoir la culture du peuple, l'Éducation populaire a originellement pour fonction de la combattre. La lutte contre les langues régionales à l'École entre dans cette logique, elle n'a jamais été remise en question par les mouvements d'Éducation populaire.

En ce qui concerne la politique familiale, de 1881 à 1889, parlementaires et sénateurs de la Troisième République vont d'abord s'attaquer à l'emprise du pouvoir paternel. « Depuis un demi-siècle, expliquent-ils, la puissance paternelle subit “la plus monstrueuse de toutes les dégénération”. Face à ce pouvoir malfaisant, il est nécessaire d'instaurer une double garantie : les enfants délaissés doivent être protégés contre leurs propres parents et la société contre la délinquance juvénile qu'ils favorisent » (Jablonka, 2013, p.176). Tout mineur maltraité ou abandonné doit ainsi être protégé par la force publique. Ce projet de loi est promulgué le 24 juillet 1889 et marque un tournant dans le rapport entre l'État, les mineurs et leurs parents. Cette loi permet, au besoin, de prononcer la déchéance de la puissance paternelle. « Elle s'applique désormais à tous les enfants : mineurs, majeurs, légitimes, naturels reconnus et même à naître [...] En cas d'incitation à la débauche et de violences physiques ou sexuelles, la déchéance doit être obligatoirement prononcée par les tribunaux ; de même, elle frappe les parents condamnés comme auteurs ou coauteurs d'un crime commis sur ou par leur enfant » (Jablonka, 2013, p.177). C'est l'Assistance publique qui assume ce rôle de protection de l'enfance vis-à-vis de la sphère familiale. Sont principalement visés les enfants mendiants, les jeunes vagabonds, les prostituées mineures et les parents de ces jeunes délinquants, potentiels bourreaux ou ivrognes aux yeux de l'Assistance publique. La restitution des droits est possible dans la mesure où les parents « indignes » ont été réhabilités par la justice. En 1898, la loi sur la répression des violences et actes de cruauté envers les enfants va renforcer le contrôle de l'Assistance publique.

Paradoxalement, c'est à cette période de toute puissance de l'Assistance publique que ses limites commencent à être pointées. Elle se voit décentralisée à l'échelle des départements. La loi de 1898

est largement critiquée et peu appliquée. Certaines Assistances publiques départementales refusent des admissions d'enfants. Les responsables dénoncent le placement en familles d'accueil de mineurs relevant plutôt de l'administration pénitentiaire, qu'ils considèrent comme irrécupérables, incorrigibles. Les lois de 1889 et de 1898 ont ouvert la porte à une enfance « pervertie », « contaminée », « viciée » par son origine même, qui ne présente plus les mêmes « garanties du point de vue de la moralité » (Jablonka, 2013, p.201) que les « malheureux » accueillis jusqu'alors. Les mineurs « moralement abandonnés », nouveau public de l'Assistance publique en cette fin de siècle, vont cristalliser le mécontentement des professionnels et du grand public. « Admis dans le service à un âge avancé, capable d'écrire à leur famille, voire de la rejoindre en fuguant » (Jablonka, 2013, p.200), ces jeunes se distinguent des enfants en raison de leur résistance au système de placement, moins enclin à être redressés, à s'adapter au milieu rural qui les éloigne de leur environnement familial. Ils incarnent quelque part une première limite de l'idéal d'intégration du modèle républicain. Les discours empreints d'optimisme cèdent une place aux discours faisant état du poids de l'hérédité et des origines familiales. « Un sang vicieux coule dans leurs veines, et ceci ne se refait pas. L'atavisme est une puissance avec laquelle il faut compter » (Cambon, 1900, p.127). Pour autant, quelques voix s'élèvent encore au sein de l'Assistance publique contre ces discours fatalistes ; « les inspecteurs ne doivent pas céder à l'idée d'incorrigibilité. Il convient alors, afin de rééduquer les perturbateurs les plus chevronnés, d'adopter de nouvelles méthodes pour l'Assistance publique. Ainsi, elle se déchargera de cette tâche, à partir de 1904, sur des établissements spéciaux : écoles de préservation, colonies pénitentiaires, bataillons disciplinaires » (Jablonka, 2013, pp.202-203).

L'image de la jeunesse se détache donc de celle de l'enfance vers la fin du 19^e siècle. Peu à peu se construit l'image d'une jeunesse rebelle, viciée, irrécupérable et dangereuse. On oppose ces jeunes au grand ensemble de leur classe d'âge, qui, dans le cadre de la Révolution industrielle, s'est vue attribuer un rôle positif. Contribuer au progrès, faire fonctionner la société, produire. Les jeunes qui refusent ce rôle vont incarner un péril social vis-à-vis du monde des adultes et de la République (Hille, 2015). De 1909 à 1914, l'instabilité politique est toujours importante : onze ministères se succèdent. Les radicaux et les socialistes au gouvernement font face à une classe ouvrière qui s'accroît, et se distancie de ses bases. Le deuxième défi de cette époque sera donc pour l'État français de contenir la menace du syndicalisme et du socialisme révolutionnaire. Un nombre croissant, mais toujours minoritaire d'ouvriers va adhérer au syndicalisme, où la grève devient la forme d'action privilégiée. Autre alternative : le courant anarchiste, qui connaît un succès relatif à

cette époque chez les ouvriers surexploités du textile, hostiles à la République. Entre 1892 et 1894, une vague d'attentats cible des hommes politiques représentants de l'ordre bourgeois. La jeunesse ouvrière va peu à peu apparaître comme nouvelle figure de « l'ennemi intérieur » (Rigouste, 2009). C'est en effet au début du 20^e siècle que va apparaître la figure de l'Apache. Fondée sur les représentations d'une jeunesse incontrôlable, inassimilable et issue du monde ouvrier, les Apaches cristallisent les discours sécuritaires de l'époque, jusqu'à l'avènement de la Première Guerre mondiale. L'Apache, par opposition au Comanche — qui représente le bon sauvage — est un sauvage sanguinaire face auquel la Troisième République doit imposer un retour à l'ordre, à la discipline, à la sévérité. Ainsi, du point de vue de Kalifa, « le délinquant n'est plus l'ouvrier ; c'est au contraire celui qui refuse de l'être, le rebelle au travail, vagabond, rôdeur ou souteneur, gréviste ou anarchiste [...] La source du crime n'étant ni la misère ni la pauvreté, mais la paresse et le vice, le divorce est consommé entre classes laborieuses et classes dangereuses » (Kalifa, 1995, p.139-140). « La métaphore du mauvais indien apposée sur la jeunesse ouvrière, a pour pendant une revalorisation du reste de la classe ouvrière, faisant figure de bons indiens qui acceptent normes et valeurs de la société, et qui, par un processus de normalisation, peuvent “entrer” dans la société moderne, contribuer aux progrès modernes » (Hille, 2015, p.69). C'est une époque où l'on redoute la contamination des bons jeunes par les plus mauvais. L'explosion démographique, liée à l'industrialisation et à l'exode rural, s'est traduite par une urbanisation massive. L'haussmanisation parisienne (1852-1870) a assaini le centre-ville du « Vieux Paris criminel » pour ensuite « annexer les communes de banlieue, relocalisant par là même le risque criminel : une nouvelle cartographie de la délinquance en émane » (Kalifa, 2004, p.136). Le milieu de vie est un facteur qui commence à être pris en compte dans certaines analyses de la déviance. Pour autant, les conceptions sociologiques de la délinquance peinent à se faire entendre.

C'est donc au tournant du 20^e siècle qu'émerge la question sociale des jeunes délinquantes de banlieue et des « bandes de jeunes » (Hille, 2015) ; des Apaches en passant par les blousons noirs et les loubards jusqu'aux « jeunes des cités » (Mauger, 2009), tous incarnent, tour à tour, la figure type d'une jeunesse dangereuse pour l'ordre républicain.

La sauvagerie qui caractérise les « Apaches », inassimilables en Métropole, renvoie à celle qui qualifie à cette même époque l'« indigène type », dont l'assimilation est un enjeu essentiel dans le contexte de l'Empire colonial. Au tournant des années 1920, Bancel et Blanchard (1997) notent que la représentation de « l'indigène type » reflète tant le discours émancipateur républicain — centré sur la mission civilisatrice et éducative en direction des « sauvages » et l'émancipation de la

« barbarie musulmane » — que le discours de hiérarchisation des races porté par les antirépublicains, dont l'Action française de Maurras est certainement la figure la plus emblématique. Les auteurs relèvent que c'est ce double discours relatif à l'indigène-type qui semble s'être reconstitué depuis les années 1960 au sein de l'Hexagone, sous des formes distinctes, autour de l'icône de l'immigré.

1.1.4. De l'entre-deux-guerres aux accords d'Évian de 1962

Les mouvements d'Éducation populaire trouveront leur prolongement après la guerre de 1914-1918, avec la multiplication des mouvements de jeunesse. C'est en effet à cette période qu'apparaissent différentes formes de prise en charge de la jeunesse à proprement parler, d'une prise de conscience post-traumatique de l'impératif d'éduquer la jeunesse afin de ne pas reproduire les erreurs ayant conduit à la Grande Guerre. De cet esprit « plus jamais ça » naissent le scoutisme, les auberges de jeunesse ainsi que des organisations de jeunesses liées à des partis politiques revendiquant une dimension éducative. Les patronages doivent faire face à cette nouvelle concurrence. La « culture populaire » prend forme et s'affirme tout aussi bien en tant que culture du peuple qu'en qualité de culture pour le peuple, sous l'influence d'un grand nombre d'associations agissant en ce sens. Durant l'entre-deux-guerres, le scoutisme popularise des thèmes et des méthodes que se réapproprient les patronages comme les activités de plein air et le regroupement par tranches d'âges. D'un point de vue institutionnel, les scouts laïques des Éclaireurs de France participent à la création des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA) et des Francs et Franches Camarades (qui deviendront les Francas en 1989). Du côté catholique, le mouvement des Cœurs et Âmes Vaillantes fédère les patronages catholiques à partir de 1933 (Férolti, 1987). La participation des communes dans l'organisation des garderies et des patronages se développe dans les grandes villes (Dessertine & Maradan, 2001) et dans les banlieues rouges (Lee Downs, 2002). C'est quelques années avant la Seconde Guerre mondiale que l'État commence à s'investir dans le champ de l'animation jeunesse. Sous le Front populaire, il intervient directement dans le fonctionnement des colonies de vacances en attribuant des subventions subordonnées à des conditions d'attribution. Il facilite également le développement des CEMEA. La formation d'agents chargés de l'encadrement des enfants et des jeunes devient une préoccupation pour l'État français. Sous Vichy, la Révolution nationale va grandement s'accaparer l'encadrement de la jeunesse dans une perspective de contrôle et d'embrigadement, sur le modèle de l'*hitlerjugend* nazie, ou de l'*opera nazionale Balilla* fasciste. On y apprend la vie en collectivité et on y inculque le culte du

régime et du chef, tout en donnant aux jeunes une éducation physique et paramilitaire. La création d'un commissariat général à l'Éducation générale et aux Sports en août 1940 va dans ce sens. Apparaissent alors nombre d'entreprises en direction de l'encadrement de l'enfance jeunesse, qui seront pour la plupart maintenues après guerre, le plus souvent en changeant simplement de nom. Émergent durant cette période les Chantiers de Jeunesse (en remplacement du service militaire), les fédérations d'activités sportives, les Associations Régionales de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence (à l'origine du diplôme d'éducateur spécialisé de 1945) et l'école des cadres (qui deviendra « école nationale d'administration » en 1945), où sont formés les fonctionnaires de la haute administration et les instructeurs techniques de la jeunesse et des sports ayant à charge la formation et le perfectionnement des animateurs de la jeunesse (circulaire Guéhenno). Appareils administratifs, locaux spécialisés, programmes, agréments et subventions se développent au sein de l'Éducation populaire sous l'influence de Vichy. Le régime favorise les milieux catholiques : créations du Centre national de la famille rurale (qui deviendront les Familles Rurales) en proximité de la Jeunesse agricole chrétienne, des Caisses des écoles privées, d'une association nationale et d'une fédération des œuvres scolaires et postsecondaires de l'enseignement public (avec affiliation obligatoire sous peine de dissolution). « La majorité des responsables nationaux de l'encadrement de la jeunesse sont issus du catholicisme social et des Scouts de France » (Lebon, 2003, p.138). C'est à cette même époque que naît l'école de cadres de la Révolution nationale d'Uriage, qui échappera par la suite au contrôle du régime et dont une partie des protagonistes basculera dans la résistance, fournissant un certain nombre de dirigeants aux mouvements d'Éducation populaire d'après guerre.

Après guerre, le secteur se structure principalement sur les cadres mis en place sous Vichy. Jeunesse et Sports — dans un premier temps rattaché à l'Éducation nationale et prenant diverses formes sous la IVe et la Ve République (tantôt ministère, tantôt ministère délégué à la Jeunesse et aux Sports, Secrétariat, Haut Commissariat à la jeunesse et aux sports...) — et l'État instaurent une politique volontariste d'équipement du territoire en direction de la jeunesse et poursuivent la structuration de l'animation volontaire. La formation des cadres et l'attribution de subventions aux associations et aux fédérations se poursuivent. L'attribution d'agréments aux mouvements de jeunesse sert d'instrument de contrôle dans la co-construction des politiques enfance jeunesse : « L'État inaugure un nouveau domaine d'intervention : celui de l'éducation de la jeunesse, par mouvements interposés. Il se porte garant de la capacité de ces mouvements à tenir le rôle qui leur est confié, et utilise l'agrément comme instrument de contrôle » (Tétard, 1981, p.87). Les associations nationales

subventionnées et habilitées (UFCV, FFC, CEMEA, etc.) structurent peu à peu le champ de l'animation, en se construisant à la fois « avec et contre l'État » (Lebon, 2003).

Toujours après guerre, durant la reconstruction, les Caisses d'Allocations Familiales (CAF) interviennent dans le financement et le fonctionnement des patronages et des « garderies urbaines » estivales. Bien avant l'aspect « prestation de service » qui les caractérise durant les années 1970, les garderies sont alors envisagées comme « un *pis-aller*, indispensable devant l'état moral et nettement déficient d'un certain nombre de familles » (Informations sociales, 1949). Les centres aérés naissent par la suite, principalement sous l'égide des mairies et des associations, à proximité des grandes villes, dans une conception hygiéniste.

Au sein des mouvements de jeunesse et d'Éducation populaire, à l'opposition clercs/laïcs s'ajoute l'opposition communistes/non communistes. Dans ce contexte, l'État tente d'impulser une « animation neutraliste » par le biais de la formation. Il impose aux futurs instituteurs (1949) et aux moniteurs (1953) une formation à l'encadrement des colonies de vacances. Les dispositions des diplômes d'État de moniteur et de directeur de colonies de vacances sont fixées entre 1946 et 1958. Trois épreuves sont prévues pour l'obtention du diplôme de moniteur : un stage de formation de huit jours en internat avec au moins trois instructeurs, un stage en colonie de trois semaines au minimum, une épreuve écrite de deux heures. Si l'épreuve écrite a depuis disparu, le Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur (BAFA) reste proche de cette forme. « Les associations habilitées acceptent les programmes généraux fixés par la Direction des Mouvements de Jeunesse et d'Éducation populaire et le contrôle de l'Enseignement » (circulaire du 29 mars 1946).

Concernant la politique éducative au sein de l'empire colonial, on constate qu'en 1945, il y a deux fois moins d'enfants musulmans dans les écoles algériennes que de chrétiens, pour une population pourtant sept fois plus faible. L'analphabétisme en langue française est alors estimé à 94 % chez les femmes et 98 % chez les hommes (Stora, 1991, p.105). Jusqu'en 1946, le travail forcé est considéré comme un moyen éducatif à finalité émancipatrice. On préférera le nommer « travail obligatoire », jusqu'à son interdiction sous l'impulsion de Félix Houphouët-Boigny, huit ans après les accords de Genève interdisant toute forme de travail forcé. Sans entrer dans les détails historiques relatifs à la radicalisation progressive de la résistance algérienne, les motifs du développement du courant indépendantiste ne sont compréhensibles qu'en ayant conscience du système intrinsèquement inégalitaire, raciste et hégémoniste auquel les Algériens musulmans et juifs étaient soumis ; système que les autorités ont désespérément chercher à maintenir jusqu'au terme de la période coloniale

française en Algérie. Au refus de l'égalité, faute d'autre voie, les Algériens ont d'abord répondu par le refus de ses « Lumières », puis par la remise en cause du principe d'indivisibilité de la République. « Après avoir été si longtemps refusé par le colonisateur, le jour est venu où c'est le colonisé qui refuse le colonisateur » (Memmi, 1985, p.144). La guerre d'Algérie s'installe également en métropole. Les règlements de compte entre nationalistes algériens sur le sol français ont fait près de 8000 victimes entre 1956 et 1962, principalement dans les quartiers populaires de Marseille, Lyon, Paris ou Lille. Certains auteurs comme Ageron (1990) ou Alidières (2006) estiment que le développement du racisme anti-algérien - et par extension anti-maghrébin – puis l'adhésion d'une partie de l'électorat populaire des grandes métropoles aux idées du Front National à partir des années 1980 sont en partie liés au souvenir de cette période d'affrontements violents entre FLN et MNA sur le sol français. Alidières (2006) fait ainsi l'hypothèse qu'une mémoire populaire plus ou moins enfouie de la « terreur nord-africaine » se serait réactivée avec la brusque montée de la petite délinquance chez certains jeunes issus de l'immigration. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle ravive de la même manière une certaine « mémoire policière ».

1.1.5. Des années 1960 aux premières émeutes urbaines : immigration postcoloniale et professionnalisation de l'animation socioculturelle

La fin de la guerre d'Algérie est actée par la signature des accords d'Evian en 1962. Elle ne signifie pas pour autant la disparition de l'Empire colonial, ni l'apaisement des relations intra et inter-communautaires. Au début des années 1970, le gouvernement algérien suspend l'émigration vers la France, suite à une vague d'attentats et d'agressions racistes à l'encontre des ressortissants Algériens entre 1971 et 1973. A Marseille, « des foyers Sonacotra sont attaqués, cela dans un contexte de développement de l'extrême droite au racisme anti-algérien marqué, où l'influence de l'OAS est encore importante » (Meynier & Meynier, 2011, p.224). En juillet 1974, Valéry Giscard d'Estaing ferme les frontières aux migrations de travail. Les années suivantes, les entrées sur le territoire français sont par conséquent essentiellement constituées par le regroupement familial. Les allers-retours entre l'Algérie et la France n'étant plus possible, les travailleurs algériens font venir leur famille en France pour y établir résidence.

Durant les années 1960, l'animation professionnelle se développe en parallèle de l'animation volontaire. Les mouvements d'Éducation populaire sont peu à peu mis de côté dans un élan de fonctionnarisation. Pour autant, si l'État prend ses distances avec ces derniers et que l'animation s'en

détache progressivement, ils restent des acteurs importants des politiques enfance jeunesse. Ils s'organisent notamment avec la création au lendemain de Mai 1968 du Comité National des Associations de Jeunesse et d'Éducation populaire (CNAJEP). Les animateurs se technicisent via la création de nouveaux diplômes Jeunesse et Sports ; les Maisons des Jeunes et de la Culture (MJC), les centres sociaux, socioculturels et culturels fleurissent. La « nouvelle profession » se situe alors du côté du renouveau de l'action culturelle et de l'éducation. D'un point de vue sociologique, on peut à cette époque classer les animateurs professionnels du côté des classes moyennes (Lebon, 2013). L'institutionnalisation et la professionnalisation de l'animation s'accompagnent selon Laurent Besse (2016) d'une « neutralisation idéologique ». La centralité des préoccupations pédagogiques laisse peu à peu place à la centralité des préoccupations gestionnaires (Besse, 2008). La création d'un DUT Carrières sociales animation en 1967 ne remet pas en cause la main mise des organisations de Jeunesse et d'Éducation populaire sur le champ de la formation dans un monde de l'animation qui tend à se professionnaliser. Cette formation s'ancre ainsi majoritairement en dehors de l'université, et ce jusqu'à nos jours. Les formations non professionnelles proposées par les organisations de Jeunesse et d'Éducation populaire disparaissent pour la plupart à cette même époque : BAFA et BAFD seront les seules à résister dans le temps. En termes de contenus de formation, les techniques d'animation cèdent une part conséquente aux sciences humaines. Notons que malgré cet élan de professionnalisation, la reconnaissance professionnelle des animateurs reste faible à cette époque, en comparaison notamment aux éducateurs spécialisés (Simonot, 1974).

Dans le monde professionnel de l'animation, la crise des années 1970 entraîne une remise en cause de l'État Providence et les acteurs locaux reviennent au premier plan. Les collectivités locales et les associations doivent faire face à de nouvelles problématiques en terme d'intégration et d'insertion professionnelle : l'implantation de nouveaux équipements collectifs ne se suffit plus à elle-même, la pertinence se trouve désormais à l'échelle locale. « L'animation socioculturelle » supplante « l'Éducation populaire » sur le plan lexical. Les parents ont une demande de plus en plus forte en terme de prestation de service de loisirs de proximité afin de faire garder leurs enfants sur les temps périscolaires et extrascolaires. C'est le développement des Centres de Loisirs Sans Hébergement (CLSH)⁸, à partir des années 1970, au détriment des Centres de Vacances. C'est à cette époque que la morphologie du groupe professionnel se transforme, opérant un premier glissement de l'action culturelle vers le monde des services, et que celui-ci voit l'animatrice périscolaire devenir sa nouvelle figure de proue. Ainsi, la profession se développe en même temps qu'elle se féminise et se

⁸ Qui durant un temps prennent officiellement l'appellation Accueils de Loisirs Sans Hébergement à la fin des années 2000.

précarise. « Du fait du déplacement de son centre de gravité, le groupe apparaît aujourd'hui davantage attaché au monde des services (et des classes populaires) qu'à celui de l'éducation et de la culture (renvoyant aux classes moyennes) » (Lebon, 2013, p.69).

La politique de décentralisation menée dans les années 1980 sous la présidence de François Mitterrand marque un tournant majeur dans le champ de l'animation. Les villes deviennent les principaux acteurs et employeurs du champ. « L'histoire du poste apparaît comme celle du passage du patronage paroissial et associatif au C.L.S.H. municipal. Aux surveillants-moniteurs et au couple instituteur / curé se substituent les animateurs et le couple vacataire / permanent renvoyant lui-même à l'opposition étudiants / professionnels permanents » (Lebon, 2003). Le nombre d'animateurs progresse et la distinction entre animateurs volontaires et animateurs professionnels s'accroît. La multiplication de diplômes et de centres de formations distincts y contribue.

La centralisation de la question par Jeunesse et Sports a finalement échoué. Depuis les années 1980 les pouvoirs publics prennent largement en charge cette population mais sans politique cohérente et globale. Ils développent des visions diffractées de la jeunesse, cherchant à répondre à deux impératifs sociaux : Le maintien de la paix sociale (politiques d'insertion sociale et professionnelle, politiques de transport, politique de la ville) et la protection des jeunes (politiques de santé, d'allocation de ressources pour les jeunes adultes). De 1977 à 2000, la question du loisir des jeunes ne sert généralement que de support à la réflexion sur les moyens de l'insertion. Les dispositifs en faveur des jeunes se chevauchent (dispositifs européens compris) et sont rarement affichés comme politiques de jeunesse (Loncle, 2012).

1.1.6. Des premières émeutes urbaines au tournant sécuritaire des années 2000

À partir de la seconde partie des années 1970, les violences urbaines font leur apparition dans les « grands ensembles ». L'Est de l'agglomération lyonnaise est le théâtre d'affrontements entre des jeunes, pour la plupart issus de l'immigration, et la police. Le quartier des Minguettes à Vénissieux et la cité de la Grappinière à Vaulx en Velin font la une des médias ; les Français découvrent les fameux « rodéos ». C'est alors qu'éclatent les premières émeutes urbaines de l'été 1981 dont découlent les premières mesures en faveur des quartiers dégradés. Au cours de l'été 1983, de nouveaux affrontements opposent jeunes et policiers au sein du quartier des Minguettes à Vénissieux. Toumi Djaïdja, le jeune président de l'association "SOS Avenir Minguettes", est grièvement blessé par un policier. En octobre, la marche pacifiste qui fait suite à ces violences

s'ancre dans la continuité des marches de leurs grands-pères, à Paris en 1926. Ces travailleurs algériens réclamaient la même reconnaissance sociale, la même égalité de traitement, le même accès à la citoyenneté. Ces marches sont caractérisées par un espoir politique réformiste et égalitariste, qui s'est exprimé dans les années 1980 à travers le mouvement associatif et la création de « SOS Racisme » ou de « Touche pas à mon pote », comme il s'était exprimé en Algérie française au début du siècle à travers le mouvement réformiste des Jeunes Algériens. Parmi les « marcheurs », on trouve aussi bien des jeunes peu politisés et peu formés, issus des quartiers défavorisés, à l'instar des membres de SOS Minguettes ; que des jeunes davantage politisés, dont certains sont issus de familles ayant milité dans le nationalisme algérien ou le syndicalisme, originaires de Lyon ou de région parisienne. Ces marches ont pour but premier de dénoncer le racisme qui règne en France, caractérisé par le sentiment d'impunité des crimes racistes et les violences policières ciblant particulièrement les Maghrébins. Plus largement, elles questionnent pour la première fois la place, dans la société française de cette nouvelle génération d'enfants et de jeunes Français issus de l'immigration coloniale. Une génération qui a donc espoir de trouver une place, égale, reconnue, au sein de la société française. L'ampleur médiatique prise par la « marche des Beurs », comme l'appellera *Libération*, appellation qui ancrera quelque part l'ethnicisation de la question sociale en France, amène les partis politiques de gauche et les mouvements associatifs à soutenir leurs revendications. Le 3 décembre 1983, la marche se termine à Paris par un défilé réunissant plus de 100 000 personnes, contre 17 personnes à son départ du quartier de la Canyolle à Marseille le 15 octobre. Une délégation est reçue par François Mitterrand, Président de la République. Celui-ci donne suite aux revendications en octroyant une carte de séjour et de travail valable pour dix ans, une loi contre les crimes racistes et un droit de libre association pour les étrangers. D'autres marches suivront en 1984 et en 1985, dans le même esprit. Elles sont soutenues par les pouvoirs publics, qui financent leur organisation ainsi que les assises des « jeunes issus de l'immigration ». Pour autant, le mouvement s'affaiblit du fait de ses divisions internes. Ces divisions conduisent, selon Nadia Hathroubi-Safsaf (2013), à la récupération du mouvement et des thèses antiracistes par SOS Racisme, association voisine du Parti socialiste, co-fondée par le cadre du Parti socialiste Julien Dray. C'est cette association proche du pouvoir qui occupera principalement le terrain militant durant les années 1980, au détriment des « marcheurs » issus de l'immigration et des quartiers populaires. De cette manière, l'État institutionnalise donc en quelque sorte les revendications et les luttes de cette première génération de jeunes issus de l'immigration maghrébine ; dans le même mouvement, il les en dépossède. On croit alors « le problème des

banlieues » résolu. Jacques Donzelot, parle des « émeutes de l'espoir », qu'il oppose aux « émeutes du désespoir » qui suivront, faute de changement majeur, durant les décennies postérieures (2006).

À partir des années 1980, avec la cristallisation de la question sociale des grands ensembles urbains, le centre de gravité de l'animation jeunesse a donc peu à peu glissé de l'action culturelle et de loisirs vers l'action sociale (Besse, 2008), alors que l'animation enfance reste dans sa forme périscolaire principalement dans le giron du monde des services. « C'est dans le cadre de cette orientation plus "sociale" que l'animation s'adresse à présent à tous les âges de la vie, des enfants aux personnes âgées » (Lebon & Lima, 2011, p.23). Alain Vulbeau et Goucem Redjimi notent également qu'au-delà du monde de l'animation, « les acteurs qui œuvrent dans le champ de la jeunesse sont sans cesse confrontés à la diversité des problématiques qui concernent ce public ainsi qu'à leurs enjeux, que ce soient dans les domaines de l'éducation, de la formation, de l'emploi, de l'orientation, de la santé, du logement ou, dans un autre registre, dans ceux des discriminations et des disqualifications (Redjimi, 2004 ; Bordes *et al.*, 2010 ; Dubet *et al.*, 2013) » (Vulbeau & Redjimi, 2015, p.52) ; la problématique jeunesse se complexifie. Numériquement, l'animation « enfance » reste et restera dominante dans le monde de l'animation. Suite aux émeutes de l'été 1981 dans le quartier des Minguettes, on assiste aux prémices de la future Politique de la Ville. En 1982 sont créées les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP). Des centaines de Missions locales et autres points d'accueils visant à orienter et à conseiller les jeunes en matière de santé, d'emploi, de logement ou de formation voient le jour. C'est dans ce contexte que de nombreux animateurs jeunesse, souvent issus des quartiers, sont recrutés dans le cadre des opérations « anti-été chaud » puis « prévention été ». Les politiques font à cette époque le constat de l'échec de la prévention traditionnelle (travailleurs sociaux, centres de loisirs, animations). En avril 1982, Defferre propose « d'envoyer les apprentis émeutiers dans des camps d'été, sous surveillance, pour éviter qu'ils ne sèment le désordre dans leur cité » (Jablonka, 2013, p.264). On éloigne donc les jeunes qui sont susceptibles de poser problème tout en développant l'offre de services de loisirs estivaux. On y retrouve une conception hygiéniste ancienne. Dans ces camps, on trouve au sein des « moniteurs » aussi bien des animateurs de loisirs que des Compagnies Républicaines de Sécurité (CRS). « L'opération "anti-été chaud" consiste à envoyer 5000 jeunes en vacances, tandis qu'un nombre équivalent est occupé sur place par des animations de quartier et divers programmes. À l'initiative du ministère de la Jeunesse et des Sports, 200 points d'accueil sont créés » (Jablonka, 2013, pp.264-265). Le plan ayant fonctionné, il est généralisé ; c'est le début des « Opérations Prévention Été » (OPE) et de la période des « grands frères ». Le budget y étant consacré passe de 7 millions de

francs en 1982 à 35 millions en 1992. De nombreuses Zones Urbaines Prioritaires (ZUP) du territoire national sont ciblées, pour éviter les débordements. À la fin des années 1990, les OPE sont généralisées à l'ensemble du territoire et à toutes les vacances scolaires. La police joue un rôle de prévention dans le cadre de ces dispositifs. « Elle intègre ses centres de loisirs jeunes (initialement destinés aux “blousons noirs”) au dispositif des OPE ; pendant l'été 1989, ces centres accueilleront 60 000 jeunes » (Jablonka, 2013, p.268). Le but affiché des OPE est de « faire baisser les actes de vandalisme et de petite délinquance de la part des jeunes qui restent désœuvrés dans les cités » (CAC, MJS 1985). Les offices Habitats à Loyers Modérés (HLM) se félicitent que les immeubles soient vides des habituels casseurs. La clientèle des OPE est ouvertement désignée : « les jeunes immigrés de la deuxième génération, assez agressifs et échappant au contrôle des autorités morales de leur communauté » (CAC, OPE 1982). « Même si le terme d’“immigrés” renvoie implicitement aux Maghrébins et aux Africains, l'origine ethnique est bien souvent précisée comme supplément d'information. En Seine–Saint-Denis, l'OPE touche “une forte proportion de population maghrébine ou d'origine étrangère (africaine), particulièrement dans les îlots sensibles d'Aulnay-sous-Bois, La Courneuve, Stains”. [...] Les jeunes Maghrébins sont, dans tous les esprits, dans tous les rapports, pour tout un chacun, le noyau dur de la clientèle, le cœur sensible » (Jablonka, 2013, pp.270-271). En coupant ces jeunes de leur environnement d'origine néfaste, on espère œuvrer à leur insertion sociale et professionnelle. Le mot d'ordre est au civisme. Les policiers ont pour mission d'en inculquer les principes élémentaires. Au sein des accueils, on encourage les jeunes à prendre des responsabilités auprès des animateurs. Selon Jablonka, « la prise en charge estivale des jeunes de cité allie, comme dans le cas des enfants de musulmans pendant la guerre d'Algérie, la promotion sociale à la formation civique en lieu et place de l'action répressive » (*ibid.*, p.273). Gilbert Bonnemaïson l'affirme : « la politique de la Ville a pour objet la moralisation citoyenne des prédélinquants — leur républicanisation » (Le Monde, 1990). « Il s'agit bel et bien de les intégrer, ces enfants imparfaitement français, après les avoir localisés, définis, séparés de leurs parents et transformés au loin » (Jablonka, 2013, p. 274). Peu à peu, les programmes des OPE initiés dans les années 1980 et portés par les « grands frères » des quartiers se banalisent, l'organisation devient routinière, la prévention de la délinquance cède la place aux activités de loisirs.

Pour Jean-Claude Gillet (1995), il existe un rapport dialectique entre deux axes regroupant les différentes visions de l'animation à travers l'histoire : la néguentropie — « univers chaud » de l'animation — et l'entropie — son « univers froid ». La néguentropie renvoie à l'idée selon laquelle l'univers de l'animation concourt à une augmentation du potentiel énergétique ; dans cette vision,

l'animation est synonyme de dynamisme, de stimulation, de participation, de démocratie, d'innovation, d'émancipation. À l'opposé, l'entropie de l'animation est synonyme de réaction, de dégradation, de retour en arrière. Le monde de l'animation est ici au service de la normalisation, de l'intégration, « d'un pouvoir et d'un modèle dominant et aliénant » (Gillet, 1995, p.43). Pour l'auteur, ces univers renvoient à différentes périodes historiques de l'animation. Si « l'univers chaud » apparaît plutôt en phase avec la période des années 1950-1960, « l'univers froid » serait davantage caractéristique du tournant des années 1970-1980 : « L'animation, ayant rompu de fait avec ses bases armées de l'idéologie de l'Éducation populaire, confond un réel changement des rapports sociaux avec une philosophie de la communication et de l'épanouissement pour l'homme, par la multiplication de structures intermédiaires qui n'agissent que sur les conséquences et non sur les causes profondes des inégalités, masquant les rapports de forces qui traversent le système social. [...] La bonne volonté des animateurs n'est pas en cause : s'ils manipulent, c'est qu'ils sont manipulés, mystifiés et mystificateurs à la fois, dans une pratique d'imposition de normes pour des couches sociales dominées, pour des chômeurs, des handicapés, des personnes âgées, des immigrés, des exclus qui n'ont rien à faire d'une socialité réduite à l'épanouissement individuel ! L'animation est assimilable à un appareil orthopédique, facteur de cohésion sociale, de réduction des conflits sociaux, en canalisant les énergies vers l'intégration, le consensus, le statu quo » (*ibid.*, pp.46-47). Pour autant, Gillet estime que ces deux univers ne s'excluent pas totalement, chaque période historique étant ainsi traversée par des résurgences récurrentes de ces deux formes. Nous verrons ci-après qu'elles coexistent toujours aujourd'hui. Ce rapport dialectique n'est pas propre à l'animation ; selon Jacques Ion (1991), il caractériserait l'ensemble des métiers du travail social.

Les émeutes des années 1990, et particulièrement celles de Vaulx-en-Velin, discréditent rapidement l'efficacité des opérations de prévention mises en œuvre durant les années 1980. Pour les jeunes également, les OPE ne font plus illusion. Ils savent que ces actions ne changent rien aux problèmes qu'ils rencontrent au quotidien, dans la cité comme en dehors. « *Quand j'étais plus jeune, je suis souvent parti sur la Côte avec les thunes de la ville, mais je leur dois rien du tout, c'est pas en nous refilant les miettes qu'ils réussiront à amadouer les gens... Ce qu'il faut, c'est des formations scolaires solides et du boulot, pas des flics pendant l'année et des vacances l'été. [...] Les mecs en ont plus rien à foutre de ces conneries de respect et de tolérance puisqu'ils ne sont respectés nulle part : ni dans le monde du travail, ni à l'école, ni en ville... [...] Je sais très bien que c'est du pipeau toutes ces actions éducatives, ces "loisirs" qu'on nous proposait... En 91, on est parti au festival d'Avignon (on était dix) et on a foutu un bordel incroyable là-bas, parce que ça sert à rien*

d'amener des mecs du quartier dans un festival où ils n'ont pas le capital pour comprendre » (Amrani & Beaud, 2005, p.52 ;138). Après près de 20 ans d'OPE, le bilan est donc mitigé. Les « grands jeunes » ont déserté, au profit des 10-12 ans, qui n'étaient pas visés initialement. Les filles sont généralement absentes. Les jeunes les plus marginaux restent en dehors du dispositif. Banalisés, de plus en plus de séjours finissent par déborder, on répertorie des incidents et des troubles avec les autres vacanciers. « On ne peut pas passer ainsi d'une ville à l'autre le mistigri de la société française », déclarera le maire socialiste du Cap d'Agde (*ibid.*). Les OPE disparaissent progressivement au cours des années 1990, ils seront remplacés par les chantiers « Ville Vie Vacances ». La période suivant la désillusion va remettre en cause la légitimité des dotations publiques accordées aux structures d'animation jeunesse. Les exigences en matière d'évaluation, de mise en projet et de gestion budgétaire tendent ainsi à se renforcer progressivement. Durant notre enquête de terrain, les animateurs ayant débuté à la fin des années 1980 attestent de cette évolution : le sentiment de liberté en termes d'activités est significativement moins important ; la dimension éducative des projets d'animation prend le pas sur la dimension récréative du travail en direction des jeunes.

Les événements des années 1990 en Algérie vont à cette même période contribuer au renforcement des images négatives des Maghrébins en métropole. L'annulation par le FLN du résultat des élections législatives du 26 décembre 1991 — qui voyait Front Islamique du Salut (FIS) sortir vainqueur des urnes au premier tour — entraîne une vague d'attentats principalement perpétrée par le Groupe Islamique Armé (GIA), en Algérie et en France à partir de 1992 et qui perdurera jusqu'au début des années 2000. Selon Alidières, ces années qui mettent sur le devant de la scène un terrorisme islamiste de plus en plus coupé de toute stratégie politique contribuent à raviver les représentations datant de l'Algérie française et à ancrer les amalgames sur le territoire français. « Elle facilite la transmission d'une génération à l'autre de la représentation négative des "Arabes" » (2006, p.165). « Du détournement d'un Airbus en 1994, par un commando du GIA projetant de le faire exploser sur la tour Eiffel, aux attentats à Paris en 1995 et 1996, les tentatives ont été nombreuses » (Martinez, 2003, p.173). Le GIA est alors la première mouvance se revendiquant du terrorisme islamiste à se faire connaître et à frapper en France. Environ 1,5 million d'Algériens ont été contraints de fuir leurs villages entre 1993 et 1997. Dans un contexte de guerre civile, entre 1993 et 2003, on comptabilise plus de 100 000 demandes de statut de réfugié politique provenant de ressortissants algériens. La France en accorde 19 623, l'Allemagne 44 000, la Grande-Bretagne 11 600.

Manuel Boucher estime que le début des années 2000 constitue un « tournant » en matière d'intervention policière dans les quartiers populaires. À partir de 2002, une « police de guerre » vient y remplacer une « police de paix » (2014). En effet, pour des questions financières et de communication politique sécuritaire, la police de proximité est mise au placard. « Constamment revendiqué, préconisé, affiché et prescrit depuis quinze ans, l'îlotage n'est pas, en pratique, mis en œuvre par la police nationale » (Monjardet, 1996, pp.224-225). Nicolas Sarkozy, à sa prise de fonctions au ministère de l'Intérieur, va très clairement donner la priorité aux missions d'investigation et de répression. « En outre, lors d'une visite fortement médiatisée à Toulouse, le 3 février 2003, en s'adressant aux policiers présents, il affirme la posture répressive et viriliste de la police et stigmatise la police de proximité en sermonnant les policiers intervenant dans les quartiers populaires qui confondent leur fonction de représentants de l'ordre avec celles d'animateurs sportifs et de travailleurs sociaux » (Boucher, 2014, p.82). Dans certaines villes comme à Marseille, des unités de police de « résolution de problème » ont été mises en place, dans une optique préventive. Elles ont pour but de maintenir le lien et le dialogue avec la population. Si ces policiers sont convaincus que cette forme d'action est généralement préférable et plus efficace qu'une forme de maintien de l'ordre purement répressive, ils soulignent également la difficulté de ce travail dans les quartiers les plus ghettoïsés. « L'expérience collective de la pauvreté dans les quartiers ségrégués est propice à la revendication d'une « culture de cité » spécifique ayant ses codes particuliers, notamment l'expression ludique de rapports de violence. Dans cette optique, les confrontations violentes avec la police font partie de la socialisation juvénile de jeunes de cité qui s'inscrivent dans une « culture agonistique » et guerrière ultra-viriliste »⁹ (Boucher, 2014, pp.95-96). D'autre part, l'implantation et le développement de l'économie souterraine au sein de ces quartiers — le « business de cité » — compliquent encore davantage le dialogue avec les policiers. En effet, dans ces quartiers, la population est prise à partie entre trafiquants et policiers : les uns comme les autres peuvent potentiellement représenter une menace et générer de la peur chez les habitants. Ainsi, dans l'ensemble, du point de vue de Manuel Boucher, on assiste depuis le tournant des années 2000 au retour d'un modèle répressif de l'intervention policière, directement hérité de la police de Vichy et de la guerre d'Algérie (Berlière et Lévy, 2011). « Ce modèle autoritaire réaffirme la volonté de contrôler, voire de réprimer des habitants souvent pensés comme potentiellement déviants et délinquants, mais aussi de protéger l'« État régalien » considéré comme en danger, car malmené par

9 Cette idée renvoie à la description d'un « éthos guerrier » dont Norbert Elias identifie le développement à la fin du 19^e siècle dans le processus de socialisation des jeunes Allemands issus des classes supérieures au sein des associations étudiantes : « Qui révèle une faiblesse mérite qu'on le remette à sa place » (Elias, 2017, pp.138-154).

des « ennemis de l'intérieur » » (Boucher, 2014, p.82). Les discours se radicalisent : des « caïds », des « mafieux », de la « racaille ». C'est ainsi que sont alors qualifiés les ennemis intérieurs qui règnent et dictent leurs lois sur les quartiers des grands ensembles.

Les émeutes urbaines de 2005 ont sans doute ancré la représentation des « émeutes du désespoir ». Dans l'allocution présidentielle du 14 novembre 2005, au lendemain des premiers troubles faisant suite à la mort de deux jeunes de Clichy-sous-Bois âgés de 15 et 17 ans (Bouna Traoré et Zyed Benna) tentant de fuir un contrôle de la BAC, Jacques Chirac s'adresse aux « filles et fils de la République » : « Les enfants, les adolescents ont besoin de valeurs, de repères. Les familles doivent prendre toute leur responsabilité [...] Celles qui s'y refusent doivent être sanctionnées. Celles qui connaissent de grandes difficultés doivent en revanche être activement soutenues [...] Les Françaises et les Français, particulièrement les plus jeunes, doivent être fiers d'appartenir à une nation qui fait siens les principes d'égalité et de solidarité [...] Les discriminations sapent les fondements mêmes de notre République » (Bertho, 2009, p.72). Le message adressé aux familles et aux jeunes constitue deux injonctions engageant leur responsabilité : les parents doivent contrôler et éduquer leurs enfants, les jeunes doivent être fiers d'être français. Les parents et les jeunes mettent en péril l'avenir de la République. Cette idée est loin d'être nouvelle, puisqu'elle fait écho au traitement des problématiques jeunesse de la Seconde République. Selon Laurent Muchielli, les provocations et les violences des forces de l'ordre au sein du quartier, l'échec scolaire, l'absence de travail, le sentiment d'être des citoyens « de seconde zone » sont les principales raisons que ces jeunes mettent en avant pour expliquer ce qui a amené la plupart d'entre eux à prendre part aux émeutes de Clichy-sous-Bois en 2005. Si les travaux de Malika Mansouri (2013) vont dans le même sens, elle y ajoute une dimension historique. À partir de la question de départ suivante : « D'où vient cette colère ayant généré la révolte de l'automne de 2005 ? » (2013, p. 11) elle fait l'hypothèse d'une certaine réminiscence de la mémoire et de l'histoire coloniale dans les situations vécues par les jeunes issus de l'immigration coloniale habitant dans les quartiers populaires. Loin des explications relevant d'une violence *ex nihilo*, dont certains médias abusent parfois dans le traitement des « émeutes urbaines », Malika Mansouri comme Laurent Muchielli nous donnent à voir le malaise qui caractérise la situation de ces jeunes. Ces violences urbaines, Malika Mansouri les qualifie de « révoltes » ; l'expression collective d'un mal-être d'une jeunesse prise pour cible. Une large part de ces récits est consacrée à la police.

Depuis 2005, différents types d'unités ont été créées dans le but d'intervenir au sein des quartiers populaires. Les Unités Territoriales de Quartier (UTEQ) voient le jour en 2008, afin de « faire du

lien en continuant à mener une action fondée sur l'interpellation. Faire du renseignement tout en n'étant pas "agent d'ambiance", renforcer les liens avec la population tout en répondant avant tout aux priorités du gouvernement » (Mouhanna, 2011, p.150). Elles sont remplacées en 2010 par les Brigades Spéciales de Terrain (BST) qui redonnent ouvertement la priorité au volet sécuritaire et répressif. Selon les acteurs sociaux du quartier, « leurs modes d'intervention, qu'ils comparent à des formes de harcèlement, paradoxalement, produisent un sentiment d'insécurité, voire de l'exaspération auprès d'une partie de la population, notamment des jeunes adultes, particulièrement concernés par les contrôles d'identité des policiers de l'UTEQ/BST » (Boucher, 2014, pp.85-86).

1.1.7. De 2012 à nos jours : le spectre de la radicalisation et du séparatisme

Sous le quinquennat de François Hollande, face à l'urgence des événements qui marquent l'actualité, la lutte antiterroriste va occuper une place considérable dans l'agenda du ministère de l'Intérieur. La question des relations police/population est reléguée au second plan, alors qu'elle semble essentielle dans la lutte contre le terrorisme et la radicalisation. Depuis 2005, plusieurs travaux de recherche (Jobard *et al.*, 2009 ; Jounin *et al.*, 2015) ont démontré la concentration des contrôles de police sur certaines catégories de la population. D'autres ont mis en exergue les objectifs de ces contrôles : gêner, perturber, voire humilier des individus jugés hostiles. Certains représentants des forces de l'ordre attestent eux-mêmes des stratégies mises en œuvre afin de « tenir la rue » (Terra Nova, 2016, p.15). Cette logique va s'institutionnaliser et s'officialiser au sommet de l'État durant le quinquennat d'Emmanuel Macron. Le ministère de l'Intérieur impulse une politique à l'intitulé explicite de « quartiers de reconquête républicaine », visant les « territoires de France où malgré l'engagement exceptionnel et quotidien des forces de l'ordre, s'est installée la loi du plus fort » (Collomb, 2018). Il est en effet selon l'ancien ministre de l'Intérieur « des territoires de France que la République semble avoir désertés » (*ibid.*). Les forces de police s'y voient donc renforcées, à travers la mise en place d'une Police de Sécurité du Quotidien (PSQ) : 10 000 policiers et gendarmes supplémentaires, renouvellement de l'immobilier, montée en gamme du parc de véhicules, numérisation des forces. On voit donc là explicitement ressurgir cette idée de reconquête territoriale, qui pour certains habitants des quartiers ciblés fait effectivement écho à l'histoire coloniale. Comme s'il fallait absolument pour les forces de police et l'État français attester que dans les quartiers « prioritaires » comme en dehors, les habitants sont sommés de se conformer aux lois et d'assimiler les valeurs de l'universalisme républicain français. Après avoir

« perdu » une part des territoires de son ancien empire colonial, la République semble aujourd’hui craindre une forme de « séparatisme » en lien avec un repli « autour d’appartenances ethniques ou religieuses » (Castex, 2020), qui se développerait ainsi particulièrement dans ces territoires de France qu’il s’agit de reconquérir, et dont les habitants semblent donc érigés en nouveaux « ennemis intérieurs » (Rigouste, 2009)¹⁰.

Le rapport au passé et à l’histoire familiale des jeunes interviewés par Malika Mansouri est habituellement flou. Pour autant, ils savent généralement que leur pays d’origine a pendant longtemps été dominé et colonisé par la France. Pour beaucoup, il y a l’intuition qu’il existe une continuité entre la façon dont la police — et par extension l’État — les traite et la domination coloniale vécue par les aïeux. Sentiment d’infériorisation, d’irrespect et de non-reconnaissance, discriminations scolaires et professionnelles, comportements racistes, promesses politiques égalitaristes non tenues, encadrement et répression policière ; autant d’éléments qui semblent selon eux se transmettre de génération en génération et forger une solidarité intergénérationnelle dans un rapport conflictuel avec la France (Mansouri, 2013). Depuis la Révolution de 1789, c’est à travers l’exclusion des parents que l’on pense sauver les enfants et les intégrer à la nation (Jablonka, 2013). La politique d’intégration française repose sur une logique d’assimilation des grandes valeurs républicaines. En ce sens, les appartenances communautaires, qu’elles soient « ethniques ou religieuses », pour reprendre les termes de notre nouveau Premier ministre, posent problème dans la mesure où elles sont porteuses d’autres valeurs, enracinées dans d’autres cultures. Dans une logique de domination culturelle (Sayad, 1979), la République française nourrit depuis ses origines le fantasme d’un effacement par l’éducation de la culture d’origine et de l’histoire familiale : « Ces enfants qui ne comprennent pas les valeurs de la République doivent être éduqués. [...] Ils connaissent les valeurs de la République qu’ils accusent de ne pas servir tous les citoyens de façon égalitaire, contrairement à ce qu’elle prétend. [...] Le système colonial a exclu leurs parents du pacte républicain pour en faire des inférieurs inassimilables. Cette jeunesse française est née de ces inférieurs inassimilables. De façon universelle, les enfants absorbent tout ce qu’il y a d’émotions, de sensations, de souffrances dites ou non dites, liées au vécu actuel ou passé de leurs parents. Il serait donc illusoire d’imaginer que le silence sur cette histoire suffirait à produire une nouvelle génération de Français, vierge de son passé » (Mansouri, 2013, p.174). Il s’agit désormais de donner à voir comment les acteurs éducatifs se positionnent et s’adaptent à ces logiques depuis les

¹⁰ Jean Castex, actuel Premier ministre, déclare que la République « se trouve aujourd’hui ébranlée dans ses fondements par la coalition de ses ennemis : terroristes, extrémistes, complotistes, séparatistes, communautaristes ». Un texte de loi actuellement en préparation a vocation à « éviter que certains groupes ne se referment autour d’appartenances ethniques ou religieuses ».

années 1980, plus particulièrement dans le monde professionnel de l'animation. *In fine*, la question qui se pose est de savoir au service de qui interviennent les animateurs jeunesse professionnels en contexte urbain et dans quelle visée.

1.2. Caractéristiques actuelles de l'animation professionnelle à l'échelle nationale et de l'intervention en direction « des jeunes » à l'échelle locale

Les éléments historiques présentés en amont nous permettent de mieux comprendre les réalités et les enjeux existants aujourd'hui au sein du monde de l'animation et en matière d'intervention jeunesse en milieu urbain en France. Il s'agit désormais d'en présenter les caractéristiques principales, ce qui constitue un travail de synthèse difficile compte tenu de l'hétérogénéité à la fois propre au monde professionnel de l'animation et aux modalités d'intervention jeunesse.

1.2.1. De l'idéal type de l'animateur militant à l'idéal type de l'animateur gestionnaire

En lien avec le désengagement progressif de l'État et la baisse des dotations publiques, Hély constate que les frontières entre le monde associatif et le monde de l'entreprise sont de nos jours de plus en plus poreuses (2009). Les représentations selon lesquelles les associations fonctionneraient de façon radicalement différente de l'entreprise ne tiennent plus. Elles sont aujourd'hui soumises aux mêmes problématiques que le secteur marchand. Face aux diminutions des dotations, tant au niveau des collectivités locales qu'au niveau de l'État ou des intermédiaires territoriaux, les associations s'adaptent. Répondant aux appels d'offres, elles ajustent leurs pratiques et leurs discours en fonction de ce que les collectivités locales recherchent. Si les mouvements d'Éducation populaire n'ont pas tous suivi exactement la même voie en la matière, cette orientation vers le marketing, l'offre de services, la communication et le management marque une évolution importante du secteur associatif ces dix dernières années. Les valeurs fondatrices de liberté d'adhésion, de gestion démocratique et participative, jadis opposées à la primauté du profit économique, sont, selon les auteurs, aujourd'hui remises en question en raison de la transformation des modèles de gouvernance des associations. « La mise en concurrence, à toutes les échelles territoriales, par des politiques volontaires et/ou la raréfaction des ressources financières, les amène

à s'inscrire dans des logiques parfois contradictoires avec leurs principes initiaux » (Hely, 2009, p.1). Laville et Sainsaulieu partagent le même constat, faisant état d'une emprise croissante des approches gestionnaires et du managérialisme au sein des associations. Le monde est décrit, expliqué et interprété à partir des catégories de la gestion, caractérisé « par la place qu'il accorde à la notion de performance, par l'importance de la rationalité instrumentale et par la mise en avant des concepts d'auditabilité et de responsabilité » (2013, p.106). Eme met lui aussi en exergue cette problématique : « Cette crise [du monde associatif] est due à l'emprise grandissante des logiques technico-instrumentales (économisation, professionnalisation, esprit gestionnaire et entrepreneurial, affaiblissement des perspectives militantes, inscription dans les systèmes de pouvoir, etc.) au détriment des logiques civiques de solidarité entre leurs membres (souci de soi) ou à l'égard d'autres sujets sociaux (souci de l'autre) en fonction d'une visée politique de transformation de la société » (2001, p.28). À ces pressions qui s'exercent sur les financements s'ajoutent la culture de la responsabilité des politiques publiques et les évaluations qui l'accompagnent. Elles obligent les acteurs associatifs à rationaliser leur activité afin de pouvoir en rendre compte. Selon Tchernonog et Vercamer (2006), entre 1999 et 2006, donc déjà en amont des premiers effets de la crise des *subprimes* en Europe, les financements des associations par l'État et les organismes sociaux (qui représentent 23,6 % du budget global du secteur) ont sensiblement baissé, respectivement de 5 et 9 %. Si sur cette même période, un effort des collectivités a été remarqué (communes : +6 %, départements : +20 %, régions : +40 %), celui-ci ne peut compenser la perte subie. Aujourd'hui, la crise aidant, sur fond de réforme territoriale et de baisse des dotations de l'État pour les collectivités locales, la plupart des associations doit également faire face à des baisses de dotations au niveau des collectivités, ce qui accentue encore un peu plus l'effet constaté par les chercheurs sur la gouvernance du milieu associatif. Après les élections présidentielles, en 2017, les acteurs locaux ont assumé une première baisse des dotations globales de fonctionnement aux communes et la suppression progressive des emplois aidés. En 2018, les modifications de la carte intercommunale de 2017 ont également amplifié les variations de dotations individuelles. Si l'évolution des dotations globales de fonctionnement peut être contrastée d'une commune à l'autre dans la réalité, les élus locaux manifestent généralement une certaine crispation au moment de la publication des chiffres. Ainsi, on peut comprendre que ce climat d'incertitude budgétaire n'est pas nécessairement propice au soutien aux associations locales et aux investissements. Au sein des Quartiers Prioritaires de la Ville (QPV), nombre d'acteurs associatifs et d'élus locaux avaient en ce sens exprimé leur inquiétude à l'occasion de l'appel de Grigny (2017). Cet appel faisait écho au « changement de

méthode » annoncé en matière de Politique de la Ville par le gouvernement d'Édouard Philippe à la suite des propositions du « Plan Borloo ». Annonce qui n'avait pas particulièrement rassuré les acteurs locaux.

Les discours des responsables associatifs s'en ressentent : sentiment de complexification des procédures, de baisse des financements, de changement du mode d'investissement des bénévoles, inquiétudes sur la santé économique de leur association. La communication, la diversification des activités et la croissance sont présentées comme solutions face à la crise. Ces évolutions « vont impacter les manières d'envisager le projet associatif et bouleverser la hiérarchie des priorités dans les façons d'envisager les actions. Le développement des activités entraîne une cascade de conséquences sur le fonctionnement global de l'association et sur les modalités d'engagement de ses membres et salariés » (Dansac, Vachée et Gontier, 2011, p.3). L'employeur associatif devant protéger ses emplois, il entre dans une logique de croissance qui nécessite une gestion toujours plus complexe et chronophage : « Les acteurs associatifs se donnent des objectifs qui vont les obliger à adopter des techniques de management augmentant la bureaucratie » (*ibid.*). Selon Peyre (2006), dans un tel contexte, les animateurs travaillant dans le secteur associatif peuvent se retrouver « aspirés » par une dynamique managériale et gestionnaire, les écartant potentiellement des missions, des valeurs et des visées éducatives centrales dans leur représentation professionnelle de l'animation (Piasser, 2000) et dans leur identité professionnelle d'animateur (Dubar, 1991). Pour Lebon & Lima (2011), les animateurs ont ainsi des difficultés à donner du sens à de nouveaux modes d'évaluation qu'ils jugent trop quantitatifs et qui occupent une part trop importante de leur temps de travail au regard de leur temps de travail sur le terrain avec le public. Pour autant, comme le souligne Magalie Bacou (2017), au-delà d'un certain âge, les animateurs cherchant à évoluer professionnellement vont paradoxalement s'éloigner du travail de terrain et en présentiel avec le public.

La mise en tension des valeurs de l'Éducation populaire — dont sont imprégnées les formations — avec les exigences du secteur marchand, d'une part, et les injonctions institutionnelles relatives à la gouvernance par les outils, d'autre part, complique de notre point de vue le processus de socialisation professionnelle des animateurs ; particulièrement dans un secteur de la jeunesse où la pertinence des modalités d'intervention est largement remise en question, tant par les impératifs d'*accountability* que par les ambivalences des orientations politiques. Il est aujourd'hui admis que les structures d'animation socioculturelle destinées aux jeunes jouent un rôle d'éducation non formelle et de « (ré)insertion sociale et professionnelle des jeunes » (Bacou, 2017, p.39). Les équipes ont

une fonction sociale « d'adaptation et d'intégration » (Besnard, 1985, pp.31-32) des publics, qu'elles remplissent notamment en faisant respecter des règles de vie collective formalisées et en rappelant informellement à l'ordre moral et socioculturel au travers des temps de vie quotidienne. Ils sont en ce sens des acteurs sociaux ayant un rôle à jouer en faveur des institutions en termes de prévention de la déviance et de la délinquance, d'orientation et de canalisation des énergies vers la participation et l'engagement au sein des organisations socioculturelles (Bacou, 2017).

Après avoir mis en exergue l'évolution sociohistorique des questions relatives à la jeunesse et à l'animation socioculturelle en contexte urbain à l'échelle nationale, il s'agit désormais de mettre à jour les caractéristiques actuelles du monde professionnel de l'animation en France, en nous basant sur les travaux récents consacrés en sciences de l'éducation et de la formation et en sociologie.

1.2.2. Caractéristiques actuelles du monde professionnel de l'animation en France

Si dans le monde anglo-saxon, les *youth workers* ont du mal à faire reconnaître leur professionnalité et à prouver leur utilité sociale (Davies, 2015), ils existent au moins en tant que professionnels identifiés. En France, comme le pointent Besse et Carletti (2016), le terme de *youth worker*, traduit littéralement par travailleur de jeunesse, ne possède pas d'équivalent. Selon eux, le terme d'animateur peut être proposé comme un bon candidat pour la traduction, même si les animateurs professionnels français ne sont pas formés seulement pour l'accueil des publics de jeunes. En effet, le contour des professionnels qui prennent en charge la jeunesse hors des structures fermées et spécialisées est bien plus flou. La plupart des travaux qui ont pris l'animation pour objet de recherche ont adopté une focale large. Ceux-ci ont permis de mettre à jour les problématiques ayant cours et ont mis à distance un champ souvent idéalisé et peu étudié en tant qu'objet scientifique. Les travaux de Lebon (2010) notamment, nous donnent une vision d'ensemble de l'animation professionnelle et de sa rapide évolution depuis la seconde moitié du 20^e siècle. Entre 1982 et 2007, le nombre d'animateurs a plus que doublé, de 46 643 à 104 127. Avec une moyenne d'âge comprise entre 32 et 34 ans, il s'agit d'un groupe professionnel jeune, où les femmes sont surreprésentées (56 % des effectifs en 1982, 73 % en 2007). Les animateurs semblent partager la représentation professionnelle (Piasser, 2000) selon laquelle la jeunesse est « une ressource essentielle pour être animateur-animateur » (Bacou, 2017, pp.46-48). Le vieillissement est associé à la perte de patience et d'énergie, compétences relationnelles centrales aux yeux des animateurs en poste. Dans le cadre d'une enquête menée en 2010, Magalie Bacou note qu'aucun animateur de plus de 30 ans n'a pour projet de

continuer à travailler sur le « terrain ». Si 56 % des animateurs déclarent ne pas vouloir sortir du monde professionnel de l'animation, les plus de 30 ans ont pour particularité de se projeter vers un poste de direction de structure. Ainsi, il semble que les animateurs de terrain sont particulièrement jeunes du fait que les plus de 30 ans cherchent à évoluer vers d'autres fonctions, leur garantissant de meilleures conditions d'emploi et de travail et une plus grande reconnaissance symbolique.

Le monde professionnel de l'animation est caractérisé par son instabilité. 52 % des emplois y sont considérés comme précaires. Les femmes subissent cette précarité davantage que les hommes ; la discontinuité et le travail à temps partiel les concernent de prime abord ; leur taux de travail à temps partiel est d'environ 50 % dans le champ de l'animation. Le taux de contrats à temps partiel y est plus élevé que dans les professions voisines (Lebon, 2013) et le salaire net médian y est plus faible, malgré une augmentation entre 2005 et 2011 : 975 € en 2005 contre 1000 € en 2011 (Lebon, 2010 ; 2013). Nous pouvons aussi identifier quelques éléments caractéristiques du temps de travail. D'une part, des horaires de travail « atypiques », dans le sens où les animateurs sont parfois amenés à travailler durant les week-ends et les soirées, en fonction des événements prévus. Les contrats annualisés permettent une très grande flexibilité du temps de travail au rythme des « temps forts » de l'année ; certains animateurs peuvent ainsi avoir un contrat de 35 heures « lissé » sur l'année et travailler 50 heures par semaine durant les vacances scolaires. On retrouve également des individus qui exercent des fonctions « dont ils n'ont pas le statut » (Lebon, 2013) : des animateurs avec un statut d'éducateur spécialisé, « des cadres avec un statut d'employé » (*ibid.*). Les trajectoires professionnelles, comme nous aurons l'occasion de le voir, y sont rarement linéaires. Déjà, entre 1990 et 2002, « seule la moitié des animateurs le sont encore trois ans plus tard. De même, un tiers seulement des animateurs de 2003 exerçaient le métier cinq ans auparavant (environ la moitié étaient inactifs ou chômeurs). La progression de carrière suppose persévérance et capacité à se saisir d'« opportunités » en « voyant le vent venir », autant de contraintes et d'incertitudes qui conduisent certains vers d'autres métiers » (Lebon, 2013, p.64). L'animation est souvent considérée par les jeunes animateurs comme une étape et/ou une passerelle vers une carrière stabilisée dans l'enseignement, le social ou la formation. Un certain nombre de ces jeunes voient en l'animation à temps partiel un moyen de financer leurs études tout en se forgeant une première expérience dans le monde de l'éducation et de l'intervention sociale. Les travaux de Magalie Bacou ont mis en exergue qu'une part des animateurs ayant dans un premier temps exercé le métier en entretenant un rapport au travail axé sur une logique de rétribution (Longo & Bourdon, 2016) continuent leur parcours dans le monde professionnel de l'animation, « soit parce que des perspectives inattendues de stabilisation

professionnelle leur ont été ouvertes — bifurcation volontaire, plutôt masculine — soit parce que les projets alternatifs d'insertion professionnelle se sont avérés impossibles à réaliser — bifurcation contrainte, plutôt féminine » (Bacou, 2017, p.39). L'auteure identifie quatre types de reconversion professionnelle chez les animateurs : (1) reconversion professionnelle centrée sur l'amélioration du statut ou la mise en adéquation de l'activité professionnelle avec les valeurs personnelles ; (2) reconversion professionnelle centrée sur la conciliation entre vie professionnelle et responsabilités familiales ; (3) reconversion professionnelle centrée sur l'articulation de deux activités professionnelles ; (4) reconversion professionnelle centrée sur la recherche d'une alternative suite à un échec professionnel antérieur (Bacou, 2017).

Les animateurs se positionnent sur un marché concurrentiel, où l'emploi n'est que peu réglementé par le diplôme et par la formation. Connaissant un *turnover* important, l'animation est donc un espace professionnel ouvert (Lebon, 2010), facilement accessible, mais duquel on se détache tout aussi facilement. Les animateurs sont attachés à cette ouverture qui permet selon eux « l'engagement citoyen des jeunes » et « la mobilité » (*ibid.*, p.181). Nous verrons que cette ouverture donne l'opportunité à certains jeunes « en rupture » de s'insérer dans le monde professionnel : la plupart des animateurs occupent leur premier poste fixe dans le champ sans diplôme professionnel, en entamant une formation BAFA ; brevet d'animation dite « volontaire » ou « occasionnelle ». Jérôme Camus (2008) souligne à ce propos un « abus de langage » dans l'opposition entre animation « occasionnelle » et « professionnelle ». Nous le verrons, cette formation non professionnelle permet en effet de prétendre à l'occupation d'emplois à titre principal en tant qu'animateur permanent. Le BAFA est de la sorte considéré comme une formation non professionnelle facilitant l'insertion socioprofessionnelle des jeunes peu qualifiés ou non qualifiés (Bacou, 2017), principalement au sein du « marché de l'emploi précaire de l'animation de loisirs » (Camus & Lebon, 2015). Ce qui pourrait ainsi apparaître comme un défaut de professionnalisation est en contrepartie un atout pour certains « décrocheurs » qui voient en l'animation une voie de reconversion facilement accessible. Pour les animateurs, l'expérience prime par rapport au diplôme. Cette représentation est partagée par les recruteurs du secteur, qui font primer le parcours, la motivation et l'envie des animateurs. Les diplômes professionnels sont cependant reconnus comme des vecteurs d'évolution dans la profession, vers plus de stabilité et de responsabilité. Mais la formation n'est généralement pas considérée en tant qu'espace de référence en termes d'apprentissage du métier. Nous aurons amplement l'occasion d'y revenir.

Cela étant — c'est le revers de la médaille de l'ouverture du monde professionnel pourrait-on dire

— ce dernier bénéficie d'une faible reconnaissance sociale (Bacou, 2017). Les parcours des jeunes animateurs sont particulièrement impactés par la précarité, généralement caractéristique de leur entrée dans la profession. Une part conséquente de l'activité est assurée par des stagiaires en formation, des « Services civiques » ou des « Contrats d'avenir », dans le secteur associatif ; par des vacataires dans le secteur public. Si ces expériences préprofessionnelles sont la plupart du temps jugées utiles en début de parcours, dans le sens où elles favorisent et facilitent souvent l'insertion professionnelle des jeunes animateurs, nous verrons cependant que cette précarité caractéristique des premiers postes occupés est parfois vécue comme un « désenchantement » (Eme, 2005), incitant à la recherche de meilleures conditions de travail et d'opportunités en matière d'évolution professionnelle, dans le champ de l'animation ou en dehors. Chez les animateurs professionnels permanents, la précarité reste prégnante en début de parcours, où le travail à temps partiel, les temps de travail fragmentés, les contrats à durée déterminée et les vacances sont relativement courants. L'ouverture du monde de l'animation favorise également, selon Magalie Bacou, « la naturalisation des compétences nécessaires à l'exercice du métier selon le sexe, les origines sociales, culturelles supposées... [...] C'est d'ailleurs globalement en fonction des caractéristiques sociales et culturelles présumées similaires à celles de leurs publics que sont recruté·e·s et affecté·e·s les animateurs et animatrices dans les territoires » (2017, pp.39-40). N'ayant que peu de qualifications, les recruteurs naturalisent ainsi les compétences des jeunes se destinant à l'animation en fonction de leur profil. Nous verrons notamment que les animateurs ayant grandi dans les quartiers prioritaires de la Politique de la Ville sont parfois cantonnés aux structures implantées dans ces quartiers. Les femmes, de leur côté, débutent plus fréquemment que les hommes exclusivement auprès du public maternel et primaire, ce que Magalie Bacou identifie comme une « ségrégation horizontale » (Bacou, 2010). À l'inverse, les hommes sont surreprésentés dans les structures d'animation jeunesse et jeunes adultes. Il existe ainsi une division du travail sexuée entre les deux segments professionnels du monde de l'animation : « Elle s'effectue en fonction de l'âge du public encadré et se superpose à l'asymétrie des sexes et au genre. Plus les enfants sont petits, plus on est proche d'un rôle maternant dévolu au genre féminin, plus on aura un taux fort de féminisation ; plus les enfants sont âgés, plus on se rapproche du rôle autoritaire dévolu au genre masculin davantage valorisé, et plus le taux de masculinisation des équipes sera élevé. Le public varie aussi selon les structures et celles qui accueillent les jeunes sont plus valorisées (centres socioculturels, accueils de jeunes, MJC), comme les séjours de vacances (colos) considérés également comme plus proches du cœur de métier. Au plus bas de la hiérarchie se trouvent les accueils de loisirs, avec une meilleure considération de l'accueil extrascolaire face à l'accueil de loisirs périscolaire » (Bacou, 2017, p.17).

Malgré des conditions d'emploi relativement précaires et des conditions de travail parfois difficiles, les animateurs manifestent un rapport globalement positif au travail. Ils développent ainsi le type déviant de « l'intégration professionnelle incertaine » selon la typologie de Serge Paugam (2000), conjuguant satisfaction au travail et instabilité de l'emploi. « Les difficultés (activité empêchée, travail invisible, incertitudes sur le sens du travail) ne sont pas incompatibles avec du bonheur au travail et des formes d'engagement pour autrui » (Lebon & Lima, 2011). Une importance manifeste est attachée aux relations humaines, au contact, à l'autonomie, ainsi qu'aux dimensions empathiques et vocationnelles du métier. Les animateurs sont attachés à l'investissement personnel, à l'implication, à la « passion » (Lebon, 2010, p.182). Il s'agit pour eux de « travailler au contact des populations » pour établir un contrepois à la « société de consommation » (*ibid.*, p.183). Pour autant, nos résultats mettent en exergue des rapports au travail (Paugam, 2000 ; Longo, 2011) parfois très différents d'un animateur à l'autre ou d'une séquence temporelle à l'autre pour un seul et même animateur. Comme nous le verrons, s'il est ainsi effectivement possible de trouver une forme d'épanouissement personnel au travail malgré des conditions d'emploi et de travail précaires, ces éléments agissent fréquemment en tant qu'ingrédients dans la configuration des séquences du parcours professionnel, pouvant avoir une incidence sur sa trajectoire. Les travaux de Magalie Bacou attestent que les conditions d'emploi et de travail « occupent une place centrale dans la détermination de la suite du parcours professionnel dans l'animation ou dans un autre secteur » (2017, p.46). Notons enfin que parmi les animateurs les plus anciens, certains témoignent d'un décalage croissant, que ce soit avec « les nouveaux » animateurs qui « ne s'impliquent pas » à leurs yeux et « viennent chercher un salaire » (Lebon, 2010, p.183), ou avec les nouvelles missions qui leur sont attribuées dans le cadre de leur travail. Les animateurs les plus anciens s'étant généralement professionnalisés, nous pouvons faire l'hypothèse qu'ils n'entretiennent pas le même rapport au travail (Longo & Bourdon, 2016) que les néo-entrants, qui avant d'éventuellement se professionnaliser dans ce champ n'envisagent souvent l'animation que comme un « job » et uniquement dans une perspective instrumentale (Sainsaulieu, 1977) centrée sur la rétribution (Longo & Bourdon, 2016). Les nouvelles orientations et les nouvelles missions impliquent pour les animateurs de réajuster leur identité professionnelle, réajustement qui peut s'avérer problématique lorsque ces changements vont à l'encontre de leurs repères identitaires (Perez-Roux, 2012 ; Mias, 1998) et/ou de ce qu'ils considèrent être leur « cœur de métier », élément central de leur représentation professionnelle de l'animation (Virgos, 2015).

Au sein du secteur associatif, l'évolution du contexte économique et social et la professionnalisation des

activités ont incité les associations à avoir recours aux dispositifs d'emplois aidés afin d'embaucher des salariés qualifiés. La baisse des financements publics fragilisant leur équilibre, elles sont à la recherche de nouvelles ressources financières et de solutions pragmatiques leur permettant de poursuivre leur développement. Les associations sont ainsi les premiers employeurs de contrats d'avenir. Ces problématiques économiques viennent également renforcer des tendances utilitaristes déjà existantes à l'égard des bénévoles. Le monde professionnel de l'animation est prédominant dans le recours aux Services civiques (Lebon, 2018). Maud Simonet (2010) montre dans ses travaux que les bénévoles en Service civique parlent de leur pratique en employant des termes tels que « travail », « taf », « boulot » et qu'il existe un rapport paradoxal entre le discours et les attitudes des responsables associatifs quant à leur statut : exigence d'arrêts de travail, requalification de contrats de bénévolat en contrats de travail, grèves de bénévoles, questions de « management et gestion des ressources humaines bénévoles » (Simonet, 2010, p.9) ; autant d'éléments qui font selon nous état d'une limite poreuse et problématique entre bénévolat et salariat. D'après elle, « le travail bénévole ou volontaire s'inscrit dans les carrières professionnelles réelles ou idéales des acteurs, et [...] l'inégalité du rapport social au bénévolat, cumul pour les uns, sacrifice pour les autres, vient redoubler les rapports inégaux à l'emploi » (*ibid.*, p.13). Cécile Vachée et Christophe Dansac constatent également dans le secteur associatif le développement d'un « bénévolat utilitariste ». Si cette participation à la vie associative relevant d'une « stratégie plus calculée » était déjà identifiée par le Centre National de la Vie Associative en 2003, les bénévoles apparaissent de plus en plus nombreux à s'engager dans le secteur associatif avec une visée professionnalisante (Vachée & Dansac, 2019). Jacques Ion (2005) identifie à partir des années 1980 une dérive réciproque caractérisée par le recours à une « main d'œuvre directement bénévole » (Rullac, 2012, p.189). Bien que vitale pour un grand nombre d'associations dans le contexte économique actuel et véritable « besoin de survie », la promotion du bénévolat dans le secteur associatif aurait selon lui des effets néfastes sur l'engagement des bénévoles comme sur la professionnalité des animateurs professionnels. Le positionnement de ces derniers dans le secteur associatif est ainsi complexifié. Face à la recrudescence d'appel aux bonnes volontés, l'animateur se retrouve parfois en prise à une nouvelle mission de gestion des ressources humaines bénévoles : il encadre, rend compte et évalue l'efficacité des volontaires (Ion, 2005). Dans le monde de l'animation, cette évolution est particulièrement perceptible dans les dispositifs CLAS où les salariés permanents assurent généralement la coordination des intervenants bénévoles.

Si dans le secteur associatif l'animation jeunesse est confrontée à des problématiques spécifiques, il

en va de même dans le secteur public. Cette thèse sera pour nous l'occasion de remettre en question la pertinence des approches globales de l'animation, qui ont tendance à véhiculer l'image d'un ensemble uniforme et parfois hors sol. En effet, comme le soulignent Francis Lebon et Léa Lima, « la littérature sur l'animation porte plus souvent sur les finalités du travail des animateurs et le profil des intervenants que sur le travail en lui-même » (2011). À l'appui de nos entretiens, nous verrons notamment qu'une partie des animateurs jeunesse se construisent subjectivement en distanciation de l'animation enfance. Si Francis Lebon (2013) considère qu'animateurs enfance et animateurs jeunesse se situent à l'identique au « bas » de l'espace professionnel, en opposition à des coordinateurs et directeurs situés en « haut » de ce même espace, nous émettons l'hypothèse qu'il existe cependant des différences significatives entre les segments professionnels de l'animation jeunesse et de l'animation enfance ; nous verrons comment un certain nombre d'animateurs ayant travaillé « à l'enfance » ont choisi de transiter vers « la jeunesse », offrant à leurs yeux des conditions d'emploi moins précaires, des conditions de travail moins pénibles et davantage de possibilités en matière d'épanouissement personnel, dans le sens où l'activité y semble généralement moins « empêchée » (Clot, 2006 ; Lebon & Lima, 2011). Au regard de leur parcours, le travail en animation enfance et plus spécifiquement en Centre de Loisirs Associé à l'École fait ainsi office pour certains animateurs jeunesse de *dirty work* (Hughes, 1958). Nous y reviendrons également lorsque nous analyserons le rapport à la vie professionnelle des animateurs constituant notre corpus empirique.

1.2.3. Politiques et modalités d'intervention en direction des « jeunesses » à l'échelle local

Il s'agit désormais de présenter les acteurs et les modalités d'intervention qui orientent le travail des animateurs jeunesse à l'échelle locale. La difficulté tient ici au fait qu'il n'existe pas une politique jeunesse au sein l'unité urbaine de la commune A mais bien des politiques jeunesse, de différents niveaux, construites par différents acteurs, qui s'enchevêtrent sur les territoires et ont des incidences plus ou moins perceptibles sur les orientation des structures d'animation et le travail réel des animateurs jeunesse.

Vers des politiques publiques co-construites au niveau du Conseil Départemental ?

À l'échelle du département, près d'un habitant sur quatre a entre 11 et 29 ans. Ces dernières années, le Conseil Départemental a eu pour ambition de mieux connaître les problématiques rencontrées par

les jeunes du territoire et d'engager une politique concertée. Un premier diagnostic a permis d'établir que ces derniers ont « des valeurs, des centres d'intérêt, des besoins, des pratiques, des ressources et une perception des enjeux clés » sensiblement différents selon « l'âge, le genre, le canton et le type d'activité »¹¹. Le département parle ainsi « des jeunesses » de son territoire. D'après le vice-président du Conseil départemental responsable de la Jeunesse, dans la lignée de l'État des lieux des jeunesses (2017), le Conseil départemental a décidé de placer ces jeunesses au cœur de ses politiques publiques, en lançant une démarche inédite de concertation publique des jeunesses du territoire. En juin 2019, le Conseil Départemental a ainsi adopté le plan départemental « Ambition jeunesses », qui s'inscrit dans une durée de 3 ans. Il est décrit comme une politique publique « par et pour les Jeunesses du département », co-construite « avec les 11-29 ans ». Il concrétise les deux années de concertation auprès de 2000 jeunes de cette tranche d'âge. En début d'année 2020, les élus départementaux ont adopté une première action entrant dans ce plan. Il s'agit du dispositif « Initi'active Jeunesses », auquel s'adjoint la création d'un fonds de financements destiné à accompagner les jeunes porteurs de projets, qu'ils soient individuels ou collectifs. « “Initi'active Jeunesses” est la première des propositions des jeunes formulées lors de la concertation et du Forum des jeunesses à être mise en place par le Conseil départemental » (Communiqué du Conseil Départemental, janvier 2020).

Un schéma départemental de la jeunesse difficile à réaliser

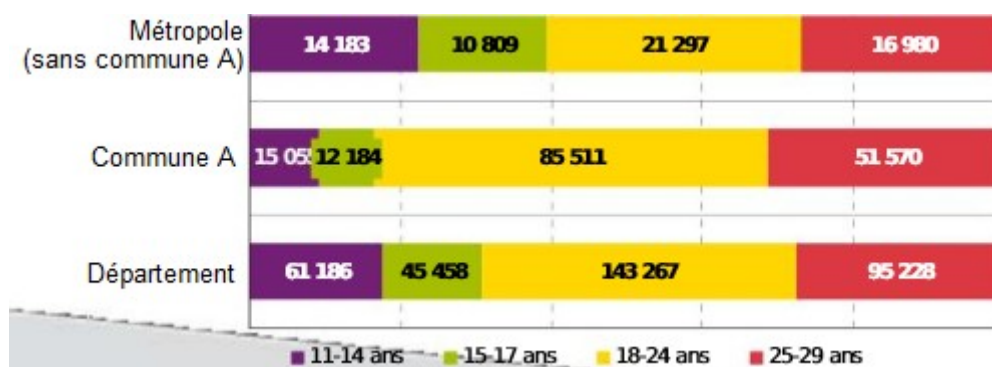
Autre acteur à l'échelle départementale, la Caisse d'Allocations Familiales (CAF). Si les CAF ont traditionnellement pour priorité « la petite enfance » plutôt que « la jeunesse », les choses « *bougent et évoluent [...] depuis Charlie* » (extrait d'entretien, Conseiller technique CAF, 2017). Les attentats dits « de Charlie Hebdo », en 2015, constituent à ses yeux un « tournant » en matière d'intervention jeunesse : c'est suite à cet événement que les antennes départementales de la CAF ont été chargées d'élaborer des Schémas départementaux de la Jeunesse, peu avant les élections présidentielles de 2017. Les schémas départementaux visent à élaborer un diagnostic départemental autour d'une thématique ou d'un public spécifique et de réunir les différents acteurs afin de se « *mettre d'accord avec l'ensemble des institutions départementales sur les priorités à donner* » pour les années à venir. Jusqu'à présent, il estime que, faute de politique jeunesse co-construite et de diagnostic partagé, « *chaque institution a à peu près SA réponse, SON diagnostic, sur CETTE thématique là, l'idée c'est d'arriver à une transversalité et une politique départementale cohérente* » (ibid.).

11 Thématiques de l'enquête et critères retenus pour la constitution de l'échantillon (État des lieux des jeunesses du département, 2017).

L'élaboration du schéma départemental de la jeunesse, en cours lors de notre entretien en janvier 2017, apparaît plus problématique que les autres : « *en fait la jeunesse c'est complètement le bordel. [...] C'est à la fois l'affaire de personne et à la fois l'affaire de beaucoup de monde. Tu vas avoir la jeunesse du côté des communes, des collectivités locales, tu vas avoir la jeunesse côté Conseil Départemental, mais c'est pas son champ d'intervention sauf prévention spécialisée, donc ça donne une certaine connotation de la jeunesse, tu vas avoir la jeunesse côté État [...] tu vas avoir tout ce qui est mouvements associatifs, fédérations d'Éducation populaire, etc. qui sont quand même relativement bien organisés, mais qui sont sur une super concurrence. Donc euh, qui se bouffent le nez entre eux. Donc définir un schéma départemental de la jeunesse pour nous CAF ça va être extrêmement compliqué* » (ibid.). Ce manque de lisibilité et de cohérence est selon lui lié à un défaut de Service Jeunesse au sein de la commune centre de l'unité urbaine — seule ville de 200 000 habitants à ne pas avoir de Service Jeunesse à sa connaissance — et par l'absence de compétence jeunesse au niveau de la Métropole. On y retrouve une approche descendante principalement axée sur la prévention spécialisée et concentrée sur les quartiers prioritaires ciblés par la Politique de la Ville et le Contrat de Ville métropolitain. « *Plus on est à droite et plus on sera sur une gestion coercitive de la jeunesse* » (ibid.).

Politique de la Ville et politique de prévention jeunesse métropolitaine

La Métropole de la commune A représente 56,7 % de la population du département (Conseil départemental, 2014). La part des 11-29 ans y est de 22,9 %, contre 26,19 % à l'échelle du département. Comme le met en exergue le schéma ci-dessous, les 18-24 ans sont les plus nombreux et sont particulièrement surreprésentés dans la commune centre de l'unité urbaine (commune A).



Portrait sociodémographique des jeunes du département (2017)

Pour autant, comme nous allons le voir, ils ne sont pas au centre des actions et des dispositifs

« jeunesse » du territoire métropolitain. La politique de la Ville métropolitaine concerne 4 communes où se concentrent les quartiers prioritaires : Les communes A, B, L et M. Les 11-17 ans représentent, 8,4 % de la population de la commune L, 9,8 % de celle de la commune B, 8,8 % de celle de la commune M et 6 % de celle de la commune A. Les quartiers politiques de la ville sont ceux où les adolescents sont les plus nombreux. La mobilité des jeunes des QPV semble moins facile que celle des jeunes des autres quartiers (enquête de l'entreprise de transports publics locale, 2014). On dresse le portrait d'une « adolescence plurielle », « aux besoins disparates de bouger, se déplacer, occuper l'espace public, pratiquer entre pairs ou tout simplement ne rien faire » (Contrat de Ville, 2015, p.141). L'adolescence apparaît comme une période de décrochage des activités collectives proposées par les associations et les services publics, ainsi que du cadre scolaire dans certains cas. La fréquentation des jeunes au sein des structures leur étant destinées chute à partir de l'entrée au collège. Il est reconnu qu'une politique adolescence est bel et bien développée « sur les aspects éducation et prévention de la délinquance », mais que celle-ci « reste peu développée sur les aspects d'émancipation, de prise en compte de ses spécificités, en particulier celle de grandir entre pairs dans un rapport parfois difficile, mais constructif face aux adultes (parents, éducateurs, enseignants) » (*ibid.*).

Quatre objectifs stratégiques en matière d'éducation et de réussite éducative avaient été fixés dans le cadre du Contrat de Ville métropolitain 2010-2014 : agir sur la continuité éducative en temps scolaire, périscolaire et extrascolaire, construire une politique d'intervention cohérente à l'échelle de la ville, développer les mixités, accroître les chances de réussite éducative et scolaire. Le bilan dressé dans le Contrat de Ville 2015-2020 est mitigé : « De nombreuses actions ont été menées dans ce cadre sans pour autant parvenir d'une part à ancrer suffisamment les dispositifs éducatifs destinés aux quartiers prioritaires dans la politique éducative partenariale de droit commun, le cadre du Projet éducatif local ayant été progressivement délaissé » (Contrat de Ville, 2015, p.59). Parmi les éléments de satisfaction, la création des Accueils Jeunes et le recrutement d'éducateurs spécialisés, ayant permis « de consolider l'offre municipale toulousaine en direction des adolescents ». On y déplore le manque de coordination des soutiens aux acteurs associatifs au sein des quartiers prioritaires, qui bénéficient de « concours financiers pour la réalisation d'actions ou projets en lien avec la politique de la ville et le développement social, économique ou urbain de ces quartiers ». Ces soutiens n'ont pas nécessairement été articulés systématiquement avec les objectifs et enjeux prioritaires du Contrat Urbain de Cohésion Sociale (CUCS). Comme à l'échelle nationale, les associations implantées dans les quartiers prioritaires ayant une action sociale inscrivent leurs

actions dans le cadre d'appels à projets liés au Contrat de Ville, portés par la Métropole ou par la commune centre : entre 2010 et 2014, annuellement, 250 associations ont déposé près de 600 projets par an pour répondre aux orientations du contrat. Une lettre de cadrage jointe à l'appel à projets fixe les critères de financement et les objectifs. La commune centre a ainsi annuellement alloué 4 millions d'euros « au titre de l'accompagnement social » (Contrat de Ville, 2015, p.61).

En ce qui concerne les orientations du Contrat de Ville 2015-2020, l'axe visant un renforcement de la cohésion sociale au sein des quartiers prioritaires mentionne des orientations relevant d'une politique enfance jeunesse « de 0 à 29 ans » : « construire, dans le cadre d'une éducation partagée, des parcours ambitieux et valorisants pour les enfants et les jeunes » (*ibid.*, p.122). À l'égard des « jeunes » de 11 à 29 ans, on constate que 25 % des « jeunes repérés comme présentant des risques de décrochage » dans les quartiers prioritaires sont « injoignables » et ainsi considérés comme étant « en situation réelle de décrochage », scolaire et/ou social. Le décrochage scolaire apparaît plus important dans les quartiers prioritaires. En matière d'insertion professionnelle, le sentiment d'impuissance apparaît particulièrement important chez les jeunes adultes : « les références à "l'argent facile" semblent plus fortes » (*ibid.*). Les 15-24 ans habitant les quartiers prioritaires, à sexe, âge, niveau de diplôme et nationalité égal, ont 1,5 fois plus de risques d'être au chômage que les personnes n'habitant pas dans un quartier prioritaire. Ce phénomène peut s'expliquer par la faiblesse des qualifications, mais aussi par des discriminations directes liées à l'origine ou à l'adresse. Toujours à sexe, âge, niveau de diplôme et nationalité égale, en activité, ils ont 1,5 fois plus de risques de connaître la précarité de l'emploi que les personnes n'habitant pas dans un quartier prioritaire (temps partiel et contrat précaire) et deux fois moins de chance d'occuper un poste d'encadrement. Comme à l'échelle nationale, les femmes sont les plus exposées à la précarité de l'emploi. Elles ont près de 3 fois plus de risque d'occuper un emploi à temps partiel (*ibid.*, p.148). Une des priorités du Contrat de Ville est donc de lutter contre ces différentes formes de « ruptures » en accompagnant davantage les jeunes dans leurs parcours scolaire, social et professionnel et en favorisant « différentes formes d'engagement des publics (enfants, adolescents, jeunes adultes, étudiants) pour favoriser l'autonomie et renforcer la citoyenneté ». Il s'agit également de favoriser le retour en formation et l'accès à l'emploi des jeunes de plus de 16 ans, de « mobiliser et coordonner les acteurs autour d'un parcours dont le jeune serait l'acteur principal », d'accompagner les publics les plus fragiles dans leur insertion sociale et professionnelle « en redonnant confiance, en restaurant l'estime de soi » (*ibid.*, p.123). Un autre levier d'action identifié consiste à améliorer la cohérence éducative entre les différents acteurs des territoires, en favorisant

les rencontres et les échanges. Il est également attendu des structures socioculturelles une meilleure adaptation aux pratiques et aux besoins des publics : « ouverture le dimanche d'équipements culturels, activités en période estivale, actions en horaires décalés [...] activités adaptées aux jeunes ». Dans l'objectif de renouer avec la fréquentation des jeunes au sein des structures — qu'elles soient associatives ou municipales — un des axes du Contrat de Ville vise à favoriser l'expérimentation de nouveaux types de « présence » ; si cette expression reste relativement opaque, elle semble aller dans le sens d'une expérimentation de nouvelles modalités d'accueil et d'intervention auprès des jeunes, dans une logique de remise en question et de renouvellement des pratiques professionnelles inadaptées. L'Éducation artistique et culturelle apparaît comme un « levier » de la mise en œuvre de la Politique de la Ville, qu'il s'agit de généraliser au sein des quartiers prioritaires. La programmation de manifestations festives, sportives et culturelles « attractives » émerge également comme un moyen de « contribuer à la circulation des publics et favoriser la mixité sociale » au sein des quartiers prioritaires (*ibid.*, p.135). Toujours dans une logique de mixité sociale, un des axes de travail vise à mieux « prendre en compte et faciliter les mobilités territoriales des jeunes, le référencement aux collèges, aux lieux d'intermodalités et aux centres-ville pour permettre le décroisement et la sortie du quartier » (*ibid.*, p.143). Il s'agit donc de favoriser la multiplicité des appartenances et des références, ou tout du moins d'éviter que le quartier d'habitation soit la seule référence des jeunes.

D'autres actions programmées visent plus particulièrement l'objectif de prise en compte du « fait adolescent » :

« - Mobiliser le secteur économique local par la création d'un réseau d'entreprises volontaires et partenaires : stages 3e, parrainage, contrat de travail pour découvrir le milieu professionnel...

- Concevoir l'offre d'activités sportives, de loisirs, culturelles (lecture publique, culture scientifique) comme support à la rencontre, à l'échange

- Saisir toutes les occasions pour informer et dialoguer sur les risques, rappeler les lois, soutenir les actions permettant de réunir les filles et garçons, sensibiliser sur les attitudes responsables

- Valoriser et soutenir les projets autonomes, les engagements civiques et les parcours citoyens jusqu'au recensement obligatoire à 16 ans

- Donner la parole et l'initiative aux adolescents en proposant des instances représentatives et consultatives de la jeunesse (sur la thématique des aménagements d'espace public notamment) » (*ibid.*).

Nous pouvons identifier dans ces actions plusieurs problématiques qui semblent donc concerner de

prime abord les adolescents des quartiers prioritaires de la Métropole : difficultés d'insertion professionnelle ; isolement et repli sur soi ; incivilité et délinquance ; non-mixité de genre ; difficultés d'autonomie, de mise en projet/conduite de projet, d'engagement citoyen et responsable ; défaut d'espaces de débat et d'expression libre ; défaut de prise en compte de leur parole et de leurs revendications. Si ces problématiques ne se limitent pas à une représentation de la jeunesse « dangereuse et en danger » (Guérin-Plantin, 1999), nous verrons que l'accompagnement de projets et de création d'espaces d'expression et d'engagement formels pose question et problème aux acteurs de terrain, qui ont vraisemblablement du mal à mobiliser une jeunesse « ressource » (*ibid.*) au sein de leurs structures.

La Métropole de la commune A assume également une compétence en termes de prévention spécialisée depuis le 1er janvier 2017 ; elle relevait jusqu'alors du Conseil Départemental. Cette action se distingue dans différents territoires des structures d'animation jeunesse. Si certaines de ces structures travaillent en partenariat, d'autres semblent se positionner dans une sorte de concurrence informelle les incitant à l'isolement. Ce sentiment, que certains professionnels expriment lors de notre enquête de terrain, peut s'expliquer par la démultiplication des structures jeunesse au sein d'un seul et même territoire, qui contribue à leurs yeux à une clientélisation des publics et la désertification des structures refusant le jeu du clientélisme. Les clubs de prévention spécialisée ont pour objectif de « prévenir ou accompagner des jeunes, qui sont en voie de marginalisation, et leur famille, pour rompre avec l'isolement et restaurer le lien social » (site internet de la Métropole, 2020). Ils fonctionnent comme les structures d'animation jeunesse du territoire sur la libre adhésion des jeunes ; il s'agit donc d'une intervention spécialisée en milieu ouvert. Le public visé, en termes de tranches d'âge, est sensiblement le même que dans les structures d'animation jeunesse, bien que les limites puissent varier à la marge : de 11 à 21 ans, « voire 25 ans pour les majeurs vulnérables » (*ibid.*). On retrouve donc dans l'ensemble des structures jeunesse de la Métropole différents types de jeunes, ne serait-ce que conformément à leur âge : préadolescents, adolescents et jeunes adultes se côtoient — ou se font fuir, c'est selon — sans qu'il n'y ait de répartition par groupe d'âge organisée comme dans les principales structures d'animation enfance (ALSH et ALAE). À l'exception du « Club Centre », tous sont implantés au cœur ou aux frontières d'un quartier prioritaire de la Politique de la Ville. Ils sont ainsi un moyen d'intervention de cette politique métropolitaine.

Point d'appui sur l'intervention jeunesse au sein de la commune centre de l'unité urbaine

Nous proposons dans cette sous-partie un focus sur la commune centre de l'unité urbaine, dans la mesure où il s'agit de la commune qui concentre le plus de structures d'animation jeunesse et où se concentre en ce sens prioritairement notre enquête de terrain. Bien qu'il n'y ait jamais eu de politique jeunesse à proprement parler mise en place par la municipalité de la commune centre, il existe un historique et une évolution des actions et des réflexions à propos de la jeunesse qu'il convient d'aborder, pour comprendre dans quelle logique et sur quelles représentations de la jeunesse elles prennent forme. Un entretien exploratoire avec l'ancien responsable de la Mission Jeunesse nous sert ici d'appui pour traiter cette question. Nous n'aborderons que l'évolution récente de ce questionnement, comme nous le verrons en lien avec les changements d'équipe municipale. En 2008, l'équipe municipale a été élue sans avoir fait de proposition en direction des jeunes du territoire dans son programme de campagne. L'adjointe au maire chargée de la jeunesse et de l'animation socioculturelle a beaucoup travaillé pour faire prendre en compte la question de la jeunesse durant la première partie de son mandat. Son objectif était de passer d'une démarche socioculturelle en direction de la jeunesse, dans la tradition historique de ce qui pouvait se faire autour d'une offre de loisirs et d'activités sportives et culturelles, à une démarche plutôt socio-éducative. L'équipe municipale décide de créer un service socio-éducatif de la jeunesse : le service des Accueils Jeunes. Elle fait le choix d'une sorte de « pré-prévention spécialisée » au sein de ces structures, centrée sur une intervention socio-éducative en direction des jeunes. Le maillage du territoire de ces accueils est à ce moment-là à 80 % dans les territoires estampillés Politique de la Ville ou Contrat Urbain de Cohésion Sociale (CUCS). Cette action est donc très orientée vers une jeunesse spécifique, la jeunesse dite « dangereuse et en danger » (Guérin-Plantin, 1999), susceptible de glisser vers des conduites délinquantes. On a alors rattaché les accueils jeunes déjà existants au Service Accueil Jeunes, lui-même rattaché à la direction du Développement social et de la Solidarité. L'idée est la suivante : utiliser l'offre de loisirs et d'activités pour identifier les jeunes « limite » ; autrement dit en voie de décrochage scolaire et/ou en difficulté d'insertion socioprofessionnelle. Il s'agit à partir de ce « repérage » centré sur des temps d'accueil et d'animation — temps d'éducation non formelle (Bordes, 2012) — de proposer un accompagnement socio-éducatif formalisé, se rapprochant d'une approche de type prévention spécialisée. Ce choix était en partie motivé du fait qu'à moyen terme, la compétence prévention spécialisée ne dépendrait plus du Conseil Départemental, mais de la Métropole. D'où cette orientation prévention spécialisée anticipée par une équipe municipale qui envisageait alors un second mandat consécutif. Selon le responsable de la Mission Jeunesse de l'époque, un des principaux problèmes de cette

approche est relatif à la question de la mobilité et des échelles de territoire. Les jeunes sont mobiles. Dans la commune centre, ils ne restent pas dans leur quartier, ils vont dans le centre, alors que les politiques sont encore dans une approche de la jeunesse par quartier, « voire par hall d'immeuble ». C'est le cas des Accueils Jeunes, qui sont ancrés dans un référencement de quartier. « On sait qu'à partir du collègue, on a un référencement à autre chose que son quartier. Les jeunes se donnent rendez-vous au métro ou à la gare pour aller ensemble vers un ailleurs, le centre-ville notamment. Où ils n'ont pas le même comportement que dans leur quartier, où ils sont en mobilité. Tous les quartiers Politiques de la Ville de la commune centre sont irrigués par le métro. On fait comme si ça ne l'était pas ». Cette vision rejoint celle de Guy Burgel, dans sa critique du plan Borloo : « Si les stratégies urbaines ont échoué depuis si longtemps, c'est qu'elles ont été d'abord la politique des "quartiers", des "cités", qu'il suffirait de cerner au plus près de leurs critères négatifs, avant et au lieu d'être une politique de la ville, prise dans sa globalité. L'heure n'est plus à la cartographie de la pauvreté et au traitement de ses symptômes spatiaux » (Huffington Post, 2018). Le premier travail de la Mission Jeunesse a été de lancer une grande étude sur la jeunesse de la commune centre. Cette étude a bousculé les représentations de la jeunesse. Avec 150 000 jeunes habitants, un tiers de la population de la commune centre a entre 11 et 29 ans. Seulement 13 000 entre 11 et 15 ans. Ce n'est donc pas une ville adolescente. Or, l'offre en termes de jeunesse est principalement axée autour du public collégien et lycéen. La visée, comme nous l'avons dit, est centrée sur l'éducation et la prévention, dans une filiation historique avec l'approche de la jeunesse des 40 dernières années : « *On n'est pas dans l'émancipation, on n'est pas dans la reconnaissance de la participation* » (extrait d'entretien, responsable de la Mission Jeunesse, 2015). L'offre proposée aux jeunes au sein des structures socioculturelles et sociosportives existantes sur le territoire est selon cet ancien responsable centrée sur le développement des compétences : « *mieux jouer de la guitare, mieux jouer au foot* » (ibid.). Le responsable de la Mission Jeunesse y voit un décalage avec les attentes du public, qui cherche avant tout « *un espace de socialisation, où se retrouver entre pairs, relativement tranquille et sans trop de cadrage ou de contrainte* » (ibid.). Or formellement, rien n'existe en dehors de l'offre socioculturelle et socio-éducative dans la commune A. Dans la réalité, notre enquête de terrain révèle que ces espaces de socialisation existent dans ce type de structures. Les Accueils Jeunes, malgré leur visée socio-éducative et préventive, sont bel et bien des espaces de socialisation où les jeunes du quartier se retrouvent entre pairs et où le « cadrage » et les « contraintes » imposées par l'équipe d'animation sont relativement souples. Les élections municipales de 2014 ont marqué un changement de majorité municipale à la

commune A, avec le retour de la droite aux affaires. Malgré les nombreux engagements jeunesse autour desquels l'équipe a fait campagne, la rigueur budgétaire s'impose. Si la Mission Jeunesse a traduit en projets d'action une trentaine des 50 engagements de l'équipe municipale, les ambitions ont dû être revues à la baisse, dans un contexte global de diminution des dotations publiques. Ils se regroupaient dans les catégories suivantes : jeunes et vie nocturne, jeunes et habitat, jeunes et emploi, jeunes et culture, jeunes et santé, jeunes et insertion, jeunes et sport, jeune et engagement, jeunes et vie associative, jeunes et recherche enseignement supérieur, jeunes et communication. Le responsable de la Mission Jeunesse alors en poste revient sur ce début de mandat : « *On m'avait demandé de travailler donc moi j'ai fait des fiches projets, avec l'objectif, les moyens nécessaires, le contenu, l'élu, le comité, comment y arriver, le rétroplanning, tout ça, sur à peu près une trentaine de ces propositions du programme, j'ai fait ça depuis six mois là, il y a 30 projets, et ils sont cadrés, chiffrés, machin, et quand on les a présentés on nous a dit ah non non non, on n'a pas l'argent* » (extrait d'entretien, responsable de la Mission Jeunesse, 2015). Notre entretien avec le précédent conseiller municipal délégué à la Vie étudiante, à la Jeunesse, à l'animation socioculturelle, aux Accueils jeunes et aux relations avec les MJC met pourtant en exergue la volonté municipale de dessiner une « politique jeunesse » cohérente et « complémentaire » au niveau des différents territoires de la commune. Le constat est là encore un cloisonnement important et peu de travail partenarial entre les structures se destinant à l'intervention jeunesse : « *Il y a de multiples acteurs en termes de complémentarité qui pourraient travailler ensemble. Il y a MJC, qui ont parfois un rôle, qui travaillent tout seul, de leur côté, il y a des centres socioculturels, qui ont parfois des espaces jeunesse à l'intérieur de la structure, il y a les accueils de jeunes, évidemment il y a toutes les assos étudiantes et autres associations jeunesse qui sont présentes sur les territoires, on a maintenant les clubs de prévention spécialisée qui sont métropolitains depuis le 1er janvier 2017, on a aussi, j'ai observé qu'il y avait aussi un certain nombre d'autres acteurs [...] on a des centres sociaux, on a des associations de quartiers comme vous dites, on a des associations qui parlent de la jeunesse qui s'intéressent à la jeunesse ou qui agissent pour la jeunesse et donc voilà j'ai demandé à ce qu'on forme des commissions, où chacun pourrait venir se présenter déjà, savoir qui est qui, parce que parfois ils ne se connaissent pas* » (extrait d'entretien, conseiller municipal délégué à la Vie étudiante, à la Jeunesse, à l'animation socioculturelle, aux Accueils jeunes et aux relations avec les MJC, 2016). Il évoque lui aussi les difficultés rencontrées à la suite des baisses de dotations d'État. Dans une logique de maîtrise des dépenses, la municipalité a ainsi acté une baisse des subventions destinées aux MJC afin d'investir notamment dans la

construction de nouvelles écoles et de faire face à l'évolution démographique prévisionnelle de la commune : « on a préféré continuer à investir parce qu'en parallèle on a d'ici 2030 150 000 nouveaux habitants qui vont arriver et avec 150 000 nouveaux habitants, s'il n'y a pas plus d'écoles qu'il n'y en a aujourd'hui on ne va pas s'en sortir là à mon avis ! » (ibid.). Comme nous le voyons, les choix politiques opérés par les collectivités dans un cadre de plus en plus contraint budgétairement ont une incidence sur les subventions qui sont octroyées au secteur associatif et sur enveloppes budgétaires attribuées aux différents Services de la collectivité.

À l'échelle de la commune centre, le Contrat Enfance Jeunesse (CEJ) signé avec la Caisse d'Allocations Familiales pour la période 2015-2018 définit certaines orientations actuelles en matière d'intervention jeunesse. Le CEJ est un outil privilégié pour soutenir les communes dans leur effort de développement des structures pour les jeunes enfants et la jeunesse. En 25 ans, dans la commune centre, c'est principalement l'offre d'accueil de la petite enfance (crèches, multiaccueils, haltes-garderies...) qui en a profité : elle a été multipliée par 10 (d'environ 500 places en 1991 à 5 700 places financées par la CAF à l'heure actuelle). Concernant le secteur jeunesse, nous pouvons lire dans ce document qu'il est prévu de développer une offre adaptée aux « jeunes ». Pour autant, comme le souligne ce Conseiller technique de la CAF, la nomenclature de la CAF en termes de jeunesse est atypique : « La CAF dit enfance c'est 0-6 ans, jeunesse c'est 6-18 » (extrait d'entretien, Conseiller technique CAF, 2017). Il nous explique ainsi que s'il y a bien plus de 63 millions d'euros de financement sont inscrits dans le Contrat Enfance Jeunesse, ce qui en fait un des CEJ les plus ambitieux de France, ces financements concernent très majoritairement les CLAE maternels et élémentaires ; au détriment des structures accueillant les jeunes au-delà de 11 ans : « sur tout ce qui est élémentaire, où on a une construction Ville A qui est relativement bien charpentée et élaborée. La généralisation des CLAE ici c'est quelque chose de... De vraiment très local, d'historique, très culturel, ce qui fait qu'on a dépensé énormément d'argent pour accompagner ces généralisations de CLAE [...] de fait, côté préadolescence et adolescence, c'est-à-dire collèges lycées, on n'a pas vraiment travaillé cette question-là » (ibid.). Selon ce conseiller, la politique jeunesse de la commune A se résume à son service Accueils Jeunes : « y'a pas de Service Jeunesse. [...] Le Service Accueils Jeunes reste quand même très Politique de la Ville, très sur l'angle... Prévention de la délinquance » (ibid.). Comme à l'échelle nationale, ceux que l'on cible, ce ne sont pas « les jeunes », en général, mais plutôt les jeunes issus des quartiers populaires. Pour preuve, tout d'abord, une simple cartographie de l'implantation des structures d'animation jeunesse. On constate que l'offre est inexistante dans l'hypercentre de la commune centre de l'unité urbaine dans laquelle

s'ancre notre recherche. Elle se concentre dans les Quartiers Prioritaires de la Politique de la Ville. L'animation jeunesse s'y inscrit donc dans une logique de discrimination positive ; il s'agit de mettre des lieux, du personnel et des ressources à disposition de jeunes évoluant dans un contexte socioculturel et socioprofessionnel défavorisé. Il est intéressant de constater que cette logique n'est que rarement critiquée ou remise en question par les acteurs du champ de l'animation jeunesse. Pourtant, on pourrait penser que le fait même d'implanter des structures d'animation jeunesse uniquement dans les quartiers Politique de la Ville stigmatise encore un peu plus les jeunes issus de ces quartiers ; non seulement ils ont besoin de davantage de moyens dans le cadre scolaire pour mieux réussir, mais ils ont aussi besoin d'être accompagnés dans leurs pratiques extrascolaires, pour ne pas dévier lorsqu'ils se trouvent en dehors du cadre éducatif formel.

Sur le quartier M, il est intéressant de constater que le travail des animateurs jeunesse ne cible jamais les étudiants de l'Université. Quand les structures d'Éducation populaire visent les jeunes de l'Université, c'est principalement pour les recruter. On y voit régulièrement des affiches et des flyers pour des formations BAFA, des jobs saisonniers ou des offres de Service civique. *A contrario*, les jeunes du campus ne sont jamais considérés comme « public cible » ; on ne trouve que rarement les programmes d'activités ou les événements organisés par des structures pourtant estampillées « jeunesse » et officiants sur le même quartier. Cet état de fait peut nous interroger quant à la mixité des espaces et des accueils jeunes. Comme Loncle (2012, p. 23), nous remettons ici en cause l'idée de l'existence sociologique d'une seule et même « jeunesse », qui serait traitée de façon uniforme et égalitaire, comme le laisse entendre l'appellation générique. Il existe au contraire, de notre point de vue, des jeunesses bien distinctes, que l'on sépare, que l'on oppose. On retrouve ces différentes conceptions dans les discours et les orientations politiques des élus de la commune centre. Si certains dispositifs concernent l'ensemble des jeunes de la commune, d'autres sont donc comme à l'échelle nationale ciblés, visant « prioritairement » les jeunes des quartiers populaires « en difficulté » — que ce soit sur le plan de l'insertion scolaire ou de l'insertion socioprofessionnelle — ou « en danger » de se laisser happer par les éternelles vicissitudes de « la rue » (Lebon, 2019). C'est sur ce type de dispositifs qu'interviennent la majorité des animateurs jeunesse employés par la collectivité, au sein des Accueils Jeunes. *« Sur la partie Accueil Jeunes, on est plutôt sur de la Politique de la Ville, quartiers prioritaires. [...] Il y a deux types d'accueil jeune, de 11 à 17 ans et de 17 ans à 25 ans. De 11 à 17 ans, on est sur une logique qui vise à éviter que les jeunes, sortant de l'école ou du collège, soient à la rue après 17 h. Entre 17 et 20 h, les services sont essentiellement présents sur ces moments-là, on a essayé d'adapter, pour éviter voilà*

que qu'ils se retrouvent tout seuls, et que ça parte un peu dans tous les sens, voilà. [...] On est dans une démarche de loisirs, une démarche ludique, une démarche d'occupation, parce qu'il y a des jeunes qui ne savent pas trop quoi faire et on essaie de les accompagner dans leur activité du quotidien, et de leur faire découvrir d'autres activités, multiples et variées, créer un intérêt inciter une passion... Et puis après en parallèle, on est quand même aussi sur une logique... L'ado va rencontrer un certain nombre de difficultés, qui vont peut-être prendre des formes distinctes ; les éducateurs et les animateurs profitent de ces moments d'échanges et de convivialité un peu ludiques pour accompagner le jeune à la fois sur son orientation, professionnelle, personnelle, familiale. [...] Si les éducateurs et les animateurs considèrent qu'il y a des dangers, par rapport au jeune, ou que le jeune a besoin de tel ou tel soutien, dans tel ou tel secteur dans ce cas il y a des partenariats. Aujourd'hui, les accueils jeunes avaient tendance à se disséminer un petit peu sur tout le territoire. J'ai demandé à ce qu'on évite ce type de politique, parce que ça n'a pas de fin, d'une part, et comme c'est quand même de l'argent public et que je veux que l'action puisse être efficace, j'ai demandé à ce qu'on les concentre plutôt sur les quartiers prioritaires, Politique de la Ville, parce que là il y a vraiment besoin. [Ça existait en dehors de ces quartiers-là ?] Non, mais ça pouvait. Ça pouvait être dans cette logique-là, il n'y avait pas de cadre défini. Sur l'implantation » (extrait d'entretien, élu à la jeunesse de la commune centre, 2017). Ainsi, comme le souligne un conseiller CAF lors de notre entretien, les opportunités de professionnalisation des animateurs dépendent des orientations politiques et des priorités budgétaires des institutions ; localement, elles se présentent donc plutôt du côté de la prévention de la délinquance et de la radicalisation : « Les animateurs se professionnalisent aussi en fonction des opportunités de carrières. Les opportunités de carrières vont se faire en fonction des orientations stratégiques des institutions. Qui vont mettre le fric sur ces orientations là. Donc tu ne peux pas échapper à une analyse un petit peu des politiques jeunesse depuis ces 20 dernières années. [...] On avait prédit une explosion de la jeunesse, mais au final elle n'a pas eu lieu, au final on a une radicalisation d'une partie de la jeunesse... [...] Le problème c'est que tous les moyens sont mis là-dessus maintenant. Tous les moyens sont mis là-dessus... » (ibid.). L'élu jeunesse de la commune centre met en exergue un travail de refonte du projet éducatif des Accueils Jeunes, dans une volonté de rompre avec des pratiques considérées comme désuètes : « Là, j'ai demandé à ce qu'on travaille — c'est en cours ça — sur une autre approche qu'une approche ludique, parce qu'en effet ils n'ont pas besoin de venir jouer à la console à 25 ans, il y a d'autres enjeux, peut-être une orientation professionnelle, et là j'ai demandé à ce qu'il y ait un travail plus profond avec la Mission Jeunesse. Sur les Accueils

Jeunes, on est en train de discuter un peu du... quelle est notre mission et qu'est-ce qu'on fait ? Ça c'était pas encore établi. Les animateurs et les éducateurs connaissent les difficultés, mais il fallait un peu le verbaliser, et l'officialiser. Quel est le projet des accueils jeunes ? Bon ben là aujourd'hui ils sont en train de travailler, on y travaille » (ibid.). Nous avons là un exemple de changement d'orientation politique en matière d'intervention jeunesse qui peut potentiellement constituer une « crise » au sens de Claire Bidart (2006) au sein du parcours biographique relatif à la sphère de vie professionnelle : les repères et les pratiques professionnelles des animateurs jeunesse en poste sont ici remis en cause. Nous verrons dans nos résultats que l'accompagnement de ces changements de niveau institutionnel (Ardoino, 1993) est un ingrédient clé dans la dynamique du processus de socialisation professionnelle chez les animateurs en exercice.

Si nous ne pouvons pas passer en revue l'historique des choix politiques et des orientations jeunesse des sept communes où s'est concentrée notre enquête de terrain, nous comprenons ici qu'il s'avère cependant nécessaire d'appréhender en amont le contexte démographique, politique et socioculturel dans lequel évoluent les acteurs de notre enquête. Nous avons ainsi dressé un portrait de l'unité urbaine et des différentes communes où sont implantées les structures de notre enquête (*annexe 1*). Ces éléments nous permettent de parfois mieux comprendre ce que vivent les animateurs jeunesse dans l'exercice de leurs fonctions. Ils ont une incidence sur la façon dont les questions de jeunesse se dessinent au sein de la collectivité dans laquelle ils travaillent.

Une remise en question de l'existant prégnante au sein des différentes structures d'animation jeunesse

Dans les sept communes au sein desquelles nous avons enquêté, depuis plusieurs années, les responsables politiques et les directeurs de structures d'animation jeunesse ont remis en question ou remettent actuellement en question leurs modalités d'intervention en direction des jeunes. Comme nous l'avons expliqué, si le modèle de l'animation enfance est relativement homogène et stabilisé, il n'existe pas à proprement parler de modèle faisant consensus dans l'animation jeunesse. « *Ces faux plafonds municipaux, c'est emblématique de tout ce qu'on essaie de faire sauter. T'as parlé de faire sauter des choses, nous aussi on essaie d'en faire sauter* » (extrait d'entretien, A., directeur de structure jeunesse). A. et M., directeurs de structure jeunesse au sein de deux collectivités locales différentes, se positionnent ouvertement en rupture vis-à-vis de ce qu'ils appellent l'animation jeunesse traditionnelle, symbolisée par la figure du Point Accueil Jeunes (PAJ), qu'il soit associatif ou municipal. Sur notre territoire d'enquête, dans l'imaginaire collectif

des animateurs, le PAJ se caractérise par un petit local en préfabriqué, généralement vétuste puisque la plupart ont vu le jour à cheval entre les années 1980 et 1990. Ces structures sont uniquement destinées aux jeunes, généralement situées à l'extérieur du centre-ville, et plus spécifiquement concentrées au sein des quartiers prioritaires dans les communes concernées. On y retrouve l'équipement classique : des tables, des chaises, quelques fauteuils et canapés, des jeux de société, une table de ping-pong, un baby-foot, une console de jeux vidéos. Les sorties et les activités qui y sont proposées sont dites « de consommation », sous-entendu sans réelle intention pédagogique ou finalité éducative particulière. Il s'agit là d'une représentation professionnelle courante, que l'on a pu rencontrer régulièrement durant nos périodes de travail de terrain. Il s'agit généralement d'une représentation qui permet aux professionnels de l'animation de se positionner en rupture. En effet, depuis quelques années, la fréquentation de ces structures « classiques » de l'animation jeunesse est à la baisse ; la pertinence du modèle est ainsi régulièrement remise en question par les différentes municipalités, qu'elles aient opté pour la gestion directe ou la délégation de Service public. Si un certain nombre de locaux ont fermé leurs portes, d'autres communes les ont conservés tout en entamant une phase de réflexion dans l'optique de proposer d'autres types de structures. Maîtres-mots au cœur de ces réflexions : participation des habitants, engagement des jeunes, co-construction du projet, Tiers Lieux, transversalité, décloisonnement, accompagnement de projets, diversification des activités. En d'autres termes, changer le statut du jeune au sein de la structure, de consommateur à acteur ; accueillir un public plus large, en termes d'âges, d'origines sociales et culturelles, de lieu d'habitation ; dépasser le cadre de l'animation socioculturelle en faisant cohabiter les animateurs avec d'autres professionnels, afin de diversifier l'offre ; créer de véritables lieux de vie, ouverts à tous, proposant un cadre convivial propice aux rencontres et au dialogue. Pour A. comme pour M., la rupture s'ancre dans l'expérience du parcours. Tous deux ont connu et éprouvé l'ancien modèle au sein de leur commune. Pour l'un comme pour l'autre, ce modèle correspond au passé, dans le contexte de leur parcours professionnel. Le présent et le futur de ces parcours se construisent en rupture par rapport à ce modèle considéré obsolète. Dans les différentes structures du territoire, nous retrouvons une hétérogénéité importante en termes de fonctionnement et de modalités d'accueil. Certaines structures concordent à peu de choses près au modèle traditionnel du PAJ ici décrit par les deux responsables. Elles font effectivement parfois face à des problématiques de fréquentation et voient la pertinence de leurs pratiques remise en cause. D'autres se sont engagées vers de nouvelles modalités d'intervention, souvent à l'occasion de l'emménagement au sein de nouveaux locaux. L'ancien préfabriqué isolé et centré sur l'accueil des

jeunes laisse généralement place à une nouvelle structure plus visible, où l'action jeunesse n'est plus qu'une part de l'activité. Qui dit nouvelle structure dit nouveau projet ; les modalités d'accueil et de fonctionnement sont ainsi largement repensées. D'autres problématiques s'y rencontrent : désertification du public jeunesse qui fréquentait la structure jusqu'alors, recherche de points d'accointance au sein d'équipes pluriprofessionnelles, problématiques de mise en pratique du principe de transversalité. Toutes les équipes que nous avons rencontrées ont en commun de développer une réflexion critique quant à la pertinence de l'existant. Ces mises en mouvement et ces remises en question ont à nos yeux une incidence dans le processus de socialisation professionnelle, puisqu'elles demandent un réajustement régulier des composantes identitaires et des compétences professionnelles. Il s'agit pour les animateurs de donner du sens à ces changements et d'y adhérer, sans quoi ils risquent la « disqualification » (Paugam, 2000). Mais au-delà du fonctionnement de la structure, le changement se manifeste également par une évolution des missions confiées aux animateurs. Comme nous l'avons dit, ces derniers voient les orientations de leur travail en partie dictées par les différentes contractualisations de services et commandes publiques, qui évoluent elles-mêmes en fonction du contexte socio-économique et politique. Là encore, les animateurs doivent parvenir à donner du sens à ces nouvelles missions, qui peuvent parfois entrer en conflit avec leur idéal et leurs références professionnelles, qu'elles soient individuelles ou groupales (Davis, 1966). Ces dynamiques identitaires (Kaddouri, 2019) sont au cœur de transactions et de négociations avec soi-même et avec autrui (Dubar, 1992) caractéristiques du processus de socialisation professionnelle chez les animateurs en exercice.

1.2.4. Questionner la fonction de l'intervention jeunesse et de l'animation en contexte urbain

Nos travaux de recherche de Master 2 ont permis une première mise au clair du rapport des animateurs aux fonctions qu'ils assurent dans leur exercice professionnel, qui sont donc intimement liées avec les définitions, les orientations et les choix politiques vis-à-vis de « la jeunesse » et de « l'animation », tant au niveau local qu'au niveau national. Les animateurs jeunesse, dans leur ensemble, ne partagent pas une vision commune du cœur du métier, de même qu'ils ne partagent pas une culture professionnelle commune et stabilisée. Les spécificités contextuelles restent premières dans leurs discours (Virgos, 2015). Pour autant, ils s'accordent sur ce qu'ils identifient comme un glissement de l'animation vers le social, phénomène déjà identifié par Laurent Besse (2008). Les travaux de recherche contemporains relatifs au champ de l'animation vont dans le

même sens ; l'intitulé du colloque de l'ISIAT (IUT Bordeaux-Montaigne, 2017) « L'animation socioculturelle, quels rapports à la médiation ? » atteste de la prégnance de cette préoccupation, pour les professionnels en exercice comme pour la communauté scientifique. Le « glissement » de l'animation socioculturelle vers l'intervention sociale est à nos yeux largement discutable dans le champ de l'animation enfance, où l'activité de loisir, même si elle est occasionnellement convoquée au nom d'objectifs pédagogiques axés autour de la socialisation de l'enfant, reste centrale. Dans le cas de l'animation jeunesse, nos observations de terrain nous amènent à penser que l'activité est beaucoup plus accessoire. La relation, l'échange, le vivre ensemble ont tendance à être priorisés. Les activités servent de support à la discussion, sont l'occasion de créer des moments de vie partagés qui mettent en confiance, amènent à l'ouverture ; *in fine* consolident les relations : entre les jeunes d'une part, entre les jeunes et leurs animateurs d'autre part. Ainsi, ce qui peut parfois frapper au premier abord quand on est habitué aux structures d'animation enfance-loisirs et que l'on commence à fréquenter les structures d'animation jeunesse, c'est justement le minimalisme des activités. Des mercredis après-midi qui s'articulent régulièrement autour de la PlayStation 4, de quelques parties de Uno, de la table de ping-pong et du baby-foot. Il est intéressant de relever que sur les programmes d'activités des Accueils Jeunes municipaux de la commune centre, ces demies-journées sont intitulées « Accueil ». Pas besoin de s'inscrire, on arrive quand on veut, on repart quand on veut, il n'y a rien de spécial de prévu, l'activité s'improvise selon l'envie et la dynamique du groupe. Ce qui importe pour les animateurs, c'est ici d'avoir des temps propices à la discussion, à la relation, à la mise en confiance.

Nous avons mis en exergue dans ces travaux que le pôle médiateur apparaît comme étant le plus « central » (Abric, 1994) dans les représentations professionnelles (Piasser, 2000) des intervenants jeunesse de notre enquête. Ce pôle renvoyait chez eux à des qualités relationnelles relatives à la mise en lien, à la convivialité, à l'écoute et au dialogue ; des éléments transversaux à des situations de travail différentes. Les temps d'accueil au sein des structures que nous avons pu observer correspondent effectivement à ce type de travail relativement informel. Ce qui différencie les animateurs jeunesse des autres intervenants sociaux travaillant auprès de ce public, à leur sens, c'est l'aspect non formel de cette médiation. Elle leur permet d'établir un climat propice au dialogue avec les jeunes et les familles, ce que peinerait à faire selon eux les institutions officielles. Ils revendiquent ainsi une approche moins cadrée et plus souple que les éducateurs spécialisés, même si leurs fonctions ont de leur point de vue tendance à se rapprocher. Ils revendiquent ainsi la dimension sociale de leur travail en direction des jeunes, ce qui semble lié à un besoin de

reconnaissance sociale et institutionnelle ; l'animation jeunesse souffrant parfois d'une image sociale centrée sur la proposition d'activités et de sorties de consommation, ou sur l'occupation voire la captation de jeunes oisifs potentiellement en proie aux activités délinquantes au cœur des quartiers populaires. Les activités, les sorties et les temps d'accueil sont ici envisagés comme un prétexte, un support de travail au service d'autres fonctions, parmi lesquelles la médiation apparaît première. Comme nous le verrons, la précarité des conditions d'emploi et de travail (Paugam, 2000), le manque de reconnaissance institutionnelle et les tensions identitaires (Kaddouri, 2019) peuvent dans une certaine mesure être tempérés par le sens donné au travail d'animation. À travers la médiation, nos travaux précédents ont mis en exergue que celui-ci retrouve parfois aux yeux des animateurs jeunesse une véritable utilité sociale. La construction de sens est un vecteur d'épanouissement personnel dans le cadre du travail (Longo & Bourdon, 2016). Nous faisons l'hypothèse qu'il est un ingrédient majeur de la continuité du parcours professionnel.

Redonner du sens au travail à travers la médiation ?

Dans la logique d'une nécessaire adaptation à l'emploi (Redjimi, 2009), la médiation a aujourd'hui une place établie dans les cursus de formation des animateurs jeunesse professionnels. Elle se décline dans les programmes BPJEPS notamment à travers des modules centrés sur la mise en réseau et l'implication des acteurs éducatifs de l'environnement social autour d'un projet. De même, certains centres de formation « proposent un apprentissage de la gestion de la relation avec le public visé partant des techniques de la “médiation sociale”, d'autres se basent sur la spécificité explicitement relationnelle de la “pédagogie de la médiation” à partir de projets socioculturels » (Redjimi, 2009, p.153). Le lien entre animation et médiation est donc bien établi, mais c'est le sens que revêt la médiation pour les animateurs en exercice qu'il nous paraît important de mettre en lumière. Elle pourrait ainsi permettre aux professionnels de l'animation jeunesse de légitimer une place de « tiers facilitateurs » dans un rapport problématique entre publics et institutions. Les animateurs, dans la mesure où ils n'ont pas compétence à octroyer des aides, placer, exclure, radier ou orienter les publics sont plus facilement sollicités par leurs publics. Ils assurent un entre-deux, une fonction « tampon » de médiation rénovatrice (Guillaume-Hofnung, 2015) entre les publics en difficulté et les institutions. Ils peuvent permettre de renouer ou de faciliter un dialogue rompu ou conflictuel. « Accompagner » et « faciliter » sont deux verbes redondants dans les discours des animateurs jeunesse. Ils nous semblent caractéristiques de la fonction de médiation telle qu'ils la pratiquent. Cette médiation ne se veut pas préventive, tout comme cet accompagnement se

différencie dans les entretiens de l'assistanat et de l'idée de « compensation des déficits ». Dans les discours, ils auraient ainsi pour but de favoriser l'émancipation de sujets acteurs de leur insertion au sein de la société en tant que citoyens « éclairés ». Pour autant, qu'en est-il en réalité ? Ces discours ne sont-ils pas un moyen de rationaliser les transformations du champ de l'animation et l'inscription des différentes structures dans le cadre imposé par les financements publics, notamment relatifs à la Politique de la Ville ? Si la fonction de médiation semble faire sens pour des professionnels de l'animation jeunesse qui y trouvent un vecteur de reconnaissance sociale et de légitimité professionnelle, il convient de se demander à qui sert, *in fine*, la médiation. Afin de mettre les discours à l'épreuve de la réalité, nous proposons ici d'analyser la mise en œuvre d'un dispositif de médiation dans le cadre du projet « Mixité sociale et scolaire au collège » porté par le Conseil Départemental. Cette partie nous permettra par la même occasion d'illustrer le phénomène de délégation de service public aux organisations associatives par le biais des appels à projets et des appels d'offres (Breton, 2014).

Une fonction de médiation sociale nécessairement au service du public ?

Présentons tout d'abord les choses de façon très factuelle. Les élèves de CM2 de cinq écoles de la commune centre situées en Quartier Prioritaire de la Ville ont été orientés vers des collèges situés en centre-ville de cette même commune et de deux autres communes limitrophes. Les deux collèges situés au cœur du QPV en question sont amenés à être progressivement « vidés » pour être reconstruits d'ici 2021-2022, en dehors de leur quartier d'implantation actuel, au sein de « secteurs socialement plus mixtes, en frange de quartier »¹² selon les mots du Conseil Départemental. Les collèges « favorisés » de rattachement ont été sélectionnés en prenant en compte trois critères : leur composition socio-économique, leur capacité d'accueil et leur implantation géographique. Le Conseil Départemental s'étant engagé à ce que le temps de transport n'excède pas les 30 minutes, « temps de transport scolaire moyen sur le département ». Cette nouvelle sectorisation à l'initiative du Conseil Départemental entre dans le cadre réglementaire défini par la loi du 8 juillet 2013, qui rend possible la création de secteurs multicollèges pour favoriser la mixité scolaire et sociale, « à l'initiative exclusive des départements, seuls compétents en matière de sectorisation »¹³. L'article L. 213-1 du Code de l'éducation stipule ainsi que « lorsque cela favorise la mixité sociale, un même secteur de recrutement peut être partagé par plusieurs collèges publics situés à l'intérieur d'un même périmètre de transports urbains ». La question de la mixité sociale à l'école n'est pas

12 Extrait de la présentation du projet : site internet *Actu commune A*, 18 février 2019.

13 L'État a transféré la compétence de sectorisation des collèges aux Conseils Généraux en 2004.

nouvelle, dès la fin des années 1990, les textes ministériels désignent les ségrégations scolaires comme contraires à « l'idéal de l'école républicaine » (circulaire n° 99-007 du 20 janvier 1999). Pour autant, ces textes n'étant pas prescriptifs, ils n'ont engendré « aucune transformation institutionnelle tangible » (Ben Ayed, 2016). En 2016, plusieurs rapports pointent du doigt les effets de l'assouplissement de la carte scolaire actée en 2007, et plus particulièrement la « fragilisation des établissements déjà en difficulté (hausse de l'éviction) et la déstabilisation des collèges moyens » (Rapport AMSSC, 2016, p.11). Pour autant, le Ministère a fait le choix d'une voie médiane en laissant davantage la main aux collectivités territoriales, jugées plus à même d'adapter les règles en fonction de leurs besoins et de leurs spécificités. « La libéralisation sans règle aggrave les inégalités, tandis qu'une trop grande rigidité empêche de les réduire » (Rapport AMSSC, 2016, p.11). Il est intéressant de noter que la « concertation citoyenne » est généralement mise en avant dans le cadre de ces projets. Il s'agit d'une concertation en amont dans les différents établissements scolaires, invitant l'ensemble des acteurs concernés à s'exprimer afin de faire émerger des propositions permettant de mettre en place un système consensuel. Au sein de certains territoires, les acteurs ont privilégié un regroupement de secteurs où ont été associés en binôme des collèges en situation extrême : très favorisés et très défavorisés. Les familles ont donc le choix quant à l'affectation de leur enfant dans l'un des établissements du regroupement. C'est l'option qui a été privilégiée dans la plupart des secteurs où l'expérimentation a été mise en œuvre, où les Conseils Départementaux ont ainsi cherché à renforcer l'attractivité des collèges REP¹⁴. À l'inverse, sur d'autres territoires, les décideurs ont privilégié une sortie progressive des élèves des « collèges ghettos » pour les scolariser dans les collèges « favorisés ». À la marge, les familles pouvaient faire des demandes de dérogation en justifiant d'une situation particulière. Au sein de certains quartiers concernés, durant les phases de réflexion et de concertation, les projets ne font pas toujours consensus. Ils ont pu être à l'origine de mobilisations de parents, habitants, enseignants, élèves et anciens élèves, notamment lorsqu'il était question d'une fermeture des établissements scolaires de proximité. Certains collectifs mobilisés ont pu se plaindre du caractère biaisé de ces concertations, ayant le sentiment de ne pas être pris en compte par les experts et de la classe politique. De plus, dans les cas où le projet de mixité sociale s'est concrétisé par une fermeture de collèges situés au sein des quartiers prioritaires, certains acteurs ont pu y voir une nouvelle forme de stigmatisation vis-à-vis de ces quartiers et de ses habitants. Les enfants apprendront-ils réellement mieux ailleurs ?

14 Au collège Simone Veil de Montpellier, en large sous-effectif jusqu'en 2016, l'accent a été mis sur les ressources numériques, les parcours sportifs, les offres linguistiques et la création d'une section d'enseignement en arts de la scène et du spectacle afin de changer l'image de l'établissement. Le collège s'est ouvert aux élèves hors secteur.

La question se pose. À quelles conditions la mixité sociale est-elle favorable à la réussite scolaire des élèves les plus en difficulté ? Les « effets » des variables en situation d'apprentissage sont difficilement isolables, notamment en raison du caractère interactif de ces situations. Les recherches en sciences de l'éducation et de la formation attestent de cette difficulté notamment à propos de « l'effet maître » (Bressoux, 2001). Ainsi, arguer des effets de la mixité sociale sur les apprentissages des élèves relève de notre point de vue de la « réification des concepts » (Vandenberghe, 1992, p.88). Les statistiques relatives à l'évolution de la part de PCSF et de PCSD¹⁵ au sein des établissements, présentées dans les rapports mentionnés précédemment, ne nous donnent pas d'indications relatives à l'évolution des apprentissages des élèves. *In fine*, pourquoi avoir privilégié cette option à une revalorisation des établissements les plus en difficulté ?

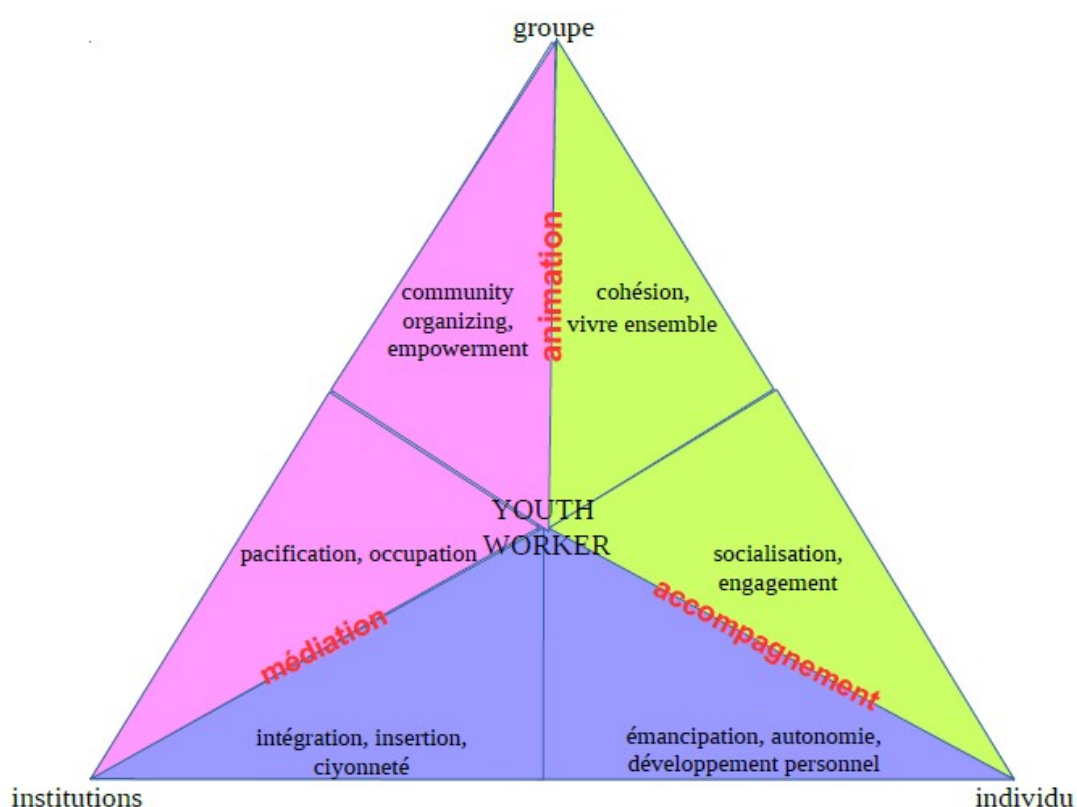
La place des animateurs dans le cadre du projet « Mixité sociale et scolaire au collège »

Dans la mise en œuvre du projet, le Conseil Départemental a décidé de mettre en place un service de transport en commun gratuit afin de faciliter la mobilité vers les nouveaux établissements d'affectation des élèves de 6e habitant dans le QPV ciblé. Face à l'inquiétude des parents d'élèves, les responsables ont fait appel à différentes associations d'Éducation populaire pour qu'ils prennent en charge l'accompagnement de ces élèves durant les temps de transport. Il s'agit d'une « commande institutionnelle » à laquelle une fédération d'Éducation populaire locale répond, en instaurant un service d'animation/médiation dans les bus, assuré par des animateurs CLAE référents qui connaissent bien les enfants du quartier. Lorsque les référents du projet affiliés à la fédération témoignent de sa mise en œuvre, on comprend que les animateurs ont deux missions principales : une première axée sur le dialogue, l'écoute, la médiation ; une seconde axée sur la régulation et la sanction, qui prend donc ici la forme d'un signalement, pouvant entraîner avertissements, exclusions temporaires ou définitives du service. Les animateurs sont formés aux techniques de médiation par leur fédération, afin qu'ils assurent aux mieux leurs fonctions. Les acteurs du projet reconnaissent que les animateurs/accompagnateurs jouent un rôle dans la prévention des « incivilités », comme en attestent certains documents relatifs à l'évaluation du projet. Cet exemple illustre de façon plus concrète comment une part des missions des animateurs évolue vers le champ de l'intervention sociale. Dans le cadre de ce dispositif, les animateurs assurent bien une fonction de médiation sociale, une « présence sociale ». Nous allons désormais en questionner le fond ; et le sens que les professionnels de l'animation peuvent donner à ces fonctions professionnelles

¹⁵ Professions et Catégories Socioprofessionnelles Favorisées ou Défavorisées.

émergentes en tant qu'acteurs de l'Éducation populaire.

Au regard de nos travaux antérieurs et des observations de terrain menées dans le cadre de cette thèse, nous proposons une modélisation des fonctions et des orientations du travail des animateurs jeunesse qui peut ici servir de base à notre réflexion :



Virgos, J. (2019) *Fonctions et orientations du travail du « youth worker ».*

Cette situation illustre bien les différentes composantes du travail représentées et les tensions inhérentes aux deux triangles ayant « institutions » pour sommet commun. Ils questionnent le positionnement de l'animateur dans son intervention entre le groupe et les institutions d'une part, entre l'individu et les institutions d'autre part. Dans le premier triangle¹⁶, son positionnement est aux prises de deux fonctions professionnelles opposées : « pacification » et « empowerment ». Dans le second¹⁷, il en est de même, entre « intégration » et « émancipation ». Ainsi, si l'évolution de la profession vers le champ de l'intervention sociale n'est plus aujourd'hui réellement contestable, il

16 Ici en rose, « groupe-animateur-institutions ».

17 Ici en bleu, « individu-animateur-institutions ».

est important d'interroger la notion de service : au service de qui travaille l'animateur ? Quels sont les intérêts que ses interventions sous-tendent ? Certains mots-valises comme « mixité sociale » ou « Éducation populaire » nous semblent parfois détourner l'attention des acteurs, tant il paraît évident qu'ils sont mobilisés au service du public. Pourtant, dans le cadre de certains projets, les animateurs interviennent avant tout en faveur des institutions ; d'autant plus lorsque ces dernières sont commanditaires. L'animateur est progressivement devenu un intermédiaire entre les institutions et le public, un médiateur en charge de réguler les rapports sociaux démocratiques (Augustin & Gillet, 2000). Nos travaux de recherche montrent que les animateurs ont parfois le sentiment d'être dans une situation inconfortable, comme pris entre deux feux : répondre à la fois aux demandes du public et aux demandes de l'institution. Il s'agit d'une posture professionnelle à notre sens caractéristique de la médiation sociale. Cherchant à donner du sens aux projets et aux dispositifs institutionnels dans lesquels ils sont engagés, les discours des professionnels peuvent ainsi être biaisés par ce que Pierre Bourdieu appelle l'*illusio*¹⁸. Dès 1995, Jean-Claude Gillet décrivait un travail d'arrangement combinatoire chez les animateurs, qui peut être considéré comme une négociation avec soi-même visant à concilier les injonctions et les contraintes structurelles avec les visées du projet de structure et l'« idéal professionnel » (Davis, 1975). Il s'agit donc de préserver ou de redonner un sens au travail réel, en profitant des interstices identifiés dans le travail prescrit. Ce travail d'arrangement ne nous semble possible que dans la mesure où les animateurs ont conscience des décalages existants entre les intérêts des commanditaires et les intérêts du public, d'une part ; bénéficient d'une marge de manœuvre effective dans la réalisation de leur travail, d'autre part. À ce propos, Jesu & Nazareth (2016) proposent une réflexion intéressante quant aux fonctions sociales et politiques de l'encadrement de la jeunesse assurée par les animateurs au sein des quartiers prioritaires : « Les encadrants, au-delà des objectifs qui leur sont fixés, visent surtout la réhabilitation symbolique de jeunes multirelégués. Pour ce faire, ils valorisent soit le dépassement individuel des rappers, soit la performance collective des footballeurs. La trajectoire de ces “spécialistes de l'occupation” permet en outre d'expliquer qu'ils partagent avec leurs encadrés une certaine proximité avec la “culture des rues”. Mais plutôt que de la proscrire, ils en font une ressource pour infléchir les conduites des jeunes vers des modes de vie conformes » (2016, p.74). Ce développement illustre bien la tension qui réside entre encadrement/contrôle social et

18 « L'*illusio*, c'est ce qui est perçu comme évidence et qui apparaît comme illusion à celui qui ne participe pas de cette évidence parce qu'il ne participe pas au jeu. » [...] « Quand les structures incorporées et les structures objectives sont en accord, quand la perception est construite selon les structures de ce qui est perçu, tout paraît évident, tout va de soi » (Bourdieu, 1988, p.14 ; 1994, p.156).

réhabilitation symbolique/lutte contre l'exclusion socioprofessionnelle. La tension est d'autant plus importante lorsque l'animateur est socioculturellement proche du public ; il doit alors trouver un moyen de concilier des références identitaires plurielles, l'amenant potentiellement à minimiser certaines de ses fonctions et à mettre en avant celles qui lui apparaissent plus en adéquation avec son idéal professionnel. Cette distanciation critique vis-à-vis du travail de terrain et des politiques publiques qui en orientent le contenu est *a fortiori* problématique dans le monde de l'animation étant donné que, comme Véronique Bordes le souligne, les employeurs ont tendance à abuser du recours à des animateurs non formés et non qualifiés, particulièrement dans les quartiers populaires : « L'absence de formation peut maintenir l'animation loin de ses trois enjeux : déliance, développement de loisirs et création culturelle (Augustin, Gillet, 2000), et risque de la positionner comme une réponse politique de maintien de paix sociale ou d'offre de service, perdant les notions de projets collectifs, éducatifs et pédagogiques. Cette fonction collective nécessite un positionnement qui doit permettre l'écoute, l'échange et l'action dans un projet commun. [...] l'animation est une profession demandant l'apprentissage et le développement d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire, mais aussi une réflexion sur les pratiques professionnelles que seule la formation peut apprendre » (Bordes, 2008, pp.3-4). À ce titre, le recours à une « main d'œuvre » peu qualifiée et peu formée dans le monde de l'animation peut apparaître comme une stratégie en termes de politique publique au niveau local. L'entrée en formation professionnelle continue, en tant que séquence de transition professionnelle, amène dans certains cas les animateurs en poste à prendre une place plus critique par rapport à leur organisation et aux institutions, mettant ainsi parfois en péril leur projet professionnel. Dans la situation évoquée, pour les jeunes, le bus est certes un moyen de se rendre gratuitement au collège, un espace de socialisation, mais il est aussi pour certains un temps institutionnel (de plus) où l'on risque d'être averti ou exclu. On nous répond alors que si les animateurs n'étaient pas là, la situation serait bien pire, preuves à l'appui à la comparaison du nombre d'incivilités relevées en présence des animateurs-accompagnateurs et en leur absence. Que l'expérience est aujourd'hui plutôt bien vécue, que ce soit par les jeunes ou par les familles habitants dans les QPV. Que le dispositif d'accompagnement a su évoluer depuis. Nous ne doutons pas de l'efficacité de la « présence sociale » assurée par les animateurs-accompagnateurs au sein des bus, mais davantage, d'un point de vue scientifique, des bénéfices du projet de mixité sociale pour le public ; au-delà des *a priori* et de toute considération politique ou militante, il sera intéressant de voir dans quelle mesure ces différents projets de mixité sociale et scolaire au collège ont été favorables pour les jeunes en difficulté scolaire, et plus spécifiquement ceux habitant dans

les Quartiers Politique de la Ville.

Dans le cadre de cette thèse, le ciblage territorial et les discours républicains inhérent à la Politique de la Ville nous questionnent quant aux objectifs politiques de l'intervention sociale s'inscrivant dans ce cadre. Les acteurs des associations d'Éducation populaire remettent-ils en question sur le terrain la pertinence des dispositifs mis en œuvre par leurs principaux financeurs ? Lorsque ces orientations entrent en conflit avec les repères et les valeurs des professionnels en poste, comment ces derniers parviennent-ils à y faire face ? La formation professionnelle continue est-elle bénéfique lorsqu'elle donne l'occasion aux animateurs de prendre du recul, voire une distance critique par rapport à leurs pratiques ? Comme nous le verrons, les changements de visée et de projet politique en termes d'intervention jeunesse peuvent constituer des « crises » (Bidart, 2006) au cours desquelles la dynamique identitaire temporairement stabilisée est perturbée, pouvant modifier le trajectoire du parcours professionnel (Bidart & Longo, 2007 ; Supeno & Bourdon, 2013). Ces questions nous semblent d'autant plus d'actualité que le 4 juin 2019, la plupart des grandes Fédérations d'Éducation populaire¹⁹ ont signé avec Benjamin Attal, secrétaire d'état auprès du ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, une convention de partenariat dans le cadre de la mise en œuvre du Service National Universel (SNU). Pour Vincent Tiberj, le SNU est le reflet d'une conception générale de la jeunesse qui fait écho à la jeunesse dangereuse : « Vouloir instaurer l'uniforme, les faire lever devant leurs professeurs, c'est une figure ancienne. La jeunesse doit être dressée. Le primat reste qu'on doit éduquer les jeunes, pas pour les conduire à l'émancipation mais plutôt leur édicter des règles et leur apprendre à se comporter pour correspondre à un désir d'ordre et combattre les incivilités. C'est une vision datée politiquement et en inadéquation avec la manière dont la société évolue. » (Médiapart, 2019). On peut alors se demander comment les animateurs qui seront potentiellement mobilisés dans le cadre du SNU parviendront à donner du sens à leur médiation entre des jeunes engagés sous contrainte et un État-nation en crise qui ne semble plus savoir comment rétablir un semblant de cohésion nationale. Ces dernières années, un nombre conséquent d'ouvrages, de conférences et de rapports ont traité de la désaffection politique et des formes d'engagement des jeunes. Devant l'idée commune qu'ils ne s'engagent plus, les recherches attestent pourtant qu'ils s'engagent toujours - ou du moins s'intéressent toujours à la politique - voire davantage, mais qu'ils se mobilisent de façon différente, conséquence d'une désaffection des formes politiques traditionnelles et d'une image plus positive du milieu associatif (Nabli & Naves, 2015 ;

19 Signataires de la convention : IFAC, Le projet imagine, Animafac, Ligue de l'enseignement, UCPA, Familles rurales, PEP (pupilles de l'enseignement public), Fédération Léo Lagrange, Ordre de Malte, Croix rouge française, Ceméa, France volontaire, Unis Cité, France télévision, Association Junior, Fédération française de sauvetage et de secourisme, AFEV, Jeunesse au plein air, Croix blanche, Union nationale de l'information jeunesse.

Becquet & Goyette, 2014 ; Van de Velde, 2014 ; Roudet, 2010). Mais le désengagement de la jeunesse des formes traditionnelles - à long terme et au sein d'une seule et même structure – pose un problème d'ordre structurel. Le renouvellement générationnel est un enjeu pour le maintien des institutions et des associations ; et *in fine* de la démocratie représentative. On voudrait ainsi sans doute ramener les jeunes sur les rails d'une pratique citoyenne normalisée, plus proche des urnes que d'une rue qu'il s'agit donc pour la République de « tenir » ou de « reconquérir ». Ces dernières années, le recours aux dispositifs de participation et de concertation citoyenne, que ce soit au niveau local ou national, est apparu particulièrement cynique. En substance, le message pour les jeunes et les classes populaires est finalement le même : « Donnez votre avis, mais ne vous attendez pas à ce que nous, décideurs, élus, nous en prenions nécessairement compte ». Comment dans ce contexte peut-on parvenir à recréer une relation de confiance ? Si les promesses ne sont pas tenues, les limites de la médiation non formelle entre « jeunes » et « institutions » assurée par les animateurs sont rapidement atteintes, laissant place aux désillusions, aux frustrations, qui peuvent conduire les jeunes à des parcours résignés ou déviants. Si les promesses ne sont pas tenues, les professionnels de l'animation doivent-ils malgré tout persister dans cette voie ? On comprend les enjeux économiques qui incitent les acteurs de l'Éducation populaire à inscrire leurs actions en direction des jeunes dans les projets institutionnels.

Mais faut-il alors s'étonner de la désertification progressive des structures d'animation ? Le monde de l'animation se veut fondamentalement militant, mais pour qui milite-t-il réellement ? En Amérique du Nord, la voie du *community organizing* place une partie des « animateurs » au service de la communauté. Pour Saul Alinsky, il n'y a rien à attendre des programmes charitables portés par les institutions. Dans un article intitulé *The War on Poverty – Political Pornography*, il met en exergue l'incapacité de ce type de dispositif à émanciper réellement les habitants des quartiers populaires. « La dépossession des opprimés par leur désorganisation politique consiste à briser toute possibilité d'action collective autonome, à les forcer à s'exprimer au travers des « canaux légaux » et à atomiser le plus possible leurs pratiques politiques. [...] Il pense, à l'instar de Rancière, que les dépossédés n'ont pas besoin qu'on les aide, mais bien qu'on les émancipe. [...] Il veut leur apprendre à développer « du pouvoir », c'est-à-dire la capacité à agir collectivement pour défendre ou revendiquer des droits. [...] Sans sa puissance matérielle, l'émancipation n'est qu'un discours » (Alinsky, 2012, pp.9-16). Compte-tenu de la situation des jeunes issus de l'immigration postcoloniale habitant dans les quartiers populaires, ne serait-ce finalement ce pour quoi les acteurs de l'animation et de l'Éducation populaire devraient réellement militer ? Il semble en tout cas

impératif de mettre au clair, selon nous, les finalités que poursuivent les différents acteurs impliqués. Dans le champ de l'animation, la médiation entre jeunes et institutions a de notre point de vue nécessairement une orientation dans la mesure où les rapports de forces entre les deux parties ne sont pas équilibrés et que les agents de médiation répondent généralement à la commande de l'une des parties en question : L'institution. Le parti pris du « et en même temps » nous semble donc ici trouver ces limites. L'animateur ne peut gagner la confiance des habitants du quartier « que s'il réussit à convaincre les personnages clés de cette communauté, et bien d'autres, premièrement qu'il est avec eux et, deuxièmement, qu'il a des idées et sait comment s'y prendre pour faire changer les choses [...] Autrement, qui aurait besoin de lui ? » (Alinsky, 2012, p.150). Toujours est-il que les animateurs jeunesse ont quoiqu'il en soit besoin des jeunes pour légitimer leur travail et sauvegarder leurs emplois.

2. Animateurs jeunesse : parcours professionnels et processus de socialisation professionnelle

L'animation est un monde professionnel hétérogène ne bénéficiant que d'une faible reconnaissance sociale. Il est en proie à des transformations rapides et aux critiques depuis ces trente dernières années, où précarité des conditions d'emploi et instabilité au sein des collectifs de travail conduisent un certain nombre de jeunes animateurs à n'y travailler que dans une logique de rétribution (Longo & Bourdon, 2016) et à en sortir dès qu'une opportunité en adéquation avec leur « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) se présente (Lebon, 2010 ; Bacou, 2017). Il apparaît intéressant de comprendre pourquoi et comment les animateurs jeunesse aujourd'hui en poste y ont inscrit leur parcours professionnel. Afin d'appréhender les transactions identitaires relatives au processus de socialisation professionnelle (Dubar, 1992), lequel implique des « resocialisations » (Throwe & Fought, 1987) tout au long du parcours, il est nécessaire d'appréhender l'ensemble du parcours de vie professionnelle de l'individu et ses articulations avec le parcours de vie personnelle (Supeno & Bourdon, 2013), dans la perspective holiste et processuelle des « écologies liées » (Abbott, 2016). C'est dans cette optique que nous avons choisi de centrer notre travail sur l'étude des parcours professionnels des animateurs jeunesse. Nous envisagerons ici les « parcours professionnels » dans une acception relativement large, puisque lors des entretiens individuels, nous avons demandé aux animateurs de nous raconter leur parcours depuis leur entrée dans le monde de l'animation jusqu'à

aujourd'hui. Ces entretiens s'apparentent à des récits de vie centrés sur la sphère de vie professionnelle, mais ils en débordent nécessairement ; la plupart des animateurs commencent leur récit en nous expliquant comment ils sont entrés dans « le monde de l'animation », le plus souvent en tant qu'animateur occasionnel durant les dernières années de lycée ; avant de nous décrire comment ils en sont venus à en faire leur métier. Les transitions occupent une place centrale dans ces récits consacrés aux parcours. Selon Thérèse Perez-Roux, elles sont généralement nombreuses et diversifiées dans les parcours de vie. Dans la sphère de vie professionnelle, les transitions se concentrent à certains moments forts du parcours : entrée dans le monde du travail et premier emploi, changements du contexte de travail, entrée en formation professionnelle continue, réorientation professionnelle, etc. Selon l'auteure, la transition peut être définie comme « un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités » (Balleux & Perez-Roux, 2013, p.102). Ces ruptures peuvent être subies tout autant que choisies (Berton, 2013). Durant ces phases de transition, qui peuvent être considérées comme des crises à résoudre sur le plan identitaire (Dubar, 2000 ; Bidart, 2006), l'individu opère une « transformation de soi », des « ajustements » (Lipiansky, Taboada-Leonetti & Vasquez, 1990 ; Dubar, 1992), débouchant sur une « négociation avec soi-même » (Strauss, 1989) entre « identité pour soi » et « identité pour autrui » (Dubar, 1991). La transition est décrite par Sainsaulieu comme un « no man's land du sens » (1974), une « mise à l'épreuve » (Perez-Roux, 2016) difficile où « le Je n'est plus rien » (Dubar, 2000, p.172). Berger & Luckman (1966) ont mis en exergue l'importance que jouent les agents de médiation durant ces expériences transitoires. En ce qui concerne les transitions professionnelles, ce sont ces agents – individus de référence (Merton, 1957 ; Hyman, 1960) que l'on appelle « autrui significatifs » dans la littérature d'inspiration Meadienne (Mead, 1934) – qui sont au cœur du processus de socialisation professionnelle et qui permettent à l'individu d'adopter peu à peu la perspective d'un « autrui généralisé » (*ibid.*) dans un processus continu de construction, déconstruction et reconstruction identitaire, de l'entrée dans le monde professionnel jusqu'à la conclusion du parcours professionnel (Dubar, 1992 ; Kaddouri, 2006). Pour autant, la continuité du parcours professionnel ne dépend pas uniquement de l'individu et de ses compétences d'ajustement ou d'adaptation aux changements. S'il fait en sorte - tant que faire se peut — de (re)donner du sens à son travail durant ces transitions, le processus de (re)socialisation professionnelle implique dans certains cas des impasses, pouvant se solder par des mobilités professionnelles subies (Balleux & Perez-Roux, 2011) ou par le

développement de formes déviantes d'intégration (Paugam, 2000).

Nous nous focaliserons donc dans cette thèse sur le processus de professionnalisation des individus (Bourdoncle, 2000), en identifiant les phases de transitions professionnelles qui impliquent une construction/déconstruction/reconstruction de l'identité professionnelle, des formes d'intégration (Paugam, 2000) et du rapport au travail (Paugam, 2000 ; Longo, 2011) tout au long de son parcours professionnel. Nous ne considérons pas ici la professionnalisation de l'individu comme une progression linéaire vers un idéal type s'accompagnant d'une évolution professionnelle et d'une adhésion à la culture du monde professionnel, mais bel et bien comme un processus de socialisation professionnelle, au sens de Bourdoncle, durant lequel la place de l'individu évolue au gré d'un « parcours », parfois à contre-courant de l'idée de progression linéaire attribuée à la « carrière » (Monchatre, 2007). Le processus de socialisation professionnelle est ainsi à la fois le fait des promotions et des stagnations professionnelles (Pitti, 2004) ; des mobilités et des reconversions professionnelles choisies et subies (Berton, 2013), des adéquations et des inadéquations aux repères et aux idéaux professionnels de l'individu (Dujarier, 2006 ; Perez-Roux, 2012) ; de l'émergence d'une identité collective (Wittorski, 2008) et des conflits interindividuels au sein du collectif de travail. Ce propos introductif vise à expliciter les choix que nous avons opérés sur le plan théorique. Avant d'aborder la question des parcours professionnels et de la socialisation professionnelle, nous reviendrons dans un premier temps sur le contexte d'émergence théorique des mondes sociaux et des mondes professionnels, pour nous centrer ensuite sur la théorie sociale de George H. Mead. Fondamentalement processuelle et proposant une articulation entre socialisation et individuation ; elle est ainsi également une théorie de la construction identitaire. Nous aborderons dans la partie suivante les travaux consacrés à proprement parler à la socialisation professionnelle, afin d'en identifier les origines et les développements. Nous verrons comment le concept a su traverser depuis plus de 50 ans les frontières géographiques, mais aussi disciplinaires ; en opérant un focus sur sa réception en sciences de l'éducation et de la formation. Nous mettrons le concept en dialogue avec d'autres concepts voisins. Nous verrons que les frontières sont parfois très fines et que la mobilisation de ces concepts peut alimenter la réflexion relative aux processus de socialisation professionnelle. Après être revenus sur l'évolution historique marquant le passage de l'étude des carrières à l'étude des parcours professionnels, nous expliquerons dans le chapitre suivant la perspective holiste retenue ; en quoi l'analyse des différentes séquences où se manifeste le processus de socialisation professionnelle peut-elle éclairer la trajectoire du parcours professionnel dans le monde de l'animation ? Nous clôturerons la seconde partie de cette thèse en voyant dans

quelle mesure la professionnalisation des individus peut être mise en lien avec la question de la professionnalisation de l'animation (Bourdoncle, 2000). Dans cette perspective, nous défendrons donc une analyse complexe des écologies liées (Abbott, 2005), articulant différents niveaux d'intelligibilité au sens de Jacques Ardoino (1965), au-delà du niveau individuel, relationnel et groupal. L'objectif de cette thèse est de comprendre quels sont les ingrédients qui contribuent à l'orientation du parcours professionnel des animateurs, depuis leur entrée dans le monde de l'animation jusqu'à leur projection dans l'avenir professionnel. Il s'agira plus particulièrement d'étudier les séquences de transition professionnelle et les dynamiques du processus de socialisation professionnelle y étant identifiées afin de discerner leurs répercussions sur le parcours des animateurs jeunesse de notre corpus.

2.1. À sociétés complexes, individus pluriels

Si l'étude des parcours professionnels implique la prise en compte d'éléments objectivables tels que le niveau d'études, le mode d'entrée dans l'animation, le nombre de lieux de travail, l'ancienneté, le type de poste occupé, la nature du contrat, le temps de travail, la rémunération, les évolutions professionnelles, l'accès à la formation professionnelle continue, les changements de postes, les changements d'employeurs ou encore les périodes de recherche d'emploi ou de reconversion professionnelle, elle implique également l'articulation de ces éléments avec l'expérience subjective des individus. Ces expériences subjectives au travail ont évolué dans le temps, en concomitance des transformations sociétales. Afin d'introduire ce chapitre, il est important de rappeler qu'il existe, historiquement, deux formes typiques de relations sociales, apparues à des époques distinctes : la forme communautaire et la forme sociétaire.

C'est Tönnies, au 19^e siècle, qui va opérer cette distinction sur le plan théorique entre communauté et société. L'élément central de la sociologie pour Tönnies, ce n'est pas l'individu, mais la communauté, définie comme « ensemble des rapports nécessaires et donnés entre différents individus dépendant les uns des autres » (Dubar, 2000, p.88). La forme sociétaire n'est pas considérée comme naturelle pour l'auteur, il l'analyse comme le résultat « d'un processus historique qui n'est autre que l'émergence de la société industrielle et de la production capitaliste » (*ibid.*). Il associe ainsi à la communauté la « vie organique et réelle », la « vie commune vraie et durable », « tout ce qui est confiant, intime, vivant exclusivement ensemble ». À l'opposé, il associe à la

société la « vie virtuelle et mécanique », « passagère et apparente », « tout ce qui est public », une « pure juxtaposition d'individus ». On comprend donc que les termes ne sont pas neutres et sont porteurs d'une histoire. Étudier une société, ce n'est pas étudier une communauté. Pour autant, la sociologie va s'intéresser indistinctement aux deux formes de relations sociales. Si pour Tönnies ces formes sont radicalement distinctes et qu'il voit dans l'avènement de la société « sociétaire » capitaliste la disparition annoncée des formes communautaires, la plupart des auteurs le succédant ont une analyse plus nuancée. Ainsi, au début du 20e siècle, Weber va reprendre les travaux de Tönnies en opérant quelques changements. Contrairement à Tönnies, il faut y voir pour Weber des idéaux types de relations sociales, qui ne s'excluent pas complètement. Il va donc réfuter l'analyse historique du basculement du modèle communautaire au modèle sociétaire proposée par Tönnies. Il y voit le passage d'une forme dominante à l'autre autour d'une rationalisation sociale dans les sphères économiques (travail), religieuses/culturelles (symboliques) et politiques (Dubar, 2000, p.89). Il propose les définitions suivantes des deux formes typiques de relation sociale : « Nous appelons “communalisation” une relation sociale lorsque, et tant que, la disposition de l'activité sociale se fonde — dans le cas particulier, en moyenne ou dans le type pur — sur le sentiment subjectif (traditionnel ou affectif) des participants d'appartenir à une même communauté [...] Nous appelons “sociation” une relation sociale lorsque, et tant que, la disposition de l'activité sociale se fonde sur un compromis d'intérêts motivé rationnellement (en valeur ou en finalité) ou sur une coordination d'intérêts motivée de la même manière ».

Tableau 1 : Modèles communautaires et sociétaires selon Tönnies (Dubar, 2000).

COMMUNAUTAIRE	Affectif	Traditionnel
SOCIÉTAIRE	Rationnel en valeur	Rationnel en finalité

Mais cette typologie ne vaut véritablement que sur le plan théorique. Dans la réalité, la majorité des relations sociales sont empreintes de caractéristiques relevant autant de communalisations que de sociations. En effet, pour Weber, ici cité par Dubar (2000, p.79) : « n'importe quelle relation sociale, si rationnelle en finalité soit-elle et si froidement eut-elle été instituée et déterminée quant à son but (une clientèle par exemple), peut faire naître des valeurs sentimentales qui dépassent la fin établie par libre volonté ».

2.1.1. Une évolution du « rapport au travail » conjointe à la complexification des rapports sociaux

Ces évolutions sociétales vont donc se répercuter sur le rapport subjectif des individus au travail. L'intérêt du monde académique pour cette question peut *a minima* remonter à la fin de l'époque moderne — à la fin du 18^e siècle - période où le travail devient selon Norbert Elias une composante de l'identité individuelle, dans le sens où l'on assiste à l'émergence du « processus de nomination des individus à travers leurs occupations » (Hanne, 2006). Elias relie en effet le procès de civilisation des sociétés occidentales à deux mouvements concomitants de professionnalisation et d'individuation. L'individuation se caractérise d'après l'auteur par l'intériorisation de contraintes externes par les sujets, un autocontrôle individuel qui renforce la conscience de soi et permet le développement d'une individualité. La professionnalisation peut ainsi être considérée comme un type spécifique d'individuation, où les sujets intériorisent les contraintes externes d'une profession, autorégulent leurs comportements afin d'être reconnus en tant que membres légitimes du groupe professionnel. Le travail, en se divisant et en se professionnalisant, devient donc à la fois un élément de l'identité individuelle, ainsi qu'un moyen d'assurer le processus de civilisation, dans la mesure où il implique l'intériorisation de règles et de normes relatives à la profession.

C'est également au tournant de l'époque moderne que Max Weber identifie un changement de paradigme en termes de rapport au travail, plus spécifiquement lié au développement du capitalisme sous l'égide du protestantisme calviniste du 16^e au 18^e siècle en Europe. Dans *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Boltanski et Chiapello reviennent sur *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, ouvrage de Weber paru en 1905, afin de comprendre le basculement du rapport au travail dans une perspective capitaliste au tournant du 16^e siècle. Selon Weber, le développement du capitalisme est lié à sa rationalisation éthique par la religion protestante. Les individus acceptent alors de vendre leur force de travail plutôt que le produit de leur travail, abandonnant de fait leur droit de propriété sur ce produit. C'est à son sens au moyen de raisons morales que le capitalisme va pouvoir se développer : l'homme devant accomplir sa tâche et son devoir sans relâche et consciencieusement là où la « providence » l'a placé, le travailleur protestant ne peut remettre en question sa condition. Le capitalisme devient acceptable, souhaitable ; il est le meilleur ordre des possibles, voire le seul ordre possible (Boltanski & Chiapello, 1999, p.45). Dans le tome 1 d'*Économie et Société* (1905), Weber distinguait trois types d'attachement au travail, à savoir l'attachement traditionnel, l'attachement affectuel et l'attachement rationnel. L'attachement traditionnel au travail repose selon Weber sur l'héritage d'un ordre patriarcal et l'acceptation d'une relation personnelle dissymétrique entre le travailleur et son employeur. Il peut par exemple s'agir de la relation qu'entretient le paysan avec

son seigneur dans le système féodal ; l'efficacité au travail du premier dépend de la domination du second, qui assure une forme de protection et de rétribution (Weber, 1995, p.216). Dans une relation pourtant asymétrique, Weber note qu'un lien émotionnel pouvait s'établir entre gouvernant et gouverné, contribuant à sa régulation. L'attachement affectuel au travail est lié au sentiment de succès personnel dans la réalisation de l'œuvre, à l'émotion que le travail procure. Il est selon Weber logiquement plus prégnant chez les travailleurs individuels que chez les travailleurs spécialisés. L'efficacité du travailleur développant un attachement affectuel n'est pas rationalisée, elle repose sur les sentiments de l'individu relatifs à son travail et aux relations qu'il entretient dans cette sphère de vie. Il s'agit d'un rapport fondamentalement personnel au travail, tout comme pour l'attachement traditionnel. C'est dans cette perspective que Marx envisage le travail en tant que vecteur d'émancipation. Max Weber montre combien l'action affective, et par extension le rapport affectif au travail, était sévèrement réprimée au sein du protestantisme ascétique. Il met également en exergue dans son ouvrage la forte influence que ce courant a exercée sur le long terme, estimant que sa marque est toujours prégnante, sous des formes sécularisées, à l'époque industrielle. Nous y reviendrons. L'esprit du capitalisme correspond donc à l'avènement de l'attachement rationnel au travail, dénué de toute émotion, de toute passion. L'action rationnelle vise à maximiser l'efficacité du travail par le biais du développement de la bureaucratie : « Plus la bureaucratie se développe et se perfectionne, plus elle est "déhumanisée" (*entmenschlicht*), plus elle parvient à éliminer des affaires officielles amour, haine, et tous les éléments purement personnels, irrationnels et émotionnels qui échappent au calcul. Et c'est ce qui constitue sa principale vertu pour le capitalisme » (Weber, 1976, p.563). C'est dans ce mouvement historique de rationalisation que Marx définit l'aliénation par le travail. Dans *Le Salarié de la Précarité* (2000), Serge Paugam revient sur le sens précis que donnait Marx à l'aliénation au travail : « Le travail est extérieur à l'ouvrier, c'est-à-dire qu'il n'appartient pas à son essence, que donc, dans son travail, celui-ci ne s'affirme pas, mais se nie, ne se sent pas à l'aise, mais malheureux, ne déploie pas une libre activité physique et intellectuelle, mais mortifie son corps et ruine son esprit. En conséquence, l'ouvrier n'a le sentiment d'être auprès de lui-même qu'en dehors du travail, et, dans le travail, il se sent en dehors de soi. [...] Son travail n'est donc pas volontaire, mais contraint, c'est du travail forcé. Il n'est donc pas la satisfaction d'un besoin, mais seulement un moyen de satisfaire des besoins en dehors du travail » (Marx, 1844 ; 1972, p.60). L'expression et la réalisation de soi à travers le travail sont dans la perspective marxiste une condition *sine qua non* de son potentiel émancipateur. Marx considère que le rapport au travail de l'ouvrier dans le système capitaliste est nécessairement

aliéné puisque contrairement à l'artisan, celui-ci n'a plus le contrôle sur la définition de son travail, il ne possède plus les moyens nécessaires à la production de son travail, et il ne bénéficie plus directement de la vente du produit, mais seulement de la rétribution de sa force de production.

Pour Serge Paugam, si le contexte historique est largement différent, la notion d'aliénation au travail telle que définie par Karl Marx a toujours une certaine validité empirique en cette fin de 20^e siècle. En effet, il est possible de vérifier que dans certains cas les salariés ne disposent pas d'autonomie dans leur travail et se sentent étrangers à l'acte de production ; éprouvent des souffrances dans le cadre de leur travail empêchant l'affirmation de soi ; n'adhèrent pas entièrement aux normes du groupe professionnel auquel ils appartiennent ou désirent appartenir ; pouvant ainsi volontairement s'en tenir à distance ou involontairement en être écartés. Comme le note Anne Dujarier (2006), l'idéal du travail revêt aujourd'hui une double dimension, entre « idéal transcendant » de l'individu et « idéal pratique » prescrit par l'organisation. Chercher à atteindre un idéal transcendant trop élevé ou en décalage avec la réalité du travail peut conduire l'individu à développer un sentiment d'impuissance. De la même manière, si l'idéal prescriptif donne « l'illusion d'une maîtrise possible par l'exécution complète des protocoles » (p.182), l'impossibilité de cette exécution complète peut amener le travailleur à développer une forme d'insatisfaction au travail, se sentant incapable d'effectuer correctement ce qui lui est prescrit. Pour Max Weber, l'attachement rationnel au travail peut être déterminé soit par de forts mobiles religieux, soit par une valorisation sociale particulièrement élevée du travail en tant que tel. L'auteur s'est ainsi attaché à comparer les mobiles en lien avec l'attachement rationnel au travail chez les ouvriers et les ouvrières. « L'hypothèse commune sous-jacente est que l'éducation reçue et les pratiques quotidiennes liées à une vision du monde (piétisme, syndicalisme social-démocrate) influent, par le rapport au temps qu'elles impliquent, sur le rendement obtenu » (Thoemmes, 2008, pp.3-4).

Si l'industrialisation se caractérise par la rationalisation de la production et par extension du rapport au travail des ouvriers, phénomène concomitant avec la perte de liberté et d'expressivité au travail dans la perspective marxiste, le passage du modèle de l'artisanat au modèle de l'industrie n'est pas nécessairement synonyme d'aliénation totale au travail. Fondamentalement, il existe toujours selon Malrieu des potentialités de développement personnel pour le sujet dans le cadre de son travail, mais celles-ci sont aujourd'hui contrariées par un phénomène de « désignification du travail » (Mégemont & Dupuy, 2013, p.154), ou de rationalisation du rapport au travail, mis en exergue depuis près de trente ans par de nombreux travaux de recherche en sciences humaines, dans un

contexte mondial marqué par la globalisation des échanges (Gorz, 1988 ; Aballéa & Mias, 2014) et l'avènement de la nouvelle gestion publique ou *new public management* (Bezes & Musselin, 2015). Toujours d'après Malrieu, « l'enjeu de notre époque est de prendre conscience qu'au-delà de l'idéalisation abstraite du travail, parce qu'il est en effet une condition fondamentale de l'existence en sujet, il importe de définir les conditions pour qu'il assure "l'existence de la personne". Partout on voit l'échange contrarié du travail et de l'expropriation du geste, de la pensée, de l'avenir du sujet au travail » (2003, p.71), expropriations ici synonymes d'aliénation du sujet au travail. La personnalisation au travail ne va donc effectivement pas de soi.

Selon George H. Mead, dont nous expliciterons la théorie de socialisation-individuation dans le chapitre suivant, il existe bien des moments d'exaltation et d'émancipation — de fusion du « je » et du « moi » — au travail, qui sont propres à sa dimension collective ; aux « activités de délibérations avec soi-même et avec autrui », qui d'après Malrieu (2003, p.201) permettent au sujet de se décentrer et de déplacer son point de vue. Pour Mead, « il est possible que ce soit seulement à certains jours de la semaine ou à certaines heures de la journée que nous parvenions à ce sentiment d'unité avec chaque personne et chaque chose qui nous entourent. Quand cette expérience est atteinte, elle procure ce sentiment d'identification complète du soi avec autrui. [...] Une attitude d'identification différente, et peut-être plus élevée, apparaît dans ce que nous avons appelé le travail en équipe. Ici, la satisfaction vient du travail avec autrui dans une certaine situation [...] L'individu doit être pleinement conscient des positions de tous les autres : il sait ce qu'ils vont faire. Mais il doit constamment observer les réponses des autres pour pouvoir jouer son rôle dans ce travail d'équipe. La situation a ses plaisirs, mais elle n'est pas une situation [...] où l'on s'abandonne. Cette dernière expérience appartient au registre religieux ou patriotique. Le travail en équipe possède cependant un élément inconnu de ces autres expériences. La situation religieuse est abstraite quant à son contenu. [...] Le sens du travail en équipe s'éprouve là où tous travaillent à un objectif commun, et où chacun sent que cet objectif commun imprègne la fonction particulière qu'il remplit » (Cukier & Debray, 2014, p.323). Au-delà de l'émancipation par le travail en tant qu'œuvre individuelle, le travailleur peut également s'accomplir en s'identifiant complètement au groupe de travail dans la réalisation d'une œuvre collective. Si le produit de ce travail ne lui appartient pas, le sentiment de faire corps, de remplir son rôle, d'appartenir à un ensemble qui fait sens et qui *in fine* se voit capable accomplir ce qu'un individu n'aurait pu accomplir seul est donc aux yeux de Mead un vecteur de satisfaction au travail. Ainsi, le groupe constitue dans cette perspective une puissance d'émancipation. « Il engendre des capacités à voir, faire, dire ou penser autrement et il transforme

les transactions d'un être vivant, avec ses autres, plus ou moins significatifs, avec des objets, physiques et sociaux, bref, avec son environnement et en retour, avec lui-même » (Cefaï, 2013, p.7). Dans certaines conditions, le groupe peut permettre à l'individu de s'émanciper, soit de « s'extraire de sa condition » (De Gaulejac, 2014) ; en « s'affiliant » à un nouveau groupe de référence, à un « autrui généralisé » dans les termes de Mead, son identité et sa vision du monde évoluent. Mais comme l'expriment Brigitte Almudever, Alexis Le Blanc et Violette Hajjar, difficile, pour le travailleur, « de définir son rôle et sa contribution originale au sein d'un collectif "vivant" si les pratiques managériales opposent individualisation et mise en concurrence des salariés aux dynamiques de coopération » (2013, p.171). Dans un monde professionnel où les valeurs centrées sur la réalisation de soi et l'expressivité individuelle occupent une place importante dans le rapport au travail, on peut ainsi comprendre l'attachement des animateurs au travail en équipe et aux modalités de management d'équipe. Il apparaît nécessaire d'élucider dans quelles conditions, pour les animateurs jeunesse de notre corpus, le travail en tant qu'animateur est soit considéré comme une activité vectrice de satisfaction et de bien-être au travail, soit à l'inverse comme vecteur d'insatisfaction et de mal-être au travail.

En tant que salariés, il semble évident, objectivement parlant, que les animateurs n'aient d'autre choix que de vendre leur force de travail plutôt que de vendre directement leurs services. Tous les animateurs professionnels que nous avons rencontrés sur le terrain sont bien dans ce type de rétribution, qu'ils soient salariés au sein d'une collectivité ou d'une association. Pour autant, les aspects plus subjectifs relatifs au sentiment de contrôle vis-à-vis de la définition du travail et des moyens de réalisation du travail nous paraissent intéressants à approfondir. Dans quelle mesure le sentiment d'avoir une part de contrôle sur les décisions prises dans l'organisation d'une part, et sur les moyens de réaliser le travail d'autre part, peut avoir une incidence sur le rapport au travail des individus ? Selon Pierre Bourdieu, la dimension subjective de l'expérience du travail « se situe entre deux limites, le travail forcé, qui n'est déterminé que par la contrainte externe, et le travail scolaire, dont la limite est l'activité quasi ludique de l'artiste ou de l'écrivain ; plus on s'éloigne de la première, moins on travaille directement pour de l'argent et plus l'"intérêt" du travail, la gratification inhérente au fait d'accomplir le travail s'accroît — ainsi que l'intérêt lié aux profits symboliques associés au nom de la profession ou au statut professionnel et à la qualité des relations de travail qui vont souvent de pair avec l'intérêt intrinsèque du travail » (1997, p.241). Entre ces deux extrêmes, il existe une multitude de situations plus complexes dans lesquelles « les individus cherchent un compromis entre des aspects de leur travail qui leur permette de se valoriser et

d'autres qu'ils acceptent plus ou moins par contrainte, parfois en les rationalisant pour mieux les supporter » (Paugam, 2000, p.15). Dans *Le salarier de la précarité*, une des hypothèses de Serge Paugam est que « les sentiments d'indignité et d'inutilité ne sont pas réservés aux personnes refoulées du marché de l'emploi, mais qu'ils peuvent concerner aussi les salariés » (2000, p.19). Il fait également l'hypothèse que les salariés précaires remplissent une fonction bien précise au sein du système économique et social, de sorte qu'ils font plutôt partie de l'ordre des choses que du désordre, comme le suggérait déjà Émile Durkheim dans la division du travail social. Le rapport au travail des animateurs se situe bien, à notre sens, dans un entre deux entre aliénation et émancipation. Le recours au travail précaire fait également indéniablement partie de l'ordre naturel des choses tant il est institué dans le fonctionnement régulier des structures d'animation. Il est aujourd'hui courant d'associer les notions de précarité et d'aliénation au travail ; au moins implicitement selon Paugam, « tant on a intériorisé la norme de l'emploi stable comme condition du statut social » (Paugam, 2000, pp.25-26). Pour autant, dans la réalité, les travailleurs précaires sont-ils fatalement insatisfaits de leur travail ? Le seul critère de la stabilité de l'emploi ne semble pas suffisant pour comprendre la nature du rapport au travail, tout du moins chez les animateurs jeunesse. Si les rapports à la hiérarchie, aux commanditaires ou au cadre institutionnel peuvent pour certains animateurs être des freins à leur expressivité et leur épanouissement ; les sentiments d'indignité, d'inutilité ou de dépréciation du travail pouvant en découler ne sont pas nécessairement l'apanage des animateurs occupant un emploi à statut précaire. Réciproquement, les formes d'épanouissement et d'émancipation au travail — qui se traduisent notamment sur le terrain par des discours relatifs à l'autonomie, à la responsabilisation, à la liberté d'expression et de création, à la possibilité de « changer de place » au sein de l'organisation et d'accéder à une nouvelle place « plus conforme aux aspirations » (Marcel, 2018) — ne sont pas plus l'apanage des animateurs occupant un emploi stable. Si la précarité de l'emploi peut sans doute accentuer une dépréciation du travail, la nature des fonctions exercées, leur adéquation avec la formation et la vision du métier des individus, la qualité des relations dans l'organisation et avec les différents publics, les formes de reconnaissance symbolique et matérielle en interne et en externe, les modes de management et d'organisation du travail, la compatibilité avec la sphère de vie personnelle sont selon nous d'autres éléments qui peuvent influencer le rapport au travail des individus. Certains aspects du travail pourront ainsi être considérés comme aliénants, quand d'autres seront considérés comme émancipateurs. A l'instar de Serge Paugam, nous pensons qu'il existe un ensemble de nuances entre « travail forcé » et « travail scolastique » ; et faisons l'hypothèse que ce sont bien les aspects

s'approchant du travail scolaire qui permettent de supporter les aspects plus proches du travail forcé. Nous verrons par la suite qu'il existe également un ensemble de stratégies, mises en œuvre par les animateurs, pour se libérer des aspects du travail qu'ils déprécient, parfois au détriment de leurs collègues qui doivent ainsi assurer une part plus importante du « *dirty work* » au sens d'Everett C. Hughes.

Serge Paugam s'emploie également à analyser l'évolution du rapport au travail depuis le milieu des années 1980 et l'avènement des nouvelles formes d'organisation du travail (NFOT). Il distingue trois évolutions principales : augmentation de l'autonomie dans le travail ; intensification des temps de travail et augmentation des contraintes de qualité ; augmentation du sentiment de pénibilité chez les salariés²⁰. S'intéressant plus particulièrement à la satisfaction au travail, il présente les trois paradigmes qui sont au cœur des travaux consacrés à la question ; la satisfaction au travail étant généralement définie en tant que rapport affectif d'ensemble vis-à-vis des fonctions que les individus exercent dans la sphère du travail (Kalleberg, 1977) : l'*homo faber*, l'*homo oeconomicus* et l'*homo sociologicus*. La satisfaction de l'*homo sociologicus* dépend de l'appréciation par l'individu des relations qu'il entretient au sein de son environnement de travail. Ce paradigme social du travail sera développé par les sociologues du 20^e siècle à partir des travaux de Durkheim. Ils s'attacheront à l'étude des interactions entre l'individu et son environnement de travail. « L'homme sociologique est au travail, comme il est dans les autres sphères de la vie sociale : il se compare aux autres tout en étant perpétuellement sous leur regard » (2000, p.44). Selon Paugam, l'*homo sociologicus* dépasse l'*homo faber* et l'*homo oeconomicus*, puisqu'il intègre d'une certaine manière ces deux formes. C'est bien par le travail qu'il fournit que l'individu aspire à une certaine reconnaissance sociale au sein de son environnement professionnel, et c'est bien de cette reconnaissance que vont dépendre les rétributions matérielles et symboliques accordées. On retrouve notamment cette perspective interactionniste de l'homme sociologique au travail chez Everett C. Hughes. Dans *The Social Drama of Work*, prenant l'exemple d'un berger *a priori* indépendant dans son travail de toute dimension sociale lorsqu'il est auprès de son troupeau, Hughes illustre en quoi les comportements et les choix de ce dernier relèvent malgré tout de relations sociales et de normes intériorisées : que vont penser « les autres » (Paugam, 2000, p.53) en fonction du choix que je fais ? Quelles seront les conséquences éventuelles en termes de rétributions matérielles et symboliques ? Les seules dimensions de l'*homo faber* et de l'*homo oeconomicus* ne

20 L'auteur prend ainsi aussi bien en compte les réalités objectives du travail que le rapport subjectif des individus à leur travail. Il critique à ce propos la dissociation généralement opérée par les ergonomes. « Les individus s'approprient le monde social qui les entoure en lui donnant un sens, lequel ne peut être écarté de l'analyse sous prétexte qu'il ne serait qu'une déformation des faits objectifs » (p. 40).

peuvent pas suffire à comprendre le rapport au travail de ce berger.

Pour Maria-Eugenia Longo, le rapport au travail renvoie aux « raisons », aux « motivations » qui poussent l'individu vers le travail. Chez les jeunes, cinq raisons types sont discernées par l'auteure : « la rétribution, l'accomplissement de soi, la recherche d'expérience, le lien entre formation et emploi, l'autonomie et la reconnaissance sociale » (2011, p.33). Il est intéressant de noter que la rétribution, la recherche d'expérience et l'autonomie semblent plus particulièrement présentes en début de parcours, lors des premières expériences professionnelles. Pour autant, ces motivations peuvent changer durant le parcours, en interaction notamment avec les autres sphères de vie. En effet, le rapport au travail « se forge, évolue, se modifie parfois fortement pour peu que des expériences personnelles, des transformations dans nos entourages ou plus largement des mouvements sociétaux nous amènent à réviser nos apprentissages, nos certitudes, nos dispositions. Les parcours et les expériences vécues contribuent à confirmer, relativiser ou modifier l'importance et le sens qu'on donne au travail » (Bidart & Longo, 2007). Il est à souligner que dans la notion de rapport à la vie professionnelle, Maria-Eugenia Longo propose une analyse conjointe de différentes dimensions jusqu'alors étudiées de façon isolée ou indépendante : rapport à l'activité professionnelle, rapport au travail, rapport à l'emploi, rapport au monde professionnel. Ainsi, le rapport au travail se distingue du rapport à l'emploi, à l'instar de Serge Paugam, mais également du rapport à l'activité et du rapport au monde professionnel. Maria-Eugenia Longo se base sur les travaux de Chantal Nicole-Drancourt (1992) afin de définir le rapport à l'activité professionnelle. Pour cette auteure, il s'agit de « la position de l'individu envers l'option professionnelle ». Ce rapport s'inscrit dans l'imaginaire de l'individu et semble pour l'auteure indépendant des opportunités d'emploi réelles ou de l'emploi occupé. Le positionnement vis-à-vis de l'activité professionnelle se fait de façon relative par rapport aux autres sphères de la vie ; on peut ainsi caractériser le rapport à l'activité professionnelle en termes de centralité et de priorité. Le rapport au monde professionnel constitue une dimension du rapport à la vie professionnelle « avec des antécédents moindres » (Longo, 2018, p.10). Il est en lien avec la perception individuelle du marché du travail. D'après Longo, ce regard configure la conscience des opportunités de travail au sein du monde professionnel, opportunités qui structurent, stimulent ou limitent la recherche d'emploi et la mobilité professionnelle. Les choix relatifs au parcours professionnel sont liés à l'intérêt et au niveau d'information de l'individu. Selon le contexte économique et politique, les opportunités d'emploi ou de mobilité ou d'évolution professionnelle peuvent varier. Le degré de maîtrise de cet environnement va notamment dépendre de la place qu'occupe le professionnel dans ce monde.

Cette dimension peut dans le contexte de l'animation professionnelle être reliée à la notion de réseau professionnel, dans le sens où le développement de ce dernier permet d'avoir accès à davantage d'opportunités et d'informations. Nous verrons en effet qu'une partie des recrutements reposent sur le recours à un marché caché de l'emploi, au sein duquel les réseaux personnels peuvent jouer un rôle déterminant. Dans les récits consacrés aux parcours tout autant que dans nos observations de terrain, nous pouvons distinguer différents types de rapports au monde professionnel. Certains animateurs font notamment preuve d'une certaine capacité à lire les dynamiques et à mobiliser leurs réseaux en étant acteurs et en gardant la maîtrise de leur projet professionnel, quand d'autres subissent les événements conjoncturels et sont davantage en attente d'une opportunité de recrutement ou d'évolution professionnelle.

Dans le cadre de l'analyse des parcours de vie, l'approche processuelle des rapports à la vie professionnelle permet d'aller au-delà des trajectoires typiques objectivables. En effet, une même trajectoire peut avoir une signification différente pour deux individus en fonction de leur point de départ et de leurs projections dans l'avenir. La compréhension dynamique des rapports à la vie professionnelle « devient cruciale dans le contexte actuel de réversibilité des parcours (Hamel, 2003 ; Côté, 2013) » (Longo, 2018, pp.11-12). Maria-Eugenia Longo distingue en effet chez les jeunes participants de l'enquête des positionnements individuels différents, bien que regroupés au sein d'une même trajectoire typique. Selon l'auteure, ces positionnements diffèrent notamment en fonction de l'origine sociale et la formation initiale des jeunes. À titre d'exemple, la trajectoire d'« instabilité professionnelle » caractérise aussi bien les parcours des jeunes issus de la formation professionnelle et du secondaire polimodal, public ou privé. Pour autant, ces deux groupes s'écartent l'un de l'autre lorsque l'on prend en compte les rapports à la vie professionnelle. « D'une part se trouvent les jeunes, principalement de classe moyenne, issus de la filière polimodal, publique ou privée, qui, ayant une propension à travailler, voient leur motivation évoluer : ils passent d'une vision instrumentale à une vision expressive du rapport au travail, tout en considérant le monde professionnel comme précaire. D'autre part, les jeunes d'origine populaire, issus de la formation professionnelle ou du secondaire technique public, ont des rapports à l'activité, au travail, à l'emploi et au monde professionnel qui évoluent face à la précarité et aux difficultés d'insertion et de stabilisation. Ils passent ainsi de la centralité de l'activité professionnelle à son aversion, du travail pour l'autonomie au travail pour la rétribution, de l'intérêt porté au critère de la tâche à un intérêt centré sur la stabilité et la sécurité de l'emploi, d'une vision du monde professionnel offrant des opportunités à celle plutôt caractérisée par la précarité » (Longo, 2018, p.15).

Comme nous l'avons mentionné, la satisfaction de l'*homo sociologicus* n'est pas la première raison poussant les jeunes à travailler. Le rapport au travail des jeunes animateurs n'envisageant pas de se professionnaliser dans le monde de l'animation peut ainsi être axé sur une logique de rétribution, d'autonomie et de recherche d'expérience en début de parcours, avant d'évoluer ensuite vers la recherche d'un épanouissement personnel, de sens et de reconnaissance, lorsque la professionnalisation dans le monde de l'animation devient l'objet visé du « projet professionnel » (Kaddouri, 2019). La non-satisfaction de l'*homo faber* et de l'*homo sociologicus* n'auront donc pas la même incidence selon la temporalité du parcours de l'individu. En début de parcours, dans la mesure où le rapport au travail est principalement axé sur la recherche d'un salaire permettant de gagner en autonomie et de réaliser des projets personnels, la satisfaction de l'*homo oeconomicus* peut vraisemblablement suffire. Dès lors qu'un « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) émerge et que l'individu se projette à long terme dans ce qui devient sa profession, alors les satisfactions de l'*homo faber* (liée au sens du travail), et de l'*homo sociologicus* (liée à la reconnaissance et à l'affiliation au sein du groupe de référence) apparaissent plus importantes.

Au-delà du rapport au travail, une évolution du rapport à l'emploi...

Pour Serge Paugam, la satisfaction au travail dépend également des variables liées au sentiment de sécurité de l'emploi. Selon l'auteur, il s'agit d'un paradoxe relatif à l'intégration professionnelle contemporaine : « certains salariés continuent à travailler bien que le rapport qu'ils entretiennent au travail soit plutôt pour eux un facteur de frustration, voire l'aliénation, que d'épanouissement ou d'exaltation [...] parce qu'ils tiennent à leur emploi et au statut social que celui-ci leur confère dans la société globale. [...] Autrement dit, l'emploi leur donne un statut qui dépasse en réalité celui qui découle directement de leur travail » (2000, p.57). Cette dimension est depuis les années 1970 et 1980 d'autant plus importante à prendre en compte dans les analyses que les situations professionnelles sont donc généralement moins stables qu'auparavant ; montée du chômage et précarité croissante ont en effet entraîné une « diversification des situations par rapport à l'emploi » (Paugam, 2000, p.63). Deux dimensions du rapport à l'emploi sont dissociées par Paugam : on parle distinctement de la stabilité de l'emploi et des conditions d'emploi. Il est effectivement possible d'occuper un emploi stable, mais ne garantissant pas de bonnes conditions d'emploi (emploi socialement dévalorisé ou peu rémunéré), comme il est tout à fait possible d'occuper un emploi instable garantissant de bonnes conditions d'emploi (vacations, travail intérimaire, CDD...). La précarité peut donc recouvrir des situations individuelles très différentes : salarié occupant un

emploi assurant un bon niveau de vie, mais sans possibilités de projection ou de planification à long terme ; salarié occupant un emploi peu gratifiant matériellement et/ou symboliquement, mais stable (avec ou sans possibilités d'évolution) ; salarié occupant un emploi à la fois peu gratifiant et sans possibilités de projection ou de planification à long terme. En France, malgré des discours politiques valorisant unanimement les politiques d'insertion professionnelle incitatives — dont une grande partie est destinée aux jeunes actifs — Serge Paugam met en exergue les limites de ces dernières en ce qui concerne l'accès à l'emploi stable. « Si la sortie du chômage passe souvent par l'accès à un emploi à statut précaire, celui-ci constitue-t-il en France un marche-pied vers l'emploi stable ? Les personnes ayant un statut précaire en 1997 étaient 29 % à occuper un emploi stable en 1998. Elles étaient 42 % dans une situation précaire comparable, 24 % étaient au chômage et 5 % en inactivité [...] Les analyses montrent que la probabilité d'occuper un emploi stable à la suite d'un emploi précaire augmente avec le niveau d'éducation, et celle d'être au chômage à la suite d'un emploi à statut précaire est beaucoup plus élevée chez les jeunes non-diplômés que parmi les autres catégories » (2000, p.75). Ainsi, si le développement de l'emploi précaire peut être un vecteur d'insertion vers l'emploi stable, les publics les plus défavorisés ont davantage de chances de ne pas y accéder et de se maintenir dans l'emploi précaire ou de se retrouver au chômage. Il est à noter que les jeunes et les femmes sont les deux catégories les plus touchées par l'emploi précaire et le travail à temps partiel contraint. En France, 29 % seulement des travailleurs sont proches de l'intégration assurée, près de 32 % sont proches de l'intégration disqualifiante. Au Danemark, *a contrario*, 68 % des travailleurs sont proches de l'intégration assurée, alors que l'intégration disqualifiante dépasse à peine les 5 %. Selon Maria-Eugenia Longo (2011), en France, la déstabilisation du marché du travail a des impacts avérés sur les parcours professionnels. Elle complexifie la mise en œuvre des mécanismes de socialisation professionnelle ainsi que la construction de carrières et d'identités professionnelles, dans le sens où la continuité et la stabilité de l'emploi, jusqu'alors caractéristique des carrières sont mises à mal, plus particulièrement en ce qui concerne les jeunes actifs. Les expériences professionnelles vont ainsi avoir tendance à se multiplier et à se précariser. La « carrière » — si tant est que le terme ait encore un sens dans ce contexte — se morcelle et s'improvise davantage qu'elle ne s'anticipe et se planifie, au gré des opportunités qui s'offrent à l'individu. Celui-ci doit donc faire face à un nouveau mot d'ordre : adaptabilité.

...Impliquant une évolution du rapport à la formation

Afin de faire face aux problématiques de chômage et d'employabilité des individus, les injonctions de ces

dernières années dans le monde de la formation professionnelle visent à développer les compétences transversales (Labbé *et al.*, 2019). Devant l'évolution des « carrières » au tournant du 21^e siècle, Douglas T. Hall remet également en question la pertinence des formations initiales. « *Formal training and retraining programs will be less relevant to the continuous learning process, as they are not only expensive but too cumbersome, too time-consuming to produce, and too disconnected from emerging business needs* » (1996, p.10). Trop coûteuses en termes de temps et trop déconnectées des besoins émergents, Hall estime que la réussite des individus sera ainsi davantage relative à leur compétence à « apprendre comment » plutôt qu'à « savoir comment », il envisage donc une formation moins formalisée et foncièrement inscrite dans la réalité du travail en poste. Bien que les définitions fassent débat, on distingue généralement formation formelle, informelle et non formelle, en fonction des modalités de la formation. Nous retiendrons dans nos travaux la définition proposée par Solar *et al.* : « Le formel recouvre des activités organisées dans le cadre de programmes offerts dans des établissements et sanctionnées par un diplôme. Le non formel est tout aussi structuré que le formel, mais ne conduit pas à un diplôme et peut être orchestré par des associations, des organismes à but non lucratif ou des entreprises, tout autant que par des établissements éducatifs. L'informel, quant à lui, se veut moins structuré, moins organisé et souvent spontané » (2016, p.16).

Les apprentissages informels sont nécessairement sociaux et réciproques ; ils sont le fruit des interactions avec les autres membres de l'organisation, notamment durant la prise de poste. On considère ainsi que la connaissance de soi et l'adaptabilité sont des « méta-compétences » mobilisées pour apprendre à apprendre, dans un contexte où il deviendrait trop coûteux pour les individus d'être dépendants des plans de formation mis en place au sein de leurs organisations. Chacun doit être capable d'identifier ses besoins, ses points forts, ses faiblesses et d'adapter son plan de formation en fonction de la situation. Sur le terrain, il s'agit également d'identifier les personnes-ressources au sein de l'organisation auprès de qui on pourra apprendre, que ces apprentissages impliquent savoirs, savoir-faire ou savoir-être. Ainsi, la responsabilité en matière d'apprentissages professionnels s'individualise et se personnalise. Il revient à tout un chacun de faire en sorte d'être compétent, de rester compétent, de s'adapter aux exigences des différentes étapes qui composent sa carrière. Selon Duc *et al.* (2018), la principale problématique relative à ce que l'on appelle généralement aujourd'hui *soft skills*, compétences sociales ou compétences transversales, tient au fait qu'elles peuvent tout aussi bien être considérées comme apprenables ou de l'ordre de l'inné et de la personnalité. Devenant un critère de sélection et de recrutement de plus en plus prégnant dans le monde du travail, ces *soft skills* généralement développées en dehors des

parcours de formation peuvent renforcer les inégalités d'accès à l'emploi. Elles renvoient en effet « à des dimensions personnelles, ce qui est avant tout le fruit d'un itinéraire individuel marqué par les appartenances sociales (de classe, de sexe et d'ethnie) » (Kergoat, 2007, p.18). Lorsqu'elles sont considérées comme apprenables et liées à la culture de l'organisation ou de l'équipe, elles relèvent du processus de socialisation professionnelle. On juge donc le nouvel arrivant sur ses capacités d'adaptation et d'intégration au sein du collectif, sans nécessairement remettre en question la capacité d'intégration et l'adaptabilité de ce même collectif, dans une tendance générale à la surresponsabilisation des individus (Duc & al., 2018). Des « savoirs relationnels » et des « attitudes face au travail » sont ainsi inculqués, sciemment ou non, durant les phases d'*exploration* et d'*essai* (Hall, 1996). Leur maîtrise permet au professionnel de s'établir au sein de l'organisation, d'y être accepté et d'y trouver une place ; en d'autres termes de s'y socialiser professionnellement. « Dans certaines entreprises, des activités sont mises en place pour favoriser l'apprentissage du travail collectif et du fonctionnement de l'entreprise (s'intégrer dans une équipe de travail, avoir l'esprit d'équipe, s'entraider) » (Duc *et al.*, 2018, p.9). L'appropriation de méthodologies de travail spécifiques, des normes de gestion des pauses ou de rigueur dans l'attitude professionnelle sont également des exemples de connaissances et de compétences dont la maîtrise est généralement attendue passées ces phases relatives à l'entrée du professionnel au sein de sa nouvelle structure.

Si la socialisation professionnelle et le développement professionnel peuvent être considérés comme deux dimensions distinctes de la professionnalisation des « personnes » (Bourdoncle, 2000), la question de la compétence de l'individu est nécessairement en lien avec sa légitimité en poste. Si l'acquisition des compétences professionnelles est généralement l'affaire de la formation initiale et de la formation continue, il nous semble nécessaire dans le champ de l'animation de mettre en lumière les apprentissages professionnels informels (API) qui permettent à l'individu de prendre place au sein d'une nouvelle structure, d'adapter ses savoirs, savoir-faire et savoir-être à un nouvel environnement de travail ayant ses spécificités. En ce sens, nous nous appuyerons ici sur les travaux de Carré & Charbonnier (2003). Est appelé apprentissage professionnel informel « tout phénomène d'acquisition et/ou de modification durable de savoirs (déclaratifs, procéduraux ou comportementaux) produits en dehors des périodes explicitement consacrées par le sujet aux actions de formation instituées (par l'organisation ou par un agent éducatif formel) et susceptibles d'être investis dans l'activité professionnelle » (2003, p.20). Ils identifient en effet des API d'« ajustement », qui semblent s'exercer lors de la prise de fonction au sein d'une structure, et de façon plus continue à travers des pratiques quotidiennes d'échanges de petits trucs, de « ficelles du

métier », pour reprendre l'expression de Becker, qui se transmettent particulièrement entre pairs chez les « non-cadres », quand les cadres ont davantage recours en la matière à leur réseau, à des collègues ou relation de travail extérieures à l'organisation au sein de laquelle ils travaillent (Carré & Charbonnier, p.136). Les auteurs s'appuient sur l'extrait d'entretien suivant pour donner à voir comment se concrétisent ces API dits d'ajustement : « *On apprend sur le tas avec les aide-soignantes plus anciennes. Il y a des soins particuliers (toilette de plâtres-buste). Pour le nursing, les levers par exemple, j'ai appris d'une fille qui travaillait bien* » (*ibid.*, pp.134-135). Ainsi, ces apprentissages professionnels informels d'ajustement jouent indéniablement un rôle dans le processus de socialisation professionnelle. Le contenu de ces apprentissages n'est pas structuré en amont, il n'y a pas de programme ou de logique d'apprentissage. Leur logique est propre à l'action, dans laquelle l'individu apprenant a une place centrale, puisqu'il va devoir identifier et mobiliser les ressources à disposition dans son environnement de travail afin de faire face à la situation problème. Les API d'ajustement dépendent donc dans cette perspective de l'agentivité individuelle du professionnel qui doit faire un effort d'ajustement et d'acquisition de savoirs afin de prouver sa compétence lors de sa prise de fonction. Il doit par la suite maintenir cette compétence une fois en poste, en modifiant ses savoirs lorsque les pratiques relatives à l'activité professionnelle sont amenées à évoluer. Mais l'agentivité individuelle n'est pas le seul élément à prendre en compte en tant que facteur dans le processus d'apprentissage informel. Le collectif de travail joue selon Carré & Charbonnier un rôle déterminant dans l'acquisition des API. Ils considèrent que la constitution d'un « collectif apprenant » facilite l'apprentissage dans la mesure où il est une source de plaisir au travail ; il se construit sur des affinités sélectives, qui vont favoriser la coopération interindividuelle (*ibid.*, p.154). Il est également intéressant de noter que les auteurs identifient le rôle central du manager dans l'acquisition de ces apprentissages ; au sein des équipes de travail, les types de management et de collaboration peuvent être des facteurs inhibiteurs ou facilitateurs : « Le management joue, potentiellement, un triple rôle d'observateur, d'évaluateur et de catalyseur des pratiques d'apprentissage informel » (*ibid.*, p.24). Carré & Charbonnier identifient des pratiques qui semblent constituer « la trace d'une action managériale bénéfique pour les apprentissages informels » (*ibid.*, p.152) : la définition d'objectifs clairs et en lien avec les projets de la structure, la mise en confiance de l'ensemble des membres de l'équipe, l'accompagnement vers les ressources, la responsabilisation individuelle, la reconnaissance du droit à l'erreur, l'expertise et la bonne connaissance du travail de terrain et de ses problématiques, la bonne balance en contrôle des pratiques et place pour la créativité et l'innovation, l'encouragement de la mobilisation au travail

des compétences et sensibilités relatives à la sphère de vie personnelle, la mise en œuvre d'une organisation du travail décloisonnée favorisant la polycompétence, l'ouverture sur l'extérieur. Dans le cadre de cette thèse, nous analyserons la place de ces API dans le processus de professionnalisation des animateurs jeunesse. Nous verrons que ces derniers estiment davantage apprendre leur métier sur le terrain au contact de leurs collègues que dans le cadre institué des formations professionnelles. Ainsi, peut-on identifier des facteurs inhibiteurs ou *a contrario* facilitateurs du processus de socialisation professionnelle en lien avec les apprentissages professionnels informels ? En ce domaine, quel est l'impact des modes de management et d'organisation du travail au sein de la structure ? Dans le champ de l'animation, les travaux de Camus ont mis en exergue à quel point l'entrée dans la profession et l'apprentissage du métier dépendent primordialement de ces *soft skills* ou apprentissages professionnels informels plutôt que des savoirs inculqués en formation initiale, tout du moins en ce qui concerne l'animation volontaire, ici dite « temporaire ». Il estime lui aussi que ces dispositions sont relatives aux origines sociales et culturelles des individus, et donc inégalement distribuées : « La transmission du métier se réalise donc très largement par la pratique, “sur le tas”. Dans ces conditions, les discours ordinaires sur les qualités de l'animateur les situent non pas dans la maîtrise de techniques ou dans les connaissances théoriques, mais davantage dans ce qui est envisagé comme les qualités individuelles, la personnalité ou la créativité de l'agent. C'est ainsi à une mobilisation de ressources et de dispositions acquises au cours de la trajectoire antérieure, socialement situées et inégalement distribuées, à laquelle invite l'apprentissage du métier » (Camus, 2012, p.212). Pour conclure à propos de la formation informelle, Masdonati *et al.* (2007) mettent quant à eux en évidence le rôle primordial que jouent les professionnels « formateurs » durant ces phases, particulièrement en direction des jeunes qui font leurs premiers pas dans le métier. « Le formateur peut également constituer une référence de poids et représenter un “autrui significatif” (Hughes, 1958) pour la construction de l'identité professionnelle de l'apprenant (Palmonari, 1993). La notion de transaction relationnelle (Dubar, 1996) semble adaptée pour qualifier l'importance du rôle de la personne formatrice au sein de l'entreprise, cette dernière jouant une fonction clé pour l'intégration et l'acceptation de l'apprenant au sein de l'organisation et contribuant par ce biais à sa socialisation professionnelle » (2007, p.22). Il sera intéressant de voir le rôle joué par les autres significatifs dans la formation informelle des animateurs jeunesse.

Les évolutions du monde du travail impliquent également des retours en formation formelle plus fréquents. La formation professionnelle continue revêt ainsi une importance accrue face aux injonctions

politiques en matière d'emploi demandant aux individus « une mise à jour continue » de leurs qualifications (Monville & Léonard, 2008). Le recours à la formation professionnelle continue est relativement courant dans le monde de l'animation, dans la mesure où comme nous l'avons dit, nombre d'animateurs débutent sans qualification professionnelle. Il est donc intéressant de prendre en considération les motifs qui amènent les individus à retourner en formation. Au-delà de l'acquisition de compétences professionnelles pouvant faire défaut, la formation professionnelle continue est également envisagée comme un moyen d'évolution professionnelle. Dubar & Engrand envisagent la formation professionnelle continue comme « un processus de socialisation professionnelle par et dans l'entreprise, c'est-à-dire comme une dynamique d'interactions entre des logiques managériales de mobilisation pour l'entreprise et des logiques salariales d'inscription dans l'entreprise. La socialisation professionnelle est ainsi conçue comme la résultante de l'articulation entre des processus structurels (politiques et systèmes d'entreprise) et des trajectoires biographiques (stratégies et attitudes salariales) » (1986, p.38). Depuis le milieu des années 1970, la formation est à ce titre envisagée comme « un moyen efficace d'ascension professionnelle et sociale, l'employeur rétribuant par des promotions les efforts personnels des agents » (*ibid.*, p.41). Dans le prolongement de la pensée de ces auteurs, Mokhtar Kaddouri souligne que le recours à la formation professionnelle continue a « une double fonction » pour les travailleurs. Au-delà de « l'acquisition des capacités et des compétences nécessaires pour la maîtrise de ses activités professionnelles », il s'agit donc d'un moyen de réalisation d'un projet « de développement professionnel, d'évolution de carrière, de positionnement au sein de l'organisation, et plus globalement d'appartenance socioprofessionnelle à tel ou tel groupe professionnel et/ou social » (2019, p.16). En dehors de cette transaction « biographique » (Dubar, 1992), Kaddouri met en exergue que le rapport à la formation de l'individu se fonde également sur son appréciation de la reconnaissance par ses responsables de son projet professionnel, au regard des relations qu'ils entretiennent : « de façon le plus souvent implicite, le bénéficiaire fabrique des hypothèses sur les intentions de l'offreur au regard des rapports sociaux qui les lient et de l'histoire des relations salariales qui les engagent » (2019, p.38). Dans certains cas, l'entrée en formation professionnelle continue sert également mettre en adéquation les responsabilités exercées sur le terrain avec le titre requis, où plus largement la reconnaissance professionnelle des compétences acquises sur le terrain (Labbé *et al.*, 2019).

Pour autant, l'accès aux dispositifs de formation professionnelle continue n'est pas toujours équitable. Comme le note Emmanuel de Lescure, s'ils visaient initialement l'accès à « une deuxième chance » pour les travailleurs peu qualifiés sortis précocement du système scolaire, « la taille de l'entreprise, le secteur d'activité, le niveau de diplôme du salarié, sa catégorie socioprofessionnelle, son âge, son sexe, jouent

comme autant de facteurs discriminants pour accéder à une formation (Lambert, Marion-Vernoux, 2014) » (de Lescure, 2017, p.2). De plus, le retour en formation, en tant que transition professionnelle, requestionne les compétences et les capacités de l'individu. Soumis à l'évaluation et à la comparaison avec les autres formés, certains professionnels se retrouvent ainsi replongés dans les difficultés qu'ils ont rencontrés durant leur parcours scolaire. La confiance en soi peut ainsi être dégradée (Kaddouri, 2019). Le retour en formation peut également occasionner des tensions identitaires mettant à mal le « rapport au travail » (Paugam, 2000 ; Longo, 2011) de l'individu : « Il s'agit de la confrontation entre figures côtoyées dans le champ socioprofessionnel auxquelles il s'identifie et les figures identitaires côtoyées dans le champ de la formation : les pairs, les autres apprenants, les formateurs et, dans le cas des formations en alternance, les tuteurs. Ces différentes figures, lorsqu'elles sont en incompatibilité, génèrent de la souffrance, laquelle débouche sur de nouvelles tensions identitaires. Dans d'autres cas de figure, les tensions identitaires émergent *a posteriori*, une fois que l'apprenant a terminé sa formation, durant laquelle il a confirmé une identité déjà existante ou acquies une nouvelle identité. Les tensions identitaires s'expriment en situations professionnelles à cause du décalage entre l'identité revendiquée (que la formation vient de légitimer) et l'identité professionnelle assignée par la hiérarchie et par les collègues. Ce décalage peut être source d'une souffrance psychologique insupportable à vivre » (Kaddouri, 2019, p.42). Dubar & Engrand ont distingué différents rapports typiques des salariés à la formation professionnelle continue qu'il paraît intéressant de remobiliser dans le cadre de cette thèse. Le premier type est celui du « salarié mobilisé dans et pour l'entreprise ». Ces agents « développent des comportements de formation « actifs-adaptés ». Attachés à la réussite professionnelle, ils estiment qu'elle dépend avant tout du travail et de l'effort personnel » (1986, p.46). On retrouve chez eux un primat de la sphère de vie professionnelle sur les autres sphères de vie. Leur progression au sein de l'entreprise est plus rapide que la moyenne. Ils adhèrent aux valeurs de l'entreprise et bénéficient d'une reconnaissance matérielle et symbolique de la part de leurs responsables. Le second type est celui du « salarié en négociation avec l'entreprise ». Il s'agit d'agents qui manifestent un rapport « conformiste » au système de formation. Ils font ce que leurs supérieurs hiérarchiques attendent d'eux, sans pour autant intérioriser les valeurs et le projet de leur entreprise. « Ils se montrent aptes à tirer profit des possibilités offertes pour améliorer les qualifications, mais ils sont réticents devant l'investissement personnel supplémentaire dans la formation » (*ibid.*). Il y a ici un équilibre entre sphère de vie personnelle et sphère de vie professionnelle. Ces agents ne sont pas enclins à un engagement personnel au travail « au-delà du contrat ». La formation professionnelle continue est envisagée comme un moyen pour améliorer leurs conditions de travail, voire leurs conditions d'emploi, sans

nécessairement avoir un projet de promotion interne. Le troisième type est celui de « l'ouvrier traditionnel ». Il s'agit d'agents « passifs » vis-à-vis des possibilités de formation. Ils y entrent lorsqu'elle est imposée par l'employeur ou par les fonctions qu'ils occupent mais ne prennent jamais l'initiative. Ayant vécu des développements de carrière lents, ces salariés se caractérisent par un niveau de formation initiale faible, mais surtout par leur origine sociale : ils sont de souche « ouvrière » (*ibid.*). Les auteurs mettaient donc en exergue une relation entre origines sociales et rapport à la formation professionnelle continue, ce qui va dans le sens des travaux ultérieurs que nous avons évoqués. Ils valorisent prioritairement la stabilité de leur emploi. Ils développent ce que Dubar appellera plus tard une « identité de métier » (1992), peu attachée à l'entreprise. La formation formelle n'est pas considérée comme le lieu de l'apprentissage du métier en question. Il s'apprend au contact « des anciens », sur le terrain, dans la pratique. Priorisant la stabilité de l'emploi, le retour en formation ne représente pas un réel intérêt. Le quatrième et dernier type est celui du « salarié en relation instrumentale avec l'entreprise ». Il s'agit d'agents « actifs-inadaptés » dans leur rapport à la formation. « A la recherche d'une promotion professionnelle et sociale, ils investissent intensément dans la formation, mais n'en tirent que peu de profit pour leur progression professionnelle. Leur évolution de carrière est lente et ils la disent bloquée. Ils manifestent une conception instrumentale de l'entreprise » (Dubar & Engrand, 1986, p.47). Leur "projet professionnel" (Kaddouri, 2019) n'est donc pas reconnu par leurs responsables. Insatisfaits de la place qu'ils occupent, ils développent donc une forme d'intégration laborieuse ; l'épanouissement personnel dans le cadre du travail est limité, ou absent. Les auteurs estiment que leur rapport à la formation professionnelle continue est opportuniste. Il vise la réalisation du projet professionnel en dehors de l'entreprise. Ces quatre formes typiques dépendent donc des transactions biographiques et relationnelles vis-à-vis du projet de formation. Nous faisons ici l'hypothèse que le rapport à la formation professionnelle continue entre en jeu dans le processus de socialisation professionnelle des animateurs jeunesse, en concomitance avec leur rapport au travail et à l'emploi.

Un rapport au travail idéalement axé sur l'épanouissement personnel

Anticipant donc cette évolution caractéristique des carrières protéiformes « du 21ème siècle », Hall présageait que les « nouvelles carrières » se caractériseraient par une implication plus personnelle des individus dans leur travail. Notre revue de littérature atteste que les recherches contemporaines lui donnent raison sur ce point. Aujourd'hui, dans une telle conception, la réussite professionnelle dépend d'une nécessaire rencontre entre le Soi de l'individu et son travail : « *It is an agreement with*

one's self and one's work. The path to the top has been replaced by the path with a heart » (1996, p. 10). Il est intéressant de noter que dans le champ de l'animation, la question du « don de soi » n'est pas nouvelle. Le don de sa personne et la valorisation de l'implication personnelle, au-delà du temps de travail et de la reconnaissance matérielle, sont des valeurs profondément ancrées dans l'histoire de l'animation volontaire. Nous avons succinctement fait référence aux travaux de Jérôme Camus, sur lesquels nous allons ici revenir un peu plus en détail. Il y fait mention de « l'adhésion aux valeurs dominantes de vocation, de désintéressement ou de don de soi » (Camus, 2012, p. 214) qui caractérisent une part du rapport au travail des animateurs et qui s'articule paradoxalement, tout du moins dans l'animation temporaire, avec un rapport plus instrumental à l'animation dans le cadre d'un projet professionnel à long terme généralement ancré en dehors de ce champ. Dans les travaux de Jean-Claude Gillet (1996) relatifs aux fonctions de l'animateur, les valeurs que nous qualifierons ici de « vocationnelles » s'incarnent dans la figure de l'animateur militant et le pôle de la militance, qui caractérisent le champ jusqu'aux années 1960. Selon ces mêmes travaux, les fonctions aujourd'hui assurées par les animateurs seraient au carrefour des trois pôles qui correspondent donc aux phases marquantes de la construction et de l'évolution de la profession : « *le premier pôle apparu est celui de la militance (jusqu'aux années 1960), puis celui de la technique par l'acquisition de formations qualifiantes (à la fin des années 1960), et enfin le pôle de la médiation (depuis les années 1980)* » (Gillet, 2006, pp.128-129). Ainsi, nous voyons que les valeurs de l'animation volontaire et militante, même si elles sont certainement moins prégnantes qu'à leur âge d'or, continuent d'avoir une certaine influence sur les discours et les pratiques des animateurs, qu'ils soient « temporaires » ou « statutaires »²¹. Nos travaux antérieurs se sont notamment intéressés à l'articulation de ces deux statuts dans le champ de l'animation. Nous y faisons état d'une porosité importante, puisque la majorité des animateurs aujourd'hui statutaires sont entrés dans l'animation par le biais de l'animation temporaire. Les formations BAFA (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur) et BAFD (Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur) relèvent de « l'animation volontaire » ; elles n'ont *a priori* pas pour objet de former des futurs professionnels de l'animation. Pour autant, nombre d'animateurs occupant des postes à temps plein commencent à travailler en tant que statutaire avec un BAFA. Même si les diplômes professionnels ont tendance à se généraliser au sein d'associations et de collectivités qui poussent leurs animateurs à la formation professionnelle continue, force est de constater qu'ils ne sont toujours pas un préalable à l'exercice dit « professionnel » de l'animation. Il n'existe donc pas de rupture nette entre animation temporaire et

21 Nous reprenons ici la distinction « temporaire » / « statutaire » préférée par Jérôme Camus à « volontaire » / « professionnelle » (Camus, 2008).

animation statutaire, mais plutôt une certaine continuité caractérisée *in fine* par l'octroi d'un contrat de travail à temps plein et à durée indéterminée ; et éventuellement par une évolution en terme de responsabilités. Mais toujours est-il que les animateurs statutaires ne rompent pas du jour au lendemain avec les valeurs qui les animaient lorsqu'ils sont entrés dans le monde de l'animation, généralement donc dans un registre axé sur le volontariat et le don de soi. Ainsi, assez paradoxalement, le secteur de l'animation s'accommode donc relativement bien du modèle des carrières protéiformes guidées par « la voie du cœur » (Shepard, 1984), puisque les injonctions à l'implication du Soi et au désintéressement dans le cadre du travail étaient déjà largement instituées dans la culture professionnelle. Pour autant, comme nous l'avons évoqué en nous référant aux travaux de Camus, ces valeurs entretiennent chez les professionnels une relation dialectique avec un rapport plus instrumental au travail ; s'ils acceptent de donner d'eux-même et de leur temps personnel, les statutaires attendent également que cette implication personnelle soit reconnue au sein de l'organisation, tant sur le plan matériel que symbolique. Nous verrons en effet que la question de la reconnaissance a une incidence avérée au sein des parcours professionnels des animateurs jeunesse.

La complexification contemporaine des rapports sociétaires et de la place du travail dans la vie des individus a nécessairement amené les chercheurs en Sciences humaines et sociales à ajuster leur regard vis-à-vis du monde du travail et du sens que les individus donnent à leur inscription dans ce monde. Le paradigme interactionniste apparaît alors comme étant le plus pertinent pour comprendre comment les individus articulent des références sociales plurielles, alors qu'ils sont plongés dans une multitude de mondes sociaux tout au long de leur parcours de vie.

2.1.2. Le paradigme interactionniste : principes de socialisation et d'individuation

Daniel Cefaï propose une analyse intéressante vis-à-vis de la distinction que l'on peut faire entre les communautés traditionnelles et les sociétés contemporaines. Selon lui, la différence fondamentale réside dans le fait que dans les communautés traditionnelles, « il était possible de savoir où commençait et où finissait un monde social et la question de l'appartenance ne se posait pas vraiment : les identités étaient assez clairement déterminées » (2015, p.6). Aujourd'hui, ce qui fait question, et ce qui réduit en un sens la portée des grandes théories sociologiques, c'est précisément que les limites entre les mondes sociaux sont non seulement floues, mais poreuses. Les identités ne sont plus caractérisées par l'unicité, mais par la complexité. Les modélisations, les idéaux types,

s'ils permettent de conceptualiser nombre de processus sociaux ayant cours dans le monde en réseau dans lequel nous vivons, ne peuvent plus correspondre à l'ensemble des réalités observées. « Les choses se compliquent quand les mondes sociaux deviennent multiples et hétérogènes — l'image qui leur correspondrait le mieux serait celle d'un embrouillamini de trajectoires et de positions qui ne tiennent pas en place et qui défient l'analyse de réseaux. Les mondes sociaux connaissent des divisions internes et sont plus ou moins lâchement interconnectés les uns avec les autres. Ils ont des frontières floues, requièrent des engagements variés de leurs membres et ne garantissent plus une unité de perspective » (*ibid.*). Le concept de mondes sociaux a particulièrement été développé à partir des années 1940 au sein de ce que l'on nomme aujourd'hui la seconde École de Chicago et par les chercheurs se revendiquant de l'interactionnisme symbolique. Des auteurs tels que Tamotsu Shibutani, William I. Thomas, Everett C. Hughes, Erving Goffman, Anselm Strauss, Howard S. Becker ou Andrew Abbott ont notamment contribué à sa diffusion ; mais on le retrouve déjà dans les travaux de Robert E. Park ou de William I. Thomas, ainsi que dans les études de cas des années 1920 d'Ernest Burgess, de Frederic Thrasher, ou de Paul Cressey, pour qui le monde social se caractérise par des modes d'agir, de parler et de penser spécifiques ; un schéma de vie qui lui est propre, mais dont les frontières sont mobiles. Le monde social ne constitue pas un ensemble homogène et permanent, il est en constante évolution. Tout monde social est considéré comme un écosystème en interaction — voire parfois en compétition — avec d'autres mondes. Dans le prolongement de cette théorie, les travaux consacrés à l'étude de la dynamique des professions et des mondes professionnels de Bucher & Strauss (1961) vont faire émerger le concept de segment professionnel, que nous présenterons par la suite.

Les individus peuvent donc appartenir à différents mondes, au sein desquels ils adaptent leur comportement, leur façon de parler et de penser et développent des réseaux de coopération. C'est bien cet aspect qui selon Daniel Cefaï est spécifique aux sociétés contemporaines et complexifie la construction identitaire des individus par rapport au modèle communautaire. Insérés dans différents mondes dont les contours sont mobiles, la socialisation est nécessairement complexe et processuelle, l'individu doit articuler ces appartenances multiples dans la construction d'une identité cohérente, sans cesse remise en question par les reconfigurations des mondes auxquels il appartient. L'intégration au sein des communautés traditionnelles se cristallisait autour de rites de passage et d'épreuves clairement définies. La socialisation dans la société contemporaine est au contraire diffuse, instable et continue. Cette conception de la socialisation amènera Andrew Abbott à développer une « sociologie processuelle » dont ils posent les principes dans son ouvrage de 2016

intitulé *Processual Sociology* : « *By a processual approach, I mean an approach that presumes that everything in the social world is continuously in the process of making, remaking, and unmaking itself (and other things), instant by instant*²² » (2016, préface IX).

Des mondes professionnels pluriels

Pour Hughes (1996), l'intérêt de la recherche prenant pour objet les groupes professionnels consiste à analyser comment les acteurs mettent en œuvre des stratégies individuelles et collectives pour défendre leurs intérêts. Contrairement à l'image bien établie qu'en donnaient les fonctionnalistes, un groupe professionnel n'est pas un « havre de paix », établi et homogène. Il est au contraire composé d'individus construisant différents types de trajectoires et est généralement le théâtre de multiples tensions et interactions entre les différents « segments professionnels » (Strauss, 1992) qui le composent. Une rupture de l'interactionnisme de l'École de Chicago par rapport au courant fonctionnaliste réside dans l'intérêt qu'ils portent aux processus sociaux plutôt qu'à la fonction sociale des professions. Il ne s'agit pas de savoir ce qui est, mais ce qui est en devenir, de la compétition entre groupes professionnels, de la professionnalisation de certains à la dé-professionnalisation des autres, à la segmentation interne. Ainsi, l'histoire de ces groupes va primer sur la fonction de la profession. L'approche interactionniste des professions, selon Dubar et Tripier (1998), peut être synthétisée en ces points :

1. Les groupes professionnels sont le théâtre (*social drama of work*) de processus d'interactions qui conduisent les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire et à se protéger de la concurrence ;
2. La vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite, en passant par tous les tournants de la vie (*turning points*) ;
3. Les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont dans une relation d'interdépendance : la dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques (*careers*) de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et avec l'environnement ;
4. Les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en recherchant des protections légales. Certains y parviennent

22 Par approche processuelle, j'entends une approche qui part du principe que tout dans le monde social est continuellement en train de se faire, de se refaire, et de se défaire (et d'agir de la même sorte sur les autres objets sociaux), instant après instant.

mieux que d'autres, grâce à leur position dans la division morale du travail et à leur capacité de se coaliser. Mais tous aspirent à obtenir un statut protecteur.

Si la sociologie française préfère le terme de « groupes professionnels » principalement par souci de neutralité sémantique au regard de la connotation fonctionnaliste donnée au terme « profession », le concept de segment professionnel, développé par Strauss, peut être considéré comme une réelle alternative conceptuelle. Les mondes professionnels n'étant pas homogènes, ils se composent de différents segments professionnels (Bucher & Strauss, 1961). Ces segments ont une écologie indépendante du monde auquel ils appartiennent ; ils se transforment, se maintiennent, se développent et/ou disparaissent. S'appuyant sur leurs travaux consacrés à la profession médicale, Bucher & Strauss remettent en cause l'idée d'une communauté d'intérêts au sein des professions : « une profession est un conglomérat de segments en compétition en raison de conflits d'intérêts » (Wittorski, 1998, pp.17-18). Selon Anselm Strauss, les sociologues ont négligé cette dimension en supposant trop rapidement la communauté d'intérêts parmi les membres d'une profession (Strauss, 1992, p.78). Les professions sont donc ici envisagées comme des agrégations de segments professionnels, où les intérêts, les identités et les valeurs sont multiples. Il n'existe plus de professions uniformes. Les segments les composant opèrent des coalitions, se développent, prospèrent, entrent en opposition. « Si leurs membres s'accordent à un moment sur la définition des diverses dimensions de l'identité professionnelle, c'est probablement à une époque particulière et proche de la naissance de cette spécialité » (Strauss, 1992, p.69). Ces agrégations de segments que l'on appelle donc « professions » sont « plus ou moins subtilement maintenues sous une appellation commune à une période particulière de l'histoire », elles sont envisagées en tant que processus. Il légitime cette idée de segment professionnel du fait des différences importantes existant au sein d'une même profession vis-à-vis d'éléments constitutifs du cœur du métier ou, en d'autres termes, d'éléments du noyau central de la représentation professionnelle du métier (Piasser, 2000). « Les membres d'une profession n'accordent pas seulement une importance variable aux activités auxiliaires [...] ils ont aussi des conceptions différentes de ce qui constitue le centre de leur vie professionnelle — l'acte professionnel qui est le plus caractéristique [...] Une partie de la profession peut avoir davantage en commun avec certains éléments d'une profession voisine qu'avec ses propres collègues » (Strauss, 1992, pp.73-77). Pour Strauss, les segments professionnels développent des idéologies qui tendent à accentuer la confraternité entre collègues, les formes d'organisation et les tactiques pour renforcer leur position et leurs intérêts stratégiques, mais qui impliquent également des relations de dominant/dominé. « À toute période, les segments

d'une profession peuvent se trouver dans des phases différentes de développement et choisir des tactiques appropriées à leur position » (*ibid.*, p. 83). Cette proposition théorique rompt donc avec la conception uniforme de la profession. Elle nous paraît la plus pertinente pour étudier le contexte dans lequel les animateurs jeunesse professionnels évoluent. Comme nous l'avons vu, les animateurs n'ont parfois que peu de choses en commun en dehors de l'intitulé de leur poste. Il s'agit de comprendre ce qui caractérise plus spécifiquement le segment professionnel de l'animation jeunesse et comment celui-ci se positionne, dans un contexte sociopolitique particulier, dans un processus de division morale et sociale du travail (Hughes, 1958).

La division du travail est un concept hérité de Durkheim (1893) qu'Everett C. Hughes va développer considérant qu'elle n'est pas uniquement technique, comme on le suggère souvent. Elle est également psychologique et morale et définit des rôles sociaux (1996). Les tâches et les fonctions sont socialement hiérarchisées, entre « sale boulot » (*dirty work*) que l'on cherche à déléguer à des tiers et fonctions « prestigieuses » que l'on cherche à exercer ou à conserver. C'est donc ces interactions relatives à la division morale du travail, entre des groupes professionnels en concurrence, que l'auteur va analyser. Hughes considère que chaque groupe professionnel œuvre pour présenter son activité comme essentielle en développant une rhétorique qui met en avant la « valeur éminente de son activité professionnelle pour obtenir cette licence qui le protège de la concurrence et ce mandat qui donnera une reconnaissance à son travail » (Dubar & Tripier, 1998, pp.103-105). Licence et mandat sont « l'objet de conflits politiques entre groupes professionnels en compétition [engendrant] des critères d'autorisation d'exercer ou d'obligation de missions qui évoluent, ce qui modifie en permanence la configuration des professions » (*ibid.*). C'est la reconnaissance sociale de la licence et du mandat qui permettent selon lui le passage pour un groupe professionnel au statut de « profession » qui garantit donc une certaine protection et une meilleure position dans la division morale du travail à ses membres. Anselm Strauss s'intéresse également à la division du travail et aux négociations que celle-ci suscite, notamment en ce qui concerne les règles d'une institution. C'est ce qu'il appelle « l'ordre négocié » (1992), qu'il étudiera principalement au sein de l'hôpital. Les règles « oubliées » sont utilisées pour faire valoir l'intérêt d'un individu, d'un segment professionnel ou d'une profession, selon l'échelle à laquelle on se place, à travers un jeu de négociation. Les règles usuelles sont également enfreintes quand la situation semble l'exiger. On comprend donc que la division morale du travail n'est pas strictement figée, même si des rapports de domination existent et se perpétuent. Elle est au cœur d'interactions se traduisant par des jeux de négociations et d'oppositions à différents « niveaux » (Ardoino, 1993), entre individus, groupes,

segments professionnels, professions. La négociation de l'ordre de la division du travail entre enseignants, ATSEM et animateurs d'ALAE peut nous permettre d'illustrer les propos de Hughes et de Strauss. Il existe bien des précarrés, comme la portée éducative de l'acte professionnel par exemple, dont les enseignants excluent parfois les autres professionnels. Or, ni leur *licence*, ni leur *mandate* ne leur assure l'exclusivité de l'action éducative, si ce n'est en tant qu'éducation formelle. Certaines tâches, généralement considérées annexes dans le travail éducatif, comme la surveillance des dortoirs, de la cour ou de la cantine vont être déléguées tant que faire se peut aux animateurs et/ou aux ATSEM. Ces derniers vont donc se retrouver également parfois en concurrence. Ces jeux sont source de tensions internes, entre reconnaissance des fonctions valorisées et évitement des fonctions dévalorisées. Ils sont soumis à des rapports sociaux de domination et de rivalité entre groupes professionnels et entre segments professionnels. Anselm Strauss a ainsi consacré une grande partie de ses travaux de recherche aux interactions interindividuelles au sein des organisations de travail et notamment au processus d'articulation du travail, qu'il soit formalisé ou non²³. Comme Hughes, Strauss considère que le travail repose fondamentalement sur des processus interactifs. Pour comprendre comment le travail s'articule, il faut analyser le sous-processus d'*interactional alignment* (Blumer, 1969). Dans toute organisation, l'accomplissement de tâches de travail nécessite un alignement des actions des travailleurs : c'est le processus par lequel les travailleurs agencent leurs actions de travail respectives (Corbin & Strauss, 1988). Même lorsqu'une tâche est prise en charge par un seul individu — par exemple dans une logique de travail à la chaîne — elle implique généralement des interactions en amont et en aval afin d'être articulée avec les autres tâches spécifiques desquelles elle dépend, et qui réciproquement dépendent d'elle. Tout processus d'articulation peut faire face à des perturbations (du macro au micro) que l'organisation va chercher à réguler. Il s'agit donc pour Strauss d'analyser comment cet alignement est négocié, agencé au gré des interactions interindividuelles. Il note que le travail d'articulation se retrouve à toutes les strates de l'organisation. Cependant, certaines personnes sont parfois identifiées comme responsables de ce travail d'articulation ; on pense notamment aux coordinateurs ou aux contremaîtres, qui accomplissent « une grande part du travail d'articulation implicite » (Strauss, 1988, p.169). Ces développements théoriques proposés par Anselm Strauss nous amènent à nous interroger sur la façon dont le processus d'articulation et le sous-processus d'*interactional alignment* peuvent avoir un effet sur le rapport à la vie professionnelle et *in fine* sur le parcours professionnel. Pour l'illustrer simplement dans le champ de l'animation, si un des membres de

23 C'est l'un des chapitres de « la trame de la négociation » (textes réunis par I. Bazsanger, 1992) : « Le travail d'articulation », texte coécrit avec Shizuko Fagerhaugh, Barbara Sucek et Carolyn Wiener .

l'équipe est absent et que son remplacement n'a pas été prévu, les autres animateurs vont devoir assurer sa part de travail et prendre en charge des groupes plus importants. Au-delà d'un aspect quantitatif, la dégradation de la qualité de travail d'un des membres de l'équipe va également avoir une incidence sur l'articulation du travail au sein de l'équipe. Au cours de nos observations de terrain, nous avons par exemple pu constater que certains animateurs cherchent à compenser la part de travail non réalisée — ou à leurs yeux mal réalisée — de leurs collègues, afin de préserver la qualité générale du service. Les perturbations de cette articulation du travail vont donc demander un réajustement sous peine de remettre en question la place de chacun des membres de l'équipe. Suite à notre enquête de terrain, nous faisons l'hypothèse que si un animateur doit régulièrement compenser les lacunes d'un de ses collègues, et que le comportement déviant n'est pas régulé au sein de l'organisation, la lassitude et la démotivation peuvent s'installer, le climat de travail de l'équipe peut se dégrader. La problématique est d'autant plus grande lorsque c'est le travail des responsables théoriquement chargés de la coordination que les animateurs ont le sentiment de compenser. On retrouve alors dans les discours des traces de transactions biographiques en rupture ; face à une perturbation du processus d'articulation du travail sur laquelle ils estiment ne pas avoir de prise, certains animateurs envisagent de démissionner, pour aller travailler ailleurs, voire se reconverter professionnellement. On parlera dans ce cas de rupture choisie, au sens de Fabienne Berton (2013).

On retrouve donc au sein du courant interactionniste deux niveaux d'analyse différents des mondes professionnels. Les interactions entre groupes et segments professionnels au niveau « institutionnel » (Ardoino, 1993) d'une part, les interactions interindividuelles au niveau « groupal » (ibid.) d'autre part. Pour autant, la plupart des travaux interactionnistes consacrés aux carrières vont porter sur la diversité des parcours individuels plutôt que sur ce qui fait groupe. Mais ces parcours individuels sont étudiés dans leur contexte, dans leur « écologie » pour reprendre le principe de Park ou Thomas. C'est la relation et l'interaction entre l'individu et son environnement qui va être au cœur du projet des interactionnistes. Une phrase de Geer résume la posture de recherche développée par Hughes, qui sera centrale au sein de la seconde école de Chicago, et lui confère une place si particulière en sociologie : *“Many sociologists are at ease with institutions, others with the person; very few are equally at ease with both, much less dominantly concerned, as he has been, with relationship”*²⁴ (Becker, Geer & Hughes, 1968, p.221). C'est bien la relation entre l'individu et les institutions, leurs interactions qui sont au cœur de ces travaux, sans que l'un des

24 De nombreux sociologues se focalisent sur les institutions, d'autres sur les individus ; très peu focalisent sur les deux à la fois, généralement beaucoup moins concernés par leurs relations.

deux pôles soit privilégié. Cette articulation des différents niveaux d'analyse nous paraît indispensable pour comprendre la « dynamique identitaire » (Kaddouri, 2019) relative au processus de socialisation professionnelle des animateurs jeunesse. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant consacré aux principes épistémologiques et méthodologiques de notre recherche.

L'héritage de la théorie sociale de George H. Mead

Si l'approche écologique des mondes sociaux sert donc de pierre angulaire aux travaux du courant interactionniste de l'École de Chicago, on en trouve les origines dans la sociologie de George H. Mead. L'héritage meadien le plus évident dans la sociologie de l'École de Chicago est certainement celui en lien avec le développement de l'interactionnisme symbolique : il construit sa théorie de la socialisation à partir de l'analyse de l'évolution des formes de communication et du recours aux symboles significatifs dans les interactions interindividuelles. Pour autant, nous nous centrerons ici sur sa conception du Soi. Mead développe le concept d'un « Soi » intégrant et unifiant des « autres généralisés » propres aux différents mondes sociaux au sein desquels le sujet évolue (Cefaï, 2015). L'approche meadienne de la psychologie sociale pose les bases de la perspective écologique dans le sens où il estime que « *le comportement du groupe ne peut être reconstruit à partir du comportement des individus isolés qui le composent. Au contraire, c'est à partir de la totalité sociale de l'activité complexe d'un groupe que nous analysons les conduites de chacun des individus qui la composent* » (Brassac, 2015). Avant d'aller plus en détail dans la présentation de sa théorie de la socialisation, il nous paraît opportun de livrer quelques éléments contextuels. Si George H. Mead est considéré comme l'un des pères fondateurs de la sociologie contemporaine, au même titre que Weber ou Durkheim, ses travaux sont également aux origines de la psychologie sociale. Comme nous l'avons expliqué, la spécificité de sa théorie est d'articuler processus de socialisation et processus d'individuation. Pour autant, il considère que la socialisation a le primat sur l'individuation, dans une perspective transpersonnaliste. Dans *L'Esprit, le Soi et la Société* (1934), il étudie les étapes de l'expérience sociale, « non en partant du point de vue du sujet (de l'expérience individuelle), mais en partant de l'interaction de l'ordre social [...], le tout (la société) étant antérieur à la partie (l'individu) [...]. Si l'individu n'accède au soi que par la communication, par l'élaboration de processus sociaux au moyen de la communication significative, alors le soi ne peut pas précéder l'organisme social. Celui-ci doit être forcément premier » (Palmade & Palmade, 2016, pp.158-159). C'est ce qui explique selon Christian Brassac (2005) l'affranchissement de la psychologie sociale de l'héritage meadien. Affranchissement qui semblait avoir été anticipé par

l'auteur : « Il existe des différences évidentes entre d'une part la psychologie sociale qui déduit les soi du processus social où ils sont engagés et où ils agissent empiriquement les uns sur les autres, et d'autre part celle qui, au contraire, fait dériver ce processus des soi qui y sont impliqués. La première [théorie transpersonnaliste] suppose un processus social, ou un ordre social, comme condition préalable logique et biologique de l'apparition du soi dans les organismes individuels qui y sont engagés. La deuxième [théorie individualiste], elle, admet les soi en tant que présuppositions logiques et biologiques du processus social, ou de l'ordre social, où se déroule leur interaction » (Mead, 1934, p.188). Aujourd'hui, différents auteurs plaident pour un retour à une psychologie sociale relevant davantage d'une vision sociale que psychologique ; on pense ainsi à Kaufmann, très critique vis-à-vis du caractère égocentré et mentaliste de la psychologie sociale, parfois taxée d'entretenir une « illusion céphalocentrique » (Kaufmann, 2001, p.166).

Dans les faits, malgré un certain regain d'intérêt se traduisant par la publication de différents ouvrages et articles consacrés aux travaux de George H. Mead, ces derniers restent peu ou mal connus en France, et plus spécifiquement dans notre discipline. Dans le texte de présentation du colloque international « George Herbert Mead et la question de la socialisation » (Paris Nanterre, 2011), Alexis Cukier et Éva Debray synthétisent les principes de la socialisation chez George H. Mead : « La socialisation est de toute part processus, elle se produit au sein des interactions avec l'environnement social. À cet égard, il ne faudrait néanmoins pas penser ce processus, par lequel s'exerce un contrôle sur les actions de l'individu, comme dynamique homogène ou produisant des effets d'homogénéisation. Mead invite ainsi à s'interroger sur l'hétérogénéité et la diversité de ce processus. Il insiste sur un premier point : lorsque nous adoptons l'attitude de l'autrui généralisé, c'est-à-dire les attitudes sociales de notre groupe social ou de notre communauté sociale dans son ensemble, nous ne nous référons pas à *une* attitude homogène, mais à un ensemble d'attitudes, organisées, mais *différentes*. Par ailleurs, Mead considère que cette communauté à laquelle l'individu appartient se constitue de sous-groupes d'appartenance ou de classes sociales, qui obéissent eux-mêmes à des logiques de socialisation différentes, ce qui amène l'individu à adopter différents rôles en fonction du sous-groupe dans lequel il évolue. La question de la compatibilité de ces différents rôles peut se poser. Enfin, Mead insiste sur un dernier point : la dimension créative de la socialisation, qui ne saurait être un processus subi passivement par l'individu et qui ne peut donc pas être considéré comme un processus homogénéisant. C'est dans cette perspective que Mead propose de distinguer, de manière analytique, deux phases constitutives du soi : le "moi", qui correspond à l'ensemble des attitudes de la communauté incorporées par l'individu et le "je",

compris comme la réponse individuelle à ces attitudes de la communauté, mais non déterminée par ces dernières. Par là, Mead montre que le soi, dont l'émergence dépend certes de ce processus de socialisation, parvient néanmoins à s'individualiser » (Cukier & Debray, 2011).

La sociologie proposée par Mead est donc fondamentalement interactionniste et processuelle. « La société se forme et se transforme au sein d'un processus évolutif qui met en jeu sa propre malléabilité, celle-ci étant le résultat d'un processus dialectique entre individus, institutions et société » (Mead, 2006, p.165). Inspiré au tournant du 20e siècle par la théorie évolutionniste qui envisage la compréhension des rapports entre l'organisme et l'environnement selon un principe d'adaptation mutuelle et réciproque (Cefaï, 2001), Mead focalise son travail de théorisation sur le jeu d'ajustements mutuels et réciproques entre l'individu et son environnement. C'est dans cette perspective qu'il va conceptualiser et mettre en relation les figures du « Je », du « Moi » et de l'« autrui généralisé ». La première renvoie à ce que l'on est pour soi-même, la seconde aux différents rôles que l'on adopte en société, la troisième à la capacité à anticiper ce qui est attendu socialement et à agir en conséquence. « *Du côté du sujet*, Mead concevra l'identité comme un Soi constitué de deux instances, le "Moi/Sur-Moi" et le "Je". Le Moi/Sur-Moi correspond à l'intériorisation des "attitudes sociales" et des "rôles sociaux" (le Moi) et de l'intériorisation des "règles" représentées par "l'autrui généralisé", introjection de contrôle qui constitue le Sur-Moi. Moi et Sur-Moi sont intégrés en une unité, le "Me"²⁵. Le Je est une instance qui représente la capacité d'autoréalisation et d'autodétermination. Le Je se différencie du Me — il peut même s'y opposer en ce qu'il est soutenu par "le désir, les sentiments, les états d'âme, l'imagination et la conscience de soi" » (Palmade & Palmade, 2016, p.159). Le « Je » renvoie donc à l'instinct, aux pulsions, aux sentiments, qui vont être tempérés par le « Moi/Sur-Moi », emprunt de rationalité sociale. « Je » refoule son envie de claquer la porte et d'abandonner son poste suite à un conflit au sein de l'équipe de travail, anticipant les conséquences que ce comportement pourrait avoir. Il adopte ainsi un rôle socialement convenable, un « Moi » qui reste à son poste et réfère éventuellement de la problématique à ses responsables. Il agit de cette manière comme les règles et les normes du groupe professionnel l'exigent, en référence à un « autrui généralisé » qu'il a incorporé au cours du processus de socialisation au sein du groupe en question en se référant à un ou plusieurs « autrui significatifs ». Ainsi considéré, le sujet circulant entre différents mondes sociaux doit être capable d'anticiper l'attitude attendue par ses différents groupes d'appartenance, en adoptant ce que Mead appelle « l'attitude d'un autrui généralisé ». Il joue et endosse différents rôles qu'il apprend et comprend au cours de ses différentes expériences. « Ce rôle est l'un des "Moi

25 Plus généralement appelé « Soi » dans les traductions françaises, notamment par Claude Dubar (2000).

socialisés”, disponibles dans le répertoire de Moi, qu’il a appris à maîtriser ou qu’il a vu performer et qu’il fait vivre à son tour ». Le Je s’adapte aux différentes situations qu’il rencontre en disposant d’un répertoire de Moi aux « personnalités multiples » (Mead, 2006, p.142). Hors trouble de désorganisation personnelle ou sociale, la personnalité est généralement unifiée et intégrée dans la mesure où l’individu a une vie organisée, dans une société organisée (*ibid.*, p.144). Je peux ainsi être tour à tour père, chef d’entreprise, fils, footballeur, mari, activiste politique, amateur d’art contemporain, sans nécessairement que ces différents registres du Moi entrent en conflit. Ils sont délimités par les groupes sociaux auxquels ils correspondent. C’est quand cette limite se brouille que le conflit peut alors émerger. Cet aspect conflictuel a selon certains auteurs été sous-estimé par Mead, nous y reviendrons en fin de chapitre. Selon Habermas, Mead conçoit l’identité personnelle de la même façon que Durkheim, dans le sens où il l’envisage comme une structure qui surgit à travers l’adoption d’attentes de comportement socialement généralisées. Cette idée de schèmes comportementaux intériorisés par l’individu au cours de la socialisation renvoie au concept d’habitus introduit par Durkheim en sociologie. Sans entrer dans le détail, notons qu’on le retrouve à la même époque chez Max Weber ou Marcel Mauss, et qu’il sera repris et principalement développé par Norbert Elias dans son étude du processus de civilisation (1936) puis par Pierre Bourdieu, dont on connaît davantage l’affiliation au concept. Pour Mead, « le Moi est donc la masse organisée des dispositions qu’on acquiert auprès de personnes de référence » (Habermas, 1984, p. 67).

Brassac (2005) relève dans les travaux de Mead plusieurs principes relatifs à la relation entre l’individu et la société qui ont influencé les travaux de l’École de Chicago. L’autrui généralisé incarne la capacité de l’individu à se voir tel que les autres le voient et à se parler tel que les autres lui parlent. Ainsi, selon Mead, « *l’individu s’éprouve soi-même non pas directement, mais seulement indirectement, en se plaçant aux multiples points de vue des autres membres de son groupe social ou en endossant le point de vue généralisé de tout le groupe social auquel il appartient* » (Eraly, 2019, p.23). Cette conceptualisation de l’autrui généralisé est particulièrement importante dans la théorisation du processus de socialisation professionnelle d’Everett C. Hughes. Nous y reviendrons.

Une intelligence diachronique des phénomènes sociaux

Selon Jean-François Côté, la sociologie de Chicago a fait l’impasse sur ce qu’il considère pourtant être une des forces de la la théorie sociale de George H. Mead. Il s’agit de son intelligence diachronique des phénomènes sociaux. Pour l’auteur, toute évolution sociale se réalise dans le cadre d’une séquence temporelle où le présent s’articule au regard du passé et en anticipation du futur

(Mead, 1932). « Toute transformation sociale ne peut acquérir son « sens » et sa « signification » qu'en rapport à une telle séquence temporelle et non selon sa propre « synchronie » [...] La sociologie de Chicago, en insistant plutôt sur la coïncidence « immédiate » entre la signification et l'action, perd tout simplement de vue cette séquence temporelle » (Côté, 2015, p.11). Pour autant, l'importance des séquences temporelles dans l'analyse des phénomènes sociaux est caractéristique des travaux d'Andrew Abbott, qui revient largement sur cette idée d'articulation entre passé présent et futur dans *Time Matters* (2001). On peut penser que Jean-François Côté émet cette critique à propos des deux premières vagues de « l'École de Chicago »²⁶, où cette perspective diachronique était effectivement absente.

Andrew Abbott est donc certainement l'un des auteurs ayant le plus largement développé cette question sur le plan théorique et méthodologique, en s'inspirant notamment des travaux de Corbin & Strauss, de Hughes et de Mead. Dans *Time Matters* (2001), il développe son argumentaire à partir de ce qu'il appelle *the paradox of the arrow*. « Alors qu'à chaque instant donné la flèche est à un endroit, occupant totalement cet endroit et statique, pendant ce temps, la flèche se déplace de l'arc à la cible » (Abbott, 2001, p.213). L'idée est donc qu'on peut effectivement étudier un processus de façon statique. Si on prend une photo de flèche, on peut la situer dans l'espace, la décrire. Mais il nous manquera l'essentiel : son mouvement depuis son point de départ jusqu'à son point d'impact. Il en est de même, pour Abbott, pour tout processus social. Sa conception du temps se fonde sur une étude critique des travaux de Bergson, Mead et Whitehead. Il y explique que Bergson distingue le temps vécu par l'individu du temps social (*clock time*). Il estime que le temps social n'est pas à même de rendre compte de l'expérience du temps vécu. Il y a un lien continu entre le passé et le présent, chez l'individu. Différents temps présents s'articulent, de la même façon qu'une note s'intègre au sein d'un thème qui elle-même s'intègre au sein d'une mélodie. Ils coexistent dans le présent, mais leur durée diffère. C'est cette variabilité de la durée de l'instant présent et l'imbrication de présents multiples qui préoccupent Bergson. Abbott s'appuie également sur les travaux de Bergson à propos du libre arbitre dans le processus décisionnel : « Souvent, dit-il, ce qui semble être une séquence d'états mentaux déterminants conduisant à une action est simplement quelque chose que l'on découvre rétrospectivement – une rationalisation ou une justification. Nous délibérons alors qu'en fait notre esprit a déjà décidé » (Abbott, 2001, p.218). Pour Bergson la liberté

26 Nous voyons bien ici la limite de cette référence, dont les contours sont relativement flous. Les sociologues travaillant actuellement au sein de l'Université de Chicago sont-ils toujours considérés comme des continuateurs de la sociologie de « l'École de Chicago » ? Plusieurs auteurs ont critiqué cette étiquette, rassemblant des chercheurs qui ne partagent pas nécessairement les mêmes méthodes de recueil et d'analyse, les mêmes objets de recherche, les mêmes principes épistémologiques ou les mêmes cadres théoriques. On peut à juste titre se demander en quoi ils font « école ».

de l'individu est relative. Il a le choix entre plusieurs voies, mais elle sont limitées, et pas infinies. Quand il fait un choix, l'individu entre dans un processus dynamique dans lequel le Soi et ses motifs, comme de vrais êtres vivants, sont en perpétuel état de devenir (*ibid.*, p.220). Il fait ainsi appel aux travaux de Mead pour combler les lacunes de Bergson, qui selon Abbott ne parvient pas à faire le lien entre les différentes durées temporelles individuelles au sein d'un ensemble social, de par sa conception mentaliste à l'extrême de la temporalité. Pour Mead, la réalité est toujours le présent, seul le présent existe, en devenant et en disparaissant. Le passé et le futur sont redéfinis dans le contexte de la situation, en lien avec la mémoire et le désir (*ibid.*, p.228). Pour Abbott, Mead parvient à faire le lien entre la socialité et la temporalité à travers l'idée de passage dans les trois définitions qu'il donne de la socialité : De l'ancien au nouveau, d'un acteur à l'autre, d'un rôle à l'autre (*ibid.*, p.229). De ces idées, auxquelles il adjoint la consistance du passé de Whitehead, il fonde son approche du temps dans les processus sociaux. Il y a selon Abbott deux façons de concevoir les carrières. La première est stochastique, la seconde est globale. La première va rechercher des causes, faire un focus sur un point bien précis au sein de la carrière en recherchant quelles variables ont amené à l'état observé. Pour reprendre l'exemple de la flèche, ils cherchent à comprendre, à partir d'une photo de la flèche, quelles variables ont agi sur son état, à l'instant de la photo. La seconde, que privilégie donc Abbott, va *a contrario* s'intéresser aux différents événements constituant la carrière, ici envisagée comme un ensemble, potentiellement non achevé. Ici c'est le cas qui prime plutôt que la variable. La visée est compréhensive. Ici « la carrière est une réalité, un tout, et non pas une liste de réalisations successives d'un processus stochastique sous-jacent. Le début, le milieu et la fin sont le tout d'une seule pièce, l'une menant inéluctablement à la prochaine ». La méthode déployée par Abbott va viser à faire apparaître des récurrences entre les différents cas afin de proposer des parcours typiques. Pour se faire, Abbott va envisager les trajectoires comme un ensemble de moments qu'il va conceptualiser sous forme de séquences. Il les définit comme *an ordered sample of things*²⁷ (Abbott, 1990, p.376). Les séquences sont ainsi à la fois une chronologie et une logique d'agencement des événements du parcours (Brochier *et al.*, 2010). Abbott va particulièrement s'intéresser aux transitions entre ces séquences, que Hughes appelle dans ses travaux sur les carrières *turning points* (1996) ou « tournants de l'existence » dans les traductions françaises (Grossetti, 2006). Nous y reviendrons plus en détail dans le chapitre suivant.

Pour conclure notre propos consacré à la théorie sociale de Mead, soulignons qu'Alain Eraly (2019) émet une réserve vis-à-vis du modèle de socialisation / individuation proposé par l'auteur. Il aurait

27 « un ensemble ordonné de choses ».

selon lui eu tendance à surestimer l'intégration et l'unicité du Soi, renvoyant davantage à l'unité et la cohérence caractéristique de la communauté organisée (ou communautaire). Il semblait donc sous-estimer l'incohérence et les contradictions propres à la vie sociale (ou sociétaire). La même critique était adressée par Philippe Corcuff (1999), considérant que Mead a conceptualisé la pluralité des acteurs individuels tout en tentant de penser leur unité. « La diversité des soi finirait par « s'harmoniser » dans « un soi complet », dont les mécanismes restent toutefois assez vagues » (Corcuff, 1999, p.162). C'est justement cette pluralité et cette articulation des autrui généralisés chez l'individu que Bernard Lahire va questionner dans son ouvrage intitulé *L'homme pluriel : les ressorts de l'action* (1998). Dans les travaux relatifs à la socialisation professionnelle, l'harmonisation de la diversité des Soi théorisée par Mead renvoie à l'idée de conversion identitaire en tant qu'étape finale du processus. Comme nous le verrons, cette proposition théorique n'apparaît plus soutenable, depuis le milieu des années 1970, compte tenu des transformations du monde professionnel et des nouvelles réalités des parcours professionnels. Le professionnel est traversé par des tensions, des conflits identitaires entre ses groupes d'appartenance et ses groupes de référence, et ce jusqu'à la conclusion de son parcours.

Conception de l'acteur pluriel chez Bernard Lahire

Bernard Lahire va mettre en écho les travaux de Durkheim et de Bourdieu relatifs à l'habitus avec d'autres théories afin de développer sa conception de l'homme pluriel. Parmi celles-ci, on retrouve donc assez naturellement l'idée de « diversité des soi » de George H. Mead (1998, p.46). Lahire constate que c'est à partir du modèle des sociétés traditionnelles, proche du type communautaire, que les théories de l'habitus développées par Durkheim puis par Bourdieu se basent, c'est-à-dire sur l'analyse de sociétés à faible différenciation, dont les traits caractéristiques sont l'homogénéité, la cohérence et la stabilité. Ces sociétés sont constituées d'un nombre restreint d'acteurs ayant des interactions fréquentes et ce dans tous les domaines d'existence. Ce modèle s'oppose donc aux sociétés modernes, à forte différenciation, où les cercles des activités professionnelles, ludiques, familiales, sportives, religieuses sont mouvants et composés d'acteurs différents, qui ne vont être que rarement en interaction. En d'autres termes, pour Bernard Lahire, le concept d'habitus n'est pas adapté à l'analyse des sociétés contemporaines à forte différenciation. Dans ses travaux, Émile Durkheim se focalise effectivement sur des mini communautés au sein d'une société à forte différenciation. C'est à partir de l'analyse de l'institution totale de l'internat chrétien qu'il développe ses théories sur l'habitus. Le paradoxe chez Bourdieu vient du « fait d'avoir au bout du

compte retenu le modèle d'habitus adapté à l'approche des sociétés faiblement différenciées²⁸ (pré-industrielles, pré-capitalistes) pour mener l'étude des sociétés à forte différenciation qui, par définition, produisent nécessairement des acteurs plus différenciés entre eux, mais aussi intérieurement » (Lahire, 1998, p.31). Comme Goffman, Lahire va également critiquer la recherche d'un « style » propre aux acteurs — qui fut en vogue en psychologie sociale à une époque — d'une certaine unicité qui transparaîtrait dans les différentes situations et les différents rôles qu'il occupe : les lunatiques, les opportunistes, les caméléons, les girouettes, etc. À l'instar de Goffman — héritier de la pensée de Mead — il estime que les acteurs évoluant dans les sociétés contemporaines sont nécessairement pluriels, ils s'adaptent au gré des situations et des interlocuteurs. Mais ces typologies se développent dans un contexte où l'inconsistance n'a pas bonne presse, on voit chez les individus changeants une certaine malhonnêteté : « ils s'opposent à ceux qui ont un comportement "franc" et qui peuvent afficher leur fierté de ne pas être modifiés ("influencés") par les situations les plus diverses qu'ils rencontrent » (Lahire, 1998, p.24). Cherchant donc un cadre prompt à rendre compte des jeux d'acteurs caractéristiques des sociétés contemporaines, Lahire va mettre à distance les théories déterministes de Durkheim et Bourdieu. Il va s'appuyer sur les travaux d'Halbwachs, qui dès 1968 mettent l'accent sur l'hétérogénéité des expériences socialisatrices : « Chaque homme est plongé en même temps ou successivement dans plusieurs groupes » (1968, pp.67-68) et ceux-ci ne sont d'ailleurs ni homogènes ni immuables. Si on ne passe pas d'un groupe à l'autre et d'une situation à une autre sans la moindre continuité, on peut cependant penser que « toutes ces expériences ne sont pas systématiquement cohérentes, homogènes, et même totalement compatibles et que nous en sommes pourtant bien les porteurs » (1998, p.36). Selon cette conception, les acteurs circulent donc au sein de groupes sociaux multiples, qui peuvent avoir des caractéristiques très différentes, et qui peuvent parfois s'opposer en termes de normes, de pratiques ou de valeurs. C'est la logique et l'intérêt de l'acteur à circuler d'un cercle à l'autre qui vont ici servir de fil rouge à ces théories. Lahire fait l'hypothèse que les acteurs s'adaptent d'une situation à l'autre en incorporant « une multiplicité de schèmes d'action (schèmes sensori-moteurs, schèmes de perception, d'évaluation, d'appréciation, etc.), d'habitudes (habitudes de pensée, de langage, de mouvement...), qui s'organisent en autant de répertoires que de contextes sociaux pertinents qu'il apprend à distinguer — et souvent à nommer — à travers l'ensemble de ses expériences socialisatrices antérieures » (1998, p.42). Ainsi, l'acteur dispose d'un stock de répertoires sociaux, différents, mais qui ont certainement des éléments en commun et qui sont interconnectés. L'acteur apprend peu à peu à les mettre en œuvre selon la pertinence qu'il accorde à ce répertoire dans l'instant de la

28 Le modèle est construit sur la société paysanne traditionnelle algérienne.

situation dans laquelle il évolue. Un des apports des travaux de Lahire est qu'il parvient à combiner deux approches qui se sont souvent opposées dans l'histoire des sciences sociales. La première a plutôt tendance, dans son interprétation des faits, à privilégier le passé, les premières expériences et les origines (psychanalyse, habitus) ; la seconde, au contraire, à privilégier la rationalité de l'acteur en situation sans se préoccuper de son passé (ethnométhodologie, interactionnisme symbolique, théorie du choix rationnel, individualisme méthodologique). « Dans le second cas, les acteurs sont des êtres dépourvus de passé, contraints seulement par la logique de la situation présente : interaction, système d'action, organisation, marché, etc. » (p.53). Bernard Lahire, en pointant les limites de ces deux approches, va tenter de prendre en compte l'un et l'autre. Si l'acteur s'adapte effectivement en fonction de la situation grâce à un répertoire varié de schèmes d'action, il le fait en étant empreint d'un vécu, d'une histoire, de ses origines, qui pèseront plus ou moins sur sa conduite, selon le contexte. Il partage la vision de Strauss pour qui les conditions sociales (classe, sexe, âge, etc.) « peuvent être des conditions majeures ou insignifiantes, selon les contextes spécifiques de la vie sociale qu'ils sont en mesure ou non d'influencer » (1993, p.211). On ne peut donc pas plus envisager de rationalité totale que de déterminisme total pour comprendre la logique de la conduite de l'acteur : « Plutôt que de supposer la systématique influence du passé sur le présent, autrement dit, plutôt que d'imaginer que tout notre passé, comme un bloc ou une synthèse homogène, presse à chaque moment sur toutes nos situations vécues, le champ d'investigation proposé ici ouvre la question des modalités de déclenchement des schèmes d'action incorporés (produits au cours de l'ensemble des expériences passées) par les éléments ou par la configuration de la situation présente, c'est-à-dire la question des manières dont une partie — et une partie seulement — des expériences passées incorporées est mobilisée, convoquée, réveillée par la situation présente » (1998, p.60).

Relations entre les sphères de vie et réseaux personnels

Nous voudrions mettre la conception de « l'homme pluriel » de Bernard Lahire en parallèle avec celle de paris adjacents, introduite par Howard S. Becker (2006). Cherchant à comprendre la cohérence de comportements individuels en apparence incohérents, Becker a lui aussi mis en exergue l'engagement des individus au sein de différents mondes, ou sphères de vie, qui sont interdépendants. Pour l'illustrer, Becker prend l'exemple d'une négociation pour l'achat d'une maison : « *Suppose that you are bargaining to buy a house; you offer sixteen thousand dollars, but*

the seller insists on twenty thousand. Now suppose that you offer your antagonist in the bargaining certified proof that you have bet a third party five thousand dollars that you will not pay more than sixteen thousand dollars for the house. Your opponent must admit defeat because you would lose money by raising your bid; you have committed yourself to pay no more than you originally offered » ²⁹(Becker, 1960, p.35). Le comportement de l'individu dans cette situation d'achat dépend d'un engagement qu'il a pris par ailleurs auprès d'une tierce personne. Il a misé sur la cohérence de son comportement. Les conséquences de l'incohérence seraient si coûteuses que celle-ci ne représente plus une alternative envisageable dans la négociation (*ibid.*). Ces paris adjacents peuvent éclairer une décision prise dans le cadre professionnel qui paraîtrait illogique ou irrationnelle au regard de cette seule sphère de vie. Le refus d'une promotion, par exemple, décision potentiellement irrationnelle au regard d'un projet professionnel, peut s'expliquer du fait d'un engagement adjacent de l'individu sur le plan familial en termes de disponibilité. En somme, on retrouve chez Becker cette même idée de contamination des sphères de vie, impliquant nécessairement une approche complexe des phénomènes psychosociaux et une exploration des différentes expériences susceptibles d'infléchir la trajectoire individuelle. Cette exploration doit être à la fois synchronique et diachronique, puisque comme le souligne Becker, l'engagement adjacent de l'acheteur dans cet exemple est lié à ses actions antérieures (*ibid.*, pp.35-36). La simple exploration de la contamination des sphères de vie au temps présent peut ainsi passer à côté d'engagements remontant à des expériences lointaines. Sur nos terrains d'observation, certains comportements nous apparaissant *a priori* étranges ont pu retrouver une certaine cohérence au cours des entretiens où nous demandions aux animateurs jeunesse de revenir sur leur parcours dans l'animation. Par exemple, une réaction disproportionnée d'un animateur vis-à-vis d'un jeune qui s'amuse à le provoquer peut trouver une certaine cohérence au regard d'une expérience traumatique antérieure (agression physique, sentiment d'incompétence, etc.). Notons que comme le précise Becker, les engagements relatifs aux paris adjacents ne sont pas nécessairement conscientisés. Inconsciemment, l'animateur a pu faire le pari qu'il ne se laisserait plus manquer de respect. Ainsi, chez Becker comme chez Lahire, le comportement de l'individu en situation apparaît en interaction avec ses expériences sociales et ses engagements au-delà de la situation observée. La prise en considération des réseaux personnels nous paraît primordiale, afin d'identifier d'une part

29 Imaginez que vous négociez le prix d'achat d'une maison ; vous offrez seize mille dollars mais le vendeur vous en demande vingt mille. Maintenant imaginez que vous donnez au vendeur des preuves conformes que vous avez parié cinq mille dollars avec un tiers que vous ne payerez pas plus de seize mille dollars pour la maison. Votre adversaire doit reconnaître sa défaite car vous perdriez de l'argent en augmentant votre offre ; vous vous êtes engagé à ne pas payer plus que ce que vous avez offert initialement.

les différents cercles dans lesquels les animateurs s'inscrivent ou ont pu s'inscrire au gré de leur parcours de vie professionnelle, et de distinguer d'autre part comment et dans quelle mesure les animateurs sont engagés auprès des membres de leur réseau personnel ou les sollicitent à certains moments de ce parcours. De nos premiers aller-retour entre terrains de recherche et théorie découlaient l'hypothèse selon laquelle les réseaux personnels pouvaient être un élément facilitateur du processus de socialisation professionnelle, en matière d'accès à l'emploi et d'intégration au sein du collectif de travail. En effet, nous postulons que dans les différentes séquences qui composent les parcours, certains ingrédients vont aider l'animateur à prendre place, alors que d'autres vont au contraire l'empêcher de prendre place ou venir remettre en cause la place occupée. Dans cette thèse, l'étude des « réseaux personnels » (Bidart, Degenne & Grossetti, 2011) identifiés dans les parcours professionnels a pour objet de mettre en exergue leur rôle en tant qu'ingrédient dans certaines « séquences du parcours » (Brochier *et al.*, 2010) qui nous paraissent impliquer une transition professionnelle. Les acteurs individuels s'inscrivent tout au long de leur parcours de vie dans différents cercles au sein desquels des relations interpersonnelles naissent, meurent, évoluent, et entre lesquels ils établissent potentiellement des liens (Grossetti, 2006 ; Lahire, 1998). Le réseau social est généralement défini comme un ensemble de liens fondés sur des interactions, qui n'a pas de limites *a priori*, ni de conscience collective et encore moins d'organisation formelle. Il s'agit donc d'un ensemble de relations interpersonnelles articulées autour d'un individu ou d'un groupe d'individus. Spécifions d'emblée que lorsque nous parlons ici de « réseaux sociaux », c'est en référence à l'expression anglo-saxonne *social networks*, et non *social medias*. La traduction française par le même mot « réseau » de ces deux termes anglo-saxons pouvant porter à confusion pour des lecteurs non avertis. L'analyse des réseaux sociaux regroupe un ensemble d'approches hétérogène, au carrefour de différentes disciplines. S'il ne s'agit pas d'en faire ici l'inventaire, soulignons qu'historiquement, une partie des travaux relatifs aux réseaux sociaux a notamment eu pour objet de circonscrire et de représenter graphiquement les réseaux de relations identifiés au sein des différents groupes sociaux.

L'illustration la plus classique de ce type de travaux est l'étude de la collectivité de Hudson par Moreno, publié en France en 1954. Les travaux de Moreno sont considérés comme pionniers en termes d'analyse des réseaux sociaux. Dans la même perspective, les travaux centrés sur les « réseaux complets » visent à cartographier l'ensemble des relations entre les membres d'un ensemble précis, fini et délimité, par exemple une classe d'école, un club de sport, une entreprise ou une association (Lazega, 2001). Selon Desquesnes & Beynier, l'analyse des réseaux sociaux a

permis aux chercheurs en sciences humaines de passer d'un niveau d'explication centré sur les propriétés individuelles à une prise en considération de leurs relations sociales. Cette approche met effectivement en exergue « l'influence des structures de relations dans lesquelles l'individu est inséré sur son comportement » (Desquesnes & Beynier, 2012, p.97).

L'analyse des réseaux personnels consiste à étudier l'ensemble des relations et des interrelations centrées autour d'un individu. Nous nous appuyerons dans cette thèse sur la définition qu'en donne Claire Bidart : « *Le réseau personnel d'un individu est le système formé par les relations qu'il entretient avec d'autres. Ce système relationnel porte la trace des univers qu'il a parcourus et dans lesquels il a rencontré ces différentes personnes. Son réseau "témoigne" ainsi de son histoire : il comprend des parents, des amis d'enfance, des copains de lycée, parfois une relation conservée de vacances ou d'un voyage, auxquels se sont ajoutés des collègues de travail, des amis d'amis, des partenaires de loisirs... Ces liens actifs aujourd'hui rappellent les divers milieux dans lesquels l'individu a évolué à différentes époques de sa vie et à partir desquels il a construit ces relations. Avec chaque relation s'ouvre aussi un "petit monde", un morceau de société auquel elle donne accès. Chaque nouvel ami introduit dans des contextes, des cercles sociaux, des savoirs nouveaux, présente aussi d'autres partenaires, d'autres connaissances. Au fur et à mesure que l'individu tisse son réseau de relations s'agence ainsi sa circulation dans des espaces sociaux plus ou moins diversifiés* » (Bidart, 2012, p.8). Gorman & Marsden (2001) ont mis en exergue la relation entre embauche et réseaux personnels, cherchant à mesurer l'importance de ces derniers dans les situations d'embauche. Ils actent dans leur article la supériorité des réseaux sur les autres méthodes d'embauche, que ce soit pour les employeurs ou pour les salariés. Selon ces auteurs, les réseaux favorisent en effet l'intégration au sein de l'entreprise, dans la mesure où les personnes recrutées par le biais du réseau personnel s'avèrent souvent similaires. Ainsi, si le recours aux réseaux personnels dans le cadre d'une embauche semble avéré pour la majorité des salariés américains, on peut se demander dans quelle mesure ce phénomène est prégnant dans le contexte qui est le nôtre, à savoir le champ de l'animation en France. Pour Nathalie Chauvac, « les relations professionnelles qui interviennent dans l'embauche peuvent être la réactivation de relations de travail antérieures, mais pas forcément avec les personnes en situation de décision. L'enquête menée tend à prouver que ce sont plutôt les relations avec des pairs, des collègues, des *alter ego* qui donnent accès à des informations sur un emploi, sur un candidat potentiel, débouchent sur une mise en relation » (Chauvac, 2011, p.466). Au-delà des séquences relatives aux recrutements ou aux transitions, la prise en compte des réseaux personnels en tant qu'ingrédient potentiel pourra nous aider à

comprendre la trajectoire du parcours individuel, du fait de l'interdépendance et de la contamination des sphères de vie (Grossetti, 2004 ; Bidart, 2006 ; Supeno & Bourdon, 2013) ou des paris adjacents (Becker, 2006). Le parcours professionnel n'est jamais appréhendé en totale indépendance de la vie personnelle ; les membres de la famille, l'entourage proche, le « carnet d'adresses » développé par l'animateur tout au long de son parcours sont autant d'éléments qui, nous le verrons, peuvent avoir une influence sur le déroulement de certaines séquences ; ils orientent aussi bien l'interprétation des événements qui jalonnent le parcours de l'individu que la façon dont il y fait face, dans la pratique.

Comme Max Weber le mettait déjà en exergue au début du 20^e siècle en revenant sur les travaux de Tönnies, le modèle sociétaire n'a pas totalement supplanté le modèle communautaire au sein des sociétés contemporaines. S'il existe bien un entrelac entre les deux, nous pouvons penser que certains mondes sociaux se rapprochent davantage de la communauté que d'autres. C'est finalement sans doute au sein de ces derniers que le poids de l'habitus est donc le plus prégnant. Selon Claire Bidart, on retrouve dans les classes populaires des réseaux sociaux plus petits et plus ancrés dans la famille. « Ils sont alors moins diversifiés en termes de “surface sociale”, car ils comprennent moins de relations nouvelles tissées au fil des activités » (Bidart, 2012, p.9). Si ces mondes sociaux favorisent l'entre-soi et l'identité singulière plutôt que le détachement et les appartenances plurielles, sans doute leurs membres auront-ils plus de mal à se détacher de leur habitus. Ce postulat conduirait à étudier la corrélation entre le degré de complexité des réseaux personnels et la capacité à surmonter les épreuves relatives aux séquences de transition dans le parcours de vie. Surmonte-t-on plus facilement ces épreuves en ayant un réseau de relations personnelles complexe ? Si tel est le cas, est-ce dû au fait que les relations agissent en tant que tiers facilitateurs au cours de ces séquences, ou est-ce plus profondément en lien avec la pluralité des expériences de socialisation ? Si ce questionnement peut paraître annexe dans le cadre de cette thèse, il peut à notre sens notamment alimenter la réflexion relative à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes au sortir de la socialisation primaire. Au-delà des inégalités culturelles ou économiques, les jeunes issus d'un monde plus proche du modèle communautaire ne doivent-ils pas également faire face à ce que l'on pourrait appeler « la faiblesse des liens forts », en miroir de la thèse de « la force des liens faibles » défendue par Mark Granovetter (1973) ?

Ces théories font donc état d'un processus de socialisation/individuation complexe. Les individus ont des appartenances et des identités plurielles, tant sur les plans synchroniques que diachroniques, qui entrent dans certains contextes en tension. Dans le cadre de notre recherche, qu'est-ce que cela

implique ? D'une part, qu'il faut considérer notre milieu, celui de l'animation jeunesse, comme un réseau de mondes sociaux ayant des champs d'expérience et des univers de discours propres, qui sont plus ou moins disjoints ou imbriqués avec ceux des autres mondes. De fait, notre analyse doit alors nécessairement s'ancrer dans une approche de la complexité. Notre propos ne peut pas rester généraliste et uniforme. Il doit au contraire mettre en avant les subtilités des relations entre les différents mondes, ce qui anime les dynamiques existantes (proximités, oppositions, liens, ruptures) en tentant de comprendre en quoi « l'embrouillamini » dont parle Cefaï peut avoir un impact sur la socialisation professionnelle des animateurs. Si ceux-ci sont de fait engagés dans plusieurs mondes sociaux, impliquant des ajustements identitaires, une des problématiques est alors que « les situations se multiplient où les Soi ne savent plus trop à qui et à quoi ils ont affaire, quelle place occuper, quelle perspective adopter, quelle attitude endosser » (Cefaï, 2015). C'est cette problématique que faisait déjà émerger Hughes en 1971 : Cohabitent, « pour un même Soi, plusieurs groupes de référence », entraînant nécessairement des tensions, des dilemmes et des contradictions entre les différents Moi à l'épreuve des situations. On peut ainsi s'interroger sur plusieurs points : quels sont ces différents mondes sociaux dans lesquels les animateurs sont engagés ? Les groupes de référence sont-ils réellement multiples ? La cohabitation des différents « Moi » apparaît-elle problématique ?

2.2. Processus de socialisation professionnelle : des origines du concept à nos jours

Ce sur quoi se focalise l'analyse du processus de socialisation professionnelle, c'est donc les interactions entre le sujet et les autres significatifs qui font en quelque sorte office de médiateurs dans son cheminement vers l'intériorisation d'un autrui généralisé. Les travaux de Mead restent très abstraits en ce qui concerne cette phase de transition, que l'on peut considérer en tant que « crise » ou période sujette à des « tensions » identitaires que l'individu cherche à résoudre (Dubar, 2000 ; Kaddouri, 2000 ; Perez-Roux, 2010). Or comme l'ont mis en exergue certains auteurs, l'unité et la continuité entre les différentes expériences et les différents espaces de socialisation ne vont pas nécessairement de soi, particulièrement dans une société complexe et prompte à des transformations rapides. Nous verrons que de nombreux chercheurs se sont employés à comprendre les ressorts de ce processus de résolution de crise et leurs incidences dans le parcours de vie. Si cet autrui généralisé est finalement intégré, nous pouvons considérer que le processus de socialisation au sein

du groupe de référence prend temporairement fin. L'individu n'a plus besoin de médiateurs pour savoir comment il doit agir, il a acquis les repères qui font sens pour le groupe ; il se sent compétent, autonome et à sa place ; et est reconnu comme tel par les autres membres du groupe. L'idée de « conversion identitaire » que l'on retrouve en tant que dernière étape du processus dans le modèle chez Hughes peut être mise en débat au regard des travaux de Mead et Lahire. On trouve notamment ce questionnement vis-à-vis de l'irréversibilité de la conversion identitaire dans les travaux de Claude Dubar (1991) et de Mokhtar Kaddouri (2019), pour qui la construction identitaire, qu'elle soit sociale ou professionnelle, est foncièrement dynamique : elle implique des ajustements plus ou moins importants tout au long de la vie. En effet, si nous considérons comme Bernard Lahire que nous avons à faire à des acteurs pluriels évoluant dans différents mondes sociaux, mobilisant différents schèmes d'action intégrés au sein d'un registre de « Moi » dont le « Je » évalue la pertinence en situation, peut-on toujours parler de conversion identitaire ? Cette conception pouvait sans doute tenir dans des professions bien établies où les carrières étaient assurées et généralement linéaires. Elle apparaît aujourd'hui moins pertinente au nom de « l'avènement des carrières protéiformes » (Hall, 1996) et de la complexification propre aux « parcours professionnels » (Longo, 2016). Comme nous l'avons vu précédemment, les animateurs jeunesse évoluent dans un monde professionnel traversé par de multiples tensions où les trajectoires linéaires sont pour le moins rares. L'entrée dans le monde de l'animation ne coïncide généralement pas avec un « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) dans l'animation (Bacou, 2017). Nous le verrons à travers les résultats de notre enquête de terrain, les ajustements identitaires sont omniprésents tout au long du parcours de vie professionnelle des animateurs.

Les interactionnistes et Hughes plus particulièrement vont développer une théorie relative à la professionnalisation « de l'individu », au sens de Bourdoncle (2000). Si ces travaux sont à l'origine du concept de socialisation professionnelle, ils s'appuient sur les travaux antérieurs de Merton consacrés à l'identification de l'individu à un groupe de référence. Le « modèle » de la socialisation professionnelle proposé par Hughes, au-delà des critiques que l'on a pu lui adresser, a inspiré un nombre conséquent de travaux empiriques qui se réclament de cet héritage, de cette idée de repérage de différentes étapes dans le processus de socialisation professionnelle et de conversion identitaire à travers l'analyse de la réalité du travail vécu. C'est notamment le cas de *Boys in White : student culture in medical school* (1961), célèbre étude réalisée par Howard S. Becker, Blanche Geer, Everett C. Hughes et Anselm Strauss, considérée comme un modèle de recherche qualitative en sociologie, ou, toujours dans le milieu médical, de l'enquête de Fred Davis sur la

formation des infirmières (1966) où il distingue six stades de la « conversion doctrinale », dans la lignée du modèle de Hughes. On pense également aux travaux de Dan Lortie sur les étudiants en droit (1966). Mais ces travaux se limitent à des professions établies, possédant des filières de formation spécialisées. Ils s'ancrent toujours dans une certaine distinction entre *professions* et *occupations*. Ce qui peut sembler paradoxal puisque Hughes, dès 1938 — année de son retour de Montréal à Chicago — incite ses étudiants à s'intéresser et à prendre au sérieux les métiers dévalorisés, voire marginalisés, ce qui sera une des caractéristiques des travaux de l'École de Chicago. Il insiste sur l'importance de « les examiner non pas comme des systèmes de fonctions, de rôles et de statuts, mais comme des activités collectives, s'auto-organisant en se démarquant d'autres professions et se dotant de missions, d'identités et d'idéologies professionnelles » (Cefai, 2016). Donald Roy, élève de Hughes, qui dépeint les relations entre ouvriers dans « *Un sociologue à l'usine* » s'intéresse par exemple aux processus de production (freinage, efficacité, arrangements), aux dynamiques des groupes de travail ou aux interactions en œuvre pour lutter contre la monotonie (à propos desquelles il écrira son célèbre *Banana Time*), mais ne propose pas d'analyse du processus de socialisation professionnelle. On peut pourtant penser que la socialisation professionnelle existe entre ouvriers qualifiés ou non qualifiés au sein d'une usine, ou entre différents employés évoluant dans une grande entreprise, mais la formation commune ne peut alors pas être prise comme point de départ pour étudier ces formes de socialisation professionnelle.

Une autre problématique relative aux travaux consacrés à la socialisation professionnelle est d'un ordre plus méthodologique, mais qu'il convient de mettre ici en lumière. Si les chercheurs en Éducation canadiens se sont davantage emparés du concept de socialisation professionnelle que leurs homologues français, notamment dans le champ de la santé et de la formation des infirmiers, Stéphane Martineau, Liliane Portelance et Annie Presseau estiment que les « instruments de mesure » et de quantification de la socialisation professionnelle utilisés dans la majorité des recherches contemporaines posent problème : « les variables expliquées par la socialisation professionnelle sont en fait utilisées comme des indicateurs (par exemple, la satisfaction au travail, l'intention de demeurer en poste, l'engagement), des variables manifestes de ce concept. La mobilisation de ces indicateurs relativement éloignés du concept de socialisation professionnelle permet, il faut bien le dire, la multiplication des mesures empiriques. C'est la raison de leur emploi fréquent. Le problème vient du fait que peu à peu la mesure se substitue au concept lui-même (Allen & Meyer, 1990, Ashford & Saks, 1996 ; Jones, 1986) » (2009, p.250). Ainsi, les auteurs estiment qu'une approche qualitative du processus de socialisation professionnelle apparaît plus

pertinente pour en comprendre les mécanismes et les résultats : « des recherches qualitatives semblent nécessaires ici afin de raffiner notre compréhension du processus de socialisation professionnelle. Ces recherches pourraient fournir des pistes intéressantes pour la construction d'indicateurs plus fins tant en ce qui concerne les résultats du processus qu'en ce qui a trait au processus lui-même » (2009, p.253).

Il nous paraît aujourd'hui impossible de concevoir la socialisation professionnelle comme une succession linéaire d'étapes vers la conversion identitaire, comme un processus indépendant des événements relatifs aux différentes « sphères de vie » (Supeno & Bourdon, 2013) venant infléchir les parcours professionnels. Il nous paraît également peu pertinent de mesurer quantitativement le degré de socialisation professionnelle des individus. Ce qui nous intéresse, c'est d'en comprendre les mécanismes et les implications vis-à-vis de la trajectoire du parcours professionnel. Nous pensons que l'identité professionnelle, à l'instar de la place dans la division du travail, est sans cesse renégociée, en lien avec les événements du parcours qui remettent en jeu l'adéquation aux références (Merton, 1957), transforment le « travail prescrit » et le « travail réel » (Clot, 2008), agissent en tant que nouvel ingrédient dans le « projet professionnel » (Kaddouri, 2019). L'analyse articulée de ces événements structurant les « séquences temporelles » (Abbott, 2001) du parcours professionnel et du processus de socialisation professionnelle nous semble qui plus est particulièrement pertinente dans le contexte professionnel qui est le nôtre. Les filières professionnelles protégées des sphères économiques, non soumises à l'évaluation extérieure et à la recomposition de leur rapport au travail sont aujourd'hui rares, voire peut être inexistantes en France. On sait que le monde hospitalier, qui a longtemps servi de référence aux tenants du modèle des *professions* est depuis longtemps confronté à des logiques gestionnaires, mettant à mal l'*ethos* professionnel de nombreux médecins, infirmiers ou aide-soignants. Penser la socialisation professionnelle en 2020, quelle que soit le monde professionnel auquel on fait référence, ne peut se résumer à la socialisation professionnelle des élèves en formation, dans la mesure où la « dynamique identitaire » (Kaddouri, 2000) est remise en jeu au-delà de l'accès au premier emploi et de la stabilisation d'une première « place » (Bordes, 2015) au sein du monde professionnel. Dans le monde professionnel de l'animation, la précarité des conditions d'emploi et de travail (Lebon, 2010 ; Bacou, 2017), le défaut de reconnaissance sociale et symbolique (Bordes, 2007), les fréquentes réorientations des visées du travail et des fonctions des animateurs au gré des changements d'ordre institutionnels (Dansac, Lac & Virgos, 2019) vont figurer parmi les ingrédients qui vont amener les individus à changer de trajectoire et/ou à continuellement réajuster leur

« Moi », au sens de Mead, Hughes et Lahire, afin de pouvoir assurer la continuité de leur « affiliation » au sein du groupe d'appartenance (Coulon, 1993).

2.2.1. Conception originelle de la socialisation professionnelle

Dès 1956, l'approche traditionnelle des carrières notamment incarnée par Karl Mannheim (1953) est remise en question par Howard S. Becker et Anselm Strauss. Selon eux, un modèle idéalement simple de l'évolution au sein d'une organisation suit en quelque sorte le cheminement suivant : les recrues entrent au sein de l'organisation au bas de l'échelle et gravissent les échelons au fur et à mesure qu'ils gagnent en âge, en compétence et en expérience. En dehors d'exceptions relatives à la mort, à la maladie, au licenciement ou à la démission, l'intégralité de la carrière se déroule au sein de l'organisation, jusqu'à la retraite. Si la plupart des individus évoluent vers des postes supérieurs et que certains atteignent parfois les sommets de l'administration, même dans les bureaucraties - qui sont certainement le type d'organisations le plus proche de ce modèle – les plus hauts postes ne sont pas forcément attribués aux individus ayant évolué en interne, mais à des individus « irréguliers » (*irregular individuals*) possédant un certain type d'expériences ou de qualifications qui ne sont pas nécessairement acquises après de longues années de service au sein de l'organisation. A d'autres égards, le modèle peut être considéré comme simpliste. N'importe quel type de poste, à quel niveau que ce soit, peut être attribué à un individu extérieur à l'organisation. Certains employés stagnent (*get frozen*) à différents niveaux de l'organisation et n'évoluent pas en terme de position. De plus, les mouvements de carrières peuvent ne pas uniquement être ascendants ; ils peuvent également être descendants ou latéraux, comme lorsqu'un individu passe d'un département à un autre en conservant approximativement le même type de poste (Becker & Strauss, 1956). En 1967, Hughes explicite sa position à propos de la prise en compte des dynamiques et des événements marquant la vie professionnelle des individus dans son article *Careers*. Il définit la carrière comme un « parcours ou progression d'une personne au cours de la vie, ou d'une partie donnée de celle-ci » (1996, p. 175). Il fait état dans cet article de la « complexification du système d'activités au-delà de l'activité centrale et [d'une] augmentation importante du nombre des types possibles de carrière. Du fait de ces évolutions, le choix initial d'un métier n'est qu'un des choix qui se succèdent tout au long d'une carrière ou de la plus grande partie d'une carrière : le choix, parmi les diverses activités du système de travail, de ce à quoi on consacre le temps dont on dispose dans le présent et dont on disposera dans l'avenir, le choix des objectifs que l'on poursuit, le choix du groupe de référence – c'est à dire des catégories de gens du système dont on cherchera à s'attirer le respect et la bienveillance » (1996,

p. 184). A mesure qu'on avance, les choix faits au cours de la carrière limitent les options restantes, les alternatives ouvertes. Les périodes de transformations rapides offrent de nouvelles ouvertures, souvent inattendues. Il ancre sa conceptualisation de la carrière professionnelle dans un rapport au temps, en lien avec des événements, des *turning points*, des choix, des projections. Dans *Cycles, Turning Points and Careers* (1950), cette perspective est déjà présente : « L'étude des trajectoires plus ou moins ordonnées et prévisibles de la vie professionnelle est devenue une question centrale pour plusieurs disciplines universitaires [...]. Cet essai traite des phases et des tournants de l'existence considérée dans sa totalité » (1996, p. 166). Durant les années 1950, les étudiants de Hughes se sont de plus en plus intéressés à la description des expériences et à la transformation des identités professionnelles au sein des mondes professionnels et des carrières des agents d'assurances, des médecins et des dentistes, des concierges et des avocats, des institutrices et des croque-morts... Un schéma commun à toutes ces recherches a été fixé par Oswald Hall. A propos des carrières, enquêter sur des configurations de relations et des séquences de processus, avec leurs phases, leurs événements imprévus (*career contingencies*), leurs tournants (*turning points*) et leurs transitions (*status passage*) (Hall, 1944). Ils partagent l'idée selon laquelle « chaque monde professionnel régule des flux de carrière, organise de multiples voies de formation, de recrutement et de remplacement » (Becker & Strauss, 1956). Cette prise en compte des événements et des interactions amenant les carrières à changer de direction tout au long de la vie professionnelle coexiste chez Hughes et ses élèves avec sa modélisation de la socialisation professionnelle, sans pour autant qu'ils n'établissent de connexion entre les deux.

Dans sa conception originelle, la socialisation professionnelle renvoie en effet à l'idée de formation des nouvelles générations qui découvrent progressivement la réalité du travail sur le terrain pour finalement s'acculturer à un groupe professionnel, en intégrant par anticipation les normes, les valeurs et les modèles de comportements de leur groupe professionnel de référence (Dubar, 2000). Si le modèle proposé par Everett C. Hughes se focalise sur la socialisation professionnelle en formation, comme nous le verrons, nous considérons que le processus de socialisation-individuation au sein de la profession va au-delà, de la prise de fonction relative au premier emploi jusqu'à la sortie définitive du champ professionnel. Cette idée était d'ailleurs dès 1955 en partie suggérée par l'auteur : « *The period of initiation into the role appears to be one wherein the two cultures, lay and professional, interact within the individual. Such interaction undoubtedly goes on all through life, but it seems to be more lively – more exciting and uncomfortable, more self-conscious and yet perhaps more deeply unconscious – in the period of learning and initiation.* »³⁰ (Hughes, 1958,

30 La période d'initiation au rôle semble être une période pendant laquelle les deux cultures, profane et

p.120). Ce prolongement de la théorie de Hughes au-delà du temps de formation a été proposé par différents auteurs que nous présenterons plus loin dans ce chapitre.

Si la filiation avec la théorie sociale de Mead paraît plus évidente et qu'ils ne font pas nécessairement de référence explicite aux travaux de Merton, force est de constater que les différents écrits consacrés à la socialisation professionnelle y font pourtant de nombreux emprunts. Nous allons en effet retrouver des références au concept de socialisation anticipatrice et à la théorie du groupe de référence (*anticipatory socialization* et *reference group theory*, Merton & Kitt, 1950 ; Merton, 1957), qu'il est important de bien assimiler afin d'avoir une lecture correcte des travaux originaux de Hughes. Notons que si le concept de groupe de référence est antérieur à ces travaux puisqu'on le retrouve chez Herbert Hyman dès 1942, c'est bien selon Hyman lui-même à la reprise qu'en font Merton & Kitt que l'on doit sa postérité, en psychologie sociale comme en sociologie : *"Thus the ideas maintained some prominence among a small group up to 1950, but it is the elegance and systematic formulation of Merton and Kitt's "Contributions to the Theory of Reference Group Behavior" to which we are indebted for the current vogue and eminence of the concept of reference group. In the decade that has passed, it has become standard equipment among sociologists and social psychologists"*³¹ (Hyman, 1960). Pour Merton, les individus agissent dans un cadre social de référence fourni par les groupes auxquels ils appartiennent. En soi, cette notion n'est pas nouvelle pour l'époque. En sociologie, l'attention s'est traditionnellement concentrée sur la détermination des comportements individuels par leur groupe d'appartenance. Pour autant, d'après l'auteur, les individus s'orientent vers d'autres groupes sociaux que ceux auxquels ils appartiennent, en adaptant leurs comportements et leurs évaluations. C'est ce sur quoi se concentre la théorie du groupe de référence ; identifier les processus de mobilité sociale à travers lesquels les individus se lient à des groupes auxquels ils n'appartiennent pas (Merton, 1957, p.282). Selon Newcomb (1943), le positionnement de l'individu se fait entre groupes de référence positifs et groupes de référence négatifs : « Un groupe va constituer un groupe de référence pour un individu si les valeurs ou ses attitudes sont influencées par certaines normes de ce groupe. Dans cette perspective, un groupe de référence positif serait un groupe par lequel l'individu cherche à être accepté en tant que membre et traité comme tel ; alors qu'un groupe de référence négatif serait un

professionnelle, interagissent au sein de l'individu. Une telle interaction se poursuit sans aucun doute tout au long de la vie, mais elle semble être plus vive - plus excitante et inconfortable, plus introspective et peut-être plus profondément inconsciente - pendant la période d'apprentissage et d'initiation.

31 Ainsi, l'idée a conservé une certaine importance parmi un petit groupe jusqu'en 1950, mais c'est l'élégance et la formulation systématique de "Contributions à la théorie du comportement de groupe de référence" de Merton et Kitt à laquelle nous devons la vogue et l'éminence actuelle du concept de groupe de référence. Au cours de la décennie écoulée, il est devenu un standard des sociologues et des psychologues sociaux.

groupe dont l'individu ne veut pas être considéré comme membre » (p.46). Le concept de socialisation au sein des groupes professionnels a été décrit par Merton *et al.* comme un processus par lequel les individus acquièrent sélectivement les valeurs, les attitudes, les intérêts, les compétences et les connaissances — en bref la culture — relatifs au groupe duquel ils sont membres, ou dont ils cherchent à devenir membres (1957, p.44). La première phase relève donc de la socialisation anticipatrice, où l'individu se compare et cherche à se conformer aux normes du groupe de référence en se basant sur les représentations qu'il s'en fait en tant que non-membre. La mobilisation de cette théorie du groupe de référence dans *The American Soldier* (1950) a notamment permis à Merton et Lazarsfeld d'éclairer les comportements paradoxaux de certains soldats, qui ne peuvent être compris qu'au regard des groupes auxquels ils se réfèrent, au-delà du groupe auquel ils appartiennent. L'interaction entre l'individu et des « autres significatifs » est considérée comme étant une dimension clé du processus de socialisation. On peut souligner la proximité de cette conception avec la théorie de socialisation-individuation de George H. Mead. Dix-huit ans après avoir introduit le concept de groupe de référence, Hyman insiste sur l'importance de la référence individuelle relative aux autres significatifs, trop souvent négligés par les chercheurs en psychologie sociale au bénéfice de la référence groupale : « *Recall that Merton mentioned both individuals and groups in his formulation. The reference group as a normative source of attitudes or opinions is prominent in current theory and research. Alas, the reference individual is almost forgotten, and it would be greatly to our advantage to reinstate the concept. In my original research I stressed both concepts, since over half the subjects gave evidence that they used particular other individuate - rather than larger categories or groups of people - as reference points for appraising their status* »³² (Hyman, 1960).

De son côté, à la même époque, Everett C. Hughes amorçe ses travaux consacrés au processus de socialisation professionnelle en analysant « la construction d'un médecin » (pour reprendre le titre de son article de 1955 : *The Making Of a Physician*). Il précise d'emblée que ces idées peuvent selon lui s'appliquer à d'autres professions, bien qu'elles réfèrent spécifiquement à la médecine. Hughes identifie trois mécanismes successifs dans ce processus : « le passage à travers le miroir », « l'installation dans la dualité » et la conversion à la nouvelle identité professionnelle (Dubar, 2000,

32 Rappelons que Merton a mentionné les individus comme les groupes dans sa formulation. Le groupe de référence en tant que source normative d'attitudes ou d'opinions occupe une place prépondérante dans la théorie et la recherche actuelles. Hélas, l'individu de référence est presque oublié, et il serait très avantageux pour nous de rétablir le concept. Dans ma recherche initiale, je mettais l'accent sur les deux concepts, car plus de la moitié des sujets ont démontré qu'ils utilisaient un autre individu particulier - plutôt que des catégories ou des groupes de personnes plus importants - comme points de référence pour évaluer leur statut.

pp.135-137). On ne peut pas considérer ces trois mécanismes comme des stades de développement ; leurs délimitations de même que leur fixation dans le temps restent incertaines, même s'ils se déroulent bien dans un ordre particulier. Ces trois mécanismes — qui s'apparentent à des stades de développement — permettent donc d'adopter un nouveau regard, celui du professionnel, qui va se forger en rupture progressive avec les représentations stéréotypées du métier construites en dehors de l'expérience de la profession (Hughes, 1958, p.120). D'abord en découvrant la réalité potentiellement « désenchantée » du monde professionnel durant l'étape du passage à travers le miroir. Hughes insiste sur l'importance de l'adéquation temporelle entre la formation et la découverte de la réalité : celle-ci ne doit se faire ni trop tôt ou trop tard, car elle peut être traumatisante si elle intervient à contretemps. À l'inverse, elle peut être excitante et même inspirante lorsqu'elle se fait au bon moment. Hughes évoque également dans ce chapitre l'importance des tiers par le biais desquels le médecin en formation apprend le métier ; l'issue du passage à travers le miroir ne sera pas la même, selon que la réalité est apprise au contact d'enseignants et de collègues encourageants, ou en confrontation avec des formateurs autoritaires et cyniques ou directement avec des patients entêtés et incompréhensifs (Hughes, 1958, p.121). Dans un second temps en s'installant dans la dualité entre pratique idéale du sacré et pratique réelle du quotidien, pratiques entre lesquelles l'écart est parfois important. La pratique idéale est généralement celle inculquée en formation, elle peut ainsi avoir tendance à être déconnectée des contraintes propres à la réalité du terrain où les professionnels s'emploient à faire au mieux. Cette installation dans la dualité correspond également à l'identification aux autres significatifs du groupe de référence, et non du groupe d'appartenance (Hughes, 1958, pp.125-126)³³. Selon Olivier Maulini, la projection des étudiants en médecine en tant que futurs membres d'un groupe de référence relève d'une logique de frustration relative propre à la socialisation anticipatrice que l'on retrouve chez Merton : « se comparant aux membres de leur entourage dotés d'un statut social plus élevé, ils se forment une identité, non pas à partir de leur « groupe d'appartenance », mais par identification à un « groupe de référence » auquel ils souhaiteraient appartenir dans l'avenir et par rapport auquel ils se sentent frustrés » (Maulini, 2004). La dernière étape de la socialisation professionnelle réside dans l'« ajustement de la conception de Soi » vis-à-vis des groupes de référence et des « autres significatifs ». Elle fait logiquement suite à l'expérience de la dualité. Il s'agit d'une phase de conversion ou d'identification au nouveau rôle, où les stéréotypes sont abandonnés ou refoulés. L'individu en formation redéfinit alors son projet d'orientation en fonction

33 L'individu conçoit un projet visé dans le champ professionnel en dehors de son groupe d'appartenance, orienté vers un groupe de référence.

des projections réalistes ; de ce qu'il peut faire et de ce qu'il veut faire. Sa pertinence est autoévaluée au regard des chances que l'individu estime avoir de le réaliser, de l'évolution anticipée du champ professionnel, des goûts et des dégoûts dont il a pu prendre conscience au cours de ses expériences préprofessionnelles. Mais aussi pertinent soit-il, Hughes estime qu'il existe nécessairement un écart entre l'anticipation et la réalisation du projet en question (Hughes, 1958, p.126). De là se dessinent donc des stratégies et des idéaux de carrières, « définies en termes de prises de risque, de projections de soi dans l'avenir et de prédictions plus ou moins réalistes sur l'évolution du système » (Dubar, 2000, p.138). Le processus de socialisation professionnelle prend fin, selon Hughes, lorsque le néo-entrant est en capacité de s'identifier par anticipation à des autres significatifs appartenant à un groupe de référence qu'il projette de rejoindre. La socialisation professionnelle est en quelque sorte perçue par Hughes et ses collègues co-auteurs de *Boys in White* (1961) « comme un "ajustement situationnel", les étudiants sont socialisés à l'institution — "institutionnalisés" dit *Boys in white*. Cette période, marquée par des problèmes spécifiques prend fin avec les études » (Baszanger, 1981, p.286).

Mais dans quelle mesure peut-on réellement intégrer l'identité d'un groupe de référence auquel on est extérieur ? Il peut paraître étonnant que cette première modélisation de la socialisation professionnelle se clôture sur un ajustement de la conception de Soi et une conversion identitaire par anticipation. Isabelle Baszanger note à ce propos que les auteurs de *Boys in White* mentionnent simplement qu'après les études, pour faire face aux situations qu'ils rencontreront une fois en poste, « de nouveaux ajustements seront nécessaires » (*ibid.*). De la même manière qu'il existe un décalage entre les préconceptions de la profession des individus avant d'entrer en formation et la réalité du métier qu'ils découvrent durant la formation, il existe vraisemblablement un écart entre l'identification anticipée au groupe de référence et l'identité professionnelle réelle du groupe en question. C'est en ce sens que les chercheurs travaillant sur les représentations sociales et professionnelles distinguent à juste titre représentations sociales (Moscovici, 1961), représentations pré-professionnelles (Bataille, 2007 ; Netto, 2011) et représentations professionnelles (Piaser, 1999). Peut-on considérer qu'il est possible d'acquérir cette identité avant de devenir membre du groupe de référence ? Sans doute faudrait-il préciser qu'il s'agit à plus proprement parler d'un modèle de la socialisation professionnelle en formation, qui pourrait alors être distingué d'un modèle de la socialisation professionnelle en exercice. C'est cette distinction qu'opère Isabelle Baszanger, dès 1981. L'auteure reproche au modèle de la socialisation professionnelle proposé par Hughes et ses collègues interactionnistes de l'École de Chicago d'avoir systématiquement donné,

dans un effort de modélisation, le primat à la cohésion et à l'homogénéité. « Ce qui a conduit à transformer le concept de socialisation professionnelle en modèle avec les conséquences théoriques que cela implique. La principale est l'appauvrissement de la réalité sociale. Dans une certaine mesure, la cohérence interne du modèle proposé repose sur l'exclusion des acteurs sociaux en tant que tels : les étudiants ne sont là que pour être, plus ou moins passivement, socialisés à des valeurs qui sont celles d'une profession, plutôt que celles de professionnels. Les professeurs et les médecins n'interviennent, dans ce processus, que comme "porteurs de normes", leur enracinement dans des pratiques qui peuvent être très différentes n'est pas pris en compte » (Baszanger, 1981, p.229).

En sciences de l'éducation et de la formation, il est intéressant de rapprocher la modélisation de la socialisation professionnelle proposée par Hughes avec les premiers travaux de Michel Bataille consacrés à la définition du projet professionnel. Comme Hughes, il s'intéresse en effet à la stabilisation du projet professionnel chez les étudiants en formation. Michel Bataille présente dans sa thèse les trois phases du processus de choix professionnel identifiées par Ginzberg *et al.* : la phase des choix fantaisistes (6-11 ans), la phase des tentatives de choix (11-19 ans) et la phase des choix réalistes (Ginzberg *et al.*, 1951). La description qui est faite de la *période des choix réalistes* nous semble intéressante à mettre en regard de l'approche « développementale »³⁴ du processus de socialisation professionnelle proposée par Everett C. Hughes, d'autant que les travaux de Ginzberg et de Hughes sont contemporains ; les modèles théoriques ont été développés durant la première moitié des années 1950 aux États-Unis. Cette troisième période est donc composée de trois « phases caractéristiques » dont l'ordre est invariant. Ces phases sont relativement indépendantes de l'âge et davantage liées avec « la personnalité » et « la réalité externe » (Bataille, 1972, p.13). Durant la phase exploratoire, « l'étudiant essaie d'acquérir l'expérience dont il ressent le besoin pour résoudre le problème au choix : exploration des filières d'études possibles, recherches d'informations auprès de personnes ou d'organismes compétents » (*ibid.*, p.13). Vient ensuite la phase de cristallisation, qui se caractérise par l'affirmation d'une direction préférentielle. Au cours de ce processus, « l'individu est devenu finalement capable de synthétiser les nombreuses forces, internes et externes, qui sont pertinentes pour la décision » (*ibid.*). Ginzberg *et al.* soulignent que les personnages-clés jouent parfois un rôle dans cette phase. Le choix cristallisé peut être reconsidéré à la lumière de nouvelles expériences, de nouvelles rencontres, de réévaluation d'anciennes expériences. Michel Bataille note cependant qu'il est difficile de distinguer la pseudo-cristallisation de la reconsidération d'un choix cristallisé, comme le font Ginzberg *et al.* La dernière phase est celle

34 Nous assumons cet abus de langage, il ne s'agit pas de stades de développement à proprement parler, mais Hughes s'inspire des approches développementales pour théoriser les mécanismes de la socialisation professionnelle.

de la spécification, qui vient clore le processus. Elle se caractérise par l'engagement final de l'individu dans une spécialisation. Michel Bataille estime que l'on peut distinguer « spécification réelle » et « pseudo-spécification » (1972, p.14), selon que la spécification est plutôt choisie ou plutôt subie. La cristallisation du choix professionnel renvoie à notre sens chez Hughes à l'identification à un groupe professionnel de référence. Dans les deux modélisations, les autres significatifs contribuent à la définition du projet professionnel et à l'abandon progressif des préconceptions idéalisées. La stabilisation du projet professionnel implique ainsi une découverte progressive de la réalité du métier, durant laquelle il se spécifie. Il y a donc bien un ajustement progressif de la conception de Soi, au même titre que dans la modélisation proposée par Hughes. Michel Bataille défendait ainsi dans sa thèse de doctorat l'idée selon laquelle l'individu définit et stabilise son projet professionnel au travers d'une série de décisions qui déterminent cumulativement le choix professionnel durant son parcours de formation. L'inscription dans le temps du projet professionnel est également prépondérante ; les événements passés influencent les choix de l'individu, dans le présent comme dans le futur. On retrouve donc également la perspective meadienne qui caractérise les travaux de Everett C. Hughes, où passé, présent et futur sont en constante articulation chez l'individu.

Bien que critiquable, du point de vue de Claude Dubar, la modélisation théorique proposée par Everett C. Hughes a non seulement donné lieu à plusieurs études empiriques qui la mettent explicitement en œuvre, mais elle a également ouvert des pistes méthodologiques et théoriques importantes, qui n'ont été que partiellement explorées. Tâchons désormais de voir ce que nous pouvons tirer des travaux qui se sont consacrés à l'étude de ce processus depuis les années 1950 jusqu'à aujourd'hui.

2.2.2. Développements ultérieurs du concept de socialisation professionnelle : une évolution en lien avec les transformations de l'environnement socio-économique

Assez naturellement, les premiers travaux portant sur la socialisation professionnelle postérieurs à ceux de Hughes sont physiquement ancrés dans le département de sociologie de l'Université de Chicago, au début des années 1960. S'il ne s'agit pas d'en faire un inventaire exhaustif, il est intéressant de voir dans quelle mesure ils enrichissent la théorisation de Hughes. A ce titre, les travaux de Fred Davis, Dan Lortie et Ida H. Simpson peuvent être rapprochés, bien que cette dernière soit extérieure à l'Université de Chicago. Ils ont en commun avec la théorisation originelle

de Hughes de rester focalisés sur la socialisation professionnelle des étudiants en formation et de viser l'identification de stades ou d'étapes dans le processus d'intériorisation d'un « autrui généralisé », au sens de Mead. Une des premières recherches empiriques visant l'application du modèle de Hughes a été réalisée par Fred Davis. Diplômé d'un doctorat en sociologie à l'Université de Chicago en 1958, Davis est un membre actif du cercle d'étudiants influencés par l'interactionnisme symbolique de Herbert Blumer et par les travaux d'Everett Hughes. Il est considéré comme l'un des membres de la «seconde école de Chicago». Pendant trois ans ce dernier a donc étudié le processus de socialisation professionnelle auprès de cinq promotions successives d'infirmières. Cette recherche a fait l'objet d'un ouvrage (1966) et d'une quinzaine d'articles (Dubar, 2000). Il distingue dans un article de 1975 six étapes dans le processus de « conversion doctrinale » des élèves infirmières, qui s'étalent de l'entrée en formation jusqu'à sa fin, au terme de la quatrième année. Elles sont présentées dans l'ouvrage de Claude Dubar (2000). « L'innocence initiale » renvoie aux croyances pré-professionnelles relatives aux stéréotypes de la profession. Davis note chez les élèves infirmières la prégnance de valeurs chrétiennes et/ou humanitaires, telles que l'empathie, l'altruisme ou la dévotion. Située en début de formation, cette période dure selon l'auteur quelques mois, pendant lesquels les élèves ne sont pas amenés à pratiquer. La « reconnaissance de l'incongruité » va caractériser le choc relatif à la découverte de la réalité du métier (*reality shock*). Cette étape est proche du passage à travers le miroir dans le modèle de Hughes. L'élève en formation prend conscience du décalage entre ses attentes et représentations initiales et la réalité du monde professionnel. Davis identifie cette étape au milieu du premier semestre de formation. Le « déclic » (*psyching out*) marque selon Davis la phase où les étudiantes infirmières parviennent à deviner ce que les formateurs attendent réellement d'elles et vont chercher à se conformer à ces attentes. Il s'agit ainsi d'une phase d'adaptation entre le positionnement pré-professionnel et le futur rôle professionnel, que Davis identifie du milieu du premier semestre jusqu'à la fin du second semestre. Le cadre cognitif dont les étudiants ont besoin lors de la dernière phase de socialisation se met alors progressivement en place. La « simulation de rôle », dans la continuité du déclic, se caractérise par l'acceptation du rôle à jouer. A ce stade, l'individu s'installe dans l'inauthentique, simulant un rôle éloigné des représentations du métier initiales. Tel qu'il est décrit par Davis, le développement du sentiment de légitimité ici devient prépondérant. A travers la simulation de rôle, il s'agit à la fois de se sentir légitime et d'être reconnu en tant que tel par les professionnels du champ. Davis note que certaines étudiantes infirmières ne parviennent jamais à se convaincre de l'authenticité de leur nouveau rôle ; elles ne se sentent pas légitime. Il s'agit bien là d'un processus

interactif, la performance de l'acteur dans l'incarnation du nouveau rôle repose en grande partie sur l'évaluation de la performance par ses futurs collègues, qui jouent le rôle d' « autres significatifs ». Un *feedback* positif renforce le sentiment de légitimité ; inversement, un *feedback* négatif le dégrade. On note ainsi une normalisation des attitudes et des discours des étudiants en formation qui vont se conformer aux attentes relatives au rôle qu'ils incarnent. Selon Davis, ce stade prend fin vers la fin de la première année. L' « intériorisation provisoire » se caractérise par l'identification des faux pas qui caractérisent un défaut d'intégration au sein du groupe professionnel. Il s'agit d'une phase qui s'inscrit dans la dualité entre le « moi profane » et le « moi professionnel », où l'inconfort du statut de débutant est accepté de par l'anticipation d'une carrière plus ou moins assurée. Davis l'identifie aux alentours de la troisième année chez les infirmières en formation. Pour parvenir à une intériorisation stable, deux éléments sont primordiaux selon Davis : l'acculturation à la rhétorique professionnelle par l'intermédiaire de l'école de formation et l'émergence, parmi les « autres significatifs », de modèles professionnels positifs et négatifs. Davis note que les formateurs font souvent office de modèle positif. Les modèles négatifs sont plus généralement attribués à des professionnels en exercice ayant un niveau de formation moins élevé. Ce sont ces deux phénomènes qui permettent selon Davis l'élaboration d'un « idéal professionnel » chez l'individu en formation. L' « intériorisation stable » est la dernière étape du processus de « conversion doctrinale ». C'est l'acquisition des réflexes professionnels, l'intériorisation du rôle et le refoulement stabilisé du « moi profane », éléments que Davis identifie aux alentours de la quatrième année. Cette étape marque donc la stabilisation d'une *forme d'identité professionnelle*, au sens de René Sainsaulieu et de Claude Dubar, ou d'une *forme d'intégration professionnelle* au sens de Serges Paugam. Si le modèle proposé par Fred Davis se base sur des travaux empiriques et affine celui d'Everett C. Hughes, les frontières entre ces différents stades nous paraissent particulièrement fines et difficiles à identifier tant ils se succèdent brièvement. Ils s'échelonnent tout au long du parcours de formation universitaire des infirmières, jusqu'à son terme. Ainsi, le modèle reste foncièrement linéaire et centré sur l'entrée dans la profession. Rien ne nous dit ce qu'il advient une fois en poste. Le modèle laisse donc à penser qu'une fois le processus achevé en fin de formation, la socialisation professionnelle est irrémédiable.

Dans son ouvrage, Claude Dubar mentionne une autre recherche inspirée par les travaux de Hughes, menée par Dan Lortie auprès des étudiants en droit de Chicago. Il suit une cohorte durant plusieurs années après leur sortie de l'université. Les résultats de ces travaux sont publiés en 1966, à l'instar de ceux de Fred Davis. « Lortie constate également, dans les discours des jeunes juristes, l'aveu du

“remplacement graduel d’images stéréotypées” (exotiques et dramatiques) par des perceptions subtiles, complexes et ambiguës, mais radicalement différentes (routinières et “terre à terre”). Il constate que le développement d’une “autoconception professionnelle” intervient après le diplôme durant la période où l’individu intériorise une nouvelle image professionnelle qui devient un aspect très significatif de sa personnalité » (Dubar, 2000, pp.140-141). Si les résultats de Lortie rejoignent ceux de Fred Davis, il est important de souligner que la conversion identitaire prend ici clairement place après la formation, une fois en exercice. En prise à la réalité du métier, les professionnels adaptent leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis en formation aux besoins relatifs au terrain, aux normes et pratiques propres à l’équipe au sein de laquelle ils prennent place et au rôle qui leur est dévolu. Ils se défont ainsi du « moi profane » pour se réaliser en tant que « moi professionnel ». À cette même période, Ida H. Simpson va exporter le concept de socialisation professionnelle en dehors de l’École de Chicago, en l’occurrence au sein de l’Université de Duke (Caroline du Nord). Issue des sciences infirmières, l’auteure mobilise ce cadre théorique pour étudier le processus de socialisation professionnelle des infirmiers en formation, à l’instar de Fred Davis et des auteurs de *Boys in White* (Becker, Geer, Hughes & Strauss, 1961). Comme chez Hughes, on retrouve des références aux travaux de Mead (1934) relatifs à l’identification³⁵ ; elle fait également référence aux travaux de Jean Piaget dont on retrouve le concept de stades de développement : « Lorsqu’une personne est socialisée dans un rôle, elle apprend son contenu culturel (c’est-à-dire ses compétences, ses connaissances et la façon de se comporter vis-à-vis des “autrui significatifs” dans le jeu de rôle). Elle acquiert également l’auto-identification au rôle, ce qui la conduit à intérioriser certaines valeurs et objectifs. [...] Lorsque la séquence est terminée, le produit est une personne socialisée, dotée à la fois de la capacité et du désir nécessaires à une performance de rôle acceptable. Mais si le processus de socialisation dans un rôle particulier devait être arrêté à un stade précoce, certains aspects du rôle seraient relativement sur-développés et d’autres sous-développés ; en bref, l’équilibre ferait défaut » (Simpson, 1967, p.47). C’est sur ce modèle qu’elle fait l’hypothèse d’une socialisation professionnelle en trois phases : « La socialisation dans une profession se déroule en trois phases analytiquement distinctes, chacune impliquant un apprentissage du contenu culturel du rôle et une certaine auto-identification avec celui-ci. Au cours de la première phase, la personne déplace son attention des objectifs généraux, dérivés de la société, qui l’avaient amenée à choisir la profession, au profit de la maîtrise de tâches spécifiques. Au cours de la seconde, certains “autrui significatifs” du milieu du travail deviennent groupe de référence

35 Ainsi selon l’auteure, l’identification à des « autrui significatifs » précède l’identification à un « autrui généralisé » dans le processus de socialisation professionnelle.

principal. Troisièmement, il intériorise les valeurs du groupe professionnel et adopte les comportements prescrits. Les trois phases relatives au modèle de Simpson peuvent se chevaucher, mais elles constituent généralement une séquence » (ibid.). La modélisation de la socialisation professionnelle proposée par Ida H. Simpson est très proche de celle de Fred Davis et de Dan Lortie, dont on retrouve les trois phases principales marquées par l'héritage de Hughes. En somme : abandon progressif des préconceptions stéréotypées ; identification/distanciation à des autres-significatifs ; intériorisation des normes et valeurs/conversion identitaire. Les travaux de Cohen (1981) s'ancrent également dans cette perspective, en identifiant des stades allant de la dépendance à l'autonomie de l'étudiant vis-à-vis de ses référents formateurs, jouant un rôle d'autres-significatifs. Les stades proposés par Cohen ont la particularité d'être fondamentalement ancrés dans une perspective interactionniste. Le processus de socialisation professionnelle peut ainsi être perçu comme une succession de phases d'identification et de distanciation par rapport aux différents référents et modèles de rôles du monde professionnel sur lesquels repose le bon déroulement de la professionnalisation de l'étudiant en formation.

En sciences de l'éducation et de la formation, il est intéressant de relever que les travaux d'Alain Coulon (1993 ; 1997 ; 2017) sont très proches de ceux que nous venons de présenter, bien qu'il n'utilise pas l'expression « socialisation professionnelle ». Ce dernier s'intéresse à la manière dont les individus deviennent membres d'un groupe, pensant cet entrisme en tant qu'« affiliation ». Il s'est en l'occurrence intéressé à l'affiliation des nouveaux étudiants à l'université. Ses travaux sont plus particulièrement proches de ceux de Fred Davis (1977) et d'Ida H. Simpson (1967) dans la mesure où il identifie différentes phases de progression vers « l'intériorisation stable » des pratiques et des normes du groupe de référence, en d'autres termes l'intériorisation stable d'un autre généralisé : « Une fois affiliés, les membres n'ont pas besoin de s'interroger sur ce qu'ils font. Ils connaissent les implicites de leurs conduites et acceptent les routines inscrites dans les pratiques sociales. [...] On est membre lorsqu'on est capable de fonder son action sur les "allant de soi" de l'organisation sociale considérée, de s'en servir comme de schèmes opérateurs de sa pratique » (Coulon, 1993, pp.82-84). L'affiliation est décrite par Alain Coulon comme un processus progressif, où l'individu entre en débat dans un nouveau monde auquel il est initialement étranger, ou au sein duquel il naît à nouveau, au sens de Georges Lapassade (1963). Il s'agit pour lui de retrouver une certaine continuité avec ses repères antérieurs, tout en construisant sa place au sein de son nouveau groupe. L'affiliation s'achève lorsque l'accompagnement des autres significatifs devient obsolète. L'individu n'a plus besoin de voir son comportement socialement « certifié » par les membres de

son groupe, qui peut désormais être qualifié « d'appartenance ». Il se définit comme un membre à part entière, autant qu'il est reconnu comme tel par les autres membres du groupe, notamment parce qu'il fait preuve de compétence. La conception de l'affiliation chez Alain Coulon fait à nos yeux écho aux processus d'acculturation et d'intériorisation, tels qu'envisagés par Davis ou Simpson. Elle fait également écho aux travaux de Hughes (1958) dans le sens où Coulon distingue trois temps dans le processus d'affiliation des étudiants qui sont proches du modèle de la socialisation professionnelle de ce dernier : le « temps de l'étrangeté » est une période d'initiation au cours de laquelle l'étudiant entre dans un univers inconnu. Ce premier temps de confrontation au nouveau monde, à sa temporalité, à ses codes langagiers, à ses règles et à ses pratiques peut être rapproché du « passage à travers le miroir ». Le « temps de l'apprentissage » est au cœur de la phase transitoire où l'individu intériorise progressivement les pratiques du monde universitaire ; l'étudiant décrypte et se saisit des règles implicites au contact des membres du nouveau groupe de référence. L'individu s'installe bien dans cette phase dans une certaine « dualité », dans le sens où il adapte les schèmes d'action jusqu'alors intériorisés au regard de leur pertinence au sein du nouveau groupe de référence. La dualité caractérise la recherche d'une certaine continuité dans le changement, condition *sine qua non* pour que le nouvel environnement puisse « faire sens » pour l'individu. Le dernier temps que nous avons évoqué en amont est donc le « temps de l'affiliation », qui vient clore le processus et que nous pouvons rapprocher de la « l'ajustement de la conception de Soi » chez Hughes : l'individu ne s'interroge plus ni sur la légitimité ni sur la pertinence de ses comportements, il se considère comme membre légitime et compétent et est reconnu en tant que tel par les autres significatifs du groupe auquel il est désormais affilié.

Une logique développementale de la professionnalisation des personnes

Comme nous pouvons le constater, les travaux de recherche s'inscrivant dans la droite lignée de la modélisation d'Everett C. Hughes s'inscrivent dans une logique développementale, qui peut amener à une confusion entre développement professionnel et socialisation professionnelle. Faisant suite à Ginzberg, les travaux de Donald Super sont généralement considérés à l'origine du concept de développement professionnel. À cette époque, ce dernier est relativement proche de celui de socialisation professionnelle dans la mesure où l'on retrouve une approche développementale, cherchant à décrire la façon dont l'individu « s'installe » progressivement dans sa profession. Pour autant, le développement professionnel ne se focalise pas uniquement sur l'entrée dans la profession, envisageant un développement de « l'exploration » en formation jusqu'au « déclin »

relatif à la fin de carrière. La première théorisation du développement professionnel de Donald Super (1953), contient ainsi plusieurs points qu'il est intéressant de mettre au regard des travaux consacrés à la socialisation professionnelle :

« - ce processus peut être résumé dans une série de périodes de la vie correspondant à celles de la croissance, de l'exploration, de l'installation, du maintien et du déclin, et ces périodes peuvent à leur tour être subdivisées : les phases de fantaisie, de tentatives, de réalisme pour la période exploratoire, et les phases d'essai et de stabilisation pour la période d'installation. [...]

— Les préférences et les compétences professionnelles, les situations dans lesquelles les individus vivent et travaillent, et par suite l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, changent avec le temps et l'expérience (bien que l'image de soi soit généralement assez stable de la fin de l'adolescence à la fin de la maturité), de sorte que le choix et l'ajustement sont un processus continu. [...]

— La nature du curriculum professionnel (c'est-à-dire le niveau professionnel atteint, et la série, la fréquence et la durée des professions d'essai et stables) est déterminée par le niveau socio-économique des parents de l'individu, ses capacités intellectuelles et ses caractéristiques de personnalité, et par les opportunités auxquelles il est confronté. [...]

— Le processus de développement professionnel est un processus de compromis dans lequel l'image de soi apparaît en lien avec la possibilité de jouer divers rôles et des évaluations de la mesure dans laquelle les résultats du jeu de rôle rencontrent l'approbation des supérieurs et des collègues. [...]

— Les satisfactions dans le travail et dans la vie dépendent de la mesure dans laquelle l'individu trouve des débouchés adéquats à ses capacités, ses intérêts, ses traits de personnalité et ses valeurs ; elles sont subordonnées à son installation dans un type de travail, une situation de travail et un mode de vie dans lequel il peut jouer le type de rôles que ses expériences de croissance et d'exploration l'ont conduit à considérer comme convenables et appropriés » (Bataille, 1972, pp.20-22).

Le point consacré à l'ajustement individu-environnement se retrouve également dans les travaux de Lofquist & Dawis (1969). Selon la théorie de l'ajustement au travail, l'individu et son environnement tentent de parvenir à une *correspondance* mutuelle puis cherchent à la maintenir ; cet ajustement mutuel devant favoriser le sentiment de satisfaction au travail. On retrouve également une reprise de cette idée chez John Holland (1973), qui considère lui aussi que les individus cherchent des environnements leur permettant d'exercer leurs compétences, d'exprimer leur personnalité et leurs valeurs, et d'accéder à des responsabilités et des rôles satisfaisants (Gothard *et al.*, 2001). On reprochera notamment aux travaux de Donald Super leur approche

linéaire et chronologique (Lefevre, Garcia & Namolovan 2009). En effet, pour Uwamariya & Mukamuera, « l'approche développementale inscrit le développement (professionnel) dans une logique de linéarité axée sur le parcours de stades successifs constitutifs du cycle de la carrière » (2005, p.139). Pourtant, certains points de la modélisation ici présentée laissent à penser que Donald Super, comme Lloyd Lofquist, envisageait bien des réajustements possibles en termes de préférences, de compétences et d'image de soi chez l'individu tout au long de son développement professionnel, considérant le choix et l'ajustement professionnel comme un « processus continu ». Cette proposition de Super semble être à l'origine de la *théorie de l'ajustement* de Lofquist, où il prend explicitement en considération les problématiques relatives au changement, de l'individu comme du lieu de travail, pouvant amener à un défaut de correspondance (*discorrespondance*) individu-environnement. Si Lofquist et Super inscrivent bien leurs théories respectives dans la lignée des travaux consacrés aux stades de développement professionnel, leur approche ne nous paraît pas nécessairement linéaire. Lofquist parle bien d'un stade de *stabilité*, où les compétences et les valeurs sont stabilisées, mais il précise cependant que des changements peuvent tout à fait survenir en lien avec le processus d'ajustement, en termes de compétences et de besoins (Gothard, 2001). En d'autres termes, pour Donald Super et Lloyd Lofquist, les choix de carrière peuvent s'adapter chez l'individu face à de nouveaux contextes, des changements de conjecture, de nouveaux projets personnels ; les connaissances, les compétences et les identités professionnelles peuvent s'ajuster tout au long des séquences composant le parcours professionnel, en fonction des changements de postes, de structures et des changements au sein des équipes de travail, voire des changements d'ordre structurel (nouvelles orientations politiques au niveau local, nouvelles préconisations ministérielles, etc.).

Dans sa perspective développementale, la frontière entre développement professionnel et socialisation professionnelle peut donc parfois paraître floue ; comme nous l'avons vu, une part conséquente des travaux consacrés à la socialisation professionnelle, depuis Hughes (1958), se sont centrés sur l'identification des étapes relatives à ce processus et force est de constater qu'ils se confondent parfois avec les stades de développement professionnel. Le tableau ci-dessous illustre les difficultés que l'on peut avoir à dissocier les concepts dans leurs perspectives développementales :

Les étapes de développement professionnel en enseignement

Nault (1999) Phases du processus de socialisation professionnelle	Zeichner et Gore (1990) Phases de la socialisation en enseignement	Vonk (1988) Phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant	Huberman (1989) Cycle de vie de la carrière enseignante	Barone <i>et al.</i> (1996) Niveau de développement professionnel des enseignants
--	---	--	--	--

Uwamariya & Mukamuera, 2005, p.138

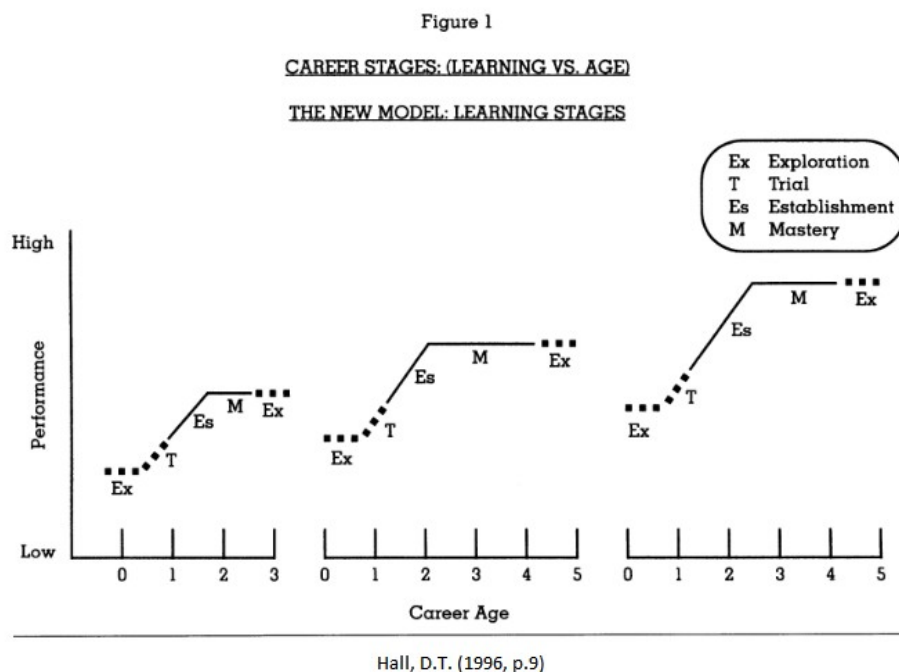
Nous voyons ici que les travaux de Nault (1999), pourtant relatifs au processus de socialisation professionnelle, sont comparés aux autres auteurs ayant travaillé sur les étapes de développement professionnel en enseignement. Il est intéressant de noter qu'aucun des auteurs n'utilise le terme « développement professionnel » en dehors de Barone *et al.* (1996). On retrouve également des éléments de définition qui peuvent être très proches : pour Barbier, Chaix & Demailly (1994), le développement professionnel peut-être considéré comme un processus de « transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (p.7). La socialisation professionnelle peut quant à elle être considérée comme un processus d'acquisition de connaissances et de compétences, en interaction avec les autres, par le biais d'apprentissages formels et informels relevant autant de la formation professionnelle que de l'expérience professionnelle, au cours duquel les professionnels apprennent leur nouveau rôle et en développent leur identité, « en s'adaptant aux différentes attentes de ce rôle » (Eldred, 2018, p.41). Si l'on s'en tient à ces deux définitions — qui ne sont donc pas exhaustives — socialisation professionnelle et développement professionnel peuvent être considérés comme deux processus interactifs, au cours desquels les compétences et les composantes identitaires de l'individu se transforment et se développent afin de lui permettre de s'adapter à une situation professionnelle et à ses attentes en termes de rôle. Nous retiendrons dans le cadre de cette thèse un élément de distinction proposé par Martineau, Portelance & Presseau, qui font partie des rares chercheurs s'étant employés à l'exercice : « la socialisation professionnelle est un processus qui englobe tout ce qui permet de maîtriser un rôle en milieu de travail, assure une certaine compréhension de la culture d'une organisation ou encore, définit un certain rapport identitaire à une organisation » (Martineau & Presseau, 2007). Quant au développement professionnel, il renvoie essentiellement, comme on l'a vu, à un apprentissage formel ou informel visant une meilleure maîtrise de l'agir professionnel. On peut dire alors que son horizon est finalisé : accroître l'efficacité et l'efficience de l'acteur dans son

milieu de travail. Ainsi, si le concept de socialisation professionnelle peut, à la limite, se conjuguer tout autant dans le sens de l'intégration que de la distance (voire l'hostilité) aux objectifs de l'organisation — car on peut imaginer une socialisation délinquante, des comportements d'évitement "appris", un "monde parallèle" des travailleurs à l'abri des supérieurs — on imagine mal un développement professionnel qui conduirait le travailleur à moins de bien-être au travail, à moins d'efficacité, à moins de professionnalisme » (2009, p.248).

2.2.3. Émergence d'une théorisation de la socialisation professionnelle en exercice et de la « resocialisation professionnelle »

Le prolongement théorique de la socialisation professionnelle au-delà du temps de formation a été développé par des auteurs s'inscrivant dans différentes disciplines et s'intéressant à différents champs professionnels. On retrouve généralement chez eux les phases centrales dans le processus de socialisation professionnelle, directement héritées de Hughes : abandon progressif des préconceptions stéréotypées ; identification/distanciation à des autres-significatifs au sein d'un groupe de référence ; ajustement de la conception de Soi/conversion identitaire. Suite à la publication de *Boys in White* (1961), la plupart des recherches portant sur la socialisation professionnelle ont été consacrées à la formation des élèves infirmiers. Dans la lignée d'Ida Simpson (1967), Ada Sue Hinshaw (1977) va proposer un développement particulièrement intéressant à nos yeux, puisqu'elle est la première à introduire l'idée de « resocialisation professionnelle », ensuite approfondie par Throwe & Fought (1987). Au tournant du premier choc pétrolier de 1973, la conception des carrières devient nécessairement moins linéaire. Selon Andy Furlong, l'augmentation du chômage à partir des années 1970 implique des transitions professionnelles plus complexes ; le modèle vocationnel est remis en question. Dans un environnement économique et politique de plus en plus complexe et sujet aux turbulences, où la stabilité des carrières ne peut plus être assurée, la linéarité et l'irréversibilité de la socialisation professionnelle sont remises en question. Hall anticipait ainsi l'avènement des « carrières protéiformes » (1976). À ses yeux, le contrat psychologique traditionnel qui consistait pour un employé à entrer dans une entreprise, travailler dur, être performant, être loyal et dévoué et à recevoir en contrepartie reconnaissance et sécurité de l'emploi est révolu. Dans un article de 1996, il prolonge sa réflexion autour des carrières protéiformes. La carrière n'est plus conduite par l'organisation, mais par l'individu, qui sera amené à la « réinventer », à mesure qu'il change et que son environnement change. Hall assistait également à un changement de paradigme en termes de but de carrière. Selon lui, ces nouvelles carrières poursuivent avant tout un objectif de « succès psychologique » ; en d'autres termes, il envisage le primat de l'accomplissement personnel, de

la paix intérieure, de l'épanouissement familial sur les formes traditionnellement associées à la réussite professionnelle : l'ascension au sein de l'organisation et l'évolution salariale. Il oppose ainsi le « succès psychologique » au « succès vertical » : « *While there is only one way to achieve vertical success (making it to the top), there are infinite ways to achieve psychological success, as many ways as there are unique human needs* ». Si la réussite et la satisfaction au travail deviennent protéiformes puisque relative aux besoins psychologiques et au rapport au travail de chaque individu, les carrières s'individualisent dans un même mouvement, et deviennent elles aussi protéiformes. En 1996, Hall conceptualise en ce sens un nouveau modèle des étapes de carrière, basé sur une approche « tout au long de la vie » des changements identitaires et des apprentissages. Comme l'illustre la figure 1, Hall considère que le développement professionnel n'est pas linéaire, mais relatif aux différentes séquences de la carrière.



Chaque séquence est ainsi composée de quatre phases : exploration, essai, place établie, maîtrise. Ce modèle peut être mis en correspondance avec la socialisation professionnelle en poste ; chaque nouvelle séquence au sein de la carrière implique une remise en jeu du processus de socialisation professionnelle, où se jouent de nouveaux apprentissages et des transpositions de savoir, savoir-faire et savoir-être, relatifs à la « transférabilité » ou « transversalité » des compétences (Labbé *et al.*, 2019), une adaptation à une nouvelle structure, un nouveau poste, une nouvelle équipe. Pour autant, Hall se centre exclusivement sur les apprentissages et les compétences, sans aborder la question de l'individuation et de « l'ajustement de la conception de Soi » (Hughes, 1958). Or, de la même manière, l'identité professionnelle des individus

« se construit, se déconstruit et se reconstruit, à travers les changements et les parcours de mobilité imposés par les mutations des institutions, le ralentissement de la croissance et la montée du chômage (Goux, 1991) » (Dubar, 1992, p.522). C'est dans cette logique que se développent à partir du milieu des années 1970 les premiers travaux se consacrant aux resocialisations professionnelles tout au long du parcours de vie professionnelle. Ils vont ainsi remettre en question l'idée de « conversion identitaire », dans la mesure où l'identité professionnelle est désormais régulièrement remise en question, du fait des transformations du monde du travail. Tout changement de trajectoire du parcours professionnel implique un « temps de resocialisation », propice aux « tensions » (Perez-Roux, 2012) et aux « crises des identités » (Dubar, 2000).

À l'instar de ces auteurs, nous considérons qu'il est aujourd'hui difficile de « concevoir les relations entre formation (des “compétences” et identités professionnelles) et emploi (des individus pourvus de ces “compétences” et identités) comme le rapport entre deux processus distincts dans l'espace et successifs dans le temps » (Dubar, 1992, p.522). Les travaux introduisant l'idée de resocialisations professionnelles tout au long du parcours de vie professionnelle nous intéressent tout particulièrement dans le monde professionnel de l'animation, où la formation initiale n'est pas uniformisée et généralement succincte. Comme Magalie Bacou (2017) et Francis Lebon (2010 ; 2013) l'ont mis en exergue, les animateurs entrent dans l'exercice de la profession avec un bagage théorique, culturel et expérientiel qui peut être relativement léger, en comparaison à des professions où la formation initiale est davantage établie, via le passage obligatoire par des écoles de formation professionnelle. Il s'agit là d'une différence fondamentale avec l'étude du processus de socialisation professionnelle chez les infirmiers, les policiers, les enseignants ou les éducateurs spécialisés. Chez les animateurs, *a fortiori*, ce processus doit être appréhendé tout au long du parcours professionnel et les phases de resocialisation sont donc d'autant plus importantes que la formation professionnelle initiale est peu structurée et structurante.

Revenons dans un premier temps plus en détail sur les travaux d'Ada Sue Hinshaw et de Throwe & Fought qui apparaissent au demeurant rarement mobilisés dans la littérature scientifique française consacrée à la socialisation professionnelle ou plus largement au processus de socialisation/individuation des professionnels. Ada Sue Hinshaw entre dans la filiation des premiers travaux de l'École de Chicago dans la mesure où elle se saisit des modélisations proposées Hughes et Simpson afin d'étudier les carrières des infirmières. Elle définit la socialisation comme un processus durant lequel les individus apprennent de nouveaux rôles, valeurs, comportements et savoirs pertinents pour un nouveau groupe social ou une profession (1977)³⁶. Elle propose un

36 “Socialization is the process during which individuals learn new roles, values, behaviors, and knowledge pertinent to a new social group or profession” (Hinshaw, 1977).

modèle général de socialisation, basé sur les travaux d'Ida H. Simpson (1967 ; 1979). Ce modèle est selon Hinshaw « un moyen d'obtenir un cadre de référence à partir duquel considérer plusieurs processus empiriques de socialisation et de resocialisation » (Hinshaw, 1977, p.2). Elle y définit trois étapes là encore finalement très proches de celles identifiées par Simpson : « transition à partir d'attentes anticipées de rôle à des attentes spécifiques de rôle tel que défini par le groupe social ; attachement à des « autrui significatifs » dans le milieu du système social, attentes de rôle décalées ; et conformité, identification ou internalisation des valeurs et des standards du rôle (Hinshaw, 1977, p.2). L'auteure explique que l'on peut effectivement discerner trois niveaux d'intériorisation dans la dernière étape du modèle proposé par Simpson : la conformité, l'identification et l'internalisation. Au niveau de la conformité, l'individu socialisé se comporte comme son groupe d'appartenance le désire, en vue d'obtenir des *feedbacks* positifs ou d'éviter les *feedbacks* négatifs. Il n'a pas pour autant accepté et encore moins intériorisé les valeurs et les attentes du groupe de socialisation dans son registre de croyances. Le comportement conforme sera abandonné dès lors que l'individu ne le percevra plus comme le meilleur moyen de rétribution sociale. Au niveau de l'identification, l'individu socialisé accepte d'adopter certains comportements, mais n'adhère pas pour autant aux valeurs sous-jacentes. La performance du comportement est un moyen pour l'individu d'entretenir une relation désirée avec un membre du groupe ou avec l'ensemble du groupe en question. Le comportement adopté par l'identification vise avant tout la reconnaissance d'autrui et, dans la sphère de vie professionnelle, la satisfaction de l'*homo sociologicus* (Paugam, 2000) au sein du groupe. Il sera abandonné s'il n'est plus perçu comme le meilleur moyen de maintenir ou d'établir des relations désirées à l'intérieur du groupe de socialisation (Kelman, 1961). Le troisième niveau, dit d'« internalisation », est atteint lorsque l'individu socialisé accepte les valeurs relatives au nouveau rôle parce qu'il y adhère et qu'elles intègrent son propre système de valeurs. En d'autres termes, dans la sphère de vie professionnelle, lorsqu'il y a adéquation entre la situation présente et l'idéal professionnel. L'adoption du comportement socialement conforme aux normes du groupe d'appartenance est alors intrinsèquement gratifiante. Il sera abandonné s'il n'est plus perçu comme le meilleur moyen d'exprimer les valeurs de l'individu.

Au-delà de l'intérêt de ces niveaux, qui peuvent être mis en lien avec les travaux de Serge Paugam consacrés aux formes d'intégration professionnelle (2000), le travail d'Hinshaw introduit surtout l'idée de resocialisation dans la conceptualisation de la socialisation professionnelle. Son apport permet d'appréhender le processus de socialisation professionnelle de façon continue ; il ne se

limite plus à l'entrée dans la profession et au temps de la formation professionnelle initiale. Elle s'attache à comprendre comment les individus ajustent leurs comportements lorsqu'ils changent d'environnement de travail, en référence à leur système de valeurs, et à quelles conditions les normes du nouveau groupe d'appartenance sont internalisées par l'individu. Il n'est pas anodin de remarquer que cette idée est introduite durant la seconde moitié des années 1970, après le premier choc pétrolier de 1973. Le champ de la recherche commence alors à investir les problématiques liées à l'emploi et à l'employabilité, quand en parallèle les carrières et les parcours de vie se complexifient. Daniel Goux synthétise l'essence de ce tournant dans un article de 1991 consacré à l'évolution des carrières : « à partir de 1974, les carrières connaissent un coup de frein qui coïncide avec le ralentissement de la croissance. Les jeunes actifs doivent déménager plus souvent et plus loin que leurs aînés. On s'installe aussi plus souvent à son compte. Le niveau de qualification dans le premier emploi n'a cessé de s'élever au fil des générations. Cependant, les promotions sont moins fréquentes qu'il y a trente ans, surtout pour ceux qui n'ont pas de qualification. Le diplôme ne suffit plus à garantir une promotion, mais il est devenu nécessaire pour accéder à l'encadrement. Le chômage interrompt plus fréquemment le cours de la carrière. [...] Les licenciements sont de plus en plus souvent à l'origine des interruptions prématurées d'activité » (1991, p.75). Ainsi, les cadres théoriques linéaires existants s'avèrent de moins en moins pertinents pour rendre compte de réalités qui se complexifient. La problématique de l'ajustement identitaire des professionnels en contexte de changement devient en ce sens centrale. Dix ans après la publication des travaux d'Ada Sue Hinshaw, Throwe & Fought (1987) vont de leur côté s'intéresser aux professionnels entrant dans des dispositifs de formation continue. Ils focalisent leurs travaux sur ce qu'ils nomment la « resocialisation professionnelle ». Selon ces auteurs, le principal moteur amenant les professionnels en poste à retourner en formation est l'expérimentation ou l'anticipation d'un changement présent ou à venir dans le déroulement de leur carrière. Ce changement implique pour l'individu un temps de resocialisation, une période durant laquelle une nouvelle identité de Soi et un nouveau rôle sont développés. Cette période de développement et d'acquisition de nouvelles attitudes, rôles et concepts est souvent accompagnée par des formes d'anxiété et de tension³⁷. On retrouve donc ici une mobilisation de la théorie de la tension introduite par Robert K. Merton (1957). Si ces travaux ont permis d'étudier la socialisation professionnelle chez les professionnels exerçant doré et déjà leurs fonctions, l'emploi du terme « resocialisation » pourrait amener à

37 "The RN who returns to school to complete a baccalaureate degree is anticipating or experiencing a change in career pattern. A change in career pattern requires a time of resocialization, a period in which a new self identity and a new role are developed (Throwe, & Fought, 1987). This period of growth and acquisition of new attitudes, roles, and concepts is often accompanied by anxiety and tension" (Throwe & Fought, 1987).

croire que la socialisation professionnelle s'arrête, puis reprend à certains temps du parcours. Dans une perspective processuelle, nous envisageons la socialisation comme un processus continu, en jeu tout au long de la vie. Il est cependant possible d'identifier des temps où la dynamique identitaire est bousculée et *a contrario* des temps où celle-ci est relativement stable. Mais le processus de socialisation professionnelle reste continuellement en jeu.

Isabelle Baszanger (1981) est à notre connaissance la première sociologue française à mobiliser explicitement le cadre théorique de la socialisation professionnelle. Ayant pointé les limites de *Boys in White* (1961) et de la modélisation d'une socialisation professionnelle se limitant à la période de formation professionnelle initiale, elle propose dans son approche « de lier études et insertion professionnelle » (Baszanger, 1981, p.229). L'auteure met en avant la nécessité d'étendre la période soumise à l'analyse sociologique, « jusqu'à ce que des choix assez précis soient effectués et un début d'insertion professionnelle acquis » (*ibid.*). L'idée d'ajustement relative à la transition des études au premier poste occupé est donc bien présente chez Baszanger, sans pour autant qu'elle envisage une analyse de ces processus tout au long du parcours de vie professionnelle. Sa recherche se focalise sur les dix premières années du parcours des médecins, depuis leur entrée en formation. Elle met en exergue que les trajectoires des individus, bien qu'elles soient initialement « balisées » des études communes, sont « constamment pénétrées par des éléments qui ont leur origine ailleurs (par exemple dans la socialisation antérieure, dans l'intégration à des formes sociales parallèles au monde hospitalo-universitaire) ». Les interactions constantes chez l'individu entre ces éléments issus de « points d'ancrage » différents et potentiellement en conflit, « facilitent ou dérangent les cheminements jusqu'à l'exercice de la médecine générale et peuvent aider à rendre compte de points d'aboutissement différents » (*ibid.*, pp.229-230). Il apparaît ainsi nécessaire d'identifier quelles sont les composantes identitaires en jeu durant la socialisation professionnelle, en lien avec un ancrage dans différents mondes sociaux, au sens de Mead, et de Lahire, mais aussi dans les expériences antérieures auxquelles l'individu se réfère pour appréhender sa nouvelle situation (Abbott, 2001).

En France, Claude Dubar reste certainement la référence la plus évidente associée à la socialisation professionnelle. À partir de 1992, il reprend la modélisation proposée par Everett C. Hughes et les prolongements de Fred Davis en cherchant à l'actualiser et à l'adapter. Compte tenu des différences contextuelles dans le monde du travail entre les années 1950 et les années 1990 sur le plan international, d'une part ; des différences sociales et culturelles dans le monde du travail entre les États-Unis et la France, d'autre part. Il va ainsi envisager la socialisation professionnelle en tant que

processus continu, remis en jeu au gré des mouvements de carrière. Sa perspective rejoint *in fine* la notion de resocialisation initialement proposée par Hinshaw et développée par Throwe & Fought. Pour autant, dans son article de 1992, Dubar ne fait pas référence à ces auteurs³⁸ ni aux travaux d'Isabelle Baszanger. L'idée de continuité du processus de socialisation professionnelle au-delà de la formation initiale semble davantage se référer à un article de Becker & Strauss de 1956 intitulé *Careers, Personality and Adult Socialization*, dans lequel les auteurs critiquent l'approche traditionnelle des carrières, dans une perspective *bottom-up*. Il s'appuie également sur les travaux de Daniel Goux, parus en 1991, où l'auteur fait état du tournant que représentent les années 1970 en termes de carrières professionnelles. Ainsi pour Claude Dubar, « il n'est plus possible de concevoir les relations entre formation (des «compétences» et identités professionnelles) et emploi (des individus pourvus de ces «compétences» et identités) comme le rapport entre deux processus distincts dans l'espace et successifs dans le temps. La socialisation professionnelle devient un processus unique, de plus en plus intégré et concernant potentiellement l'ensemble du cycle de vie des individus » (Dubar, 1992, p. 522). La vie professionnelle implique désormais des changements fréquents, que ce soit en matière d'emploi occupé, de tâches à réaliser, d'employeur. Pour Claude Dubar, la mobilité professionnelle apparaît centrale dans la dynamique identitaire des individus. L'identité professionnelle est en prise aux changements et aux transformations de l'environnement socio-économique, vis-à-vis desquels elle s'ajuste bon an mal an. Il s'agit alors aujourd'hui de penser la socialisation professionnelle comme un processus qui s'ancre dans une histoire, un parcours de vie professionnelle, mais qui ne cesse de se recomposer, au gré des situations et des anticipations. Il convient donc de la concevoir dans un rapport aux temps et un rapport aux espaces. Claude Dubar va plus particulièrement s'intéresser à la notion de « conversion doctrinale » que l'on retrouve au dernier stade du processus de socialisation professionnelle chez Everett C. Hughes. Il propose de dépasser les clivages propres à la sociologie française de son époque, « entre une approche synchronique des identités au travail (Sainsaulieu, 1977) et une approche anachronique des habitus de classe (Bourdieu, 1980) » (Dubar, 1992, p.509). Il envisage l'aboutissement du processus de socialisation professionnelle dans une double transaction entre « processus biographique » et « processus relationnel » (Dubar, 1991 ; Goffman, 1963 ; Laing, 1960³⁹), qui amènerait le professionnel à développer une identité professionnelle spécifique, pouvant revêtir des

38 On ne retrouve que peu de références anglo-saxonnes dans la bibliographie de cet article en dehors des auteurs classiques de l'école de Chicago.

39 Bien que Goffman parle plutôt d'« identité virtuelle » et d'« identité réelle », et Laing d'« identité pour autrui » et d'« identité pour soi », on retrouve chez ces auteurs l'idée d'une articulation entre composantes identitaires individuelles et sociales.

formes différentes. La transaction biographique est relative à la façon dont les individus anticipent leur avenir professionnel en référence à leurs expériences passées et leurs situations présentes, au carrefour des mondes sociaux au sein desquels ils évoluent. La transaction relationnelle est relative à la façon dont les individus entrent en interaction avec les « autres significatifs »⁴⁰ du groupe de référence (Dubar, 1992, p.520). Ces deux transactions sont hétérogènes, mais nécessairement articulées entre elles ; en interaction. L'une comme l'autre peut aboutir à une forme de continuité ou de rupture de la trajectoire de l'individu. « Le choix du même terme “transaction” pour désigner ces deux mécanismes pourtant hétérogènes tient à leur point commun essentiel : il s'agit d'actions qui, l'une et l'autre, traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis. Le fait que la transaction biographique se présente comme une sorte de “négociation avec soi-même” (Strauss, 1992) n'affecte pas son caractère profondément social : c'est en fait le jugement passé d'autrui qui est réactualisé dans l'appréciation que chacun fait de ses capacités acquises ; ce jugement peut être plus ou moins intériorisé ou remis en question : chacun peut construire son avenir en continuité ou en rupture avec son passé ; il peut aussi sélectionner ce qui est “présentable” et refouler ou nier ce qui risque d'être “condamnable”. Quant à la transaction relationnelle, elle ne se limite pas à une interaction entre l'individu et un seul partenaire : elle engage toute une institution à travers les marchandages (*bargaining*) qui lient l'engagement (*commitment*) des individus pour une “politique”, et leur contribution effective à sa réalisation, à la reconnaissance (*acknowledgement*) des institutions à l'égard des individus qui la servent, et notamment à la rétribution qu'elles leur accordent sur le plan matériel et symbolique (Becker et Strauss, 1970) » (Dubar, 1992, pp.521-522). Ce développement de Claude Dubar relatif au concept de transaction nous permet d'apprécier l'aspect profondément interactionniste de ses travaux. Ainsi, le processus de socialisation professionnelle n'est plus considéré comme une conversion identitaire, mais bel et bien comme une transaction, où va se jouer un ensemble de négociations, d'arrangements, de compromis, tant avec soi-même qu'avec les membres du groupe de référence au sein duquel il s'agit de prendre place. À l'instar de Becker & Strauss, Claude Dubar estime que la reconnaissance de l'individu par les autres membres du groupe est au cœur de la transaction relationnelle. Il propose une typologie des quatre formes identitaires résultant du processus de double transaction relatif à la socialisation

40 Dubar parle ici d'« acteurs significatifs », nous préférons cependant conserver la traduction littérale utilisée jusqu'à présent dans cette thèse pour l'expression anglaise « *significant others* » que l'on retrouve notamment chez George H. Mead.

professionnelle (1992, p.525) :

TABLEAU II. – *Formes identitaires reconstituées à partir des typologies empiriques*

Formes identitaires		Transaction « relationnelle »	
		Reconnaissance	Non-reconnaissance
Transaction biographique	Continuité	Identité d'entreprise – Stratégie tous azimuts d'emploi-formation (16-20 ans) – Actifs-adaptés (salariés CPN) – Promotion interne (entreprises innovantes)	Identité catégorielle – Travail instrumental (16-20 ans) – Passifs-adaptés (salariés CPN) – Blocage (entreprises innovantes)
	Rupture	Identité de réseau – Certification d'abord (16-20 ans) – Actifs-inadaptés (salariés CPN) – Mobilité externe (entreprises innovantes)	Identité de hors travail – Pas d'avenir professionnel (16-20 ans) – Passifs-inadaptés (salariés CPN) – Menace d'exclusion (entreprises innovantes)

Dans les deux formes identitaires typiques du haut, l'individu souhaite continuer sa trajectoire au sein de son organisation et prétend à une évolution professionnelle, à une « progression » en interne. Ce « projet professionnel » en continuité peut être légitimé ou délégitimé par l'employeur ou les responsables hiérarchiques. La transaction relationnelle dépend donc de la reconnaissance et des rétributions symboliques et matérielles dont bénéficie l'individu à l'intérieur de son organisation. Si son projet de continuité et de progression est validé socialement, l'individu développe ce que Dubar nomme une « identité d'entreprise », caractérisée par la mise en œuvre de stratégies et d'actions visant à évoluer dans l'organisation. Le développement de cette forme identitaire débouche théoriquement sur une promotion interne et ce que Serge Paugam appelle une forme d'intégration « assurée » (2000). Le rapport au travail est positif, il permet un épanouissement personnel. *A contrario*, lorsque le projet de continuité et de progression en interne est invalidé socialement, l'individu développe une « identité catégorielle ». L'évolution est bloquée, l'individu ne peut pas progresser et renégocier sa place au sein de l'organisation. Il développe ce que Paugam nomme une forme déviante d'intégration « laborieuse ». Le rapport au travail est alors négatif, il y a un désengagement personnel, le travail est uniquement considéré dans une logique de rétribution, comme un moyen de gagner sa vie. Dans les deux formes identitaires typiques du bas, l'individu souhaite rompre sa trajectoire à l'intérieur de son organisation et prétend à une évolution professionnelle, à une « progression » en externe. Il se défait donc de son groupe d'appartenance, prétendant à entrer dans un nouveau « groupe de référence » (Merton, 1957). De la même manière, ce « projet professionnel » en rupture peut être légitimé ou délégitimé par les « autres significatifs » du nouveau groupe de référence : employeurs, responsables hiérarchiques, référents.

Lorsque ce projet d'évolution en externe est validé socialement, l'individu développe ce que Dubar nomme une « identité de réseau », caractérisée par la mise en œuvre de stratégies et d'actions visant à évoluer en dehors de l'organisation. Ici, le « réseau personnel » (Bidart, 2012) est activé et sert de levier à la réalisation du projet professionnel. Le développement de cette forme identitaire débouche théoriquement sur un changement effectif d'organisation, potentiellement vecteur d'une promotion externe ou d'une plus grande « satisfaction au travail » (Paugam, 2000). *A contrario*, lorsque ce projet d'évolution en externe est invalidé socialement, l'individu développe ce que Dubar nomme une « identité de hors travail ». Il souhaite se défaire de la place qu'il occupe au sein de son organisation, mais ne bénéficie pas de la reconnaissance sociale nécessaire à l'obtention d'une autre place. Ne pouvant se projeter professionnellement ni en interne ni en externe, l'individu privilégie sa sphère de vie personnelle et se désengage de la sphère de vie professionnelle. Dubar note que le développement de cette forme identitaire typique conduit généralement à l'exclusion du monde du travail et à un sentiment de stigmatisation. Le défaut de réseau personnel apparaît comme un ingrédient facilitant le développement de cette forme identitaire. Les travaux de Claude Dubar ont notamment influencé ceux de Mokhtar Kaddouri et de Thérèse Perez-Roux, qui ont remobilisé cette conceptualisation de la double transaction dans leurs travaux en sciences de l'éducation et de la formation portant sur la dynamique identitaire professionnelle. Pour autant, comme nous allons le voir, ces prolongements ne sont pas explicitement liés à la notion de socialisation professionnelle. C'est ici l'ajustement de la dynamique identitaire relatif aux transitions professionnelles et aux changements qui devient central. Il s'agit ainsi d'appréhender le processus de socialisation professionnelle au regard de ses interactions avec le parcours professionnel.

2.2.4. De l'étude de la socialisation professionnelle à l'étude des transitions professionnelles : ancrage dans les travaux francophones en sciences de l'éducation et de la formation

L'interdépendance croissante entre les différentes sphères de vie (vie familiale, vie professionnelle, groupes de pairs, formation...) a amené de nombreuses équipes de recherche à s'intéresser aux trajectoires biographiques. « Progressivement, l'analyse des parcours de vie (*Life Course Analysis*) est devenue une perspective majeure des sciences sociales, entraînant un passage de la structure au processus, du macro au micro, de l'analyse à la synthèse, du certain à l'incertain ("*from structure to process, from macro to micro, from analysis to synthesis, from certainty to uncertainty*") », Willekens, 1999, p.26) » (Robette, 2011, p.9). Une grande partie des travaux consacrés aux parcours de vie et par extension aux parcours professionnels

ont recours à des méthodes centrées sur les transitions. La notion de « parcours » remet en question la vision linéaire, irréversible et parfois déterministes des carrières, sans pour autant occulter les contraintes structurelles. Cette sociologie dite « processuelle » a été principalement développée par Andrew Abbott, qui comme nous l'avons vu précédemment se place en héritier de la pensée de Mead et de Whitehead. Il s'intéresse aux processus plutôt qu'aux objets et aux causalités linéaires. Retrouvant certaines intuitions des sociologues de la première école de Chicago, Andrew Abbott va faire des événements - plutôt que des objets et des personnes - les unités premières du monde social. « Le défi des sciences sociales n'est dès lors plus d'expliquer les transformations qui peuvent intervenir au sein d'un monde social constitué de structures fixes ; mais de comprendre comment, au sein d'un monde en perpétuel flux, traversé de différents lignages et séries d'événement, peuvent néanmoins se constituer, au moins transitoirement, des configurations relativement stables » (Raisons Politiques (60), 2015, p.6). Il s'agit ainsi d'appréhender les configurations successives du parcours en ne se limitant pas à une analyse des facteurs sociologiques objectifs comme « le sexe, le diplôme ou l'origine sociale [...] La notion de parcours permet de souligner la multiplicité de facteurs qui interviennent dans une biographie, en échappant aux extrêmes tant déterministes qu'individualistes » (Longo, 2016, pp. 50-52). Pour Nicolas Robette, les événements qui composent les parcours de vie ne doivent pas être étudiés indépendamment les uns des autres, mais dans leur enchaînement. Il plaide pour une analyse des séquences d'événements, considérant le parcours comme un tout que l'on doit appréhender dans sa globalité. Comme Billari (2001), il considère d'une part que les individus adoptent eux-mêmes une perspective holiste lorsqu'ils « planifient » et mettent en projet leur vie future, d'autre part que le parcours de vie est le résultat d'une « séquence d'événements » (Robette, 2011, p.10). Ainsi, les transitions professionnelles doivent s'articuler avec une analyse globale du processus de professionnalisation de la personne, en d'autres termes, du processus de socialisation professionnelle (Bourdoncle, 2000) relatif à l'ensemble du parcours. Maria-Eugenia Longo (2016), dans la continuité des travaux de Grossetti, Bessin & Bidart (2009), plaide également pour une approche holiste des parcours, plutôt que de centrer les analyses sur des événements isolés ; là encore, les auteures considèrent que le cheminement ne peut être compris qu'en ayant une vue d'ensemble. Il faut donc « remonter le fil du temps et suivre le processus de réalisation pour voir les situations sociales et professionnelles qui, au fur et à mesure, ont contribué au développement d'un tel parcours » (Longo, 2016, p.53). S'appuyant notamment sur les travaux de Dupuy & Le Blanc, Balleux & Perez-Roux définissent la transition comme « un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de

l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités » (2013, p.102). En ce sens, les travaux consacrés aux transitions professionnelles apparaissent dans la continuité des travaux se focalisant sur la resocialisation professionnelle et les transactions biographiques et relationnelles. Il s'agit de comprendre ce que les événements vecteurs de changement qui jalonnent le parcours impliquent vis-à-vis de la dynamique identitaire de l'individu (Kaddouri, 2019), de son rapport au travail (Paugam, 2000 ; Longo, 2011) et de sa trajectoire personnelle dans le monde professionnel. Pour Muriel Deltand et Mokhtar Kaddouri (2014), la question est d'identifier « ce qui se trame et ce qui se joue pour les personnes concernées » et la manière dont elles se positionnent durant ces moments. A leurs yeux, le positionnement vis-à-vis de la transition dépend principalement « du sentiment de continuité ou de rupture identitaire qu'elles y éprouvent et de l'attitude d'« autrui significatif » (Hughes, 1958) à leur égard pour les accompagner dans ces transitions » (Deltand & Kaddouri, 2014, p.1). On observe ainsi dans les parcours de vie des ruptures choisies (Berton, 2013), notamment lorsque l'individu ne parvient pas à donner du sens au changement en cours, bien que n'ayant pas de prise sur le changement en question, celui-ci puisse être considéré comme subi. Le choix apparaît ainsi relatif, car socialement contraint.

Pour Georges Lapassade (1963), « l'homme n'entre pas une fois et définitivement, à tel moment de son histoire dans un statut fixe et stabilisé qui serait celui d'un adulte... son existence est faite d'entrées successives qui jalonnent le chemin de sa vie » (Van de Velde, 2015, p.26). Ces entrées sont autant de « naissances » d'un homme qui doit assumer son profond inachèvement. Si l'auteur propose le terme d'entrisme pour désigner « le mouvement permanent par lequel l'homme s'efforce, jusqu'au terme de son existence, d'entrer dans la vie », nous pouvons aujourd'hui le mettre en résonance avec le concept de transition. L'étymologie latine de la transition, *transitio*, renvoie d'abord à l'idée de déplacement, de traversée d'un espace en direction d'un autre. Dupuy & Le Blanc (2001) ont mis en exergue que les transitions débordent nécessairement de l'espace social et de la sphère de vie dans laquelle elles se situent. Cette conception de la transition renvoie à l'idée de *linked lives* introduite par Elder (1994), que l'on retrouve dans la littérature francophone sous l'expression « contamination des sphères de vie » (Grossetti, 2004 ; Bidart, 2006 ; Supeno & Bourdon, 2013). Elle fait également écho à « l'homme pluriel » de Bernard Lahire. L'idée centrale est ici que les individus évoluent socialement et son identitairement ancrés dans différents « mondes sociaux » (Shibutani, 1955) et dans des sphères de vie interdépendantes qu'ils s'efforcent de concilier (Malrieu, 1989). C'est l'idée fondatrice du concept de « paris adjacents » chez Howard S.

Becker (2006). « L'entrisme » implique donc un « ajustement identitaire » (Throwe & Fought, 1987 ; Dubar, 1992) synchronique. Mais au-delà de sa dimension spatiale, la transition incarne également une idée de passage dans le temps. Et c'est sur ce plan qu'elle se rapproche certainement le plus de l'entrisme tel que défini par Georges Lapassade. Selon Philippe Malrieu, la transition implique en effet deux mises en mouvement de la dynamique identitaire : la première, synchronique, consiste comme nous l'avons dit à rechercher une continuité entre des espaces de socialisation et des références identitaires pluriels ; la seconde, diachronique, consiste à rechercher une continuité entre des expériences de socialisation, des références identitaires passées, présentes et futures. À partir du 19^e siècle, la transition sera en effet définie comme « un intermédiaire entre deux états, deux situations, un entre-deux plus ou moins confortable » (Balleux & Perez-Roux, 2013). Thérèse Perez-Roux emprunte la notion d'« épreuve » à Boltanski et Chiapello (1999) pour préciser les dimensions subjectives et sociales de la transition : « Dans l'espace/temps de la transition, cette expérience est soumise à un système de tensions constitutif d'un certain nombre d'épreuves. Boltanski et Chiapello (1999) définissent ces épreuves comme une épreuve de force, un "événement au cours duquel des êtres, en se mesurant, révèlent ce dont ils sont capables et même, plus profondément, ce dont ils sont faits" (p.74). L'épreuve prend donc au sérieux la dynamique ouverte de l'expérience, ce qui génère inévitablement de l'incertitude. Dans une perspective intégrant la singularité des situations, Martuccelli (2006) définit les épreuves comme des défis plus ou moins partagés, inscrits dans une histoire culturelle (du métier par exemple) et construits au plan social. C'est avec leurs propres ressources que les individus sont contraints d'affronter ces défis qui sont vécus de manière intime, subjective, existentielle. En même temps, ces défis font sens/sont repérables pour un ensemble d'acteurs et renvoient, de fait, à une dimension sociale » (Perez-Roux, 2016, p.83). Pour Everett C. Hughes, la transition est un « tournant de l'existence », un *turning point*, plus ou moins prévisible, long, ritualisé et institutionnalisé (Grossetti, 2006). Transiter d'un état premier à un état second implique donc un processus d'« affiliation » (Coulon, 1997 ; 2017) de l'individu à un nouveau groupe de référence au sein duquel il souhaite ou doit prendre place. Cette entrée dans un nouveau monde social implique un ajustement des schèmes d'actions intériorisés durant les expériences antérieures du parcours, au sens de Lahire (1998) ou Abbott (2001). L'avènement des carrières protéiformes identifié par Douglas T. Hall dès 1976, notamment caractérisé par une augmentation des mobilités professionnelles choisies et subies (Deltand, 2019), se conjugue nécessairement avec l'accroissement de l'intérêt porté aux transitions professionnelles. Dupuy & Le Blanc (2001) considèrent que les transitions doivent être envisagées à la fois en tant

que phases de rupture et de crise, pour l'individu et le collectif dans lequel il s'inscrit. Il s'agit de phases d'un processus de reconstruction active des valeurs et des normes qui fondent la reconnaissance de soi et d'autrui. Ainsi, la transition professionnelle donne l'opportunité d'une renégociation des places occupées par chacun dans la division du travail (Hughes, 1958) et de l'ordre moral et social (Strauss, 1992) établi collectivement. Au cours de la transition professionnelle, l'individu ne s'adapte pas simplement à un nouvel environnement de travail. Entre-deux par définition, elle « s'insère entre un passé (expériences acquises, identités professionnelles, diplômes et qualifications obtenues...) et un futur incertain (retour à l'emploi, stabilisation professionnelle, intégration) » (Mazade & Hinault, 2014, p.6). La transition professionnelle implique nécessairement une « négociation avec soi même » (*ibid.*) où l'individu peut chercher à préserver une identité valorisée et reconnue, ou à l'inverse à construire un nouvel équilibre identitaire, en interaction avec les membres du nouveau groupe dans lequel il prend place. Ainsi, les « stratégies identitaires » vont nécessairement au-delà « du seul ajustement de la personne à son environnement » (Dupuy & Le Blanc, 2001, p.69). Thérèse Perez-Roux discerne des transitions spécifiques à des moments du parcours : « passage de l'école ou de la formation à l'emploi (Rose, 2009), phases d'insertion-socialisation dans de nouveaux contextes de travail (Lanéelle et Perez-Roux, 2014), périodes de réorientation professionnelle désirées ou subies (perte d'emploi, transformation des prescriptions), etc. » (2016, p.82). Les expériences de transitions professionnelles sont considérées par l'auteure comme des « épreuves », constituées d'ingrédients en interactions et génératrices d'incertitudes et de remise en question pour l'individu. La transition professionnelle implique à la fois appropriation de savoirs nouveaux, socialisation professionnelle et activité de personnalisation relative à l'effort de conciliation et de résolution des tensions identitaires opéré par l'individu sur les plans diachroniques et synchroniques. Comme nous l'avons mentionné précédemment, Thérèse Perez-Roux s'appuie sur les travaux de Claude Dubar relatifs à la double transaction (1992) pour mettre ce phénomène en lumière. Elle développe ainsi une théorie de la triple transaction : « entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre sentiment de cohérence du sujet et diversité des registres de pensée et d'action. Ces transactions permettent à l'individu vivant une phase de transition professionnelle de gérer les déséquilibres, de réduire les tensions et de s'inscrire progressivement dans une nouvelle dynamique identitaire » (Balleux & Perez-Roux, 2013, p.108). Cherchant à donner du sens à son environnement de travail, l'individu se positionne ainsi dans une négociation entre ses idéaux professionnels et la réalité à laquelle il fait face (Perez-Roux & Lanéelle, 2013). A ce propos, les idéaux professionnels peuvent être considérés

comme des représentations de « ce que la réalité devrait être ». Selon l'avancement de la professionnalisation de la personne, ces représentations peuvent être sociales (Moscovici, 1961), pré-professionnelles (Bataille, 2007 ; Netto, 2011) ou professionnelles (Piasser, 1999). On reste donc très proche de l'approche de la socialisation professionnelle de Claude Dubar, dans la mesure où on retrouve chez les auteurs se consacrant à l'étude des transitions professionnelles l'idée d'un processus articulant transactions biographiques et transactions relationnelles. Si le changement auquel l'animateur doit faire face peut s'envisager dans une certaine continuité vis-à-vis des expériences antérieures de référence et en adéquation avec l'idéal professionnel, la transition fait sens ; nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle sera bien vécue et que la forme d'intégration professionnelle développée ne sera ni disqualifiante, ni laborieuse (Paugam, 2000), avec un engagement personnel dans la sphère de vie professionnelle ou le développement d'une forme identitaire « de réseau » (Dubar, 1992). À l'inverse, si le changement constitue pour l'animateur une rupture vis-à-vis des expériences antérieures de référence et est perçu en opposition avec l'idéal professionnel, la transition n'est pas porteuse de sens ; nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle sera mal vécue et que la forme d'intégration professionnelle développée sera soit disqualifiante, soit laborieuse (Paugam, 2000), avec un désengagement potentiel de la sphère de vie professionnelle ou le développement d'une forme identitaire défensive dite « catégorielle » (Dubar, 1992). Comme Muriel Deltand et Mokhtar Kaddouri (2014), nous faisons l'hypothèse que le positionnement vis-à-vis de la transition est en relation avec les formes d'accompagnement et de reconnaissance des « autres significatifs », choisis ou subis. Lorsque la transition est mal vécue, des bifurcations peuvent être observées. Si certaines bifurcations sont objectivables, coïncidant avec une rupture actée (licenciement, démission, mobilité professionnelle interne, etc.), d'autres ne le sont pas : « Nous avons également la bifurcation en pensée. Ne disposant pas de ressources cognitives, affectives et matérielles, la personne concernée prend la décision de bifurquer, mais diffère la réalisation de sa décision tout en déclenchant un processus de transition. Se situant en aval de la décision de bifurquer et en amont de la bifurcation à proprement parler, la transition constitue ici une phase préparatoire de la concrétisation du projet bifurcatoire. Nous avons enfin la bifurcation potentielle dans laquelle la transition constitue un moment de gestation identitaire et de redéfinition de soi. Il s'agit d'une bifurcation en puissance qui attend les conditions de son apparition [...] plusieurs cas de figure peuvent se présenter, notamment celle du renoncement conscient (choisi ou contraint) à la bifurcation. Ici, le vécu de la transition conduit à stopper le projet de la bifurcation pour revenir à la situation antérieure que la personne concernée désirait quitter » (Deltand &

Kaddouri, 2014, p.4).

Sur la base des travaux de recherche ici présentés et mis en lien avec ceux consacrés à la socialisation professionnelle, nous pouvons donc acter que la transition professionnelle est un sous-processus de la socialisation professionnelle, axé sur « l'ajustement identitaire » (Throwe & Fought, 1987 ; Dubar, 1992) en contexte de changement. Mais soulignons que les transitions professionnelles ne se limitent pas nécessairement à l'entrée objective dans un nouvel environnement de travail. La reconfiguration d'un environnement de travail peut être considérée comme un nouvel environnement de travail sur le plan subjectif. Autrement dit, même lorsque les personnes ne changent pas de place, elles transitent subjectivement lorsqu'elles voient leur environnement de travail modifié. Cette précision est importante dans le contexte de l'animation jeunesse, puisque les arrivées et départs au sein de l'équipe d'animation, les changements d'employeurs, de directeur ou de coordination, les municipalisations, les élections, le renouvellement des publics, les changements d'orientations politiques, sociales ou budgétaires des financeurs et partenaires, sont autant d'éléments qui peuvent changer en profondeur l'environnement de travail, pour des professionnels dont la trajectoire s'ancre pourtant dans la continuité. Dans une perspective interactionniste, nous envisageons ainsi que la transition professionnelle n'est pas uniquement le fait des professionnels qui changent de poste, de structure ou entrent en reconversion professionnelle. Elle concerne également les professionnels qui restent à leur place, mais qui doivent s'adapter aux transformations de leur environnement de travail.

Conception d'une socialisation professionnelle réciproque

Cela nous amène à penser la socialisation professionnelle en tant que processus « réciproque » (Bordes, 2015) : elle concerne aussi bien le nouvel entrant au sein de l'équipe que l'ensemble des membres qui ajustent leur place jusqu'alors établie à l'occasion de l'arrivée du nouvel entrant. Il convient pour l'organisation de « s'adapter à l'arrivée de nouveaux professionnels qu'il s'agit d'accompagner en prenant au sérieux leurs parcours antérieurs et leurs engagements à venir » (Perez-Roux, 2010). Si le rapport de force est sans doute asymétrique et qu'il est légitime de penser que le nouvel arrivant s'ajuste aux normes de son nouvel environnement et s'affilie à son nouveau groupe de référence, nous estimons que tout changement de configuration de l'environnement de travail implique en partie une renégociation de l'ordre établi à l'intérieur de l'organisation entre les membres de l'équipe (Strauss, 1992).

Dans un premier temps, Véronique Bordes s'appuie sur la théorie de l'identité plurielle de Bernard Lahire présentée précédemment en la mettant en lien avec le concept de « mondes sociaux » pour analyser les processus de socialisation et plus particulièrement les processus d'engagement des jeunes. Les acteurs sociaux, « qu'ils soient jeunes ou pas, s'inscrivent dans différents mondes et sous-mondes qu'ils fréquentent au jour le jour et peuvent donc être engagés dans des espaces qui s'opposent. Prenons l'exemple d'un jeune qui décide de s'engager dans un espace citoyen comme un conseil de jeunes. Ce sous-monde possédant des codes et des règles qui lui sont propres est en lien étroit avec le fonctionnement institutionnel municipal. Si par ailleurs, il est engagé dans un autre sous-monde comme, par exemple, une association sportive, il peut se retrouver engagé dans des espaces où on ne défendra pas toujours les mêmes idées, valeurs et codes. Comment réagir alors ? Faudra-t-il qu'il se désengage ? Cet exemple montre la complexité de l'engagement, puisqu'il correspond à des contextes qui peuvent se croiser, s'ignorer ou s'interpénétrer » (Bordes, 2016, p.62). Dans le cadre de sa note de synthèse pour l'obtention de son habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation, Véronique Bordes développe ainsi l'idée d'une *socialisation réciproque*, en lien avec le concept de *place*. Cette réflexion est principalement centrée sur la « rencontre » entre les jeunes et l'institution et les interactions qu'elle suscite : « Quelle que soit la forme qu'elle prend, quel que soit l'espace dans lequel elle a lieu, elle reste nécessaire pour que la jeunesse s'autorise à prendre place. Le conflit et les jeux de pouvoir restent des indicateurs d'une relation qui s'organise. La négociation permanente d'espaces par les jeunes est une façon de se construire et de se réaliser comme un véritable acteur social. Les adultes, même s'ils n'en ont pas toujours conscience, interagissent avec les jeunes qui se construisent en se socialisant et en socialisant, du même coup, l'institution. Le conflit, s'il est accepté, devient alors le vecteur de la construction sociale d'une confiance entre les jeunes et l'institution locale, permettant à tous de prendre place » (Bordes, 2015, p.140).

Dans le prolongement de cette réflexion autour de la réciprocité, elle revient ensuite à son tour sur les travaux originaux d'Everett Cherrington Hughes relatifs à la socialisation professionnelle et sur leurs prolongements, plus spécifiquement ceux opérés en France par Claude Dubar (1992). Selon l'auteure, « l'étude de la socialisation ne doit pas s'arrêter à la manière dont les conceptions et les techniques sont transmises, elle doit explorer les conflits d'opinions et les interactions qui mettent en jeu une réciprocité permettant aux différents individus d'apprendre, de transmettre et de faire évoluer les postures de chacun. C'est cette socialisation réciproque qui permettra à la fois au novice d'apprendre du professionnel, mais aussi au professionnel, en transmettant ses savoirs de

développer ses propres savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être. Ce sont ces interactions constantes qui vont permettre aux individus de s'inscrire dans une profession (fabrication d'un professionnel, initiation à la culture professionnelle et conversion à une nouvelle conception de soi et du monde) et aux professionnels de faire évoluer les cadres de la profession tout en affirmant leur place dans la profession par leur appartenance au groupe de référence » (*ibid.*, p.83). Pour autant, aussi intéressante qu'elle soit, cette conception d'une socialisation professionnelle « réciproque » n'est que peu développée dans la suite de cette note de synthèse. Dans ses travaux consacrés à la formation des policiers (2013), Véronique Bordes a bien conceptualisé ce qu'elle appelle une « socialisation réciproque professionnelle » (Bordes, 2015, p.84), mais on ne peut y distinguer de quelle façon les interactions entre gardiens de la paix en formation et policiers formateurs peuvent avoir un effet dans le processus de socialisation professionnelle des policiers formateurs. L'accent est mis sur les effets négatifs que peut revêtir une socialisation réciproque professionnelle, qui favoriserait ici « l'entre soi » et une « culture policière » héritée et finalement peu remise en question ; plaidant ainsi pour une potentielle mise de distance accompagnée par les chercheurs : « cette étude met en évidence qu'au cours de la professionnalisation, la socialisation réciproque peut avoir des effets négatifs. Le fait d'être formé par des policiers eux-mêmes formés par leurs pairs positionne les gardiens de la paix dans une culture policière qui peut avoir des effets négatifs. [...] Il serait intéressant de pouvoir penser la professionnalisation des policiers par la formation initiale et continue, mais aussi en développant une réflexion scientifique autour des professionnalités. Entamer un travail entre policiers et chercheurs pourrait amener, dans le cadre de phases de réflexions puis d'actions, une meilleure connaissance des pratiques professionnelles, une prise de conscience de ce qu'elles sont et de leurs effets sur le terrain et, enfin, une réflexion sur leur évolution" (*ibid.*, pp.86-87). Les autres développements du chapitre relatif à la professionnalisation questionnent davantage la professionnalisation de l'animation en tant que « profession » que la professionnalisation de ses acteurs (Bourdoncle, 2000). Ainsi, cette conception d'une socialisation professionnelle réciproque reste à notre sens à approfondir. Nous nous y emploierons dans le cadre de cette thèse. Peut-on parler de réciprocité dans le processus de socialisation professionnelle ou, *a contrario*, peut-on considérer qu'il y a des « agents » de socialisation professionnelle et des « agis » se professionnalisant ? De notre point de vue, la socialisation professionnelle est un processus impliquant une réciprocité, dans la mesure où les places dans le monde du travail sont socialement hiérarchisées (Hughes, 1996) et où leur ordre est constamment « négocié » (Strauss, 1992) entre les différents acteurs, qu'ils soient individuels ou

collectifs. Ainsi, le changement de place de X dans l'organisation va demander à Y un « ajustement identitaire » (Throwe & Fought, 1987 ; Dubar, 1992) plus ou moins important selon que la nouvelle place de X remet en cause la place qu'il occupait jusqu'à présent. Aussi, nous pouvons nous demander dans quelle mesure l'accompagnement d'un animateur qui débute dans une nouvelle structure par un « « autrui significatif » (Hughes, 1958) » a un effet sur la consolidation de la *place* occupée par ce dernier, dans la mesure où il y gagne en termes de reconnaissance et de légitimité au sein de l'organisation. La même question peut alors s'envisager vis-à-vis des interactions entre l'animateur et ses publics. En raison de ses fonctions, nous pouvons notamment considérer l'animateur jeunesse comme un agent du processus de socialisation des jeunes qui fréquentent la structure. Nos observations de terrain mettent en exergue comment les professionnels, au quotidien, transmettent certaines règles et certaines normes sociales, qu'ils cherchent à faire intégrer ou conscientiser, qu'ils en soient conscients ou non. Si nous postulons donc que le processus de socialisation est réciproque, il s'agit alors de nous demander de quelle manière les jeunes peuvent également infléchir le processus de socialisation professionnelle des animateurs jeunesse, notamment dans leur « professionnalité » (Perez-Roux, 2012). Une partie informelle de la formation professionnelle des animateurs ne se fait-elle pas directement au contact du public ? Compte tenu de nos observations de terrain, nous pouvons faire l'hypothèse qu'au travers des interactions quotidiennes avec le public, l'animateur apprend également une partie de son métier et développe des compétences. Il ajuste ses pratiques ainsi que sa posture, en dehors du cadre des formations formelles et des interactions avec ses collègues de travail.

Le monde professionnel de l'animation, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, est un environnement complexe, en proie à différentes tensions : tiers médian entre intérêts des institutions et intérêts des publics ; lutte sociohistorique pour une meilleure reconnaissance de sa professionnalisation et de sa légitimité en tant qu'acteur éducatif, vis-à-vis des autres segments et groupes professionnels du monde éducatif, des publics et des institutions ; croissance des injonctions performatives : faire « mieux » et « plus » dans un contexte de raréfaction budgétaire. Ainsi, les animateurs jeunesse s'inscrivent comme des acteurs de ce monde professionnel, en prise avec les tensions qui le caractérisent. Les parcours individuels apparaissent donc eux aussi complexes et en proie aux tensions : des modalités d'entrée dans le monde de l'animation hétérogènes à défaut de formation qualifiante obligatoire régulant l'accès à l'emploi (Lebon, 2010 ; Bordes, 2008), où cohabitent logiques d'engagement volontaire et logiques de professionnalisation (Vachée & Dansac, 2019) ; rapports au travail axés sur la rétribution et rapports au

travail axés sur l'épanouissement personnel (Longo & Bourdon, 2016) ; naturalisation des compétences à défaut de qualification professionnelle freinant la mobilité et l'évolution professionnelle (Bacou, 2017) et reconnaissance des compétences acquises en formation professionnelle facilitant la validation sociale de la transaction biographique (Dubar, 1992 ; 2000 ; Perez-Roux, 2012). Cette complexité se retrouve tout au long du parcours professionnel, durant lequel les animateurs rencontrent des changements de différents niveaux dans leur environnement, auxquels ils doivent s'ajuster en termes de « dynamique identitaire » (Kaddouri, 2019 ; Deltand & Perez-Roux, 2017), d'une part, de transposition des compétences transférables (Labbé *et al.*, 2019), d'autre part.

Les modalités de cet ajustement identitaire chez les professionnels en exercice ne peuvent être identiques d'un parcours individuel à un autre. Elles dépendent d'une histoire de vie professionnelle, de la place occupée dans le présent et du sens donné au changement auquel il convient de s'ajuster au prisme du « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) et des projections dans l'avenir (Abbott, 2001 ; Mead, 1934). C'est donc ici que réside la problématique de notre thèse de doctorat. Que peut-on dire du processus de socialisation professionnelle des actuels animateurs jeunesse en l'envisageant au-delà de la formation, tout au long du parcours de vie professionnelle ? Si à l'instar des animateurs à l'échelle nationale (Bacou, 2017) aucun des animateurs jeunesse de notre corpus n'envisageait de faire de l'animation son « métier », qu'est-ce qui les a amenés à y entrer puis, *in fine*, à y continuer leur parcours dans une visée de « professionnalisation » (Bourdoncle, 2000) ? Dans un monde professionnel caractérisé par la précarité de l'emploi et des conditions de travail (Lebon, 2010 ; 2013 ; Bacou, 2017), quels sont les ingrédients identifiables en tant que source de satisfaction au travail permettant de relativiser ces conditions *a priori* sources d'insatisfaction (Paugam, 2000) ? Comment les acteurs négocient-ils leur place (Strauss, 1992 ; Bordes, 2015) afin de se distancier de la part du travail insatisfaisante (Hughes, 1996) pour se rapprocher de celle perçue comme étant plus en adéquation avec « l'idéal professionnel » (Davis, 1975) ? Dans quelle mesure ces mêmes acteurs parviennent-ils à donner du sens aux évolutions de la profession (Vachée & Dansac, 2013 ; Virgos, Dansac & Vachée, 2017) et des politiques locales qui « orientent » leur travail (Bordes, 2008) ? Les ajustements identitaires relatifs aux resocialisations professionnelles impliquent-ils une transformation de l'idéal et une « conversion doctrinale » (Davis, 1975), ou peut-on au contraire identifier un aboutissement du processus vers des formes identitaires différenciées, au sens de Claude Dubar (1992 ; 2000) ? Dans les séquences temporelles analysées, nous intéresserons tout particulièrement aux rôles joués en tant qu'« ingrédients » par les responsables hiérarchiques, l'ensemble des membres de l'équipe, les employeurs et décideurs, les publics et la sphère de vie personnelle, tant sur le plan synchronique que diachronique, ainsi qu'aux répercussions du processus de socialisation professionnelle

sur la trajectoire du parcours, en termes de continuités et de ruptures (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010). Les questions relatives à la problématique de notre thèse, par nature complexes et processuelles, nous invitent à adopter une posture de recherche adéquate. Il s'agit désormais d'en présenter les caractéristiques épistémologiques et méthodologiques.

3. Positionnement épistémologique et méthodologique de la recherche

Au début des années 1990, Alex Mucchielli mettait en exergue l'affaiblissement des conceptions positivistes des sciences humaines postulant d'une connaissance et d'une vérité absolue. « La "vérité" apparaît désormais relative, et surtout liée à un moment historique, à l'état des préoccupations sociales [...] Il n'est donc plus question, pour la réflexion scientifique, de procéder au partage du vrai et du faux, mais plutôt de comprendre comment, à un moment historique donné, se constituent des "effets de vérité" » (Mucchielli, 1994, p.11). Les grandes théories universelles visant à une explication globale des comportements et des phénomènes sociaux étaient alors annoncées sur leur déclin, au profit des « théories à moyenne portée ». Les analyses « causalistes » ne semblaient plus adaptées à l'étude des actions humaines, « laquelle doit donc se faire en tenant compte des intentions » (*ibid.*, p.13). L'individu, bien que soumis à des contraintes sociales et à une histoire personnelle, est considéré en capacité de modifier le cours des événements qui jalonnent son parcours de vie. Les faits sociaux ne se dévoilent plus au chercheur que par l'expérience subjective qu'en font les membres du groupe social au sein duquel il enquête. « Le projet sociologique ne peut en aucun cas s'émanciper de ce fait premier que constitue l'interprétation du social par les membres (de même que le physicien ne peut s'émanciper de la réalité des faits physiques qu'il considère) » (Pharo, 1985, p.122). Mais l'appréhension des faits sociaux par le prisme de l'expérience subjective des individus peut conduire le chercheur à donner une importance démesurée à la narration et à sa trame rationalisée au détriment de la prise en compte des facteurs externes. Pour Pierre Bourdieu, l'intériorisation des probabilités objectives de réussite guide les choix individuels tout au long de la vie. Ainsi, tout se passe comme si « les enfants des diverses classes sociales décidaient subjectivement d'entreprendre les études qu'ils ont le plus de chances objectives de réussir, en considérant ces choix comme des décisions libres et réalistes » (Bourdieu, 1979, p.112). Mais pour l'auteur, c'est l'habitus qui conditionne la « trajectoire » biographique. Telle qu'elle est définie par Pierre Bourdieu, celle-ci revêt une apparence subjective, liée à des

choix individuels, mais le cadre de ces choix est bien contraint par l'habitus. Jean-Claude Passeron fustige à ce titre l'« illusion biographique » et plus spécifiquement « *l'illusion de la pan-pertinence du descriptible* » (1990, p.6) ainsi « l'intégrisme anti-holiste » dont font preuve certains chercheurs s'inscrivant dans l'analyse du récit de vie (ibid., p.20). Passeron considère que le schéma interactionniste de la notion de « carrière » permet d'envisager le devenir biographique en tant que produit dialectique des interactions *individu-environnement*. La carrière est « une succession d'actions, de défenses, de réactions, de tactiques, d'anticipations bel et bien choisies par l'individu pour faire face aux contraintes d'un appareil de pouvoir “qui lui a imposé anonymement la gradation prédéterminée des sanctions ou des récompenses correspondant à ses réponses (ou à ses abstentions) choisies” » (ibid.). Dans cette optique, la « carrière » est le produit des décisions subjectives (*transaction, négociation, conflit, abstention*) et des contraintes objectives de cheminement (*cursus préétabli dans une institution*).

En Sciences Humaines et Sociales, l'extériorité objective et totalement neutre semble difficile, voire impossible à tenir sur le plan épistémologique. Toute « explication » d'un phénomène social est en proie à de nombreux biais, aujourd'hui bien connus au sein de la communauté scientifique. On convient alors « qu'il vaut mieux “comprendre”, en acceptant de rentrer dans la logique propre des acteurs sociaux, en prise avec le phénomène » (Mucchielli, 1994, p.12). La sociologie compréhensive comme l'ethnométhodologie cherchent ainsi à s'éloigner du modèle de vérité positiviste en développant une épistémologie où la vérité devient plurielle, relative à l'expérience et au point de vue des acteurs qui donnent sens au monde dans lequel ils évoluent ; « ce sont eux qui détiennent la vérité » (Mucchielli, 1994, p.93). Cette conception de la vérité n'est pas nouvelle, puisqu'elle caractérise la rupture épistémique opérée par la sociologie allemande à la fin du 19^e siècle, puis par le courant interactionniste de l'école de Chicago et la sociologie phénoménologique de Schütz dès la première moitié du 20^e siècle aux États-Unis. La tradition de la sociologie compréhensive s'y prolongera par la suite à travers le constructivisme phénoménologique, l'interactionnisme symbolique et l'ethnométhodologie. En France, dans le champ des Sciences Humaines et Sociales, la rupture épistémique ne s'impose pas pour autant avec autant de facilité que ce qu'Alex Mucchielli l'a laissé entendre. La sociologie française, notamment, reste tourmentée par des débats épistémologiques et méthodologiques internes ; un grand nombre de chercheurs refusant le principe de rupture épistémique d'une « sociologie improbable » qui chercherait à rendre compte et à décrire « des pratiques concrètes saisies à travers des situations singulières multipliées à l'infini » dans « l'irréductible singularité des contextes » (Fabiani, 2001,

p.277). Ils restent ainsi fidèles à des critères de validité de la recherche propres au paradigme positiviste, principalement sous l'influence du courant structuro-fonctionnaliste.

Aux États-Unis, la naissance d'une ethnométhodologie de l'éducation est pratiquement contemporaine des débuts de l'école ethnométhodologique dans les années 1960 et 1970, notamment autour de Cicourel. Un article de Mehan (1978) fait selon Alain Coulon figure de manifeste des principales orientations de l'ethnométhodologie de l'éducation. Une Nouvelle Sociologie de l'Éducation va également se structurer à partir du milieu des années 1960 au Royaume-Uni, notamment sous l'influence ethnométhodologique. Claude Trottier distingue deux phases son histoire : la première, qui va de 1967 à 1976, développe une critique phénoménologique de la sociologie de l'éducation, principalement structuro-fonctionnaliste et macro-sociologique jusqu'alors. Cette nouvelle sociologie de l'éducation va ensuite à son tour être critiquée, ce qui va marquer en 1976 un nouveau développement du courant, durant lequel « on assiste à une réorientation des références théoriques et à l'apport de nouvelles perspectives » (Coulon, 2019, p.46). Selon Claude Trottier, deux perspectives ont d'abord tenté d'être articulées : celle du contrôle social, en continuité avec l'approche macro-sociologique privilégiée jusqu'alors, et celle de la « phénoménologie », qui marque donc un tournant micro-sociologique. « Trottier, curieusement, range sous ce label unique l'interactionnisme symbolique, l'approche de la construction sociale de la réalité (Schütz), et l'ethnométhodologie. Chacune de ces trois approches, estime-t-il, donne un rôle actif à l'acteur dans la construction de la réalité. L'analyse du sociologue de l'éducation porte alors sur la manière dont les enseignants et les élèves "décodent" leurs comportements respectifs dans leurs interactions quotidiennes. » (*ibid.*)⁴¹.

On reprochera rapidement aux chercheurs se revendiquant de cette nouvelle sociologie de l'éducation de ne pas avoir réussi à conjuguer ces deux perspectives, au profit d'une approche micro-sociologique ne prêtant pas assez attention aux contraintes sociales, économiques et institutionnelles pesant sur les situations et sur les perspectives des acteurs. Un certain nombre de chercheurs ont admis ces critiques, reconnaissant que si l'approche phénoménologique peut effectivement expliquer les conduites dans la classe, elle a également tendance à faire « comme si l'éducation ne s'inscrivait pas dans un contexte sociopolitique plus global, alors que la macrostructure "façonne la distribution des ressources et du pouvoir au sein de l'organisation scolaire", et qu'il y a donc lieu d'accorder davantage d'importance aux contraintes structurelles »

41 Si Coulon s'étonne de la catégorisation simplificatrice de Trottier relatif à l'emploi du label « phénoménologie », elle a le mérite d'éviter les développements complexes destinés à différencier les fondements épistémologiques et ontologiques de ces trois courants prenant pour objet premier de leur raisonnement sociologique l'individu en situation d'interaction.

(Coulon, 2019, p.47). C'est cette remise en cause qui marque donc le passage à la seconde phase de la « Nouvelle Sociologie de l'Éducation », où les deux approches vont coexister, étant finalement considérées comme complémentaires (Sarup, 1978).

Peut-on alors conclure qu'il semble impossible d'articuler différents niveaux d'analyse dans un seul travail de recherche ? C'est pourtant bien ce que proposait, en Sciences de l'Éducation, Jacques Ardoino dans son principe d'analyse multiréférentielle. Essentiellement multidimensionnelle, elle entend à articuler différentes « perspectives de lecture » des événements : « Nos formations premières nous portent “à rechercher la (les), cause(s)” de tels événements dans les registres qui nous sont familiers. Pourquoi la catastrophe d'une tribune qui s'effondre dans le stade de football de Furiani, en Corse ? Pourquoi une telle flambée de violence en Californie ? On reste ainsi plus facilement rivé à un élément déclencheur, à un détonateur identifié : la turbulence excessive des supporters, ce jour là ; le déni de justice consenti par un tribunal, etc. Or, dans ce type de phénomènes, c'est tout un ensemble de variables, de facteurs déterminants, de paramètres, de conditions, d'intentionnalités, d'ordres le plus souvent tout à fait différents, inscrits, parfois, dans des temporalités sans rapports les unes avec les autres, qui interfèrent, et se combinent, pour un tel aboutissement » (Ardoino, 1993, p.6). Cette même intention se retrouve en ethnographie. L'ethnographie réflexive rompt ainsi avec l'ethnographie classique, dans le sens où elle porte un intérêt aux extensions du cas étudié dans le temps et dans l'espace, ce que Glaeser appelle « articulations projectives » (Glaeser, 2005). Pour schématiser le principe, les tenants de l'ethnographie réflexive considèrent que ce qui est aujourd'hui observé sur le terrain par l'ethnographe est nécessairement ancré dans une historicité et dans des réseaux de relations sociales réels et virtuels. La compréhension des phénomènes sociaux n'est alors possible qu'en prenant en compte ces dimensions, qui dépassent l'« ici et maintenant » observé en situation. Selon Glaeser, l'analyse processuelle en ethnographie réflexive doit étudier différentes séquences d'« action-réaction » afin de repérer des relations systématiques. Elle doit également explorer quels sont les ingrédients qui produisent ces régularités et identifier les forces qui les maintiennent. « *In the end, we will have used existing theories to mine data, and we will use these data to alternate or replace theories until our data and our theory as emplotment schema combine into a satisfying story (cf. Abbott 2001 ; White 1973)* » (Glaeser, 2005, p.33). Pour l'auteur, l'histoire de l'ethnographie peut ainsi être écrite comme évoluant lentement vers une ontologie⁴² analytique processuelle et

42 By 'ontology', I do not mean the venerable philosophical quest for the ultimate constituents of the universe. Instead, I take it to be the art of making productive assumptions about such constituents and their linkages in a particular domain of life that will prove useful in guiding our research practices.

interdépendante. Ce changement de direction a été facilité par des transformations sociales qui ont *in fine* rendu invraisemblables et intenables les hypothèses classiques sur la délimitation écologique des phénomènes sociaux. « *The crisis of ethnography over the last two decades is the crisis produced by an awareness of seemingly unfathomable interdependencies* »⁴³ (*ibid.*, p.31). Si Demazière et Jouvenet estiment que « plus de trente ans après ses premières publications, alors qu'Abbott s'est imposé comme une référence majeure de la sociologie états-unienne contemporaine [...] son travail n'a été que très peu diffusé — *a fortiori* discuté — en France » (2016, p.13), ses travaux inspirent pourtant actuellement plusieurs équipes de recherche en France et en Suisse, qui considèrent à l'instar de cet auteur qu'on ne peut pas abstraire un fait social de son contexte social spatial et de son contexte social temporel. Les faits sociaux sont nécessairement situés (*located*), « entourés par d'autres éléments contextuels et n'existant qu'à travers un processus les reliant à des contextes passés » (Demazière & Jouvenet, 2016, pp.40-41). Dans cette perspective, le passé ne détermine pas le présent, mais le présent ne peut pas être appréhendé indépendamment du passé. Les choix faits par l'individu durant son parcours sont socialement orientés vers « une forme d'accomplissement (Sen, 2000) perçue comme désirable » (Longo, Bourdon, Charbonneau, Kornig & Mora, 2013). Ainsi, pour Bernard Lahire, les analyses des parcours doivent prendre en compte l'interrelation entre la rationalité des acteurs et les événements qu'ils rencontrent. Andrew Abbott propose en ce sens une « approche par les configurations »⁴⁴ (2001, p.181). Cette approche consiste à repérer la configuration des ingrédients en jeu dans chaque séquence, afin de constituer des séquences types généralisables (*ibid.*, p.241). On peut donc analyser les parcours en faisant émerger leurs segments temporels et les ingrédients y interagissant. Ces ingrédients peuvent relever de différents « niveaux » d'analyse (Ardoino, 1993). Le fait qu'ils entrent en jeu dans le déroulement d'une séquence n'induit pas une relation causale. La sociologie processuelle d'Andrew Abbott considère que la compréhension du parcours nécessite de remonter le fil du temps afin de suivre son processus de réalisation, en identifiant les situations sociales et professionnelles qui y ont contribué. La décomposition temporelle va en ce sens permettre d'appréhender le parcours dans son ensemble. Une démarche ethnographique réflexive et processuelle en sciences de l'éducation et de la formation s'ancre dans le paradigme constructionniste, qui s'oppose au positivisme « en soutenant que la réalité n'existe pas en dehors de l'humain, mais qu'elle est plutôt construite en fonction des valeurs et des contextes » (Dorais & Corriveau, 2009, p.79). Il endosse en ce sens une ontologie relativiste

43 La crise de l'ethnographie au cours des deux dernières décennies est la crise produite par la conscience d'interdépendances vraisemblablement insondables.

44 *pattern-based approach*.

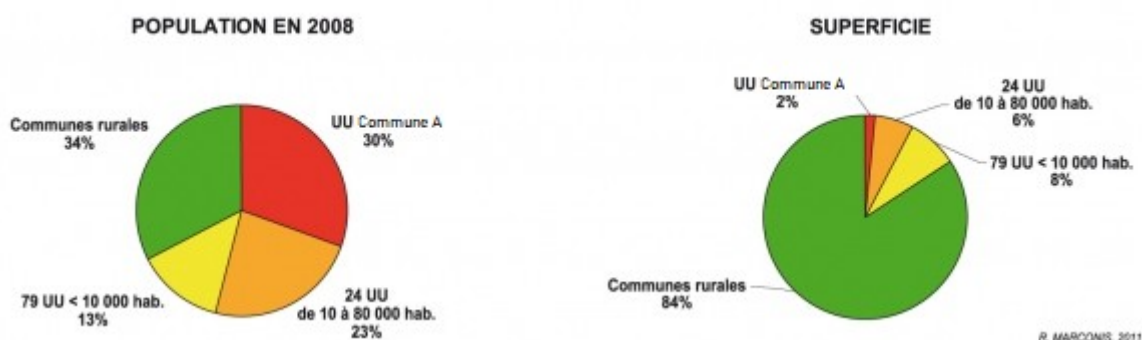
envisageant donc des réalités multiples, une épistémologie subjectiviste considérant que le sens émerge de la relation entre l'observateur et le sujet, ainsi qu'un « ensemble de procédures méthodologiques naturalistes » (Nguyên-Duy & Luckerhoff, 2007, p.7). Ce paradigme se différencie cependant du subjectivisme dans le sens où nous n'allons pas jusqu'à considérer que la réalité n'est que le fruit de la subjectivité des acteurs. Les actions des animateurs, leurs interactions et leurs discours concourent à la construction de la réalité sociale dans laquelle ils évoluent et lui donnent un sens (Berger & Luckmann, 1966). Dans cette perspective, le chercheur va également interagir avec le milieu qu'il étudie afin de mieux comprendre les perspectives des acteurs et les dynamiques qui les animent. Il n'est donc pas neutre et assume ainsi son implication sur le terrain de recherche, de même que l'influence de ses valeurs dans le processus de recherche. Le paradigme constructiviste favorise également l'émergence de théories et « s'intéresse à la multiplicité des causes d'un phénomène » (Dorais & Corriveau, 2009, p.79).

Avant d'opter pour quelque méthode de recueil, de traitement et d'analyse de données que ce soit, il convenait dans un premier temps de mettre au clair les principes épistémologiques et ontologiques de notre recherche. Nous rejoignons Andrew Abbott dans le sens où nous considérons que le sens que les professionnels donnent à leur parcours, à leurs expériences antérieures, et au contexte dans lequel ils évoluent participe à la construction de la réalité que nous pouvons observer sur nos terrains d'enquête. Cette réalité du temps présent est également influencée par les projections à court et long terme, qui se construisent elles-mêmes au regard des expériences passées et présentes, de contraintes et d'opportunités relatives à ce que nous appellerons ici « contexte », au sens large du terme. C'est notamment par ce processus d'encodage du passé dans le présent qu'Andrew Abbott explique la stabilité et l'ordre qui se dégagent paradoxalement d'un monde social pourtant plus prompt aux transformations qu'à la permanence. « Pour le sociologue américain, la permanence du monde social se compose de “lignages” d'événements, qui caractérisent aussi bien les individus que les entités sociales classiquement considérées comme des structures. Le processus de formation des lignages s'opère selon différentes formes d'“historicalité”, dont le principe majeur est l'“encodage”, ou l'opération par laquelle le passé ressurgit dans le présent. Ces diverses “historicalités” (qui prennent part aussi bien dans les corps, les mémoires, les archives que dans les formes des interactions) structurent en définitive les événements présents, qui à leur tour deviennent une étape dans la série des lignages » (Fringant, 2016, p.1). Pour comprendre le rapport à la vie professionnelle des animateurs jeunesse, l'observation participante n'apparaît donc pas suffisante. Le sens des interactions en situation, au sens phénoménologique, ne se livre pas au chercheur

comme une évidence. La situation observée cache tout un ensemble d'arrière-plans, un background, relatif aux constructions mentales de ses acteurs, qui donnent un sens spécifique à chaque situation en fonction de ce qu'elle représente à leurs yeux en fonction du contexte, de leur parcours et de leurs projections. Il convient alors d'explorer ce *background* en complément des situations observées. L'entretien compréhensif (Kaufmann, 1996 ; Fugier, 2010) apparaît comme une bonne méthode de recueil de données complémentaire, dans le sens où il va ici nous permettre de nous entretenir avec chaque animateur sur leur parcours dans l'animation, sur leur situation actuelle, ainsi que sur leurs projections dans l'avenir, en revenant sur certains éléments contextuels qui, au regard des temps d'observations participantes, nous semblent contribuer à la construction du rapport à la vie professionnelle. Dans cette logique, nous avons opté pour une combinaison entre observations participantes et entretiens compréhensifs en tant qu'outils de recueil de données. Notre corpus empirique se compose donc de deux types de matériaux : des notes de terrain issues de nos observations participantes et des retranscriptions des entretiens compréhensifs que nous avons conduits au terme de ces temps d'observation.

3.1. Définition des terrains de recherche

Notre recherche s'est concentrée sur sept communes urbaines comprises dans l'unité urbaine de la commune A, qui comptabilise 957 750 habitants (INSEE, 2016). Selon la définition de l'unité urbaine (INSEE, 2010), les six communes urbaines extérieures à la ville-centre de notre terrain de recherche peuvent être considérées comme faisant partie de la banlieue de l'unité urbaine de la commune A. Comme le graphique ci-dessous l'illustre, l'unité urbaine de la commune A ne représente que 2 % de la superficie de son aire urbaine mais 30 % de sa population en 2008. Cette proportion par rapport à l'aire urbaine est à la baisse, même si sa population augmente. Elle était de 761 963 habitants en 1999 et de 864 936 habitants en 2008.



Historiquement, l'urbanisation s'est faite pendant très longtemps à l'intérieur même de la commune centre A. « Une banlieue ne s'est vraiment développée qu'à la fin des années 1960, ce qui n'a pas justifié alors la création de structures intercommunales fortes au moment où, en 1966, l'État mettait en place les premières « communautés urbaines » dans d'autres grandes métropoles de province » (Marconis, 2011, pp.142-143). Ainsi, l'unité urbaine (dite « agglomération ») ne comptait que deux communes en 1962. L'étalement urbain s'est concentré des années 1960 à la fin des années 1990. Le périmètre de l'unité urbaine de la commune A est passé à 29 communes en 1968, et s'est accru à chaque recensement : 36 en 1975, 47 en 1982, 58 en 1990, 72 en 1999. Une seule commune supplémentaire y a été incorporée depuis, en 2008. Sur le plan administratif, toutes les communes de notre enquête font aujourd'hui partie de la Métropole de la commune A, à l'exception de la commune F, qui se situe à la limite de son Pôle Territorial Nord.

Concernant le choix des communes constituant nos différents terrains de recherche, notre attention s'est dans un premier temps portée sur leur localisation et la typologie des différents quartiers, puis dans un second temps sur les données relatives à la population, aux catégories et types de logements, aux catégories socioprofessionnelles, aux compositions des ménages et à l'emploi. Nous avons fait en sorte d'avoir un terrain d'enquête représentatif de la diversité de l'unité urbaine de la commune A, en ayant notamment un panel de structures évoluant dans des quartiers ciblés par la Politique de la Ville. Nous avons ainsi enquêté au sein de 4 des 18 quartiers prioritaires ciblés par le contrat de ville métropolitain 2015-2020. Ils se situent dans deux des quatre communes concernées, à savoir la commune centre A (3) et la commune B (1). Seulement 4 des 18 quartiers prioritaires se situent en dehors de la commune centre A. A titre indicatif, notons que les quartiers prioritaires de la Ville représentent 8,6 % de la population de la Métropole. La part de logements sociaux y est de 40 à 88 % selon le quartier concerné, contre 15,9 % dans l'ensemble de la Métropole.

Selon le dernier recensement de l'INSEE (2016), en dehors de la commune A, qui compte 475 438 des 957 750 habitants de son unité urbaine (soit 49,6%), seulement 13 communes sur les 72 qui la constituent dépassent le seuil des 10 000 habitants, la commune B étant la plus importante avec 38 716 habitants. Les 12 autres ne dépassent pas le seuil des 30 000 habitants. La commune C est au second rang, avec 26 436 habitants. La commune D se situe à la limite, avec 10 733 habitants recensés en 2016. 20 communes sur les 59 restantes sont comprises entre 5000 et 10 000 habitants. La commune E en fait partie, avec 6521 habitants. 39 communes sur 72 comptent donc moins de 5000 habitants. Dans notre panel, la commune F (4420 habitants) et commune G (2692 habitants) entrent dans cette catégorie.

Il est à noter que toutes ces communes urbaines connaissent une augmentation constante de leur population depuis le tournant des années 1960, ce qui coïncide avec la progression de l'étalement urbain de l'agglomération de la commune centre décrite précédemment. Cette évolution n'est pas homogène sur toutes les communes. Dans les communes C et D, l'augmentation est inférieure à la moyenne départementale, qui est de +6,8 % entre 2011 et 2016. *A contrario*, les communes E, F et B ont vu leur population s'accroître plus fortement que la moyenne durant cette même période. Il est à noter que les communes E et B sont des communes limitrophes du pôle d'emploi principal de l'unité urbaine de la commune A en lien avec l'implantation de l'industrie aéronautique. La commune F, de son côté, attire plus particulièrement des actifs ayant un emploi (69,7 % des 15-64 ans). On y retrouve une proportion importante de cadres et de professions intermédiaires (56,4 % des 25-54 ans), ainsi que de couples avec enfants (40,2 % des ménages), qui cherchent potentiellement à accéder à la propriété. Le parc immobilier est principalement constitué de maisons (84,6 % des logements).

Nous n'avons pas pris en compte le critère de l'affiliation politique des municipalités dans nos choix de terrains. *A posteriori*, nous pouvons cependant relever que cinq équipes municipales sur sept sont affiliées au Parti Socialiste, la commune A étant affiliée aux Républicains et la commune E « sans étiquette ». Si les communes « de gauche » peuvent sembler sur-représentées, il est à noter qu'elles sont majoritaires dans le paysage départemental.

Le tableau ci-dessous met en exergue la représentation sur ce territoire des différents partis politiques au sein des communes de plus de 3000 habitants au lendemain des élections municipales de 2014. Les communes « de gauche » représentent 70 % de l'ensemble, malgré la progression des différents partis de droite au cours de cette élection (+ 9 communes). Notre terrain d'enquête n'est donc pas particulièrement biaisé en terme de représentation politique, puisque les communes « de gauche » y représentent 71 % de l'ensemble. Par rapport à l'ensemble du département, aucun élément ne permet à notre sens d'affirmer que les structures où nous avons mené notre recherche évoluent dans un contexte politique local spécifique en terme de politique jeunesse.

Évolution du nombre de maires de communes de plus de 3 000 habitants par étiquette politique

Partis	Maires sortants	Maires élus	Évolution
Parti socialiste	47	36	▼11
Parti radical de gauche	6	2	▼4
Divers gauche	2	7	▲5
Parti communiste français	1	2	▲1
Mouvement démocrate-PS	1	0	▼1
Total gauche	57	48	▼9
Union pour un mouvement populaire	4	12	▲8
Divers droite	4	4	►
Mouvement démocrate	2	1	▼1
Union des démocrates et indépendants	1	3	▲2
Total droite	11	20	▲9
Total	68		-

Nous avons dressé un portrait comparatif détaillé des différentes communes où s'est déroulée notre enquête à partir des données statistiques de l'INSEE qui permettra au lecteur d'avoir une représentation plus précise du contexte local s'il le désire (*annexe 1*).

Suite à des aléas relatifs au déroulé de l'enquête sur lesquels nous reviendrons plus en détail, nous avons dû abandonner deux de nos terrains en cours de route ; nous n'avons pas dépassé le stade des entretiens exploratoires et des premières observations participantes au sein des communes C et D. Nous avons donc mené à bien nos observations participantes dans neuf structures assurant une mission d'animation en direction du public jeunesse. Cinq de ces structures sont municipales, les quatre autres sont associatives. On retrouve parmi ces dernières les principales fédérations d'Éducation populaire actives sur le territoire dans le champ de l'animation jeunesse. La commune A est la seule comptabilisant plus d'une structure au sein de notre panel ; cinq au total. Ce choix se justifie de par la population de la commune, d'une part, de par le nombre et la diversité des structures d'animation jeunesse que l'on y rencontre, d'autre part.

Si nous souhaitons que notre terrain d'enquête ait une certaine représentativité des différentes formes que peut prendre l'animation jeunesse au niveau local, il est important de souligner que ce

terrain n'était pas pré-établi. En ce sens, il convient d'expliquer comment nous l'avons progressivement construit, tout au long de notre enquête, au gré des rencontres et des opportunités offertes par nos premiers terrains, mais également en relation avec la construction de nos questionnements théoriques.

3.2. Positionnement méthodologique de notre recherche

Notre démarche de recherche s'ancre dans le courant constructiviste de la *Grounded Theory*. Nous avons fait le choix de ne pas poser d'hypothèses de recherche *a priori*, même si nous avons une certaine connaissance du champ de l'animation, par nos travaux antérieurs et notre parcours professionnel. Dans sa version originelle, la *Grounded Theory* demandait au chercheur de faire en quelque sorte table rase de ses connaissances antérieures au moment de l'entrée sur le terrain. Ce principe méthodologique a engendré de nombreuses discussions, certains chercheurs y voyant une forme d'utopie. Peut-on réellement faire table rase de nos connaissances théoriques et de nos connaissances du milieu lorsque nous entrons sur un nouveau terrain ? Si nous partageons l'idée de Glaser & Strauss (1967) selon laquelle il faut tant que faire se peut éviter d'imposer une lecture théorique prédéfinie des phénomènes observés, notre regard est malgré tout orienté. Nous arrivons sur le terrain avec une certaine focale, même si celle-ci reste suffisamment ouverte pour construire nos hypothèses de recherche en interaction avec le terrain, dans l'échange avec ses acteurs. On considère ainsi l'ethnographie comme une co-construction, ou une coproduction du sens de l'expérience entre l'enquêteur et les enquêtés (Cefaï, 2010 ; Mills *et al.*, 2006). En ce sens, notre approche de la *Grounded Theory* correspond donc à son développement constructiviste, appelé *Constructivist Grounded Theory* (Charmaz, 2006). Selon Mills, Bonner & Francis, « *all variations of grounded theory exist on a methodological spiral and reflect their epistemological underpinnings. The form of grounded theory followed depends on a clarification of the nature of the relationship between researcher and participant, and on an explication of the field of what can be known. Constructivist Grounded Theory is positioned at the latter end of this methodological spiral, actively repositioning the researcher as the author of a reconstruction of experience and meaning* »⁴⁵ (2006, p.26). Pour Charmaz, la *Grounded Theory* socioconstructiviste du 21^e siècle

45 Toutes les variantes de la théorie ancrée existent sur une spirale méthodologique et reflètent leurs fondements épistémologiques. La forme de la théorie ancrée suivie dépend d'une clarification de la nature de la relation entre chercheur et participant, et d'une explication du champ de ce qui peut être connu. La théorie ancrée constructiviste se situe à la dernière extrémité de cette spirale méthodologique, repositionnant activement le chercheur comme l'auteur d'une reconstruction de l'expérience et du sens.

repose sur les principes suivants :

- Considérer le processus de recherche comme une construction sociale,
- Détailler et argumenter les décisions et les orientations de la recherche,
- Improviser des stratégies méthodologiques et analytiques tout au long du processus de recherche,
- Collecter suffisamment de données pour discerner et documenter comment les enquêtés construisent leurs vies et leurs mondes (Charmaz, 2008, p.403).

Il s'agit alors de mettre à jour les connaissances préalables du chercheur et les pistes qui ont originellement motivé son projet de recherche plutôt que d'ignorer l'existence de ce déjà-là. Le risque serait, pour certains auteurs, de dénaturer une théorie se voulant foncièrement « enracinée » — au sens premier de *grounded* — dans la réalité du terrain. Selon la maxime de Glaser, tout réside dans les données : *all is data* (Bryant & Charmaz, 2007). Mais du point de vue d'Emerson *et al.* (1995), la théorie ne se découvre pas, elle n'émerge pas des données comme par magie. La théorie est toujours un processus de création dont le chercheur est bel et bien à l'origine. Ce sont bien les processus d'appropriation du corpus, de codage, d'analyse, de comparaison systématique, de mise en relation des différents thèmes et des différents cas qui vont permettre au chercheur de construire des propositions théoriques à partir des données : plutôt que de mettre en exergue ce que les données nous disent, le travail de l'ethnographe consiste à les rendre porteuses de sens, en analysant chaque nouvelle situation au regard de celles qu'il a eu l'occasion d'étudier auparavant durant le processus d'enquête. La « vigilance ethnographique » est un principe éthique qui exige un examen critique vis-à-vis de l'enquête telle qu'elle a été menée. Il s'agit donc d'en restituer les conditions et d'argumenter les choix opérés par le chercheur. Comme le souligne Bizeul (1998), ces éléments vont avoir des conséquences sur les données obtenues : « C'est par l'indication du contexte de tel propos ou de tel acte, par la mention du type de relation existant à un moment donné avec un interlocuteur ou avec l'ensemble d'un groupe, plus globalement par le récit de son enquête, que le chercheur va s'efforcer de montrer la valeur de ses informations et le bien-fondé de son analyse » (p.753). Pour Demazière (2008), cette réflexivité méthodologique n'est d'aucun intérêt si elle vise avant tout à donner une consistance et une cohérence à l'enquête, en estompant les mésaventures et problématiques rencontrées sur le terrain. Le chercheur doit au contraire faire part de ses tâtonnements et de ses doutes, des limites et des biais dont il prend conscience au fur et à mesure que l'enquête avance, de la façon dont il s'est impliqué sur les différents terrains, de ses réactions face aux imprévus rencontrés ; ce qui constitue un véritable travail réflexif vis-à-vis de son « expérience ethnographique » (Morrisette, Demazière & Pepin, 2014, pp.11-12). La position

d'Herbert Blumer à ce propos va dans le même sens : « Le processus de la recherche scientifique est orienté et informé dans son intégralité par l'image sous-jacente du monde empirique que l'on utilise. [...] Étant donné l'influence à la fois fondamentale et omniprésente qu'exerce cette représentation initiale du monde empirique sur l'ensemble du processus de recherche scientifique, il est ridicule de faire comme si cette représentation n'existait pas. [...] Tout traitement méthodologique digne de ce nom doit donc nécessairement inclure un travail d'identification et d'évaluation de ces prémisses » (Blumer, 1969, pp.24-25). Mais si nous assumons la contribution du chercheur dans la production des données et *a fortiori* dans la production du sens, dans quelle mesure peut-on considérer que la théorisation reste ancrée ou enracinée dans le terrain d'enquête ethnographique ? C'est la question que posent Bryant & Charmaz en introduction de l'ouvrage collectif *The SAGE Handbook of Grounded Theory* : « *what does 'grounding' mean?* »⁴⁶ (2007, p.14). Ils reviennent alors sur le positionnement de Glaser, qui taxait de « descriptions » les travaux de recherche ne parvenant pas à prendre la hauteur théorique à ses yeux nécessaire, autant qu'il taxait de « conceptualisations immaculées » ceux qui à l'inverse développaient des propositions théoriques sans analyse et références systématiques au corpus de données (Bryant & Charmaz, 2007, p.14). Il s'agirait finalement de trouver un subtil équilibre entre l'ancrage et la distanciation vis-à-vis des données. En ce sens, notre enquête de terrain ne nous sert pas à tester des hypothèses de recherche formulées en amont, *ex situ*.

Ce cadre nous permet de focaliser notre attention, notre regard, sur certaines dimensions de l'objet de recherche. Si le regard doit rester ouvert durant les phases de travail de terrain et que le cadre adopté doit conserver une certaine souplesse, le chercheur est contraint de faire des choix. En ce sens, il faut selon Howard Becker abandonner l'idéal d'exhaustivité et de complétude. « Comme personne ne peut passer une éternité à faire ses recherches, il faut trouver des raccourcis, et ces raccourcis entraînent systématiquement des violations de "la manière dont une recherche doit être menée" » (2002, p.130). La focale que nous avons adoptée dans cette recherche est donc centrée sur les parcours professionnels des animateurs jeunesse. En ce sens, nos temps d'enquête sur le terrain ont pour premier objectif de nous informer sur cet objet de recherche. Pour autant, ils sont aussi l'occasion de le mettre en relation vis-à-vis d'un contexte particulier. La mise en récit du parcours professionnel est relative à une situation personnelle présente, et aux anticipations qu'elle permet d'une situation personnelle future. Il s'agit donc de comprendre quels sont les préoccupations, les problématiques, les intérêts de chaque membre de l'organisation et les dynamiques relatives à chaque organisation, qui vont donner corps aux récits relatifs au parcours individuel dans

46 Qu'est-ce qu' « enraciner » veut dire ?

l'animation et contextualiser le rapport à la vie professionnelle. Les parcours ne peuvent pas être étudiés en événements indépendants. Les théories processuelles considèrent en effet que les événements du parcours sont intimement liés entre eux ; leur enchâssement aboutissant à une situation *hic et nunc* particulière. Pour Langley (1999), comprendre le *pattern* des événements est la clé lorsque l'on cherche à développer une théorie processuelle. Mais ce *pattern* se dessine à notre sens avant tout à partir de la situation présente. Il importe donc de décrire le plus fidèlement possible ce qui se joue au quotidien sur les différents terrains d'enquête pour les animateurs. Nous y reviendrons dans la partie consacrée à nos observations participantes.

Dans cette enquête sur les parcours professionnels des animateurs jeunesse, la centration sur les séquences de transition relève également d'un choix théorique assumé par le chercheur. Le choix d'étudier le processus de socialisation professionnelle et ses incidences éventuelles dans le déroulement du parcours professionnel s'est fait en amont de l'immersion au sein des structures et de la rencontre avec les animateurs. Mais les entretiens, comme les observations, n'étaient pas centrés sur cette question. La dynamique et l'écologie de ce processus n'étaient pas présupposées. L'entrée sur le terrain ne se fait donc pas avec des hypothèses de recherche à vérifier, mais avec des questions de recherche qui doivent guider notre enquête : ce processus peut-il être identifié dans les discours relatifs aux parcours professionnels ? Les développements relatifs aux transitions et aux ingrédients facilitant ou contrariant le déroulement de ces séquences occupent-ils une place centrale dans ces récits ? Quels en sont les acteurs ? Le processus apparaît-il réciproque ? Le processus apparaît-il continu ? Quels sont les éléments qui le remettent en jeu tout au long du parcours ? Les éléments contextuels ont-ils une importance particulière dans le déroulement du processus ? L'analyse étant un processus continu durant l'enquête ethnographique (Cefaï, 2010), le cadre théorique est également un support pour l'analyse des situations et des discours, dans une logique de comparaison systématique.

La construction de notre terrain d'enquête a ainsi suivi la logique d'échantillonnage théorique, que l'on retrouve dans la théorie ancrée constructiviste comme dans la théorie ancrée « classique », selon l'expression de Judith A. Holton (2007). L'auteure expose la démarche en ces termes : « En conjonction avec une comparaison constante, l'échantillonnage théorique est le processus par lequel le chercheur décide des données à collecter ensuite et du lieu où les trouver afin de continuer à développer la théorie à mesure qu'elle se présente. En tant que tel, le processus de collecte de données est contrôlé par la théorie émergente. Au-delà des décisions concernant la collecte initiale de données, il est impossible de planifier la collecte suivante avant l'émergence d'éléments

théoriques » (Holton, 2007, p.278). Dans cette perspective, la tenue du journal de bord, la rédaction de mémos et la comparaison systématique des cas nous ont permis de construire notre terrain de recherche au fur et à mesure de la formalisation de nos questionnements sur le plan théorique. À titre d'exemple, notre premier terrain de recherche faisait émerger une corrélation entre la baisse de fréquentation de la structure par le public et la dégradation du sentiment d'utilité sociale au sein de l'équipe d'animation. Nous faisons alors l'hypothèse que la fréquentation du public engendrait une variation du sentiment d'utilité sociale qui pouvait avoir des répercussions sur l'orientation du parcours professionnel (continuité ou rupture). Nous avons souhaité mettre cette hypothèse à l'épreuve dans des structures où l'on retrouve cette problématique, d'une part, et dans d'autres où la fréquentation du public n'est pas identifiée comme problématique, d'autre part. Contrairement à certaines idées reçues, la démarche d'analyse propre à la *Grounded Theory* est donc plus abductive qu'inductive. En ce sens, elle rejoint l'induction analytique développée par Katz (2015), qui malgré son nom suit le même principe logique. Dans ces deux méthodologies, l'analyse est un processus continu, en interaction avec le terrain, durant laquelle le chercheur identifie des *patterns*, des relations, des similarités, des différences, qui lui permettent de rédiger des hypothèses provisoires, dont il va éprouver la teneur en comparant systématiquement les cas étudiés. Bryant & Charmaz estiment que le raisonnement inductif pose problème pour le chercheur qui voudrait généraliser à partir d'un cas particulier, ou autrement dit, pour reprendre l'expression de Burawoy (1998), qui souhaiterait parler du macro à partir du micro. « *Induction can be defined as 'a type of reasoning that begins with study of a range of individual cases and extrapolates from them to form a conceptual category'* (Charmaz, 2006 : 188). [...] *One of the problems with induction is that this type of reasoning involves a leap from the particular to the general, and may rely on too limited a number of individual cases or an idiosyncratic selection* »⁴⁷ (Bryant & Charmaz, 2007, p.16). L'analyse abductive pallierait ainsi cette limite de la démarche inductive : « *abductive inference entails considering all possible theoretical explanations for the data, forming hypotheses for each possible explanation, checking them empirically by examining data, and pursuing the most plausible explanation* »⁴⁸ (Charmaz, 2006, p.188). Dans cette logique, au fur et à mesure de l'enquête, le chercheur affine ses analyses en se posant ce type de questions : l'hypothèse que j'ai

47 L'induction peut être définie comme « un type de raisonnement qui commence par l'étude d'une gamme de cas individuels et extrapole à partir d'eux pour former une catégorie conceptuelle » (Charmaz, 2006: 188). [...] L'un des problèmes de l'induction est que ce type de raisonnement implique un saut du particulier au général, et peut s'appuyer sur un nombre trop limité de cas individuels ou sur une sélection idiosyncratique.

48 L'inférence abductive implique d'examiner toutes les explications théoriques possibles des données, de formuler des hypothèses pour chaque explication possible, de les vérifier empiriquement en examinant les données et de rechercher l'explication la plus plausible.

formulée à partir de mon premier cas peut-elle être validée ou réfutée par mon second cas ? Dans quelle mesure mon second cas me permet-il de retravailler cette hypothèse, pour qu'elle puisse être généralisée à l'ensemble provisoire que forment ces deux premiers cas ?

3.3. Description du déroulement de l'enquête : prise de contact et première entrée sur le terrain

Comme je l'ai mentionné en introduction, je me positionne dans cette recherche en tant qu'ancien professionnel de l'animation. C'est donc ainsi que je me suis présenté sur le terrain lors des premières rencontres avec les différentes équipes. La présentation de soi et la négociation de l'entrée constituant une étape primordiale du travail de terrain (Arborio & Fournier, 1999 ; Becker, 2002 ; Cefai, 2010), j'y ai été particulièrement attentif. Avant toute rencontre avec l'équipe, un courrier formalisait la demande d'accès au terrain en présentant à gros traits le projet de recherche aux responsables de service (*annexe 2.*). S'en suivait soit un premier rendez-vous avec les responsables, soit une mise en relation directe avec les équipes d'animation. Durant ces premières rencontres, il s'agissait de préciser le cadre de ma participation sur le terrain. J'ai donc expliqué ce que je souhaitais faire pendant ces temps, à savoir partager le quotidien des équipes d'animation, tout en participant à certaines de leurs activités. J'ai précisé que ces temps « d'observation » se clôtureraient par des entretiens individuels, centrés sur le parcours dans l'animation. J'évitais, dans la mesure du possible, de me présenter en tant qu'observateur ou en tant qu'enquêteur, préférant l'image d'ancien animateur faisant une thèse sur l'animation jeunesse : « Ne dites jamais que vous observez (on vous traiterai de voyeur) ou que vous enquêtez (on vous traiterai de flic) [...] Affirmez d'emblée votre appartenance à un autre univers : vous serez ainsi moins soupçonné [...] Jouez le plus franc-jeu possible. Faites confiance à vos enquêtés : ils vous feront confiance. Ne les craignez pas : ils ne vous craindront pas. Jouez sur les mécanismes de la réciprocité » (Beaud & Weber, 1997, p.84). Dans cet exercice de présentation de soi, il est cependant illusoire de penser pouvoir contrôler tous les malentendus autour de ma présence et de mon projet de recherche (Becker, 2002). J'ai donc cherché à dissiper tout malentendu possible durant ces premiers temps d'échange, en garantissant notamment l'anonymat, la non-intervention et la non-divulgence d'éléments potentiellement compromettants pour les individus, les équipes d'animation et les organisations nous ouvrant leurs portes. Les durées et les périodes d'accès au terrain n'ont pas été contractualisées. Le calendrier de présence a ainsi été totalement « modulable par le chercheur et

par les acteurs de terrain » (Becker, 2002, p.37). J'ai expliqué aux responsables que je ne pouvais pas prédire le temps nécessaire à la compréhension des phénomènes étudiés. Ils m'ont laissé une marge de manœuvre à ce propos. J'ai négocié ces aspects formels relatifs au maintien sur le terrain (Becker, 2002) avec les équipes d'animation tout au long de l'enquête. Comme Howard Becker l'indique, une des ficelles relatives à ce maintien implique de « faire plus que ce qu'on avait annoncé pour rendre sa présence agréable pour compenser la surcharge objective, l'embarras qu'elle constitue » (*ibid.*, p.39). Sur la majorité des structures, j'ai eu la possibilité d'aller et venir librement, sans nécessairement avoir à prévenir en amont. Il m'est donc fréquemment arrivé de rendre visite aux animateurs à l'improviste, pour prendre des nouvelles ou participer à un temps d'animation. Pour des raisons pratiques, j'ai cependant négocié chaque temps d'observation, afin que les équipes gardent un certain contrôle dans la gestion de ces temps et subissent le moins possible ma présence. Dans la plupart des cas, ces négociations se formalisaient par un simple coup de fil ou par un échange SMS : « Je pensais venir vous voir demain matin, est-ce que c'est bon pour vous ? ». Dans la mesure où les structures étaient ouvertes et les équipes présentes, l'accès au terrain n'a généralement pas été problématique. Pour autant, dans certains cas, les négociations ont parfois été plus difficiles : comme mentionné en amont, j'ai ainsi été contraint d'abandonner l'enquête sur deux structures où j'avais pourtant obtenu un accord de principe de la part des responsables de l'équipe d'animation. Il s'agit de deux structures associatives appartenant à deux fédérations différentes, dans les communes C et D. Suite à quelques relances restées sans réponse, j'ai fait le choix d'abandonner plutôt que d'insister ; l'idée n'étant pas d'imposer la présence du chercheur si elle semble finalement poser problème à certains acteurs. Comme l'exprime Howard Becker, la présence du chercheur sur le terrain est une contrainte pour les professionnels. Il faut également préciser que les équipes de ces deux structures étaient alors dans une période transitoire ; l'une venait d'emménager dans de tout nouveaux locaux, passant d'un fonctionnement de MJC classique à l'intégration d'un tout nouveau projet de Tiers Lieu, l'autre attendait la fin des travaux en cours pour investir également un nouveau projet de Tiers Lieu, en lieu et place d'un Point Information Jeunesse « dans son jus » toujours occupé en l'attente. Le fonctionnement du futur Tiers Lieu était alors travaillé en collaboration avec les jeunes fréquentant le Point Informations Jeunesse (PIJ) et un ensemble de spécialistes venant alimenter les réflexions. On peut penser que la période était trop incertaine, aux yeux des professionnels, pour nous accueillir sereinement, malgré l'intérêt scientifique qu'aurait pu représenter l'observation de ces périodes transitoires. D'autres moments de l'enquête ont aussi été caractérisés par une certaine incertitude quant à la

poursuite de l'enquête. J'ai ainsi pu constater à quel point la place du chercheur sur le terrain n'est jamais acquise et peut être remise en cause à tout moment, parfois pour des raisons externes à l'enquête elle-même. Ce travail de maintien de la place sur le terrain a été d'autant plus complexe que ma présence était discontinue. J'ai pu percevoir une différence entre les périodes où je pouvais venir sur une même structure régulièrement — notamment pendant les vacances scolaires — et les périodes où ma présence était beaucoup moins régulière, notamment durant les périodes scolaires où je devais assurer une charge d'enseignements dans le cadre de mon Contrat Doctoral Unique. L'équipe comme le public doit alors se « refaire » à la présence du chercheur : j'ai dû me présenter à nouveau à des jeunes qui ne fréquentaient pas nécessairement la structure lors du dernier temps d'observation et renégocier ma place dans cet environnement reconfiguré. La discontinuité a cependant ses avantages, puisqu'elle nous permet de saisir les évolutions relatives à la structure dans le temps. Elle permet aussi à l'équipe de souffler et de se retrouver ; sachant que la présence du chercheur, aussi bienveillante qu'elle soit, reste une charge supplémentaire pour les acteurs de terrain (Arborio & Fournier, 1999). En la matière, le lecteur l'aura sans doute compris, nous n'avons pas pu adopter la même règle pour toutes les périodes d'observation. Certaines ont duré dans le temps, d'autres ont été davantage concentrées, principalement en fonction de la teneur de notre agenda universitaire et des temps d'ouverture dédiés au public jeunesse de chaque structure. Une des problématiques que nous avons rencontrées pour organiser nos terrains de recherche vient du fait qu'elles sont généralement ouvertes aux jeunes durant les mêmes périodes : les vacances scolaires, le mercredi et le samedi. Comme nous le verrons, certaines structures accueillent également les jeunes les autres jours en fin d'après-midi, mais elles sont plus rares. De plus, certains temps théoriquement dédiés à l'accueil du public ne sont pas investis dans la pratique. S'il est intéressant de voir comment les professionnels parviennent à gérer leur « peur du vide », nous avons évité d'être trop souvent présent durant ces temps. Nous proposons donc de retracer dans ce chapitre la chronologie de notre travail de terrain, ce qui permettra au lecteur de comprendre la manière dont notre enquête s'est déroulée.

Quelques mois après le début de cette thèse, en mars 2017, nous avons été conviés par Véronique Bordes à une réunion d'équipe du réseau des MJC de la commune A. La majorité des animateurs, coordinateurs et directeurs des différentes structures étaient présents. Nous n'arrivons pas en territoire inconnu, puisque nous avons travaillé au sein de ce réseau en tant que coordinateur avant d'obtenir notre Contrat Doctoral Unique. Par ailleurs, nous avons déjà rencontré certaines de ces

équipes dans le cadre de l'enquête de terrain relative au mémoire de recherche en Master 2 Sciences de l'Éducation. Les discussions informelles après la réunion de travail ont ainsi sans doute été facilitées. Nous avons profité de cette occasion pour négocier un premier terrain d'enquête, au sein de la MJC PJ de la commune A.

Récit de terrain 1 - 07.03.2017 – 16h30 – MJC CX

Après le temps de réunion, quelques participants traînent un peu devant la MJC CX. Quelques animateurs, coordinateurs et directeurs des MJC E, PJ, D en profitent pour discuter un peu et fumer une cigarette avant de repartir. Véronique et moi restons également. L'ambiance est détendue. Certains animateurs du réseau, notamment les plus anciens, sont amis en dehors du travail. Je prends des nouvelles de la MJC E en discutant avec Thierry, animateur de cette structure que j'avais eu l'occasion de rencontrer lors d'un précédent travail de recherche. Véronique me présente ensuite Gaël et Nathan, respectivement animateurs à la MJC PJ et à la MJC D. Gaël et son directeur discutent avec Véronique et Nathan du Printemps Éducatif, événement organisé par la Mairie qu'ils accueillent au sein de leur structure durant les prochaines vacances. Jacques, directeur de la MJC PJ explique comment il a négocié avec les responsables de la Ville la participation des MJC à cet événement, en contrepartie de la mise à disposition du lieu et de son équipe. Je lui demande des précisions sur l'événement, que je ne connais pas. Il m'explique que cet événement est selon lui une vitrine qui a pour but de faire connaître les nouveaux Clubs Ados municipaux et les actions mises en place dans le cadre du PEDT. Gaël et Jacques me proposent de passer à l'occasion des vacances pour voir ce qu'il se fait sur leur MJC et assister à l'événement en question. J'accepte donc leur proposition.

Suite à un accord de principe de l'animateur référent et du nouveau directeur, nous avons par la suite convenu par mail des modalités de notre présence sur le terrain. Nous avons ainsi débuté les temps d'observation au sein de cette structure aux vacances de printemps 2017. S'agissant de notre premier terrain d'enquête ethnographique et de nos premiers pas en tant qu'observateur participant, nous avons jugé bon de ne pas nous disperser et d'être ainsi présent plusieurs journées de suite durant les deux semaines de vacances, du lundi au vendredi. L'enquête s'est ensuite poursuivie quelques semaines sur le temps scolaire, durant des temps plus courts, jusqu'en la fin du mois d'avril 2017. Nous y sommes retourné une dernière fois pour clôturer ce terrain au mois de juin. Le cumul des temps de présence à la MJC PJ s'élève à 15 demies-journées. Ce premier terrain d'enquête nous a permis de rencontrer d'autres animateurs du réseau mais également d'autres acteurs de l'animation locale, notamment durant les événements inter-centres. La situation de Gaël était particulière, puisqu'il était le seul animateur de la MJC. L'accueil jeunes se situe dans le quartier AM. Il est isolé géographiquement par rapport à la Maison, qui elle est implantée au sein du quartier SD dans un bâtiment partagé par plusieurs associations organisées en collectif. De fait, Gaël n'a que peu de contact avec ses collègues de la MJC ou avec les autres membres du collectif au quotidien. Jusqu'à l'arrivée de Jacques en direction, il travaillait de façon relativement autonome et en confiance avec

son ancien directeur, ce qui ne semble plus être le cas. Cette problématique occupe alors une place centrale dans le quotidien de Gaël, qui exprime régulièrement son mal être au travail en notre présence. La chute de fréquentation de l'accueil jeunes ces dernières années accentue ce sentiment. Notre enquête s'est ensuite poursuivie après les vacances d'été, période dont nous avons profité pour prendre contact et négocier l'accès au terrain avec plusieurs structures. Nous étions ainsi en négociation simultanée pour la rentrée 2017-2018 avec les Accueils Jeunes de la Commune A, la MJC E de la Commune A, le Point Accueil Jeunes de la Commune E, la Maison Citoyenne de la Commune B et le Point Accueil Jeunes de la Commune G. Nous avons voulu effectuer un maximum de travail de terrain durant cette seconde année de thèse, dans l'optique de ne pas déborder outre mesure du cadre officiel des trois années contractuelles de notre CDU. Cet objectif nous a donc contraint à mener notre enquête sur plusieurs terrains en même temps, et par ailleurs à nous résoudre à l'achat d'une voiture ; les temps de trajet en transports en commun d'un terrain à l'autre dépassant parfois 1h00. Nous avons également temporisé l'accès à certains terrains où nous avons obtenu un accord pour ne pas avoir à visiter sur une même période six structures réparties sur quatre communes différentes. L'enquête a dans un premier temps repris en dehors du réseau MJC. L'action jeunesse municipale de la commune A étant concentrée dans les quartiers prioritaires, nous souhaitions pouvoir prolonger notre travail de terrain au sein de certains Accueils Jeunes, dont les caractéristiques sont nettement différentes de celles de la MJC PJ. Elles ont notamment pour spécificité d'être totalement dédiées à l'action jeunesse et d'avoir des équipes pluriprofessionnelles composées d'animateurs et d'éducateurs spécialisés. Suite à différents entretiens exploratoires menés durant la première année de thèse, nous avons obtenu l'accord de principe des responsables de la Mission Accueil Jeunes de la commune A au mois de mai 2017 pour enquêter au sein des Accueils Jeunes du secteur ouest de la commune, situés en quartier prioritaire de la Politique de la Ville. Ce terrain a ainsi débuté à la fin du mois de septembre 2017, en parallèle sur deux structures : Les Accueils Jeunes M et R. Le cumul des temps de présence au sein de l'Accueil Jeunes R s'élève à 14 demies-journées, contre 11 sur l'Accueil Jeunes M. Nos visites se sont étendues jusqu'au mois de juin 2018, bien qu'elles se soient principalement concentrées entre octobre 2017 et février 2018. Nous avons passé plus de temps au sein de l'Accueil Jeunes R car un éducateur spécialisé a été recruté quelques mois après le début de notre enquête au sein de cette structure. Par rapport aux autres structures, les Accueils Jeunes ont la spécificité d'être ouverts aux jeunes tous les jours de la semaine en dehors des dimanches. Ces deux structures étant proches de notre lieu de travail, il était donc facile de nous y rendre en fin d'après-midi durant les semaines scolaires, où certains jeunes s'y

retrouvent après les cours. Nous nous y sommes également rendu certains mercredis et durant les vacances scolaires. Le 28 septembre 2017, une réunion au sein de l'Accueil Jeunes R en présence des deux équipes et des deux responsables de secteur nous a permis de nous présenter et d'introduire le projet de recherche. Les conditions d'enquête ont été négociées avec l'ensemble des participants et le travail de terrain a pu commencer dans les premiers jours suivant la réunion. Nous présenterons ci-après le récit de terrain s'y référant. La plupart des séquences d'entrées sont semblables à celle-ci, dans la mesure où nous avons généralement été invités à venir présenter notre projet en réunion d'équipe avant de débiter le terrain. Pour éviter les redondances avec les récits de terrain relatifs aux réunions d'entrée suivantes, nous renverrons ensuite le lecteur aux annexes (*annexe 3*).

Il a été intéressant de pouvoir effectuer ces deux enquêtes en parallèle. Comme en attestent les membres de l'équipe, les Accueils Jeunes de la Ville ont tous des problématiques particulières et n'en sont pas forcément les mêmes priorités, ce qui à leurs yeux complique le travail en partenariat. On retrouve à l'Accueil Jeunes M la problématique de l'isolement géographique, qui n'est pas partagée par l'équipe de l'Accueil Jeunes R, implanté dans le Centre d'Animation du quartier. La problématique du fonctionnement en binôme, *a contrario*, se retrouve dans les deux structures, mais elle est cependant vécue différemment. Elle est liée à des variables relatives à l'ancienneté, à la profession et au genre. Le rapport au Service et à l'historique du Service occupe une place importante dans les discours au quotidien, tout comme la question du « travailler ensemble » au sein d'équipes pluriprofessionnelles composées d'animateurs et d'éducateurs spécialisés.

Récit de terrain 2 - 28/09/17 - 10h00 - Accueil Jeunes R

J'arrive au lieu de rendez-vous et vois Claire, la responsable de secteur de la Mission Accueils Jeunes, avec la secrétaire du Centre d'Animation R. dans le bureau d'accueil en face de la porte d'entrée. Nous nous sommes déjà rencontrés dans les bureaux de la Mission Accueils Jeunes lorsque je menais mes entretiens exploratoires, au mois de mai 2017. Elle vient m'accueillir sur le pas de la porte. Je connais les locaux, puisque j'y étais passé en décembre 2016, lors d'un temps d'enquête de terrain qui avait pour but d'identifier les structures jeunesse du quartier. Elle me présente Nathan, l'un des deux animateurs de l'Accueil Jeunes R. Elle m'explique que l'équipe n'est pas encore au complet, puisqu'ils sont en attente de recrutement d'un éducateur spécialisé. Nathan m'accompagne dans l'Accueil Jeunes et me propose un café. Il me fait faire le tour du propriétaire et j'en profite pour lui poser quelques questions sur sa structure. On croise les responsables de la salle de sport, attenante au Centre d'Animation. Nathan échange 2-3 mots avec eux, puis on retourne à l'Accueil Jeunes pour commencer la réunion. On s'installe avec Claire et Thibaud, coordinateur des éducateurs spécialisés du secteur, autour d'une table en attendant les autres membres des deux équipes. Tarik arrive en suivant. Il est lui aussi animateur à l'Accueil Jeunes R. L'équipe de l'Accueil Jeunes M., Lætitia et Abdel, arrivent peu après que Claire ait lancé la réunion. Claire me présente et introduit mon projet de recherche. Elle me demande de compléter. Je précise alors le cadre et la démarche de ma recherche. Je leur dis que l'objectif de ma présence et de comprendre la réalité de leur travail, en étant « en immersion » au sein des deux structures, durant une période relativement longue et sur différents temps d'accueil, en participant à la vie de l'accueil. Je précise que les enquêtes de terrain seront clôturées par des entretiens individuels. J'essaie de les rassurer quant aux finalités et à la discrétion de mon travail. Je réponds aux questions. Abdel me demande si je serai présent sur tous les temps d'animation. Je précise qu'ils garderont la main sur mes temps de présence : « C'est vous qui voyez. Il peut y avoir des temps où vous me dites « non ». Pas de problème ». Lætitia me demande si je compte m'entretenir avec les jeunes qui fréquentent la structure. Je lui explique qu'il n'y aura pas d'entretiens formels avec eux, mais que les différents temps passés à leur côté me donneront l'occasion d'échanger avec eux de façon informelle. Tarik demande à Claire si je peux être compris dans l'effectif de l'équipe d'animation. « Non, je veux poser des garde-fous » (Claire). Elle précise donc que je ne serai pas en responsabilité de groupes ou de jeunes. Que mon statut est différent. « Je veux que ce soit clair là dessus » (Claire). Elle précise également que ma participation ne sera pas au détriment de celle des jeunes, notamment durant les sorties où les places sont limitées dans les minibus. Abdel me demande si je vais observer et prendre des notes en restant en retrait comme l'une des étudiantes qu'ils avaient accueilli il y a quelques temps. « Les jeunes ils avaient trouvé ça bizarre, elle a eu du mal à trouver sa place ». J'explique donc que les temps de prise de notes sont dissociés de mes temps de présence, pour justement éviter de créer une situation malaisante pour les jeunes et pour l'équipe. En fin de réunion, nous nous mettons d'accord sur un planning prévisionnel sur les deux accueils. Lætitia et Nathan me donnent leur numéro de téléphone, et je donne le mien à tout le monde.

En parallèle aux Accueils Jeunes de la commune A, j'ai également commencé le travail de terrain en octobre 2017 au Point Accueil Jeunes municipal de la commune E. Il s'agissait donc de pouvoir mettre en regard la forme typique de l'Accueil Jeunes sur deux territoires distincts : dans deux quartiers prioritaires de la commune A, dans un quartier non prioritaire en périphérie du centre dans la commune E. Pour rappel, la commune centre A compte 475 438 habitants, contre 6521 pour la commune E. Le cumul des temps de présence au sein du Point Accueil Jeunes E s'élève à 8 demies-journées, de la fin du mois d'octobre 2017 à la fin du mois d'avril 2018. Le directeur de la structure étant un ancien collègue de formation, la négociation de l'accès a ici été relativement rapide et

directe. J'ai repris contact par mail pour formuler ma demande durant l'été 2017. Je n'ai jamais rencontré les responsables de service, auxquels il a directement demandé l'accord de principe en amont de ma première rencontre avec l'ensemble de l'équipe. J'ai été invité par le directeur à une réunion d'équipe, où j'ai donc présenté le projet de recherche et là encore négocié collectivement des conditions de l'enquête (*annexe 3. récit de terrain 3*). Mes temps de présence sur ce terrain se sont concentrés sur les vacances scolaires et quelques mercredis en période scolaire. Une problématique centrale lors de mon entrée sur ce terrain est relative au style de management du nouveau coordinateur du Service Jeunesse. En interne, il n'y a pas de réelle problématique ; on comprend cependant qu'il n'y a pas de réel travail partenarial avec l'équipe du centre de loisirs enfance ni avec l'école, dont le PAJ occupe une partie des locaux. Durant le temps de l'enquête, l'équipe est dans une période de transition où les responsabilités des différents membres se recomposent au gré des évolutions de carrière, comme en atteste le récit de terrain mentionné précédemment (*annexe 3. récit de terrain 3*). Ils sont également en attente de l'ouverture d'un nouveau local, plus grand, mieux adapté et moins isolé par rapport au centre-ville. Au quotidien, une part importante des discours est centrée sur le futur au sein de ces nouveaux locaux.

Je souhaitais également, suite à l'enquête conduite à la MJC PJ, prolonger celle-ci à l'intérieur de ce réseau fédéral. J'ai donc profité d'un temps de rencontre inter-MJC auquel j'étais convié pour solliciter la directrice de la MJC E. Celle-ci m'ayant donné un accord de principe, j'ai simplement repris contact avec elle durant l'été. Si les deux structures font partie du même réseau et de la même commune, leurs dynamiques semblaient différentes. La MJC E se situe en quartier prioritaire et dispose d'une équipe d'animation plus importante. La fréquentation du public jeunesse était plus stabilisée qu'à la MJC PJ. Le mode de fonctionnement est également différent, puisqu'une coordinatrice assurait la direction de l'équipe d'animation. Des stagiaires et des services civiques sont régulièrement recrutés, venant en renfort de l'équipe permanente sur différents types d'actions, dont l'action jeunesse. En cela, je pensais bénéficier d'un terrain révélateur d'une autre facette des MJC de la commune A. Le cumul des temps de présence au sein de la MJC E s'élève à 15 demies-journées, de la fin du mois d'octobre 2017 à la fin du mois d'avril 2018. En comparaison avec le PAJ E, j'ai eu besoin de plus de temps pour cerner la dynamique de l'équipe et me sentir réellement accepté sur ce terrain. L'enquête s'y est déroulée durant les vacances scolaires et quelques mercredis en période scolaire. Une réunion de présentation du projet de recherche à l'ensemble de l'équipe a été planifiée aux alentours de la rentrée scolaire, le 16 septembre 2017. Ce terrain n'a cependant démarré que courant octobre, ce qui explique son positionnement dans la présentation

chronologique de l'enquête (*annexe 3. récit de terrain 4*). L'immersion au sein de cette structure a été difficile. Je ressentais un certain malaise lors de mes premiers passages, sans réellement parvenir à cerner son origine. Au fil des mois, cette sensation s'est finalement atténuée. J'ai régulièrement remis en question la poursuite de l'enquête sur ce terrain tant j'avais l'impression de systématiquement arriver au mauvais moment. La comparaison avec les autres terrains d'enquête accentuait certainement ce sentiment. Ce n'est finalement que lors des entretiens individuels que j'ai pu donner du sens à ce ressenti. Les différents membres de l'équipe m'ont fait part des difficultés relationnelles entre certains animateurs et la nouvelle coordinatrice, ayant pris ses fonctions peu de temps avant le début de l'enquête, durant l'été 2017. Ces difficultés se sont apaisées à partir de janvier 2018. Durant mes premiers temps d'observation, cette problématique ne transparaissait pas ; par-delà d'un sentiment de tension, aucun indicateur ne me permettait d'envisager que certains membres de l'équipe étaient ouvertement en conflit. On peut penser qu'il s'agissait alors pour l'équipe de ne pas « perdre la face » (Goffman, 1967) et de contrôler l'image renvoyée au public et au chercheur. La mobilisation et l'engagement des grands jeunes au-delà d'activités de consommation étaient des enjeux centraux pour l'équipe d'animation durant cette période. Des problématiques relatives à la pérennisation et au management des contrats d'avenir et des stagiaires ont également pu être identifiées.

Étant engagé sur quatre terrains en parallèle et de façon discontinue, charge d'enseignements oblige, deux autres terrains ont été lancés alors que les premiers n'avaient pas encore été clôturés. Durant les vacances d'hiver 2018, j'ai ainsi commencé une nouvelle enquête au sein d'une Maison Citoyenne municipale de la commune B, située elle aussi dans un quartier prioritaire de la Politique de la Ville, et au Point Accueil Jeunes de la commune G, géré par la Fédération Léo Lagrange en délégation de service public. Concernant la Maison Citoyenne B, l'accès au terrain a pris davantage de temps, puisque la première rencontre avec le responsable de service remontait à une mise en relation par l'intermédiaire de Véronique Bordes, avant les vacances d'été 2017. Une première présentation du service s'en était suivie au mois d'octobre, où le responsable m'avait alors donné les coordonnées des directeurs de structures jeunesse susceptibles de m'accueillir. J'ai donc pris contact et rencontré la directrice de la Maison Citoyenne en question en novembre 2017, pour convenir d'une première période d'enquête à l'occasion des vacances d'hiver 2018 (*annexe 3. récit de terrain 5*). Le cumul des temps de présence au sein de la Maison Citoyenne B s'élève à 13 demies-journées, de février 2018 à janvier 2019. Il y a eu une reconfiguration des responsabilités entre animateurs à la rentrée 2018-2019, ainsi qu'un changement important en termes de dynamique

à cette période, ce qui explique en partie pourquoi l'enquête s'y est prolongée. L'enquête s'y est déroulée sur les vacances scolaires et les mercredis. La délégation des responsabilités au sein de l'équipe peut ici être identifiée comme une problématique principale. Dans un contexte où les animateurs ont du mal à faire accepter un cadre et des règles en contradiction avec les codes des jeunes du quartier, les difficultés relationnelles et le manque de confiance de la direction mettent à mal le sentiment de légitimité d'une partie de l'équipe d'animation sur le terrain. La fidélisation des différents publics du quartier est également une problématique centrale pour la nouvelle équipe de la Maison Citoyenne, qui était désavouée par les habitants du quartier depuis plusieurs années. Il s'agissait alors de recréer un climat de confiance et de convivialité.

À cette même période, j'ai également poursuivi l'enquête au Point Accueil Jeunes associatif de la commune G. J'avais rencontré l'équipe en réunion en novembre 2017 pour présenter le projet de recherche et demander sa validation à l'ensemble de l'équipe (*annexe 3. récit de terrain 6*). Là encore, le début de l'enquête de terrain a été repoussé aux vacances d'hiver 2018 afin de temporiser. L'accès à ce terrain n'est pas lié à mon réseau personnel. Il fait suite à une rencontre avec un responsable régional de la Fédération Léo Lagrange, avec lequel j'avais conduit un entretien exploratoire en août 2017. Après m'avoir présenté le projet fédéral et les différentes actions menées sur le territoire en direction des jeunes, il m'avait mis en relation avec les directeurs deux structures, donc celui du PAJ G avec qui j'ai ensuite pris contact par mail dans l'optique de convenir d'un temps de rencontre. Le cumul des temps de présence au sein du Point Accueil Jeunes G s'élève à 9 demies-journées, de février 2018 à la fin du mois d'août 2018. Ces temps se sont principalement concentrés sur les vacances scolaires, les jeunes étant peu présents durant la période scolaire. Nous retrouvons ici la problématique de la fréquentation des publics, notamment des « plus grands » dans le cadre de l'accompagnement de projets. Le PAJ G se rapproche en ce sens de la MJC PJ ; les modes de fonctionnement habituels et les pratiques professionnelles sont remises en question par les différents membres de l'équipe, jusque dans leur sens. On peut ainsi faire l'hypothèse d'un lien entre la fréquentation du public et le rapport aux pratiques professionnelles. Se superposent certaines difficultés relationnelles au sein de l'équipe, notamment relatives aux possibilités d'évolution en interne et à la répartition des responsabilités, ce qui fait donc également écho à la Maison Citoyenne B. On peut alors faire l'hypothèse qu'il n'y a pas de relation significative entre les problématiques relationnelles en interne et les variables relatives au type de structure, au type de quartier ou à la commune.

À la rentrée 2018-2019, la plupart des enquêtes de terrain étaient donc closes, à l'exception de celle

menée à la Maison Citoyenne B. À la suite des deux déconvenues rencontrées au sein des communes C et D — où je souhaitais élargir l'enquête à des structures ayant remis en question et fait évoluer les modalités d'accueil et d'intervention en direction des jeunes — je me suis rapproché du directeur du Pôle culturel de la commune F. Si cette structure n'est pas un Tiers Lieu à proprement parler, elle se caractérise par une dynamique de renouvellement des pratiques professionnelles et des modalités d'accueil des publics, ainsi que par une remise en cause du modèle traditionnel du Point Accueil Jeunes. Il s'agit en effet d'une structure tout public, où les espaces et les professionnels sont destinés à se confondre. L'action culturelle occupe une place importante, ce qui la rapproche de certaines MJC du territoire, mais il s'agit d'une structure pluriprofessionnelle composée d'animateurs, d'une médiathécaire, d'une médiatrice culturelle et d'un ludothécaire. Ce terrain me donnait donc l'occasion d'approfondir l'enquête autour de la problématique des équipes pluriprofessionnelles. Une autre caractéristique la distinguant largement des MJC de l'enquête est son ouverture au public ; tout un chacun peut y venir librement quand il le souhaite sans nécessairement s'inscrire dans le cadre d'une activité particulière. On retrouve là une caractéristique propre aux médiathèques, où le public va et vient librement, « fait sa vie ». J'avais donc rencontré le directeur de cette structure à l'occasion d'une journée professionnelle, en même temps que le responsable du Point Information Jeunesse de la commune C. Chacun présentait son nouveau projet de structure durant un atelier thématique auquel j'avais assisté. À la suite d'un court échange verbal suivant la présentation, le directeur du Pôle culturel F m'avait invité à venir voir de mes propres yeux ce qu'il en était dans la réalité, au-delà des discours. J'ai repris contact par e-mail au cours de l'été 2018, afin de convenir d'un temps de rencontre à la rentrée 2018-2019. J'ai donc été convié à une réunion d'équipe du Pôle culturel F le 11 septembre 2018 (*annexe 3. récit de terrain 7*). Étant plus disponible qu'en début d'année, j'ai pu m'y rendre régulièrement jusqu'aux vacances d'hiver 2019, en fin d'après-midi et quelques samedis matins durant les semaines scolaires, ainsi que durant les vacances scolaires. Le cumul de mes temps de présence sur ce terrain s'élève à 10 demies-journées.

La question du travailler ensemble et du décroisement est un *leitmotiv* important, qui mobilise l'actuel directeur du Pôle culturel depuis sa prise de fonction. La problématique relative au dénominateur commun entre les différents professionnels occupe une part conséquente des réflexions collectives, notamment en réunion d'équipe. La mixité sociale et culturelle est une autre problématique identifiable sur cette structure. La fermeture de l'ancien PAJ suite à l'ouverture du Pôle culturel a fait désertier les jeunes « plus rugueux » qui le fréquentaient. Le passage d'une

structure d'accueil réservée aux jeunes à une structure ouverte à tous remet en cause l'appropriation et l'identification de certains jeunes au lieu. L'équipe constate que les jeunes qui fréquentent aujourd'hui le Pôle culturel ne sont « pas les mêmes » que ceux qui fréquentaient l'ancien PAJ.

Cette rentrée scolaire 2018-2019 fut également l'occasion de poursuivre l'enquête auprès d'une troisième MJC du territoire, située dans un autre quartier prioritaire de la Politique de la Ville de la commune A. Ayant rencontré l'équipe de la MJC PV à plusieurs reprises depuis le début de mon enquête de terrain, je me suis rapproché du directeur afin là encore de convenir d'une réunion pour présenter le projet à l'ensemble de l'équipe et décider collectivement des modalités d'organisation de l'enquête au sein de la structure. Celle-ci s'est déroulée le 8 octobre 2018 (*annexe 3. récit de terrain 8*). Cette structure m'intéressait particulièrement, car elle traversait une période de transition à la suite d'une année 2017-2018 difficile pour l'équipe et marquée par un conflit ouvert entre la direction et l'animateur jeunesse référent. Ce dernier n'étant plus là à la rentrée 2018-2019, il s'agissait alors de reconstruire un collectif de travail opérationnel, tout en attendant le recrutement d'un nouvel animateur pour pallier son absence. Il s'agissait également d'une période de remise en question du fonctionnement existant en matière d'accueil et d'intervention en direction des jeunes. L'enquête s'est concentrée sur les temps d'accueil en fin d'après-midi et sur quelques mercredis durant la période scolaire, ainsi que sur certains temps pendant les vacances. Elle s'est achevée à la fin du mois de mars 2019. Le cumul de mes temps de présence sur ce terrain s'élève à 10 demies-journées. Il aurait été intéressant de prolonger cette enquête, car une nouvelle animatrice a été recrutée au moment où j'avais prévu de clore ce terrain. J'ai cependant eu l'occasion de m'entretenir avec elle, quelques semaines après sa prise de poste.

Nous pouvons synthétiser les caractéristiques des différentes structures qui constituent le terrain d'enquête :

01. MJC PJ :

Type : associatif
Commune : A
Action Jeunesse : partielle
Tranche d'âge majoritaire : 11-14
Responsables : direction de structure
Problématique 1 : fréquentation du public (public)
Problématique 2 : changement de direction (équipe)

Fédération/réseau : MJC
Quartier : non prioritaire
Locaux Jeunesse : dédiés
Animateurs : 1

02. Accueil Jeunes M :

Type : municipal
Commune : A
Action Jeunesse : totale
Tranche d'âge majoritaire : 13-19
Responsables : responsable de secteur
Problématique 1 : entente équipe (équipe)
Problématique 2 : locaux inadaptés (travail)

Fédération/réseau : AJ
Quartier : prioritaire
Locaux Jeunesse : dédiés
Animateurs : binôme

03. Accueil Jeunes R :

Type : municipal
Commune : A
Action Jeunesse : totale
Tranche d'âge majoritaire : 11-17
Responsables : responsable de secteur
Problématique 1 : engagement des jeunes (public)
Problématique 2 : continuité du suivi éducatif (travail)

Fédération/réseau : AJ
Quartier : prioritaire
Locaux Jeunesse : dédiés
Animateurs : 3-5

04. PAJ E :

Type : municipal
Commune : E
Action Jeunesse : totale
Tranche d'âge majoritaire : 11-15
Responsables : directeur de structure
Problématique 1 : projet de déménagement (travail)
Problématique 2 : prévention des conduites à risques (public)

Fédération/réseau : PAJ secteur Nord
Quartier : non prioritaire
Locaux Jeunesse : dédiés
Animateurs : 3-5

05. MJC E :

Type : associatif
Commune : A
Action Jeunesse : partielle
Tranche d'âge majoritaire : 11-17
Responsables : coordinatrice
Problématique 1 : cohésion d'équipe (équipe)
Problématique 2 : pérennisation des postes (emploi)

Fédération/réseau : MJC
Quartier : prioritaire
Locaux Jeunesse : partagés
Animateurs : 3-5

06. Maison Citoyenne B :

Type : municipal
Commune : B
Action Jeunesse : partielle
Tranche d'âge majoritaire : 11-20
Responsables : directrice de structure
Problématique 1 : normalisation des rapports entre les jeunes (public)
Problématique 2 : délégation des responsabilités (équipe)

Fédération/réseau : MC de la commune B
Quartier : prioritaire
Locaux Jeunesse : partagés
Animateurs : 3-5

07. Point Accueil Jeunes G :

Type : associatif
Commune : G
Action Jeunesse : partielle
Tranche d'âge majoritaire : 11-15
Responsables : directeur de structure
Problématique 1 : renouvellement des pratiques (travail)
Problématique 2 : possibilités d'évolution professionnelle (carrière)

Fédération/réseau : Léo Lagrange
Quartier : non prioritaire
Locaux Jeunesse : dédiés
Animateurs : 3-5

08. Pôle Culturel F:

Type : municipal
Commune : F
Action Jeunesse : partielle
Tranche d'âge majoritaire : 11-18
Responsables : directeur de structure
Problématique 1 : identité professionnelle partagée (équipe)
Problématique 2 : pérennisation des postes (emploi)

Fédération/réseau : Aucun
Quartier : non prioritaire
Locaux Jeunesse : partagés
Animateurs : 3-5

09. MJC PV :

Type : associatif

Commune : A

Action Jeunesse : partielle

Tranche d'âge majoritaire : 11-17

Responsables : coordinateur

Problématique 1 : renouvellement des pratiques (travail)

Problématique 2 : cohésion d'équipe (équipe)

Fédération/réseau : MJC

Quartier : prioritaire

Locaux Jeunesse : partagés

Animateurs : 2

3.4. Recueil de données : une articulation entre observations participantes et entretiens compréhensifs

Comme Jean-Michel Chapoulie, j'emploie ici l'expression « travail de terrain » pour désigner « la démarche qui correspond au recueil d'une documentation sur un ensemble de phénomènes à l'occasion de la présence dans les lieux au moment où ceux-ci se manifestent. La documentation ainsi recueillie peut inclure les témoignages des acteurs suscités par l'interrogation du chercheur, le recueil de propos en situation et l'observation directe par le chercheur lui-même d'objets, d'actions et d'interactions » (2000, p.6). Dans cette recherche, le travail de terrain a pris la forme d'observations participantes au sein des neuf structures présentées en amont, sur une période de 23 mois. Je présenterai dans une première partie la méthode employée durant ces temps de recueil de données. Ce travail de terrain a été articulé avec un second type de recueil de données, à savoir des entretiens compréhensifs individuels où je demandais aux professionnels de me raconter leur parcours, depuis leur entrée dans le monde de l'animation jusqu'à aujourd'hui. Une seconde partie sera donc consacrée à la méthode d'entretien privilégiée ; j'expliquerai en conclusion pourquoi l'association de ces deux types de recueils de données a été à mes yeux pertinente dans le cadre de cette recherche. Selon Burawoy (1998), la « condition ethnographique » peut conduire le chercheur à deux stratégies différentes : chercher à la maîtriser ou l'utiliser à son avantage. Dans le premier scénario, il cherche à objectiver ses observations en limitant son implication dans le monde qu'il étudie ; en s'isolant des « sujets » soumis à son analyse. C'est ce que Burawoy appelle l'approche positiviste. À l'inverse, l'approche compréhensive, privilégiée dans le cadre de cette thèse de doctorat, repose sur l'implication du chercheur au sein du groupe qu'il étudie, sur sa participation durant les temps d'observation, d'abord conditionnée par l'acceptation de sa présence et de sa recherche par l'ensemble des membres du groupe en question. « *Reflexive science starts out from*

dialogue, virtual or real, between observer and participants, embeds such dialogue within a second dialogue between local processes and intra-local forces that in turn can only be comprehended through a third, expanding dialogue of theory with itself. »⁴⁹ (Burawoy, 1998, p.5). L'approche réflexive part ainsi fondamentalement du dialogue avec le terrain ; la compréhension de la perspective des acteurs est première à toute tentative d'explication ou de théorisation des phénomènes observés. Selon Arborio & Fournier (1999), l'observation directe a retrouvé une certaine légitimité en sociologie pour deux raisons principales. D'abord, parce qu'elle a permis à certains chercheurs de résister à un sentiment de dépossession relatif à l'avènement des logiciels de traitement et d'analyse de données, perçus comme des « boîtes noires » dont le chercheur passe un temps infini à reconstruire le cheminement logique. Ensuite, parce qu'elle a également été « un moyen de résister aux constructions discursives des interviewés en permettant de s'assurer de la réalité des pratiques évoquées en entretien » (Arborio & Fournier, 1999, p.8). C'est pour cette seconde raison qu'elle a ici été mobilisée, ayant personnellement éprouvé les limites de l'entretien semi-directif dans le cadre de mon mémoire de recherche de Master 2.

Pour autant, il serait naïf de croire que le réel « se donne à voir » sur le terrain. Comme l'expliquent les auteurs, « le chercheur est porté par la parole, il écoute plus qu'il ne regarde. Il ne voit parfois que ce qu'on lui montre, ce qu'on veut qu'il regarde » (*ibid.*, p.9). Il convient ainsi de garder à l'esprit que nous n'observons finalement que ce que les acteurs de terrain acceptent que nous observions. Dans certaines situations, la présence du chercheur les amène à adapter leur comportement, cherchant à garder le contrôle sur l'image qu'ils renvoient, quand bien même celui-ci se dit et se veut « impliqué » et « participant ».

3.4.1. Observations participantes

Quel que soit le type d'observation privilégié dans le travail de terrain ethnographique, le recueil de données passe nécessairement par la tenue d'un journal de bord, parfois également appelé « journal de terrain » ou « journal de route » (Lapassade, 2002 ; Cefaï, 2010). Cependant, la tenue d'un journal de bord n'indique en rien au lecteur quelles données y ont été retranscrites. L'emploi du terme « observation » peut être trompeur, puisque je ne rends en réalité pas uniquement compte de ce que j'ai vu, mais aussi de ce que j'ai entendu et de ce que j'ai dit. Une part relativement importante des notes consignées dans les journaux de bord renvoie à des discussions entre acteurs

49 La science réflexive part d'un dialogue, virtuel ou réel, entre l'observateur et les participants, intègre un tel dialogue dans un deuxième dialogue entre les processus locaux et les forces extra-locales qui à son tour ne peut être compris qu'à travers un troisième dialogue élargi avec la théorie.

(animateurs, jeunes, parents, partenaires, responsables...), auxquelles j'ai parfois pris part. Le chercheur profite de certaines occasions pour demander « des explications sur ce qui est en train de se passer, des indications sur ce qui va se passer. » (Lapassade, 1991, p.45). Les conversations peuvent se tenir n'importe où, à tout moment, et avoir des durées variables. Elles sont particulièrement utiles dans la préparation des entretiens plus formels (Woods, 1990), ici prévus au moment de la clôture du terrain. Il s'agit donc dans un premier temps de répondre à plusieurs questions : quels temps et quels « objets » ai-je « observés » *in situ*, de quelle place les ai-je observés, et comment ai-je retranscrit ces observations dans mes journaux de bord ? Selon George Lapassade, il est effectivement nécessaire de présenter et commenter « les circonstances dans lesquelles une observation participante a été entreprise et soutenue. Cette manière de faire tend à devenir une règle incontournable de l'écriture ethnographique » (2002, p.388).

Dans le contexte de cette enquête de terrain, j'ai jugé que la prise de note « en direct » n'était pas souhaitable, dans la mesure où elle pourrait paraître étrange pour les jeunes comme pour les professionnels, étant donné que la situation naturelle ne s'y prête pas. Lors de mes premières rencontres en réunion avec les différentes équipes, certains professionnels craignaient d'ailleurs que j'adopte une posture d'observateur extérieur, ou « distant ». De plus, en tant que participant aux activités et aux discussions qui ponctuent la vie des structures, il aurait été difficile de prendre des notes tout en étant en train de faire autre chose. Le choix de la participation durant les observations implique assez logiquement le choix d'une prise de notes de terrain *a posteriori*. L'exercice n'est pas simple, et mon expérience atteste que l'on ne devient pas expert au bout de deux ou trois tentatives exploratoires. Cette méthode de recueil de données étant nouvelle pour moi au début de cette thèse, j'ai préalablement suivi une initiation à l'observation et à la prise de notes de terrain destinée aux Master 1 en sciences de l'éducation et de la formation assurée par Véronique Bordes. Je me suis ainsi familiarisé avec les principes de base et intégré certaines règles d'écriture, dont l'impératif qui consiste à dissocier les notes relevant de la description de la situation de celles relevant de l'analyse du chercheur. J'ai donc adopté un code simple dans la rédaction de mon journal de bord : les éléments soulignés sont ceux relatifs à mes commentaires et à mes analyses ; il s'agit de premiers « mémos » qui ont été par la suite largement enrichis et développés une fois les entretiens compréhensifs retranscrits. Ces notes permettent généralement de faire le lien entre différentes situations observées ou entre différents cas étudiés. Elles permettent également d'associer certains phénomènes observés à des concepts qui nous semblent pertinents dans le cadre de l'analyse, ou de rédiger des hypothèses de recherche à partir du terrain d'enquête. Dans la

mesure du possible, j'ai fait en sorte de rédiger les notes dans la continuité des temps d'observation ; des plages consacrées à cette écriture étaient donc généralement prévues dans mon emploi du temps. Lorsqu'un impératif me privait de ce temps, j'ai fait en sorte de reporter l'écriture des notes au lendemain. L'idée étant que plus le temps passe, plus la qualité de nos données en pâtit, puisqu'elle va dépendre de la capacité du chercheur à se remémorer les situations observées (Becker, 2002). On comprend également assez rapidement que plus le temps d'observation est long, plus l'exercice de remémoration se complexifie. C'est pourquoi j'ai privilégié des plages d'observation relativement courtes, de 2 à 3 heures en moyenne. La maîtrise de l'exercice demande un certain temps. Sur les conseils de ma directrice de thèse, je me suis d'abord exercé durant la préenquête, où j'ai « traîné » (Bordes, 2015) dans différents quartiers de mon terrain d'enquête pour y mener des observations flottantes. Selon Colette Pétonnet, l'observation flottante « consiste à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser “flotter” afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans *a priori*, jusqu'à ce que des points de repères, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes. Il va sans dire que pour obtenir de soi-même cette disponibilité attentive, il faut se garder de l'influence de penseurs contemporains » (1982, p.39). L'objectif n'était pas ici de découvrir des règles sous-jacentes, mais d'aiguiser mon regard et ma capacité de remémoration et de description des faits observés sur le terrain. Après quelques semaines d'exercice, j'étais donc plus ou moins prêt sans être expert : petit à petit, les descriptions deviennent plus précises, les notes de terrain s'allongent à mesure que les suites de mots-clés réduisent. Durant l'écriture, d'autres éléments reviennent en mémoire, que l'on n'avait pas à l'esprit avant de coucher les premiers souvenirs sur le papier. Cependant, ce constat est valable pour l'ensemble de mes journaux de bord. En comparaison au début de l'enquête en avril 2017, la qualité des dernières notes de terrain en date de mars 2019 est meilleure. On peut donc y voir un biais dans la mesure où les données sont d'une qualité inégale, mais celui-ci semble malheureusement inévitable à ce stade de mon développement professionnel. Le format des journaux de bord et la forme des notes ont également varié durant l'enquête. Il s'agissait de trouver le bon compromis en termes de taille pour le transport et de maniabilité pour l'écriture. J'ai abandonné le carnet format A6 « collé en haut » pour finalement privilégier un format A5 agrafé au centre. Les premières notes étaient rédigées en majuscules, par souci de lisibilité, puis j'ai finalement préféré l'écriture cursive, dans une optique de gain de temps dans la rédaction des notes. En effet, chaque note a pris une à deux heures de travail. Au total, 94 notes de terrain sur 286 pages de 5 journaux de bord, ce qui explique pourquoi j'ai cherché à

optimiser le temps de rédaction. Toutes les notes ont ensuite été scannées, afin de pouvoir être traitées de la même manière que les retranscriptions d'entretien à l'aide du logiciel Nvivo. Nous y reviendrons dans le chapitre consacré au traitement et à l'analyse des données. Certaines notes de terrain ont ensuite été transformées en récits de terrain. Les récits de terrain relatifs à mes observations participantes ont donc été rédigés sur la base de notes prises *a posteriori* des situations de travail observées. Comme le souligne Jean-Michel Chapoulie, les récits de terrain ethnographiques suivent généralement ce mouvement, dans le sens où ils sont « rédigés après coup à partir de notes de terrain » (Chapoulie, 2000, p.7). L'auteur précise que ces récits privilégient un langage ordinaire, supposément partagé entre l'enquêteur et les enquêtés sur le terrain. C'est la règle que j'ai suivie afin de rédiger les récits de terrain qui permettent au lecteur de s'imprégner des situations de terrain observées, retranscrites, puis mises en récit. Dans cette thèse de doctorat, les récits de terrain ont donc une fonction illustrative.

Dans la conception qualitative et compréhensive, selon Alex Mucchielli (1994), le chercheur est nécessairement impliqué dans la recherche qu'il conduit. Cette implication nécessite au préalable un travail d'introspection de la part de ce dernier. Se pose alors le problème de sa subjectivité. En immersion sur le terrain d'enquête, « l'implication contrôlée » relève de l'aptitude du chercheur à « être impliqué sans s'impliquer » (Ancelin-Schützenberger, 1972). « Acquérir cette attitude est fondamental pour tout enquêteur en sciences humaines utilisant les méthodes qualitatives » (Mucchielli, 1994, p.24). Le chercheur doit parvenir à créer une relation de confiance avec le public auquel il a affaire, mais il ne doit pas s'engager affectivement sur son terrain de recherche. Il doit pouvoir interagir avec les différents acteurs tout en se gardant de prendre parti ; il doit se montrer capable de comprendre les perspectives de chacun ; les qualités empathiques sont selon Mucchielli indispensables aux chercheurs s'engageant dans ce type de démarche. Le contrôle de l'implication, pour Anne Ancelin-Schützenberger, passe par la capacité du chercheur à ménager une certaine distance vis-à-vis du groupe au sein duquel il cherche paradoxalement à s'intégrer. La technique qu'il utilise est un prolongement de lui-même ; il est « partie prenante de l'instrument ». Ces techniques demandent selon l'auteur une certaine expérience et une bonne maîtrise de soi, l'inexpérience pouvant amener l'apprenti chercheur à recueillir « des renseignements totalement faussés » (Mucchielli, 1994, p.21). Le chercheur doit constamment réfléchir et intervenir pour orienter sa quête ; la conduite d'entretien, notamment, est un processus foncièrement actif, où il se doit d'être attentif et réactif à la situation de communication verbale et non verbale. « L'attitude glacée, impersonnelle, dépersonnalisée, impassible en face de son sujet, le “ton objectif”... ne sont

plus des critères de la valeur du compte rendu. Contre ceux qui craignaient aussitôt, au nom de l'objectivité scientifique, le retour à l'essayisme, les méthodes qualitatives en appellent maintenant à la valeur personnelle du chercheur, à son éthique, à sa capacité à définir sa propre orientation de pensée et d'explicitation ses postulats, à sa capacité d'"implication contrôlée" [...] À la mise entre parenthèses de l'observateur au cours de l'observation [...], s'oppose, pour assurer la valeur de l'observation, non seulement sa présence (au sens fort qui transforme l'observation en rencontre), mais la conscience de cette présence engagée comme condition de validité de l'observation, malgré les complications qu'elle promet et dont il faudra aussi prendre conscience » (Mucchielli, 1994, p.17). Selon Groulx, le chercheur ancrant ses travaux dans un raisonnement idiographique doit être « suffisamment immergé dans le terrain pour comprendre les significations que les acteurs attachent à leur action, et suffisamment détaché pour développer une analyse permettant de rendre compte de ce qui est observé » (1999, p.320). D'un auteur à l'autre, la terminologie et les points de vue varient quant à la distance à observer (Glaser & Strauss, 1967 ; Patton, 1990). Pour autant, peut-on réellement rendre compte de l'expérience des acteurs sans la reconstruire ? Reprenant Denzin & Lincoln (1994), Groulx questionne à ce titre le statut des récits de terrain produits par le chercheur et son rôle dans la construction de la « réalité » qu'il tend à retranscrire. « Les chercheurs qualitatifs produisent des histoires sur les histoires des autres » (Groulx, 1999, p.333). Le travail d'écriture ethnographique peut ainsi être considéré comme un travail de fiction. De ce fait, la valeur scientifique de ce travail a souvent été sujette à controverses dans le monde académique. Comme l'indiquait Howard Becker (2002) à ses élèves, il importe effectivement de décrire le plus fidèlement possible les situations observées *in situ*, mais aucune description, aussi fine soit-elle, ne pourra parvenir à la complétude. De la même manière, elle ne peut prétendre donner à lire l'expérience des acteurs. Durant son travail de terrain, le chercheur fait des choix, car il sait qu'il ne pourra pas tout observer. Il est également conscient qu'il va construire une certaine lecture des situations observées. « Comme dans toute enquête, l'observation est au service d'une construction d'objet : elle ne sélectionne dans la réalité qu'une portion dont les limites sont tracées par une problématique. Toutefois, elle amène à appréhender cette portion comme une totalité concrète ; elle invite l'enquêteur à se considérer comme un élément de cette totalité, et à analyser les effets de sa présence plutôt qu'à tenter à tout prix de les neutraliser » (Chauvin & Jounin, 2012, p.143). Il convient alors d'indiquer au lecteur avec quelles focales j'ai conduit mes observations participantes. J'ai choisi de concentrer mon regard sur les « interactions verbales et non verbales » (Pautal & Vinson, 2017) impliquant les animateurs avec les jeunes, leurs collègues, leurs responsables et les

différents partenaires éducatifs. Ce regard dépassait dans certaines situations cette focale, mais cette thèse de doctorat étant consacrée au processus de socialisation professionnelle des animateurs jeunesse, il semblait naturel de les prioriser en tant que sujets d'observation. J'ai aussi bien entendu scrupuleusement consigné tous les échanges informels que j'ai pu avoir avec ces derniers tout au long de l'enquête, ceux-ci apportant souvent un éclairage sur leur parcours professionnel antérieur, leur ressenti vis-à-vis de la situation professionnelle présente, leurs anticipations de l'avenir professionnel, mais également sur leur parcours relatif à la sphère de vie personnelle. Ces notes ont été très largement mobilisées lors de l'analyse des verbatim relatifs aux entretiens compréhensifs, puisqu'elles éclairent parfois des points d'ombre du récit de vie professionnelle de l'animateur jeunesse. Enfin, j'ai pris en note toutes les situations où mon implication en tant que participant posait question ou problème, à moi-même ou aux acteurs en présence, ce qui m'a permis de retravailler régulièrement sur ma posture de chercheur.

L'observation peut être considérée comme un processus de transformation réciproque ; elle transforme les comportements des « sujets » étudiés autant que ceux du chercheur menant « l'étude ». L'observateur est donc observé, et il doit tenir compte de cet élément pour être accepté en tant qu'observateur sur son terrain de recherche, d'autant plus lorsque la recherche se fait en milieu ouvert et que les « observés » ne sont pas captifs. « Du côté de l'observé, l'observation de l'observateur est plutôt surveillance, effort pour deviner ses intentions à travers la multitude des signes non verbaux, que ce soit pour organiser instantanément la protection ou la défense, ou pour se prêter à son jeu et lui donner ce qu'il attend, mais dans tous les cas il s'agit d'une conscience de l'autre avec tout ce que ceci implique de calcul d'intentions, d'hypothèses sur les buts, de projets personnels concernant la situation, de réactions affectives diverses » (Mucchielli, 1994, pp.17-18).

S'impliquer et participer, mais dans quelle mesure ?

La question du degré de participation et d'implication du chercheur sur le terrain est devenue centrale dans la littérature ethnographique (Lapassade, 2002). Ray Gold, confrère d'Everett C. Hughes et de Buford Junker au département de sociologie de l'École de Chicago durant les années 1950, publie en 1958 une première typologie des différentes formes d'observation participante, qui sera ensuite reprise et développée par Junker dans *Fieldwork* (1960). Je m'appuie sur cette dernière afin d'interroger ma participation sur le terrain :

« — *le participant complet*, celui dont “les activités d'observation sont totalement cachées” ;

— *le participant observateur* : “Dans ce rôle, les activités d'observation du chercheur ne sont pas

complètement dissimulées, mais pour ainsi dire cachées et soumises à ses activités d'observation de participant” ;

— *l'observateur participant* : “Dans ce rôle, les activités de l'observateur sont rendues publiques dès le début et plus ou moins encouragées publiquement par les personnes étudiées... L'observateur peut ainsi avoir accès à une grande diversité d'informations et même à des secrets si l'on sait qu'il en respectera le caractère confidentiel” ;

— *l'observateur complet* : c'est celui qui, dans un laboratoire de dynamique de groupe, se cache derrière une glace sans tain pour observer les comportements d'un groupe soumis à des expérimentations sans savoir qu'il est observé. Junker cite cet exemple sans le développer » (Lapassade, 2002, p.379).

En ce sens, ma posture relève de la définition de l'observateur participant. Selon les termes de Peter et Patricia Adler (1987), elle pourrait également correspondre au type de l'observation participante active, à mi-chemin entre observation participante périphérique et observation participante complète : « Le chercheur s'efforce de jouer un rôle et d'acquérir un statut à l'intérieur du groupe ou de l'institution qu'il étudie. Ce statut va lui permettre de participer aux activités comme un membre, tout en maintenant une certaine distance » (Lapassade, 2002, p.379). La tradition de Chicago recommande de trouver un juste milieu entre participation et distanciation ; il s'agit donc « d'éviter de “devenir indigène” (*No going native!*, Benson & Hughes, 1983) tout en vivant la vie des gens » (Lapassade, 2002, p.380). En ce sens, l'observation participante active paraît moins risquée que l'observation participante totale, qui suppose une implication totale au sein du groupe étudié (*Becoming the phenomenon*, Mehan & Wood, 1975). Ces différences en matière de positionnement épistémologique sont centrales dans la distinction entre interactionnisme et ethnométhodologie. Si le chercheur adoptant l'observation participante active court donc moins le risque de « devenir indigène », il est à l'inverse plus sujet au risque « de maintenir un tel degré de détachement qu'il se privera quasi totalement de toute découverte significative (*significant insight*) » (Benson & Hughes, 1983). En ce sens, il semble important d'opérer des ruptures durant l'enquête de terrain pour revenir à des lectures qui permettent de mettre les situations observées à distance. Aussi, il convient de démarrer le travail de terrain rapidement pour éviter de commencer l'enquête avec un *background* théorique qui risquerait d'imposer inconsciemment ses grilles de lecture aux observations de terrain.

Ma posture d'observateur participant s'est construite en interrogeant ce principe méthodologique formulé par Woods (1990) : « Chacun de ces groupes (supporters, *skimmers*, élèves de petite classe)

construit ses propres réalités culturelles distinctes ; pour les comprendre, il faut traverser leurs frontières et les observer de l'intérieur, ce qui est plus ou moins difficile étant donné notre propre distance culturelle par rapport à un groupe étudié » (Lapassade, 1991, pp.7-8). Une présence prolongée dans ce groupe s'impose donc au chercheur qui a pour but de comprendre les réalités d'un groupe social auquel il est *a priori* étranger. Il faut « d'abord pour passer la frontière et y être accepté, ensuite pour apprendre sa culture dont une part importante ne sera pas formulée par eux (...) La vie en groupe peut impliquer certaines propriétés constantes qu'il importera de décrire, mais aussi un flux, un processus avec des oscillations, des ambiguïtés et incongruences » (*ibid.*). En ce sens, le fait d'avoir travaillé dans le champ de l'animation a été un avantage considérable dans la conduite du travail de terrain. Les négociations relatives à l'entrée sur le terrain ont parfois été facilitées par ma casquette d'« ancien animateur ». L'exercice des premières semaines visait à briser la glace, à faire connaissance avec l'ensemble des protagonistes dont je cherchais à comprendre les dynamiques. J'ai veillé à ne pas trop interférer dans les routines du terrain, à éviter les relations privilégiées avec certains membres du groupe, et plus encore avec la hiérarchie, pour ne pas me cliver d'une partie de l'équipe. Selon Arborio & Fournier, le positionnement du chercheur au moment de l'entrée sur le terrain est primordial. Il doit « témoigner de beaucoup de respect aux acteurs qui sont très attentifs aux marques de distance qui peuvent être prises pour du mépris, aux marques de condescendance qui peuvent être jugées insultantes » (1999, p.37). En réalité, la négociation sur le terrain est double. Il ne s'agit pas seulement d'être accepté par l'équipe, mais aussi par les jeunes qui fréquentent les différentes structures. Et si les équipes sont relativement stables durant la durée de mes observations participantes, ce n'est pas nécessairement le cas des groupes de jeunes. On se retrouve ainsi dans un positionnement professionnel finalement très proche de celui des animateurs, qui doivent systématiquement adapter leur posture en fonction du public auquel ils ont affaire. La question de la distance culturelle se pose donc d'abord avec l'équipe d'animation, mais très rapidement ensuite avec les groupes de jeunes, qui doivent eux aussi accepter ma présence à leur côté. En ce sens, la participation aux activités quotidiennes facilite largement le travail, dans la mesure où elle donne matière à discuter d'objets et d'intérêts partagés. La culture populaire et juvénile devient également un atout majeur pour *fieldworker*. Pouvoir tenir une discussion autour de l'actualité footballistique, être au courant du dernier clash en date entre Kaaris et Booba, être capable de « garder la face », pour reprendre l'expression de Goffman (1967), pendant un tournoi de FIFA 18, de ping-pong ou de baby-foot, ne pas avoir de problème à jouer avec eux au Uno ou au Bang !, être capable d'ajuster ma façon de me présenter à l'autre en fonction

des références sociales et culturelles du groupe dans lequel j'entre, sont autant de compétences qui ont manifestement facilité le « prendre place » (Bordes, 2015) dans les différentes structures d'animation jeunesse où j'ai mené mon enquête de terrain. Ce sont ces mêmes compétences qui me permettaient de m'ajuster d'un terrain à l'autre, d'un poste à l'autre, lorsque j'étais animateur socioculturel.

L'observation participante est souvent remise en cause au nom de la contradiction entre être partie prenante du jeu social et être observateur distancié (Bourdieu, 1978). D'un côté, celui qui se distance à outrance voit son objet « lui glisser des mains »; de l'autre, celui qui accepte une participation à la situation qu'il étudie doit gérer les « risques de la subjectivation » (Favret-Saada, 1977). Selon Hughes (1996), l'enjeu consiste pour le chercheur à trouver un équilibre fragile entre détachement et participation. L'observation extérieure, si elle peut paraître plus objective, a pour autant des limites qu'il me semblait nécessaire de dépasser. En ce sens, l'interactionnisme et l'ethnométhodologie ont prôné la participation de l'enquêteur à la vie des acteurs dont il cherche à comprendre les perspectives : « Pour comprendre le processus (d'interprétation), le chercheur doit prendre le rôle de l'acteur dont il se propose d'étudier le comportement. Étant donné que l'interprétation est donnée par l'acteur, dans les termes des objets désignés et appréciés, de significations acquises et de décisions prises, le processus doit être considéré du point de vue de l'acteur (...). Essayer de saisir le processus d'interprétation en restant à l'écart, comme observateur dit "objectif", et en refusant de prendre le rôle de l'acteur, c'est risquer la pire forme de subjectivisme : celle dans laquelle l'observateur objectif, au lieu de saisir le processus d'interprétation tel qu'il se produit dans l'expérience de l'acteur, lui substitue ses propres conjectures » (Blumer, 1962, p.188). Dès lors, sans être dans une posture d'« observateur complet » ni de « participant complet » (Gold, 1958), il s'agissait de trouver un juste milieu entre observer et participer, sur des temps pouvant être dissociés, mais en étant toujours partie prenante du groupe étudié. La participation implique une conduite particulière pour le chercheur. Selon Lapassade (1991), « le chercheur doit être perçu comme quelqu'un devant qui on peut exprimer certains sentiments sans risquer une appréciation négative. [...] Plus les gens pensent qu'on est bien informé sur tel sujet et moins ils seront disposés à dire spontanément leur opinion là-dessus. Le chercheur ne doit pas manifester de compétences, il doit laisser les sujets s'exprimer librement, dire ce qu'ils ont dans l'esprit, sans chercher à corriger, même si ça semble absurde » (p.29). En ce sens, je me suis systématiquement efforcé de ne pas porter de jugement sur les pratiques des animateurs, qu'elles me paraissent subjectivement « bonnes » ou « mauvaises ». Je donnais mon avis lorsque les acteurs

me le demandaient, mais en restant dans le registre de l'échange informel. Ma présence n'avait pas pour but de transformer les pratiques ni de les évaluer, mais bien de comprendre la perspective des animateurs et les problématiques qu'ils rencontrent au quotidien sur leur lieu de travail.

3.4.2. L'apport des entretiens compréhensifs

Chaque période d'observation au sein d'une structure se clôturait donc par la conduite d'entretiens compréhensifs individuels principalement centrés sur le parcours professionnel. En 1981, Isabelle Baszanger mobilisait déjà sur le plan méthodologique l'articulation entre « entretiens faiblement structurés » et « enracinement » dans la réalité quotidienne du monde hospitalier afin de comprendre le processus de socialisation professionnelle des médecins généralistes. L'articulation entre ces deux types de recueils de données défendue dans le cadre de cette thèse de doctorat s'inscrit donc la même logique. Le temps passé sur le terrain en amont de l'entretien apporte des éléments de compréhension de ce qui est dit au cours de celui-ci. Réciproquement, l'entretien met en lumière certains événements observés dont le sens a pu échapper à l'enquêteur. Je me suis entretenu avec chaque membre de l'équipe assurant une fonction d'animation en direction du public jeunesse. Ainsi, j'ai fait le choix de ne pas limiter les entretiens aux « animateurs » *stricto sensu*, puisque certaines équipes sont composées d'autres professionnels assurant également une partie du travail d'animation. En ce sens, les observations participantes ont été utiles puisque j'ai pu observer qui assurait *réellement* le travail d'animation dans les différentes structures qui m'ont accueilli. Je me suis entretenu avec trente et un professionnels au sein des onze structures. Tous les entretiens se sont déroulés sur le lieu de travail, dans un lieu isolé du public et du reste de l'équipe. Ils ont été enregistrés, en demandant au préalable l'accord de l'enquêté. Je rappelais en préambule les principes éthiques de notre recherche : « *Tous les entretiens sont anonymes. Les noms que tu cites (personnes, structures...) seront remplacés par des lettres et des noms factices afin que les extraits de récits ne puissent pas être identifiés. Les entretiens et leurs retranscriptions sont confidentiels, les originaux sont strictement réservés aux travaux de recherche universitaires* ». Si elle a été variable, certains parcours étant objectivement plus longs que d'autres en nombre d'années, la durée moyenne de ces entretiens est de 1 h 10.

Les entretiens compréhensifs ont eu pour objet d'approfondir ce qui transparaissait dans les notes renvoyant aux observations de terrain et aux entretiens informels, mais surtout de focaliser mon regard sur l'articulation entre les différentes séquences temporelles du parcours afin d'appréhender le processus de socialisation professionnelle dans son ensemble, depuis l'entrée dans le monde de

l'animation jusqu'aux projections actuelles dans l'avenir professionnel. J'ai ainsi pu prêter une attention particulière aux transformations du rapport au travail (Longo & Bourdon, 2016), aux formes de satisfaction et d'insatisfaction au travail (Paugam, 2000) et à leurs évolutions dans le temps, aux références identitaires individuelles, expérientielles et groupales (Merton, 1957 ; Hughes, 1958) mises en évidence dans les différentes séquences temporelles du récit ainsi qu'aux articulations entre transactions biographiques et transactions relationnelles (Dubar, 1992 ; 2000) tout au long du parcours. Ces entretiens compréhensifs demandent aux professionnels de verbaliser leur parcours, de le rendre intelligible. Ils respectent une logique de co-construction entre enquêteur et enquêté, dans le sens où la trame n'est pas totalement conçue au préalable. Blanchet considère l'entretien de recherche comme un instrument de rupture vis-à-vis de l'épistémologie positiviste. Cependant, cette vision ne fait pas consensus. « Il n'est pas rare en effet de prendre connaissance de recherches de type hypothético-déductif (caractérisées par la définition *a priori* de principes catégoriels) dans lesquelles les données ont été produites par entretien. Poupart (1993), dans une analyse de l'évolution des discours et des débats entourant les entretiens de recherche montre que si, à partir des années septante, les entretiens commencent à être considérés dans une perspective plus constructiviste, où les discours sont vus comme une co-construction de la réalité par les enquêteurs et les enquêtés, leur conception actuelle reste encore très liée à une vision positiviste. Autrement dit, de nombreux chercheurs se servent de l'entretien sans adhérer aux principes épistémologiques qui le fondent, à savoir la prise en compte du "contexte discursif du locuteur" (Blanchet, 1985, p.14) » (Charmillot & Dayer, 2007, pp.136-138). Pour Blanchet, l'entretien de recherche est fondamentalement ancré dans la démarche compréhensive ; l'emploi de l'expression « entretien compréhensif » (Kaufmann, 1996) relèverait donc de la tautologie. Cependant, cette définition de l'entretien n'étant pas nécessairement dominante, il devient nécessaire d'en préciser le type. En ce sens, les entretiens de recherche que j'ai menés relèvent bien du type relatif à la démarche compréhensive. Aussitôt qu'émerge une trame narrative dans un entretien, il s'agit pour Bertaux (2010) d'une forme de récit de vie. Partant de cette définition, nous pouvons considérer que la base des entretiens de cette thèse de doctorat consiste en des récits de vie professionnelle. Prenant ces récits en tant que point de départ, ils inversent, comme l'explique Muriel Deltand, « la mise en œillère théorique exclusive pour partir du sujet lui-même. Il y a donc une mise en avant du sujet-narrateur, le laissant amener et définir les enjeux de son engagement biographique dans une dynamique première de recherche » (2010, p.3). Cette méthode permet de mieux comprendre la logique intérieure des conduites et des choix opérés durant le parcours, « en ce qu'elle se centre sur

l'émergence des significations que chacun attribue à son action » (*ibid.*).

Selon Jean-Claude Kaufmann (1996), l'entretien compréhensif est proche de l'entretien semi-directif, mais il s'en distingue sur plusieurs points centraux. Un des effets pervers de l'entretien semi-directif est relatif à la non-personnalisation des réponses, que l'auteur associe à la non-personnalisation des questions. Dans une conception standardisée, l'entretien semi-directif est généralement impersonnel ; les mêmes questions sont posées aux différents individus qui composent la population d'enquête. Cette standardisation permet bien à la recherche de « gagner en extension », mais elle condamne le chercheur, selon Anne Gotman, à « perdre en relief ». Pour cette auteure, « rien ne sert de s'effacer, de regarder de biais, de baisser les yeux, de prendre un air modeste, de se faire tout petit et oublier, nul ne croira que vous n'avez pas d'opinion sur le sujet qui vous occupe, ni préférence aucune » (1985, p.173). On comprend donc que durant l'entretien compréhensif, le chercheur va assumer une part d'implication personnelle qui l'éloigne de l'injonction à la neutralité positiviste qui caractérise l'entretien semi-directif. Ce qui se perd en comparabilité et en extension devrait en contrepartie augmenter la richesse des témoignages expérimentiels que livrent les informateurs. Cette posture m'a paru d'autant plus adaptée que je n'arrivais pas sur un terrain inconnu. Les entretiens se déroulent en aval de plusieurs semaines d'observations participantes. Il serait ainsi étonnant de rompre la posture privilégiée jusqu'alors, où j'étais bel et bien impliqué dans des relations avec les membres des différentes équipes au quotidien. Tout l'intérêt de l'articulation entre ces deux types de recueils de données était justement d'éviter la standardisation d'une grille d'entretien ; j'ai donc eu le loisir de personnaliser certaines questions et certaines relances en fonction de ce que j'avais pu observer, entendre, échanger, en amont de l'entretien. Les temps d'observation participante m'ont permis de créer une relation de confiance avec les enquêtés et d'avoir une meilleure connaissance du contexte dans lequel ils travaillent actuellement. Comme l'expliquait Pierre Bourdieu, durant la conduite de ses entretiens, le chercheur a « quelques chances d'être véritablement à la hauteur de son objet que s'il possède à son propos un immense savoir, acquis, parfois, tout au long d'une vie de recherche, et aussi, plus directement, au cours des entretiens antérieurs avec l'enquêté lui-même ou avec des informateurs » (1993, p.1401). Faute d'ancienneté, j'ai eu l'occasion de faire connaissance avec nos enquêtés en amont.

Selon Pascal Fugier, le chercheur ne s'adresse pas dans le cadre d'un entretien compréhensif à un « enquêté », « dans l'unique optique de recueillir ses représentations. Il s'adresse plutôt à un informateur, susceptible de lui exposer *ses* raisons concernant *ses* représentations (ce qui nous

renvoie à la rationalité axiologique de l'acteur et à ses catégories de pensée, à partir desquelles il produit, justifie, analyse ses opinions). Pour cela, la conduite de l'entretien doit s'approcher du cadre d'une conversation, sans pour autant s'y confondre. [...] C'est en quelques sortes une improvisation réglée par la grille d'enquête du sociologue, laquelle prend la forme d'un ensemble de pistes de recherche et non pas d'une liste de questions formatées que le sociologue devra inlassablement répéter durant chaque entretien » (2010, p.4). La meilleure des questions que le chercheur peut formuler se trouve selon Jean-Claude Kaufmann « *à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur* » (1996, p.48).

L'enquêteur s'implique subjectivement durant l'entretien en réagissant aux informations que livre l'enquêté. Il peut aller dans son sens ou à l'inverse introduire un autre point de vue ; « en mettant le doigt sur certaines incohérences de son discours ; en l'encourageant à livrer des analyses de même qu'en lui suggérant des éléments d'analyse sur ce qu'il vient de raconter, etc. » (Fugier, 2010, p.4). Son implication passe aussi sur le plan émotionnel ; le chercheur peut se permettre de rire ou de faire des traits d'humour durant l'entretien, comme il se le permettrait dans une conversation ordinaire. L'exercice de l'entretien compréhensif consiste ainsi à articuler différentes postures : « *entre compréhension, écoute attentive, et prise de distance, analyse critique* » (Kaufmann, 1996, p.22). Mes questions et mes relances n'étant pas préétablies, cette méthode implique d'être particulièrement concentré, puisqu'il s'agit de garder en tête les éléments sur lesquels je souhaite que l'enquêté précise son propos tout en continuant à l'écouter attentivement en attendant qu'une pause me permette de revenir sur ce qui a été dit précédemment. Ainsi, j'avais formalisé quelques questions centrales en amont, que nous avons posé à l'ensemble des enquêtés. Elles avaient pour but d'orienter les entretiens compréhensifs vers un récit du parcours individuel dans l'animation, dans un premier temps, puis d'identifier des événements et des relations interindividuelles significatives dans l'inflexion de sa trajectoire, dans un second temps. Le guide d'entretien s'est donc structuré ainsi (*annexe 4.*) Des questions et des relances complémentaires, non formalisées et non standardisées, émergeaient donc en réaction au récit, dans une visée compréhensive. Le lecteur qui souhaiterait s'imprégner de ces entretiens peut en consulter les retranscriptions (*annexe 5.*)

« Je vais te demander de me raconter ton parcours, depuis ton entrée dans le monde de l'animation jusqu'à aujourd'hui »

Le récit de vie a l'avantage de donner accès au chercheur à la perspective subjective de l'acteur, ce qui peut paraître évident, mais également à des éléments objectifs, ce qui est peut être moins

évident. Les individus vont construire par le récit la réalité de leur parcours, lui donner un sens particulier ; mais ils vont également livrer un récit chronologique des événements qui structurent objectivement ce parcours (Gaudet, 2013). Au-delà de la dimension subjective, on pourra ainsi prendre en compte un certain nombre de faits, apparus dans un ordre objectivable durant le parcours de vie : avoir suivi des études supérieures, avoir changé de structure, avoir déménagé, avoir eu un premier enfant, etc. « Le récit de vie est un discours narratif à propos de l'histoire d'un individu, raconté de façon improvisée, s'articulant autour d'événements, de situations et d'actions, permettant d'avoir une vue d'ensemble des processus dans son parcours de vie (Bertaux, 2010) et donnant un accès privilégié à la réflexivité et l'expérience du participant (Gaudet, 2013). [...] L'étude du parcours de vie sous l'approche biographique permet à la fois de tenir compte des différences entre les individus et de concevoir les liens entre les divers processus, pas simplement dans une logique causale (Guillaume, 2005). L'une des grandes limites de cette méthode est que le participant peut raconter ce qu'il veut ou seulement ce qu'il se souvient lors de l'entrevue (Bertaux, 2010) » (De Montigny-Gauthier & De Montigny, 2014, pp.11-12).

Dans ce processus d'explicitation en entretien, le professionnel choisit certains mots plutôt que d'autres, certaines pratiques qui lui paraissent plus importantes, ou caractéristiques. Dans les récits, les développements relatifs à chaque événement du parcours ne sont pas nécessairement proportionnels à leur durée dans le temps. En se racontant, les professionnels mettent l'accent sur certains événements, établissent des relations de cause à effet entre les différents événements et les différentes séquences de leur parcours ; ils construisent une certaine cohérence narrative. Les récits de vie sont, on le sait, nécessairement subjectifs. Et je n'ai eu que peu d'opportunités de vérifier l'objectivité des récits relatifs aux séquences temporelles du parcours. Cependant, en ce qui concerne les pratiques et les problématiques relatives à la situation présente, la conduite de ces entretiens en aval des observations de terrain m'a permis de cerner ce sur quoi le professionnel insiste dans le cadre de son récit. Ce sont ces choix — autrement dit, la façon dont l'acteur présente son parcours professionnel — qui m'importent. Ils retranscrivent la signification attribuée aux différentes expériences qui le composent. Les différences en matière de développement narratif des séquences du parcours aident le chercheur à comprendre quels temps du parcours cristallisent une « transition biographique » (Deltand & Kaddouri, 2014), et les « ingrédients » (Langley, 1999 ; Brochier *et al.*, 2010) qui jouent un rôle prépondérant dans le processus de socialisation professionnelle tout au long du parcours.

3.5. Traitement et analyse des données

Longtemps, la démarche de recherche qualitative — qu'il semblerait plus juste d'appeler « démarche compréhensive » selon Hervé Dumez (2013) — a été critiquée pour son manque apparent de rigueur méthodologique. L'image d'Épinal véhiculée dépeint un chercheur procédant à l'analyse de ses entretiens et de ses notes de terrain muni d'un stylo afin de surligner ce qui le frappe, lui pose question, tout en délaissant un pan conséquent du matériau recueilli. Faisant ensuite le lien avec ses lectures et ses cadres théoriques de référence, il combinerait le tout pour formuler des hypothèses, des interprétations, voire des théorisations, en s'appuyant principalement sur des extraits du corpus empirique pour valider ses propositions et justifier de son ancrage. Cette démarche serait en somme celle d'un chercheur qui n'aurait pour guide que sa seule subjectivité éclairée. Face à la critique et aux limites de cette démarche — notamment mises en exergue par les travaux de Glaser & Strauss —, l'idée d'une recherche qualitative plus rigoureuse sur le plan méthodologique et par extension « plus scientifique » s'est imposée, tout du moins dans la littérature scientifique anglo-saxonne. De nombreux articles et ouvrages méthodologiques ont donc été consacrés à cet effort de « scientification » des méthodes dites qualitatives (Ayache & Dumez, 2011). Dans leurs publications, les chercheurs utilisant les méthodes qualitatives oublient souvent de fournir une description détaillée de la façon dont l'analyse est conduite. Pourtant, il apparaît impératif d'être clair à propos des opérations d'analyse et des choix méthodologiques, ce qui implique dans un premier temps une description précise des méthodes d'analyse. Durant l'analyse thématique du corpus empirique, le chercheur devient « l'instrument de l'analyse » (Nowell *et al.*, 2017), dans le sens où il va prendre les décisions en matière de codage, de thématisation, de décontextualisation et de recontextualisation des données (Starks & Trinidad, 2007).

Il s'agit désormais dans un premier temps de donner à voir la manière dont je me suis approprié les principes analytiques de la *Grounded Theory* et les étapes relatives à l'analyse thématique du corpus empirique. Il s'agira ensuite d'explicitier la procédure de décomposition temporelle suivie afin d'analyser au cas par cas les parcours de vie professionnelle, en donnant enfin à voir comment j'articule ces deux méthodes d'analyse, considérées complémentaires (Langley, 1999 ; Brochier *et al.*, 2010), dans une finalité d'analyse inter-cas.

3.5.1. La familiarisation

Avant de commencer le traitement des données, il s'agit dans un premier temps de se familiariser

avec les différentes composantes du corpus empirique, d'autant que celui-ci est relativement important et que les retranscriptions ont nécessairement été espacées dans le temps, du début de mon travail de terrain en avril 2017 jusqu'au mois de juillet 2019, où ont été retranscrits les derniers entretiens de recherche. Braun & Clarke (2006) recommandent de lire l'intégralité des données au moins une fois avant de commencer la phase de codage. Les idées et l'identification des relations prennent forme lorsque le chercheur devient familier avec le corpus empirique dans son ensemble. C'est ce que Freud appelait l'attention flottante : « *What Freud has called «free-floating attention», an attention which turns inward to the observer's ruminations while remaining turned outward to the field of observation, and which, far from focusing on any one item too intentionally, rather waits to be impressed by recurring themes* »⁵⁰(Erikson, 1958, p.72). Dans cette logique, j'ai donc retranscrit l'intégralité des entretiens et rédigé l'intégralité de mes observations de terrain dans mes journaux de bord. Ce premier traitement des données permet en effet une seconde lecture des phénomènes observés ou rapportés, plus distancée puisque ce travail s'est fait hors terrain dans le cadre de cette enquête. Il s'agit d'un temps propice à la rédaction de premiers mémos, de premières hypothèses de recherche dans une logique inductive. Le codage des entretiens et des notes de terrain s'est fait dans un second temps ; les deux opérations de traitement des données ont été dissociées.

3.5.2. Le choix d'un codage ouvert et non exclusif

Précisons tout d'abord que j'ai suivi les mêmes principes de codage pour mes notes de terrain et mes retranscriptions d'entretiens. Le travail de codage s'articule systématiquement avec le travail d'écriture de mémos, qui est selon Glaser indispensable dans cette méthodologie (Glaser, 1978). Cette position est partagée par les différents courants de la *Grounded Theory*. « *Memos are theoretical notes about the data and the conceptual connections between categories. The process runs parallel with the coding and analysis process to capture the researcher's emergent ideation of substantive and theoretical codes and categories. Memo writing is a continual process that helps to raise the data to a conceptual level and develop the properties of each category* »⁵¹ (Holton, 2007, p.281). Afin d'être transparent dans les choix opérés durant la phase de codage, il importe de mettre à jour les réflexions du chercheur avec leur éventuel *background* théorique et de clarifier l'évolution

50 Ce que Freud a appelé « l'attention flottante », une attention qui se tourne vers l'intérieur des ruminations de l'observateur tout en restant tournée vers le champ d'observation, et qui, loin de se concentrer trop intentionnellement sur un seul élément, attend plutôt de pouvoir se faire une impression des thèmes récurrents.

51 Les mémos sont des notes théoriques sur les données et sur les liens conceptuels entre les catégories. Le processus se déroule en parallèle du processus de codage et d'analyse pour saisir l'idéation émergente du chercheur en matière de codes et de catégories centraux et théoriques. La rédaction de mémos est un processus continu qui aide à élever les données à un niveau conceptuel et à développer les propriétés de chaque catégorie.

de ces dernières tout au long du processus (Nowel *et al.*, 2017). En effet, au fur et à mesure que le chercheur met sur papiers ses entretiens et ses observations, puis qu'il opère au traitement de ces données, sa réflexion sur le sujet progresse, ses questionnements évoluent, se précisent. Il s'agit ainsi, à travers la rédaction de mémos de recherche, de donner à voir le cheminement de cette réflexion au cours du processus d'analyse des données.

Cette première étape de codage a été effectuée à l'aide du logiciel Nvivo, qui permet de coder aussi bien des éléments textuels que des éléments visuels. Les notes de terrain ont ainsi pu être scannées puis encodées de la même manière que les *verbatim* d'entretiens.

Unité d'enregistrement et incidence en matière d'analyse des cooccurrences

L'unité d'enregistrement est l'unité de signification utilisée par le chercheur pour coder ses différents corpus empiriques. « Elle correspond au segment de contenu à considérer comme unité de base en vue de la catégorisation et du comptage fréquentiel » (Bardin, 1997, p.135). La définition de cette unité doit être identique pour l'ensemble du corpus. Sa taille et sa nature se définissent en fonction de critères de coût et de pertinence évalués par le chercheur. Il pourra dans certains cas s'agir d'un découpage de nature sémantique, dans d'autres cas d'un découpage de nature linguistique, en « mots » ou en « phrases », par exemple. J'ai estimé dans le cadre de cette thèse que le découpage linguistique n'était pas le mieux à même de rendre compte du sens des matériaux empiriques. Selon Paillé, « le sens a ceci de particulier qu'il ne réside à aucun endroit précis, il n'est pas contenu dans les mots que nous analysons, il est de l'ordre d'une transaction, ce qui rend sa quête très complexe. Le mot pris dans sa forme figée paraît plus simple à aborder. Mais un mot n'a pas de valeur en soi, il peut tout aussi bien exister dix autres manières de dire la même chose. » Pour reprendre la formule de Maffesoli, « en nommant, trop précisément, cela que l'on appréhende, l'on tue ce qui est nommé » (Blin, 1995, p.II). L'analyse linguistique permet certainement une définition plus rigoureuse de l'unité d'enregistrement et *in fine* une épistémologie plus proche des canons du paradigme positiviste. En ce qui concerne cette recherche, une attitude trop réductrice et exclusive vis-à-vis de l'unité d'enregistrement paraît contre-productive : « Les analyses de type linguistique sont restreintes à des matériaux appauvris, désincarnés, détachés du contexte humain de l'entretien interactif » (Kvale, 2003, p.288).

J'ai ici opéré deux découpages sémantiques distincts sur les entretiens compréhensifs, en « thèmes » et en « événements », comme le propose notamment Laurence Bardin (1997). Le découpage en événements ne m'apparaissant pas pertinent pour analyser les notes de terrain, je n'ai opéré sur ce

corpus qu'un découpage thématique. L'articulation entre thèmes et événements peut paraître fastidieuse, mais elle permet de faire « émerger les principales composantes marquant chacune des périodes » (Dorais & Corriveau, 2009, p.90). Ce procédé m'a semblé particulièrement adapté pour identifier les cooccurrences entre « ingrédients » et « séquences temporelles » (Langley, 1999 ; Brochier *et al.*, 2010) au sein de l'ensemble des récits de parcours professionnel du corpus empirique. Le choix de l'unité d'enregistrement s'est ainsi ajusté au projet d'analyse des cooccurrences.

« Il est évident que le nombre de cooccurrences augmente avec la taille de l'unité de contexte : il est peu probable, par exemple, que l'on puisse trouver des thèmes semblables dans un paragraphe ou quelques minutes d'enregistrement, mais la probabilité augmente dans un texte de plusieurs pages ou dans une émission d'une heure. [...] Deux critères président à la détermination de la taille de l'unité de contexte : le coût et la pertinence » (Bardin, 1997, p.139).

Type de codage

J'ai également opté pour un codage ouvert, qui est préconisé par un certain nombre de chercheurs adoptant la théorisation ancrée. Ce principe semble plus en phase avec le principe génératif de cette méthodologie. Il s'agit en effet d'aborder les données sans problématique et cadrage analytique préconçu, afin de rester ouvert à ce qui pose problème au terrain. Le codage ouvert permet aux préoccupations des enquêtés « activement impliqués » (Ayache & Dumez, 2011) de guider la définition des catégories centrales, qui ainsi ne sont pas celles imposées par le chercheur *a priori*, mais celles qui se dégagent en raison de leur prégnance dans les discours des enquêtés et dans les situations observées. À mesure que le codage ouvert et l'écriture des mémos de recherche progressent, des *patterns* commencent à émerger des données. Dans la mesure où celles-ci font sens pour le chercheur, elles l'encouragent à continuer son travail de codage et d'écriture, tout en offrant des conseils sur les prochaines étapes du processus de collecte, de codage et d'analyse des données (Holton, 2007, p.276).

Le risque du codage ouvert est pour le chercheur de se retrouver submergé par la multiplication de ses catégories. Sous Nvivo, j'ai par exemple terminé cette première phase de codage avec plus de 300 nœuds différents. L'analyste peut alors « être incapable de transcender le détail descriptif et, par conséquent, manquer le véritable pouvoir conceptuel » de la *Grounded Theory* (*ibid.*). Il importe donc de procéder à des regroupements de nœuds, en sachant que ceux-ci perdront ainsi nécessairement en fidélité par rapport aux données pour gagner en abstraction et en généralisation.

En réalité, ce travail se fait tout au long de la procédure, au gré des relectures et des redéfinitions des différentes catégories, mais je l'ai principalement concentré en aval de la première phase de codage ouvert, pour ne pas trop m'abstraire des données durant cette étape.

Un codage sémantique inclusif

Afin de permettre une analyse des cooccurrences, j'ai privilégié un découpage sémantique inclusif, selon les principes de l'*inclusive coding* proposés notamment par Charmaz (2008) ou Braun & Clarke (2006). Durant la phase de codage, « *sections of text can be coded in as many different themes as they fit, being uncoded, coded once, or coded as many times as deemed relevant by the researcher* (Braun & Clarke, 2006) »⁵² (Nowel *et al.*, 2017, p.6). Une unité d'enregistrement peut ainsi appartenir à différentes catégories sémantiques ; sous Nvivo, elle sera encodée dans différents « nœuds », ce qui nous permettra par la suite d'analyser leurs relations à travers l'étude des fréquences et des indices de cooccurrences (***annexe 6.2. Exemples d'encodages***). Ce positionnement en faveur d'un codage « non exclusif » des segments de texte fait débat au sein de la « communauté »⁵³ de chercheurs ayant recours au codage et à l'analyse thématique. À ce titre, je partage le point de vue de Magali Ayache et d'Hervé Dumez (2011) en faveur du codage non exclusif ou « multithématique ». Comme Braun & Clarke (2006) ou Charmaz (2008), ils s'opposent à l'un des principes de la théorie ancrée originelle, qui consiste à penser que la théorie émerge de la saturation des thèmes exclusifs construits par le chercheur : « Les concepts sont définis par les relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres. Quand Einstein pose l'équation $E=MC^2$, les concepts d'énergie et de masse se trouvent redéfinis par la relation posée. Ils étaient auparavant définis par d'autres relations. [...] L'idée que l'on va extraire du matériau des choses qu'on va mettre sous une même étiquette, qui va se transformer en concept parce qu'on va en donner une définition substantielle, qu'ensuite on va mettre en relation avec d'autres concepts issus d'autres étiquettes pour élaborer une théorie reflète une approche étonnamment naïve de la démarche de conceptualisation et de théorisation. Si la construction de concepts à partir du codage fonctionnait, nous devrions être submergés par des concepts originaux et éclairants venant des matériaux de terrain. Or, ce n'est pas le cas. Les exemples donnés sont souvent toujours les mêmes (le *decoy phenomenon* de Turner, 1983, pour la gestion des risques). Il y a un problème avec cette conception du codage et de la théorisation. Une réflexion sur la nature des concepts est nécessaire (Dumez,

52 Les extraits de texte peuvent être codés à autant de thèmes différents qu'ils correspondent, pouvant ainsi être non codés, codés une seule fois, ou codés autant de fois que le chercheur l'estime nécessaire.

53 La méthode étant employée par des chercheurs n'ayant parfois rien en commun au-delà de la méthode en elle-même, l'emploi du terme « communauté » est ici un abus de langage de notre part.

2011) » (Ayache & Dumez, 2011, p.36). Selon Charmaz, les tenants de la *Grounded Theory* classique eux-mêmes ont également dilué le principe de saturation théorique. De nombreux chercheurs affirment avoir atteint la saturation théorique sans en fournir de preuve (Morse, 1995). Le faible nombre de cas étudiés dans certains travaux se revendiquant de la *Grounded Theory* aggrave le problème relatif à la saturation théorique : « *How can researchers know that they have saturated a theoretical category if they have not gathered sufficient data to establish the parameters of the category or to explicate its properties?* »⁵⁴ (Charmaz, 2008, p.167). Le codage n'est alors qu'un outil qui permet un travail de constitution de ressemblances et de différences, ce qui constitue finalement le cœur de la démarche de la *Grounded Theory* chez Glaser et Strauss, qui est définie en tant que « *constant comparative method* » (1967). Dans cette optique, le codage est utile, car il permet de résoudre le problème lié à la masse des corpus empiriques qualitatifs et à leur hétérogénéité. « La première chose à faire est donc de créer des séries, de mettre en série des éléments. Le codage est là pour constituer ces séries [...] En cela, oui, le codage est un étiquetage. Là où la théorisation ancrée, et après elle beaucoup de conceptions du codage, se sont fourvoyées, c'est autour de deux points : le premier est l'idée que l'étiquette doit devenir concept, par réduction des étiquettes et par processus de saturation ; le second est qu'à une unité de sens doit correspondre une étiquette et une seule. L'idée qu'un élément dans le réel ne peut appartenir qu'à une classe est assez étrange. *A priori*, on ne voit pas bien pourquoi et comment une unité de sens pourrait ne pas appartenir à plusieurs séries. Dans la réalité, tout objet, tout être, appartient évidemment à de multiples catégories » (*ibid.*, p.37). Selon les auteurs, la constitution de catégories trop générales ne permet plus le travail d'analyse des différences et des ressemblances au sein du corpus. En ce sens, j'ai privilégié une segmentation sémantique des entretiens en thèmes, qui font ici office d'unités d'enregistrement (Bardin, 1997 ; Paillé & Mucchielli, 2008). Un même segment peut appartenir à une ou plusieurs catégories, appelées « nœuds » sous NVivo. Un nœud est défini comme un ensemble de références sur un thème, un lieu, une personne, ou tout autre sujet particulier (Bentayeb & Fast, 2015). Il s'agit donc d'une segmentation sémantique inclusive, qui respecte les principes du « codage inclusif » (Charmaz, 2006 ; Braun & Clarke, 2006), ici défendu par Ayache & Dumez. En matière d'analyse, cette technique renforce la validité de la mise en relation des différentes catégories durant la phase de codage axial (Strauss & Corbin, 1998), puisqu'elle nous permet de nous baser sur le calcul du coefficient de similarité de Jaccard (1901).

Le logiciel Nvivo a été conçu afin d'aider à organiser l'analyse des corpus empiriques conséquents.

54 Comment les chercheurs peuvent-ils savoir qu'ils ont saturé une catégorie théorique s'ils n'ont pas collecté les données suffisantes pour établir les paramètres de la catégorie ou expliquer ses propriétés ?

Il facilite le travail de codage, dans le sens où le chercheur peut, au besoin et au regard de l'avancement de sa réflexion, revenir sur les intitulés des nœuds initiaux, les retravailler, fusionner des nœuds voisins, les hiérarchiser en nœuds parents et nœuds enfants ; travail difficilement réalisable dans une analyse dite « papier crayon ». D'un coup d'œil, le chercheur voit apparaître l'ensemble des « sources » de son corpus, ainsi que le nombre de « références » et de « nœuds » (Bentayeb & Fast, 2015) relatif à chacune (*annexe 6.1. Présentation de l'interface*). Il facilite grandement l'analyse des relations entre les différentes catégories, puisqu'il permet d'effectuer des requêtes d'encodage (*annexe 6.3. Exemple de requête d'encodage simple*) qui nous permettent d'avoir une lisibilité des différents segments de texte rattachés à deux nœuds distincts ou plus (*annexe 6.4. Exemple de requête d'encodage avancée*).

3.5.3. Décomposition temporelle des parcours de vie professionnelle : vers une ethnographie réflexive et processuelle

Dans le cadre de l'analyse de ce corpus, j'ai donc fait le choix de combiner l'approche constructiviste de la théorie ancrée avec la méthodologie de recherche de la « décomposition temporelle », ou *temporal bracketing* (Langley, 1999 ; 2009). Chronologiquement, c'est après la première phase de codage des entretiens et des notes de terrain que j'ai décomposé et analysé chaque parcours individuel dans une logique séquentielle. Ces analyses, présentées en *annexe 7.*, font quelque part office de mémos augmentés, dans la logique de la *Grounded Theory*. Elles ont permis de dégager les catégories centrales en articulation avec l'analyse du contenu des nœuds issus de la première phase de codage. Les décompositions temporelles ont été réalisées sous Libre Office, sans avoir recours à Nvivo. Idéalement, j'aurais ensuite souhaité coder cet ensemble pour alimenter les nœuds, mais le temps étant contraint et l'exercice de codage particulièrement fastidieux, j'ai dû renoncer à ce projet. J'ai donc constamment articulé lecture du contenu des nœuds et lecture des décompositions temporelles des parcours individuels dans les étapes suivantes de l'analyse, qui seront présentées après cette partie. La décomposition temporelle des parcours permet d'en faire émerger les différentes séquences et la configuration des ingrédients en jeu dans chaque séquence (Brochier *et al.*, 2010, p.93). Cette méthode d'analyse consiste en la division de la chronologie du parcours en périodes. Ces périodes, ici appelées « séquences », « sont marquées par une certaine continuité entre les activités alors que leurs frontières sont marquées par une discontinuité entre ces activités (Langley, 1999). Les intitulés de chaque catégorie sont attribués par l'analyste selon l'événement ou l'activité marquante de cette période (Miles & al, 2003) » (Dorais & Corriveau,

2009, p.89). Une des questions qui se pose d'emblée vis-à-vis de toute analyse de parcours est de savoir ce qui prévaut pour le chercheur, entre logique endogène et logique exogène. Traditionnellement et sans doute schématiquement, les approches structuro-fonctionnalistes et macrosociologiques donnent le *prima* à cette dernière, lorsque les approches interactionnistes, processuelles et microsociologiques donneraient davantage le *prima* à la première. Selon Abbott (1990, p.377 ; 2001, p.162), l'étude processuelle des carrières peut être envisagée de deux manières. « Soit l'analyste les considère comme une succession de positions, qu'il rassemble en classes pour les comparer. Il recherche alors des paramètres conçus comme des causalités extérieures déterminant les différences entre ces classes de positions. Soit il envisage la carrière comme un tout, comme une combinaison de contraintes, d'opportunités et de choix qui comporte une cohérence interne et qu'il analyse dans une logique narrative. Dans cette optique, le chercheur assume la complexité de l'articulation entre les événements. Il prend en compte aussi la discontinuité de causalités qui n'agissent pas à tout moment ni à l'identique » (Bidart & Mendez, 2016, p.220).

De nombreux auteurs ont critiqué cette classification méthodologique, qui dans la réalité est souvent plus nuancée. La proposition de De Coninck & Godard me semble particulièrement intéressante. Dans l'absolu, ils estiment effectivement que le structuralisme « tend à effacer la logique interne des événements et les jeux d'ouverture/fermeture de l'espace des possibles derrière des combinaisons de rythmes structurels » (1990, p.41). Chaque parcours biographique semble alors être « une sorte d'objet virtuel sans existence réelle ». Mais rien n'oblige le chercheur à adopter une posture épistémologique absolutiste : « Le modèle structurel n'implique pas en lui-même le structuralisme, il pose simplement l'existence de temporalités externes préexistantes au déroulement des vies singulières. Le tout est de savoir jusqu'où on pousse les logiques structurelles » (*ibid.*). Le modèle structurel peut alors venir en complément du modèle processuel et apporter une décentration de la logique endogène du cheminement individuel et mettre à distance les « perspectives », au sens meadien, des enquêtés. Mais l'effet structurel ne peut se comprendre selon nous que dans une approche globale et diachronique du parcours. Le parcours de vie se caractérise par un enchâssement sociohistorique (Lalive d'Épinay, 2005, p.167) ; ce qui implique qu'un même événement historique ou conjoncturel n'aura pas nécessairement un effet identique sur les parcours de vie de deux individus différents. « Les parcours de vie sont enchâssés dans et façonnés par les temps historiques et les événements liés dont les individus font l'expérience au cours de leur existence. La santé, les connaissances, la sécurité économique des individus dépendent directement d'événements qui se sont produits il y a longtemps, qui ont structuré les contraintes et

les occasions qu'ils ont connues, déterminant ainsi leur marge de manœuvre pour agir » (Bierschenk *et al.*, 2010, p.215). Je propose ainsi une articulation de deux temps distincts dans l'analyse. C'est également ce que Daniel Cefaï préconise : privilégier dans un premier temps une phase descriptive des perspectives des enquêtés, refusant « de trop vite se donner des clés explicatives ou interprétatives » (Cefaï, 2010, p.9). Mais l'ethnographie ne se limite pas selon l'auteur à une description d'événements situés et singuliers. « Elle enquête sur des ordres en train d'émerger, des régularités en train de se faire, des rationalités en train de s'articuler, des légitimités en train de prendre. Elle ressaisit des cohérences, à l'œuvre dans des contextes d'activités » (*ibid.*, pp.9-10). En cela, elle dégage un certain ordre structurel caractéristique de l'historicité des cas étudiés. Les événements qui structurent le parcours ne sont pas indépendants les uns des autres : l'ethnographe doit à ce titre étudier leurs relations, comme le préconise l'approche processuelle d'Andrew Abbott. L'ethnographie s'attache à comparer systématiquement les événements et les cas pour en théoriser des *patterns* provisoires, mis à l'épreuve et affinés tout au long de l'enquête. Ces théorisations se précisent au contact du terrain et surtout des perspectives des enquêtés.

Ainsi, dans un premier temps, je me suis attaché à rendre compte et à décrire les perspectives des enquêtés, afin de comprendre le sens que chaque animateur jeunesse donne à son parcours et à la vie professionnelle. Ici, ce sont donc les mises en récit des acteurs que j'ai privilégiés, en ayant bien conscience que ces mises en récit ne correspondent pas à la réalité objective des situations et des événements relatés. Mais elles donnent à voir « ce qu'en font » les enquêtés lorsque je leur demande de me raconter leur parcours dans l'animation. Je rejoins en ce sens la proposition d'Emerson : « Ce que les acteurs racontent aux enquêteurs ne peut pas être pris comme des données factuelles ou des rapports objectifs. Un tel discours fournit des comptes rendus qui indiquent au chercheur comment apprécier le sens situationnel et l'ordre local du site d'enquête et qui, dans le même mouvement, créent ce sens et cet ordre. De tels comptes rendus sont radicalement situationnels, inévitablement liés aux connaissances d'arrière-plan et aux "typifications de formes normales" qui prévalent dans de tels groupements particuliers » (Emerson, 1981, pp.404-405). La construction du sens est bien située, dans l'interaction que constitue l'entretien compréhensif, entre l'enquêteur et l'enquêté (Fugier, 2010). Dans un second temps de l'analyse, j'ai mis chaque séquence à distance au regard du contexte professionnel, politique et socio-économique dans lesquelles elles s'inscrivent, mais également au regard des séquences antérieures du parcours, afin de comprendre leurs enchaînements. Il ne s'agissait pas d'expliquer des événements auxquels je n'ai pas pu assister, mais plutôt de formuler des propositions d'analyses et de théorisations relatives à la mise en récit de

ces événements et à la construction de leur sens par les animateurs. Ces propositions d'analyses et de théorisations devront par la suite être discutées avec les enquêtés. En ce sens, l'enquête ethnographique (Becker, 2004) ne s'arrête pas à la publication des résultats. L'enquête se poursuit lorsque ces premiers écrits sont restitués au terrain et à ses acteurs. Daniel Cefaï parle de « spirale de l'enquête », dans la mesure où celle-ci part initialement du terrain pour finalement y revenir sans cesse : « La spirale de l'enquête trouve des prolongements et des rebondissements imprévisibles dans les activités de diffusion de ses résultats [...] quand elle se prolonge dans le moment de sa réception » (Cefaï, 2010, pp.10-11). Les échanges que cette phase suscite, post-écriture et publication, amèneront le chercheur à une compréhension approfondie de son terrain, le conduisant nécessairement à retravailler ses analyses et ses propositions théoriques. Ainsi, cette thèse doctorat n'est pas une fin en soit, mais bien une première étape d'un travail de recherche visant une meilleure compréhension du monde dans lequel évoluent les animateurs jeunesse et du processus de socialisation professionnelle de ces derniers tout au long de leur parcours professionnel.

Décomposition temporelle : le prima du processus par rapport à la variance

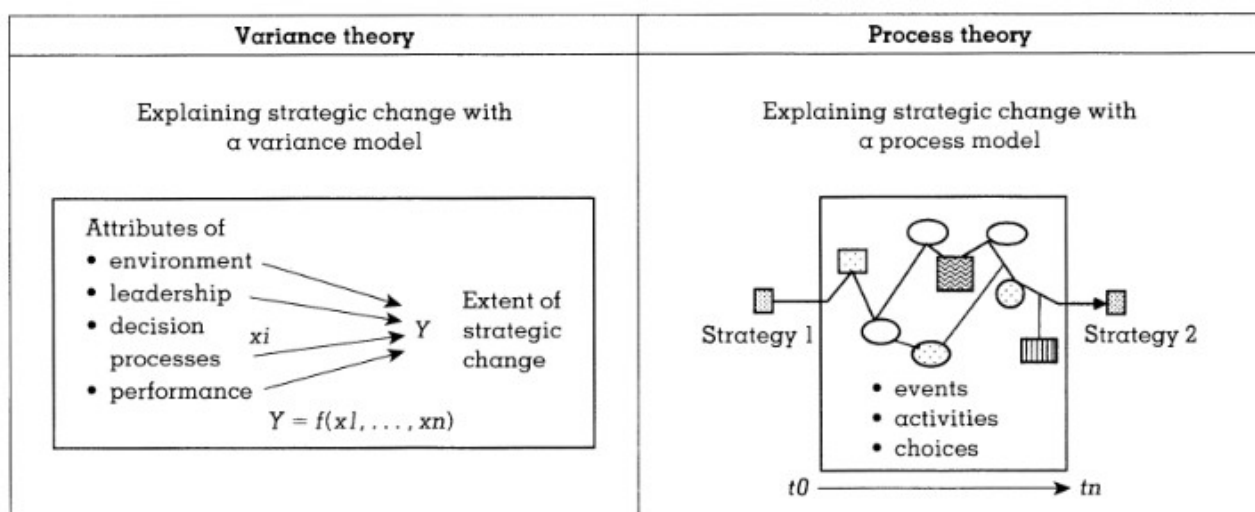
« Les choses qui varient s'influencent souvent réciproquement de manière complexe et la notion de "causalité" n'est pas absolument pertinente ici pour parler des phénomènes qui nous intéressent [...] Toutes choses considérées, les gens font tout ce qu'ils doivent faire — ou ce qui leur semble bon de faire — à un moment donné, et étant donné que les situations changent, il n'y a aucune raison de s'attendre à ce qu'ils agissent toujours de la même manière » (Becker, 2002, pp.82-87). Dans ses écrits relatifs à l'analyse des trajectoires typiques, Becker développe une critique de l'analyse causale linéaire qui rejoint les principes de base de la sociologie processuelle d'Andrew Abbott : « Pour Abbott, le problème tient au fait que le modèle linéaire qui prévaut dans les sciences sociales (une variable est supposée avoir un effet continu) introduit un biais interprétatif dans les analyses : le monde social y apparaît composé d'entités figées dotées de propriétés indépendantes, induites par des causalités univoques dans un horizon temporel homogène et continu, sans effets de contexte ni interactions. Abbott propose des alternatives permettant de tenir compte des évolutions de contextes et des interactions entre les facteurs (Abbott, 1990 et 1995) » (Bidart & Mendez, 2016, p.218). Dans la vision de Becker, les causes des événements ne sont pas indépendantes ; elles ne produisent un effet que lorsqu'elles opèrent ensemble : « La variable X1 produit bien un effet, mais elle ne le fait que si les variables X2, X3 et X4 sont également présentes. [...] C'est l'aspect *conjuncturel* » (Becker, 2002, p.116). La décomposition temporelle des parcours (Langley, 2009) propose une

centration sur l'agencement des ingrédients et des moteurs qui entrent en jeu dans les différentes séquences qui composent le parcours. Une séquence peut être définie comme « un segment temporel d'un processus qui articule un ensemble d'ingrédients suivant un agencement particulier » (Longo *et al.*, 2010, p.75). Chaque séquence peut avoir un moteur spécifique : « c'est au chercheur d'identifier si la configuration des ingrédients a changé (auquel cas, la trajectoire serait entrée dans une nouvelle séquence) et si le moteur (ce qui produit le mouvement) est le même que dans la séquence précédente ou pas » (Brochier *et al.*, 2010, p.89). Selon Damien Brochier, « l'interpénétration permanente des séquences avec leur contexte conduit à considérer qu'elles contiennent des ingrédients qui se combinent et interagissent pour constituer une configuration particulière. Il n'existe pas nécessairement un ordre dans cet ensemble et c'est la nature de l'arrangement entre les ingrédients — et pas leur ordre — qui caractérise réellement une séquence » (Brochier *et al.*, 2010, p.89). Le découpage du parcours en séquences distinctes est une démarche analytique indispensable dans la mesure où il est considéré en tant que processus, afin de ne pas le réduire à son résultat final, en ignorant ainsi ses différentes réorientations ou en se perdant dans la complexité d'une approche holiste englobante. Contextes, relations et normes sont inscrits dans des temporalités et leurs interactions ne sont pas semblables d'une séquence à l'autre, de même que « les attributs des individus et des groupes sociaux ne sont pas immuables, mais dépendent des événements et des moments d'observation, souligne Abbott (2001). Plutôt que chercher à dissocier les variables, on peut ainsi envisager les évolutions dans leurs agencements » (Bidart & Mendez, 2016, p.219). La recherche processuelle cherche à comprendre comment les choses évoluent à travers le temps et pourquoi elles évoluent de cette manière (Van de Ven & Huber, 1990). Les données processuelles sont ainsi généralement des histoires, « *about what happened and who did what when-that is, events, activities, and choices ordered over time* »⁵⁵(Langley, 1999, p.692). Les récits de ces histoires par leurs protagonistes induisent nécessairement un biais pour le chercheur : le sens et la cohérence du parcours y sont reconstruits *a posteriori*. Illusion biographique chez Pierre Bourdieu (1986) ou « idéologie » biographique du récit de vie chez Bertaux (2010) : raconter son propre parcours de vie implique une mise en scène, pour reprendre la métaphore de Goffman, qui vise à donner un sens à une série d'événements et à théoriser leurs répercussions sur la trajectoire du parcours. On peut donc à juste titre douter de l'objectivité des liens logiques mis en avant par les acteurs dans leur récit de vie. Mais c'est précisément de leur subjectivité et du sens qu'ils donnent à leur parcours dont il s'agit ici. Les travaux de Mohr (1982) font la distinction entre

55 Des histoires à propos de ce qui s'est passé, qui a fait quoi et quand, d'événements, d'activités, et de choix ordonnés dans le temps.

ce qu'il appelle les « théories de variance » et les « théories de processus » (figure 1). Alors que les théories de variance proposent des explications pour des phénomènes en matière de relations entre des variables dépendantes et indépendantes (ex. : plus de X et plus de Y produisent plus de Z), les théories de processus proposent des explications en matière de séquences d'événements aboutissant à un résultat (ex. : faire A puis B pour obtenir C). Pour Langley, comprendre le *pattern* des événements est donc la clé lorsque l'on cherche à développer une théorie processuelle.

FIGURE 1
Two Approaches to Explaining Strategic Change^a



^a After Mohr (1982).

Une des raisons principales pour adopter une approche processuelle est la prise en compte du contexte (Pettigrew, 1992 ; Yin, 1994). Cela conduit inévitablement à l'articulation de différents niveaux d'analyse qui sont parfois difficiles à séparer les uns des autres, dont la relation est caractérisée par un certain *continuum*, plutôt que par une hiérarchie ou une claire classification (Langley, 1999).

Des événements de niveaux différents...

Malgré l'apparente précision temporelle du terme « événement », Langley identifie différents niveaux d'événements qui vont complexifier l'analyse et l'interprétation processuelle : « *an event may include a bad year, a merger, a decision, a meeting, a conversation, or a handshake. [...] The researcher is often obliged to combine historical data collected through the analysis of documents and retrospective interviews with current data collected in real time. While the first type of data is*

sparse and synthetic, focusing on memorable moments and broad trends, the second is richer and finer grained. And, while the first type misses certain useful nuances and details, the second type may require a certain distancing before it is possible to separate out what is really significant from what will be treated as merely noise (Leonard-Barton, 1990). These phenomena are often unavoidable, but they all render analysis and interpretation more difficult »⁵⁶ (Langley, 1999, p.693). Dans cette logique, le chercheur doit à la fois chercher à en savoir plus sur les événements mémorables et marquants du parcours, desquels il n'a généralement pas l'opportunité de témoigner, tout en distinguant les événements dont il a effectivement pu être témoin sur le terrain qui sont porteurs de sens vis-à-vis du phénomène étudié. Il s'agit ainsi de faire le deuil de l'exhaustivité descriptive lors de l'analyse : *A priori*, il est impératif de ne rien laisser de côté. J'ai donc pris soin d'être aussi exhaustif que possible au moment de la rédaction des notes de terrain dans le journal de bord et j'ai veillé à traiter la totalité du corpus sans distinction préalable quant à la pertinence des matériaux empiriques durant le codage. J'ai également inclus l'ensemble des séquences dans la décomposition temporelle des parcours, mais en privilégiant cependant l'analyse des événements plus particulièrement en lien avec le parcours professionnel dans l'animation et le processus de socialisation professionnelle, afin d'aller au-delà d'un compte-rendu descriptif.

L'étude de cas est selon Geneviève Musca une stratégie de recherche adaptée afin d'explorer des phénomènes complexes, « d'en capturer la richesse et d'y identifier des patterns, dans une optique de génération de théorie (Eisenhardt, 1989 ; Dougherty, 2002, Yin, 2003) » (Musca, 2006, p.154). Cependant, l'auteure note que lorsqu'il s'agit d'étudier un processus, cette méthode se heurte à de nombreuses difficultés dans la collecte et l'analyse des données. L'étude de cas multiples peut adopter deux designs différents : holistique ou enchâssé. Par rapport à l'étude de cas unique, l'étude de cas multiple a l'avantage de renforcer la validité externe de la recherche. En contrepartie, elle demande davantage de temps et de ressources, « qui vont souvent au-delà des moyens d'un chercheur indépendant (Yin, 2003) », comme le note Geneviève Musca (*ibid.*, p.155), surtout lorsqu'elle est longitudinale. L'étude de cas « enchâssée » consiste à considérer plusieurs unités d'analyse, à la différence de la perspective holiste, qui n'en envisage qu'une seule. C'est en ce sens

56 Un événement peut inclure une mauvaise année, une fusion, une décision, une réunion, une conversation ou une poignée de main. [...] Le chercheur est souvent obligé de combiner des données historiques collectées par l'analyse de documents et des entretiens rétrospectifs avec des données actuelles collectées en temps réel. Alors que le premier type de données est rare et synthétique, se concentrant sur les moments mémorables et les grandes tendances, le second est plus riche et plus fin. Et, alors que le premier type manque certaines nuances et détails utiles, le second type peut nécessiter une certaine mise à distance avant de pouvoir séparer ce qui est vraiment significatif de ce qui sera traité comme un « bruit parasite » (Leonard-Barton, 1990). Ces phénomènes sont souvent inévitables, mais ils rendent tous l'analyse et l'interprétation plus difficiles.

qu'elle est ici mobilisée. Dans le cas des parcours professionnels, la perspective holiste retiendrait comme seule unité d'analyse la trajectoire du parcours professionnel de chaque individu. La perspective enchâssée permet *a contrario* d'articuler différentes unités d'analyse du parcours. Yin voit dans le design enchâssé une manière de réduire certains écueils du design holistique, où le chercheur risque davantage de « conduire l'étude tout entière à un niveau abstrait, sans examiner le phénomène de façon détaillée [...] L'étude de plusieurs unités permet de multiplier les angles d'approche du phénomène étudié, de faire émerger de nouvelles compréhensions, de les confronter à des explications rivales, et d'en tester la pertinence auprès d'autres unités au cours même de l'étude, ce qui renforce sa validité interne et la validité du construit (Yin, 2003) » (Musca, 2006, p.156). Le problème principal de cette démarche est de focaliser l'analyse sur les sous-unités du parcours plutôt que sur l'ensemble de celui-ci. C'est pourquoi il me semble pertinent d'analyser dans un premier temps le parcours au niveau des séquences qui le composent, en ayant recours à la méthode de décomposition temporelle (Langley, 1999) et dans un second temps dans son ensemble. L'analyse « cas par cas » se dédouble ensuite d'une analyse « multi-cas ». « Une étude de cas enchâssés se distingue d'une étude multi-cas en ce que l'analyse porte non seulement sur les différentes sous-unités au sein de ce cas, mais également sur le cas dans son ensemble, à un niveau plus large [...] L'intérêt d'un design enchâssé réside largement dans la possibilité d'analyser à la fois les différentes unités, le cas dans son ensemble, et leurs interactions réciproques » (Musca, 2006, p.156 ;171). Nous pourrions ainsi schématiser les niveaux d'analyse retenus :

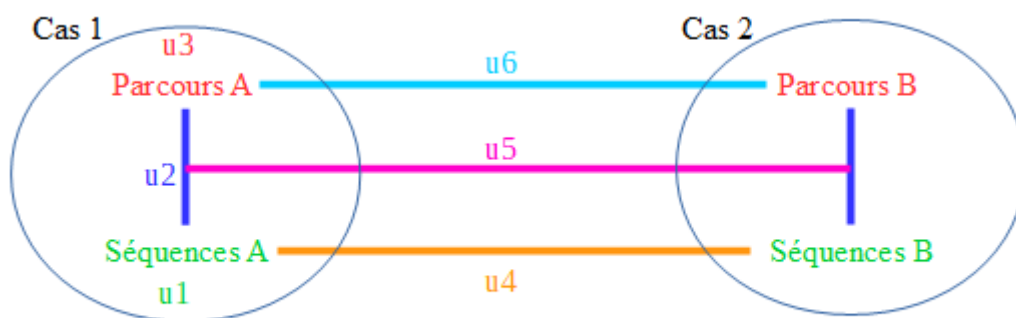


Figure 2 : Schématisation de l'analyse de cas multiples en design enchâssé

Nous avons donc six unités d'analyse différentes en adoptant un design enchâssé d'étude de cas multiples.

u1. Pour chaque individu, les séquences du parcours sont une première unité d'analyse.

u2. Pour chaque individu, la relation entre les différentes séquences du parcours et la trajectoire du parcours dans son ensemble est une seconde unité d'analyse.

- u3. Pour chaque individu, la trajectoire du parcours est une troisième unité d'analyse.
- u4. Dans l'analyse « multi-cas », les séquences des parcours sont une quatrième unité d'analyse.
- u5. Dans l'analyse « multi-cas », la relation entre les séquences des parcours et leurs trajectoires est une cinquième unité d'analyse.
- u6. Dans l'analyse « multi-cas », les trajectoires des parcours sont une sixième et dernière unité d'analyse.

Analyse « cas par cas » des séquences, des enchâssements et de leur relation avec la trajectoire du parcours

J'ai donc dans un premier temps remis dans l'ordre chronologique chaque récit du parcours dans l'animation, en mettant en évidence les années, les durées et les âges. J'ai en effet fait l'hypothèse, par exemple, qu'une entrée dans l'animation à 17 ans en 1984 n'était pas nécessairement une expérience similaire à une entrée dans l'animation à 25 ans en 2005, de même qu'être animateur vacataire en ALSH-ALAE pendant 5 ans n'est vraisemblablement pas une expérience similaire à une vacation de 3 mois. Une fois le récit remis dans l'ordre chronologique du parcours, j'ai nommé les différentes séquences, puis décrit leur déroulement en identifiant les ingrédients et les moteurs entrant en jeu. J'ai ensuite analysé les transitions entre les différentes séquences, ou pour reprendre l'expression de Geneviève Musca, leurs « enchâssements ». Le passage d'une séquence à une autre implique qu'un événement attendu ou inattendu entraîne une modification de la configuration des ingrédients en présence. Ce sont à ces temps que nous avons plus particulièrement prêté attention afin d'analyser le processus de socialisation professionnelle des animateurs, puisqu'ils constituent, comme la littérature scientifique dédiée aux transitions professionnelles l'a mis en évidence, des moments où la « dynamique identitaire » des professionnels est potentiellement soumise à des « tensions » (Perez-Roux, 2016 ; Kaddouri, 2019), notamment lorsque « l'ordre » des choses et des places occupées par chacun est « renégocié » (Strauss, 1992).

3.5.4. Sélection des catégories centrales et construction des catégories théoriques

La troisième phase commence quand toutes les données du corpus ont été encodées. L'ordre privilégié dans les étapes varie selon les auteurs. Pour certains, il convient d'abord d'organiser et de rassembler les différents codes dans des thèmes (Braun & Clarke, 2006), ou « nœuds parents » sous Nvivo. Pour d'autres, il faut d'abord sélectionner les codes centraux sur lesquels le chercheur va se

concentrer (Emerson *et al.*, 1995). C'est cette seconde option que nous avons privilégiée. Durant le codage ouvert et l'écriture des mémos, ici couplée à la décomposition temporelle des parcours, le chercheur identifie beaucoup plus d'idées et de thèmes qu'il ne sera capable d'en traiter dans le cadre d'une seule recherche. Il doit ainsi décider quelles idées il souhaite continuer d'explorer et quelles autres il souhaite mettre de côté, au moins de façon temporaire (*ibid.*). Ces idées mises temporairement de côté peuvent être éventuellement réinvesties plus tard dans l'analyse, ou à l'occasion de futurs travaux. Il est important à cette étape de ne pas abandonner ces données ou ces codes à la marge, puisqu'il peut s'agir d'éléments de contexte ou des détails spécifiques à certains cas qui permettent parfois d'affiner la compréhension du phénomène étudié (King, 2004).

King (2004) estime que la définition des catégories centrales ne devrait pas être définitive tant que l'ensemble des données n'a pas été parcouru et que le codage n'a pas été passé en revue au moins à deux reprises : « *Investing sufficient time to develop the themes will increase the probability of developing credible finding (Lincoln & Guba, 1985)* »⁵⁷ (Nowel *et al.*, 2017, p.10). J'ai ainsi pris le temps de passer plusieurs fois en revue les retranscriptions d'entretiens ainsi que les retranscriptions des notes de terrain. Le cœur du travail consiste donc ici à identifier et sélectionner ce que les auteurs nomment généralement des *core categories* ; cette démarche est articulée avec la phase suivante dite de *focused coding* ou de *selective coding* (Charmaz, 2008).

Une possibilité est de donner la priorité aux thèmes pour lesquels un nombre conséquent de données ont été collectées, et qui reflètent des *patterns* récurrents ou sous-jacents de l'objet étudié. Le chercheur peut également donner la priorité à ce qui semble important pour les enquêtés : les éléments clés qu'ils identifient dans leurs discours, les éléments qui leur posent problème, ou ce qui mobilise beaucoup de temps et d'énergie sur le terrain. Les auteurs soulignent cependant que la sélection des codes centraux est dans tous les cas un parti pris de la part du chercheur, qui doit donc les mettre à jour. Dans le cadre de cette recherche, j'ai tenu compte de ces deux types de critères — quantitatifs et qualitatifs — dans cette opération de sélection. Ne pouvant traiter l'ensemble des thématiques abordées par les animateurs durant les entretiens ni de l'ensemble des phénomènes observés au cours de l'enquête de terrain, j'ai choisi d'axer l'analyse sur les catégories en lien avec le processus de socialisation professionnelle, ce qui induit ici un déséquilibre sur le plan des références empiriques, au profit des entretiens compréhensifs et des décompositions temporelles des parcours et au détriment des notes de terrain. Une fois la sélection des catégories centrales opérée, j'ai suivi les recommandations de Charmaz (2008) qui propose de regrouper les différents segments

57 Investir suffisamment de temps pour développer les thèmes augmentera la probabilité de développer des résultats valides (Lincoln et Guba, 1985).

de données relatifs à chaque thème afin de faciliter l'exploration de leurs significations. Pour cette opération, l'utilisation du logiciel Nvivo s'est révélée très pratique, puisqu'il compile chaque segment de données (en l'occurrence de retranscriptions des entretiens et de notes de terrain) au sein des nœuds auxquels il a été encodé par le chercheur. Il s'agit alors d'étudier les différentes dimensions des catégories centrales et leurs relations. C'est durant cette phase, selon Charmaz, que le chercheur va opérer un travail de théorisation à partir des codes sélectionnés : « *After grounded theorists have established which initial codes are most frequent and/or significant, they engage in focused or selective coding. This coding allows them to sort and synthesize large amounts of data, thereby expediting their work. Grounded theorists scrutinize their focused codes to evaluate which ones best explain or interpret the empirical phenomenon. These codes then become tentative theoretical categories* »⁵⁸ (Charmaz, 2008, p.165). Pour rappel, chaque segment de données peut ici appartenir à plusieurs nœuds, ce qui permet d'analyser les cooccurrences existantes. Pour chaque catégorie centrale, j'ai utilisé l'outil de requêtes d'encodage sous Nvivo pour mettre en évidence les relations avec les éléments qui la composent (sous-nœuds). Les nombres de références et de sources dans lesquelles ces cooccurrences se trouvent sont précisés, de même que le coefficient de similarité d'encodage entre les nœuds. L'analyse de ces cooccurrences m'a ensuite permis de ne retenir que les références significatives, sur lesquelles se basent nos développements théoriques. Par exemple, une référence cooccurrence dans les nœuds « formation » et « relation avec les jeunes » pouvait évoquer l'accompagnement d'un jeune en formation et non la formation de l'animateur au travail en relation avec les jeunes. Le sens des références doit ainsi être systématiquement vérifié pour ne retenir que celles qui sont significatives par rapport à la catégorisation opérée. J'ai ici adjoint les analyses des séquences temporelles du parcours liées aux références significatives retenues. J'ai donc articulé — dans l'exploration des catégories centrales visant l'émergence des catégories théoriques — références issues des entretiens compréhensifs, références issues des notes de terrain et éléments d'analyses issues de la décomposition temporelle des parcours individuels. L'analyse des contenus et des relations au sein des catégories centrales m'a permis de faire émerger six catégories théoriques caractéristiques du processus de socialisation professionnelle des animateurs jeunesse : modalités d'entrée dans le monde de l'animation ; évolution du rapport au travail et du projet professionnel ; changements de postes ou de structure et ajustements de Soi ; ajustement de

58 Une fois que les chercheurs adoptant la *Grounded Theory* ont établi quels codes initiaux sont les plus fréquents et/ou les plus significatifs, ils s'engagent dans un codage sélectif ou « resserré ». Ce codage leur permet d'organiser et de synthétiser une masse importante de données, accélérant ainsi leur travail. Les chercheurs passent en revue les codes sélectionnés afin d'évaluer lesquels expliquent le mieux ou interprètent le phénomène empirique. Ces codes deviennent alors des tentatives de catégories théoriques.

Soi face aux changements de niveau organisationnel et institutionnel ; rapports à la formation professionnelle ; rapports aux publics. On retrouve donc ici les six catégories théoriques qui vont organiser la présentation des résultats qualitatifs. Si je n'ai pour l'heure pas eu le temps de retravailler la composition des catégories théoriques sous Nvivo, à titre d'exemple, la catégorie théorique « modalités d'entrée dans l'animation » regrouperait ainsi les sous-nœuds « reconversion professionnelle », « entrée par formation BAFA », « entrée par l'emploi », « projet professionnel initial », « études supérieures », « animation occasionnelle », « professionnalisation » « autrui-significatifs », « reconnaissance », « groupe de référence », « rapport au travail ». Ces nœuds, étudiés de façon isolée, n'auraient finalement que peu de sens pour la compréhension globale des phénomènes (Aronson, 1994). C'est bien l'analyse des différentes dimensions des catégories théoriques et des relations entre ces différentes dimensions qui permet de comprendre le phénomène étudié dans sa complexité. Nous avons ici eu recours à des analyses « multi-cas », au sens de Geneviève Musca (2006).

Selon Emerson *et al.* (1995), durant le processus de théorisation, le chercheur doit établir des comparaisons systématiques entre les événements et entre les cas afin d'identifier en quoi ils varient, d'une part, et quelles sont les conditions qui les amènent à varier, d'autre part. Pour ce faire, j'ai donc eu recours à une analyse « multi-cas » (Musca, 2006) : c'est ce travail de théorisation par comparaison systématique qui est mis en exergue dans les résultats présentés dans le chapitre suivant. La comparaison multi-cas permet de mettre en évidence les différentes formes que peut par exemple prendre le rapport à la formation professionnelle continue selon le profil des animateurs jeunesse. Nous pouvons ainsi regrouper les cas semblables et comparer les dissemblances entre les différents regroupements opérés. En ce sens, l'analyse multi-cas permet d'élever le niveau d'analyse au-delà du particularisme propre à chaque parcours individuel, en construisant des catégories théoriques. Si ces catégories théoriques sont des idéaux-types qui éloignent nécessairement de la réalité et du contexte propre au cas particulier, elles permettent de dépasser le stade de la description fine pour penser les différentes dimensions qui composent l'objet social analysé. Ce dépassement du particularisme est impératif aux yeux des chercheurs s'inscrivant dans le courant constructiviste de la *Grounded Theory*. En effet, selon King (2004), si le chercheur se contente de donner à voir les codes et les catégories centrales du corpus empirique, ses résultats ne seront rien de plus qu'une description avec peu de profondeur, rendant peu compte de la richesse des données qualitatives. Idéalement, une fois engagé dans le processus d'analyse, le chercheur doit progresser de la description — où les données ont été organisées et synthétisées afin d'en dégager

des modèles (*patterns*) — à l'interprétation, où il va théoriser la signification de ces modèles et leurs implications plus larges, dans une éventuelle optique d'étendue de la portée des résultats⁵⁹, en relation avec la littérature (Braun & Clarke, 2006).

La validité du processus d'analyse de la recherche va dépendre de la cohérence de l'argumentation. La fiabilité sera ainsi déterminée par la façon dont le chercheur utilise les données pour étayer ses développements principaux, en s'appuyant sur une explication convaincante (Starks & Trinidad, 2007). Pour que la discussion soit valide, le chercheur doit discuter de tous les résultats pertinents, y compris des résultats inattendus ou à la marge par rapport aux analyses principales du phénomène étudié (Nowel *et al.*, 2017). La validité empirique est relative à la description détaillée des processus de recueil de données, de codage, d'organisation et d'analyse des données, afin de permettre au lecteur de juger si le résultat final est bien enraciné dans les données collectées (Ryan *et al.*, 2007 ; Nowel *et al.*, 2017). Des « réseaux thématiques » peuvent être utilisés pour donner à voir l'organisation et l'articulation entre les codes et les catégories théoriques, rendant explicites les procédures utilisées pour passer du texte à l'interprétation (Attride-Stirling, 2001). Dans nos résultats, nous présenterons les dimensions prises en considération pour chaque catégorie théorique ainsi que leurs indices de similarité, en nous basant sur les coefficients de Jaccard (1901) calculé sous Nvivo. L'indice de similarité de Jaccard permet une comparaison entre deux ensembles (codes, catégories théoriques, sources) en calculant leur taux de recouvrement. Il consiste à diviser le nombre d'objets en commun par le nombre d'objets distincts dans les deux ensembles, autrement dit le cardinal de l'intersection divisé par le cardinal de l'union. Sa formule mathématique est la suivante :

$$J(A, B) = \frac{|A \cap B|}{|A \cup B|}$$

Formule de Jaccard, 1901

Sous Nvivo, il fait ainsi le rapport entre les références communes aux deux ensembles comparés et celles propres à chaque ensemble. Le coefficient de Jaccard obtenu varie de 0 à 1 ; il ne tient compte que des associations positives. Plus il est proche de 1 et plus les deux ensembles sont similaires, et inversement. 0.0 est donc le coefficient de recouvrement nul ; 1.0 le coefficient de recouvrement parfait. Nous pouvons visualiser la similarité entre les ensembles comparés⁶⁰ sur le diagramme de grappes généré par le logiciel ; celle-ci se lit en matière de proximité dans l'espace.

59 Vers la formulation de « théories de moyenne portée », dites parfois « intermédiaires » (*middle-range theories*, Merton, 1948).

60 Nvivo permet de comparer les nœuds ou les sources.

Les ensembles les plus proches spatialement sur le diagramme sont les plus similaires ; les ensembles les plus éloignés spatialement sont les moins similaires. Si cette opération peut s'apparenter à une « quantification du qualitatif » (Braud, 2014), à l'instar du comptage des références et des sources mobilisées, elle est un gage de validité scientifique, dans la mesure où le lecteur peut apprécier le degré d'ancrage de nos développements théoriques dans les données empiriques.

3.5.5. Donner à voir les éléments objectivables des parcours professionnels et des trajectoires individuelles

Dans la même logique de complémentarité entre « quantitatif » et « qualitatif », j'ai également trouvé pertinent de catégoriser les caractéristiques individuelles des animateurs jeunesse et les données objectivables de leur parcours dans l'animation de 16 à 35 ans à l'aide d'une matrice individus-caractères réalisée sous Libre Office (*annexe 8.*). Pour gagner en comparabilité, j'y ai catégorisé la plupart des données objectives, qui, compte tenu de la taille de la population d'enquête, étaient en l'état trop dispersées pour être soumises à ce type d'analyse. À titre d'exemple, l'âge des animateurs est ainsi catégorisé en 2 modalités, l'ancienneté sur le poste actuel en 6 modalités, le nombre d'années d'études supérieures en 3 modalités, le taux de précarité du parcours en 5 modalités, etc. Afin de dégager les tendances caractéristiques de la population d'enquête, je m'appuie sur une analyse de fréquences et des tests chi² significatifs, réalisés sous Iramuteq (Ratinaud, 2009). Nous présenterons dans nos résultats les tableaux et les graphes les plus parlants, en les mettant en comparaison avec les données relatives à la population d'ensemble, à savoir les animateurs socioculturels en France. Concernant les relations statistiques mises en évidence, il est important de souligner qu'elles n'indiquent que des tendances et qu'elles ne permettent pas une généralisation de nos résultats, compte tenu là encore de la taille de la population d'enquête. Celui-ci est en effet trop restreint pour pouvoir mettre en évidence des relations statistiquement valides. La valeur de p est en effet dans plusieurs tests chi² inférieure ou égale à 0,05, ce qui permet de rejeter l'hypothèse nulle H₀, mais il existe dans tous les tests en question des valeurs théoriques inférieures à 5, ce qui oblige le chercheur à une certaine prudence dans l'affirmation de ses résultats. Ces éléments quantitatifs seront par la suite mobilisés pour mettre en perspective certaines de nos analyses qualitatives, afin d'alimenter la réflexion relative au travail de théorisation.

4. Résultats de la recherche

Les résultats ici présentés ne peuvent rendre compte de la richesse de notre corpus empirique. Nous nous écartons nécessairement des principes de la *Grounded Theory* pour un temps, dans le sens où certains nœuds, entretiens et notes de terrain ont pour l'heure été écartés de l'analyse. Nous avons été contraints de faire des choix et de concentrer notre analyse sur des thématiques spécifiques, particulièrement en lien avec les questions qui animent initialement notre projet de thèse. Par souci de comparabilité des sources, nous avons choisi de ne pas traiter les entretiens conduits avec les directeurs et coordinateurs de structures n'ayant pas un parcours antérieur en tant qu'animateur ou n'assurant plus aucune fonction d'animation de terrain sur leur poste actuel. Suivant cette même logique, nous avons également décidé de ne pas traiter les entretiens conduits avec les éducateurs spécialisés, ludothécaires, médiathécaires ou agents d'accueil. Ils nous ont par contre généralement permis d'avoir une meilleure compréhension du contexte et de l'histoire de la structure, ainsi que de mettre à distance les discours des animateurs. Nous nous concentrons donc sur 23 entretiens compréhensifs. Les notes de terrain et les documents collectés durant l'enquête ont également pour l'heure été mis de côté, compte-tenu des catégories centrales finalement retenues durant l'analyse du corpus. Là encore, ces matériaux empiriques nous ont cependant permis de remettre les discours dans leur contexte, de retracer le déroulement de notre enquête de terrain jusqu'à l'entretien et ainsi de gagner en finesse dans l'analyse de ces derniers, puisque « réimprégné » de la situation.

La présentation de nos résultats s'articule en six parties :

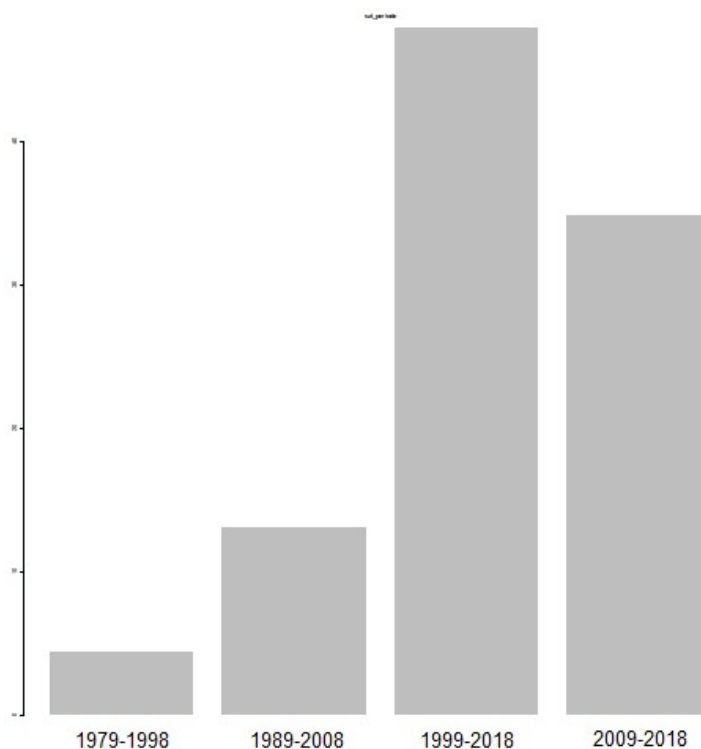
1. Résultats des analyses sous Iramuteq des fréquences et des correspondances relatives à la matrice individus-caractères ;
 2. Résultats des analyses des séquences temporelles et segments textuels relatifs aux modalités d'entrée et de professionnalisation dans le monde de l'animation ;
 3. Résultats des analyses des séquences temporelles et segments textuels relatifs aux resocialisations professionnelles en référence aux expériences antérieures du parcours ;
 4. Résultats des analyses des séquences temporelles et segments textuels relatifs à la proximité et distance socioculturelle avec le public et à leurs incidences sur le processus de socialisation professionnelle ;
 5. Résultats des analyses des séquences temporelles et segments textuels relatifs aux apprentissages professionnels informels et au rapport à la formation professionnelle continue ;
 6. Résultats des analyses des séquences temporelles et segments textuels relatifs aux conditions de l'ajustement identitaire dans le collectif de travail en contexte de changement institutionnel.
- Une septième partie sera consacrée à la discussion générale des résultats.

4.1. Résultats quantitatifs issus des traitements sous Iramuteq

Les résultats ci-après sont relatifs à la matrice individus-caractères que nous avons constitué à partir de notre corpus d'entretiens. Il s'agit de données objectives renvoyant aux 23 individus et à leurs parcours de vie professionnelle de 16 à 35 ans. Nous prenons ici en compte les éléments renvoyant au parcours de formation afin d'appréhender le processus de socialisation professionnelle de la fin des études secondaires à la professionnalisation dans le monde de l'animation socioculturelle.

4.1.1. Analyse des fréquences

- Périodes prises en compte dans le parcours de vie



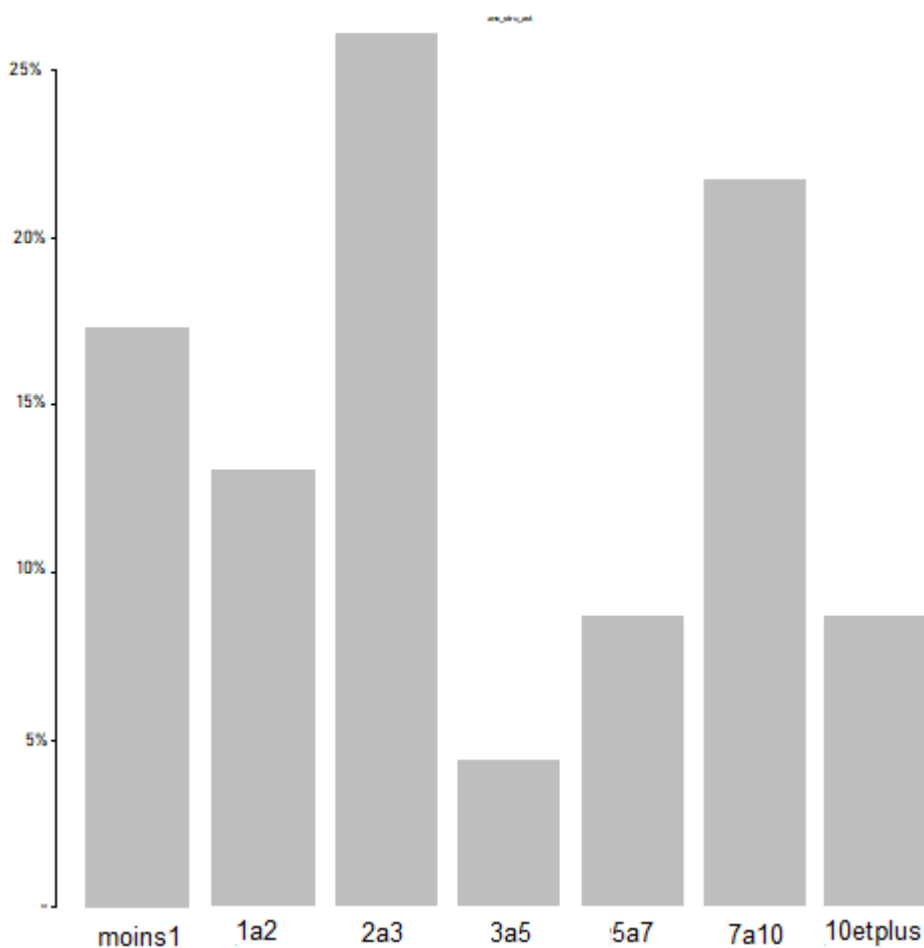
Temporalité du parcours de 16 à 35 ans

Les résultats ici étudiés se centrent sur le parcours de vie de 16 à 35 ans des individus. Pour la majorité d'entre eux, il se déroule principalement sur les périodes 1999-2018 (11 sur 23, soit 48 %) et 2009-2018 (8 sur 23, soit 35 %). Il se déroule principalement sur la période 1989-2008 pour 3 d'entre eux et 1979-1998 uniquement pour le plus ancien animateur de notre corpus.

- Genre, catégorie d'âge et racisation

Sur 23 individus, 7 sont des femmes et 16 sont des hommes. 14 ont moins de 35 ans et 9 ont plus de 35 ans. L'âge moyen des femmes est de 31,14 ans (écart type de 7,17) et de 34,75 ans pour les hommes (écart type de 9,39). 7 individus sont racisés, (3 femmes et 4 hommes) et 16 sont non-racisés (4 femmes et 12 hommes). La moyenne d'âge des individus racisés est de 37,71 ans (écart type de 11,95) et de 31,87 ans pour les individus non racisés (écart type de 6,69). Elle est de 39,75 ans pour les hommes racisés (écart type de 14,72) et de 35 ans pour les femmes racisées (écart type de 9,16). La moyenne d'âge des hommes non racisés est de 33,08 ans (écart type de 6,99) et de 28,25 ans pour les femmes non racisées (écart type de 4,57).

- Ancienneté au sein de la structure actuelle



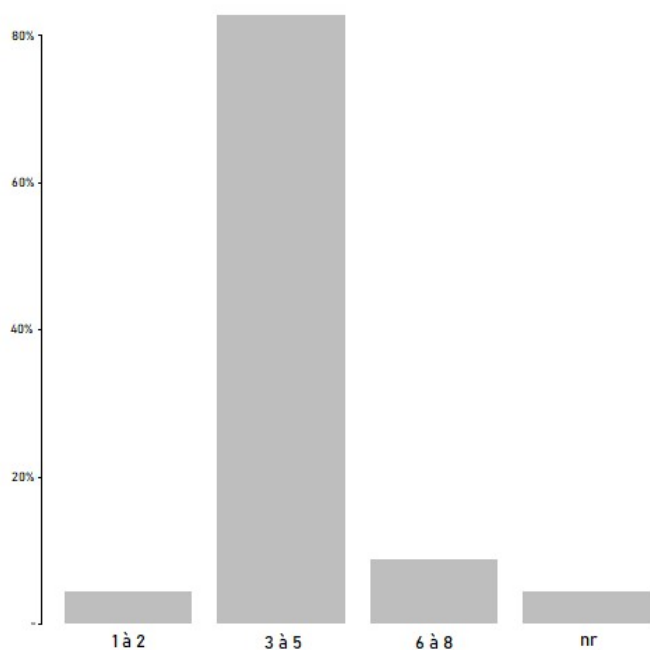
Années d'ancienneté dans la structure actuelle

14 individus sur 23 ont moins de 5 années d'ancienneté au sein de leur structure actuelle, soit 60,86 % de l'ensemble. 7 individus sur 23 ont au moins 7 années d'ancienneté au sein de leur structure actuelle, soit 30,43 % de l'ensemble. Notons que parmi les 14 individus ayant moins de 5 années d'ancienneté, 4 sont racisés et 6 sont des femmes. Ils sont ainsi sur-représentés dans cette catégorie. Parmi les 7 individus ayant

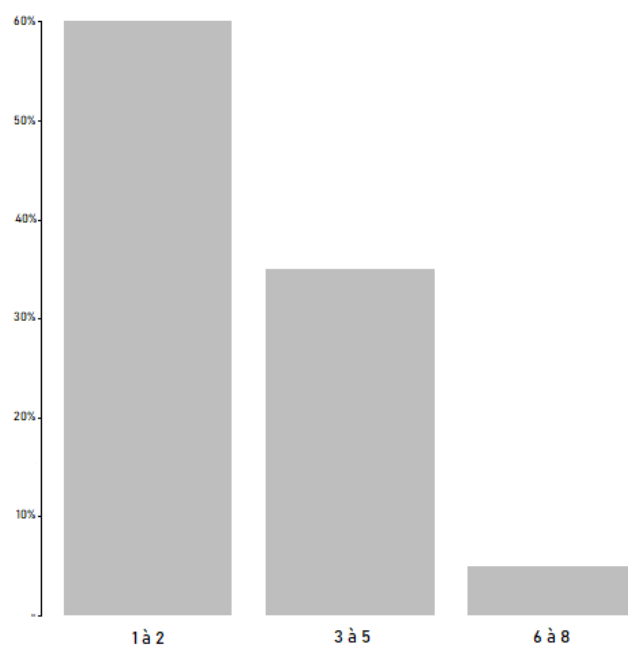
au moins 7 années d'ancienneté, 5 sont non racisés et la totalité sont des hommes. Les hommes non racisés sont donc sur-représentés dans cette catégorie.

- *Changements d'état au sein du parcours, taux de continuité et nombre de lieux de travail*

Nous ne prenons ici en considération que les changements d'état, sans prendre en compte les configurations des séquences temporelles. 11 sont distingués dans notre matrice individus-caractères : études secondaires, formation BAFA-BAFD, formation universitaire, formation professionnelle hors animation, formation d'éducateur spécialisé, formation professionnelle dans l'animation, travail en tant qu'animateur, travail en tant que directeur, travail en dehors de l'animation, travail social, ni en emploi ni en formation.



Changements durant la première décennie du parcours (16-25 ans)



Changements durant la seconde décennie du parcours (26-35 ans)

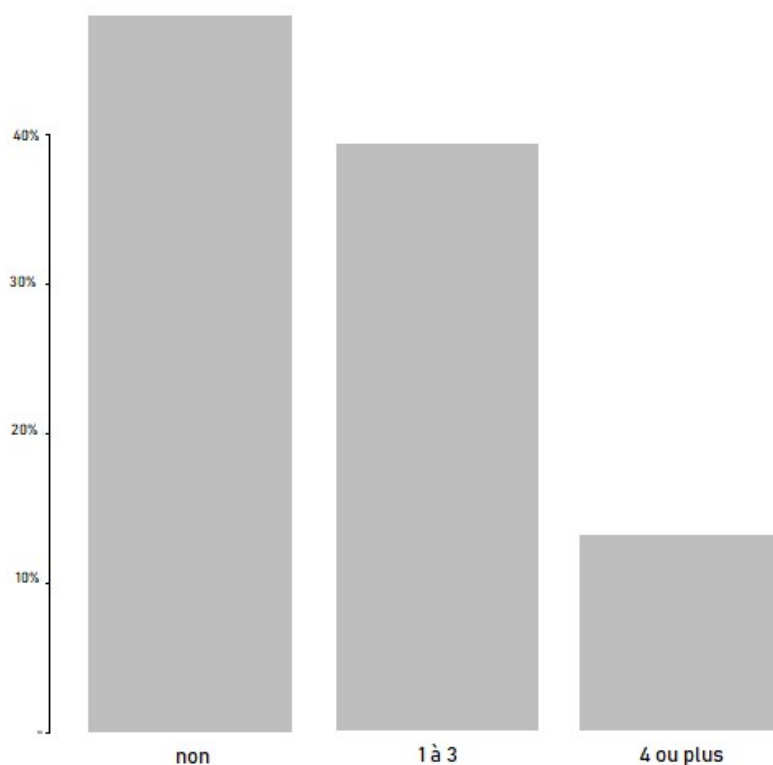
Les changements d'état sont plus nombreux durant la première décennie du parcours de 16 à 25 ans. 91,31 % des individus connaissent plus de 2 changements d'état au cours de ces dix premières années du parcours de vie. 60 % d'entre eux ne connaissent pas plus de 2 changements d'état au cours des dix années suivantes, de 26 à 35 ans. Cette tendance apparaît logique dans la mesure où la fin des études secondaires implique nécessairement un changement d'état. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, l'entrée dans l'animation n'est pas linéaire et est souvent précédée de plusieurs changements d'état.

	Effectifs	pourcentage
taux_cont_50etplus	17	73.91 %
taux_cont_moinsde50	6	26.09 %
	23	100 %

Comme en atteste le tableau ci-dessus, le taux de continuité du parcours de 16 à 35 ans est supérieur à 50 % pour 73,91 % de l'ensemble (17 sur 23). Le tableau ci-dessous met en exergue le nombre total de lieux de travail de 16 à 35 ans, que ce soit dans l'animation ou en dehors. Comme nous pouvons le voir, 56,52 % de l'ensemble n'a pas travaillé dans plus de 3 structures différentes durant cette période.

	Effectifs	pourcentage
tot_struc_1a3	13	56.52 %
tot_struc_4a6	7	30.43 %
tot_struc_7a11	3	13.04 %
	23	100 %

- Formations et études supérieures



Années d'études supérieures (16-35 ans)

47,83 % des individus de notre corpus n'ont pas suivi d'études supérieures (11 sur 23). 39,13 % y ont passé

d'1 à 3 années, sans nécessairement obtenir de diplôme de niveau Licence (9 sur 23). Seuls 13,04 % sont allés au-delà du niveau Licence, sans nécessairement obtenir de diplôme de niveau Master (3 sur 23).

60,87 % des individus sont titulaires du BAFA et/ou du BAFD (14 sur 23). 39,13 % de l'ensemble n'a donc jamais travaillé en tant qu'animateur ou directeur occasionnel (9 sur 23).

69,57 % des individus sont titulaires d'un diplôme professionnel dans l'animation ou sont en passe de l'être (16 sur 23). Un certain nombre d'entre eux – souvent les derniers arrivants au sein de l'équipe – sont en effet toujours en cours de formation lors de notre enquête de terrain. 30,43 % de l'ensemble travaille donc en tant que permanent sans avoir validé ou entamé une formation professionnelle dans l'animation (7 sur 23).

39,13 % des individus ont suivi une formation professionnelle en dehors de l'animation avant de s'y reconverter (9 sur 23). Comme pour les études supérieures, nous comptabilisons ici également les formations qui n'ont pas abouti sur l'obtention d'un diplôme.

- Expériences pré-professionnelles : stages et services civiques

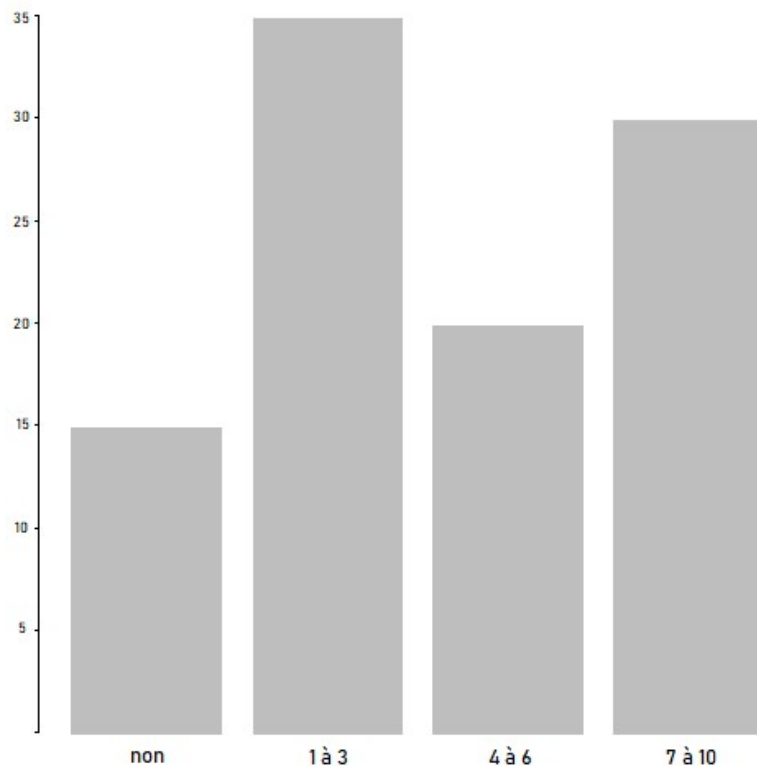
47,83 % des individus ont réalisé un stage ou un service civique entre 16 et 35 ans (11 sur 23). Ces expériences pré-professionnelles se concentrent généralement sur la période 16-25 ans, où 8 individus sur 21 sont concernés, contre 5 individus sur 20 sur la période 26-35 ans.

- Expériences professionnelles dans l'animation et en dehors

65,22 % des individus ont travaillé en dehors de l'animation entre 16 et 35 ans (15 sur 23). 34,78 % de l'ensemble a travaillé durant plus de la moitié de son parcours professionnel en dehors de l'animation (8 sur 23). La même proportion a travaillé durant au moins 70 % du parcours professionnel dans l'animation (8 sur 23).

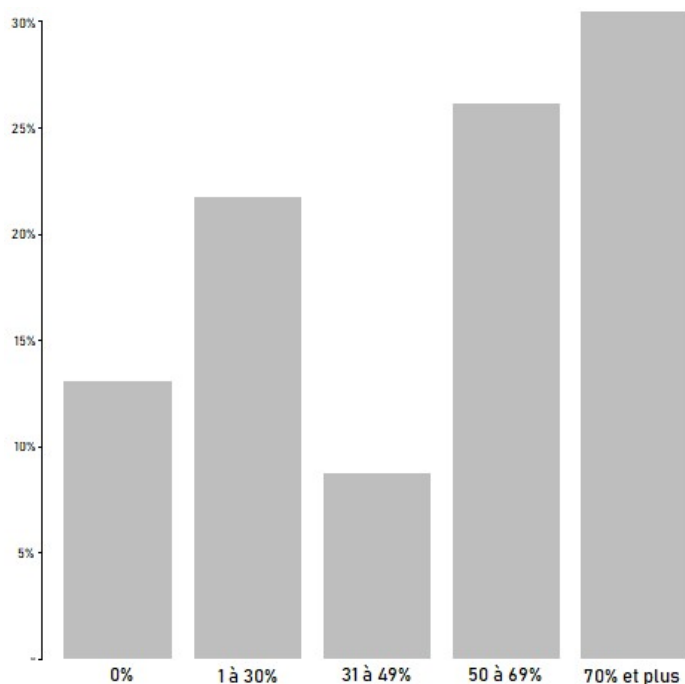
Concernant les conditions d'emploi, de 16 à 25 ans, 52,38 % des individus n'ont jamais travaillé en CDI, dans l'animation ou en dehors (11 sur 21). 38,09 % ont travaillé en CDI de 1 à 3 ans sur cette même période (8 sur 21) et 9,5 % au moins 7 ans (2 sur 21). Seuls 9,5 % des individus n'ont jamais travaillé avec un contrat précaire (CDD, vacations, contrats aidés) de 16 à 25 ans (2 sur 21). 47,61 % de l'ensemble a travaillé au moins 4 ans avec un contrat précaire durant cette période (10 sur 21).

De 26 à 35 ans, comme nous le voyons sur l'histogramme ci-dessous, le ratio s'inverse puisque seulement 15 % des individus n'ont jamais travaillé en CDI, dans l'animation ou en dehors (3 sur 20). 60 % des individus ne travaillent pas avec un contrat précaire durant cette période (12 sur 20).



Années en CDI de 26 à 35 ans.

De 26 à 35 ans, 35 % des individus ont travaillé de 1 à 3 ans en CDI (7 sur 20), 20 % de 4 à 6 ans (4 sur 20), 30 % de 7 à 10 ans (6 sur 20) ; soit 50 % de 4 à 10 ans. Ils ne sont plus que 10 % à avoir travaillé entre 4 et 6 ans dans des conditions d'emploi précaire. Aucun individu ne se situe au-delà des 6 années de travail précaire entre 26 et 35 ans. On retrouve ainsi une période de 16 à 25 ans plutôt caractérisée par des contrats de travail précaires et une période de 26 à 35 ans plutôt caractérisée par des contrats de travail stables. Pour autant, au regard de l'ensemble du parcours de 16 à 35 ans, le taux de précarité de contrat reste dans l'ensemble important, comme en atteste l'histogramme ci-dessous.



56,52 % des parcours individuels (13 sur 23) de 16 à 35 ans ont un taux de précarité de contrat d'au moins 50 %. Il n'excède pas 30 % dans 34,78 % des parcours individuels (8 sur 23).

Concernant le temps de travail, de 16 à 25 ans, 50 % des individus voient leur temps de travail évoluer à la hausse (10 sur 20). Pour autant, 65 % de l'ensemble travaille durant cette période principalement à temps partiel (13 sur 20) ; seulement 35 % à plein temps (7 sur 20). Nous ne distinguons pas ici le type de contrat (contrats aidés, CDD, CDI ou vacations). De 26 à 35 ans, 30 % des individus voient leur temps de travail évoluer à la hausse (6 sur 20) et 10 % à la baisse (2 sur 20). 60 % de l'ensemble (12 sur 20) ne connaît donc pas d'évolution du temps de travail durant cette période. 55 % travaillent principalement à temps plein (11 sur 20), 45 % à temps partiel (9 sur 20). Là encore, nous ne distinguons pas le type de contrat (contrats aidés, CDD, CDI ou vacations). La précarité liée au temps de travail tend ainsi à diminuer de 26 à 35 ans. Comme nous le verrons dans nos analyses inter-cas, la majorité des animateurs font effectivement leurs débuts à temps partiel avant de voir leurs heures de travail augmenter jusqu'au temps plein.

– Profils des animateurs de 16 à 25 ans et de 26 à 35 ans et type de public

Sur 18 individus travaillant dans l'animation entre 16 et 25 ans, 14 sont ici catégorisés en tant qu'« animateurs professionnels locaux » (77,77 %), 3 en tant qu'« animateurs professionnels extérieurs » (16,66 %) et 1 en tant qu'« animateur occasionnel local » (5,55 %). Sont considérés comme « locaux » les animateurs travaillant dans leur unité urbaine d'origine.

Sur 20 individus travaillant dans l'animation entre 26 et 35 ans, 13 sont ici catégorisés en tant qu'« animateurs professionnels locaux » (65 %), 6 en tant qu'« animateurs professionnels extérieurs » (30 %) et 1 en tant qu'« animateur occasionnel extérieur » (5 %). Les animateurs ont ainsi tendance à commencer leur parcours dans l'animation près de chez eux. Comme nous le verrons, la mobilité professionnelle apparaît liée à d'autres variables dans notre corpus.

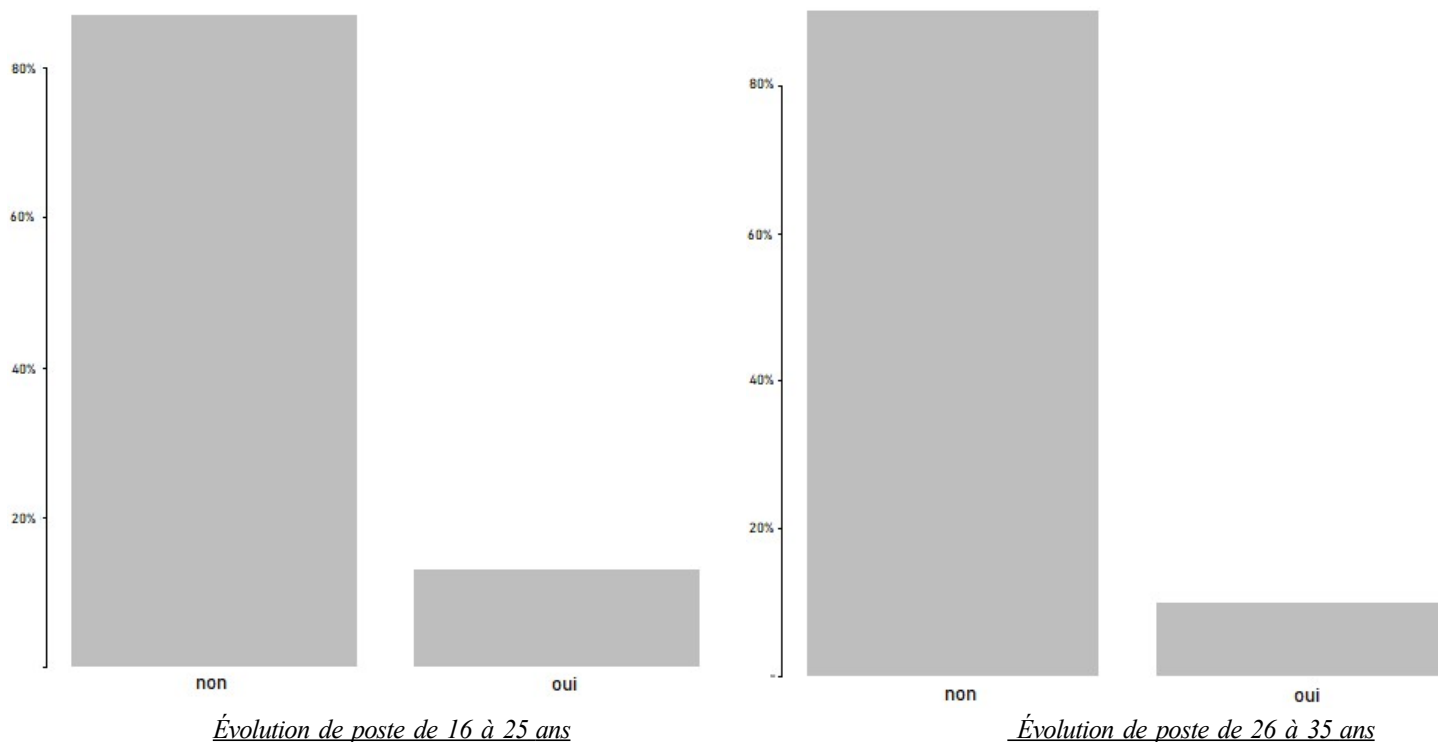
55,55 % des individus ayant travaillé dans l'animation entre 16 et 25 ans (10 sur 18) ont fait leurs débuts auprès d'un public que nous avons qualifié de « mixte » : leur temps de travail est généralement partagé entre « enfance » et « jeunesse ». Dans notre enquête, « l'animation enfance » englobe les expériences en ALAE/ALSH maternels et élémentaires. « L'animation jeunesse » englobe les expériences dans les différents types de structures destinés aux 11-25 ans. 22,22 % ont travaillé durant cette période exclusivement auprès d'un public « enfance » (4 sur 18) et 22,22 % exclusivement auprès d'un public « jeunesse » (4 sur 18). Nous verrons dans la partie suivante que cette répartition est significativement genrée. De 26 à 35 ans, plus aucun individu travaillant dans l'animation durant cette période ne travaille

exclusivement en direction du public « enfance ». 55 % travaillent auprès d'un public « mixte » (11 sur 20) et 45 % exclusivement auprès d'un public « jeunesse » (9 sur 20). Au moment de l'enquête, 60,87 % des individus travaillent auprès d'un public « mixte » (14 sur 23) et 39,13 % exclusivement auprès d'un public « jeunesse » (9 sur 23).

Ainsi, une part conséquente des « animateurs jeunesse » de notre corpus partage son temps de travail auprès de différents types de publics. La plupart d'entre eux travaille également auprès du public enfance, mais dans l'ensemble des cas, la majorité du temps de travail reste dédié à l'animation jeunesse.

– Évolution professionnelle

De 16 à 25 ans, seulement 13,04 % des individus ont mentionné une évolution de poste, dans l'animation ou en dehors (3 sur 23). Si nous pouvions penser que ce ratio augmente dans les séquences ultérieures du parcours professionnel, ce n'est pas le cas dans notre corpus, dans la mesure où seulement 10 % des individus mentionnent une évolution de poste entre 26 et 35 ans (2 sur 20).



– Éléments de discussion des analyses de fréquences

Les résultats ici présentés concernant les caractéristiques objectives de la population d'enquête et de leur parcours dans le monde de l'animation peuvent être mis en comparaison avec les travaux antérieurs consacrés au monde de l'animation, exposés dans le premier chapitre de cette thèse.

1. Au niveau national, selon Francis Lebon (2010 ; 2013), l'animation peut être caractérisée comme un groupe professionnel jeune, avec une moyenne d'âge inférieure à 35 ans. On retrouve dans notre population d'enquête une moyenne d'âge en dessous de 35 ans, ce qui corrobore cette tendance.
2. Le groupe professionnel au niveau national est également caractérisé par un *turnover* important (Lebon, 2009). Dans notre corpus, la mobilité professionnelle importante, particulièrement dans les premières années du parcours professionnel. Les animateurs de moins de 26 ans apparaissent concernés de prime abord. On retrouve donc des expériences professionnelles et préprofessionnelles multiples en début de parcours, avant stabilisation du parcours au-delà de 25 ans. Notons cependant qu'une partie conséquente du *turnover* ne peut pas être appréhendée dans notre enquête, puisqu'elle concerne également d'anciens animateurs qui ont quitté le monde de l'animation.
3. Au niveau national, le groupe professionnel est sujet à une précarité importante, dans la mesure où 52 % des emplois peuvent être considérés comme précaires. Cette précarité peut être rapprochée avec le faible niveau de qualification des animateurs (Lebon, 2013). Dans notre corpus, les parcours sont aussi caractérisés par la précarité des conditions d'emploi (temps de travail et contrats de travail), plus particulièrement chez les jeunes animateurs. Cette précarité de l'emploi est genrée. Elle concerne les femmes de prime abord, qui travaillent plus souvent et plus longtemps que les hommes de notre corpus dans le segment professionnel de « l'animation enfance » en début de parcours. À l'inverse des caractéristiques nationales, les femmes ne sont pas surreprésentées dans notre corpus, puisqu'il y a 16 hommes pour 7 femmes. Notre enquête se déroulant dans des structures d'animation jeunesse, on retrouve ainsi une division du travail genrée entre segment professionnel de l'animation enfance et segment professionnel de l'animation jeunesse. Compte tenu du nombre d'animateurs qu'il représente par rapport au nombre total d'animateurs au niveau national tous segments confondus, « l'animation jeunesse » peut être considérée comme une niche où les hommes sont surreprésentés. On retrouve dans notre corpus un niveau de qualification relativement faible lors de l'entrée dans le monde de l'animation, dans la mesure où près de 48 % des animateurs de notre corpus n'ont pas suivi d'études supérieures.
4. Comme Jérôme Camus (2008) et Magalie Bacou (2017) l'ont mis en exergue, le BAFA fait office de sésame pour commencer à travailler en tant qu'animateur permanent, bien qu'il ne s'agisse pas d'un diplôme professionnel. 60,9 % des animateurs de notre corpus sont entrés dans le monde de l'animation par ce biais.
5. Concernant les modalités d'entrée dans la profession, on retrouve un rapport utilitariste au bénévolat (Dansac & Vachée, 2019), puisque BAFA et Services civiques sont parfois mobilisés par les animateurs dans le cadre de la réalisation de leur « projet professionnel » (Kaddouri, 2019). Nous y reviendrons plus

en détail dans nos analyses qualitatives. Nous voyons également que l'entrée dans l'animation est pour une part conséquente des animateurs de notre corpus une « reconversion professionnelle » (Bacou, 2017), étant donné que près de 35 % d'entre eux ont travaillé durant plus de la moitié de leur parcours en dehors du monde professionnel de l'animation avant d'y entrer.

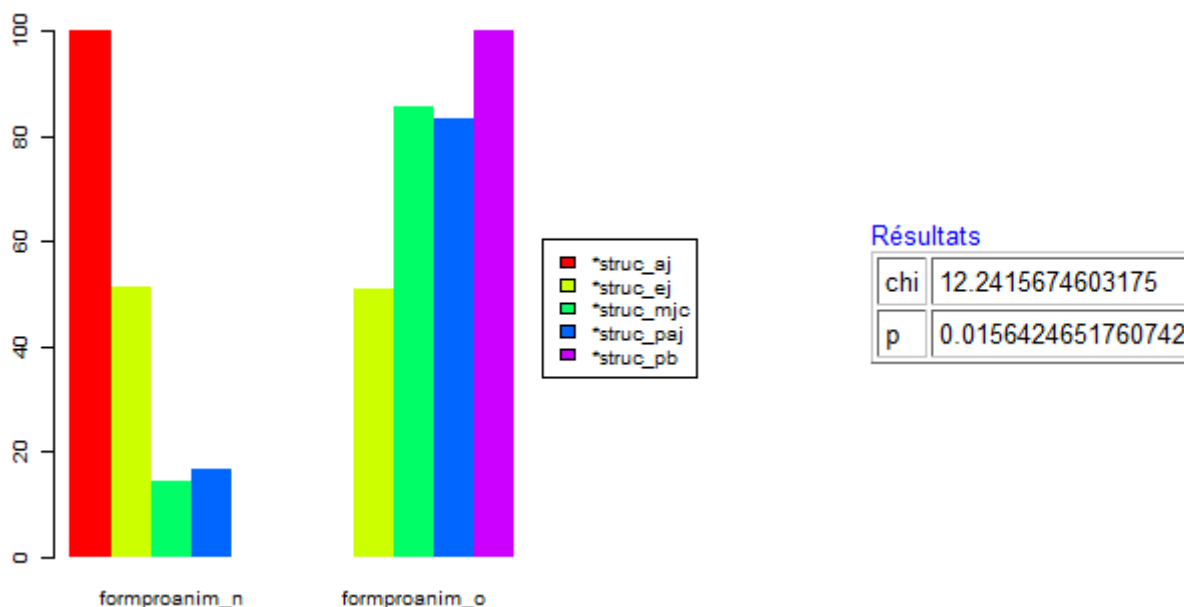
6. Nos résultats mettent aussi en exergue que les évolutions de poste sont rares dans les parcours de 16 à 35 ans. Comme le souligne Magalie Bacou (2017), les perspectives d'évolution et de promotion pour les animateurs se résument à un changement de poste pour devenir directeur ou coordinateur de structure, ou à une sortie du monde professionnel de l'animation. Ainsi, les animateurs, tant qu'ils restent animateurs, n'ont que peu d'opportunités d'évolution professionnelle, si ce n'est une montée en grade pour les animateurs travaillant dans la fonction publique territoriale, ou une forme de responsabilisation vis-à-vis de certains dispositifs au sein de la structure (ex. : animateur-référent du Club-Ados, animateur-coordonateur du dispositif CLAS, etc.). Pour autant, l'animation de terrain reste leur mission principale. Si au-delà de 30 ans les animateurs cherchent généralement à évoluer professionnellement en s'éloignant de l'animation de terrain (Bacou, 2017), on peut alors se demander comment se positionnent les animateurs jeunesse de cette tranche d'âge dans notre corpus.

7. On retrouve également une surreprésentation des animateurs racisés dans les structures implantées dans les Quartiers Prioritaires de la Ville. Ce résultat fait écho au constat de Magalie Bacou : il existe dans le monde professionnel de l'animation une « naturalisation des compétences nécessaires à l'exercice du métier » (2017, pp.39-40), en fonction des origines sociales et culturelles supposées des animateurs. C'est comme nous l'avons vu la logique qui prévaut dans les QPV depuis la politique d'embauche des « grands frères » dans les années 1980. N'ayant que peu de qualifications lorsqu'ils débutent dans l'animation, les animateurs ayant grandi dans les quartiers « prioritaires » sont parfois cantonnés aux structures implantées dans ces quartiers. Le même constat prévaut pour la naturalisation des compétences selon le sexe, qui peut en partie expliquer la surreprésentation des femmes dans les animateurs ayant travaillé précédemment dans le segment professionnel de l'animation enfance. Les femmes de notre corpus débutent plus fréquemment que les hommes exclusivement auprès du public maternel et primaire.

4.1.2. Analyse des tests chi2 significatifs

Nous nous centrons ici principalement sur les résultats du test du chi2 où la valeur de p. est inférieure ou égale à 0,05 et qui apparaissent porteurs de sens. Compte tenu du faible nombre d'individus pour ce type de tests de corrélation entre variables, certaines valeurs théoriques sont inférieures à 5, ce qui doit nous amener à pondérer la validité externe de ces résultats.

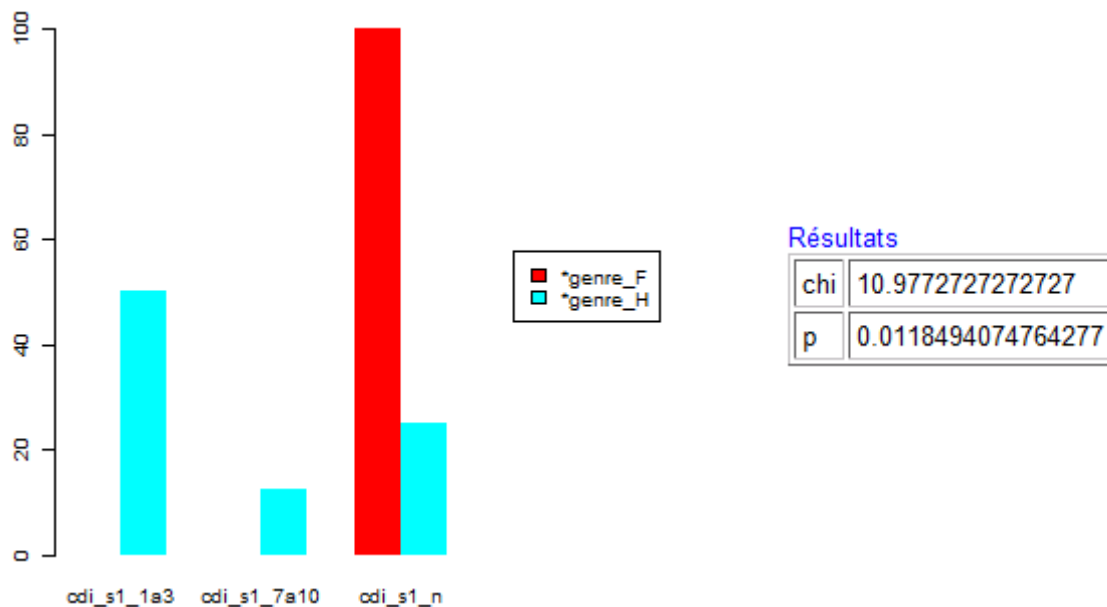
– *Formation professionnelle dans l’animation, type de structure, catégorie d’âge et genre*



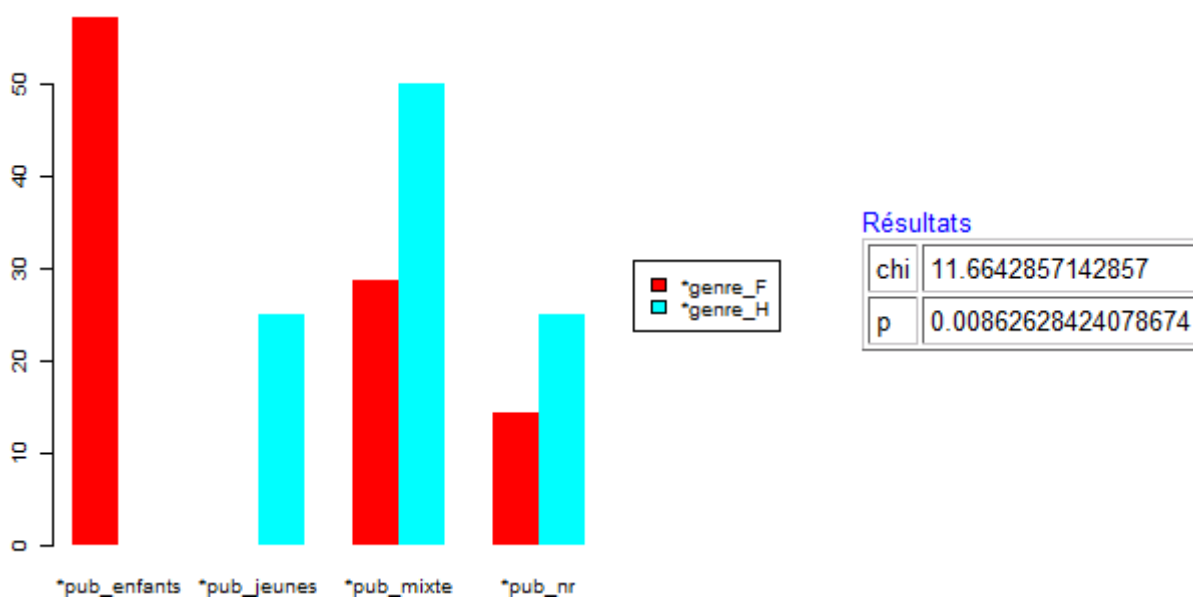
Aucun des trois animateurs travaillant dans les Accueils Jeunes de la commune A n’est titulaire d’un diplôme professionnel dans l’animation contre 65 % de notre ensemble (15 sur 23). Ils ont en commun d’avoir un BAFD ou un diplôme équivalent leur permettant d’assurer des responsabilités de direction. Nous notons que ces trois animateurs sont des hommes de plus de 35 ans. Dans le sous-ensemble des hommes, 62 % sont titulaires d’un diplôme professionnel dans l’animation (10 sur 16). Si le test chi2 entre catégorie d’âge et formation professionnelle dans l’animation ne permet pas d’établir une corrélation statistique significative, les moins de 35 ans sont proportionnellement plus nombreux à être titulaires d’un diplôme professionnel dans l’animation : 73 % d’entre eux le sont (11 sur 14), contre seulement 44 % des plus de 35 ans (4 sur 9). On retrouve dans cette distinction générationnelle les traces d’une incitation croissante à la mise à jour régulière des connaissances et des compétences professionnelles, effet évoqué dans le second chapitre de cette thèse (De Lescure, 2017 ; Monville & Léonard, 2008). Lorsque les animateurs les plus anciens ont pu travailler avec le BAFA et le BAFD pour seuls diplômes parfois pendant plusieurs dizaines d’années, cette trajectoire apparaît aujourd’hui intenable pour les plus jeunes animateurs, qui sont incités par leurs responsables et par leur environnement professionnel à entrer en formation professionnelle continue ; le plus souvent en formation BPJEPS. Comme nous le verrons dans nos analyses qualitatives, les rapports à la formation et les motifs d’entrée en formation professionnelle continue peuvent être très différents tant d’un point de vue inter-individuel qu’intra-individuel, d’une séquence temporelle du parcours à une autre pour un seul et même animateur.

– Genre, conditions d’emploi et type de public

Il existe une relation statistique avérée entre le genre et l’obtention d’un CDI durant les 10 premières années du parcours professionnel.



Aucune femme (0 sur 7) n’a obtenu de CDI durant cette période, contre 75 % des hommes (12 sur 16). Ces résultats sont à croiser avec ceux relatifs au genre et au type de public durant les 10 premières années du parcours professionnel.



Aucun homme n'a travaillé exclusivement en direction du public enfance durant cette période, contre 57 % des femmes (4 sur 7). À l'inverse, aucune femme n'a travaillé exclusivement en direction du public jeunesse durant cette période, contre 25 % des hommes (4 sur 16).

Or, il existe également une relation significative entre le type de public et les conditions d'emploi.

Contributions a posteriori

nom_colresi	preca_s1_1a3	preca_s1_4a6	preca_s1_7a10	preca_s1_n
*pub_enfants	-1.76	1.86	1.27	-0.68
*pub_jeunes	2.74	-1.61	-0.68	-0.68
*pub_mixte	0.07	1.34	0.19	-1.3
*pub_nr	-0.99	-1.85	-0.78	2.81

Résultats

chi	27.9034722222222
p	0.00571473724990587

Aucun des 4 animateurs ayant travaillé exclusivement en direction du public jeunesse n'est au-dessus des 3 années de conditions d'emploi précaire (CDD, vacations ou contrats aidés). À l'inverse, aucune des 4 animatrices ayant travaillé exclusivement en direction du public enfance n'est en dessous des 4 années de conditions d'emploi précaire.

Autre résultat pouvant être rapproché de ce dernier, la relation significative entre le temps de travail et le public relatif aux 10 premières années du parcours professionnel.

Pourcentages en ligne

nom_col	tps_w_mt	tps_w_nr	tps_w_tp	tps_w_v	total
*pub_enfants	25	0	0	75	100
*pub_jeunes	25	0	75	0	100
*pub_mixte	60	0	20	20	100
*pub_nr	0	60	40	0	100

Résultats

chi	26.1132142857143
p	0.00195763170267553

Aucune animatrice travaillant exclusivement en direction du public enfance durant les 10 premières années du parcours professionnel ne travaille à temps plein, contre 75 % des animateurs travaillant exclusivement en direction du public jeunesse. Ces résultats sont corroborés par la relation entre le type de public et l'obtention d'un CDI durant 10 premières années du parcours professionnel. Si le test du chi2 n'est pas ici significatif, aucune des 4 animatrices ayant travaillé exclusivement en direction du public n'a obtenu de CDI durant cette période, contre seulement 1/4 des animateurs ayant travaillé exclusivement en direction du public jeunesse.

Les femmes commencent ainsi plus souvent leur parcours professionnel dans l'animation exclusivement en direction du public enfance et sont de ce fait plus exposées à la précarité durant les 10 premières années de leur parcours professionnel que les hommes, tant en raison de la nature de leur contrat de travail que de leur temps de travail. Cette tendance au sein de notre population va dans le sens des résultats de Francis Lebon (2010) vis-à-vis de l'animation et plus généralement ceux de Serge Paugam (2000) vis-à-vis de la précarité de l'emploi en France. La précarité en début de parcours professionnel est genrée dans l'animation comme elle l'est dans l'ensemble du monde du travail.

– *Genre et mobilité professionnelle*

Toujours en ce qui concerne le genre, notons enfin qu'il existe une relation statistique avérée avec l'ancienneté au sein de la structure actuelle. Une seule femme sur 7 est en poste depuis plus de 3 ans dans la même structure, contre 44 % des hommes (7 sur 16). Ce résultat est à dissocier des éléments présentés précédemment puisqu'il ne renvoie pas à la question des conditions d'emploi, mais il apparaît intéressant d'étudier le taux de continuité dans l'ensemble du parcours professionnel.

Pourcentages en colonne

nom_colresi	*genre_F	*genre_H
anc_sact_10etplus	0	12.5
anc_sact_1a2	0	18.75
anc_sact_2a3	28.57	25
anc_sact_3a5	0	6.25
anc_sact_5a7	14.29	6.25
anc_sact_7a10	0	31.25
anc_sact_moins1	57.14	0
total	100	100

Résultats

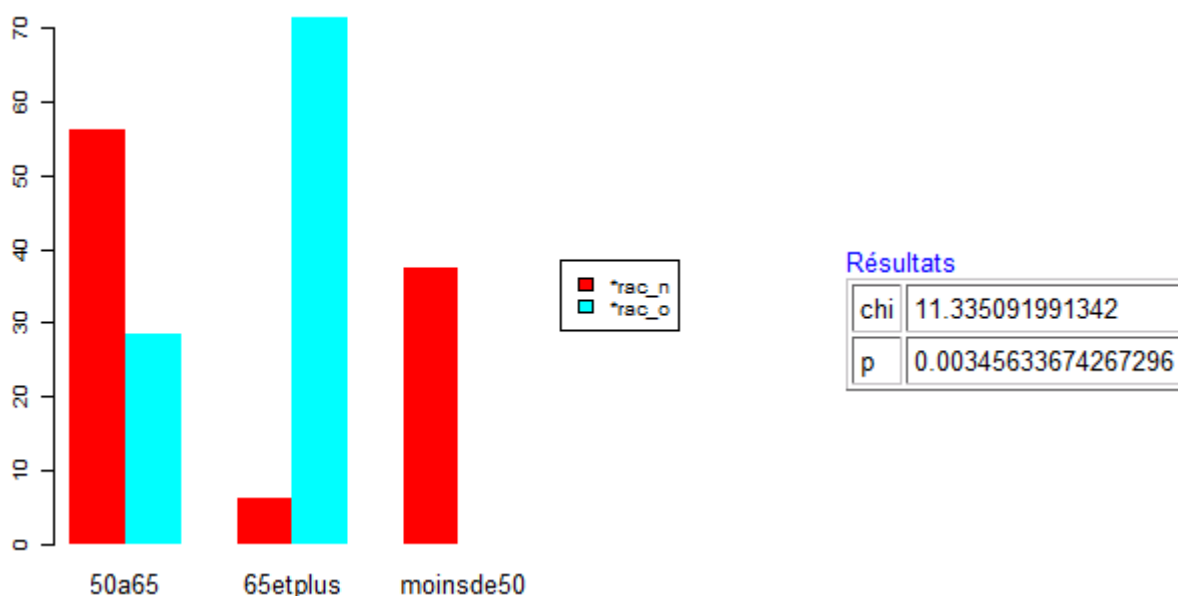
chi	14.3407738095238
p	0.0260527344114681

Si nos résultats ne nous permettent pas d'affirmer qu'il existe une différence significative sur le plan statistique entre hommes et femmes, nous notons cependant qu'il y a dans notre corpus une certaine tendance qui se dégage. 81 % des hommes (13 sur 16) ont un taux de continuité de plus de 50 % dans l'ensemble de leur parcours professionnel contre seulement 57 % des femmes (4 sur 7). 62,5 % des hommes (10 sur 16) n'ont pas travaillé dans plus de 3 structures différentes durant l'ensemble de leur parcours professionnel, contre seulement 43 % des femmes (3 sur 7). Les femmes apparaissent ainsi sensiblement plus sujettes à la mobilité professionnelle que les hommes. Ce résultat peut être mis en

adéquation avec un accès à l'emploi stable plus tardif chez les femmes de notre corpus, comme nous l'avons mentionné précédemment. L'échéance du contrat à durée déterminée implique donc un changement d'emploi subi se matérialisant par une mobilité professionnelle.

– Racisation, mobilité professionnelle, formation professionnelle et conditions d'emploi

À l'inverse, la mobilité professionnelle des animateurs racisés apparaît moins importante que celle des animateurs non racisés. Aucun d'entre eux n'a un taux de continuité inférieur à 50 % dans l'ensemble du parcours professionnel, contre 37,5 % des animateurs non racisés.



Résultats

chi	11.335091991342
p	0.00345633674267296

Paradoxalement, ils semblent pourtant connaître une mobilité professionnelle plus importante durant les 10 premières années du parcours professionnel.

Pourcentages en ligne

nom_col	NR	struc_s1_1a3	struc_s1_4a6	struc_s1_7a11	struc_s1_none	total
*rac_n	0	87.5	0	6.25	6.25	100
*rac_o	14.29	28.57	42.86	0	14.29	100.01

Résultats

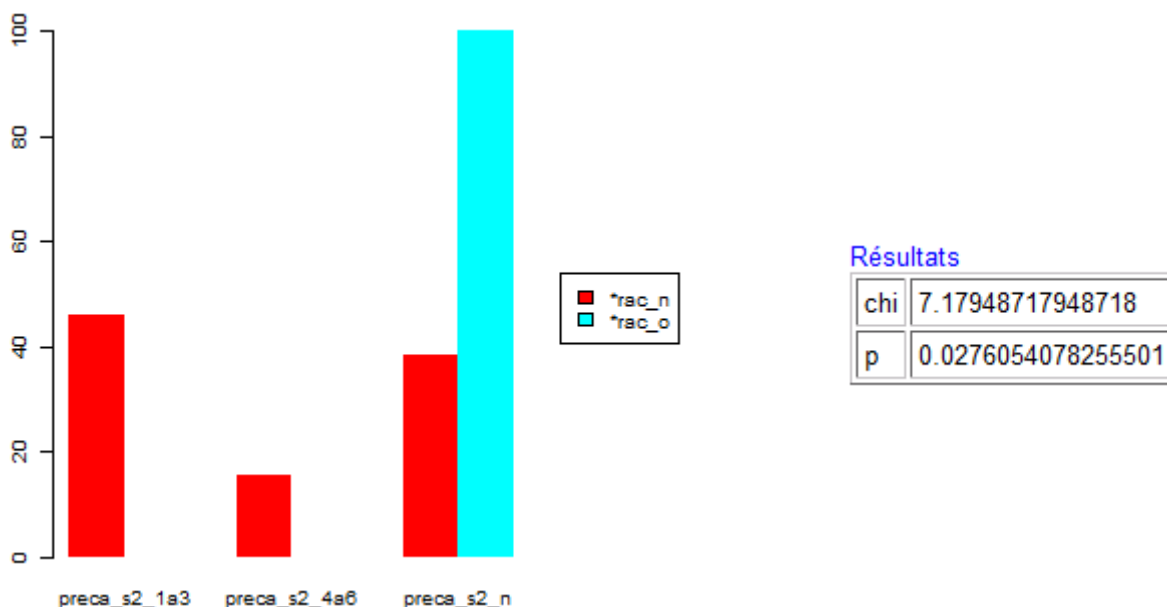
chi	12.3727678571429
p	0.0147842062393419

Un seul animateur non racisé sur 16 (6 %) a travaillé dans plus de 3 structures différentes durant les 10 premières années du parcours professionnel, contre 3 animateurs racisés sur 7 (43 %). Si les résultats du chi2 ne permettent pas d'établir une relation significative sur le plan statistique, on constate cependant un rapport inverse dans les 10 années suivantes du parcours professionnel.

Pourcentages en ligne

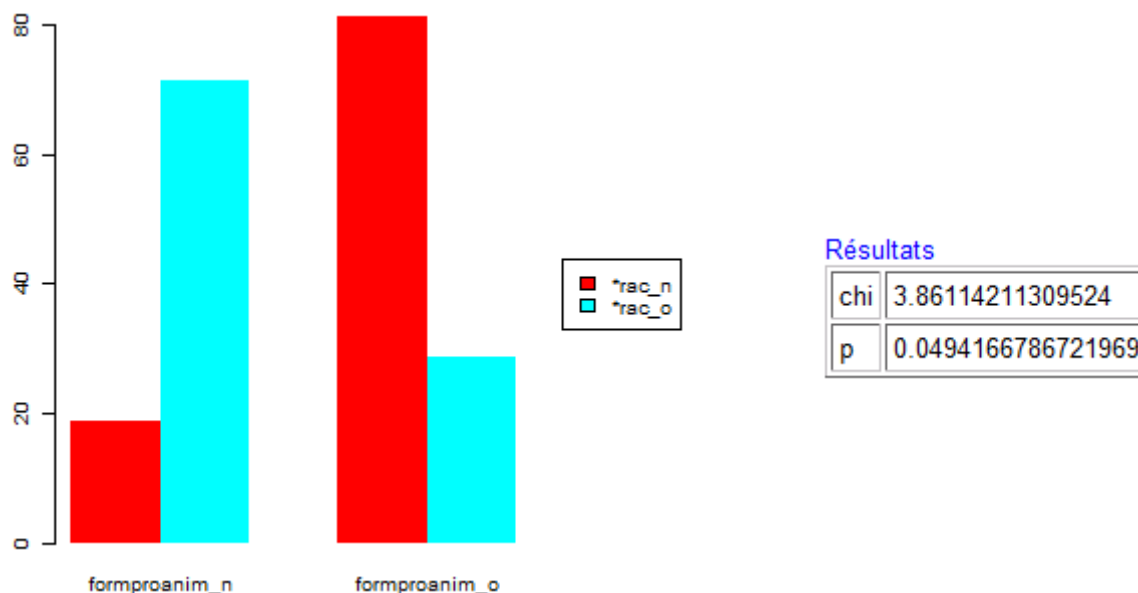
nom_col	struc_s2_1a3	struc_s2_4a6	total
*rac_n	69.23	30.77	100
*rac_o	85.71	14.29	100

La mobilité des animateurs racisés apparaît ici moins importante que celle des animateurs non racisés. La continuité caractéristique de l'ensemble de ces parcours professionnels apparaît donc indépendante des premières années d'exercice et plutôt liée à cette seconde séquence, caractérisée par une plus grande stabilité. Cette tendance se confirme par un autre résultat, relatif à la précarité durant la seconde décennie du parcours professionnel.



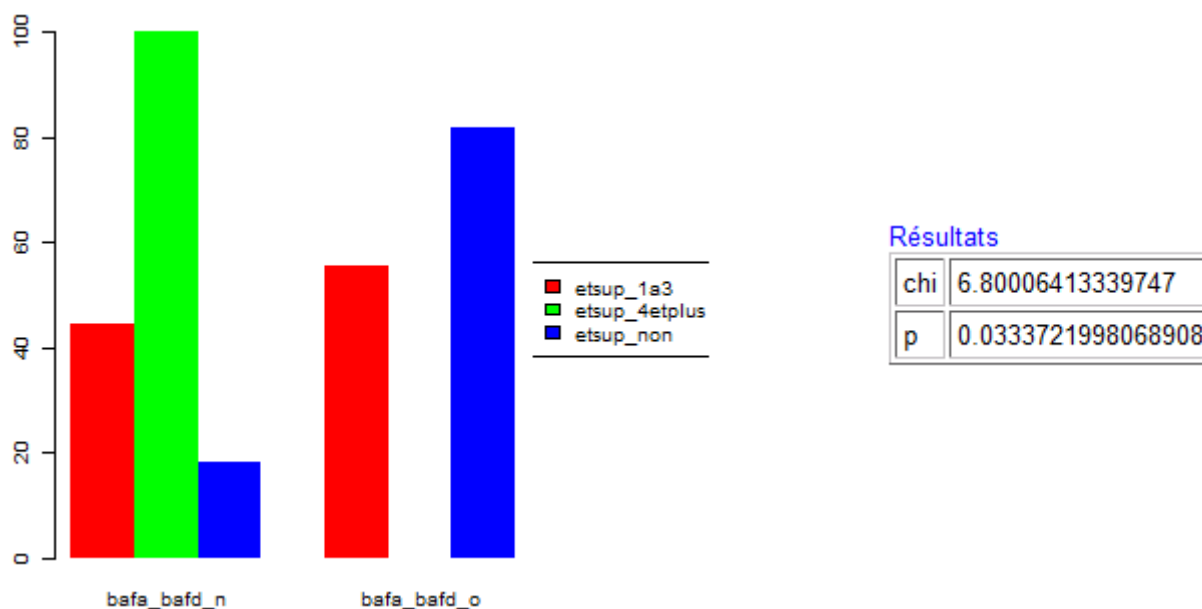
Aucun animateur racisé ne travaille dans des conditions d'emploi précaire (CDD, vacations, contrats aidés) dans cette seconde séquence du parcours professionnel, contre seulement 38,4 % des animateurs non racisés. Ces derniers connaissent donc une mobilité professionnelle et une précarité d'emploi plus importante dans la deuxième décennie du parcours professionnel. Si ces éléments doivent être approfondis dans le cadre de nos analyses qualitatives, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'ils retranscrivent un blocage, subi ou choisi, du parcours professionnel. Nous l'avons vu dans le premier chapitre, au sein de la commune A, les animateurs racisés embauchés durant les années 1980 sont aujourd'hui perçus par certains responsables comme des « boulets » qui refusent de se former et qu'il s'agit de cantonner à la place qu'ils occupent : animateurs en QPV. On retrouve effectivement une corrélation entre racisation et

formation professionnelle dans l'animation. Dans l'ensemble du parcours professionnel, les animateurs racisés sont proportionnellement moins nombreux à être titulaires d'un diplôme professionnel dans l'animation : 28,6 % d'entre eux le sont, contre 81,2 % des animateurs non racisés.



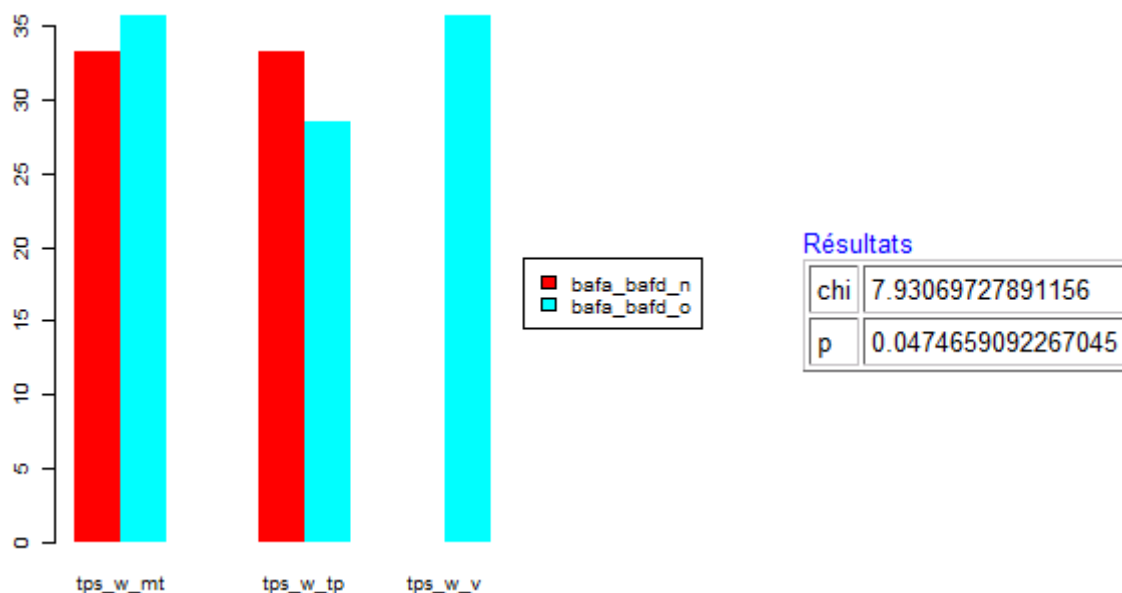
Ces résultats quantitatifs ne peuvent pas nous permettre de comprendre pourquoi il en est ainsi. Si la littérature scientifique nous donne différentes pistes d'interprétation, des inégalités d'accès aux dispositifs de formation professionnelle continue selon les origines sociales et culturelles (Bacou, 2017) aux positionnements personnels critiques vis-à-vis de l'intérêt de l'entrée en formation professionnelle continue (Dubar & Engrand, 1986), il sera nécessaire d'analyser qualitativement leur rapport à la formation afin de comprendre quels ingrédients sont ici en jeu.

– Animateurs titulaires d'un diplôme d'animation volontaire, études supérieures et temps de travail



Les animateurs titulaires d'un diplôme d'animation volontaire apparaissent proportionnellement plus nombreux à ne pas avoir poursuivi d'études supérieures. 64,3 % d'entre eux sont dans ce cas de figure (9 sur 14). À l'inverse, les animateurs non titulaires d'un diplôme volontaire dans l'animation sont les seuls à poursuivre des études supérieures au-delà du niveau Licence. 33 % d'entre eux (3 sur 9) sont dans ce cas figure. Comme Magalie Bacou (2017) a déjà pu l'illustrer, pour certains jeunes rencontrant des difficultés dans la réalisation leur projet professionnel initial ou dans leur parcours scolaire, l'entrée dans l'animation apparaît être une alternative de reconversion, dans la mesure où il s'agit d'un monde professionnel ouvert (Lebon, 2010) facilement accessible sans qualification.

Ces résultats sont intéressants à mettre en parallèle avec le temps de travail des animateurs titulaires d'un brevet d'animation volontaire durant les dix premières années du parcours professionnel.



S'ils sont proportionnellement plus nombreux à travailler à mi-temps plutôt qu'à temps plein, les animateurs titulaires d'un brevet d'animation volontaire sont surtout les seuls à être concernés par le travail vacataire. 35,7 % d'entre eux sont dans ce cas de figure (5 sur 14). Aucun animateur non titulaire du BAFA ou du BAFD n'a été amené à être vacataire durant les dix premières années du parcours professionnel. Si nous ne pouvons pas établir de relation statistique significative, il est à noter que le travail à mi-temps et le travail vacataire en début de parcours professionnel sont également genrés. Les femmes apparaissent plus particulièrement concernées par ces conditions d'emploi précaire (85,7 % des femmes contre 25 % des hommes), lorsque les hommes sont proportionnellement plus nombreux à travailler à temps plein dans les dix premières années du parcours (43,7 % des hommes contre 0 % des femmes),

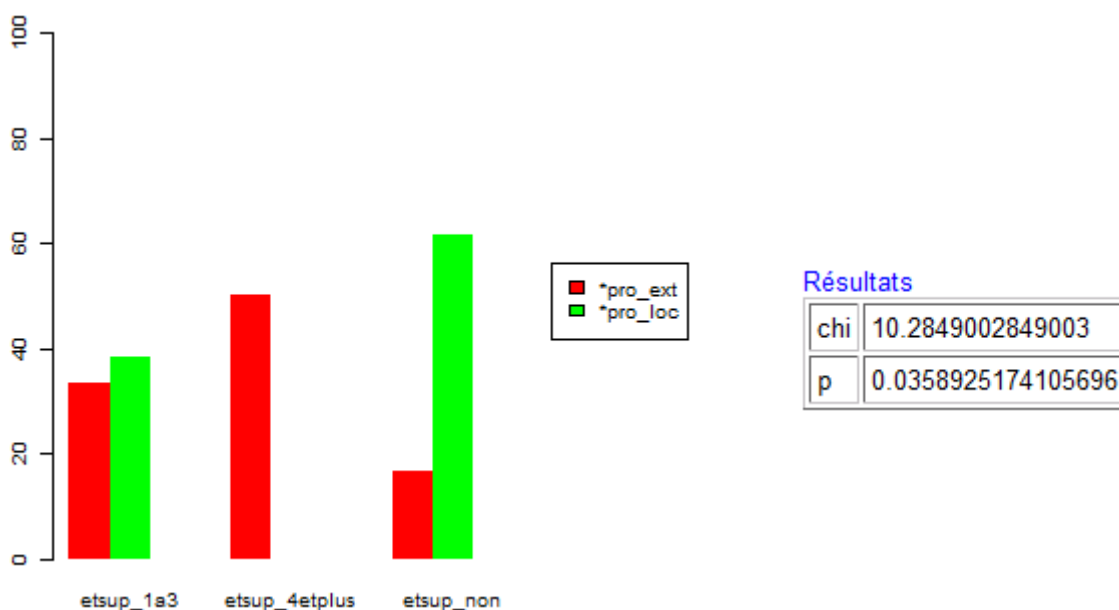
comme en atteste le tableau suivant.

Pourcentages en ligne

nom_col	tps_w_mt	tps_w_nr	tps_w_tp	tps_w_v	total
*genre_F	42.86	14.29	0	42.86	100.01
*genre_H	31.25	12.5	43.75	12.5	100

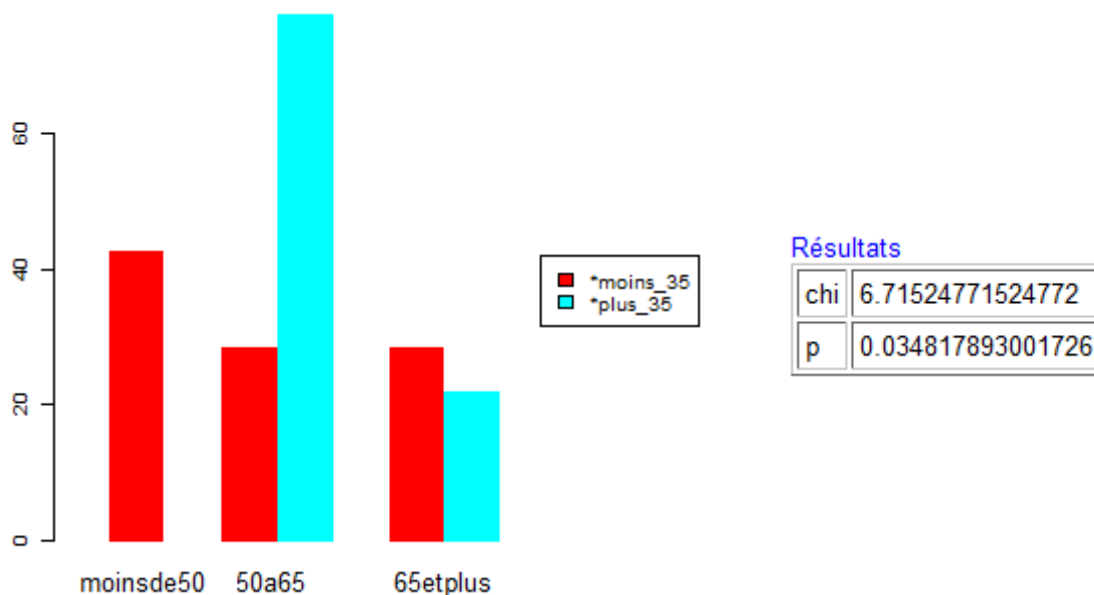
Nous le verrons dans nos analyses qualitatives, le travail à temps partiel est très rarement choisi. Ces résultats vont dans le sens des travaux de Serge Paugam (2000) et de Francis Lebon (2010 ; 2013). Dans l'animation comme dans les autres mondes professionnels, les femmes restent les premières concernées par la précarité de l'emploi, tant en raison de leur contrat de travail que de leur temps de travail.

– *Mobilité professionnelle des animateurs et études supérieures*



Nos résultats mettent également en exergue une corrélation entre la mobilité professionnelle des animateurs et le niveau d'études. 61,5 % des animateurs professionnels « locaux » (8 sur 13) n'ont pas suivi d'études supérieures, contre seulement 16,7 % des animateurs professionnels originellement « extérieurs » à l'unité urbaine de la commune A (1 sur 6). 50 % de ces derniers ont un niveau supérieur à la Licence (3 sur 6), contre 0 % des animateurs professionnels originaires de l'unité urbaine de la commune A (0 sur 13). La mobilité professionnelle apparaît en ce sens dans notre corpus liée au niveau d'études des animateurs professionnels.

– Âge, taux de continuité du parcours professionnel, évolution du temps de travail, conditions d'emploi et type de public



Le taux de continuité du parcours professionnel des moins de 35 ans de notre corpus est significativement moins important que celui des plus de 35 ans. Pour 42,9 % d'entre eux, ce taux est inférieur à 50 % (6 sur 14), lorsqu'aucun des 9 animateurs de plus de 35 ans de notre corpus n'est dans ce cas de figure. L'instabilité du parcours professionnel semble ainsi principalement concerner les jeunes animateurs. Au-delà de 35 ans, la stabilité apparaît caractéristique. Les moins de 35 ans apparaissent voir leur temps de travail évoluer davantage durant les 10 premières années du parcours professionnel que les plus de 35 ans.

Pourcentages en ligne

nom_col	evol_tps_w_n	evol_tps_w_nr	evol_tps_w_o	total
*moins_35	42.86	0	57.14	100
*plus_35	44.44	33.33	22.22	99.99

Résultats

chi	6.20634920634921
p	0.0449064158179022

57,1 % des moins de 35 ans (8 sur 14) voient leur temps de travail évoluer positivement durant cette période, contre seulement 22,2 % des plus de 35 ans (2 sur 9). Il semble donc que les jeunes animateurs ont aujourd'hui tendance à voir leur temps de travail plus rapidement évoluer que leurs aînés. Pour autant, ils semblent à l'inverse obtenir moins rapidement un CDI : 64,3 % d'entre d'eux (9 sur 14) n'en obtient pas au cours des 10 premières années du parcours professionnel contre seulement 22,2 % des plus de 35 ans (2 sur 9). 71 % des plus de 35 ans travaillent moins de 4 ans dans des conditions d'emploi précaire (CDD, vacations, contrats aidés) pendant les 10 premières années du parcours professionnel, contre

seulement 42,8 % des moins de 35 ans. Les jeunes animateurs semblent donc aujourd'hui devoir travailler plus longtemps sous un statut précaire, bien que leur temps de travail augmente plus rapidement. Là encore, cette tendance rejoint les travaux de Serge Paugam (2000), dans la mesure où les jeunes actifs sont plus particulièrement exposés à la précarité de l'emploi et, de ce fait, aux ruptures et mobilités subies. Notons enfin que les animateurs de moins de 35 ans sont les seuls à travailler exclusivement en direction du public enfance durant les 10 premières années du parcours professionnel (28,6 % d'entre eux, soit 4 sur 14). Il s'agit de 4 animatrices, comme nous l'avons vu. Nos analyses qualitatives mettent à ce propos en évidence que le segment professionnel de l'animation enfance fait souvent office de *dirty work* (Hughes, 1958) pour les animatrices jeunesse y ayant travaillé durant leurs parcours.

Comme dans les autres professions, en France, le genre et l'âge sont des variables en lien avec la précarité de l'emploi. Les moins de 35 ans et les femmes sont les principaux concernés par la précarité de l'emploi dans l'animation, lorsque les femmes sont pourtant proportionnellement plus nombreuses à être titulaires d'un diplôme professionnel dans l'animation (71,4 % des femmes contre 62,5 % des hommes). Nous le verrons plus en détail dans nos analyses qualitatives, le temps passé à travailler dans le segment professionnel de l'animation enfance par les femmes en début de parcours explique en grande partie ces résultats.

Au-delà de ces résultats quantitatifs nous donnant un aperçu général des tendances qui se dessinent dans notre corpus quant aux parcours des animateurs, il s'agit donc désormais d'analyser à proprement parler le processus de socialisation professionnelle à travers le prisme des séquences de transition caractéristiques de ces parcours. Nous suivons ici une certaine chronologie dans notre analyse, en exposant tout d'abord les modalités d'entrée dans le monde de l'animation, pour conclure sur les projections dans l'avenir professionnel. Bien évidemment, l'ordre des séquences de transition intermédiaires varie d'un parcours à l'autre, mais certaines « étapes » s'ancrent davantage dans les débuts de parcours et d'autres plus tardivement. La discussion de nos résultats qui suivra nous donnera l'occasion de mettre en lien ces différentes séquences temporelles afin de mettre en exergue leur articulation dans le processus de socialisation professionnelle et leurs implications vis-à-vis de l'ensemble du parcours. Elle sera également l'occasion de mettre en écho résultats quantitatifs et résultats qualitatifs. Nous rappelons que pour contextualiser chaque cas présenté, le lecteur peut se référer aux **annexes 7**. (décompositions temporelles des parcours), voire aux **annexes 5**. (retranscriptions des entretiens).

4.2. Modalités d'entrée et de professionnalisation dans le monde de l'animation

Concernant les modalités d'entrée dans le monde de l'animation, nous avons retenu 20 entretiens sur 23 où cette transition apparaît suffisamment explicite dans le récit des animateurs. Nous écartons ainsi les cas d'entrée et de professionnalisation dans l'animation de Taha, Serena et François. Cette séquence temporelle est significative dans la mesure où tous les animateurs commencent leur récit en nous racontant plus ou moins en détail comment ils en sont venus à entrer dans le monde de l'animation. 29 segments textuels sont ici mis en comparaison. Ils sont extraits des différentes associations des codes suivants sous Nvivo via la fonction « requête d'encodage » : « entrée dans l'animation », « projet de professionnalisation », « transition professionnelle », « animation enfance », « travail hors animation », « recherche d'emploi ».

Nous n'analysons ici que les associations de nœuds dont le taux de similarité d'encodage est *a minima* de 53 % (coefficient de Jaccard = 0,53). L'ensemble des 132 segments textuels obtenus ont été analysés pour ne sélectionner que ceux qui apparaissent à nos yeux réellement significatifs.

Cette première partie nous permet d'affirmer d'emblée qu'il apparaît impossible d'identifier un schéma organisateur commun au processus de socialisation professionnelle des animateurs jeunesse, même en nous limitant à la première « entrée » (Lapassade, 1963) dans le monde de l'animation. Leur entrée et professionnalisation dans l'animation suit des cheminements objectifs et subjectifs parfois très différents, ce qui empêche donc de généraliser notre propos aux « animateurs jeunesse ». Comme nous allons le voir, nous distinguons ici trois trajectoires objectives types, qui s'articulent avec trois transactions subjectives types.

4.2.1. Mise en comparaison des cas selon le type de trajectoire d'entrée

La première trajectoire objective type regroupe 8 animateurs de cet ensemble, pour qui l'entrée dans l'animation est directement ancrée dans un « projet professionnel » (Kaddouri, 2019). Elle n'est précédée d'aucune expérience dans l'animation occasionnelle. Comme nous le verrons, elle se fait le plus souvent dans le cadre d'une reconversion professionnelle (Bacou, 2017) et systématiquement « par la formation » : nous opposerons dans cette partie entrée « par la formation » et entrée « par l'emploi ».

La seconde trajectoire objective type regroupe 6 animateurs de cet ensemble, pour qui l'entrée dans l'animation n'est pas directement ancrée dans un « projet professionnel » (Kaddouri, 2019). Elle n'est précédée d'aucune expérience dans l'animation occasionnelle. Elle est pour la plupart en lien avec une

« rupture subie » (Berton, 2013) dans le cadre des études secondaires et se fait systématiquement « par l'emploi », facilitée par l'ouverture de l'espace professionnel (Lebon, 2010).

La troisième et dernière trajectoire objective type regroupe 6 animateurs de cet ensemble, pour qui l'entrée dans l'animation se fait en parallèle des études secondaires, à titre occasionnel. Aucun d'entre eux ne nourrit alors le projet de se professionnaliser dans l'animation (Bacou, 2017). Le travail est ici considéré comme un job, qui permet de gagner un peu d'argent pendant les vacances et de gagner en indépendance vis-à-vis de la sphère familiale, dans une logique de rétribution (Longo & Bourdon, 2016). L'entrée en formation BAFA à la fin du lycée est, pourrait-on dire un schéma classique dans le monde de l'animation volontaire (Camus, 2008).

Professionnalisation dans l'animation : de l'animation occasionnelle à l'animation permanente

En ce qui concerne Ahmed, Moussa, Mohamed et Flavien, le projet professionnel dans l'animation se dessine en parallèle des études. L'entrée dans l'animation occasionnelle apparaît comme un « moyen » de gagner « facilement » un peu d'argent durant les années de lycée, dans une logique de rétribution (Longo & Bourdon, 2016). Elle se fait au sein des structures de loisirs de proximité. L'insertion préprofessionnelle est facilitée par le « réseau personnel » (Bidart, 2012), dans la mesure où ils ont tous été amenés à fréquenter ces structures d'animation en tant qu'adhérents.

Ahmed « commence ses gammes » en tant qu'animateur dans le CLAE de son ancienne école primaire, où il découvre peu à peu un « boulot » qui lui plaît, bien qu'il n'envisage pas durant cette séquence d'en faire son futur métier. Les conditions d'emploi sont précaires, les premiers salaires « dérisoires ». Il obtient son BAFA et continue à travailler occasionnellement dans des accueils de loisirs associatifs et des CLAE municipaux, toujours en parallèle de ses études secondaires. Après l'obtention de son bac pro, Ahmed fait une année de BTS électrotechnique et arrête ses études. Il explique que c'est parce qu'il est « saoulé » par l'électrotechnique, qu'il choisit de réorienter son projet professionnel vers l'animation, dont il veut essayer de faire son « métier ». Ahmed arrête ses études supérieures et décide donc de « se lancer à fond » dans son nouveau projet professionnel. Il a durant cette séquence l'opportunité d'effectuer des remplacements pour le Service Accueils Jeunes de la commune A, où il travaille aujourd'hui. Pendant un an, il y découvre le travail d'animation en direction du public « ados », au sein de différentes structures et au contact de différentes équipes. C'est au cours de cette séquence qu'il développe « une attirance spéciale » pour ce public, « plus autonome » et avec qui la discussion est « plus ouverte ». Il se réfère là à ses expériences précédentes, en tant qu'animateur CLAE et CLSH. Son projet professionnel se précise en ce sens :

« Pour moi, dans ma tête je voulais faire de l'animation, mais en direction de ce public-là ». À l'occasion de l'un de ces remplacements, il travaille avec « deux animateurs » qui lui font « comprendre ce qu'est l'animation en direction des ados ». Il apprend la spécificité de ce travail, qui se distingue donc de l'animation enfance qu'il a pratiqué jusqu'alors. Ahmed nous explique qu'il est « jeune », qu'il « débute » et est ainsi « beaucoup en observation » durant les remplacements qu'il effectue. Il « s'imprègne » de la façon dont travaillent ces deux animateurs, qui jouent un rôle d'« autrui significatif » (Hughes, 1958) dans son apprentissage de l'animation jeunesse. À leurs côtés, il réalise au cours de cette séquence que l'activité est un support privilégié pour instaurer le dialogue et entrer en relation avec les jeunes, ce qui constitue un fondement de sa vision actuelle du travail en tant qu'animateur jeunesse. Pour autant, Ahmed ne s'identifie pas professionnellement à eux. Ils n'ont pas d'influence au-delà des « apprentissages professionnels informels » (Carré & Charbonnier, 2003) centrés sur la pratique.

Le cas de **Moussa** est proche de celui d'Ahmed. Il entre lui aussi en BTS après l'obtention de son bac pro, tout en continuant à animer occasionnellement au sein de la MJC de son quartier. « Très content de pouvoir poursuivre en BTS » Management des Unités Commerciales, il revient donc travailler à la MJC durant les vacances scolaires, pour gagner « un petit peu de sous » en faisant un travail qu'il « aime bien ». C'est durant cette séquence qu'il apprend le métier et devient à son sens un « vrai animateur », au contact du directeur et de l'animatrice-référente du Centre de Loisirs de la MJC. À la différence d'Ahmed, au-delà de la transmission de « compétences », Moussa « s'imprègne » également de leurs « valeurs ». Sensible à la « méthode » de management de son directeur, qui laisse aux animateurs « le champ libre » et les aide à « réussir » leur entrée dans l'animation, il construit durant cette séquence son « idéal professionnel » (Davis, 1975) de l'accompagnement des jeunes animateurs, qu'il remobilise aujourd'hui auprès des stagiaires BAFA. En fin d'année 2011, alors qu'il est toujours en BTS, Moussa commence à envisager une réorientation de son projet professionnel pour « se lancer » dans l'animation. Cette projection est liée aux expériences positives qu'il vit en tant qu'animateur occasionnel. La précarité des conditions d'emploi est relativisée dans la mesure où il « se sent bien au contact des gens », à l'impression de « transmettre des choses », d'« apporter beaucoup » et de « trouver sa place ». Cette satisfaction au travail va dans le sens des travaux de Serge Paugam : la satisfaction de l'*homo sociologicus* et de l'*homo faber* transcende l'insatisfaction de l'*homo oeconomicus* (2000). Le projet professionnel de Moussa va réellement « bifurquer » (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010) en septembre 2012, à la suite d'un premier échec aux épreuves du BTS. Cet échec vient d'une certaine manière confirmer son

projet de rupture pour se professionnaliser dans l'animation. Il passe les épreuves du BTS parce que c'est « cool de l'avoir », mais il ne projette plus de travailler dans le commerce : « *Peut être que volontairement je me suis saboté aussi sur le BTS là-dessus, mais j'étais là, je sais très bien, je passe le BTS, ok, ça va être cool de l'avoir, mais à la rentrée ce que je veux faire c'est bosser dans l'animation. Je m'étais renseigné sur les formations BPJEPS et tout* ». Il décide donc de se « lancer à fond » dans l'animation dans la perspective d'en faire sa profession. On note là une évolution de son rapport au travail en tant qu'animateur. Il n'est plus uniquement envisagé dans une logique de rétribution (Longo & Bourdon, 2016), mais fait partie intégrante d'un nouveau projet professionnel (Kaddouri, 2019). L'animation professionnelle fait désormais office de « groupe de référence » (Merton, 1957). À la recherche d'un poste en tant qu'animateur permanent, il mobilise son « réseau personnel » (Bidart, 2012), qui va faciliter son embauche sur son premier poste en tant qu'animateur permanent. On retrouve donc la fonction de facilitation de l'embauche observée par Nathalie Chauvac dans ses travaux sur les réseaux personnels (2011). Le directeur adjoint au Centre de Loisirs de la MJC où il travaille occasionnellement lui indique que l'ALAE d'une école du quartier cherche un animateur « pour les temps périsco » à 25 heures hebdomadaires. La MJC lui propose de compléter son temps de travail en continuant à travailler au Centre de Loisirs les mercredis et les vacances scolaires. Il commence ainsi à travailler en tant qu'animateur permanent à l'ALAE B à partir de septembre 2012.

Mohamed est inscrit dans un BEP paysagiste lorsqu'il fait ses débuts dans l'animation. Il travaille occasionnellement au sein d'un centre de loisirs de sa commune. C'est donc en aval de ces premières expériences qu'il entre en formation BAFA, « assez facilement » aidé par sa commune, qui semble encourager les anciens jeunes ayant fréquenté le PAJ à devenir eux-mêmes animateurs occasionnels. Comme le souligne Magalie Bacou (2017), la formation BAFA est un outil de prévention de l'exclusion socioprofessionnelle mobilisé par les acteurs locaux en direction des jeunes potentiellement à risque. Il est incité à se former par le coordinateur enfance jeunesse en poste à cette période, qui est selon Mohamed la première personne à avoir joué un rôle majeur dans son parcours professionnel. L'amenant à se questionner vis-à-vis du sens de son travail, il estime que ce responsable lui a permis de devenir le « professionnel » et la « personne » qu'il est aujourd'hui. Ce premier « autrui significatif » (Hughes, 1958) joue donc un rôle d'accompagnateur et de « référent » (Merton, 1957) en termes d'identification professionnelle. Au fil de leurs échanges, son rapport au travail (Paugam, 2000 ; Longo, 2011) évolue ; peu à peu, la satisfaction de l'*homo oeconomicus* (Paugam, 2000) n'est plus le principal moteur pour Mohamed. La

crystallisation d'un « idéal transcendant » (Dujarier, 2006) centré sur la figure de « l'animateur militant » (Gillet, 1996) s'ancre dans la relation qu'il développe à partir de cette séquence avec son ancien coordinateur. Ce dernier influence la réorientation du projet professionnel de Mohamed dans l'animation. C'est en effet autour de cette entrée en formation BAFA que Mohamed situe son projet de reconversion, du paysagisme vers l'animation : « *ça m'a plu, plus que les arbres* ». Cette phrase semble ancrer ce *turning point* (Hughes, 1996) à la formation BAFA. Le BAFA semble ici être l'élément déclencheur du projet de reconversion, dans un contexte où la découverte de la réalité du travail en tant que paysagiste apparaît insatisfaisante. Pour autant, ce projet de reconversion est à nos yeux plus significativement lié à la relation qui se développe en amont de son entrée en formation avec son ancien coordinateur. La formation BAFA fait dans ce cas office de moyen pour concrétiser le projet de reconversion (Bacou, 2017). C'est bien à la suite de l'obtention du BAFA qu'il décide d'arrêter son BEP paysagiste pour se consacrer pleinement à l'animation socioculturelle. À 19 ans, Mohamed commence à travailler dans l'animation en tant que permanent « avec un BAFA » pour unique formation.

Dans la continuité de son stage pratique BAFA, les responsables de **Flavien** lui « redemandent » s'il est disponible sur d'autres périodes de vacances scolaires. S'entendant bien avec l'équipe et avec les enfants, il continue à travailler dans l'ALAE maternel de sa commune occasionnellement en parallèle de ses études lorsqu'il entre à l'université, en Licence d'histoire. Son « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) est alors de devenir professeur d'histoire. Durant les deux premières années de ses études, il se lasse de faire « que de l'histoire toute la journée ». Il explique qu'il ne « s'attendait pas à ça ». En parallèle, les mercredis et les vacances scolaires, il découvre « petit à petit » les différentes facettes du « métier » d'animateur, comme Moussa. Il apprécie particulièrement « tout ce qu'il était possible de faire » dans un cadre qui lui apparaît moins contraint par rapport à l'éducation formelle. Il se retrouve positionné en tant d'animateur référent pendant les vacances, seul animateur à assurer un « lien » au sein de l'équipe saisonnière. Cette expérience est bien vécue, appréciant qu'on lui fasse « vraiment confiance de suite » et qu'on lui donne la possibilité « d'apporter des projets ». Il a le sentiment d'être à sa place et de progresser dans un milieu qui lui correspond finalement mieux que celui de « l'éducation formelle » (Bordes, 2012). Il trouve ainsi dans l'animation une « alternative » à l'enseignement qui lui « correspond bien », ce qui l'amène progressivement à reconsidérer son projet professionnel. Comme chez Moussa et Ahmed, la lassitude et les difficultés rencontrées dans le cadre des études supérieures, d'une part, et la découverte progressive du monde de l'animation accompagnée par un « autrui

significatif » (Hughes, 1958) occupant un poste de responsable, d'autre part, vont acter la « rupture choisie » (Berton, 2013) et la réorientation du projet professionnel (Kaddouri, 2019) vers le monde de l'animation. On observe dans ces trois cas que cette réorientation coïncide avec un changement du groupe professionnel « de référence » (Merton, 1957). Lorsque ses responsables lui proposent alors de devenir animateur permanent de l'ALAE maternel, il saisit cette opportunité et met un terme à ses études supérieures. Ce qui incite Flavien à se professionnaliser dans l'animation, c'est d'abord la marge de manœuvre qu'il y trouve en tant que futur acteur éducatif. Durant ses études supérieures, sa « socialisation professionnelle » (Hughes, 1958) dans l'enseignement secondaire est mise à mal par la découverte de la réalité du métier, ce qui correspond chez Hughes au « passage à travers le miroir » (*ibid.*). Il réalise que les contraintes relatives aux programmes sont plus importantes qu'il ne l'imaginait, dans un idéal du travail d'enseignant fondé sur des représentations préprofessionnelles (Bataille, 2007 ; Netto, 2011). À l'inverse, il découvre dans cette même séquence le champ des possibles dans l'animation, qu'il n'envisageait pas professionnellement jusqu'alors, comme la majorité des jeunes animateurs qui débutent en tant qu'animateurs occasionnels (Lebon, 2013 ; Bacou, 2017). Le « groupe de référence » (Merton, 1957) de Flavien bascule. Son projet de professionnalisation dans l'animation est conforté par la confiance dont ses responsables lui témoignent ; il est acté lorsqu'ils lui proposent d'évoluer au sein de l'ALAE vers un poste d'animateur permanent. La reconnaissance symbolique des responsables, autrui significatifs par excellence en début de parcours, joue ainsi un rôle certain dans le processus de socialisation professionnelle, dans la mesure où elle valide socialement la « transaction biographique » (Dubar, 1992) amorcée : en l'occurrence le projet de professionnalisation dans l'animation.

Dans les cas de Moussa, Mohamed et Flavien, nous voyons donc que les premiers « autres significatifs » (Hughes, 1958) sont identifiés en amont de la « rupture choisie » (Berton, 2013) qui acte la professionnalisation dans l'animation, contrairement à ce que nous pouvons observer chez Ahmed. Pour autant, c'est bien durant les remplacements qu'il effectue au sein des Accueils Jeunes que son projet professionnel se précise et se cristallise en direction du public jeunesse. La cristallisation du « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) chez les anciens animateurs occasionnels semble ainsi liée à la séquence où nous pouvons identifier les premiers autres significatifs apparaissant dans le récit du parcours. Ils ne sont bien entendu pas les seuls ingrédients en jeu dans cette cristallisation, comme nous l'avons vu, mais semblent y contribuer significativement. Les autres significatifs ont différentes fonctions dans les cas étudiés. Chez Ahmed, ils ont pour seule fonction de contribuer à l'apprentissage de l'animation sur le terrain, en aval de la formation BAFA. Cet apprentissage passe par une « formation informelle » (Carré & Charbonnier, 2013 ; Soral *et al.*, 2016) centrée sur la transmission entre pairs de savoir-être et de savoir-faire sur le terrain. Chez Moussa, on retrouve cette fonction, mais ces responsables sont également identifiés comme des référents dans son parcours professionnel. La principale différence entre le cas d'Ahmed et de Moussa tient sans doute à l'accompagnement de ces autres significatifs. Si Ahmed s'inspire de la façon dont travaillent ses collègues, ces derniers ne l'accompagnent pas à proprement parler dans son parcours. *A contrario*, Moussa estime être réellement accompagné par ce duo, à qui il octroie les rôles de « père » et de « mère » au sein de l'équipe du Centre de Loisirs. Moussa est inscrit durablement dans son équipe, lorsque Ahmed est simplement de passage, le temps d'un remplacement. Sur ce plan, le cas de Moussa est plus proche de celui de Mohamed, dont le premier coordinateur a une fonction d'accompagnement dans la profession et de référence en termes d'identification professionnelle. Pour Moussa et Mohamed, c'est bien l'accompagnement de ces responsables qui leur permet de « devenir » de « vrais » animateurs et de vrais « professionnels ». Ainsi, dans ces deux cas de transition vers une professionnalité de « vrai animateur », nous avons davantage affaire à l'émergence d'individus de référence venant redéfinir le projet professionnel, plutôt qu'à un groupe de référence, ce qui va dans le sens d'Hyman (1960) : la référence apparaît plus souvent individuelle que groupale.

La fonction de ces autres significatifs dans le cas de Flavien est d'un autre registre. Au-delà d'une fonction de transmission, ils ont ici une fonction de légitimation du projet professionnel et de reconnaissance des compétences de l'animateur occasionnel. Si cet aspect ne peut pas être identifié dans les récits d'Ahmed et de Moussa, la réorientation de leur projet professionnel ne peut se réaliser que dans la mesure où ils accèdent à l'emploi. Les responsables de Moussa lui proposent de continuer à travailler au sein de la MJC en complément de son poste en ALAE ; le projet d'Ahmed est consolidé par son embauche en tant que « responsable du secteur ados » au sein d'une association locale, offre à laquelle il postule alors qu'il travaille toujours en tant que remplaçant dans les Accueils Jeunes de la commune A. L'embauche et la facilitation de la réalisation du nouveau projet professionnel par jeux de réseaux sont des témoignages de reconnaissance symbolique qui valident socialement la transaction biographique des jeunes animateurs et contribuent donc au bon déroulement du processus de socialisation professionnelle (Perez-Roux, 2012 ; Dubar, 1992).

Les cas de Stéphanie et Nathan sont sensiblement différents, bien qu'ils soient eux aussi d'anciens animateurs occasionnels. Si les modalités d'entrée dans l'animation occasionnelle sont identiques à celles de leurs homologues, la formulation du « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) dans l'animation ne coïncide pas temporellement avec l'entrée dans l'animation permanente.

Si l'animation plaît à **Stéphanie** à titre occasionnel, elle n'a comme ses collègues pas pour projet d'en faire sa profession. *A posteriori*, elle estime que les animateurs saisonniers ne donnent « pas vraiment de sens » à l'animation, entretenant donc un rapport au travail axé sur la rétribution (Longo & Bourdon, 2016), sans recherche de satisfaction de l'*homo faber* (Paugam, 2000) : « *T'animés pour animer* ». Après le lycée, elle continue à travailler occasionnellement en tant qu'animatrice, en parallèle d'une inscription en Licence de Droit et d'un « emploi étudiant » en tant que vendeuse. Stéphanie arrête ses études supérieures après deux semaines de cours. Elle continue à travailler en tant que vendeuse durant « quelques mois » après l'abandon des études supérieures, mais reconsidère alors « assez rapidement » son « projet professionnel » (Kaddouri, 2019). Elle n'envisage pas de continuer dans la vente, qu'elle n'a jamais considéré autrement que comme un job alimentaire. C'est pas qu'elle n'a « rien à perdre » qu'elle envisage alors de se « lancer » dans l'animation. Dans cette séquence, l'animation est pour l'heure considérée comme une première étape dans le parcours professionnel : son projet professionnel n'est pas clairement défini, il reste ouvert aux opportunités qui se présenteront (Lebon, 2013). L'animation est donc là encore une alternative

de reconversion faisant suite à l'arrêt des études supérieures (Bacou, 2017). C'est dans cette optique que Stéphanie se lance donc dans la recherche d'un premier emploi en tant qu'animatrice permanente. Elle obtient ce premier emploi au sein d'un ALAE maternelle de la commune U. A la différence de ce que nous avons pu voir dans les cas précédents, chez Stéphanie, le projet professionnel dans l'animation ne coïncide pas avec son entrée dans l'animation permanente. L'animation ne fait pas office de groupe professionnel de référence, au sens de Merton (1957). Elle ne donne pour l'heure pas de « sens » à son travail en tant qu'animatrice. Il s'agit uniquement « d'occuper les gamins ». Son rapport au travail est axé sur une logique de rétribution, faute d'y trouver une possibilité d'épanouissement personnel (Longo & Bourdon, 2016) du fait des conditions matérielles de travail et des relations qu'elle entretient avec ses responsables. En effet, Stéphanie est frustrée par les limites des deux premiers postes permanents qu'elle occupe en tant qu'animatrice ALAE. Sur son premier poste, elle estime ne pas avoir la confiance du directeur adjoint, qui la bride lorsqu'elle essaie d'amener de nouvelles activités. Son engagement personnel dans le travail n'est pas reconnu comme légitime par celui qui fait ici office de ce que nous appellerons autrui significatif négatif. Sur son second poste, les conditions matérielles de travail ne sont pas favorables à la mise en œuvre d'activités qui ont du « sens ». La satisfaction de l'*homo faber* (Paugam, 2000) apparaît impossible, car « l'idéal transcendant » comme « l'idéal prescrit » apparaissent en trop grand décalage avec la réalité (Dujarier, 2006). Ce n'est que dans le cadre de son troisième poste dans l'animation qu'elle parvient à réellement donner du sens à son travail et que son projet professionnel se cristallise, en lien avec son entrée dans l'animation jeunesse, accompagné par son nouveau directeur qui fait office de ce que nous appellerons, à l'inverse, autrui significatif positif.

La spécificité du cas de **Nathan** est que l'animation occasionnelle va être abandonnée au profit du projet professionnel initial. L'entrée dans l'animation permanente est donc, contrairement aux cas précédents, un retour à l'animation. Après l'obtention de son BTS, Nathan rompt avec l'animation pour travailler en tant que commercial « dans les assurances » pendant 2 ans, bien que le travail ne lui plaise pas particulièrement. Il gagne alors « mieux sa vie que maintenant » et ses qualités relationnelles sont reconnues par ses collègues, mais il ne se « retrouve pas » et ne « s'épanouit pas » dans cette profession. La satisfaction de l'*homo oeconomicus* (Paugam, 2000) n'apparaît pas suffisante, cherchant un travail où il puisse également s'épanouir personnellement (Longo & Bourdon, 2016). Il remet alors en question son « projet professionnel » (Kaddouri, 2019), désirant trouver une profession où il ait le sentiment de « servir à quelque chose ». Estimant que son travail ne sert à rien et qu'il est plus néfaste que bénéfique pour la société, le processus de socialisation

professionnelle en poste (Dubar, 1992) de Nathan en tant que commercial l'amène à « bifurquer » (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010). La transaction principalement en jeu dans cette bifurcation semble être la transaction biographique, étant donné que Nathan est reconnu par ses collègues et ses responsables comme « un bon commercial ». Il fait ainsi le choix de se consacrer pleinement à l'animation et à la danse, qui relevaient jusqu'alors de sa sphère de vie personnelle. Il ne considérait ni la danse ni l'animation comme « un travail ». On observe ainsi une contamination des sphères de vie personnelles et professionnelles, au sens de Supeno & Bourdon (2013). Pour autant, comme Stéphanie, il n'envisage pas de se professionnaliser dans l'animation. Il privilégie sa sphère de vie personnelle en maintenant un rapport foncièrement instrumental au travail (Sainsaulieu, 1977). Il ne voit aucun intérêt à « monter en grade » ou à « passer tel diplôme » dans l'animation, sa principale source de satisfaction étant de pouvoir s'épanouir au contact des « jeunes » et de pouvoir « transmettre » ce qu'on lui a appris. Le travail dans l'animation fait donc sens, mais reste avant tout un moyen mobilisé pour la réalisation des projets personnels : il lui permet de « changer de vie » lorsque « le besoin s'en fait sentir », pendant près de 10 ans. Il déménage de ville en ville, n'ayant pas de mal à trouver du travail dans l'animation en « CLAE, CLSH » et à compléter son temps de travail grâce à la danse. Si Nathan vit de l'animation depuis ses 22 ans, son rapport au travail n'évolue que beaucoup plus tard, en concordance avec l'évolution de sa vie personnelle. Ce n'est qu'à partir du moment où il décide de « poser ses valises » à la commune A, à la suite de la rencontre de sa future compagne, que Nathan cherche à stabiliser sa situation professionnelle, à 32 ans. C'est à cette période qu'un de ses directeurs de séjour va lui mettre « le pied à l'étrier » et lui donner la confiance nécessaire pour envisager une évolution dans l'animation vers un poste de direction. Cet « autrui significatif » (Hughes, 1958) reconnaîtra ses compétences et sa légitimité à évoluer dans le monde professionnel de l'animation. Peu de temps après, les responsables du Service Accueils Jeunes vont également consolider le projet professionnel de Nathan, en l'embauchant malgré le fait qu'il ne soit alors « que » titulaire du BAFA. Cette trajectoire va dans le sens des travaux de Magalie Bacou (2017), qui a mis en exergue l'absence de projet professionnel ancré dans l'animation chez la majorité des animateurs de moins de 30 ans. La formulation du projet professionnel est liée à l'association de différents ingrédients : l'évolution et la stabilisation de la situation personnelle, d'une part ; un rapport au travail dépassant la seule logique de rétribution, d'autre part. La transition de l'animation enfance vers l'animation jeunesse semble dans le cas présent favoriser cette évolution du rapport au travail : elle coïncide dans le parcours de Nathan avec sa stabilisation. On retrouve ici une double transaction, au sens de Claude Dubar

(1992 ; 2000), qui sur le plan biographique est en lien avec la sphère de vie personnelle et l'évolution du rapport au travail et qui sur le plan relationnel est en lien avec les témoignages de reconnaissance de la part d'un autrui significatif en poste de responsable, d'une part, des responsables du Service Accueils Jeunes qui lui donnent sa chance malgré son manque de qualifications, reconnaissant son expérience acquise, d'autre part. Le développement du sentiment de légitimité a une place centrale dans l'émergence du « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) de Nathan. En raison de son bagage de diplômes « assez maigre », il a comme Stéphanie besoin de marques de reconnaissance de la part d'autrui significatifs du groupe de référence pour se sentir véritablement à même de prétendre à une autre « place » que celle qu'il occupe (Bordes, 2015). Nous voyons donc que dans le cas de Nathan, l'évolution du rapport au travail d'animateur est très diffuse ; c'est à partir du moment où la sphère de vie personnelle se stabilise et où il ne doute plus de sa légitimité malgré son manque de diplômes que son investissement dans la sphère de vie professionnelle gagne en importance.

Le « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) dans l'animation ne semble pas pouvoir émerger chez les anciens animateurs occasionnels tant que le rapport au travail n'a pas évolué depuis sa forme « instrumentale » (Sainsaulieu, 1977). L'émergence du besoin de donner du « sens » à leur travail lorsqu'ils transitent vers l'animation permanente est un élément commun aux cas étudiés. Dans notre corpus, les conditions de travail contribuent significativement à la satisfaction de ce besoin ; de l'*homo faber* chez Serge Paugam (2000). Pour autant, comme l'illustrent les cas de Stéphanie et de Nathan, cet ingrédient n'est pas le seul en jeu dans cette étape du processus de socialisation professionnelle. On retrouve ici une double transaction, au sens de Dubar (1992 ; 2000) : biographique et relationnelle. En tant que néo-entrants dans la profession, les jeunes animateurs ont également besoin de se sentir légitimes et compétents, et d'être reconnus comme tels par leurs collègues et leurs responsables. Si elle peut prendre des formes différentes, cette reconnaissance est à notre sens en partie liée aux perspectives professionnelles qui leurs sont offertes en interne. Comme nous l'avons vu, ils commencent généralement leur parcours dans l'animation dans des conditions d'emploi et de travail précaires. Si des perspectives d'évolution de ces conditions sont envisageables, ils peuvent alors se projeter dans la profession, si tant est que ce projet professionnel soit conciliable avec les projets relatifs sphère de vie personnelle (Supeno & Bourdon, 2013). En l'attente, la forme d'intégration professionnelle développée ne peut être, au mieux, qu'« incertaine » (Paugam, 2000).

Dans 14 autres entretiens, l'entrée dans l'animation consiste en une bifurcation du parcours, au sens de Michel Grossetti (2010). S'il existe des différences significatives entre les cas présentés ci-après, aucun d'entre eux n'avait une expérience préalable dans l'animation, contrairement aux cas présentés dans la partie précédente. En ce sens, le « tournant de l'existence » (Hughes, 1996 ; Abbott, 2001) peut ici être considéré comme majeur, puisque rien ne pouvait laisser présager une professionnalisation dans l'animation.

Projets de reconversion professionnelle et entrée dans l'animation par la formation

Nous mettons dans un premier temps en lien les cas de Jules, Jonathan, Louis, Guillaume et Armand. Dans les séquences ici analysées, ils travaillent dans un autre domaine professionnel qu'ils projettent de quitter au profit de l'animation. Il s'agit de comprendre leurs motivations et les modalités que prennent leurs reconversions professionnelles respectives.

Jules est ingénieur dans un bureau d'études « énergies renouvelables » de la commune A de 2010 à 2015, année où son entreprise va « mettre la clé sous la porte ». Pour autant, le véritable point de bascule de son parcours professionnel se situe un an avant cette fermeture. Durant une période « compliquée » où « la boîte se cassait la gueule », Jules anticipe donc la probabilité d'une « rupture subie » (Berton, 2013) dans les mois à venir. En dehors du travail, il fait alors « beaucoup de musique » au sein d'un groupe de *batucada*. Dans ce cadre, il est amené à jouer dans des Foyers de Jeunes Travailleurs, où il va avoir une « révélation » à l'occasion d'une intervention. Il prend conscience de l'intérêt de la pratique musicale dans le cadre de l'intervention sociale en direction des jeunes, notamment grâce aux retours positifs des éducateurs spécialisés du Foyer de Jeunes Travailleurs en question. Cette expérience influence explicitement la définition d'un projet de reconversion professionnelle provisoire ; il cherche alors à trouver un emploi qui lui permettrait de conjuguer « social et musique ». Il n'envisage pas pour l'instant de se reconvertir dans l'animation, qu'il ne connaît pas. Jules est ensuite licencié économique, ce qui lui permet de prendre le temps de réfléchir plus précisément à son projet de reconversion. Différents ingrédients vont contribuer à la formulation et à la concrétisation d'un projet de reconversion professionnelle, en dehors de tout dispositif formel. D'une part, sur le plan de la sphère de vie privée, il vient de se séparer de sa femme et de perdre sa mère. D'autre part, les deux entretiens d'embauche en bureaux d'études auxquels il se présente l'amènent à se rendre compte qu'il n'a « plus envie » de « continuer » dans cette voie. Les bonnes conditions d'emploi ne suffisent plus à Jules, qui en lien avec l'évolution de sa situation personnelle aspire à trouver une forme d'épanouissement personnel dans le cadre de son

travail (Longo & Bourdon, 2016). On retrouve donc là une forme de contamination des sphères de vie (Supeno & Bourdon, 2013) dans l'évolution du rapport au travail. La reconversion de Jules peut ainsi être rapprochée de deux formes typiques identifiées par Magalie Bacou : « reconversion professionnelle en vue d'améliorer son statut ou mettre en adéquation son activité professionnelle avec ses valeurs personnelles » et « reconversion professionnelle pour "concilier" vie professionnelle et responsabilités familiales » (2016, p.279 ; 284). Il s'agit d'une période mal vécue, où Jules ne va « pas très bien » et est dans le flou quant à son projet de reconversion. On retrouve là une forme de crise et de remise en question identitaire caractéristique des transitions et des bifurcations au sein des parcours (Perez-Roux, 2016 ; Bidart, 2012). C'est une relation de son « réseau personnel » (Bidart, 2012) va jouer un rôle central dans la construction d'un projet de reconversion professionnelle réaliste, dans le monde de l'animation. Au hasard d'une discussion avec une connaissance de son bar de quartier qui s'avère être animateur dans une MJC, il découvre le monde professionnel de l'animation. Antoine va avoir un rôle de passeur dans le parcours professionnel de Jules : il fait office de premier « autrui significatif » (Hughes, 1958). L'accompagnant dans la découverte de la profession, il lui permet de bénéficier de son réseau professionnel et facilite ses démarches d'orientation et de recherche d'emploi. Il lui indique les formations professionnelles existantes et les MJC locales susceptibles de l'accueillir en stage par son intermédiaire. Il s'agit donc pour Jules d'une « personne-ressource » dans un nouveau « groupe de référence » (Merton, 1957) qui lui est totalement étranger. Le projet de reconversion de Jules dans l'animation se concrétise lorsqu'il s'inscrit en formation DEJEPS et se met en relation avec la MJC E pour effectuer son stage pratique en alternance. Il y fera son entrée dans l'animation permanente. Malgré son entrée récente dans l'animation, son évolution professionnelle est rapide en comparaison à l'ensemble des animateurs de notre corpus. Son rapport à la formation peut ainsi être considéré comme « actif-adapté » (Dubar & Engrand, 1986) : moins de deux ans après, il obtient un premier poste d'animateur-coordonateur du dispositif CLAS en CDI au sein d'une autre MJC de la commune A. On le voit, malgré la prégnance dans les discours de la « représentation professionnelle » (Piaser, 1999) selon laquelle l'animation s'apprend avant tout sur le terrain, l'évolution professionnelle n'apparaît pas nécessairement en lien avec l'ancienneté et les compétences acquises par l'expérience, mais bien davantage avec le niveau de qualification professionnelle dans la filière animation.

Deux autres cas peuvent être rapprochés, ceux de Jonathan et de Guillaume. Leurs entrées et professionnalisations dans l'animation ont la particularité de passer par le biais d'un dispositif d'orientation ou de reconversion professionnelle. L'accompagnement dans la reconversion est donc ici

formel, à la différence du cas de Jules. **Jonathan** officie dans l'armée de Terre pendant 10 ans, jusqu'à ses 29 ans. Il revient longuement sur cette séquence, car elle est à l'origine de son projet de reconversion professionnelle dans l'animation socioculturelle. Suite à la signature de son second contrat de 5 ans, la mission qu'il effectue en Afghanistan va transformer fondamentalement son « rapport au travail » (Paugam, 2000 ; Longo, 2011). Au cours de ces 6 mois, il prend conscience qu'il est en décalage avec les attentes de ses supérieurs, qui lui font bien comprendre que sa posture professionnelle n'est pas appropriée. On retrouve là une transaction relationnelle (Dubar, 1992 ; 2000) où la « professionnalité » (Perez-Roux, 2011) de Jonathan n'est pas reconnue par ses responsables, faisant figure d'autrui significatifs négatifs dans cette séquence de transition professionnelle. De retour d'Afghanistan, « débecté » par le manque d'empathie des « chefs », il fait savoir à ses supérieurs que « ça ne va pas » et qu'il souhaite quitter l'armée. Sa professionnalité étant dépréciée par ses supérieurs, Jonathan finit, comme Louis, par développer une aversion vis-à-vis de la culture professionnelle de son « groupe d'appartenance » (Merton, 1957) et d'un mode de management autoritariste. Sa forme d'intégration peut ainsi être qualifiée de « disqualifiante » (Paugam, 2000). C'est durant cette séquence que son projet de démission se cristallise. Au-delà de cet ingrédient, le rythme de vie imposé par sa carrière militaire ne lui convient plus. Jonathan souhaite avoir davantage de temps à consacrer à son couple et à sa vie de famille. Comme chez Jules, la sphère de vie personnelle entre donc explicitement en compte dans le projet de reconversion professionnelle ; autre preuve d'une certaine « contamination des sphères de vie » (Supeno & Bourdon, 2013) durant ces séquences transitoires. Sa reconversion professionnelle peut ainsi être considérée à la croisée des deux mêmes formes typiques que Jules : « reconversion professionnelle en vue d'améliorer son statut ou mettre en adéquation son activité professionnelle avec ses valeurs personnelles » et « reconversion professionnelle pour “concilier” vie professionnelle et responsabilités familiales » (Bacou, 2017). Il nous explique qu'on le convainc alors de ne pas quitter l'armée avant la fin de son second contrat afin de bénéficier du cursus de reconversion professionnelle interne du ministère des Armées. Centré sur son projet de reconversion, ses rencontres avec des « spécialistes de la reconversion » et de « l'évaluation professionnelle » « révèlent » que l'animation lui correspond sur le plan professionnel. Après avoir annoncé son choix de reconversion à son « chef psychopathe », il entre en formation BPJEPS au Centre National des Sports de la Défense. L'alternance de cette formation lui permet de consolider son projet de reconversion professionnelle, découvrant progressivement la réalité du travail (Hughes, 1958). Durant cette séquence, Jonathan change donc de « groupe de référence » (Merton, 1957), tout en continuant à travailler au sein de l'armée jusqu'à la fin de sa formation, en 2012. Son rapport au travail (Paugam, 2000 ; Longo, 2011) va ainsi évoluer : durant la

dernière année de son contrat, il explique qu'il est nettement désengagé, tant physiquement que mentalement. Son ancien groupe professionnel lui sert aujourd'hui de « groupe de référence négatif » (Newcomb, 1943). S'il n'en fait pas mention durant le récit de cette séquence, les tuteurs de stage BPJEPS jouent un rôle important dans le parcours professionnel de Jonathan en tant que facilitateurs d'embauche (Chauvac, 2011). À son retour d'Australie, son réseau personnel dans l'animation lui permet en effet de retrouver un nouvel emploi rapidement, par un jeu de mises en relation.

Avant de se réorienter dans l'animation, **Guillaume** est caissier dans une grande surface. Son rapport au travail est ouvertement « instrumental » (Sainsaulieu, 1977), il s'agit d'un moyen pour réaliser ses projets personnels. Il y travaille depuis 10 mois lorsqu'il entre en conflit avec ses responsables. Il parvient bon an mal à se voir octroyer « un licenciement à l'amiable », qui lui permet de toucher une allocation chômage. Guillaume se rapproche de son conseiller ANPE pour entrer dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement au choix professionnel. Il participe donc à des ateliers collectifs qui permettent aux jeunes demandeurs d'emploi d'être accompagnés dans la définition de leur projet professionnel et de l'« affiner » par la suite. Comme Jonathan, la reconversion professionnelle de Guillaume se rapproche de l'une des formes typiques identifiées par Magalie Bacou : « reconversion professionnelle en vue d'améliorer son statut ou mettre en adéquation son activité professionnelle avec ses valeurs personnelles » (Bacou, 2017). C'est durant cette séquence qu'il découvre le champ de l'animation, par l'intermédiaire de ses conseillers. Il effectue par ce biais un stage de découverte professionnelle de quinze jours, au sein de l'Action Jeunes de la MJC de sa commune. Cette première expérience dans l'animation est bien vécue ; Guillaume sympathise avec le « coordinateur jeunesse » et effectue son second stage dans cette même structure. Il fait donc « 1 mois de stage là-bas » durant lequel son projet professionnel se consolide, notamment grâce aux retours positifs du coordinateur, qui valide socialement son projet d'affiliation à ce nouveau groupe de référence professionnel (Dubar, 1992 ; 2000). Ils envisagent alors les possibilités pour prolonger cette expérience au-delà du stage. Guillaume continue ainsi à travailler à la MJC SL en tant que bénévole, avant de pouvoir intégrer une formation BAPAAT où il y effectue son stage pratique en alternance. Le rapport au bénévolat peut ici être considéré comme utilitariste : il est un moyen de réalisation du nouveau projet professionnel (Vachée & Dansac, 2019). Après 12 mois en alternance au sein de la MJC SL, il obtient son premier diplôme professionnel d'animation et y est embauché en Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi. Au-delà du recours au bénévolat dans une logique de professionnalisation, ce cas illustre également comment les contrats aidés ne sont pas nécessairement subis, mais entrent dans certains contextes dans une stratégie visant à gagner en expérience professionnelle et à profiter dans certains cas des opportunités qu'ils représentent en matière d'accès à la formation

professionnelle continue. Aussi, le rapport à l'emploi précaire peut être plus varié que ce que certaines recherches quantitatives portent à croire.

La contamination des sphères de vie (Supeno & Bourdon, 2013) et l'évolution du rapport au travail (Paugam, 2000 ; Longo, 2011) apparaissent comme des ingrédients centraux dans ces trois cas de reconversion professionnelle. Insatisfaits de leur situation antérieure, où ils développent une forme déviante d'intégration (Paugam, 2000), ils sont à la recherche d'un moyen de concilier vie personnelle et vie professionnelle et de trouver une forme d'épanouissement personnel dans leur future profession. Dans les cas de Guillaume et Jonathan, c'est l'accompagnement des conseillers qui suscite la découverte et l'intérêt pour le monde professionnel de l'animation, méconnu jusqu'alors. Ils jouent le même rôle de « passeur » qu'Antoine dans la reconversion professionnelle de Jules. Dans ces trois cas, l'animation est très éloignée du monde professionnel initial. Il y a donc un changement majeur en termes de « groupe de référence » (Merton, 1957) durant le processus de reconversion. Comme le cas de Jules le met en exergue, cette « bifurcation » (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010) suscite des tensions et une certaine épreuve identitaire (Perez-Roux, 2016) que l'individu va devoir surmonter. Le rôle du passeur est ainsi central, puisqu'il permet la découverte d'un nouveau groupe professionnel *a priori* en adéquation avec « l'idéal transcendant » (Dujarier, 2006). Leur influence dans le parcours reste somme toute minimale : ils s'en détachent dès lors qu'ils sortent du dispositif de reconversion, d'une part, et ils n'appartiennent pas au nouveau groupe professionnel de référence, d'autre part. Ils ne peuvent donc pas être considérés en tant qu'autrui significatifs, au sens de Hughes (1958). Nous l'avons vu, ces animateurs ont en commun de ne pas passer par le BAFA et de baser leur projet de reconversion sur une formation professionnelle de la filière animation : DEJEPS, BPJEPS, BAPAAT. Pour autant, la formation n'apparaît pas comme une expérience de référence identitaire dans leur parcours professionnel. Aucun formateur ne fait ici office d'autrui significatif. Les stages de découverte professionnelle et les expériences bénévoles permettent d'abandonner les représentations stéréotypées en se faisant une première idée de la réalité du travail. On observe donc dans ces entrées en reconversion des engagements bénévoles relevant d'une stratégie professionnalisante (Vachée & Dansac, 2019). L'ajustement identitaire s'affine durant la formation en alternance, ce qui correspond à ce que Hughes appelle le « passage à travers le miroir » dans son modèle de la socialisation professionnelle (*ibid.*).

En ce qui concerne Louis, Théo et Armand, la « bifurcation » (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010) vis-à-vis de l'ancienne profession exercée est moins prononcée ; il y a une certaine continuité entre le projet professionnel initial et la reconversion professionnelle dans l'animation. **Louis** suit une formation

d'éducateur spécialisé lorsqu'il prend la décision d'arrêter « 8 mois avant l'examen ». Le motif principal de cette première rupture est le décalage entre « l'idéal transcendant » du travail qu'il construit en formation et la réalité du travail (Dujarier, 2006) dans ce qui s'apparente à un *reality shock* propre à la socialisation professionnelle en formation (Hughes, 1958). Il ne se retrouve pas dans les pratiques et les normes du « milieu de l'éducation spécialisée », qui sont « très psycho » et où les professionnels « ont tendance à tout faire rentrer dans des cases », ce à quoi Louis est profondément réfractaire. Comme Jules, il entre donc en opposition avec la culture professionnelle de son « groupe d'appartenance » (Merton, 1957), développant une forme d'intégration « laborieuse », qui va par la suite devenir « disqualifiante » (Paugam, 2000). Il arrête sa formation, mais continue à travailler au sein de la structure dans laquelle il réalise son stage. N'étant pas diplômé en tant qu'éducateur spécialisé, il est embauché sur un poste de moniteur-éducateur. L'expérience s'arrête « au bout de 7 mois » ; la situation conflictuelle avec l'ensemble de l'équipe devenant trop « pensante » pour lui. L'insatisfaction de l'*homo faber* et de l'*homo sociologicus* (Paugam, 2000) semblent ainsi associés dans cette rupture : sa « professionnalité » (Perez-Roux, 2011) en tant que moniteur-éducateur, atypique voire déviante, n'est pas reconnue par la majorité des membres de l'équipe et plus particulièrement par ses responsables. Il apparaît donc que lorsque l'individu se positionne en trop grand décalage avec ce qui est attendu par les membres du groupe de référence au sein duquel il prétend appartenir, sa socialisation professionnelle se caractérise par le développement de relations conflictuelles au niveau groupal. Il ne peut y trouver sa place et n'y est pas reconnu à sa place (Bordes, 2015) dans la mesure où il refuse ne serait-ce que de se « conformer » (Hinshaw, 1977) pour préserver son emploi. Louis rompt alors définitivement avec « le champ de l'éducation spécialisée » et remet en question son « projet professionnel » (Kaddouri, 2019). Cet ancien groupe d'appartenance devient un « groupe de référence négatif » (Newcomb, 1943). Pendant un an, il privilégie un rapport au travail « instrumental » (Sainsaulieu, 1977). Il fait « des boulots », notamment dans la restauration, qui lui permettent de « gagner un peu de sous » tout en lui donnant du temps pour réfléchir à son projet professionnel. On retrouve donc là une période de transition, un « entre-deux » sur le plan temporel source de remises en question (Perez-Roux, 2016). Il profite de ce temps pour réfléchir à « ce qu'il a bien aimé » durant ses premières expériences en tant « qu'éduc ». Il réalise alors cette part du travail semble relever de l'animation sociale. Il connaît ce champ professionnel en raison de sa formation d'éducateur spécialisé, où il a été initié à « l'Éducation populaire ». Il décide donc de se « réorienter là-dedans », dans l'idée d'y trouver un « milieu plus ouvert » où il sera « plus libre » d'expérimenter ses idées que dans le milieu de l'éducation spécialisée. Son projet de reconversion et la définition du nouveau « groupe de référence » (Merton, 1957) se fondent ainsi sur une « représentation pré-professionnelle »

(Bataille, 2007 ; Netto, 2011) et foncièrement idéalisée du monde de l'animation. Cette reconversion est à la croisée de deux formes typiques identifiées par Magalie Bacou : « reconversion professionnelle en vue d'améliorer son statut ou mettre en adéquation son activité professionnelle avec ses valeurs personnelles » et « reconversion professionnelle pour “rebondir” après un échec professionnel antérieur » (Bacou, 2017). Ses recherches personnelles l'amènent à découvrir un diplôme qui assure une continuité dans son parcours de par son orientation « sociale » — le BPJEPS animation sociale — qu'il distingue dans son récit du BPJEPS animation socioculturelle. Son entrée en formation coïncide avec ses débuts au sein de la MJC E en tant que stagiaire, structure où il sera embauché à la fin de son stage, modalité « d'embauche » que l'on retrouve régulièrement dans les parcours des animateurs (Virgos, 2020). Comme dans les cas précédents, le « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) dans l'animation est donc antérieur à l'entrée dans l'animation. Sa réalisation passe par le biais de la formation par alternance. La rupture avec le champ de l'éducation spécialisée et sa connaissance du champ de l'animation socioculturelle sont les deux ingrédients qui permettent la redéfinition du groupe de référence ; l'animation sociale est ici opposée à son expérience antérieure dans le monde professionnel de l'éducation spécialisée.

Chez **Armand**, le projet de reconversion fait également suite à une rupture professionnelle. Comme Louis, il occupe un emploi qui ne le satisfait pas sur le plan personnel, où son rapport au travail est par défaut axé sur une logique de rétribution (Longo & Bourdon, 2016). Ayant cherché « pendant un certain temps » après l'obtention de sa Licence STAPS un poste correspondant à son projet professionnel dans le milieu sportif, il constate qu'il est « difficile de trouver un emploi dans le sport ». À défaut, il accepte donc de travailler en tant que vendeur dans la grande distribution. L'objectif premier est de pouvoir payer son loyer et de continuer à vivre sur la commune A par le biais d'un « boulot assez alimentaire ». Il réalise que ce travail ne lui correspond pas, faute de relations clients. La composante sociale du travail apparaît importante pour Armand. Pour autant, au-delà de l'insatisfaction de l'*homo sociologicus* (Paugam, 2000), c'est un autre ingrédient va acter la rupture. Armand a « quelques soucis de santé » qui le contraignent à quitter la grande distribution. Il traverse alors un « moment assez déprimant » où son projet professionnel est remis en cause par son handicap. Là encore, la transition professionnelle apparaît avoir une incidence dépassant le cadre de la sphère de vie professionnelle (Malrieu, 1979) : la remise en cause du projet professionnel participe au sentiment de mal-être. Ces soucis de santé vont être un ingrédient l'aidant « à prendre une décision » et à changer de voie. Il décide de se reconvertir professionnellement dans « le social », réalisant par sa propre expérience qu'il n'y a « pas grand-chose qui est fait » pour les personnes en situation de handicap. Il a alors à cœur de « changer les choses ». Ici, la reconversion professionnelle ne correspond à aucune des formes typiques identifiées par Magalie Bacou. Elle se situe à la croisée de ces

deux formes : « reconversion professionnelle en vue d'améliorer son statut ou mettre en adéquation son activité professionnelle avec ses valeurs personnelles » et « reconversion professionnelle pour "concilier" vie professionnelle et responsabilités familiales » (2017). Nous pourrions dire qu'il s'agit ici d'une reconversion professionnelle en vue d'améliorer la satisfaction de l'*homo sociologicus* et de concilier sphère de vie professionnelle et sphère de vie personnelle. Son handicap va lui permettre de prétendre à un contrat aidé, bien que titulaire d'une Licence STAPS. Il est ainsi embauché dans un club de rugby à 13 en tant qu'animateur sportif en Contrat d'Avenir, ce qui marque son entrée dans le monde de l'animation. Ce contrat lui permet d'entrer en formation BPJEPS, ce qui acte sa professionnalisation dans le champ de l'animation socioculturelle. Comme Jules, la sphère de vie personnelle interagit avec la sphère de vie professionnelle (Supeno & Bourdon, 2013). Ce sont ses soucis de santé qui l'amènent à vouloir travailler dans « le social » alors que cette composante du travail est totalement étrangère au poste précédemment occupé. Là encore, nous retrouvons un rapport à l'emploi précaire qui n'est pas nécessairement subi. Le Contrat d'Avenir permet à Armand d'entrer sans qualification dans un monde professionnel auquel il est totalement étranger tout en ayant la possibilité de se former professionnellement.

Le récit de **Théo** commence lorsqu'il est en « Centre de Formation dans un club de foot », de 15 à 20 ans, dans l'optique de devenir professionnel. Un projet professionnel qu'il ne parvient pas à réaliser. Théo obtient son bac dans le cadre du Centre de Formation et est salarié durant cette période. À la sortie, il explique que deux options se présentent à lui : bifurquer et « repartir de zéro » à l'âge de 20 ans, ou continuer à jouer au foot « dans un club un peu moins huppé » en gagnant « un petit peu d'argent », mais sans avoir de réelles perspectives d'avenir professionnel à long terme. C'est la première option qui sera privilégiée, afin d'avoir une marge de manœuvre quand au choix de son futur métier. Cette reconversion correspond à l'une des formes typiques mises en évidence par Magalie Bacou chez les animateurs : « reconversion professionnelle pour "rebondir" après un échec professionnel antérieur » (2017). Comme Armand, il fait ainsi le deuil de son projet professionnel initial pour privilégier un projet réaliste qui correspond à ses envies et lui permet de se projeter dans le futur. Il met à profit ses droits à l'allocation chômage. Ces deux années se divisent en deux séquences dans son récit. Après une première période centrée sur la sphère de vie personnelle, où Théo cherche à « souffler », « relâcher », « vivre un petit peu » ce qu'il n'a pas vécu durant son adolescence, il profite dans un second temps comme Jules de cette période de chômage pour définir et initier son projet de reconversion professionnelle. De la même manière que Louis, Théo cherche à remobiliser les compétences « transférables » et « transversales » (Labbé *et al.*, 2019) qu'il a acquises durant son expérience professionnelle antérieure. Il a en effet pour objectif de « retranscrire », « transmettre » ce qu'il a appris durant ses années en Centre de Formation en s'inspirant

des entraîneurs qu'il a côtoyés et qui ont marqué son parcours. Ayant baigné dans « l'animation de séances, dans les entraînements, dans la pédagogie », il s'oriente vers le champ de l'animation, où il trouve une perspective de reconversion réaliste lui permettant de concilier éducation, formation et pratique sportive en direction des plus jeunes. Il « se lance » ainsi dans une période de formation dans le champ de l'animation, où il va enchaîner BAFA et BPJEPS. Théo ne semble pas être accompagné dans ces démarches. Son entrée dans le monde de l'animation commence par une formation BAFA, où Théo rencontre des « formateurs géniaux » qui lui font « vraiment aimer l'animation ». Son projet de reconversion est consolidé par l'évaluation positive de ses formateurs, qui lui proposent « même » de devenir formateur BAFA à la fin de la session. Cette proposition peut être considérée comme une marque de reconnaissance de ses compétences et une validation sociale de sa transaction biographique (Dubar, 1992 ; 2000) de la part des premiers « autres significatifs » (Hughes, 1958) rencontrés dans son parcours professionnel dans l'animation. Suite à l'obtention du BAFA, Théo poursuit sa formation dans une optique de professionnalisation, en entrant directement en formation BPJEPS « activités physiques pour tous, option tourisme sportif ». Le Centre de Formation constitue une expérience de référence qu'il ne met pas en opposition avec sa reconversion professionnelle dans l'animation, contrairement à Louis ou Jonathan. Comme Armand, il cherche une voie alternative au projet professionnel initial pour pouvoir remobiliser ses compétences et ses repères sur le plan sportif. Cet ancrage lui assure encore aujourd'hui une certaine légitimité professionnelle en tant qu'animateur « technicien » (Gillet, 1996) au sein de son équipe.

Dans les trois cas ici mis en comparaison, les individus « expérimentent un changement dans la trajectoire de leur parcours » (Throwe & Fought, 1987) : la sortie du monde professionnel initial prend différents aspects, mais implique dans tous les cas un temps « d'exploration » puis « d'établissement » (Hall, 1976) dans un nouveau collectif et une nouvelle organisation durant lequel s'opère un ajustement identitaire « souvent accompagné par des formes d'anxiété et de tension » (Throwe & Fought, 1987). Bien qu'il s'agisse de trois cas de reconversion professionnelle, Louis, Armand et Théo ont en commun d'avoir un fil rouge dans l'ensemble de leur parcours : le sport ou le social. S'ils ne le stipulent pas pendant l'entretien, il est probable qu'Armand et Théo aient connaissance des possibilités d'emploi et de formation dans l'animation sportive en raison de leurs parcours de formation. Nous voyons donc que les individus remobilisent leurs expériences antérieures durant les phases de transition professionnelle. Elles permettent l'ajustement identitaire vis-à-vis des « références positives » et des « références négatives » (Newcomb, 1943) ancrées dans le parcours (Abbott, 2001). La transaction biographique (Dubar, 1992 ; 2000) relative à cette transition se fonde ici sur les expériences antérieures et les représentations préprofessionnelles du monde de l'animation. Chez Louis et Armand, aucune figure d'« autrui significatif » (Hughes, 1958) n'émerge du récit abordant cette reconversion professionnelle en dehors des dispositifs formels. Théo transite par une formation BAFA, ce qui lui permet une première validation sociale de son projet de reconversion. Pour Louis et Armand, cette transaction relationnelle (Dubar, 1992 ; 2000) attendra la première expérience de travail en tant qu'animateur, sous un statut de stagiaire pour Louis, de contractuel pour Armand.

Nous avons fait le choix d'également catégoriser les cas de Charlotte et Norbert dans cette trajectoire type, bien qu'il ne s'agisse pas à proprement parler de reconversions professionnelles. Comme nous allons le voir, c'est après l'abandon de leurs études qu'ils décident de se réorienter dans l'animation. Pour autant, ils ont en commun de le faire à la suite d'un temps de remise en cause du projet initial et d'entrer dans l'animation dans une optique de professionnalisation, par le biais d'une formation professionnalisante.

Pour **Charlotte**, l'entrée dans l'animation n'est donc pas non plus « passée par le BAFA » ou par l'animation occasionnelle. Elle dit s'être « perdue » pendant 3 ans en Licence de Lettres, où elle s'est inscrite « un peu par hasard », ne sachant « pas quoi faire » à la fin de ses études secondaires. Elle remet ce choix d'orientation en question après ces premières années d'études supérieures, à l'âge de 19 ans, se demandant ce dont elle a « vraiment envie » sur le plan professionnel. Son projet professionnel se définit donc réellement durant cette séquence, où elle cible « un métier utile » et qui lui correspond « en termes de valeurs », au carrefour entre « travail social » et « culturel ».

L'épanouissement personnel apparaît ainsi central dans son rapport au travail (Paugam, 2000 ; Longo, 2011). Son projet de reconversion s'approche de la forme type de la « reconversion professionnelle en vue d'améliorer son statut ou mettre en adéquation son activité professionnelle avec ses valeurs personnelles » (Bacou, 2017). Elle pense d'abord à la médiation culturelle, puis ses recherches documentaires l'amènent à découvrir le champ de l'animation socioculturelle et l'existence du DUT Carrières Sociales. Elle décide de candidater à la rentrée scolaire suivante à l'IUT de Tourcoing. Charlotte arrête donc ses études en Lettres pour « s'impliquer bénévolement dans une association », dans l'optique d'étoffer son futur dossier de candidature en matière d'expériences. On retrouve ici comme chez Guillaume un engagement bénévole utilitariste, au sens de Vachée & Dansac (2019). Cette première expérience bénévole en animation conforte le projet de reconversion de Charlotte, qui en garde un bon souvenir. Ainsi, les expériences préprofessionnelles, qu'elles s'ancrent dans le bénévolat ou dans des stages, semblent permettre une première validation sociale de la transaction biographique (Dubar, 1992 ; 2000) relative à la formalisation du « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) dans l'animation. Elles semblent également atténuer l'effet de *reality shock* (Hughes, 1996), parfois constaté chez les néo-entrants qui se confrontent directement à la réalité du travail en tant qu'animateurs permanents. Si cette première expérience bénévole est loin de la forme typique de l'animation « loisir », Charlotte se retrouve en situation de « face à face », dans le cadre « d'ateliers », où elle intervient auprès d'un « groupe », en ayant pour objectifs une « transmission » et un « échange » de savoirs. Acceptée en DUT Carrières Sociales, le processus de socialisation professionnelle de Charlotte va par la suite être marqué par cette formation et plus particulièrement par son directeur de mémoire, dont la vision « militante » de l'animation est une référence identitaire explicite dans son récit. Il fait ainsi toujours office d'autrui significatif (Hughes, 1958) dans son processus de socialisation professionnelle. Il est à noter que Charlotte est la seule animatrice de cet ensemble à considérer son expérience de formation comme centrale en tant que référence identitaire. Le DUT Carrières Sociales est une formation universitaire plus longue que les formations professionnelles de la filière animation et plus éloignée du terrain. Elle apparaît à notre sens potentiellement plus propice au développement d'un idéal transcendant (Dujarier, 2006), parfois difficile à concilier avec la réalité du travail une fois en poste.

En amont de son entrée dans le monde de l'animation, le parcours de **Norbert** dans les études supérieures commence par un BTS action commerciale, dans la lignée d'un CAP administration comptable et d'un bac G2 « commerce ». Après une année de BTS, il se rend compte, comme Charlotte, que cette orientation professionnelle ne lui « correspond pas du tout ». Il ne s'épanouit pas personnellement dans le

monde de « la vente », qu'il découvre lors du « passage à travers le miroir » (Hughes, 1958) que constituent ses premières expériences préprofessionnelles. Il décide de ne pas rédiger la lettre de motivation nécessaire pour passer en seconde année. Durant une première année de sociologie où il s'inscrit par défaut pour ne pas « être à la rue », il met son temps libéré à profit pour « voir ce qui lui plaît » et réfléchir à son « projet professionnel » (Kaddouri, 2019). À 25 ans, Norbert décide donc de bifurquer vers un projet professionnel plus en adéquation avec sa sphère de vie personnelle (Supeno & Bourdon, 2013). Faisant du football en club et étant « bon en sport », il envisage dans un premier temps de passer un Brevet d'État « foot », plus envisageable qu'une formation STAPS dans la mesure où il n'estime pas avoir « un super niveau en maths ». Deux éléments vont l'en dissuader et le faire pencher vers un Brevet d'État plus « ouvert », à savoir la spécialisation de la formation qui ne laisse que peu de marge de manœuvre en matière de recherche d'emploi et le manque de débouchés professionnels dans la spécialité. Il fait le choix d'entrer en formation BEESAPT, Brevet d'État d'Éducateur Sportif Activité Physique pour Tous, équivalent du BPJEPS APT actuel, plus axé sur « l'initiation » et la « découverte » sportive, qui lui laisse « un éventail » de possibilités plus important. Le projet professionnel de Norbert est donc centré sur son réalisme et les possibilités offertes par l'environnement socio-économique. Son rapport à la formation peut être qualifié d'actif-adapté, au sens de Dubar & Engrand (1986). Il cherche à concilier ses compétences relatives à la sphère de vie personnelle avec son projet professionnel, tout en prenant en considération ses capacités et en anticipant les débouchés possibles. Ainsi, cette transaction biographique (Dubar, 1992 ; 2000) apparaît comme une négociation avec soi-même complexe, articulant différentes appartenances sur le plan synchronique, et différents temps sur le plan diachronique : les compétences ancrées dans les expériences antérieures, les capacités présentes vis-à-vis des formations auxquelles il peut prétendre, les possibilités d'insertion professionnelle futures. Comme dans les cas de Théo et d'Armand, l'entrée dans l'animation est donc une alternative à la réalisation du projet professionnel initial. Elle correspond à la forme type de reconversion suivante identifiée par Magalie Bacou : « reconversion professionnelle en vue d'améliorer son statut ou mettre en adéquation son activité professionnelle avec ses valeurs personnelles » (2017). Norbert garde lui aussi un ancrage très sportif dans l'ensemble de son parcours professionnel dans l'animation.

Bien qu'il ne s'agisse pas de reconversion professionnelle sens strict du terme, on identifie chez Charlotte et Norbert, comme dans plusieurs cas précédents, une incidence de la sphère de vie personnelle dans la définition du projet de reconversion professionnelle. À la recherche d'une plus grande adéquation entre travail et valeurs personnelles, l'épanouissement personnel au travail (Longo & Bourdon, 2016) apparaît central dans la majorité des cas mis en comparaison dans cette partie. Pour autant, les formes typiques proposées par Magalie Bacou (2017) se conjuguent parfois, dans le sens où dans certains cas, plusieurs ingrédients entrent explicitement en jeu dans la « transaction biographique » (Dubar, 1992 ; 2000) conduisant à l'émergence du projet de reconversion professionnelle. Nos résultats montrent en effet que la recherche d'une meilleure satisfaction au travail (Paugam, 2000) peut s'articuler avec la recherche d'une meilleure compatibilité entre temps de travail et temps personnel et/ou avec le besoin de « rebondir » suite à un échec/abandon du projet professionnel initial.

L'analyse en termes de rupture choisie ou subie (Berton, 2013) est intéressante dans la mesure où si la reconversion dans l'animation apparaît dans ces cas plutôt comme un choix, celui-ci reste relatif, car contraint socialement : situation d'échec ou de décrochage durant les études supérieures, professionnalité non reconnue par les pairs sur dans l'expérience professionnelle précédente, problématique de santé forçant à la reconversion professionnelle, etc.

Le passage par le bénévolat en amont de l'entrée en formation permet de rapprocher le cas de Charlotte avec les modalités de reconversion que l'on retrouve dans les cas de Guillaume et de Jules. Dans ces trois cas de « bifurcation » (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010), l'entrée en formation est précédée par une expérience de bénévolat « utilitariste » (Vachée & Dansac, 2019) qui entre en jeu dans le processus de socialisation professionnelle dans le sens où elle donne l'opportunité d'une première découverte de la réalité du travail (Hughes, 1958) et un premier apprentissage professionnel informel (Carré & Charbonnier, 2013) des bases d'animation au sein du nouveau « groupe de référence » (Merton, 1957). Cette première expérience bénévole permet également dans certains cas une première validation sociale (Dubar, 1992 ; 2000) du nouveau « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) par les premiers autres significatifs rencontrés dans ce nouveau monde. Dans cette trajectoire type d'entrée dans le monde de l'animation, Jonathan est finalement le seul animateur où la bifurcation vers l'animation n'est pas précédée par une expérience bénévole. Il est également le seul à se trouver désemparé faute de bases d'animation lors des stages pratiques de sa formation BPJEPS. Pour les individus en reconversion professionnelle dans l'animation, l'ajustement identitaire apparaît ainsi facilité par les expériences préprofessionnelles, dans la mesure où les formations professionnelles de la filière animation sont, comme le cas de Jonathan en atteste, finalement peu centrées sur les bases du travail d'animation.

Entrée dans l'animation « par l'emploi » sans projet professionnel

Un troisième type d'entrée dans l'animation peut être identifié dans notre corpus. Il concerne 6 animateurs : Sabrina, Mathieu, Mathilde, Gaëtan, Amélie et Imane. Aucun d'entre eux n'a suivi de formation initiale dans l'animation ni travaillé en tant qu'animateur occasionnel en amont de l'entrée dans l'animation « par l'emploi ». L'accès à l'emploi étant peu formalisé et facile d'accès, la reconversion dans l'animation est une alternative qui permet notamment aux jeunes en décrochage scolaire d'accéder à un emploi (Lebon, 2013 ; Bacou, 2017 ; Bordes, 2008). Comme nous allons le voir, si le rapport au travail est principalement axé sur une logique de rétribution lors de l'entrée, ils développent progressivement une forme d'épanouissement personnel au travail (Longo & Bourdon, 2016). Le BAFA leur donne l'opportunité de « raccrocher » une formation, qui bien que non professionnalisante est suffisante pour obtenir un premier emploi dans l'animation (Camus, 2008 ; Bacou, 2017). À la différence des animateurs suivant la trajectoire type 1, ils ont en commun d'entrer dans l'animation permanente sans pour autant envisager une « professionnalisation » (Bourdoncle, 2000) dans ce monde.

Sabrina est adhérente du club de boxe anglaise de son quartier depuis l'âge de 13 ans lorsqu'elle « est déscolarisée » à l'âge de 16 ans. Dans son récit, cette rupture apparaît « subie » plutôt que « choisie » (Berton, 2013). Elle s'occupe bénévolement des « plus jeunes » dans le cadre des cours de « boxe éducative » et des déplacements en compétitions. L'encadrement des plus jeunes par les plus grands est instauré dans le club en tant que norme. Lorsqu'elle arrête ses études, sans projet professionnel, elle se focalise sur son engagement bénévole au sein du club de boxe, jusqu'à l'âge de 19 ans. Ici, l'engagement bénévole ne se fait pas dans une visée professionnalisante (Vachée & Dansac, 2019), contrairement aux cas de reconversion professionnelle présentés précédemment. Le directeur de son club de boxe va jouer un rôle important dans cette séquence, dans la mesure où elle le désigne comme la personne qui la « motive » et « croit pleinement en ses capacités » et en celles des autres filles du groupe, qui en contrepartie lui font pleinement confiance. En rupture avec le cadre scolaire et jeune habitante d'un « quartier prioritaire », Sabrina a à cette époque le sentiment d'être stigmatisée par « les parents », « l'école » et « la société ». Elle a besoin de retrouver une bonne estime d'elle-même et de retrouver un cadre, ce que sa relation avec le directeur du club de boxe lui assure. Il « remet les idées en place », tout en renvoyant une image positive aux jeunes membres du club issus du quartier. Il semble ainsi jouer un rôle important dans la socialisation secondaire de Sabrina, ainsi que dans les prémices du processus de socialisation professionnelle. Cet « autrui significatif » (Hughes, 1958) relève de la sphère de vie personnelle de Sabrina. Ici, comme dans plusieurs cas exposés précédemment, la fonction première de l'autrui significatif est

l'accompagnement et la mise en confiance quant aux aptitudes personnelles, souvent remises en question lors d'une expérience antérieure mal vécue. Sabrina n'a pas confiance en elle en raison d'une rupture scolaire. Au-delà de l'identification à une première figure de référence dans le monde professionnel visé, l'autrui significatif apparaît avant tout « signifiant » car il permet de retrouver la confiance nécessaire et préalable à toute insertion socioprofessionnelle. Les « feedback positifs » (Davis, 1975) apparaissent ainsi particulièrement importants dans les prémices du processus de socialisation professionnelle. Le directeur de son club de boxe possède aussi un « réseau personnel » (Bidart, 2012) dont il fait profiter les jeunes membres du club en décrochage scolaire. On note ici la mission sociale assurée par les cadres des associations sportives implantées dans les quartiers dits prioritaires. C'est lui qui l'incite à entrer en formation BAFA et à travailler dans l'animation, à l'instar des autres filles du club. Il monte « un projet » qui permet aux jeunes membres du club d'obtenir « un financement pour le BAFA ». Sabrina fait ainsi ses débuts dans l'animation à l'âge de 20 ans, en travaillant dans les CLAE et les centres de loisirs de son quartier, gérés par la Mairie de la commune A. L'animation reste pour autant un job alimentaire pour Sabrina, qui n'envisage pas d'en faire sa profession. Son rapport au travail est alors axé uniquement sur une logique de rétribution (Longo & Bourdon, 2016). Les mauvaises conditions d'emploi et de travail en CLAE sont mises en avant dans son récit pour expliquer ce rapport au travail et sa sortie temporaire de l'animation. Elle ne l'envisagera professionnellement que plusieurs années après, dans le cadre d'un dispositif de construction du projet professionnel du GRETA.

Le cas de **Mathieu** peut être rapproché de celui de Sabrina. Après l'obtention d'un BEP métiers de la comptabilité, il effectue une « 1ère adapt » qui se passe mal et arrête ses études avant d'entrer en Terminale. Suite à cette rupture, plus que relativement « choisie » (Berton, 2013), Mathieu « galère » pendant « un an ou deux ». Il passe la première année à ne « pratiquement » rien faire, avant d'entrer dans le monde du travail à l'âge de 18 ans. Cette période de transition est mal vécue par Mathieu, qui pendant 1 an fait des « petits boulots de merde », « par-ci par-là » en tant qu'intérimaire, sans bénéficier de l'accompagnement d'une figure de référence, contrairement à Sabrina. Son rapport au travail est alors purement instrumental (Sainsaulieu, 1977). Faute d'épanouissement personnel au travail (Longo & Bourdon, 2016), Mathieu n'a pas envie de travailler et ne se voit pas continuer dans cette voie. Il ne précise pas quel type d'emplois il occupe. Sans qualification spécifique, le travail intérimaire se résume généralement pour les jeunes actifs à des missions en tant que manutentionnaire. C'est finalement sa mère qui va « le pousser » à entrer en formation BAFA, en lui « faisant comprendre » qu'il ne peut pas rester à ne rien faire, sans droit à l'allocation chômage. Elle permet à son fils de découvrir le champ de l'animation de par sa profession ; travaillant en tant qu'ATSEM, Mathieu explique qu'« elle connaissait un petit

peu ». Comme chez Sabrina, l'entrée dans le monde de l'animation se fait donc grâce à un passeur issu de la sphère de vie personnelle. Mathieu s'inscrit donc en formation BAFA et part à la recherche d'un stage au sein de sa commune. Là encore, comme Sabrina, la formation BAFA ne semble pas faire office de référence identitaire. Son cheminement l'amène à entrer en stage au sein du PAJ de la commune G, qu'il a par ailleurs plus ou moins fréquenté lorsqu'il était plus jeune. Il va bénéficier de l'accompagnement de Norbert, animateur responsable du Club Pré-Ados au sein du PAJ. Il fait office d'« autrui significatif » (Hughes, 1958) principal dans le parcours professionnel de Mathieu, qui, n'ayant jamais changé de structure, apprend le métier à ses côtés « sur le terrain » et partage ses idéaux professionnels. Le stage BAFA sera suivi d'un Service civique, puis d'un Contrat d'Avenir, qui débouchera finalement sur un CDI. Sa première expérience « hors stage court » dans l'animation se fait en Service civique, qui précède une embauche en tant que contractuel. Le « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) dans l'animation se dessine plus rapidement chez Mathieu que chez Sabrina. Dès la signature de son Contrat d'Avenir en 2013, trois ans après ses débuts, il signale à ses responsables son envie d'évoluer professionnellement et de prendre des responsabilités au sein de la structure. Cette signature coïncide avec son entrée en formation professionnelle continue, en l'occurrence en BPJEPS. Cette transaction biographique est donc validée socialement par ses responsables, qui acceptent son projet de formation et lui assurent qu'il aura la possibilité d'évoluer en interne. Ainsi, l'évolution du rapport au travail apparaît bien liée aux perspectives de formation et de renégociation de la place occupée à l'intérieur de l'équipe. Ce n'est que dans la mesure où ses responsables lui assurent que ces perspectives sont réalistes qu'il se projette professionnellement dans l'animation. Mathieu n'a jamais changé de structure depuis son entrée en stage BAFA au PAJ de la commune G. Il a toujours travaillé en tant qu'animateur aux côtés de Norbert. Nous le verrons, ils développent progressivement une forme identitaire qui s'apparente à une « identité de métier » (Dubar, 1992) : ils se positionnent en opposition avec les nouvelles orientations politiques de leur organisation. L'animation « vitrine » est ici mobilisée comme référence négative dans le processus d'ajustement identitaire.

Le cas de **Mathilde** est comparable. Elle entre elle aussi dans l'animation à la suite de l'abandon de ses études secondaires, plus précisément d'un CAP coiffure. Sans emploi, âgée de 18 ans, elle nous explique qu'elle est alors contrainte de travailler rapidement. C'est donc « un peu dans la force des choses » que comme Mathieu, Mathilde est « rentrée là-dedans parce qu'il fallait travailler ». On retrouve ici une trajectoire identitaire à celles de Mathieu et Sabrina : une entrée dans le monde du travail sans projet professionnel suite à une rupture du parcours scolaire, centrée par défaut sur un rapport au travail de « rétribution » (Longo & Bourdon, 2016). Un de ses amis proches, qui à cette époque est animateur, lui

indique qu'« ils recrutent » au sein de la collectivité pour laquelle il travaille. Elle commence ainsi son parcours dans l'animation en tant qu'animatrice ALAE, uniquement sur le temps de la pause méridienne. À la différence des cas précédents, l'entrée en formation BAFA est postérieure à l'embauche. Comme Imane, elle est embauchée sur son premier emploi dans l'animation sans qualification, à l'instar de nombreux animateurs en début de parcours (Camus, 2008 ; Bacou, 2017). Comme dans les cas précédents, on comprend que son entrée dans l'animation ne relève pas d'un choix vocationnel, mais d'une solution pragmatique. Dans une séquence de rupture, elle saisit la première opportunité s'offrant à elle qui lui permet de travailler rapidement et sans formation spécifique dans un champ professionnel ouvert. Là encore, l'accompagnement vers l'emploi est assuré par une relation du réseau personnel (Bidart, 2012) relatif à la sphère de vie personnelle qui étant animateur lui-même joue un rôle de passeur. Comme Mathieu, Mathilde fait ses débuts dans une petite structure où elle bénéficie de l'accompagnement de son responsable, qui fait figure de premier « autrui significatif » (Hughes, 1958) dans son parcours professionnel. Son projet professionnel se dessine durant cette séquence où son rapport au travail évolue au contact de son directeur, d'une logique de rétribution à une logique d'épanouissement personnel au travail (Longo & Bourdon, 2016). Il l'encourage dans un premier temps à entrer en formation BAFA afin d'améliorer ses conditions d'emploi. Après plusieurs années, alors qu'elle fait en quelque sorte office de co-directrice adjointe avec l'un de ses collègues en l'absence de son directeur, ce dernier reconnaît ses compétences et sa légitimité à entrer en formation BPJEPS pour prendre davantage de responsabilités et en faire réellement « son métier ». On retrouve donc là les fonctions principales des autrui significatifs déjà identifiées dans les séquences d'entrée : accompagnement des néo-entrants dans le monde professionnel, *feedbacks* positifs renforçant la confiance et le sentiment de légitimité, reconnaissance et validation sociale du projet professionnel.

Le cas de **Gaëtan** est proche de ceux de Mathilde, Sabrina et Mathieu dans le sens où l'entrée dans l'animation fait suite à une rupture du parcours scolaire. Il en diffère cependant dans la mesure où son entrée dans l'animation est plus tardive. De 12 à 16 ans, il joue dans un club de football semi-professionnel. Il explique que sa période sportive lui a « pris énormément de temps » durant cette séquence, au détriment de sa scolarité. En décrochage scolaire, Gaëtan arrête ses études générales en seconde et va chercher sa voie dans différentes formations professionnelles pendant quelque temps. Au cours de cette période de transition (Perez-Roux, 2012), il navigue d'un contrat d'apprentissage monde de la boulangerie à un CAP bâtiment puis plomberie. Son principal objectif est alors de « travailler tôt », dans une logique de rétribution (Longo & Bourdon, 2016). Ne trouvant pas sa voie, il sort finalement sans diplôme de ces différentes formations. Il met cette séquence en lien avec sa sphère

de vie personnelle. Au tournant de ses 16 ans, il cherche comme Théo à rattraper le temps perdu durant l'adolescence, ce qui l'amène à définitivement décrocher sur le plan scolaire. Il sort donc du système éducatif avec un brevet des collèges pour seul diplôme. Il décrit une période « sombre » de sa vie, où Gaëtan décide de « reprendre sa vie en main » en s'engageant en Service civique. Pendant 9 mois, il intervient dans ce cadre auprès de personnes âgées isolées, de personnes en situation de handicap et de jeunes 16 à 25 ans sur un volet plutôt préventif. Cette première expérience dans l'intervention sociale est bien vécue et sa vision du Service civique est très positive. Dans cette séquence, sa coordinatrice joue un « gros rôle » dans sa vie. Il s'agit d'une personne qui l'a « énormément aidé », « accompagné », durant sa « période sombre ». Elle fait dans cette séquence office d'autrui significatif (Hughes, 1958). Son accompagnement dans le cadre du Service civique va contribuer à la cristallisation du « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) de Gaëtan dans « le social ». À l'instar du BAFA (Bacou, 2017), l'engagement volontaire en Service civique permet donc aux jeunes sans diplôme ni expérience de s'insérer sur le plan socioprofessionnel. Son parcours est en ce sens proche de celui de Mathieu. Pour autant, chez Mathieu, le Service civique est mobilisé comme un moyen pour prolonger son parcours au PAJ de la commune G dans la continuité de son stage BAFA, dans une stratégie de professionnalisation (Vachée & Dansac, 2019). À l'inverse, dans le cas de Mathieu, c'est l'engagement associatif qui permet l'émergence du projet professionnel, grâce à la découverte d'un nouveau monde professionnel et à la rencontre d'un autrui significatif, qui lui permet de retrouver confiance en lui. La spécification du projet professionnel dans l'animation sera plus tardive et en lien aux opportunités d'embauches (Lebon, 2013 ; Bataille, 1972). Comme dans plusieurs autres cas ici étudiés, il s'agit d'une « spécification » d'un choix professionnel « cristallisé » (Bataille, 1972) relativement ouvert, dans « le sport » ou « le social ».

Amélie entre dans l'animation à 19 ans, après avoir arrêté un BTS en biologie qui ne lui « correspond pas » au bout de 6 mois. Les difficultés qu'elle éprouve durant ses études supérieures l'amènent rapidement à reconsidérer son orientation et son projet professionnel. Elle se questionne sur ce qu'elle a « envie d'être », sur ce qui est « fait pour elle », sur ce qu'il « lui faut » pour s'épanouir professionnellement, sans pour autant avoir de « plan B » en tête. Le rapport au travail d'Amélie est axé dans une logique d'épanouissement personnel (Longo & Bourdon, 2016). Par opposition aux études en biologie, qui fait dans cette transition office de « groupe de référence négatif » (Newcomb, 1943), le « lien social » apparaît en tant qu'objet central dans la construction du nouveau projet professionnel. Comme dans le cas précédent, ce nouveau projet professionnel est donc peu cristallisé et reste très ouvert : sa « spécification » se fera là encore en fonction des

opportunités (Lebon, 2013 ; Bataille, 1972). L'entrée dans l'animation se fait encore une fois par le biais du « réseau personnel » (Bidart, 2012). Certains de ses amis étant entrés en formation BAFA, Amélie va les suivre dans ce cheminement, n'ayant alors « pas spécialement autre chose à faire ». L'opportunité est en adéquation avec les prémices du choix professionnel d'Amélie, dans la mesure où elle retrouve effectivement la composante « lien social » dans le travail d'animatrice. Dans le cadre de son stage pratique, elle fait ses débuts en tant qu'animatrice au sein d'un ALAE maternel. À la suite de ce premier stage, les responsables lui demandent de revenir à la rentrée, dans l'optique d'intégrer l'équipe d'animation de l'ALAE. Elle débute ainsi dans l'animation permanente, en CDD à 20 heures hebdomadaires. Ses responsables faisant dans cette séquence office d'autres significatifs (Hughes, 1958) lui ont « vite fait confiance » : ils lui donnent l'occasion de compléter son temps de travail dans un premier temps en effectuant des remplacements, avant de lui proposer un contrat à temps plein l'année suivante. Elle restera 3 ans sur ce premier poste dans l'animation. Cette entrée dans l'animation permanente est donc dans le prolongement direct du stage pratique effectué dans le cadre de la formation BAFA. La confiance accordée rapidement, la composante relationnelle et sociale du travail, l'évolution rapide des conditions d'emploi et les perspectives de reconduction du contrat peuvent être identifiées en tant qu'ingrédients propices à une évolution du rapport à l'animation. Pour autant, la professionnalisation dans l'animation ne sera comme pour Nathan et Sabrina que plus tardive, n'étant pas pour l'heure conciliable avec sa sphère de vie personnelle (Supeno & Bourdon, 2013). Préférant privilégier ses projets personnels plutôt que de continuer son parcours d'animatrice, elle quitte l'animation ALAE-ALSH pour un temps avant d'y revenir. Comme pour Sabrina, le « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) ne se dessine réellement que lorsqu'elle transite de l'animation enfance vers l'animation jeunesse, quelques années plus tard. Chez Sabrina et Amélie, les conditions de travail et d'emploi dans le segment professionnel de l'animation enfance en ALAE-ALSH ne permettent pas une évolution du rapport au travail, qui reste principalement axé sur la rétribution. Elles n'ont pas de perspective d'évolution professionnelle et leur place en tant qu'animatrice n'apparaît pas suffisamment satisfaisante pour qu'un projet professionnel émerge. Ce n'est que lorsqu'elles transitent vers le segment professionnel de l'animation jeunesse, où les conditions de travail et d'emploi apparaissent *a priori* plus favorables à l'épanouissement personnel au travail, que cette mise en projet prend forme. L'entrée dans l'animation d'**Imane** fait suite à l'obtention d'un bac pro commerce. Elle travaille comme vendeuse de vêtements d'enfants, elle effectue « quelques heures d'animation périscolaire » en complément, « sans diplôme sans rien », en tant que vacataire, sur les temps du « matin » et du

« soir » en ALAE maternel. On retrouve ici un exemple de l'ouverture du monde professionnel de l'animation en termes d'accès à l'emploi et d'un recours régulier à des jeunes peu qualifiés en tant que vacataires (Bordes, 2008). En ce sens, son entrée dans l'animation est proche de celle de Mathilde. Le rapport au travail est principalement instrumental (Sainsaulieu, 1977), l'animation n'étant initialement considérée que comme une activité complémentaire. Lorsque son contrat à durée déterminée en tant que vendeuse prend fin, la commune B, pour laquelle elle travaille déjà en tant qu'animatrice, lui propose d'augmenter son temps de travail et de financer sa formation BAFA. Cette opportunité amène Imane à faire le choix de continuer à travailler dans l'animation plutôt que de chercher un nouvel emploi dans le commerce ou la vente. Cette spécification du choix professionnel en fonction des opportunités va dans le sens des travaux de Francis Lebon (2013) et Michel Bataille (1972). Cette trajectoire rapproche le cas d'Imane de celui des anciens animateurs occasionnels, dont la professionnalisation dans l'animation apparaît également opportuniste. Imane part donc en formation BAFA et commence ainsi à travailler en Centre de Loisirs en complément des temps ALAE en tant qu'animatrice vacataire permanente. L'évolution de son rapport au travail semble coïncider avec l'évolution de ses conditions d'emploi. C'est à partir de sa titularisation, après 6 années de travail vacataire, qu'elle n'est plus dans la même logique de « rétribution » (Longo & Bourdon, 2016) que la plupart de ses collègues, toujours vacataires. Il est à noter que cette titularisation ne peut pas être considérée comme un témoignage de reconnaissance de la part de ses responsables. Il se fait dans un cadre contraint, suite à une nouvelle loi obligeant l'employeur à titulariser les vacataires les plus anciens. Dans le récit de cette séquence, aucune figure d'« autrui significatif » (Hughes, 1958) n'émerge. Imane a le sentiment de ne pas avoir les moyens pour accomplir un travail d'animation de bonne qualité. La description de cette séquence correspond à un sentiment de « qualité empêchée », qu'Yves Clot identifie en tant que facteur de souffrance au travail (2015). Sa frustration l'amène à entrer en conflit avec ses collègues, nettement moins engagés personnellement dans leur travail. Dans cette même séquence, malgré son sentiment de légitimité, elle ne parvient pas à évoluer professionnellement, selon elle « bloquée » par certains de ses responsables. Ces deux ingrédients contribuent au développement progressif d'une forme d'intégration laborieuse (Paugam, 2000).

La principale différence entre les cas ici rapprochés est donc relative à la présence ou à l'absence d'un « autrui significatif » (Hughes, 1958) assurant une fonction d'accompagnement une fois en poste. Chez Sabrina et Imane, cette absence est corrélée à des conditions de travail difficiles en ALAE-ALSH, où le travail est un facteur de souffrance plutôt que d'épanouissement personnel (Longo & Bourdon, 2016).

Elles n'ont pas le sentiment de pouvoir accomplir un travail de qualité et ne se sentent pas particulièrement soutenues, que ce soit par leurs collègues ou leurs responsables. Il ne peut ainsi y avoir de satisfaction de l'*homo faber* et de l'*homo sociologicus* (Paugam, 2000). Dans ces conditions, Sabrina conserve un rapport instrumental au travail (Sainsaulieu, 1977) et démissionne à plusieurs reprises ; Imane est « à fond », mais frustrée de voir que rien ne change malgré son engagement personnel au travail.

4.2.2. Éléments de discussion des résultats : des cheminements d'entrée et de professionnalisation dans l'animation différenciés

Les trajectoires d'entrée et de professionnalisation ici analysées nous permettent d'aller dans le sens des travaux de Francis Lebon et de Magalie Bacou : aucun des jeunes animateurs de notre corpus n'envisage initialement de « faire carrière » dans le monde de l'animation. Le défaut d'autres opportunités, les engagements relatifs à la sphère de vie personnelle et les échecs des projets professionnels initiaux poussent certains animateurs à y rester et à finalement chercher à y construire un projet professionnel. Dans le même mouvement, ces mêmes ingrédients incitent certains de ceux n'ayant jamais travaillé précédemment dans l'animation à s'y reconverter professionnellement.

Les modalités objectives d'entrée et de professionnalisation dans l'animation peuvent donc être synthétisées en 3 trajectoires types :

1. Emploi ou formation en lien avec un autre domaine professionnel, projet de reconversion professionnelle, formation professionnelle et entrée dans l'animation permanente sans expérience.
2. Animation occasionnelle en parallèle des études, sortie du système éducatif au niveau 4, entrée dans l'animation permanente avec expérience et sans formation professionnelle.
3. Sortie du système éducatif au niveau 3 ou 4 sans projet professionnel, entrée dans l'animation permanente sans expérience et sans formation professionnelle.

Mais comme nous l'avons vu, au-delà des modalités d'entrée objectives qui différencient les 3 trajectoires types identifiées, une autre modalité d'ordre subjectif apparaît significative : la concordance entre entrée dans l'animation permanente (par la formation ou par l'emploi) et intention de professionnalisation dans l'animation.

Dans notre corpus, la professionnalisation dans l'animation ne correspond dans aucun cas au projet professionnel ou au parcours de formation initiaux. Elle implique donc *a minima* une « transaction biographique » (Dubar, 1992) relative à la redéfinition du projet professionnel. Au-delà de ce premier constat, nous pouvons souligner que 12 animateurs sur 20 sont ici également concernés par une évolution de leur rapport à l'animation ; la formulation du « projet professionnel » (Kaddouri,

2019) est ultérieure à l'entrée dans l'animation, occasionnelle ou permanente. Seuls 8 animateurs de notre corpus envisagent d'emblée l'animation dans une perspective de professionnalisation, à la suite d'une redéfinition du projet professionnel antérieure à l'entrée dans l'animation. Ainsi, pour la majorité des animateurs de notre corpus, la professionnalisation dans l'animation implique deux « transactions biographiques » (Dubar, 1992) distinctes : la première est liée à la remise en cause du projet professionnel initial, la seconde à la remise en cause du rapport à l'animation. Ces deux transactions peuvent être simultanées ou dissociées dans le temps. La première phase du processus de socialisation professionnelle des animateurs prend donc des formes différentes selon les cheminements.

On peut distinguer dans notre corpus trois formes de transactions biographiques propres à l'entrée dans l'animation permanente et à la professionnalisation dans l'animation : simple (remise en cause du projet professionnel initial ; entrée dans l'animation permanente dans un objectif de professionnalisation), double simultanée (entrée dans l'animation occasionnelle ; remise en cause du projet professionnel initial et remise en cause du rapport à l'animation ; entrée dans l'animation permanente dans un objectif de professionnalisation), double dissociée (remise en cause du projet professionnel initial ; entrée dans l'animation permanente sans objectif de professionnalisation ; remise en cause du rapport à l'animation ; professionnalisation).

Nous proposons donc ici de compléter notre analyse par un croisement entre modalités d'entrées objectives et transactions subjectives :

Catégorisation de l'entrée et de la professionnalisation dans l'animation

	Trajectoire objective type 1	Trajectoire objective type 2	Trajectoire objective type 3
Transaction biographique simple	Louis, Jonathan, Jules, Théo, Guillaume, Armand, Norbert, Charlotte		
Double transaction biographique simultanée		Flavien, Moussa, Mohamed, Ahmed	
Double transaction biographique dissociée		Stéphanie, Nathan	Imane, Amélie, Mathilde, Sabrina, Gaëtan, Mathieu

- Catégorie 1 : « trajectoire type 1 — transaction biographique simple »

Cette première catégorie regroupe les cas où le « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) coïncide avec l'entrée dans l'animation. Il est formulé durant une séquence de chômage, d'abandon des études supérieures, ou de recours à un dispositif de reconversion professionnelle. Ce « choix professionnel » (Bataille, 1972) est relatif, dans la mesure où il fait généralement suite à une « rupture subie » (Berton, 2013) : rupture de contrat, licenciement économique, arrêt maladie, conflit professionnel. On retrouve dans tous les cas une forme d'insatisfaction relative à l'expérience antérieure. Les hommes sont surreprésentés dans cette catégorie, où Charlotte est la seule femme. Il n'y a pas ici de changement significatif du rapport au travail dans l'animation, qui n'a donc jamais été envisagé dans une logique de rétribution (Longo & Bourdon, 2016). Dans les cas de reconversion professionnelle, le rapport au travail peut *a contrario* changer significativement entre l'ancienne profession exercée et l'entrée dans l'animation (Jonathan, Jules, Armand, Guillaume). Le groupe professionnel antérieur est généralement mobilisé en tant que « groupe de référence négatif » (Newcomb, 1943) (Louis, Armand, Jonathan, Jules, Norbert). Si la reconversion dans l'animation assure pour Louis, Armand et Norbert une certaine continuité vis-à-vis de leur ancien travail leur permettant de « transposer » ou « transférer » certaines de leurs compétences (Labbé *et al.*, 2019), la référence à l'ancien groupe professionnel d'appartenance n'est positive que chez Théo. À l'exception de Jonathan, aucun de ces animateurs n'entre dans l'animation en tant qu'animateur ALAE-ALSH. Tous travaillent dès leurs débuts au contact du public jeunesse ou sur un poste de direction. L'entrée se fait par le biais de formations professionnelles en alternance : BAPAAT, BEESAPT, BPJEPS, DEJEPS, DUT Carrières Sociales. Aucun de ces animateurs n'accède à l'emploi à la suite d'une formation BAFA. Jonathan choisit de le passer après avoir obtenu le BPJEPS. Théo le passe en amont du BPJEPS en « enchaînant » directement les deux formations. La découverte de la réalité du travail se fait principalement durant les stages, généralement accompagnée par un référent. C'est durant ce temps de formation que l'identification au premier « autrui significatif » (Hughes, 1958) dans le champ de l'animation se fait pour Charlotte, Jules, Guillaume et Louis. Dans les cas où ce premier autrui significatif est un responsable de la structure, les animateurs ont en commun d'avoir été embauchés dans le prolongement de leur stage (Jules, Guillaume et Louis). Chez Armand, Théo, Norbert et Jonathan, aucune figure d'accompagnant ou de référent n'émerge des séquences de formation en alternance. Elle permet cependant de gagner en légitimité professionnelle (Théo) et de développer un premier « réseau personnel » (Bidart, 2012) dans le monde de l'animation qui sera potentiellement sollicité

dans le cadre d'une future recherche d'emploi (Armand, Jonathan). Dans ces quatre cas, le stage pratique ne débouche pas sur une embauche. On peut se demander si la relation avec le tuteur est aujourd'hui significative du fait que le stage a été suivi par une embauche, ou si l'embauche est liée au développement d'une relation significative avec le tuteur durant la période de stage. Ces deux éléments semblent interagir : l'embauche consolide la significativité de la relation *a posteriori*, et le développement d'une relation privilégiée avec un tuteur occupant un poste de responsable favorise l'accès à l'emploi dans la continuité du stage. Pour autant, l'accès à l'emploi stable est rapide pour les animateurs de cette catégorie qui ne sont pas embauchés sur leur lieu de stage pratique : 3 ans pour Armand, 2 ans pour Théo et Jonathan, 3 mois pour Norbert. Les « autres significatifs » (Hughes, 1958) sont dans ces cas les responsables des structures où ils sont embauchés à durée indéterminée et où ils travaillent toujours aujourd'hui.

- Catégorie 2 : « trajectoire type 2 — double transaction biographique simultanée »

Cette catégorie regroupe les animateurs qui ont eu une expérience préalable dans l'animation occasionnelle avant de choisir de s'y professionnaliser. Ce choix peut là aussi être relativisé, dans la mesure où il est parfois fait dans un contexte contraint : au-delà du changement de rapport vis-à-vis de l'animation, le décrochage durant les études supérieures joue également en tant qu'ingrédient dans la redéfinition du projet professionnel. On retrouve ici une catégorie exclusivement masculine. Tous entrent dans l'animation permanente au niveau IV. Ils ont aussi en commun d'avoir travaillé en ALSH-ALAE avant de devenir animateurs jeunesse. L'entrée dans l'animation permanente occasionne une découverte de la réalité du travail « en dehors des vacances », sans pour autant constituer un *reality shock* (Hughes, 1958). En raison de leur expérience antérieure, ces animateurs parviennent à surmonter les difficultés relatives aux conditions de travail de leurs premiers emplois en tant que permanents.

Si comme pour les animateurs de la catégorie précédente le degré de distanciation vis-à-vis de l'ancien « groupe de référence » (Merton, 1957) peut varier, cette « transaction biographique » (Dubar, 1992 ; 2000) semble à l'instar de Norbert et Charlotte moins significative que pour les animateurs en reconversion professionnelle. La transaction biographique la plus significative pour ces animateurs est celle relative à l'évolution de leur rapport au travail dans l'animation. Ce n'est que lorsque l'animation n'est plus uniquement considérée comme une activité permettant d'assurer un revenu qu'elle permet une forme d'épanouissement personnel au travail (Longo & Bourdon, 2016) que le « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) dans l'animation peut se développer et

finalement redéfinir le projet professionnel initial. Chez eux, la transition de l'animation occasionnelle vers l'animation permanente est ainsi concomitante à un changement du groupe de référence en amont de la rupture, lui-même lié à la satisfaction de l'*homo faber* et de l'*homo sociologicus*, au-delà de la satisfaction de l'*homo oeconomicus* (Paugam, 2000). Cette transaction biographique s'articule avec différentes « transactions relationnelles », au sens de Dubar (1992). Quatre ingrédients de cet ordre ont ici une incidence sur la transaction biographique relative à l'évolution du rapport au travail dans l'animation : adéquation avec la sphère de vie personnelle ; accompagnement et apprentissage du « métier » au contact des pairs, reconnaissance des compétences professionnelles par les « autres significatifs » (Hughes, 1958) ; perspectives internes ou externes garantissant l'accès à l'emploi et à une évolution professionnelle dans le champ professionnel. L'absence de l'un de ces ingrédients peut ainsi empêcher l'évolution du rapport au travail dans l'animation et, *in fine*, l'intention de « professionnalisation » (Bourdoncle, 2000) dans le monde de l'animation.

On retrouve dans cette catégorie des animateurs qui, en raison de leurs expériences antérieures en tant qu'animateurs occasionnels, prennent leurs fonctions d'animateurs permanents en étant déjà engagés dans le processus de socialisation professionnelle au sein du groupe de référence : ils y sont d'ores et déjà reconnus (Dubar, 1992 ; 2000) et y ont pris une première place (Bordes, 2015). De par leur expérience et le développement de relations privilégiées avec leurs responsables en amont de leur entrée en tant que permanents, l'accès à des responsabilités ou à des postes en adéquation avec leurs attentes est facilité : leur mobilité professionnelle interne est plus importante que celle des animateurs de la catégorie 4 ; ils basculent rapidement de l'animation enfance vers l'animation jeunesse. Moins facilement accessible, offrant de meilleures conditions de travail, ce segment professionnel bénéficie d'une plus grande reconnaissance symbolique que celui de l'animation enfance dans le monde de l'animation. L'intégration est rapidement « assurée » (Paugam, 2000) pour Flavien, Ahmed, Mohamed et Moussa, qui obtiennent tous un CDI en moins de 5 ans. En amont, Flavien accède à un BPJEPS puis à un DEJEPS, Mohamed à un BAPAAT, Moussa à un BPJEPS. Il n'y a donc pas de défaut de perspectives en matière de stabilisation de l'emploi, d'accès à des formations professionnalisantes et d'évolution professionnelle dans les séquences relatives au début de parcours professionnel ces animateurs.

- Catégorie 3 : « trajectoire type 2 — double transaction biographique dissociée »

On retrouve ici des animateurs occasionnels qui partagent les caractéristiques de la catégorie

précédente, mis à part que l'évolution du rapport au travail dans l'animation ne coïncide pas à leur entrée dans l'animation permanente. Cette seconde transaction biographique est dissociée et différée dans le temps. Le rapport au travail dans l'animation reste principalement dans une logique de rétribution (Longo & Bourdon, 2016). L'entrée en tant que permanent se fait « en attendant » une meilleure opportunité (Stéphanie), ou pour permettre la réalisation des projets personnels (Nathan). De notre point de vue, c'est avant tout pour Stéphanie le défaut de reconnaissance, de stabilité de l'emploi et de perspectives d'évolution dans le cadre de son premier poste en tant qu'animatrice CLAE qui freinent l'évolution du rapport au travail dans l'animation. Pour Nathan, c'est principalement l'inadéquation du projet professionnel avec sa sphère de vie personnelle (Supeno & Bourdon, 2013). Ce n'est que lorsque ces ingrédients ne leur font plus défaut que le rapport au travail dans l'animation évolue et que le « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) prend forme. La dissociation dans le temps des deux transactions biographiques est de 10 ans pour Nathan, 3 ans pour Stéphanie. Durant cette période où l'animation permanente reste donc avant tout un moyen permettant de subvenir aux besoins, aucun projet professionnel annexe n'est mentionné par ces animateurs.

- Catégorie 4 : « trajectoire type 3 — double transaction biographique dissociée »

On retrouve ici des animateurs n'ayant pas d'expérience préalable dans l'animation et pour qui l'entrée dans l'animation permanente ne coïncide pas avec la formulation d'un « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) dans ce champ. Les femmes sont surreprésentées dans cette catégorie : 4 femmes pour 2 hommes, soit 57 % des femmes contre 12,5 % des hommes. Seules les femmes de cette catégorie entrent dans l'animation en tant qu'animatrices vacataires en ALAE-ALSH. Pour les hommes, cette entrée passe par une année en Service civique au sein d'une structure où une part du travail se fait au contact des jeunes. À l'opposé de la première catégorie, l'entrée dans l'animation ne se fait donc pas par le biais d'une formation professionnalisante, mais « sur le terrain ». On retrouve dans cette catégorie des animateurs qui ont originellement trouvé dans l'animation une voie d'accès à l'emploi rapide, malgré leur manque de qualifications professionnelles et d'expérience dans le champ de l'animation (Lebon, 2013 ; Bacou, 2017 ; Bordes, 2008). À l'exception d'Amélie, tous ces animateurs ont un diplôme de niveau 3 lorsqu'ils sont embauchés sur leur premier poste. L'entrée dans l'animation est un projet pragmatique, dans la mesure où les choix qui s'offrent à eux sont limités : l'objectif premier est d'obtenir un emploi dans le moins pis-aller.

La transaction biographique relative à la remise en cause du projet professionnel initial ne semble pas particulièrement problématique, dans la mesure où aucun projet initial n'est mentionné par les animateurs de cette catégorie. À l'exception d'Amélie, celui-ci semble avoir été abandonné bien en amont de l'entrée dans l'animation. C'est donc la transaction relative à l'évolution du rapport au travail dans l'animation qui est davantage problématique pour ces animateurs, comme pour Stéphanie et Nathan ; il reste fondamentalement axé sur la rétribution (Longo & Bourdon, 2016) en début de parcours. À nos yeux, plusieurs ingrédients entrent ici en jeu. Tout d'abord, objectivement, la précarité caractéristique des débuts de parcours dure plus longtemps pour les animateurs cette catégorie que pour les autres. Ce sont donc les animateurs qui ont eu des difficultés dans le cadre de leur parcours scolaire qui sont le plus exposés à la précarité de l'emploi et aux difficultés durant leur parcours professionnel : 5 années de Service civique, CAE et contrat d'avenir pour Mathieu, 8 années de vacances, CDD, Service civique et stages pour Sabrina, 6 années de vacances pour Mathilde, 6 années de vacances pour Imane, 7 années de CDD pour Amélie, 5 années de Service civique, CDD et contrat d'avenir pour Gaëtan ; soit 6 années en moyenne. D'autre part, à la différence des animateurs de la première catégorie, tous ces animateurs passent par la case BAFA avant d'entrer dans une formation professionnalisante. S'ils entrent finalement en formation BPJEPS, c'est après plusieurs années de travail sans qualification professionnelle. Enfin, l'entrée se fait majoritairement en tant qu'animateur ALAE-ALSH. Seuls les hommes font exception ; la totalité des femmes de cette catégorie a travaillé pendant plusieurs années dans ce segment professionnel, dévalorisé symboliquement par rapport à celui de l'animation jeunesse, où les conditions de travail sont particulièrement dégradées. Pour les animateurs de cette catégorie, l'entrée dans l'animation permanente apparaît donc objectivement plus difficile, faute de perspective de stabilisation de l'emploi, de bonnes conditions de travail et de possibilités en matière de formation professionnelle. Sur le plan subjectif, le manque de figures de référence et de reconnaissance de la part des pairs et des responsables sont également identifiés comme des ingrédients contrariant cette transaction biographique. À la différence des animateurs des catégories 2 et 3, ils n'ont aucune expérience préalable dans l'animation lorsqu'ils prennent leurs fonctions, si ce n'est un stage pratique BAFA pour certains. Là encore, les hommes sont mieux lotis que les femmes, puisqu'ils bénéficient d'un accompagnement formel au cours de leur Service civique, qui est comparable à l'accompagnement dont témoignent les animateurs de la catégorie 1 durant leur formation professionnelle. De plus, leurs conditions de travail n'apparaissent pas dégradées sur ces premières expériences. Si Mathilde et Amélie sont accompagnées sur leur premier poste, ce sentiment n'est pas partagé par Sabrina et Imane. Les conditions de travail ont ici une incidence. Mathilde et Amélie entrent dans l'animation au sein d'une petite structure, où elles entretiennent de bonnes

relations avec leur responsable et leurs collègues. Imane et Sabrina débute dans de plus grosses structures, où elles ne semblent pas développer de relations privilégiées, que ce soit avec leurs responsables ou leurs collègues. Le cumul de ces différents ingrédients influe sur la transaction biographique relative à la remise en cause du rapport à l'animation : il reste instrumental par défaut, jusqu'à ce que ces ingrédients entrent dans une reconfiguration plus favorable.

Sans que l'on puisse établir de relation de cause à effet, il est intéressant de noter qu'aujourd'hui, l'animation n'est pas au centre de l'identité professionnelle ni des projections dans l'avenir professionnel des animateurs de cette catégorie, à l'exception d'Amélie. Gaëtan, Mathilde, Imane et Sabrina revendiquent une identité où la composante « sociale » du travail prime ; Gaëtan et Sabrina ne se voient pas nécessairement continuer à travailler en tant qu'animateurs jeunesse, Mathieu envisage de se reconvertir professionnellement et de quitter l'animation. En ce sens, la professionnalisation dans l'animation n'est potentiellement qu'une étape de leur parcours professionnel, comme l'a mis en exergue Francis Lebon (2013) : elle « ouvre des portes » — pour reprendre l'expression de Sabrina — vers d'autres champs professionnels auxquels ils n'auraient pas eu accès autrement compte tenu de leur manque d'expérience et de leur niveau de qualification initial. La professionnalisation dans l'animation peut donc ici être considérée comme un moyen, davantage que comme un but en soi.

Pour finir, on peut se demander pourquoi ces animateurs n'entrent pas directement en formation BPJEPS plutôt qu'en formation BAFA, étant donné qu'ils n'envisagent pas l'animation en tant qu'activité occasionnelle. Le BPJEPS étant un diplôme de niveau 4, les conditions d'accès ne leur sont pas restreintes. Pour autant, à la différence du BAFA, l'entrée en BPJEPS est conditionnée à des épreuves de sélection. La formation est plus longue, plus proche de la forme scolaire et plus exigeante en termes d'écrit et de conceptualisation. Plusieurs animateurs nous ont fait part des problématiques qu'ils ont rencontrées durant cette phase, en lien avec leurs difficultés à l'écrit. Comme Moussa le mentionne dans son récit, les animateurs véhiculent une représentation professionnelle du BPJEPS, en tant que formation difficile. Il est donc probable que ces animateurs, en raison de leur niveau de diplôme, de leur manque d'expérience, de confiance et de connaissance du champ professionnel, n'envisagent pas d'entrer en formation BPJEPS s'ils n'y sont pas encouragés et accompagnés par un « autrui significatif » (Hughes, 1958). Au-delà de ce rapport subjectif à la formation, le BPJEPS est objectivement plus onéreux que le BAFA. Aussi, les employeurs ne sont pas nécessairement enclins à le proposer à tous leurs animateurs, d'autant plus lorsqu'ils sont vacataires. En ce sens, les contrats aidés permettent à un certain nombre d'animateurs d'accéder à la formation professionnelle et sont stratégiquement mobilisés dans cette perspective, tant par l'organisation que par les salariés.

4.3. Références aux expériences antérieures du parcours chez les animateurs en exercice

Concernant les transitions professionnelles où un « ajustement identitaire » (Throwe & Fought, 1987 ; Dubar, 1992) relatif aux expériences antérieures est identifiable, nous avons retenu 13 entretiens sur 23 où ce phénomène est suffisamment explicite dans le récit des animateurs. Ce thème apparaît significatif dans la mesure où il est donc analysable dans plus de la moitié des entretiens de notre corpus (56,5 % de l'ensemble). 30 segments textuels sont mis en comparaison. Ils sont extraits des différentes associations des nœuds suivants sous Nvivo obtenues via la fonction « requête d'encodage » : « repère professionnel », « vision de l'animation », « expériences antérieures », « poste actuel », « formation ». Nous n'analysons ici que les associations de nœuds dont le taux de similarité d'encodage est *a minima* de 75 % (coefficient de Jaccard = 0,75). L'ensemble des 99 segments textuels obtenus ont été analysés pour ne sélectionner que ceux qui apparaissent à nos yeux réellement significatifs.

Cette seconde partie nous permet d'abord de confirmer que le processus de socialisation professionnelle est bel et bien toujours actif chez les animateurs en exercice, dans la mesure où de nombreuses références témoignent de remises en jeu de la dynamique identitaire caractéristiques du processus. Le processus de socialisation professionnelle dépasse donc vraisemblablement la sortie de formation et la première « affiliation » (Coulon, 1993) au sein du monde professionnel de l'animation. Elle nous permet également d'identifier quelles expériences antérieures sont mobilisées dans l'ajustement identitaire, et comment ces références, qu'elles soient expérientielles, groupales ou individuelles, s'articulent avec la situation présente et les projections dans l'avenir (Abbott, 2001). Comme nous allons le voir, la plupart des séquences analysées peuvent se situer temporellement dans le processus de socialisation professionnelle dans ce que Davis nomme « la reconnaissance de l'incongruité » (1975), en d'autres termes la reconnaissance de la différence entre la réalité du travail dans la situation présente et les références identitaires relatives aux expériences antérieures du parcours. Cette étape est donc proche du passage à travers le miroir dans le modèle de Hughes (1958). Cette phase se situe généralement peu après le début d'une nouvelle séquence, remettant en jeu le processus de socialisation professionnelle : première prise de poste, changement de structure, reconfiguration de l'équipe, arrivée d'un nouveau directeur, nouvelles orientations politiques, etc.

4.3.1. Degré d'adéquation entre formation de référence et réalité du poste occupé

On trouve dans notre corpus six séquences relatives à six entretiens distincts où nous identifions une

rupture entre références à la formation et la réalité du poste occupé. Contrairement aux ruptures entre références aux expériences professionnelles antérieures et réalité du poste occupé, ces six ruptures sont mal vécues par les animateurs en question. Il s'agit d'identifier quelles peuvent être les répercussions de ces inadéquations vis-à-vis du rapport au travail (Paugam, 2000 ; Longo, 2011) et de la forme d'intégration développée (Paugam, 2000).

Louis regrette que le travail d'animation en direction des jeunes au sein de la MJC où il travaille actuellement s'éloigne des idéaux et des valeurs de l'Éducation populaire qui ont forgé son identité professionnelle en formation BPJEPS. Selon lui, le manque de dotations publiques empêche les associations de mettre en place des projets d'Éducation populaire ambitieux et à même de réellement « soigner » les maux des quartiers prioritaires. Elles doivent ainsi se résigner à y jouer un rôle de « pansement » pour « éviter que ça pète ». Les impératifs de fréquentation impliquent d'orienter les activités et les projets en fonction des intérêts des jeunes plutôt que des idéaux de l'équipe. Il retrouve le même « énervement » qu'il a pu éprouver dans son parcours d'éducateur spécialisé. Il existe chez Louis une inadéquation entre « idéal transcendant » (Dujarier, 2006) et réalité du travail. Cet idéal, qui s'enracine sur la figure de « l'animateur militant » (Gillet, 1996), apparaît entrer en conflit avec une réalité plus proche de la figure de « l'animateur médiateur » (*ibid.*). On retrouve ici la problématique mise en exergue par Magalie Bacou (2017) : les cadres du monde de l'animation reprochent aux jeunes animateurs d'avoir une vision trop idéalisée et déconnectée de la réalité du terrain qui les conduit à déprécier leur travail. Dans le cas présent, après quelques expériences où la désillusion s'est peu à peu installée quant à l'engagement des jeunes, qui sont à son sens principalement portés sur les activités de « consommation », il décide de se mettre en retrait par rapport à ce volet pour se consacrer au développement de l'action culturelle, où il s'épanouit davantage et se projette à long terme. Nous voyons la complexité du rapport au travail axé sur l'épanouissement personnel (Longo & Bourdon, 2016) : les professionnels peuvent se désengager de certaines tâches qui ne font plus sens pour en privilégier d'autres, plus en adéquation avec leur idéal et leur « projet professionnel » (Kaddouri, 2019). L'animation jeunesse fait ici office de *dirty work* dans la division du travail (Hughes, 1996) : Louis cherche ainsi à s'en distancier. Son « groupe de référence » diffère alors de son « groupe d'appartenance » (Merton, 1957) en tant qu'animateur jeunesse se projetant comme futur programmeur culturel et ingénieur du son. Pour autant, cette évolution professionnelle est possible en interne, compte tenu du développement de la MJC E et du Centre Culturel dans lequel elle est implantée. Il se rapproche en ce sens de sa directrice, qui gère le volet programmation culturelle, et du régisseur de la salle de

spectacle du Centre Culturel, négociant une nouvelle « place » au sein de sa structure (Bordes, 2015). Cette nouvelle place étant satisfaisante, sa forme d'intégration peut être qualifiée d'incertaine (Paugam, 2000) : en fin de contrat d'avenir, il espère pouvoir continuer à travailler à la MJC pendant quelque temps, sans pour autant en être assuré. Pour autant, nous voyons donc que la trop grande inadéquation entre idéal du travail d'animateur jeunesse en référence à la formation BPJEPS et réalité du travail conduit Louis à déprécier ce rôle et à se projeter en dehors de l'animation jeunesse.

François considère depuis ses débuts dans l'animation et son entrée en formation BAPAAT que les animateurs sont des acteurs éducatifs légitimes, contrairement à ce que pense selon lui la majorité des membres de la communauté éducative locale. Son « idéal professionnel » (Davis, 1975) est centré autour de la complémentarité éducative entre animateurs et enseignants, notamment sur le volet de l'éducation sportive et physique. Dans l'ensemble de son parcours professionnel, il vit mal le fait que sa légitimité à intervenir dans le cadre de l'éducation formelle (Bordes, 2012) ne soit pas reconnue par les équipes enseignantes et les élus des communes où il est amené à travailler. Comme à l'échelle nationale, les animateurs souffrent donc à l'échelle locale d'un manque de reconnaissance sociale (Bordes, 2008). François est ainsi frustré de ne pas pouvoir se rapprocher de cet idéal, regrettant le manque de complémentarité éducative sur le terrain. Il n'a en effet pas l'occasion de mettre à profit ses compétences sportives en dehors du cadre du CLAE et des structures d'animation jeunesse. A 41 ans, il attend et « rêve » toujours du jour où ses élus se rendront compte de ce qui apparaît pour lui évident. On retrouve ici une forme de blocage entre transaction biographique et transaction relationnelle (Dubar, 1992 ; 2000), dans le sens où contrairement à Louis, son « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) ne semble pas dans la configuration actuelle réalisable au sein de la structure où il travaille, faute de reconnaissance sociale. Pour autant, sa structure est en plein développement et les collaborations avec le collège et les écoles de la commune se renforcent, ce qui entretient dans une certaine mesure les espoirs de François, même si cette réalisation reste très incertaine. Comme Louis, François est à la recherche d'un plus grand épanouissement personnel dans le cadre de son travail (Longo & Bourdon, 2016). Pour autant, bien que frustré de ne pas pouvoir atteindre son idéal construit en formation, il ne se positionne pas en retrait et n'apparaît pas foncièrement insatisfait de sa situation. Il trouve une forme d'épanouissement personnel dans les relations qu'il entretient avec ses collègues et dans son travail en direction du public, auprès de qui il trouve donc une satisfaction de l'*homo faber* et de l'*homo sociologicus* (Paugam, 2000). Ces ingrédients semblent ainsi lui permettre de relativiser sa

frustration face à un projet d'évolution bloqué et de continuer son parcours en restant à sa place au sein de sa structure, jusqu'au jour où, nous dit-il, il « pétera les plombs ». Là encore, la formation initiale apparaît véhiculer des représentations trop idéalisées du travail et de monde professionnel de l'animation, qui conduit les animateurs à devoir gérer les tensions du *reality shock* (Hughes, 1958) lorsqu'ils prennent conscience que cet « idéal transcendant » est en réalité inatteignable (Dujarier, 2006).

En ce qui concerne **Mathilde**, la réalité du travail sur son premier poste de directrice permanente en ALSH à la commune B contraste avec la représentation qu'elle s'en était fait durant sa formation BPJEPS et ses expériences précédentes en tant qu'animatrice. Nous pouvons considérer qu'il s'agit à ce titre d'une représentation préprofessionnelle du travail en direction (Bataille, 2007 ; Netto, 2011). Travaillant pour une collectivité locale, « les valeurs » de l'animation ne peuvent selon elle se retrouver que dans les ALSH et les ALAE gérés par les fédérations d'Éducation populaire. Ce sont de son point de vue les seuls acteurs dont l'animation « est vraiment leur job ». Elle fait ici référence à la fédération avec laquelle elle a suivi sa formation BPJEPS, qui a donc influencé sa vision du métier et son « idéal professionnel » (Davis, 1975). Sa vision est idéalisée, dans la mesure où elle n'a jamais été employée en tant qu'animatrice ou directrice par une fédération d'Éducation populaire. La découverte de la réalité de ce nouveau poste peut être considérée comme un *reality shock* (Hughes, 1958), auquel elle arrive à faire face grâce aux retours positifs et à la reconnaissance professionnelle qu'elle gagne au sein de l'ALAE. À l'instar de Louis, son projet s'éloigne d'un « segment professionnel » (Strauss, 1992) trop éloigné de son « idéal professionnel » (Davis, 1975). Après quelques années en poste où l'usure se fait sentir, elle découvre l'animation en Maison de quartier par l'intermédiaire d'une ancienne collègue travaillant toujours pour la commune B, et en fait son nouveau « groupe de référence » (Merton, 1957). Elle quitte finalement l'animation ALAE et ALSH pour réaliser son projet, dans une structure où elle trouve une véritable utilité sociale et n'a plus l'impression de travailler dans une « garderie ». On voit donc que la rupture du parcours est précédée par un retrait, où le « groupe d'appartenance » se dissocie du « groupe de référence ». Ce temps peut être considéré comme une période de transition où l'individu se désengage progressivement de la place qu'il occupe dans son groupe d'appartenance pour s'engager par anticipation dans la place qu'il projette d'occuper dans son nouveau groupe de référence. Ici, la forme d'intégration laborieuse (Paugam, 2000) développée par Mathilde semble supportée grâce aux perspectives de mobilité professionnelle interne vers une nouvelle place en adéquation avec son idéal professionnel. On note que sa trajectoire est atypique dans la mesure où elle retourne sur un

poste d'animatrice alors qu'elle était directrice ALAE-ALSH. Dans le rapport au travail, les besoins de sens et d'épanouissement personnel (Longo & Bourdon, 2016) apparaissent ainsi plus importants que la rétribution matérielle et la reconnaissance symbolique.

Le cas de **Sabrina** est comparable à celui de Louis, dans la mesure où il y a une inadéquation entre les idéaux de l'Éducation populaire inculqués en formation BPJEPS et la réalité du travail au sein des MJC. Elle estime que les « ateliers » conduits par les « intervenants extérieurs » prennent trop de place par rapport aux animations menées par les « animateurs » de l'équipe permanente. La recherche d'une expertise « technique » (Gillet, 1996) extérieure dans le cadre d'ateliers nuit selon elle à l'accès du public aux activités mises en place par la MJC et à la reconnaissance des compétences des animateurs, ce qui ne correspond pas à son « idéal professionnel » (Davis, 1975). En tant qu'habitante du quartier, elle reproche également à la MJC E de contribuer à une forme de hiérarchisation et de stigmatisation « culturaliste » (Sayad, 1979) au sein de celui-ci. La MJC E cherche selon elle à « imposer une culture » à des jeunes « qui sont ancrés dans une origine » et des « traditions » que les professionnels ne prennent pas en considération. Sa perception de la réalité du travail est ainsi en décalage avec son « idéal professionnel » (Davis, 1975) de « l'Éducation populaire ». Comme dans le cas de Louis, sa représentation de l'Éducation populaire apparaît idéalisée. Selon Sabrina, les acteurs de l'Éducation populaire devraient « s'intéresser » aux jeunes, « à ce qu'ils font », « à leur culture », en tirant parti de la « diversité » pour leur permettre « d'apprendre les uns des autres » plutôt que de chercher à remplacer leurs références culturelles au nom de « l'ouverture d'esprit » et de « l'émancipation » : *« Mais on va s'intéresser à... À la Colombie, on va s'intéresser à d'autres pays, on va s'intéresser à de la danse contemporaine, on va... [...] C'est bien, je suis d'accord, on est pour de l'ouverture d'esprit, de l'émancipation, mais... pas au point d'oublier d'où ils viennent. C'est pas possible »*. Or comme le pointe Geneviève Poujol, l'Éducation populaire, depuis ses origines, assure une fonction sociale de normalisation culturelle (2005). La confrontation entre référence à la formation et réalité du travail est d'autant plus vive qu'elle se fait dans le cadre de son stage pratique à la MJC E. Cette expérience peut ainsi être considérée comme un *reality shock* (Hughes, 1958), qui contribuera en tant qu'ingrédient à une nouvelle rupture du parcours professionnel. Au-delà de cette inadéquation de la réalité du travail avec l'idéal, Sabrina développe une forme d'intégration « disqualifiante » (Paugam, 2000) en raison des mauvaises relations qu'elle entretient avec sa tutrice de stage, qui occupe le poste de coordinatrice au sein de la MJC. Elle sait donc qu'elle ne pourra pas y continuer son parcours, sa « professionnalité » (Perez-Roux, 2012) n'étant pas reconnue par ses responsables

(Dubar, 1992 ; 2000). C'est dans ce contexte qu'elle anticipe une redéfinition de son « groupe de référence » (Merton, 1957). Lors de notre entretien, Sabrina envisage après son départ de la MJC à la fin de son stage de travailler au sein de la Maison de quartier, qui est à son sens plus proche des habitants. Son avenir se projette donc toujours dans l'intervention sociale, mais en dehors de la structure où elle travaille actuellement.

Le cas de **Jonathan** est sensiblement différent, bien qu'on y identifie également une inadéquation entre référence à la formation et réalité du terrain. En reconversion professionnelle, Jonathan n'a aucune expérience en animation lorsqu'il entre en formation BPJEPS. S'il a effectivement incorporé beaucoup d'informations et de contenus théoriques en formation, il se retrouve en difficulté lors de ses premiers stages pratiques, dépourvu de références en matière de conduite d'activités. Durant son premier stage en centre de loisirs maternel, il se sent désemparé pour mener à bien les activités d'animation quotidiennes : « *J'avais un espèce de manque, je me disais attends y'a des infos que j'ai pas eu... Des trucs qu'on m'a pas dit... [...] tu vois mener une activité avec les... Qu'est ce que tu fais concrètement ? Les activités manuelles, sportives, avec les petits...* ». Contrairement aux cas précédents, le décalage entre formation et réalité du travail n'est donc pas ici en rapport avec l'« idéal professionnel » (Davis, 1975), mais plutôt avec les compétences nécessaires à l'exercice de la profession. Les savoirs, savoir-faire et savoir-être construits en formation BPJEPS et transférables (Labbé *et al.*, 2019) lors de la première expérience en animation n'apparaissent pas suffisants pour faire face à la réalité du travail. Il décide alors d'entrer en formation BAFA, constatant qu'il fait exception à la règle ; tous les animateurs semblent avoir le BAFA sauf lui. Après sa formation BAFA, le problème relatif aux compétences d'animation est résolu. Cette expérience mal vécue n'entraîne pas de redéfinition du « projet professionnel » (Kaddouri, 2019), Jonathan va résoudre ce *reality shock* (Hughes, 1958) en suivant une autre formation qui lui permet de combler son « manque ». Dans ce cas, la problématique semble ainsi plus proche du « développement professionnel » que de la « socialisation professionnelle » (Martineau, Portelance & Presseau, 2009).

Le dernier cas où nous pouvons identifier une telle inadéquation est celui de **Mohamed**, qui durant sa formation BAPAAT constate le grand écart entre « théorie » et « pratique » : « *ça m'a trop fait rire* ». Il travaille déjà depuis plus d'un an en tant qu'animateur permanent au sein des CLAE de sa commune et y effectue son stage pratique, en alternance pendant 1 an et demi. Malgré ce décalage, il estime que c'est à ce moment de son parcours qu'il commence réellement à envisager sa professionnalisation dans le champ de l'animation. Animateur ALAE, il a comme ses collègues

pour habitude d'organiser des activités « pour 27 gosses », faute de moyens humains permettant de respecter le taux d'encadrement légal. Dans le cadre de l'évaluation pratique du BAPAAT, les formateurs lui demandent d'organiser une séance d'animation de 45 minutes pour 6 enfants : « *Très drôle quand même, c'est tout sauf réaliste [...] je te jure qu'avec 27 gosses tu parles pas de projet péda, tu parles de rien, tu parles juste de "vas-y essaie de les ramener sains et saufs" ! A 27 tu peux rien faire d'autre* ». Étant déjà en poste, son entrée en formation relevant de la formation professionnelle continue, il peut facilement mettre à distance des contenus de formation trop éloignés des réalités du terrain, ce qui le protège du *reality shock* (Hughes, 1958) que peuvent vivre certains animateurs n'ayant que peu d'expérience en amont de leur entrée en formation lorsqu'ils découvrent le travail quotidien en ALAE. Il fait donc la part des choses entre l'idéal théorique de la pratique professionnelle inculqué en formation et la réalité contrainte de cette pratique. Cette distanciation de l'idéal marque une progression dans le processus de socialisation professionnelle, caractéristique de « l'ajustement de la conception de Soi » (*ibid.*). Cette inadéquation est inverse aux cas précédents : c'est lorsqu'il est en formation qu'il constate le décalage vis-à-vis de ce qu'il connaît du travail de par son expérience professionnelle. Son rapport à la formation n'est pas non plus le même. Il y entre principalement dans une optique d'amélioration des conditions d'emploi et d'évolution professionnelle (Dubar & Engrand, 1986). L'inadéquation ne dure donc que durant le temps de la formation et ne met pas Mohamed en difficulté sur son lieu de travail. Il y développe une forme d'intégration assurée (Paugam, 2000), accompagné et reconnu par son coordinateur, qui dans le récit de cette séquence fait office d'autrui significatif (Hughes, 1958). Cette inadéquation n'a pas d'incidence directe sur la trajectoire de son parcours professionnel, bien qu'il aspirera plus tard à évoluer vers le Point Accueil Jeunes de la commune, où les conditions de travail permettent de donner davantage de « sens » au travail d'animation.

Ces différentes ruptures présentées entre formation de référence et réalité du poste occupé n'ont donc d'incidence sur la trajectoire du parcours que lorsque l'« idéal professionnel » (Davis, 1975) est remis en question. Quand les animateurs en formation n'ont pas d'expérience préalable, la réalité du travail peut constituer un « choc », au sens de Hughes (1958), dans la mesure où elle est parfois très éloignée des théories éducatives, des réglementations et des valeurs défendues dans les projets pédagogiques. Dans notre corpus, les néo-entrants dans la profession font souvent leurs premiers pas dans l'animation en CLAE et en CLSH — d'autant plus souvent lorsque ces néo-entrants sont des femmes (Bacou, 2010 ; 2017) — segment professionnel où les conditions de travail sont particulièrement difficiles. Si le *turnover* important dans ce segment professionnel de l'animation est souvent expliqué par une relation de causalité linéaire entre « conditions d'emploi précaire » et « sortie de l'animation », nos résultats permettent d'envisager une relation de causalité plus complexe, dans laquelle le degré d'adéquation entre l'« idéal professionnel » (Davis, 1975) et la réalité du travail entre également en ligne de compte. *In fine*, dans notre corpus, les conditions de travail apparaissent plus importantes pour les animateurs que les conditions d'emploi en matière de « satisfaction au travail » (Paugam, 2000). Lorsque l'idéal ne correspond pas à la réalité, une « transaction biographique » (Dubar, 1992 ; 2000) entre en jeu. On peut identifier dans les cas ici mis en comparaison trois modes de résolution de cette « tension identitaire » (Kaddouri, 2019) : transition professionnelle vers un autre segment professionnel plus en adéquation avec l'idéal transcendant (Dujarier, 2006) ; désengagement personnel vis-à-vis du *dirty work* (Hughes, 1996) et centration sur la part du travail valorisée ; sortie du monde professionnel de l'animation. Cette transaction biographique semble dans tous les cas impliquer un déplacement du « groupe de référence » (Merton, 1957). Dans le premier mode de résolution, le segment professionnel trop éloigné de l'idéal ne fait alors plus office que de groupe d'appartenance. L'individu se projette par le biais d'une mobilité professionnelle interne vers un autre segment professionnel, idéalisé à son tour, en l'attente d'y prendre place et d'en découvrir la réalité. Plus la structure au sein de laquelle ils travaillent est cloisonnée et plus les perspectives de mobilité interne sont limitées. Les animateurs titulaires de la fonction publique territoriale (Mathilde) peuvent résoudre la tension identitaire en transitant vers d'autres postes et d'autres structures sans nécessairement avoir à changer d'employeur. Pour la plupart des animateurs CLAE en revanche, les opportunités de mobilité interne vers un autre segment professionnel de l'animation sont limitées. Ainsi, le mode de résolution se tourne souvent vers la sortie (Lebon, 2013).

L'ouverture est plus importante dans les MJC (Louis) ou dans les Pôles culturels (François), dans la mesure où il y existe différents types d'actions. Ces derniers peuvent ainsi chercher à renégocier leur place (Bordes, 2015) en interne pour s'éloigner de ce qui fait office pour eux de *dirty work* (Hughes, 1996) et se consacrer davantage à la part du travail valorisée, sans avoir à changer de structure. Le cas de Sabrina est différent, dans la mesure où les difficultés relationnelles avec sa tutrice de stage entrent également en ligne de compte dans ses perspectives d'avenir professionnel. Elle sait qu'elle ne peut pas espérer continuer à travailler au sein de la MJC E après la fin de son stage BPJEPS. Développant une forme d'intégration professionnelle disqualifiante (Paugam, 2000), son projet professionnel se réoriente nécessairement en rupture vis-à-vis de la structure, sans pour autant engendrer une bifurcation (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010), dans la mesure ce changement est anticipé et où elle souhaite continuer à travailler dans le monde de l'animation.

4.3.2. Degré d'adéquation entre expérience professionnelle de référence et réalité du poste occupé

En ce qui concerne le degré d'adéquation entre expérience professionnelle de référence et réalité du poste occupé, nous identifions cette problématique dans 12 entretiens et 23 séquences de notre corpus. Ici, la rupture n'est pas systématiquement mal vécue, dans la mesure où il existe effectivement des expériences de « référence positive » et des expériences de « référence négative » (Newcomb, 1943). Réciproquement, la continuité vis-à-vis des expériences professionnelles antérieures n'est pas systématiquement bien vécue. Si l'animateur s'est reconverti professionnellement ou a changé de structure par rapport à une problématique spécifique, il peut en effet mal vivre d'en trouver des réminiscences dans la poursuite de son parcours professionnel. Quoi qu'il en soit, on retrouve ici une évaluation de la situation présente au regard des expériences passées et des projections dans l'avenir (Abbott, 2001).

On retrouve cette situation dans trois entretiens de notre corpus : nous mettons en comparaison les cas de Norbert, Guillaume et Jonathan. Dans ces trois cas, des problématiques en lien avec le mode de management peuvent être identifiées.

Au lendemain des élections municipales de 2014, un nouvel adjoint à la Jeunesse est nommé au sein de la commune G. **Norbert** explique dans son récit que ce changement structurel va occasionner « quelques embrouilles », qui vont avoir d'autant plus d'importance dans la suite de son parcours

professionnel qu'il sait que ce nouvel adjoint est destiné à prendre la succession du Maire actuel en 2020. Il est particulièrement « saoulé » par les attentes du nouvel adjoint à la Jeunesse, qui semble plus porté sur le « chiffre » et sur la « vitrine », ce à quoi Norbert est réfractaire. On retrouve ici une problématique renvoyant à l'orientation du travail des animateurs jeunesse travaillant dans le secteur associatif au service du projet politique municipal (Bordes, 2008). En délégation de service public, les animateurs doivent donc rendre compte de l'utilité de leur travail et le valoriser (Vachée & Dansac, 2014). Norbert explique en effet qu'il n'a pas arrêté ses études dans le commerce pour « faire du chiffre » et « être un représentant », estimant que ces missions ne sont pas celles d'un animateur jeunesse. Son « idéal professionnel » (Davis, 1975) est centré sur « la qualité » plutôt que sur la multiplication des actions ou certains projets « vitrines » qu'il considère relever de l'affichage politique. Dans une séquence où l'équipe du PAJ est soumise à des tensions et se voit informellement menacée d'une « réorganisation », Norbert envisage de partir, n'ayant pas envie de « bosser dans ce climat là » et de sortir « carrément » de l'animation. Cette transaction biographique en rupture (Dubar, 1992 ; 2000) est liée au fait qu'il retrouve ici ce qui lui déplaisait dans les études qu'il a abandonnées pour se professionnaliser dans l'animation. Cette adéquation vis-à-vis de l'expérience antérieure de « référence négative » (Newcomb, 1943) est donc mal vécue par Norbert, qui développe à partir de cette séquence une forme d'intégration « laborieuse » (Paugam, 2000). Lors de notre entretien, il est en attente de la remise en jeu des marchés publics et des élections municipales de 2020, dont les résultats auront *a priori* une influence son avenir au sein du Point Accueil Jeunes de la commune G.

Le cas de **Guillaume** est également intéressant à étudier sur ce plan. Dans son récit, il identifie des « similarités » entre le style de management de son directeur actuel et deux de ses anciennes directrices, qu'il assimile aujourd'hui à « ce qui ne fonctionne pas » en la matière. Le manque de « savoir faire ensemble » et de « transversalité » se retrouve donc dans cette séquence, et constitue encore une fois à ses yeux un « gros problème » pour l'ensemble de l'équipe de la MJC. Ce rapprochement est lié aux difficultés qu'il a pu rencontrer dans son parcours avec ces trois directions. Leur façon de diriger est en inadéquation avec son « idéal professionnel » (Davis, 1975) de la direction, qui se réfère au modèle de rôle incarné par son premier directeur. Celui-ci fait office d'« autrui significatif » (Hughes, 1958) principal dans son parcours professionnel, aux côtés duquel il a « appris le métier ». Ainsi, les changements de direction ou de structure où Guillaume perçoit une adéquation vis-à-vis de cet idéal professionnel sont bien vécus. Il développe dans ces séquences une forme d'intégration « assurée » ou « incertaine » (Paugam, 2000), selon la nature de son

contrat. Réciproquement, les changements perçus en inadéquation sont mal vécus. Il développe dans ces séquences une forme d'intégration « laborieuse » (*ibid.*), où la légitimité de la direction est remise en question.

Dernier cas illustrant une adéquation mal vécue, celui de **Jonathan**. Comme Norbert, il fait ici référence à une expérience en dehors du champ de l'animation, antérieure à sa reconversion professionnelle. Durant sa carrière militaire, Jonathan entretient des relations conflictuelles avec l'un de ses « chefs » et développe une aversion vis-à-vis d'un mode de management qui ne tolère aucune remise en question. Ce responsable hiérarchique fait ici office de « référence négative » (Newcomb, 1943), ou d'autrui significatif négatif. C'est au cours de cette séquence que son projet de démission et de reconversion professionnelle dans l'animation se cristallise. En ce sens, comme Guillaume, il vit mal le fait de retrouver dans l'animation des formes de management qui s'apparentent à celles de cet ancien supérieur hiérarchique. La rentrée 2017-2018 va être marquée par l'arrivée d'un nouveau coordonnateur enfance-jeunesse au sein de la collectivité. Jonathan explique que le binôme de direction a cherché à protéger l'équipe du PAJ d'un responsable décrit comme « *un espèce de char d'assaut qui fonçait partout sans réfléchir* ». Comme ses collègues, Jonathan a relativement mal vécu cette expérience. Pour autant, cette réminiscence vis-à-vis de son expérience antérieure l'aide à prendre ses distances avec ce nouveau responsable : « *Alors depuis l'armée... J'ai un espèce de, j'ai une défense anti-fous si tu veux, et quand je vois les gens et que je me dis "il est fou", je me protège, je lui parle pas. Donc tout le monde s'énervait, mais moi je... Protection. J'essaie de rire plus qu'autre chose.* ». L'expérience est de courte durée. Suite à de multiples « histoires », principalement du côté de l'ALAE enfance, il finit par se mettre en arrêt maladie et quitte la collectivité six mois après sa prise de fonctions. En ce sens, cette expérience mal vécue n'a pas d'incidence sur la trajectoire du parcours de Jonathan. En CDI, globalement satisfait dans le cadre de son travail, entretenant de bonnes relations avec l'ensemble de l'équipe et de ses directeurs, sa forme d'intégration peut être qualifiée d'« assurée » (Paugam, 2000). Il est intéressant de voir ici comment il remobilise des mécanismes de protection développés durant une de ses expériences professionnelles antérieures pour faire face à cette situation. En ce sens, cette adéquation est ambivalente. Elle est mal vécue, mais lui sert également de ressource pour faire face à une difficulté à laquelle il a déjà été confronté par le passé.

Dans un monde professionnel de l'animation où le *turnover* des responsables hiérarchiques est important, comme en attestent les récits de vie professionnelle de notre corpus, il y a donc une probabilité non négligeable d'inadéquation entre les pratiques du nouveau directeur et l'idéal professionnel de la direction, généralement ancré dans les toutes premières expériences du parcours professionnel. Nous aurons l'occasion d'y revenir. La résolution de ces « tensions identitaires » (Kaddouri, 2019) en lien avec les responsables hiérarchiques prend la même forme dans les trois cas ici comparés : désengagement personnel du travail en l'attente d'une reconfiguration plus en adéquation avec l'idéal et formulation d'un projet de rupture si cette reconfiguration apparaît improbable. *A contrario*, l'effet de *turnover* évoqué a pour avantage de permettre aux animateurs de miser sur une stratégie attentiste. Pour autant, compte tenu de l'évolution gestionnaire du monde professionnel (Vachée & Dansac, 2014), ces stratégies de mise en retrait temporaire peuvent s'avérer vaines et déboucher sur la cristallisation de ce que Claude Dubar appelle une « identité de métier » (1992 ; 2000).

Des inadéquations mal vécues vis-à-vis des expériences antérieures peuvent être identifiées dans 7 séquences de 6 entretiens de notre corpus.

Dans le cas de **Charlotte**, c'est la transition entre Service civique et Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi (CAE) qui cristallise les difficultés rencontrées. Dans une séquence qui constitue sa première expérience professionnelle sur un poste où « tout est à construire » et où elle désormais en charge de « la coordination du collectif », la prise de poste est problématique. Elle voit ses missions changer « complètement », avec un volet « gestion » et « administration » qu'elle découvre par rapport à son expérience précédente en Service civique. On peut considérer cette découverte comme une sorte de *reality shock* (Hughes, 1958), dans la mesure où le Service civique ne la confrontait pas jusqu'alors à la complexité de la gestion du collectif. On retrouve cette même problématique chez un certain nombre d'animateurs de notre corpus ayant travaillé en tant qu'animateur occasionnel avant d'évoluer sur un poste d'animateur permanent. Cette transition occasionne la découverte d'une réalité du travail « désenchantée » (Dansac, Lac & Virgos, 2019) où la figure de « l'animateur technicien » (Gillet, 1996) et les fonctions de gestion et de production sont plus importantes que dans la « représentation pré-professionnelle » (Bataille, 2007 ; Netto, 2011) idéalisée du travail, notamment en lien avec « l'évolution gestionnaire » du secteur associatif et du monde de l'animation (Gontier & Dansac, 2012 ; Vachée & Dansac, 2013). Nous évoquerons cette question spécifique dans le chapitre suivant. Ces animateurs continuent de travailler sur la structure où ils ont

fait leurs débuts, mais voient leurs missions évoluer, généralement vers une diminution du temps de face-à-face avec le public au profit du temps consacré aux tâches administratives, illustration d'une division du travail existante entre professionnels et bénévoles (Ion, 2005 ; Simonet, 2010 ; Lebon, 2018). En ce qui concerne Charlotte, ses repères sont d'autant plus brouillés qu'elle est livrée à elle-même sur ce nouveau poste, travaillant sans équipe et sans référant sur un poste de coordination d'un collectif d'associations où elle est soumise à des injonctions contradictoires. N'étant pas nouvelle au sein de la structure, elle n'est accompagnée dans sa prise de poste par aucun « autrui significatif » (Hughes, 1958), sans pour autant pouvoir se référer à son expérience antérieure, dans la mesure où le travail n'est plus du tout le même. Cette séquence est particulièrement mal vécue par Charlotte, qui développe une forme d'intégration laborieuse (Paugam, 2000) ayant des incidences sur sa sphère de vie personnelle. Elle est alors, de ses propres mots, « proche du *burn out* ».

Ce cas peut être comparé à celui de **Mohamed**, lorsqu'il prend la direction du PAJ G dont il était jusqu'alors adjoint de direction. Ces nouvelles responsabilités constituent donc comme pour Charlotte une épreuve à surmonter. À la différence de cette dernière, Mohamed bénéficie ici de l'accompagnement de ses responsables dans cette séquence. Au-delà des conseils de Fernand, son ancien directeur avec lequel il a travaillé en binôme pendant près de dix ans, Mohamed est également accompagné dans cette prise de poste par sa municipalité, notamment sur le plan du management. Malgré son expérience en tant qu'adjoint de direction, la gestion d'équipe reste pour lui un « grand pas dans l'inconnu ». S'il a effectivement eu l'occasion durant son parcours de « gérer des anims qui venaient faire des remplacements », il n'y avait pas réellement d'équipe à manager à l'année, dans la mesure où il travaillait en binôme avec Fernand. Dans cette transition sur le poste de directeur, il éprouve des difficultés à « organiser » le PAJ avec une équipe d'animation continuellement « en formation » : « *Moi j'ai jamais eu mon équipe au complet, j'ai même eu, ils se sont enchaînés, j'ai même eu une période de 3 mois où ils étaient tous les 2 en formation, sur des semaines différentes, c'était... [Galère ?] C'était une galère grave* ». Il est donc accompagné dans cette organisation du travail et dans le management d'équipe par Fernand et Bérénice, la coordonnatrice enfance de la collectivité. Comme l'a mis en exergue Magalie Bacou (2017), l'évolution vers un poste de direction est souvent la seule opportunité d'évolution professionnelle que les animateurs peuvent envisager. Ce changement de poste occasionne comme pour Charlotte une technicisation du travail au quotidien, au sens de Gillet (1996), qui implique de nouveaux « apprentissages professionnels informels » (Carré & Charbonnier, 2013). Au-delà de ces

apprentissages, Mohamed se réfère à son expérience aux côtés de son ancien directeur. Il fait en sorte de « prendre les bonnes choses qu’y avait quand Fernand était directeur » : il tient ainsi à être « présent sur le terrain » et « à l’écoute » de son équipe. Il se « réfère » à des « repères simples » pour lui ; en d’autres termes à ce qu’il appréciait dans la posture professionnelle de son ancien directeur, qui fait donc toujours office d’« autrui significatif » (Hughes, 1958) principal dans son processus de socialisation professionnelle. Charlotte ne pouvait bénéficier de ce type de « références positives » (Newcomb, 1943), puisque le poste qu’elle prend n’existait pas auparavant. Mohamed arrive après quelques mois difficiles à prendre ses marques et l’organisation de la structure est finalement facilitée lorsque les départs en formation des membres de l’équipe prennent fin. Parvenant à surmonter cette « épreuve » (Perez-Roux, 2016), il ne développe pas de forme déviante d’intégration (Paugam, 2000) et son travail semble toujours satisfaire son épanouissement personnel (Longo & Bourdon, 2016).

Sur cette même thématique, les cas d’**Amélie et d’Armand** peuvent être mis en comparaison. Ils illustrent un autre aspect d’inadéquation mal vécue entre expériences antérieures et réalité du poste occupé, principalement lié à une dégradation des conditions de travail. On n’a pas ici affaire à des changements de poste, mais à trois changements de structures sur le même type de poste. Ces trois séquences aboutissent sur une rupture plus ou moins importante dans le parcours professionnel, sans qu’il y ait de changement d’employeur : changement de poste (Armand), changement de structure (Amélie).

Après être sortie temporairement de l’animation pour réaliser ses projets personnels, **Amélie** y revient en tant qu’animatrice ALAE et ALSH au sein d’une commune différente de celle où elle a fait ses débuts sur le même type de poste. Elle se rend rapidement compte qu’en comparaison à cette première expérience bien vécue dans l’animation, les conditions de travail sont ici « très compliquées » : l’absentéisme récurrent de ses collègues engendre un taux d’encadrement hors cadre ; « trop peu nombreux », les animateurs se retrouvent régulièrement à « 5 pour 130 ». Dans ces conditions, ce nouveau poste devient « vite un calvaire » : elle développe une forme d’« intégration laborieuse » (Paugam, 2000) et son rapport au travail évolue vers une logique de « rétribution » (Longo & Bourdon, 2016). Nous avons là une illustration des effets du *turnover* et de l’absentéisme dans le segment professionnel de l’animation enfance : la qualité du travail est « empêchée » (Clot, 2015). Son expérience antérieure en tant qu’animatrice enfance lui sert de « référence positive » (Newcomb, 1943) et contribue à la dépréciation de ses nouvelles conditions de travail : « *Du coup quand je suis arrivée ici c’était euh... C’était l’autre côté en fait, ça n’avait*

rien à voir avec ce que j'avais vu quoi. [D'accord] Rien à voir ». « Complicé » est le mot qui revient le plus souvent dans le récit de cette expérience du parcours. Insatisfaite par le poste qu'elle occupe pendant cette séquence, son rapport au travail est alors foncièrement instrumental (Sainsaulieu, 1977) : « *C'était de la survie pour moi, c'était pas vraiment une vie quoi* ». La rupture avec ce segment professionnel sera consommée lorsque Amélie aura l'opportunité de rejoindre le Point accueil Jeunes, où elle ne travaillait qu'occasionnellement durant les vacances scolaires. En l'attente, son groupe de référence (Merton, 1957) bascule de l'enfance vers la jeunesse et se désengage vis-à-vis de la part de son travail qui fait alors office de *dirty work* (Hughes, 1996). Elle ne « tient » dans cette séquence que grâce aux perspectives d'avenir professionnel qu'elle entrevoit lorsqu'elle travaille du côté du PAJ. Elle transite ainsi de façon permanente vers le segment professionnel de l'animation jeunesse par le biais d'une mobilité interne. Il est cependant intéressant de noter que les conditions de travail apparaissent très différentes pour Amélie entre ses deux expériences professionnelles en ALAE-ALSH. Aussi, il apparaît nécessaire de nuancer notre propos. Nous faisons l'hypothèse que la taille de la structure (et par conséquent du groupe scolaire) et l'importance du Service Enfance entrent en ligne de compte : dans l'ensemble des récits, les expériences en ALAE-ALSH dans les grandes communes ou les grosses structures apparaissent plus mal vécues que celles renvoyant à des petites communes et/ou des petites structures. Nous aurons l'occasion d'y revenir. Autre ingrédient entrant à notre sens en ligne de compte, l'absence d'autrui significatif positif dans cette seconde expérience, par opposition à la première. Ici, Amélie ne se sent pas accompagnée ni épaulée par sa directrice et la satisfaction de l'*homo sociologicus* (Paugam, 2000) fait défaut. Nous pouvons là aussi émettre l'hypothèse que les directeurs accompagnent plus naturellement les néo-entrants dans l'animation que les animateurs qu'ils considèrent comme « expérimentés ». Or le cas présent atteste de l'importance que revêt l'accompagnement des responsables dans toute séquence de « resocialisation professionnelle » au sens de Throwe & Fought (1987). Si le poste est le même, les pratiques, les normes et les conditions de travail n'ont « rien à voir ». Lorsque le degré d'adéquation aux expériences antérieures de référence positive est faible et source d'insatisfaction au travail, la nouvelle « place » ne peut à notre sens être « prise » (Bordes, 2015) que dans la mesure où elle est accompagnée. Si la nouvelle place est source d'insatisfaction au travail au-delà d'un certain temps, l'individu cherchera une modalité d'ajustement lui permettant de réduire cette insatisfaction et de négocier une nouvelle place.

L'expérience d'**Armand** relève également d'un décalage relatif aux conditions de travail. Comme chez Amélie, on retrouve des difficultés liées à la découverte d'un autre fonctionnement, mais ses difficultés sont également et plus principalement liées à une rupture en matière d'activité et de type de public. Jusqu'alors animateur sportif au sein d'une association locale, Armand « n'avait pas l'expérience de travailler dans un centre social ». Dans un monde de l'animation caractérisé par son hétérogénéité, à un même intitulé de poste peuvent correspondre des réalités du travail potentiellement très différentes d'une structure à l'autre (Virgos, Dansac & Vachée, 2017). Les références aux expériences antérieures peuvent ainsi parfois être inopérantes, dans la mesure où les compétences acquises sont potentiellement non « transférables » (Labbé *et al.*, 2019). Durant ces premiers mois, Armand apprend le fonctionnement de la Maison et du Service dont elle dépend au sein de la commune. Contrairement à Amélie, il est accompagné dans cette prise de poste par sa directrice et Mathilde, qui est alors animatrice enfance. Elles lui apprennent informellement (Carré & Charbonnier, 2013) « le fonctionnement d'une collectivité », au-delà de ce qu'il peut en connaître théoriquement par le biais de sa formation BPJEPS. Ce fonctionnement tranche de ce qu'il a connu précédemment : « *C'est que le n + 1 il y en avait qu'un quoi à l'association. Alors que là c'est vrai qu'il y a plusieurs étages justement pour ben que pour que quelque chose soit validé ou autre quoi. [C'est plus compliqué ?] Voilà c'est ça. Et donc le comprendre aussi quoi, parce c'est vrai que...* ». Pour autant, cet accompagnement semble s'arrêter aux procédures propres au travail en collectivité. Serena et Mathilde estiment qu'Armand est compétent pour assurer les missions qui lui incombent en termes d'animation jeunesse, en raison de son expérience professionnelle et de son niveau de qualification. Il est donc attendu qu'il soit autonome en la matière. « Assez introverti », ne connaissant « pas la structure ni les personnes », Armand rencontre pourtant des difficultés à trouver sa place (Bordes, 2015) durant « les trois premiers mois ». Il ne sait pas ce qu'il est autorisé à « faire » dans le cadre de son travail et hésite à demander systématiquement conseil à sa directrice ou à Mathilde. La relation avec « les habitants » du quartier qui fréquentent la Maison Citoyenne est particulièrement problématique, dans la mesure où il n'a jamais travaillé dans ce cadre. Armand ne sait pas comment ajuster sa « professionnalité » (Perez-Roux, 2012) vis-à-vis d'un public adulte et féminin auquel il n'a jamais eu à faire face en dehors de l'encadrement d'entraînements sportifs. Habitué sur son poste précédent à travailler avec les adolescents dans un cadre « assez fixe » autour de la pratique du rugby à 13, Armand rencontre des difficultés avec les jeunes qui fréquentent l'ALSH de la Maison Citoyenne : « *c'est vrai que j'avais eu travaillé avec des adolescentes dans l'asso, mais ici c'était... Pour moi c'était... Je sais pas, plus difficile. C'était pas les mêmes... Pas*

les mêmes ados on va dire... C'était pas le même fonctionnement donc c'était pas aussi facile ». Le travail est ici moins formalisé et plus centré sur la figure de « l'animateur médiateur » que sur celle de « l'animateur technicien » (Gillet, 1996). L'objectif de la Maison Citoyenne est en effet d'offrir un lieu où les jeunes prennent « plaisir » à venir discuter et « partager un moment ». Dans un cadre trop informel en inadéquation avec son expérience antérieure de référence, les difficultés rencontrées par Armand avec les jeunes qui fréquentent la structure amèneront la direction à négocier avec lui une nouvelle place en interne, en tant qu'animateur enfance. Armand retrouve alors un cadre plus formalisé et centré sur l'activité et l'animation technique, où il peut davantage remobiliser les compétences professionnelles et les références identitaires qu'il a construites antérieurement en tant qu'animateur sportif.

En ce qui concerne **Jules, Théo**, l'inadéquation mal vécue est en lien avec leur « idéal professionnel » (Davis, 1975) du management, de la direction et de la coordination. Nous ne présenterons pas ces cas dans la mesure où les « ajustements identitaires » (Kaddouri, 2019) relatifs à ces séquences temporelles seront analysés plus en détail ci-après dans la partie consacrée aux changements structurels.

4.3.3. Inadéquations bien vécues : de « l'animation enfance » vers « l'animation jeunesse »

Nous mettons ici en comparaison quelques cas qui illustrent des inadéquations relatives aux expériences antérieures bien vécues. Ces « transactions biographiques » (Dubar, 1992 ; 2000) renvoient à la transition professionnelle de l'animation enfance vers l'animation jeunesse, trajectoire que l'on retrouve explicitement dans 10 entretiens de notre corpus. Comme nous l'avons dit, les femmes sont plus principalement concernées, puisque proportionnellement plus nombreuses à avoir commencé leur parcours en tant qu'animatrices en ALAE-ALSH. Elles représentent 40 % des cas contre 30 % de notre population d'ensemble. Nous l'avons également mentionné précédemment, les animateurs qui débutent leur parcours professionnel directement en travaillant auprès des jeunes sont majoritairement des hommes (79 %) et restent minoritaires. La plupart des animateurs de notre corpus commencent leur parcours en travaillant à la fois comme animateurs enfance et animateurs jeunesse. Il est ici intéressant d'analyser comment les animateurs se positionnent lorsqu'ils appartiennent en même temps à deux groupes différents. Il faut noter que le passage de l'animation enfance à l'animation jeunesse relève dans la plupart des cas d'une mobilité professionnelle interne ou d'un jeu de réseaux personnels (Bidart, 2012). On retrouve systématiquement une évolution de la part du temps de travail dans le domaine de la jeunesse,

conduisant ou non à une rupture avec le domaine de l'enfance. Cette évolution du temps de travail peut être en lien avec un changement de poste, de structure, ou avec une renégociation de la division du travail au sein de l'équipe d'animation. Pour autant, aucun animateur ne quitte directement un poste d'animateur enfance pour travailler en tant qu'animateur jeunesse chez un employeur différent. Il s'agit d'une rupture progressive, qui constitue donc une transition professionnelle entre deux segments professionnels n'occupant pas la même place dans le monde de l'animation. L'accès à un segment moins ouvert et plus valorisé socialement (Bacou, 2017) constitue pour les animateurs un moyen de gagner en reconnaissance symbolique et matérielle et de généralement travailler dans de meilleures conditions, sans pour autant changer de poste : ces transitions se font d'un poste d'animateur vers un autre poste d'animateur. Nous mettons ici 4 cas en comparaison. Dans les deux premiers cas, l'évolution de la part du temps de travail dans le domaine de la jeunesse conduit à une rupture avec le domaine de l'enfance, ce qui n'est pas le cas dans les deux cas suivants. Nous verrons comment les animateurs se positionnent vis-à-vis de ces appartenances plurielles (Lahire, 1998).

Dans le cas **Jonathan**, ce sont les conditions d'emploi qui sont au centre de l'inadéquation bien vécue. De retour en France, Jonathan trouve un poste grâce au réseau personnel (Bidart, 2012) qu'il s'est constitué durant sa formation BPJEPS en tant qu'animateur ALAE-ALSH à temps partiel. À la recherche d'un moyen pour compléter son temps de travail, il postule à une offre d'emploi proposée par le Point Accueil Jeunes de la commune E, qui cherche un animateur vacataire « juste pour les samedis, et les mercredis », « en dépannage ». Il est ainsi embauché au PAJ de la commune E, où il travaille pendant 6 mois uniquement sur les temps du mercredi et du samedi, en complément de son poste principal d'animateur ALAE-ALSH à la commune H. Durant cette séquence, Jonathan a donc deux « groupes d'appartenance » (Merton, 1957) dans le monde professionnel de l'animation. L'expérience au PAJ se passant « super bien », l'équipe de direction lui propose en fin d'année scolaire 2015-2016 de passer à 35 heures à la rentrée scolaire 2016-2017. Son « groupe de référence » (Merton, 1957) bascule du côté du PAJ. Lorsqu'il réalise que ce ne sont pas des paroles en l'air et que le projet se concrétise, il rencontre son directeur de structure à la commune H pour lui expliquer qu'une offre plus intéressante se présente à lui au sein du PAJ de la commune E. Il quitte son ancien poste pour intégrer l'équipe du PAJ E à temps plein à la rentrée 2016-2017, en contrat à durée indéterminée. Le motif principal de cette transition vers l'animation jeunesse est donc lié à la recherche de meilleures conditions d'emploi. C'est avant tout parce que la direction de l'ALAE-ALSH de la commune H ne peut lui garantir mieux qu'un CDD à 30 heures de travail hebdomadaire que Jonathan accepte la proposition d'embauche à temps plein et en CDI au PAJ de la commune E. Le travail en ALAE-ALSH n'est pas déprécié dans son

récit, contrairement à la plupart des animateurs de cet ensemble. En matière d'embauche, on peut considérer que le premier emploi de six mois en tant que vacataire fait office de période d'essai informelle pour les responsables du PAJ, qui ont ainsi l'occasion de voir comment Jonathan prend sa place au sein de la structure sans pour avoir à prendre d'engagement. Ayant précédemment travaillé comme vacataire au PAJ, la principale problématique relative à sa prise de fonctions relève de la charge de travail. Il se retrouve rapidement submergé par une charge importante de travail administratif, qu'il n'anticipait pas et ne percevait pas lorsqu'il intervenait dans le cadre de vacances. On retrouve ici le même type de « *reality shock* » (Hughes, 1958) que chez les anciens animateurs bénévoles ou volontaires : la découverte d'une réalité du travail où la prégnance de la figure de « l'animateur gestionnaire » (Vachée & Dansac, 2013) dans le travail quotidien est un facteur d'insatisfaction au travail (Paugam, 2000). Dans cette séquence de prise de poste, Jonathan regrette de ne pas consacrer davantage de temps au travail en relation avec le public. Il trouve ainsi moins de sens et d'épanouissement personnel au travail (Longo & Bourdon, 2016) lorsqu'il intègre l'équipe permanente du PAJ et quitte définitivement le segment professionnel de l'animation enfance. On peut considérer que cette part gestionnaire du travail fait office de « *dirty work* » (Hughes, 1996) : son idéal du travail est en effet centré autour de la figure de « l'animateur médiateur » plutôt que sur la figure de « l'animateur technicien » (Gillet, 1996 ; Dansac & Vachée, 2015). C'est l'accompagnement de Mohamed — directeur jouant ici un rôle d'« *autrui significatif* » (Hughes, 1958) — qui lui permet de relativiser son insatisfaction au travail et de ne pas développer une forme d'intégration « laborieuse » (Paugam, 2000). Mohamed permet à Jonathan de se projeter vers un avenir où se profile une reconfiguration plus favorable des conditions de travail : il lui assure que la surcharge de travail administratif à laquelle ils font face n'est que temporaire, en lien avec la logique de croissance mise en œuvre par les responsables du PAJ à la suite de sa municipalisation.

En ce qui concerne **Moussa**, ce sont les conditions de travail qui sont au centre de l'inadéquation bien vécue. Il partage dans cette séquence son temps de travail entre deux structures : un ALAE de la commune A où il a obtenu son premier poste d'animateur permanent à temps partiel et la MJC P, où il a fait ses débuts en tant qu'animateur occasionnel. Il y travaille dans le cadre du Centre de Loisirs, les mercredis et les vacances scolaires. Comme Jonathan, Moussa a alors deux groupes d'appartenance (Merton, 1957) dans le monde de l'animation. Si Moussa a toujours « pas mal de temps libre » et estime que « c'est pas le top » en termes de conditions d'emploi et de travail, il se dit que c'est une opportunité « pour commencer », dans une optique de « professionnalisation » (Bourdoncle, 2000). Dans le cadre professionnel, son « groupe de référence » (Merton, 1957) reste ancré à la MJC. Dans son récit, à l'instar de Jonathan, Moussa ne mentionne aucun de ses collègues

de l'ALAE. Cette expérience est relativement épisodique par rapport à l'ensemble de son parcours. Il n'y travaille en tout et pour tout que quatre mois, puisqu'une nouvelle opportunité va se présenter au sein de la MJC P, par le biais de son réseau personnel (Bidart, 2012). Le directeur contacte Moussa pour lui proposer un poste d'animateur jeunesse à temps plein en Contrat d'Avenir. Lors de son embauche, le directeur lui explique que « le but » du Contrat d'Avenir est qu'il entre en formation BPJEPS, dans une logique de professionnalisation.

Pour Moussa, la transition de l'animation enfance vers l'animation jeunesse se fait donc également dans une certaine continuité, puisqu'il a toujours travaillé à la MJC P depuis ses débuts dans l'animation. Contrairement aux cas précédents, il n'y a pas ici de changement de groupe de référence. Comme Francis Lebon l'a mis en évidence, les animateurs se professionnalisent avant tout par le biais des opportunités qui se présentent au gré de leur parcours (2013). Moussa travaille en ALAE à défaut d'opportunités d'emploi à la MJC lorsqu'il décide de se professionnaliser dans l'animation. Son rapport au travail en ALAE apparaît axé sur une logique de rétribution (Longo & Bourdon, 2016), contrairement à son rapport au travail au sein de la MJC. Il relate l'insatisfaction liée aux conditions de travail en ALAE grâce à l'épanouissement personnel que lui procure son travail à la MJC. Dès qu'une opportunité se présente, Moussa rompt donc avec la part de son travail qu'il dévalorise (Hughes, 1996), trop éloignée de son « idéal professionnel » (Davis, 1975). Deux ingrédients entrent principalement en ligne de compte dans cette transition de l'animation enfance vers l'animation jeunesse : les conditions de travail et les perspectives d'accès à la formation professionnelle continue relatives au Contrat d'Avenir, qui permettent la réalisation de son « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) dans le monde de l'animation. Moussa sait que le champ des possibles est moins limité au sein de la MJC P que dans son ALAE, où les perspectives d'évolution, de formation professionnelle, d'amélioration des conditions de travail et de stabilisation des conditions d'emploi sont inexistantes. L'inadéquation vis-à-vis de l'expérience antérieure est donc ici bien vécue.

Stéphanie et Mathilde ont en commun de devenir animatrices jeunesse tout en continuant à travailler auprès du public enfance. La rupture est en ce sens moins importante que dans les cas précédemment étudiés. Pour Stéphanie, le « groupe d'appartenance » (Merton, 1957) principal évolue, dans la mesure où elle n'intervient plus que ponctuellement en ALAE. Le cas de Mathilde est sensiblement différent, puisque comme nous le verrons, il s'agit d'une renégociation de l'ordre (Strauss, 1992) relatif à la division du travail (Hughes, 1996) au sein d'une seule et même équipe.

Stéphanie est initialement animatrice ALAE-ALSH, dans un groupe scolaire de la commune F. Si la prise de poste est bien vécue et que les relations avec l'équipe et le public sont meilleures que sur

son poste précédent, elle explique dans le récit de cette séquence que le rythme de travail en ALAE y est particulièrement intense, avec près de 300 enfants pour « une dizaine » d'animateurs. Son discours relatif au travail en ALAE est proche de celui de Moussa : dans un contexte où il est « compliqué de mener quelque chose avec une équipe qui bouge tout le temps » et où « le sens qu'on donne aux choses qu'on fait » n'est pas central, l'insatisfaction au travail prend place au fil de sa première année, où son rapport au travail est là encore axé par défaut sur la rétribution (Longo & Bourdon, 2016). Développant une forme d'intégration « laborieuse » (Paugam, 2000) au sein de son ALAE, elle annonce à ses responsables sa volonté de « partir » à la fin de l'année scolaire. Durant cette même année, elle a également l'opportunité de travailler avec l'équipe du Point Jeunes à l'occasion d'un séjour pour lequel ils recherchent une « fille » en animation. Cette expérience d'une semaine est très bien vécue par Stéphanie et par l'équipe du Point Jeunes. Dans sa transition de l'animation enfance vers l'animation jeunesse, cette expérience sert en quelque sorte de période d'essai ; Stéphanie a l'occasion de faire ses preuves auprès de l'équipe du Point Jeunes. Pour autant, si cette expérience occasionnelle est bien vécue, on n'identifie pas dans son récit un basculement avéré du « groupe de référence » (Merton, 1957). C'est lorsqu'elle fait savoir qu'elle souhaite quitter son poste d'animatrice ALAE-ALSH qu'une proposition d'embauche émerge de son « réseau personnel » (Bidart, 2012). Quand l'« annonce » de son départ circulant au sein de la commune F, le directeur du Point Jeunes la contacte pour lui proposer un poste. Cette transition professionnelle n'était visiblement pas planifiée en amont. Là encore, la continuité du parcours dans l'animation est liée à l'émergence d'une nouvelle opportunité (Lebon, 2013) lui offrant de nouvelles perspectives d'épanouissement personnel (Longo & Bourdon, 2016), de conditions de travail, d'accès à la formation professionnelle continue et de possibilités d'évolution professionnelle. Sa « transaction biographique » (Dubar, 1992 ; 2000) en rupture est alors réévaluée. Stéphanie et le directeur du PAJ concluent un « deal » informel où il s'engage vis-à-vis de son Contrat d'Avenir à soutenir sa demande de formation BPJEPS auprès des responsables de Service et des élus de la commune. Pour autant, Stéphanie ne rompt pas définitivement avec l'animation enfance, dans la mesure où une part mineure de son temps de travail est effectuée en ALAE. Dans le récit de sa situation actuelle, il est intéressant de noter que Stéphanie n'évoque pas cette part de son travail jusqu'à ce que nous abordions la question : « *[On en a pas parlé du temps à l'école mais... Du coup t'as continué à travailler là bas sur... Comme tu travaillais avant mais avec moins de temps ?] Que le midi, c'est ça, et c'est encore le cas. C'est pour me faire un 35 heures en fait* ». Si ce temps de travail ne lui pose « globalement » pas problème, c'est principalement parce qu'elle s'en distancie,

physiquement comme sur le plan identitaire. Elle n'y travaille que ponctuellement et ne se désigne pas dans son récit comme membre de l'équipe de l'ALAE. L'utilisation des pronoms « ils, eux, leurs » en lieu et place de « on, nous, nos » dans son récit en est une preuve. Cherchant à consolider sa place en tant qu'animatrice du Point Jeunes et à y gagner la reconnaissance de ses collègues, elle ne partage plus le même rapport au travail que les animateurs ALAE, qui restent à ses yeux dans une logique de rétribution, ne cherchant pas à donner de sens à leur travail (Longo & Bourdon, 2016). Le déplacement du « groupe de référence » (Merton, 1957) est aujourd'hui manifestement acté. Le travail en ALAE fait office de référence négative (Newcomb, 1943).

Pour Stéphanie, la transition de l'enfance vers la jeunesse est facilitée par trois éléments : un seul et même employeur ; une séquence préalable où ils complètent occasionnellement leur temps de travail d'animateurs ALAE-ALSH au sein du Point Jeunes ; une proposition d'embauche qui assure de meilleures conditions d'emploi, de travail et de perspectives sur le plan professionnel. Autre élément entrant en ligne de compte, le directeur du Point Jeunes connaît Stéphanie depuis son adolescence. Elle fréquentait occasionnellement le PAJ lorsqu'il y était encore animateur. Leurs relations dépassent ainsi le cadre strictement professionnel, signe d'une « contamination des sphères de vie » (Supeno & Bourdon, 2013) en jeu dans la trajectoire du parcours professionnel.

Le dernier cas que nous pouvons ici mettre en comparaison est donc celui de **Mathilde**. Comme nous l'avons dit, il est plus spécifique dans la mesure où il relève d'une renégociation de « l'ordre » (Strauss, 1992) relatif à la division du travail (Hughes, 1996) au sein de l'équipe de la Maison de quartier où elle travaille initialement en tant qu'animatrice-référente dans le domaine de l'enfance. Jusqu'en septembre 2018, Armand est animateur-référent dans le domaine de la jeunesse. Sa transition du domaine de l'enfance vers le domaine de la jeunesse est précédée par une séquence où Mathilde a eu l'occasion de travailler auprès des jeunes. Lors de sa prise de poste à la Maison de quartier, le travail n'est pas divisé de la même manière. Elle apprécie particulièrement le fait de travailler avec un public mixte, contrairement à ce qu'elle a pu connaître jusqu'alors en ALAE-ALSH. En septembre 2018, Mathilde et Armand sont donc amenés à intervertir certaines de leurs missions respectives. À l'occasion de cette renégociation de l'ordre établi, à l'initiative de la nouvelle directrice, Mathilde se voit confier le Centre de Loisirs « ados ». Ce changement est selon elle lié aux difficultés éprouvées par Armand avec les jeunes, malgré ses expériences précédentes et son parcours de formation. N'ayant pas fait ses preuves, il n'est plus reconnu compétent par sa directrice et ses collègues pour travailler avec ce public. Pour Mathilde, si ce changement occasionne « un gros stress » dans la mesure où elle a à cœur de ne pas ruiner le travail de sa directrice qui a créé le Centre de Loisirs ados et « fait venir » les jeunes à la Maison Citoyenne, il est un signe de reconnaissance

professionnelle de la part de cette dernière, jouant dans cette séquence un rôle d'« autrui significatif » (Hughes, 1958). Mathilde est « fière » que sa directrice lui ait « confié » les ados, d'autant que cette dernière est très attachée à la fréquentation du public jeunesse, comme nous avons pu le constater durant notre travail de terrain. Cette transition de l'enfance vers la jeunesse fait ainsi office de promotion symbolique (Bacou, 2017). Mathilde accepte cette nouvelle division du travail, expliquant qu'elle souhaitait s'essayer à de nouvelles missions dans le cadre du Centre de Loisirs ados. Pour autant, une part de son travail se fait toujours en direction des enfants fréquentant la Maison de quartier. Si cette nouvelle division du travail n'occasionne donc pas une rupture nette vis-à-vis de l'animation enfance, le « social » devient son nouveau « groupe de référence » (Merton, 1957), en lien avec l'orientation du travail mené auprès des jeunes au sein de la Maison de quartier.

Les ingrédients en jeu dans cette transition de l'animation enfance vers l'animation jeunesse ne relèvent pas dans ce cas des conditions de travail ou d'emploi. Elle ne garantit pas non plus davantage de perspectives sur le plan professionnel, dans la mesure où Mathilde travaille toujours dans la même structure et dans la même équipe. Il semble que ce soit d'une part le challenge de se voir confier de nouvelles missions au sein de sa structure et d'autre part la reconnaissance professionnelle liée à cette nouvelle division du travail qui permettent à Mathilde d'être satisfaite de sa situation professionnelle, développant une forme d'intégration « assurée » (Paugam, 2000). On retrouve dans le récit de Mathilde une distanciation vis-à-vis de l'animation enfance, mais celle-ci n'est pas relative à son travail à la Maison de quartier. Elle fait référence à son expérience professionnelle précédente en tant que directrice ALSH. Pour autant, le travail en direction du public jeunesse apparaît dans son récit valorisé par rapport au travail en direction du public enfance. L'inadéquation entre ces expériences du parcours est donc bien vécue.

Si nous ne mettons ici en comparaison que quatre cas, il est important de souligner que dans l'ensemble de notre corpus, la transition vers l'animation jeunesse correspond toujours à une inadéquation bien vécue vis-à-vis de l'expérience antérieure en animation enfance. On ne retrouve en effet aucun cas où l'animation enfance fait toujours office de « groupe de référence » (Merton, 1957). Dans notre corpus, la rupture que constitue le changement de poste ou de fonctions n'est jamais « radicale » (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010). On y retrouve systématiquement une certaine continuité : embauche dans une structure jeunesse où l'animateur travaillait ponctuellement auparavant, embauche dans une structure jeunesse gérée par le même employeur, changement de poste ou de la division du travail dans une seule et même structure. Le changement se fait donc de manière transitoire, sans rupture brutale vis-à-vis de la situation initiale, ce qui explique que l'on ne trouve que de rares indicateurs de « *reality shock* » (Hughes, 1958)

dans les récits. « L'ajustement identitaire » (Throwe & Fought, 1987 ; Dubar, 1992) est facilité par une expérience antérieure positive au sein de la nouvelle structure ou auprès du public cible (Stéphanie, Moussa), ainsi que par l'accompagnement de certains membres de l'équipe qui permettent de relativiser les difficultés rencontrées lors de la prise de poste en tant qu'animateur jeunesse (Stéphanie, Moussa, Mathilde). Si la rupture avec l'animation l'enfance n'est pas systématique, la distanciation vis-à-vis de cette part du travail l'est. Lorsqu'ils continuent à travailler en ALAE, les animateurs jeunesse ne s'identifient dans aucun cas de notre corpus à ce groupe d'appartenance secondaire. Cette part du travail fait, dans la plupart des cas, explicitement office de *dirty work* (Hughes, 1996). Nous pourrions penser que l'identification est relative à la part du travail : plus le temps de travail est dédié à la jeunesse et plus l'animateur s'identifie à ce groupe d'appartenance et inversement. Or, les cas étudiés dans cette partie nous permettent d'invalider cette hypothèse. Dans les séquences où l'ALAE-ALSH fait office de groupe d'appartenance principal et où les animateurs complètent leur temps de travail dans une structure jeunesse, nous identifions plusieurs cas de changement du groupe de référence au profit du groupe d'appartenance secondaire. L'identification à un groupe professionnel plutôt qu'à un autre n'est donc pas qu'une question de temps de travail. Dans l'ensemble, les animateurs donnent davantage de sens à leur travail du côté de la jeunesse que du côté de l'enfance, quel que soit le temps travaillé d'un côté ou de l'autre. Leur rapport au travail peut ainsi évoluer, d'une logique axée par défaut sur la « rétribution » à une logique axée sur « l'épanouissement personnel » (Longo & Bourdon, 2016). Plusieurs ingrédients facilitateurs se retrouvent dans les cas de transitions ici analysés. D'abord, sur le plan objectif, les conditions de travail, les perspectives de professionnalisation et les conditions d'emploi, généralement plus favorables dans les structures jeunesse qu'en ALAE-ALSH, favorisent la satisfaction de l'*homo sociologicus* au travail (Paugam, 2000). Ensuite, sur le plan subjectif, l'animation jeunesse apparaît davantage valorisée dans le champ professionnel et généralement plus en adéquation avec l'« idéal professionnel » (Davis, 1975) des animateurs puisque le travail s'éloigne alors, à leurs yeux, du modèle de la garderie (Bacou, 2017) et de l'animation récréative, connotée négativement dans le monde professionnel de l'animation. L'embauche sur un poste permanent d'animateur jeunesse signifie pour les animateurs enfance qu'ils ont « fait leurs preuves » au niveau local. Il semble que cette représentation professionnelle (Piaser, 1999) soit véhiculée dans le monde professionnel de l'animation, dans la mesure où nous pouvons l'identifier sur plusieurs terrains de notre recherche. L'opportunité d'embauche sur un poste permanent d'animateur jeunesse est de se fait généralement considérée comme un signe de reconnaissance professionnelle par les anciens animateurs enfance. Lorsque l'embauche en tant qu'animateur jeunesse est synonyme d'inadéquation vis-à-vis des expériences professionnelles antérieures pour les anciens animateurs enfance, l'inadéquation a la

particularité d'être bien vécue, car elle rapproche de l'« idéal professionnel » (Davis, 1975) ou entraîne sa redéfinition. Enfin, dans plusieurs des cas étudiés, les « autres significatifs » (Hughes, 1958) sont un autre ingrédient facilitateur de la transition professionnelle de l'animation enfance vers l'animation jeunesse. Comme nous l'avons vu, la transition professionnelle est généralement peu formalisée, même lorsqu'elle implique un changement de poste et de structure. Dans la lignée des résultats de Nathalie Chauvac (2011), les réseaux personnels (Bidart, 2012) semblent avoir la faveur des responsables de structures jeunesse, qui embauchent ici des animateurs enfance ayant eu l'occasion de « faire leurs preuves ». Les directeurs de structures jeunesse facilitent l'embauche de ces animateurs et les accompagnent dans la mise en œuvre de leur projet professionnel (Kaddouri, 2019) dans le monde de l'animation, notamment en leur permettant d'accéder à la formation professionnelle continue.

4.3.4. Éléments de discussion : problématiques relatives à l'ajustement de l'« idéal professionnel » (Davis, 1975)

Toutes les séquences présentées ici relèvent de la socialisation professionnelle des animateurs d'ores et déjà en exercice et ayant eu *a minima* une première expérience dans le monde professionnel de l'animation. Ici, chacun expérimente à des moments différents du parcours professionnel un changement de « configuration des ingrédients » (Langley, 1999 ; Brochier *et al.*, 2010), qui suscite comme les auteurs le suggèrent une période de « tensions » et de « crises », impliquant notamment la dynamique identitaire (Dubar, 2000 ; Bidart, 2006 ; Kaddouri, 2019). Au-delà du degré d'adéquation entre les expériences antérieures et la situation présente, ce qui importe semble plus spécifiquement être son degré d'adéquation avec l'« idéal professionnel » (Davis, 1975) ou à plus proprement parler avec « l'idéal transcendant » (Dujarier, 2006) du travail. Dans les séquences étudiées, nos résultats mettent effectivement en exergue la référence à un idéal professionnel, constitutif de l'identité professionnelle, qui s'ancre généralement dans les premières expériences significatives du parcours dans l'animation ; qu'elles soient relatives à la formation ou aux expériences professionnelles. Les problématiques relatives à la « transaction biographique » (Dubar, 1992 ; 2000) que nous observons apparaissent lorsque la nouvelle situation professionnelle semble de prime abord inconciliable pour l'individu avec ses idéaux professionnels. Les modes de résolution de ces « crises » peuvent, comme nous l'avons vu, différer ; notamment en fonction du contexte dans lequel ils évoluent et des « transactions relationnelles » (*ibid.*) également en jeu. La résolution la plus radicale serait ici la formulation d'un projet de sortie de la profession. Pour autant, aucun des animateurs ne formule un projet de sortie du monde professionnel de l'animation. Les séquences étudiées nous permettent d'identifier des formes moins radicales.

Modes de résolution de l'inadéquation entre idéal professionnel et situation professionnelle

Scénario 1 : Redéfinir l'idéal professionnel pour l'ajuster à la nouvelle situation professionnelle (conversion identitaire ; continuité)

Scénario 2 : Redéfinir la situation professionnelle pour l'ajuster à l'idéal professionnel (changement de poste, de structure ou d'employeur ; ajustement de la conception de soi, rupture)

Scénario 3 : Négocier un entre deux plus compatible entre idéal professionnel et situation professionnelle (évolution des pratiques, ajustement de la conception de soi, continuité)

Scénario 4 : Conserver un idéal professionnel incompatible avec la situation professionnelle en misant sur une évolution future de la situation (insatisfaction, désengagement personnel, perte de sens, usure, continuité)

Comme Théo, certains parviennent à renégocier les ingrédients de la situation qui sont foncièrement incompatibles avec leur idéal professionnel. La négociation de « l'ordre » (Strauss, 1992) semble possible lorsque les problématiques renvoient aux modes de management, de fonctionnement ou à la division du travail au sein de l'équipe ; nous aurons l'occasion de le voir ultérieurement de façon plus approfondie. Lorsqu'ils n'ont pas de contrôle sur ces ingrédients, la négociation de l'ordre n'est pas possible. Lorsque le « groupe d'appartenance » n'est plus en correspondance avec le « groupe de référence » (Merton, 1957) initial, le professionnel entre dans une « crise » qui apparaît propice au développement d'une forme déviante d'intégration professionnelle : l'intégration « laborieuse » (Paugam, 2000). Ici, l'emploi n'est en effet pas menacé, mais les animateurs ne sont pas satisfaits par le poste qu'ils occupent. Certains, comme Mathilde, Amélie ou Louis, redéfinissent alors un nouveau « groupe de référence » (Merton, 1957) en « ajustant » leur dynamique identitaire (Kaddouri, 2019). La double transaction (Dubar, 1992 ; 2000) aboutit à une projection dans l'avenir professionnel en rupture, à plus ou moins long terme, en fonction des opportunités (Hughes, 1958 ; Lebon, 2013). Ils restent à leur place en attendant de pouvoir réaliser leur nouveau projet professionnel. Le rapport au travail apparaît moins engagé personnellement, davantage axé sur une logique de rétribution (Longo & Bourdon, 2016), ou de « survie » pour reprendre les termes d'Amélie. D'autres, comme François, Jules ou Norbert, campent sur leur idéal sans envisager de rupture, par choix ou par contrainte, en espérant que la situation au sein de leur structure évolue en leur faveur avec le temps. Dans ces séquences, nous ne pouvons donc identifier aucune « conversion doctrinale », au sens de Davis (1975), modalité de résolution qui correspondrait au scénario 1 de notre tableau. En effet, dans les cas ici mis en comparaison, les individus cherchent au contraire à trouver une place dans l'environnement en adéquation avec leur système de valeurs et leurs représentations professionnelles. La socialisation professionnelle « en exercice » apparaît en ce sens plus complexe que la socialisation professionnelle « en formation », puisque l'individu semble difficilement pouvoir ajuster

« l'idéal transcendant » (Dujarier, 2006) au centre de son identité professionnelle, durablement inscrit dans le temps. Sans exclure la possibilité d'un ajustement de cet idéal au cours des resocialisations professionnelles, il s'agira donc d'en trouver des preuves au sein d'autres séquences et d'identifier les ingrédients qui permettent cette évolution. Pour l'heure, nos résultats attestent que les animateurs restent foncièrement attachés aux premières expériences et aux premières relations « signifiantes » de leur parcours professionnel, qui modèlent leur « idéal professionnel » de l'animation, au sens de Fred Davis (1975).

4.4. Proximité et distance socioculturelle avec le public : incidences sur le processus de socialisation professionnelle

La thématique de la relation au public est liée dans 10 entretiens sur 23 de notre corpus au processus de socialisation professionnelle des animateurs jeunesse, plus particulièrement dans les séquences temporelles où ils travaillent en tant qu'animateurs jeunesse. Ce thème apparaît significatif dans la mesure où il est donc analysable dans près de la moitié des entretiens de notre corpus (43,5 % de l'ensemble), mais surtout parce qu'il est présent dans 5 des 7 entretiens des animateurs issus de « l'immigration postcoloniale » (Sayad, 2006 ; Mansouri, 2013), soit 71 % de ce sous-ensemble. Ils sont ici surreprésentés par rapport à l'ensemble de la population d'enquête, puisqu'ils représentent 5 des 10 segments textuels où le phénomène est identifiable. Ils sont extraits des différentes associations des nœuds suivants sous Nvivo obtenues via la fonction « requête d'encodage » : « reconnaissance », « confiance », « légitimité », « prendre place », « relation publics », « relation jeunes », « repères professionnels », « idéal professionnel », « discrimination ». Nous n'analysons ici que les associations de nœuds dont le taux de similarité d'encodage est *a minima* de 64 % (coefficient de Jaccard = 0,64). L'ensemble des 138 segments textuels obtenus ont été analysés pour ne sélectionner que ceux qui apparaissent à nos yeux réellement significatifs.

Les questions de proximité et de distance socioculturelle avec le public de la structure dans laquelle les animateurs « prennent place » (Bordes, 2015) apparaissent avoir une incidence sur la forme identitaire (Dubar, 1992 ; 2000) et la forme d'intégration professionnelle (Paugam, 2000) qu'ils y développent. Il s'agit comme nous allons le voir d'une question complexe, où s'articulent là encore « identité pour soi » et « identité pour autrui » (Dubar, 1992 ; 2000). Dans certains cas, cette proximité peut être un ingrédient facilitant la prise de place au sein de l'équipe ; dans d'autres, elle peut à l'inverse être un ingrédient

contribuant aux difficultés des animateurs à trouver leur place en tant que professionnels. Pour autant, dans la lignée des travaux de Pierre Bourdieu (1993) et de nos propres résultats de recherche (Virgos, 2015) une trop grande distance socioculturelle est identifiée comme un ingrédient contribuant également, dans d'autres cas, aux difficultés à être accepté et reconnu légitime dans la place occupée par le public. Nous verrons dans quelle mesure nos résultats mettent en exergue la problématique « culturaliste » (Sayad, 1979) de l'intervention socioculturelle dans les Quartiers Prioritaires de la Politique de la Ville et ses incidences éventuelles sur le processus de socialisation professionnelle des animateurs jeunesse.

4.4.1. Une proximité socioculturelle avec le public qui facilite le « prendre place »

Ayant quitté définitivement les ALAE-ALSH de la commune pour intégrer en tant qu'animatrice permanente la Maison de quartier depuis la rentrée scolaire, **Imane** est aujourd'hui confiante quant à son avenir dans cette structure, où elle envisage de continuer son parcours professionnel. Le cœur de son travail est axé autour de la parentalité. Elle nous explique que l'équipe, sous l'impulsion de Serena, sa directrice, cherche à « faire venir » et « faire entrer » les adultes. Ces dernières années, la structure a en effet perdu « beaucoup de public », suite à « beaucoup de changements » au sein de l'équipe, tant en animation qu'en direction. Si les jeunes sont peu à peu revenus, les adultes du quartier sont encore « très réticents ». Pour mener à bien ce travail, Imane estime que sa posture professionnelle est particulièrement importante. À son arrivée, elle prend en compte les retours que les habitants du quartier ont faits vis-à-vis de l'équipe précédente et sait qu'ils se sentent facilement « jugés » et « dénigrés ». Imane estime que si elle est parvenue à créer une relation de confiance avec les « mamans » qui fréquentent aujourd'hui régulièrement la structure, c'est parce qu'elle n'est pas « arrivée avec un jugement » et ne les a pas « pris de haut ». On retrouve ici les éléments de discours caractéristiques de la médiation « non formelle » que nous avons identifiée dans le prolongement de nos travaux de Master 2 (Virgos, Dansac & Vachée, 2017). Cette approche de la médiation, *a priori* au service des publics plutôt qu'au service des institutions, permet aux animateurs de donner du sens à l'évolution sociale de leur travail (Redjimi, 2009 ; Douard, 2003). « Elle qui est de la commune » sait que les Maisons de quartier ont « toujours existé » et que les habitants des différents quartiers se les sont toujours appropriés. L'utilisation du « nous » par Imane dans l'extrait suivant est remarquable. Il suggère sur le plan diachronique une double appartenance impliquant une double identification (Lahire, 1998) dans son récit : en tant que membre de l'équipe d'animation de la Maison de quartier et en tant qu'ancienne habitante d'un quartier prioritaire de la commune B : « *C'est-à-dire que toi tu venais travailler chez nous. Parce que la Maison Citoyenne elle est chez nous ! Dans notre*

quartier! ». La nouvelle dynamique impulsée par sa directrice, le challenge à « tout recréer » et l'« enjeu » professionnel qu'elle trouve à faire revenir le public adulte motivent Imane à y poursuivre son parcours. Se sentant à nouveau épanouie dans le cadre de son activité professionnelle, Imane a aujourd'hui demandé à entrer en formation BPJEPS. Dans un avenir proche, elle espère donc pouvoir « approfondir l'animation sociale dans les quartiers ». Imane « prend place » (Bordes, 2015) au sein de cette nouvelle structure principalement grâce à deux ingrédients facilitateurs : le développement d'une relation de confiance avec la directrice de la structure qui favorise l'adhésion à son « idéal professionnel » (Davis, 1975) ancré dans le « social » ; le développement du sentiment de légitimité professionnelle dans le cadre du travail qu'elle mène en direction du public adulte. La qualité de son travail est reconnue par sa directrice ainsi que par l'ensemble de l'équipe. Armand atteste dans son récit que « les mamans du quartier » ont plus de facilités à venir discuter avec Imane ou Serena qu'avec lui, suggérant une facilitation des relations relative à la proximité socioculturelle avec le public (Bourdieu, 1993). Pour autant, il est intéressant de noter que cette proximité apparaît de son point de vue davantage liée aux origines étrangères communes et au fait d'être mère de famille. Quoi qu'il en soit, c'est pourtant bien son expérience antérieure en tant qu'habitante du quartier qu'elle remobilise pour comprendre ce que ressentent les habitants du quartier vis-à-vis de la façon dont ils sont accueillis au sein de « leur Maison », indicateur d'une certaine contamination des sphères de vie (Supeno & Bourdon, 2013). L'intégration professionnelle d'Imane apparaît dans ce contexte « assurée » (Paugam, 2000) : adhérant aux orientations de sa structure, elle se projette en continuité et son projet est reconnu ; elle développe ce que Claude Dubar appelle une « identité d'entreprise » (1992 ; 2000).

Le cas de **Gaëtan** peut être mis en comparaison avec celui d'Imane. Comme elle, il estime avoir été bien accueilli lors de sa prise de poste au Point Accueil Jeunes par une équipe très « humaine » sur laquelle il a eu la « chance de tomber ». Il développe lui aussi une relation de confiance avec le binôme de direction de la structure dès sa prise de poste. Compte tenu de son manque de qualifications, il nous dit avoir « parcouru beaucoup de chemin » depuis son arrivée au sein de l'équipe il y a un an. Les habitants de la commune lui témoignent « une certaine reconnaissance » à laquelle il ne s'attendait pas en arrivant au PAJ et qui contribue à son sentiment de bien-être au travail. On retrouve chez Gaëtan un autre type de double identification (Lahire, 1998), en l'occurrence en tant que « jeune ». Il explique en effet que son travail est facilité par le fait qu'il a « la chance d'être jeune ». La proximité socioculturelle apparaît ici plutôt générationnelle. À 22 ans, il estime que l'écart d'âge avec les jeunes de 14 ou 15 ans qui fréquentent la structure n'est pas énorme. Il y voit un avantage, dans le sens où cette proximité lui permet de les comprendre plus facilement : « *Forcément, y'a certaines choses où c'est pas si*

si loin que ça donc je les comprends sur certains trucs ». On retrouve ici une contamination des sphères de vie personnelle et professionnelle (Supeno & Bourdon, 2013), qui apparaît donc caractéristique chez les animateurs dont les compétences sont naturalisées (Bacou, 2017). Gaëtan peut ainsi se référer à ses expériences personnelles en tant que jeune, qui viennent compenser son manque de qualifications et d'expérience professionnelle. Lui-même « tombé bien bas » durant sa jeunesse, il développe une forme d'empathie vis-à-vis des jeunes en difficultés scolaires ou en voie de s'engager dans la délinquance. Selon lui, la prise de parole avec les jeunes est facilitée, dans le sens où ils lui « livrent des choses » qu'ils auraient du mal à confier à « un adulte professionnel » adoptant une « posture professionnelle ». Ce qui sous-entend que comme Imane, son positionnement « non formel » (Virgos, Dansac & Vachée, 2017) vis-à-vis de la fonction de médiation n'est pas strictement professionnel. Comme pour Imane, la relation avec le public est un ingrédient facilitant le développement du sentiment de « légitimité professionnelle » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013). Sa prise de place au sein du PAJ est donc facilitée par sa proximité socioculturelle avec le public. D'ici la fin de son contrat, Gaëtan se voit bien prendre sa place « de plus en plus » dans cette équipe, développant ses compétences et assumant davantage de responsabilités. Sa transaction biographique en continuité est reconnue par ses responsables (Dubar, 1992 ; 2000). Pour autant, à la différence d'Imane, ses projections dans l'avenir restent à court terme, dans le sens où Gaëtan est aujourd'hui en Contrat d'Avenir. Son intégration reste donc « incertaine » (Paugam, 2000) du fait de ses conditions d'emploi, malgré les promesses de ses responsables qui ne sont pour l'heure « que des mots ».

Dans trois autres cas, le défaut de proximité socioculturelle avec le public met en difficultés sur le plan professionnel. Nous mettons ici en comparaison les cas de Jules, Armand et Louis, qui expliquent les problématiques qu'ils rencontrent ou ont pu rencontrer sur leur poste actuel.

L'arrivée de **Jules** à la MJC P se fait lors du pot de départ de Samantha, coordinatrice du dispositif CLAS jusqu'alors. Il est donc présenté aux familles présentes comme son successeur. Cette introduction est mal vécue par Jules, qui se sent très mal à l'aise dans un moment chargé d'émotions. Il a alors le sentiment de passer son véritable entretien d'embauche auprès des familles. On retrouve comme dans les cas précédents une relation entre sentiment de « légitimité professionnelle » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013) et reconnaissance de la part du public. En tant qu'homme, il se questionne aujourd'hui sur sa légitimité à « remplacer » ou à « prendre la suite » d'une femme sur la coordination d'un dispositif où la relation avec les « mamans » du quartier est centrale. La relation qu'il entretient est moins intime et complice que celle que pouvait entretenir Samantha avec elles, en tant que « femmes », par le passé. Il constate également que leur attitude

diffère lorsqu'il est présent ou lorsqu'elles sont seules avec les femmes bénévoles, marquant une plus grande retenue en sa présence. Au-delà du genre, « plusieurs facteurs » entrent ici en ligne de compte selon Jules, dont « la pudeur », « le poids des traditions » et le poids « de la culture ». La plupart des « mamans » fréquentant ces temps étant issues de « l'immigration postcoloniale » (Sayad, 2006 ; Mansouri, 2013), Jules fait ici implicitement référence à leur culture d'origine, qui accentue selon lui leur distance socioculturelle (Bourdieu, 1993). Il interroge donc ici la place qu'il prend (Bordes, 2015) au regard de son rapport au public, en évaluant sa distance en termes de genre, d'expériences sociales et de références culturelles. Ce cas peut être mis en miroir de celui d'Imane. Ici, la distance vis-à-vis du public complique la socialisation professionnelle du point de vue de l'« ajustement identitaire » (Throwe & Fought, 1987 ; Dubar, 1992) et la prise de poste de Jules. Ce malaise identitaire sera par la suite relativisé dans la mesure où la part de son temps de travail au contact des « mamans » en question n'est pas central en tant que coordinateur du dispositif CLAS. Ce sont en effet les bénévoles et les volontaires en Service civique qui sont généralement chargés de leur accueil au quotidien. De plus, Jules est soutenu par l'ensemble de l'équipe et par le directeur, avec qui il porte le nouveau projet de la MJC. Sa forme d'intégration n'est donc pas déviante et peut être qualifiée d'« assurée » (Paugam, 2000).

Le cas d'**Armand** est très proche de celui de Jules, puisque le même ingrédient est identifié en tant que difficulté relative à la prise de poste au sein de sa nouvelle structure. Comme lui, il travaille en QPV sans y avoir habité. Il explique avoir rencontré des difficultés à « prendre sa place » (Bordes, 2015) durant « les trois premiers mois ». Si ses collègues le mettent à l'aise, la relation avec « les habitants » du quartier fréquentant la Maison de quartier est plus difficile. Là encore, plusieurs éléments se superposent : distance vis-à-vis du genre, des expériences sociales et des références culturelles : « *Avec les enfants c'est très rapide, mais avec les adultes c'est plus difficile, surtout en étant un homme, des fois ça peut être un peu plus compliqué... [Parce qu'y a beaucoup de mamans ?] Voilà. C'est ça. Donc ça aussi j'y veille de pas trop empiéter ou de faire attention on va dire à mon attitude quoi...* ». Armand ne sait pas comment se positionner professionnellement vis-à-vis d'un public adulte et féminin auquel il n'a jamais eu à faire face en dehors de l'encadrement d'entraînements sportifs : il ne possède pas les références nécessaires pour savoir comment ajuster sa « professionnalité » (Perez-Roux, 2012). Les femmes du quartier qui fréquentent la Maison Citoyenne y viennent généralement pour se retrouver, partager un temps de convivialité et discuter avec Imane et Serena, qui mènent habituellement les temps conviviaux et les ateliers ludiques qui leur sont destinés. Comme la majorité d'entre elles, Imane et Serena sont des femmes issues de

« l’immigration postcoloniale » (Sayad, 2006 ; Mansouri, 2013). Comme Jules, le fait qu’Armand soit un homme, non issu de l’immigration postcoloniale et extérieur au quartier augmente sa distance vis-à-vis du public, ce qui le met en difficulté durant cette séquence, questionnant sa légitimité professionnelle en comparaison à ses collègues : il se sent et apparaît moins compétent à créer du lien avec le public fréquentant sa structure, lorsqu’il s’agit, contrairement à Jules, de sa fonction principale en tant qu’animateur jeunesse. Il développe ainsi une forme d’intégration temporairement disqualifiante (Paugam, 2000), qui amènera la direction de la Maison de quartier à renégocier l’ordre (Strauss, 1992) relatif à la division du travail (Hughes, 1996) au sein de l’équipe. Le dernier cas pouvant être ici mis en comparaison est celui de **Louis**, bien que sensiblement différent. Comme Jules et Armand, Louis est un homme, non issu de l’immigration postcoloniale, n’ayant jamais résidé dans un Quartier Prioritaire de la Politique de la Ville tout en y travaillant. Lorsqu’il aborde sa situation actuelle au sein de la MJC E, il explique être frustré et « fatigué » par les relations entretenues avec les jeunes du quartier. Il estime que le travail « a perdu vachement » de son côté « éducatif », aujourd’hui contraint à répondre aux demandes des jeunes, qui sont selon lui très portées sur « la consommation » d’activités et adoptent un comportement clientéliste vis-à-vis des propositions faites par les différentes associations du quartier. Le contexte actuel de mise en concurrence des associations d’Éducation populaire (Vachée & Dansac, 2013 ; Bordes, 2008) l’éloigne de son idéal « militant » (Gillet, 1996) de la profession, relevant de sa « représentation professionnelle » (Piasser, 1999) de « l’Éducation populaire ». Malgré son jeune âge, Louis n’apparaît donc pas en phase avec les jeunes de la MJC et du quartier, contrairement à Gaëtan. Il considère que le public actuel grandit « de moins en moins vite » en comparaison aux générations précédentes. Il se demande si le manque d’intérêt pour « l’engagement » n’est pas lié aux « codes malheureusement super ancrés » propres aux « quartiers », qui stigmatisent les « intellos » qui prennent la parole durant les temps d’échanges organisés par les animateurs. Sa distance socioculturelle (Bourdieu, 1993) vis-à-vis des jeunes qui fréquentent la MJC apparaît comme l’ingrédient central contribuant à sa dépréciation du travail relevant de l’Action Jeunes, qui fait aujourd’hui office de *dirty work* (Hughes, 1996), comme nous l’avons vu précédemment. Il trouve une compensation à cette part du travail qui « commence à le peser » dans ses missions en lien avec le domaine culturel, vers lequel il transite progressivement en renégociant sa place avec sa directrice. Sa distance au public jeunesse l’amène ainsi à se désengager personnellement de cette part du travail, pourtant initialement centrale chez Louis. Contrairement aux cas présentés précédemment, ni ses responsables ni lui-même ne remettent en cause sa « légitimité professionnelle » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013), dans la mesure où tous deux considèrent que ce sont les jeunes qui ne fréquentent pas la MJC de leur quartier pour des motifs légitimes

ou de manière légitime.

Pour ces trois animateurs, cette problématique ne remet pas en question leur avenir au sein de leur structure respective. Différentes formes d'ajustement identitaire (Throwe & Fought, 1987 ; Dubar, 1992) peuvent être identifiées comme résultantes dans ces transactions biographiques et relationnelles (Dubar, 1992 ; 2000). Armand ne travaille pas directement avec les mamans qui fréquentent la Maison de quartier et a récemment basculé sur l'Accueil de Loisirs enfance, laissant la main à Mathilde côté jeunesse. Même chose pour Jules, pour qui la relation avec les familles n'occupe qu'une part minime de son travail au sein de la MJC P. Il peut comme Armand laisser la main à d'autres membres de l'équipe, en l'occurrence aux deux jeunes femmes en Service civique qui prennent en charge ce temps d'accueil relatif au CLAS. Louis de son côté cherche à abandonner progressivement l'animation jeunesse au sein de la MJC pour se concentrer sur les actions culturelles. La négociation de la division du travail (Strauss, 1992 ; Hughes, 1996) en interne permet donc des arrangements en fonction des difficultés rencontrées par les animateurs. Chacun parvient à légitimer la place qu'il occupe en se recentrant sur une autre part du travail au sein de la structure, potentiellement auprès d'un autre public. L'intégration de ces trois animateurs est aujourd'hui assurée (Paugam, 2000).

Dans le monde professionnel de l'animation, la proximité avec le public est historiquement ambivalente depuis les années 1980. Nous l'avons vu dans le premier chapitre de cette thèse, cette proximité est dans un premier temps valorisée, à une époque où les compétences des animateurs embauchés pour travailler dans les quartiers ciblés par la Politique de la Ville sont largement naturalisées (Bacou, 2017). C'est la logique de ce que l'on appelle communément la politique des « grands frères », qui comme en atteste Manuel Boucher (2012) n'a jamais totalement disparu du monde de l'intervention sociale. Nous en trouvons donc dans notre corpus des réminiscences, dans la mesure où certains animateurs sont embauchés pour travailler avec un public spécifique principalement du fait de leur proximité socioculturelle avec ledit public. Pour autant, cette « logique » a largement été remise en cause, notamment depuis le quinquennat présidentiel de Nicolas Sarkozy et la montée progressive du spectre de la radicalisation dans les QPV. La proximité socioculturelle devient alors ambivalente : elle facilite le travail en relation avec le public cible, mais apparaît désormais également comme une menace favorisant l'entre soi et le communautarisme — ou le « séparatisme » — mettant en péril la mixité sociale et la cohésion de la République. Aussi, cette proximité est aujourd'hui, semble-t-il, à double tranchant, comme en attestent nos résultats. Les logiques d'embauche dans les structures d'animation jeunesse oscillent toujours entre ces deux pôles.

4.4.2. Une proximité socioculturelle avec le public qui complique le « prendre place »

Dans les cas de Mathieu, Sabrina et Serena, nous retrouvons comme chez Imane et Gaëtan une forme d'identification au public, mais qui à l'inverse pose significativement préjudice à l'intégration professionnelle (Paugam, 2000) au sein de l'organisation. Ici, la pluralité des appartenances sociales (Lahire, 1998) et la proximité socioculturelle vis-à-vis du public sont source de « tensions » dans la dynamique identitaire (Kaddouri, 2019). La place se prend contre l'organisation dans laquelle les animateurs s'inscrivent.

Depuis son arrivée au PAJ, il y a maintenant plus de 10 ans, **Mathieu** a toujours le sentiment de ne pas être pleinement reconnu par l'ensemble des membres de l'équipe. Dès ses débuts, Mathieu construit une relation privilégiée avec Norbert, animateur le plus ancien de l'équipe du PAJ. Il lui sert d'« autrui significatif » (Hughes, 1958) tout au long de son processus de socialisation professionnelle. Mathieu revient à plusieurs reprises dans son récit sur l'opposition entre les « deux clans » qu'il identifie dans l'animation et au sein du PAJ : « Les beaux parleurs », « ceux qui écrivent », « les prophètes » et ceux qui font le « travail de l'ombre » en se confrontant à la réalité du « terrain ». Mathieu et Norbert ont progressivement développé ce que Dubar appelle une « identité de métier » (1992 ; 2000). Mathieu et Norbert travaillent beaucoup ensemble « en bas » et partagent ce même « idéal professionnel » (Davis, 1975) du travail d'animateur, s'opposant à Armelle et au directeur du PAJ, plus proches des « projets phares de la Mairie ». En tant qu'animateur jeunesse, Mathieu estime comme Gaëtan être plus à même de « comprendre » les jeunes en décrochage scolaire que certains de ses collègues, l'ayant « vécu » lui-même : « *Je sais que quand t'es dans l'engrenage de rien faire, c'est difficile de remonter. Et donc je peux comprendre que tu galères, je peux comprendre que t'aies envie d'autre chose, de travailler* ». Nous pouvons ici identifier une contamination des sphères de vie (Supeno & Bourdon, 2013) : son expérience personnelle influence sa « professionnalité » (Perez-Roux, 2012) et son idéal professionnel de l'animation. Il critique les discours professionnels moralisateurs vis-à-vis du décrochage scolaire et le primat accordé par la communauté éducative à « l'éducation formelle » (Bordes, 2012) et au parcours scolaire. Il refuse « d'être derrière » les jeunes en décrochage scolaire et de les « forcer » à rattraper. Cette posture, à ses yeux privilégiée dans le cadre des actions de « prévention », est selon lui contre-productive. Il dénigre cette part de son travail, qui devrait rester « informelle ». On retrouve là encore la professionnalité centrée sur la « médiation non formelle » identifiée dans le prolongement de nos travaux de Master 2 (Virgos, Dansac & Vachée, 2017). Les missions de prévention assumées par le PAJ font ainsi office de *dirty work* (Hughes, 1996), cherchant tant bien que mal à donner du sens à son travail en vue d'un épanouissement personnel (Longo & Bourdon, 2016), il s'efforce de s'en éloigner. Au quotidien, il cherche davantage à

respecter « l'envie » des jeunes, en essayant de susciter leur intérêt et leur motivation. Il reproche à « la plupart » des animateurs — et donc à la plupart de ses collègues — d'avoir « oublié » leur propre jeunesse et de parfois outrepasser leur « place » en tant qu'éducateurs de la sphère « non formelle » : « *Plus on était derrière moi et plus ça me saoulait. [...] Donc suivi, voilà, suivi des jeunes, moi s'ils sont en décrochage scolaire je suis pas là pour faire la morale. [...] Tout ce qui est prévention moi je trouve ça... Voilà ça fait partie de mes missions hein ! Mais je trouve ça, je trouve ça horrible* ». Mathieu estime que son « rôle » n'a que peu évolué depuis ses débuts, malgré ses qualifications et son ancienneté. Cette situation est la principale source de frustration pour Mathieu, qui « regrette » de ne pas se voir confié de missions en adéquation avec ses qualifications et a le sentiment de « tourner en rond » depuis plusieurs années. Cette frustration est renforcée par la division du travail au sein d'une équipe où elle apparaît figée et non négociable (Strauss, 1992 ; Hughes, 1996). Mathieu est ainsi aujourd'hui résigné à cette situation professionnelle insatisfaisante, développant un rapport au travail axé sur la rétribution (Longo & Bourdon, 2016). Il estime être tenu à l'écart et infantilisé par son directeur, qui ne l'informe pas de ce qui se dit « en hauts lieux ». Il souffre d'un manque de reconnaissance et d'accompagnement qui lui donne l'impression de ne pas être légitime à une autre place que celle du « jeune » de l'équipe. Paradoxalement, Mathieu est donc en conflit avec les orientations du Point Accueil Jeunes, tout en regrettant que ses responsables ne lui permettent pas d'y prendre davantage de responsabilités. On peut penser que cette forme d'intégration laborieuse ne se développe chez Mathieu qu'à défaut de possibilités d'accomplissement d'une intégration assurée ; il s'agit bien d'une forme d'intégration déviante selon Serge Paugam (2000). Dans son récit, c'est bien la non-reconnaissance de sa transaction biographique en continuité, au sens de Dubar (1992 ; 2000) qui semble conduire à une forme de désengagement personnel du travail. *In fine*, ces différents ingrédients sont aujourd'hui en interaction : la distanciation vis-à-vis de ses responsables et des orientations politiques de son organisation liée à sa proximité socioculturelle avec les jeunes nuit à la reconnaissance de la professionnalité de Mathieu par ses responsables. Réciproquement, cette non-reconnaissance accentue sa distanciation vis-à-vis de ses responsables et des orientations politiques de son organisation et renforce son identité de métier. Ce rapport entre engagement personnel et reconnaissance nous paraît analogue à celui des jeunes au niveau local. De la même manière, ils ne sont pas reconnus comme des acteurs légitimes, car trop éloignés des normes de l'institution et cette non-reconnaissance les éloigne toujours davantage des normes de l'institution en question.

Le cas de **Sabrina** fait écho à celui d'Imane tout en étant finalement plus proche de celui de Mathieu. Les perspectives d'avenir professionnel au sein de la MJC, envisagées durant les premières semaines de stage BPJEPS, laissent peu à peu place à un projet de rupture, à la suite de « sacrées claques » et de

désillusions rencontrées tout au long de l'année. Cette séquence s'apparente au « passage à travers le miroir », au sens de Hughes (1958). Ces désillusions sont principalement liées à une dégradation de la relation de « confiance » instaurée dans un premier temps avec la coordinatrice de la MJC, qui est également sa tutrice de stage. Elle fait donc office, en raison de son statut, d'« autrui significatif » (*ibid.*), mais cette « référence » va rapidement devenir « négative » (Newcomb, 1943). Sabrina estime que cette dernière a « au fur et à mesure du temps » mis des « barrières » entre elles, sans que Sabrina comprenne pourquoi. Elle reproche à la coordinatrice de la MJC de ne pas réellement jouer son rôle de tutrice, se sentant mal accompagnée durant son stage pratique et ayant le sentiment d'être un « poids ». Elle a le sentiment que celle-ci ne prend pas la peine de mettre les choses à plat avec elle, attendant simplement que son stage se termine. C'est dans ce contexte que Sabrina envisage donc son départ de la MJC, développant une « identité de réseau » (Dubar, 1992 ; 2000) au gré de l'avancement de sa formation BPJEPS. À défaut d'accompagnement formel de la part de sa tutrice, c'est Théo, animateur permanent de la MJC, qui va d'une certaine manière compenser les manquements en matière de tutorat et d'accompagnement. Se positionnant également « contre » la coordinatrice, il jouera un rôle de « remplaçant » en tant qu'autrui significatif pour Sabrina. Mais un autre ingrédient, selon elle plus important, contribue à son insatisfaction et au développement de cette transaction biographique en rupture. Habitant le quartier dans lequel elle travaille, Sabrina s'identifie dans cette séquence en membre de trois groupes d'appartenance distincts : l'équipe de la MJC où elle réalise son stage, sa promotion BPJEPS, les habitants du quartier où est implantée la MJC. On retrouve comme dans les cas précédents une contamination des sphères de vie (Supeno & Bourdon, 2013) qui semble favoriser les tensions entre ces identités plurielles (Lahire, 1998). Sabrina a aujourd'hui le sentiment que la MJC contribue à une forme de hiérarchisation et de stigmatisation culturelle sur le territoire ; de « culturalisme », au sens d'Abdelmalek Sayad (1979). Selon elle, les responsables de la MJC cherchent à « imposer une culture » à des jeunes « qui sont ancrés dans une origine » et des « traditions » que les professionnels ne prennent pas en considération. Cette réalité du travail est en décalage avec sa représentation « pré-professionnelle » (Bataille, 2007 ; Netto, 2011) de « l'Éducation populaire », développée en formation. On retrouve ici une représentation idéalisée de l'Éducation populaire, mais différente de l'idéalisation que l'on identifie dans le discours de Louis, qui travaille dans cette même structure. Selon Sabrina, les acteurs de l'Éducation populaire devraient « s'intéresser » aux jeunes, « à ce qu'ils font », « à leur culture », en tirant parti de la « diversité » pour leur permettre « d'apprendre les uns des autres » plutôt que de chercher à remplacer leurs références culturelles au nom de « l'ouverture d'esprit » et de « l'émancipation ». Elle estime que le travail des animateurs en direction des jeunes ne

devrait pas consister à « vouloir changer » certaines choses « en eux » en fonction d'une « commande publique ». Aussi, cet « idéal transcendant » (Dujarier, 2006) des fonctions de l'animation (Gillet, 1996) entre en tension avec une réalité bien différente. Comme Imane, Sabrina se positionne donc également en tant qu'habitante du quartier dans son récit. Mais contrairement à cette dernière, ce positionnement se fait en opposition aux orientations de la structure dans laquelle elle cherche à « prendre place » (Bordes, 2015). Son positionnement actuel est en ce sens à nos yeux proche de celle de Mathieu dans le sens où plusieurs ingrédients interagissent entre transaction biographique et transaction relationnelle : le défaut d'accompagnement de la part de la coordinatrice et le défaut de perspectives d'embauche au sein de la MJC semblent favoriser la distanciation vis-à-vis de ce groupe d'appartenance et l'identification en tant qu'habitante du quartier, et réciproquement. L'avenir professionnel de Sabrina à la MJC est aujourd'hui « clair » et en rupture. Contrairement à ses débuts, elle n'envisage plus d'y travailler après la fin de son stage. Le principal élément mis en avant ici n'est pas la mésentente avec la coordinatrice, mais bien l'inadéquation entre son identité d'« habitante du quartier » et les orientations de la MJC sur le plan culturel. Sachant que sa place actuelle ne lui permet pas de « changer les choses », Sabrina s'y résigne et « se la ferme » jusqu'à la fin de son stage, qui actera vraisemblablement son départ de la MJC. Son rapport au travail, faute de possibilité d'épanouissement personnel, se recentre sur une logique instrumentale (Sainsaulieu, 1977) : finir le stage pour valider la formation BPJEPS et pouvoir poursuivre son parcours dans une autre structure où son « identité plurielle » (Lahire, 1998) sera moins en tension.

Le dernier cas pouvant ici être mis en comparaison est celui de **Serena**. Elle fait ses débuts dans l'animation en tant que bénévole dans le cadre d'une association sportive, dont elle est à l'origine avec son mari. En 2009, la Mairie de la commune A demande à cette association d'intervenir « *dans un quartier prioritaire [...] où y'avait des jeunes en difficulté [...] ils savaient pas trop trop quoi en faire en fait* ». Ils acceptent la proposition et commencent à donner des cours d'arts martiaux au sein du quartier AX, à cinq minutes de leur lieu d'habitation. Le local n'est pas particulièrement adapté, dans la mesure où il s'agit d'une salle initialement dédiée à l'aide aux devoirs. Dans son récit, le développement d'une relation de confiance avec le public apparaît là encore comme une condition du sentiment de « légitimité professionnelle » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013). En tant que femme pratiquant un sport véhiculant des stéréotypes de genre, Serena explique qu'elle a d'abord dû faire ses preuves auprès des « garçons » : « *Il a fallu que je montre, que j'étais capable de, d'enseigner déjà, de poser le cadre, et de poser une dynamique* ». Une fois les preuves faites, une relation de confiance « se pose » petit à petit entre Serena et les jeunes du quartier. À l'issue d'une période qu'elle considère comme un test « pour voir si ça marchait » de la part de la Mairie, les effectifs

« commencent à gonfler ». Gagnant en visibilité et en légitimité en tant qu'acteurs du quartier à cette période, ils bénéficient peu à peu de « subventions », notamment du Conseil Départemental. La structure associative implantée dans le quartier se développe autour de cinq volets durant cette séquence : compétition sportive, mobilité, mixité sexuée, animation locale et prévention de la délinquance. Serena ne précise pas dans quelle mesure ces axes sont librement définis par l'association ou orientés par les incitations institutionnelles (Bordes, 2008). On constate que les actions décrites correspondent peu ou prou au « volet social » de la Politique de la Ville. Cet élément est remarquable étant donné que le discours général de Serena relatif à cette période associative est très marqué par la confrontation aux institutions et l'opposition aux commandes institutionnelles. À la signature de son premier contrat Adulte Relais, le travail de Serena en direction des jeunes au sein de son association bascule de l'intervention bénévole à l'intervention professionnelle. C'est à partir de cette séquence que sa place devient plus difficile à légitimer, dans la mesure où elle est désormais employée par l'intermédiaire de l'une des institutions en question. Le chef de projet Contrat Ville, à qui elle rend à présent des comptes, lui reproche d'utiliser des méthodes « hors cadre » et ne « comprend pas » sa professionnalité. Contrairement à Serena, il estime que c'est aux jeunes de s'adapter et de « rentrer dans le système » et non l'inverse. Serena nous explique qu'elle entre peu à peu « en guerre avec l'institution ». Elle reconnaît qu'à cette période, les jeunes du quartier l'ont « kidnappée psychologiquement » et qu'elle s'est progressivement « un peu trop » identifiée à eux : « *Là maintenant je me dis, au final, plus j'avancais, dans ma pratique, au niveau associatif, plus je ressemblais plus ou moins à ces jeunes là, je pensais comme eux !* ». Lassée de devoir se « justifier » et s'« expliquer » quant à sa pratique professionnelle, face à des injonctions qui n'ont pour elle pas de « sens », elle refuse ne serait-ce que de se « conformer » aux normes de son organisation (Davis, 1975) et décide d'aller « voir ailleurs ». Comme chez Sabrina, on retrouve ici une interaction entre transaction biographique et transaction relationnelle aboutissant à une forme identitaire « de réseau » (Dubar, 1992 ; 2000). Rétrospectivement, elle considère qu'il était temps pour elle de partir, trop « assimilée » au mode de pensée des jeunes du quartier et trop en conflit avec ses responsables et les partenaires institutionnels de l'association. On peut penser que la reconduction de son contrat Adulte-Relais était alors en péril : « *Comme je ne voulais pas entrer dans les normes, parce que pour moi ça n'avait aucun sens, j'ai préféré partir* ». Dans le cadre de son travail, Serena estime être au service du public et pas de l'institution, ce qui renvoie aux tensions inhérentes au monde professionnel de l'animation. Son idéal professionnel (Davis, 1975) de l'intervention jeunesse n'étant pas conciliable avec celle de la Mairie de la commune A, Serena développe une forme d'intégration « disqualifiante » (Paugam, 2000) qui l'amène finalement à rompre son contrat Adulte Relais avant terme. Dans ce cas, le sentiment de légitimité professionnelle de Serena

dépend, comme pour Imane et Gaëtan, de sa capacité à gagner la confiance, à mobiliser et à comprendre le public cible. Faute d'accompagnement, lorsque l'institution ne reconnaît pas ce sentiment de légitimité au nom du cadre réglementaire et des normes professionnelles, Serena s'en distancie jusqu'à la rupture, faisant vraisemblablement des jeunes du quartier AX son nouveau « groupe de référence » (Merton, 1957).

S'ils peuvent s'identifier à leur public dans certaines circonstances, les animateurs y sont également parfois assimilés. Ce double mouvement se retrouve dans le cas de Serena exposé précédemment. Elle explique que sa proximité avec les jeunes du quartier lui vaut d'être parfois « assimilée » à ces derniers par le « chef de projet des quartiers Politique de la Ville » de la commune A : « *Ça a créé finalement cette assimilation là, parce que moi quand j'allais m'asseoir en survet, ben "elle deale avec eux" »*. Dans deux autres cas de notre corpus, l'identification au public cible est directement liée dans les récits à l'ethnisation des animateurs par certains de leurs responsables. Comme Serena, Ahmed et Taha sont issus de « l'immigration postcoloniale » (Sayad, 2006 ; Mansouri, 2013). Dans leurs récits, certaines épreuves du parcours professionnel sont mises en lien avec des discriminations raciales au travail. Ils considèrent ainsi être à la fois identifiés et évalués par certains de leurs responsables hiérarchiques en tant qu'animateurs et en tant que « maghrébins », lorsque Serena considère être assimilée aux « jeunes dealers du quartier ».

Ahmed travaille en tant qu'animateur dans un Accueil Jeunes municipal de la commune A, situé en QPV. Il ne s'entend pas avec la directrice du Centre d'animation, qui est alors sa responsable. Il revient sur cette relation et cette rupture mal vécue à plusieurs reprises dans son récit et insiste lorsqu'il mentionne le nom de sa responsable, en s'approchant du micro de l'enregistreur. Il s'agit selon lui du « seul hic » dans cette séquence, étant donné qu'il s'entend bien avec les jeunes, avec les familles et avec sa collègue animatrice. Ce seul problème est donc lié au fait que comme certains de ses collègues, sa responsable « ne peut pas le sentir ». Il la décrit comme une responsable « incompétente », « pas souvent là », « souvent en réunion », « qui n'a aucune connaissance de la réalité du terrain » et « n'en a rien à foutre du culturel et du public » qui fréquente le Centre d'animation du quartier. On retrouve comme dans les cas précédents un idéal de l'animation « au service du public » (Virgos, 2019). Elle est à ses yeux hostile à la culture maghrébine, ce qui constitue selon lui son principal grief à son encontre : « *Je pense que c'était une personne qui n'était pas faite pour bosser avec un public comme ça. Elle était pas dans l'acceptation, elle acceptait pas qu'une femme en foulard entre dans le centre d'animation et s'inscrive à la gym... C'était toujours des remarques, elle a fait arrêter un cours d'arabe parce qu'elle acceptait pas que*

des gamines allaient aux cours d'arabe en foulard... Donc pour elle c'était pas un cours d'arabe c'était un cours coranique, donc elle a arrêté ce cours coranique, sans forcément aller voir ce qui s'y passait dedans... Voilà ! Donc moi elle me supportait pas parce que j'étais un maghrébin ! Un maghrébin qui passait bien ! Voilà qui était gentil, souriant, qui était propre, qui sentait bon, ça elle acceptait pas ! Parce que malheureusement j'avais la côte avec les familles ! Les parents m'aimaient bien, les enfants m'aimaient bien... Donc ça clochait quelque part ». On retrouve dans ce discours la logique de la « reconquête républicaine » au sein des quartiers « prioritaires ». Cette logique d'intervention socioculturelle s'oppose à celle des « grands frères », dans le cadre de laquelle Ahmed a été embauché au sein du Service Accueil Jeunes. Il pouvait alors légitimement concilier ses appartenances multiples ; être membre de la communauté maghrébine apparaissait comme une ressource, une « compétence naturalisée » (Bacou, 2017). Désormais, cette identité plurielle (Lahire, 1998) pose problème à certains de ses responsables, elle n'est plus reconnue légitime. Ce conflit va donc aboutir à une « rupture subie » (Berton, 2013) par Ahmed. La directrice du Centre d'animation fait à ses yeux « le maximum pour le faire partir », sans prendre en considération le travail « mis en place » avec les jeunes et les familles, ni la « dynamique » relative au binôme. Le dénouement de cette séquence est le plus grand regret d'Ahmed vis-à-vis de son parcours professionnel. Il est frustré de ne pas « avoir pu terminer » le travail qu'il avait initié sur le quartier et ne comprend que l'on puisse mettre « des gens aussi incompetents » et « dangereux » sur des postes « importants » et « stratégiques ». Suite aux retours négatifs de la directrice du Centre d'animation, les responsables du Service Accueils Jeunes vont donc « proposer » à Ahmed d'intégrer un autre Accueil Jeunes.

Taha est comme Ahmed animateur dans un Accueil Jeunes municipal de la commune A situé en QPV. Dans son récit, il consacre également une place importante aux difficultés relationnelles qu'il rencontre avec les responsables qui ont eu une incidence négative dans le déroulement de son parcours professionnel. Le processus de socialisation professionnelle de Taha s'organise autour d'autrui significatifs négatifs qui lui ont « mis des bâtons dans les roues » plus qu'ils ne lui ont permis de prendre place et d'évoluer au sein du Service. Trois événements principaux fondent dans cette séquence mal vécue son sentiment de discrimination raciale au travail. Premier événement, lorsque le « chef du Service Socioculturel » en poste à cette époque lui signifie qu'il ne sera « jamais B » tant qu'il sera là. Selon Taha, celui-ci contribue au freinage de son évolution dans la fonction publique territoriale : « *Il avait ses têtes... Et quand un chef de service il vient, il te dit "toi tu seras jamais B, tu n'as pas le profil de B et tant que je suis là tu seras jamais B", quand il te dit*

ça... ». Un second événement va marquer significativement le parcours professionnel de Taha et façonner sa forme identitaire (Dubar, 1992 ; 2000) : « *Une anecdote là, tu me dis les gens, surtout qui ont compté pour que je me fasse ma, mon caractère, comment je suis là...* ». Lorsqu'il candidate au poste d'animateur du Conseil Municipal des Enfants, qui vient d'être mis en place par le nouveau Maire de la commune A, il reçoit la réponse suivante : « *Monsieur, vous n'êtes pas assez représentatif de la Mairie de la commune A* ». Il se demande alors s'il y a deux poids de mesure entre les quartiers de la commune A, puisqu'il semble être considéré comme suffisamment représentatif pour travailler en tant qu'animateur dans les Quartiers Prioritaires de la Ville, auxquels il estime avoir été sciemment cantonné tout au long de son parcours professionnel. On retrouve ici une « naturalisation des compétences » (Bacou, 2017) qui implique donc que Taha n'est *a priori* reconnu compétent que pour intervenir auprès du public auquel il est identifié. Malgré les discours officiels, il y voit aujourd'hui encore une forme de discrimination en lien avec ses origines maghrébines : « *C'est-à-dire que quand je suis à FT, et que dans l'Accueil FT j'ai que des petits bougnoules, là ça la dérangeait pas que j'étais représentatif de la Mairie de la commune A ! Mais quand le projet se déplaçait à la Mairie de la commune A, [...], et qu'y avait plein d'écoles représentatives de tous les quartiers et tout... TK du coup n'était plus représentatif ! Donc... Comment tu l'encaisses ça ? Après ils te le tournent dans tous les sens hein... "Ouais mais c'est pas ce qu'on a voulu dire"... [C'est comme ça que tu l'as ressenti] Ben comment, comment, comment ?! "Vous n'êtes pas représentatif de la Mairie de la commune A" ! Hein ?!* ». Sa transaction biographique n'est ainsi pas reconnue par ses responsables hiérarchiques (Dubar, 1992 ; 2000). Il développe progressivement une forme d'intégration laborieuse et une identité de métier, qui se renforce au gré des événements qui viennent confirmer son sentiment d'illégitimité. Un troisième événement va conforter chez Taha l'idée selon laquelle les origines maghrébines portent préjudice à l'évolution et à la mobilité professionnelle des animateurs. Avant la municipalisation, il travaille à l'Accueil Jeunes FT avec un « super animateur » qui « fait l'affaire » et qui doit bientôt évoluer sur un Contrat à Durée Indéterminée. La pérennisation de son contrat est refusée par la « responsable de secteur » qui estime qu'il y a « trop d'Arabes » sur les structures de BT et FT : « *C'était ça l'argument, y'avait trop d'Arabes...* ». On retrouve ici le changement de logique d'intervention sociale au sein des quartiers « prioritaires », évoquée dans le cas d'Ahmed. Le passage de la logique des « grands frères » à la logique de reconquête républicaine implique pour certains responsables de se « débarrasser » des animateurs appartenant à la même communauté que le public cible. Du point de vue de Taha, ces discriminations ont « tout retardé » dans sa carrière ; il

en garde aujourd'hui un goût amer. Il constate que d'autres animateurs, arrivés en même temps que lui au sein du Service, ont évolué « 10 ans avant lui » sur des postes de responsables de centre ou de secteur et n'ont pas été cantonnés à des postes au sein des quartiers prioritaires. Si elle reste officiellement tacite, il explique cette différence de traitement par une discrimination liée aux origines présumées des animateurs : « *Je suis désolé, je suis désolé, c'est des non-dits, mais moi [...] on va pas me la faire hein ! Comment veux-tu que je te l'explique autrement que ce que je suis en train de te dire ici ?! [...] J'ai fait ce genre de Monopoly. J'ai fait que les quartiers défavorisés. Et je suis passé par toutes les cases prison ! [...] Y'en a une là, la responsable de RG, elle est rentrée 10 ans avant moi, je lui ai tout appris... Elle est responsable de secteur. Elle s'appelle Laure Prévert. Elle s'appelle pas... Ça y fait hein !* ». Soulignons que Taha identifie le travail d'animateur en Accueil Jeunes dans les QPV comme une « case prison » du parcours professionnel. Il fait, semble-t-il, office de « *dirty work* » (Hughes, 1958) dans la mesure où il estime qu'il aurait dû évoluer depuis longtemps sur un poste de direction ou vers des structures implantées dans des quartiers moins défavorisés, compte tenu de ses qualifications et de son ancienneté au sein du Service.

Serena, Ahmed et Taha partagent le sentiment que leur parcours professionnel a été contrecarré par le fait qu'ils soient assimilés au public du quartier au sein duquel ils travaillent et *in fine* parfois ethnicisés : Freinage de l'évolution professionnelle (Taha), refus de reconnaissance professionnelle (Serena), « rupture subie » (Ahmed). Objectivement, il est probable « l'identité pour autrui » (Dubar, 2000) dépende d'autres ingrédients non identifiés par les animateurs. Pour autant, c'est bel et bien cette assimilation qui est centrale dans les récits de ces séquences. La proximité socioculturelle avec le public cible (Bourdieu, 1993) est donc aujourd'hui potentiellement problématique pour un certain nombre d'animateurs. Comme nombre de leurs collègues, Serena, Imane, Ahmed et Taha ont pourtant été initialement embauchés en partie pour leur proximité socioculturelle avec le public des quartiers prioritaires. La proximité avec le public est *a priori* une ressource, parfois effectivement à même de faciliter la prise de poste au sein d'une nouvelle structure (Imane), mais peut potentiellement se retourner contre les animateurs, dès lors que le public cible est perçu négativement par les responsables. Lorsque le public tombe en disgrâce et que sa culture n'est plus reconnue légitime dans le cadre républicain, on fait alors en sorte que les animateurs se distancient du public (Serena), qu'ils n'interviennent pas auprès d'autres publics (Taha) ou qu'ils soient remplacés par des animateurs plus distanciés (Ahmed). Si les travaux de Claire Bidart nous ont permis d'émettre l'hypothèse selon laquelle les difficultés rencontrées en matière de navigation et d'ajustement identitaire aux différents « mondes sociaux » (Mead, 1934) et groupes d'appartenance traversés peuvent être liés au degré de complexité des « réseaux personnels » (Bidart, 2012), nos résultats attestent que ces difficultés ne relèvent pas uniquement de transactions biographiques. Au-delà des « liens forts » qu'ils peuvent entretenir avec leurs proches ou de la faible « surface sociale » de leur réseau personnel, les animateurs issus de l'immigration postcoloniale rencontrent potentiellement des difficultés dans leurs parcours en termes de reconnaissance professionnelle du fait qu'ils soient identifiés au public cible, en fonction de leurs origines ethniques. Dans nos entretiens exploratoires, les anciens « grands frères » travaillant toujours au sein du Service Accueil Jeunes de la commune A ont parfois été qualifiés de « boulets » où de professionnels qui posent problème à l'institution. Mais c'est bien le changement de logique d'intervention socioculturelle qui favorise ici le développement d'une identité de métier (Dubar, 1992 ; 2000). La déviance de la forme d'intégration (Paugam, 2000) ne peut que difficilement être considérée comme choisie. C'est à nos yeux parce que ces animateurs ont à juste titre le sentiment de ne plus être reconnus et soutenus par leurs responsables qu'ils se désengagent personnellement de leur travail au fil des années, en favorisant une logique de rétribution (Longo & Bourdon, 2016).

4.4.3. Éléments de discussion des résultats

L'ensemble des cas comparés dans cette partie nous renvoient aux théories de l'identité plurielle. Comme Véronique Bordes l'a mis en exergue en s'appuyant sur les travaux de Mead, Strauss et Lahire, les acteurs sociaux s'inscrivent aujourd'hui dans différents mondes et sous-mondes (2016). L'inscription dans le même monde que le public dans le cadre professionnel n'est pas systématiquement problématique. Comme nous l'avons vu, elle peut à juste titre être considérée comme une ressource pour Gaëtan et Imane : la proximité socioculturelle (Bourdieu, 1993) avec les jeunes ou les habitants du quartier facilite leur prise de poste. Pour autant, ces appartenances multiples peuvent être problématiques lorsque ces différents mondes s'opposent ou entrent en conflit : « comment réagir alors ? » (Bordes, 2016, p.62). C'est bien l'une des problématiques que rencontrent Serena et Sabrina, qui s'identifient et/ou sont identifiées aux jeunes du quartier au sein duquel elles travaillent. Lorsque les visées des actions jeunesse vont selon elles à l'encontre de l'intérêt de ce groupe d'appartenance, ces deux composantes identitaires entrent donc nécessairement en conflit. Dans les deux cas, la résolution de cette « crise » (Bidart, 2012 ; Dubar, 2000) qui provoque une dissonance cognitive se traduit effectivement par un « désengagement » personnel, comme le suggère Véronique Bordes (*ibid.*) ; en l'occurrence sur le plan du rapport au travail (Paugam, 2000 ; Longo, 2011). Si, comme le suggère Bernard Lahire (1998), les acteurs sociaux s'adaptent en fonction de la situation grâce à un répertoire varié de schèmes d'action, ils le font en étant empreints d'un vécu, d'une histoire, de leurs origines, qui pèseront plus ou moins sur leurs conduites, selon le contexte. Effectivement, c'est bien le contexte qui semble agir dans la mobilisation de ces schèmes d'action incorporés. Le passé n'influence pas systématiquement le présent (Strauss, 1993), pas plus que les différentes sphères de vie ne se contaminent nécessairement (Supeno & Bourdon, 2013). Les cas de Mathieu et Sabrina nous permettent de penser que c'est faute d'intégration « assurée » (Paugam, 2000) que la distanciation vis-à-vis du groupe d'appartenance professionnel se réalise, en mobilisant des expériences (Mathieu) ou des origines (Sabrina) en tant que « référence » (Merton, 1957), légitimant un positionnement conflictuel dans la sphère de vie professionnelle. Il est également intéressant de souligner que Sabrina et Mathieu ont en commun de trouver au sein de leur structure respective un sous-groupe d'appartenance ayant une « faible adhésion à l'entreprise », pour reprendre les termes de Serge Paugam (2000, pp.207-208). En choisissant Norbert et Théo en tant qu'« autres significatifs » (Hughes, 1958), en partie à défaut d'accompagnement et de reconnaissance de la part de leurs responsables, ils accentuent leur distanciation vis-à-vis de ces derniers et *in fine* de la majorité de l'équipe au sein de laquelle ils s'inscrivent. Dans notre corpus, cet isolement conduit au développement d'une identité « de réseau » ou d'une identité « de métier » ; on ne trouve aucune forme d'identité « hors travail » (Dubar, 1992 ; 2000).

4.5. Dimensions du processus de socialisation professionnelle relatives aux apprentissages professionnels informels et à l'entrée en formation professionnelle continue

Nous avons précédemment analysé les modalités d'entrée dans le monde de l'animation, en consacrant une part de notre propos au rapport avec la formation initiale en animation. Dans cette partie, nous portons plus particulièrement notre attention sur le rapport à la formation continue des professionnels durant leur parcours dans le monde de l'animation. Il est tout d'abord important de souligner que la formation continue concerne la quasi-totalité des individus de notre corpus. Seul le cas de Gaëtan fait ici défaut : son départ en formation BPJEPS est prévu dans un futur proche lors de notre entretien. Les séquences ici mises en comparaison renvoient ainsi au processus de socialisation professionnelle des animateurs en exercice. Ces derniers retournent en formation à un moment spécifique de leur parcours professionnel, la plupart du temps tout en continuant à travailler au sein de leur structure. Selon Mokhtar Kaddouri, il est important d'articuler deux niveaux d'analyse des « fonctions de la formation pour les personnes et pour les responsables des organisations ». À un premier niveau, la formation est « l'un des moyens de la professionnalisation », dans le sens où elle « permet (et contribue à) l'acquisition des compétences, des capacités pour exercer ou changer de métier ». Mais elle est également à un second niveau « l'un des éléments de construction des identités professionnelles » (2019 b, p.106). Plusieurs questions se posent : dans quelle mesure ces retours en formation sont-ils choisis ou subis ? Lorsqu'ils sont choisis, quels sont les moteurs mobilisés par les professionnels ? Les travaux de Dubar & Engrand (1986) nous amènent à penser qu'il existe, quel que soit le monde professionnel étudié, des rapports différenciés à la formation continue en lien avec la « trajectoire professionnelle » des salariés. Leurs travaux mettent en évidence chez les salariés d'EDF la prégnance du moteur « évolution professionnelle » et « reconnaissance professionnelle ». Ainsi, la formation continue se distinguerait de la formation initiale dans le sens où l'apprentissage du métier peut être considéré comme moins central pour les professionnels déjà en exercice. Pour autant, nos résultats mettent en évidence que la formation continue permet l'acquisition de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui s'avèrent parfois indispensables aux animateurs prétendant à une évolution vers un poste de responsable. Nous verrons comment ces savoirs dont la transmission est formalisée s'articulent sur le terrain avec des apprentissages professionnels informels (Carré & Charbonnier, 2003). Nous verrons également que pour plusieurs individus, le retour en formation continue implique une remobilisation de l'expérience scolaire, plus ou moins bien vécue, où la distance temporelle apparaît significative pour les animateurs. Enfin, nous verrons que la formation continue est

parfois vécue comme une expérience permettant une prise de distance vis-à-vis du terrain et du lieu de travail. La rencontre d'autres professionnels en formation semble avoir deux intérêts principaux : une meilleure appréhension de la réalité du monde professionnel de l'animation au-delà des expériences vécues directement ; le développement d'un réseau professionnel parfois remobilisé, notamment durant les séquences d'embauche. Dans tous les cas, nous analyserons quelles sont les implications de ces retours en formation sur la suite du parcours professionnel.

La thématique du rapport à la formation professionnelle continue, formelle ou informelle, se retrouve dans 22 entretiens sur 23 de notre corpus. Nous la considérons comme significative dans la mesure où cette thématique est identifiable dans la quasi-totalité des entretiens et où la formation — initiale ou continue — est théoriquement centrale dans le processus de « socialisation professionnelle » (Hughes, 1958 ; Becker *et al.*, 1961 ; Lortie, 1966 ; Simpson, 1967 ; Davis, 1975 ; Hinshaw, 1977 ; Baszanger, 1981 ; Dubar & Engrand, 1986 ; Throwe & Fought, 1987 ; Bordes, 2015) et de « transition professionnelle » (Kaddouri, 2006 ; Perez-Roux, 2011 ; Balleux & Perez-Roux, 2013 ; Deltand & Kaddouri, 2014 ; Deltand & Perez-Roux, 2017 ; Kaddouri, 2019). Au total, 30 segments textuels sont ici mis en comparaison. Ils sont extraits des différentes associations des codes suivants sous Nvivo via la fonction « requête d'encodage » : « formation », « reconnaissance professionnelle », « parcours scolaire », « projet professionnel », « prendre du recul, analyser », « évolution professionnelle ». Nous n'analysons ici que les associations de nœuds dont le taux de similarité d'encodage est *a minima* de 80 % (coefficient de Jaccard = 0,80). L'ensemble des 93 segments textuels obtenus ont été analysés pour ne sélectionner que ceux qui apparaissent à nos yeux réellement significatifs.

4.5.1. Un vecteur d'apprentissage du métier

Taha, Louis, Flavien et Mohamed sont les seuls animateurs de notre corpus à mettre en avant les savoir-faire qu'ils ont acquis par le biais de la formation continue. Il s'agit avant tout d'apprentissages techniques, d'animation à proprement parler ou de conception de projets.

Pour **Taha**, l'entrée au début des années 2000 en formation BEATEP animation scientifique et technique, option « animation quartiers Ville » lui permet d'acquérir des compétences techniques d'animation, qu'il peut remobiliser sur le terrain au sein de son Accueil Jeunes : « les fabrications de fusées, les fusées à eau, les fusées... Et tout ce qui est lié à l'animation technique ». Au-delà de cet apprentissage, nous verrons ci-après que l'entrée en formation professionnelle continue est également pour lui un vecteur de reconnaissance sociale qui contribue à son adhésion à la municipalisation du Service Accueil Jeunes par la commune A.

Louis a récemment suivi une formation d'ingénieur du son financée par la MJC E. Cette formation a pour principal objectif de lui permettre de prendre en charge la gestion des locaux de répétition et du studio d'enregistrement qui sont en cours d'aménagement. Cette prestation de services étant jusqu'à présent externalisée, la formation d'un membre de l'équipe permanente de la MJC E est pour la structure un enjeu économique. Musicien en dehors du cadre professionnel, il trouve un triple intérêt à se former en tant qu'ingénieur du son dans l'optique de gérer directement le studio d'enregistrement de la MJC. À court terme, l'acquisition de ces compétences techniques permettra à la MJC de proposer de nouveaux services en interne et de prendre en charge d'autres missions qui lui permettront de se décentrer de l'animation jeunesse, part du travail qui aujourd'hui « commence à le peser ». Il pourra également remobiliser ces compétences dans la sphère de vie personnelle : *« Les deux se sont liés [...] parce que, je rappe pas non plus depuis très longtemps, ça fait un peu plus d'un an maintenant que j'ai commencé à rapper... Et en effet, j'avais vu pour moi la possibilité ben c'est ce que je disais à ma directrice, on s'est posé la question, avec les baisses de subventions etc. etc. de comment trouver un moyen de comment refaire entrer de l'argent... Et du coup ben on avait le studio et je lui ai dit de moi voilà, le studio euh, vu comme j'étais côté artistes, je connaissais la demande, et je lui ai dit y'a une très très forte demande en fait sur Toulouse parce qu'y a pas beaucoup de studios et y'a plein de gens qui veulent enregistrer et du coup je lui ai dit que ça pourrait être intéressant de proposer un filon là-dessus et de... Et donc à la base c'est un peu venu comme ça, et en même temps je me suis dit que ça pouvait être très intéressant pour moi parce que ça allait me donner des compétences, afin que je puisse réaliser moi-même par exemple la partie ingénieur son de mes morceaux quoi ».*

À plus long terme, nous le verrons ci-après, il projette de remobiliser ces compétences pour potentiellement s'ouvrir d'autres portes dans l'avenir de son parcours professionnel. Cette entrée en formation professionnelle continue lui permet de se projeter dans un avenir pour l'heure en continuité au sein de la MJC E. Comme nous l'avons vu précédemment, les projets de développement dans lesquels les animateurs sont impliqués contribuent à leur satisfaction au travail.

En ce qui concerne **Flavien**, l'entrée en formation BPJEPS lui permet de « comprendre le concept de mener des projets ». Il explique que c'est l'aspect du travail d'animateur qui l'intéresse le plus : « monter des projets et les mettre en vie après ». Le désir d'acquérir ces compétences spécifiques est ici moteur de son entrée en formation continue : « donc... Il fallait que je passe un BPJEPS... Enfin il fallait... J'avais envie de passer un BPJEPS ». Flavien précise que les compétences qu'il a acquises en termes de conduite de projet, tant en BPJEPS qu'en DEJEPS par la suite, sont remobilisées en dehors de la sphère de vie professionnelle, dans le cadre de ses projets personnels :

« de par les formations que j'ai passées, autant le BPJEPS que je DEJEPS, en fait ça apporte énormément, parce que ça aide à monter des projets et du coup ça porte beaucoup plus haut. J'essaie de le diffuser là où je travaille, et dans l'asso, pour faire grandir les deux ». Ce cas, comme celui de Louis, met en exergue la contamination réciproque entre les sphères de vie professionnelles et personnelles.

Nous retrouvons une modalité de formation professionnelle continue sensiblement différente permettant l'acquisition de nouvelles compétences dans le récit de **Mohamed**. Si les cas précédents renvoient à des formations formelles plus classiques, Mohamed met ici en exergue l'utilité du travail autour de « la charte des valeurs managériales » mis en œuvre par sa collectivité et principalement incarné par le nouveau directeur général des Services. La formalisation de cette charte lui permet de se sentir accompagné par sa municipalité dans sa « prise de poste de directeur » en matière de management. Malgré son expérience en tant qu'adjoint de direction, la gestion d'équipe était pour lui un « grand pas dans l'inconnu ». Il explique que s'il avait eu l'occasion durant son parcours de « gérer des anims qui venaient faire des remplacements », il n'avait pas d'équipe permanente à manager jusqu'alors. En tant que nouveau directeur, il éprouve donc des difficultés à « organiser » le PAJ avec une équipe d'animation continuellement « en formation » : « Moi j'ai jamais eu mon équipe au complet, j'ai même eu, ils se sont enchaînés, j'ai même eu une période de 3 mois où ils étaient tous les 2 en formation, sur des semaines différentes, c'était... [Galère ?] C'était une galère grave ». Au-delà de cette formation au management formalisée par la municipalité, Mohamed est également accompagné plus informellement dans l'organisation du travail et dans le management d'équipe par son ancien directeur et la coordonnatrice enfance, qui se côtoient régulièrement.

La formation continue n'est donc que rarement associée aux apprentissages dans les récits de notre corpus. Lorsqu'elle l'est, ces apprentissages renvoient fondamentalement à la figure de « l'animateur technicien » (Gillet, 1996 ; Dansac & Vachée, 2016) : il s'agit de techniques d'animation, de gestion de projet, de gestion et de management d'équipe. Comme nous allons le voir, le « cœur du métier », centré sur la relation avec le public et la figure de « l'animateur médiateur » (Virgos, Dansac & Vachée, 2017) semble avant tout s'apprendre au contact des pairs, sur le terrain.

Un défaut de formation formelle compensé par l'expérience de terrain et les Apprentissages Professionnels Informels

Nous retrouvons dans d'autres références de notre corpus un lien formation professionnelle continue et développement de compétences, mais le discours y est d'un autre registre. Pour ces professionnels en exercice, la formation formelle n'est pas le lieu privilégié pour l'acquisition et le développement des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de l'animation de « terrain ». La formation professionnelle est ici mise en parallèle avec une autre modalité d'acquisition des compétences et des compétences : les Apprentissages Professionnels Informels (API, Carré & Charbonnier, 2003). Ces apprentissages sont présents dans la quasi-totalité des récits professionnels de notre corpus. Ils peuvent être identifiés à différents temps du parcours, mobilisés tout au long de la vie professionnelle et plus particulièrement en contexte de changement ou de transition professionnelle. Ils apparaissent comme le mode principal d'acquisition et de perfectionnement des connaissances et des compétences — en somme comme le mode de « développement professionnel » (Martineau, Portelance, Presseau, 2009) — pour les animateurs de notre corpus.

Nathan explique qu'il a pu compenser son manque de formation par l'expérience qu'il a accumulée tout au long de son parcours professionnel. N'étant titulaire que d'un BAFA, il estime que c'est « en pratiquant », « en se trompant » et « en recommençant » qu'il est parvenu à perfectionner ses « techniques d'animation ». Il regrette cependant de ne pas s'être formé davantage au début de son parcours dans l'animation : *« moi en fait j'ai pas lu de bouquin, y'a personne qui m'a dit fait comme ci fait comme ça. [...] J'ai pas ce bagage théorique que tu peux avoir à la fac ou... Ou en lisant des bouquins ou tout ça. [...] Ça peut peut-être te faire gagner quelques années ! (rires) »*. Les apprentissages professionnels informels sont donc dans ce cas mis en œuvre « bon an mal an » pour compenser un défaut de formation professionnelle. Si selon Carré & Charbonnier les apprentissages professionnels informels se font généralement par le biais d'interactions et d'échanges de « ficelles du métier » entre collègues (2003), Nathan ne mentionne pas dans cette référence de « pairs » au contact desquels il aurait plus particulièrement appris. Nous verrons que d'autres animateurs, à l'inverse, le font. Les API font ainsi ici davantage référence à un processus d'autoformation par le biais de l'exercice du métier d'animateur sur le terrain, au contact du public. Ayant un parcours professionnel dans le monde de l'animation particulièrement discontinu, Nathan ne mentionne que très peu de collègues animateurs dans son récit, à l'exception de Taha avec lequel il travaille aujourd'hui. Il est à noter que Nathan est aujourd'hui satisfait d'avoir la possibilité de

retourner en formation BAFD, afin de se former « sur tout ce qui est administratif » dans l'optique d'assurer la direction de l'Accueil Jeunes en l'absence de Taha. On retrouve comme chez Flavien un discours où la formation professionnelle continue permet avant tout l'acquisition de compétences de gestion administrative, plutôt que des compétences d'animation de terrain. Le développement et la maîtrise de ces compétences sont intrinsèquement liés aux possibilités d'évolution interne, puisque la prise de direction dépend de la validation d'une formation BAFD ou *a minima* équivalente au BPJEPS. En d'autres termes, le moteur « acquisition de compétences de gestion administrative » se confond ainsi parfois avec le moteur « perspectives d'évolution professionnelle ».

Norbert fait partie de ces animateurs qui identifient des « pairs » ayant joué un rôle central dans le processus d'apprentissage professionnel informel. L'équipement des locaux étant minimaliste sur son premier poste en tant qu'animateur, Norbert nous explique qu'il a eu le sentiment de pouvoir se « lancer direct », d'« appliquer » ce qu'il avait appris dans le cadre de sa formation BEESAPT — équivalent du BPJEPS APT actuel — et de pouvoir « transmettre aux gamins » par le biais de la pratique sportive. Il bénéficie également de l'expérience de son cousin qui l'accompagne dans cette première prise de poste. Il apprend le métier principalement à ses côtés, en travaillant alors « en binôme » sur le terrain avec lui jusqu'en 2006. Il « explique » à Norbert le fonctionnement des différents dispositifs et ce en quoi consiste le poste d'animateur dans le cadre des différents temps de travail : « *bosses sur les chantiers [...] même si je connaissais pas y'avait mon cousin qui m'expliquait un peu [...] il m'a expliqué le CLAE, ce qu'il fallait faire* ». Norbert identifie son cousin comme un acteur clé dans son parcours professionnel. Il joue en effet un rôle premier dans son processus de socialisation professionnelle, puisqu'il l'initie au travail au quotidien sur le terrain et lui sert également de repère en matière de posture professionnelle. : « *sa manière de travailler et tout [...] [Dans sa manière de travailler, il t'a transmis des trucs ?] Ouais, je voyais comment il faisait quoi. Il avait un bon rapport et ça se passait bien...* ». Nous voyons dans le cas de Norbert comment formation formelle et apprentissages professionnels informels s'articulent. Les contextes professionnels et les réalités du travail d'animation étant comme nous l'avons souligné dans la première partie de cette thèse très différents d'une structure à l'autre, il apparaît utopiste de penser que la formation initiale puisse préparer les animateurs en formation à toutes les situations professionnelles qu'ils seront amenés à rencontrer. Les apprentissages professionnels informels apparaissent ainsi centraux pour pouvoir s'ajuster aux spécificités de la structure, du public et du profil de poste. Sans la prise en charge de ces apprentissages et de cet accompagnement informel

par son cousin, il est probable que Norbert aurait rencontré des difficultés à comprendre son rôle et les attentes des partenaires et de son employeur lors de sa prise de poste ou aurait comme Nathan mis « plus de temps » à être réellement opérationnel.

Comme Norbert, **Charlotte** estime que malgré sa formation universitaire en DUT Carrières Sociales, elle a « appris sur le tas » ce qui relève du « face-à-face pédagogique avec des jeunes, des enfants ou même des adultes ». Elle estime que sa formation initiale en animation lui a en revanche servi à se positionner professionnellement et à analyser son environnement professionnel. Si elle reste relativement évasive sur la façon dont ont pu se dérouler ces apprentissages professionnels informels au début de son parcours professionnel, elle s'étend davantage sur la façon dont se déroule actuellement sa prise de poste au sein de la MJC P. Recrutée récemment sur un poste dont le profil a été remanié par l'ensemble de l'équipe, on attend de Charlotte que contrairement à son prédécesseur, elle puisse travailler « en face à face pédagogique » avec les différents publics de la MJC P, et développe des projets culturels dans une logique transversale, mission qui fait explicitement écho à son parcours professionnel antérieur. Charlotte trouve donc sur ce nouveau poste un équilibre entre des missions familières et de nouvelles compétences à développer, notamment en termes d'animation jeunesse : *« là du coup c'est chouette parce que moi ce qui me manque un peu plus c'est la capacité à animer directement des groupes de jeunes... Ça c'est quelque chose que j'ai très peu fait en fait. Surtout sur du loisir, ou sur du, du culturel ou... »*. Charlotte découvre cette nouvelle facette de la profession au contact de Moussa, qui contrairement à elle a « beaucoup d'expérience » en la matière et lui « transmet beaucoup » durant ses premières semaines au sein de la MJC P. Nous identifions donc bien dans cette séquence des apprentissages professionnels informels d'ajustement entre pairs, qui semblent particulièrement mobilisés lors des séquences de prise de poste. Il est à noter que la prise en charge de cet accompagnement par Moussa n'est pas en lien avec une relation de subordination hiérarchique ni en lien avec le niveau de qualification des deux animateurs. Ce n'est qu'en raison de son ancienneté que Moussa se positionne ici en tant que référent et agent de socialisation professionnelle vis-à-vis de Charlotte. Comme dans le cas de Norbert, cet accompagnement informel est facilité par la proximité physique au quotidien : Charlotte explique être « vraiment souvent avec Moussa » depuis son arrivée à la MJC P, notamment sur les temps d'accueil de l'action jeunes et sur le CLAS. Ils partagent également le même bureau, ce qui facilite les échanges et les apprentissages professionnels informels. Le type de management actuellement mis en œuvre par la direction de la MJC P apparaît facilitant, puisqu'il correspond aux formes « d'une action managériale bénéfique pour les

apprentissages informels » selon Carré & Charbonnier (2003) : lutte contre la reproduction de « pratiques médiocres ou dépassées », « responsabilisation individuelle », « organisation du travail ou des équipes induisant une polycompétence ». La coopération interindividuelle au sein de l'équipe semble ainsi favorisée par le décloisonnement récemment opéré par la direction et la ritualisation de temps d'échanges informels.

Comme Nathan, **Imane** explique comment elle parvient à faire face à son manque de formation professionnelle lors de sa prise de fonctions en tant qu'animatrice permanente à la Maison Citoyenne. Si Nathan centre son récit sur l'autoformation, Imane met à l'inverse en exergue le rôle de ses collègues dans un processus de formation informelle qui vise l'acquisition de compétences principalement centrées là encore sur la gestion administrative et la méthodologie de projet. L'ensemble de l'équipe semble ici impliquée ; il est à noter qu'ils partagent un seul et même bureau et sont ainsi quotidiennement en contact direct sur leur lieu de travail. Elle bénéficie ainsi de leur expérience et de leur expertise en la matière : *« J'ai qu'un BAFD, je n'ai jamais travaillé dans les Maisons Citoyennes à part en qu'animatrice vacataire, donc tu viens de telle heure à telle heure, tu fais des activités avec des enfants, c'est très, cadré... Donc du coup le fonctionnement des animations en soi, de faire des projets d'activités, de faire des factures, d'écrire des projets tout ça, je l'ai découvert [...] je suis super bien accompagnée par l'équipe, ils savent que voilà, je suis pas du tout formée et que, et que je découvre et du coup j'ai appris beaucoup avec leur aide, sur la méthode de projet, sur comment faire des projets d'activité, qu'est ce qu'il faut envoyer, qu'est ce qu'il faut pas envoyer, à qui il faut envoyer, qu'est ce qu'il faut remplir, voilà, faire des bilans d'actions, voilà. Et je suis super bien accompagnée par mon équipe »*. Comme Nathan, Imane est enthousiaste à l'idée de pouvoir accéder dans un futur proche à la formation professionnelle continue. Au-delà de l'acquisition ou du perfectionnement de compétences techniques et pratiques, la formation BPJEPS est ici aussi identifiée comme un moyen d'évolution dans la profession.

La formation informelle entre pairs semble ainsi occuper une place centrale dans l'ajustement des pratiques et la « transposition » des savoirs (Labbé *et al.*, 2019). Les Apprentissages Professionnels Informels (Carré & Charbonnier, 2013) sont d'autant plus importants dans le monde de l'animation que les contextes de travail sont très hétérogènes et les formations professionnelles formelles finalement peu orientées sur les apprentissages en lien avec le travail de terrain. Dans un prolongement de la réflexion vis-à-vis de la socialisation professionnelle réciproque (Bordes, 2015), nous faisons ici l'hypothèse que les formateurs informels trouvent dans l'accompagnement des néo-entrants une forme de reconnaissance et de « légitimité professionnelle » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013), dans la mesure où comme le cas de Charlotte en atteste, l'expérience de terrain de ces pairs formateurs est particulièrement valorisée dans ces séquences. *In fine*, l'accompagnement de ces formateurs de fortune joue à nos yeux un rôle dans la socialisation professionnelle des animateurs en exercice, étant donné que la relation de référence qui se développe dans ces séquences dépasse généralement le cadre des apprentissages. On note ainsi un rapprochement sur le plan identitaire du néo-entrant avec l'ensemble de l'équipe ou tout du moins avec « l'individu de référence » (Merton, 1957), qui apparaît lié à ce temps de formation informellement accompagnée. Selon Stéphane Martineau, Liliane Portelance et Annie Presseau (2009), socialisation professionnelle et développement professionnel apparaissent comme deux processus s'influençant mutuellement. L'individu prend plus facilement place au sein de l'organisation dès lors qu'il parvient à développer un sentiment de compétence et de performance. À l'inverse, l'individu développe plus facilement sentiments de compétence et de performance lorsqu'il est accompagné par ses pairs dans la nouvelle organisation où il cherche à « prendre place » (Bordes, 2015).

4.5.2. Un vecteur de distanciation et de contrôle au sein du monde professionnel de l'animation

D'autres formes d'apprentissages en lien avec la formation professionnelle continue peuvent être identifiées dans notre corpus. D'abord, la formation professionnelle continue donne également l'occasion de prendre de la distance vis-à-vis du travail quotidien et d'interroger son sens. En cela, elle occasionne chez certains individus de notre corpus un changement du rapport au travail. Aussi, il est intéressant de relever qu'elle donne l'occasion à certains animateurs de rencontrer d'autres collègues en dehors de leur organisation et de comparer leurs situations professionnelles. Les échanges informels entre animateurs en formation, au-delà des contenus formels transmis par les formateurs, permettent comme nous allons le

voir un développement des savoirs relatifs au monde professionnel de l'animation. Le fait d'avoir une meilleure connaissance des conditions de travail et d'emploi des animateurs en dehors de son propre lieu de travail conduit à une évolution du regard porté sur ses propres conditions de travail et d'emploi, pouvant avoir une incidence sur la trajectoire professionnelle et les projections dans l'avenir professionnel.

Le développement d'un réseau professionnel permettant une meilleure lecture de l'environnement

La mise en comparaison des cas de Flavien et de Moussa nous permet d'analyser ce premier phénomène relevant des apprentissages professionnels informels.

Alors qu'il fait ses débuts en tant qu'animateur permanent du Point Jeunes, **Flavien** prend « pleinement conscience » durant sa formation BPJEPS en alternance qu'il a « beaucoup de chance » de travailler dans une relation de confiance avec ses responsables et les élus de la Ville en comparaison avec les conditions de travail de ses collègues de formation : « *Je suis arrivé y'avait le studio, j'ai dit ah c'est con, le studio est pas trop utilisé [...] la Web Radio, c'est un projet, forcément de suite les élus ils adhèrent, tu fais de la radio avec les jeunes c'est un projet qui fonctionne de suite, et même le directeur il était partant... [...] comme je te dis, on a une assez grande liberté dans les projets qu'on souhaite mener, si c'est crédible, voilà que derrière on a des objectifs et qu'on y croit on va très vite nous suivre. Et ça c'est cool. [...] [C'est important ?] Ouais, je sais que c'est pas, c'est l'avantage quand on part en formation, c'est qu'on discute avec des collègues, et on s'aperçoit qu'on a beaucoup de chance en fait. Et ça j'en ai pleinement conscience, j'en ai pleinement conscience de ça* ». L'entrée en formation professionnelle continue lui permet donc d'apprécier la liberté d'initiative laissée à l'équipe d'animation au sein de sa structure. Il semble en effet que ses collègues de formation n'ont pas toujours la même marge de manœuvre. Dans notre corpus, les discours relatifs à la relation avec les élus et aux responsables sont parfois effectivement empreints d'insatisfaction au travail. Ici, la prise de conscience d'être privilégié par rapport à la majorité des animateurs contribue à la continuité du parcours professionnel.

Le cas de **Moussa** est relativement similaire, mais apporte un autre éclairage. Comme Flavien, le contact avec ses collègues de formation l'amène à penser que ses conditions de travail sont préférables à celles de ses collègues de formation, qui travaillent pour la plupart en CLAE. La formation professionnelle continue conforte sa dépréciation de « l'animation CLAE », dont il a pu faire l'expérience en tant qu'animateur occasionnel pour la Mairie de la commune A. Il réalise le poids que ces structures représentent dans le monde professionnel de l'animation : « *Je me suis rendu compte que, quand même le BPJEPS dans l'animation, c'est plutôt le CLAE quand même, faut pas se mentir... [...] Au niveau des gens qui sont formés quoi... [...] on devait être une quinzaine, non une vingtaine, ouais on devait être 5 à travailler sur des structures un peu autres, mais tout le monde était en CLAE* ». Il estime qu'il n'aurait « pas continué

que dans l'animation » s'il avait été amené à travailler plus longuement dans ce type de structure et se dit « bien content » de ne plus y travailler. Symboliquement, « le CLAE » se situe pour Moussa en dessous de son groupe professionnel d'appartenance en raison de mauvaises conditions de travail : « *Je pense que le CLAE pourrait se mettre à égalité avec nous, si y'avait plus de budgets, si les animateurs pouvaient faire de la prépa, sur leurs heures creuses. Là en fait, le fait que ce soit coupé et qu'ils doivent repartir et faire autre chose, hé ben non on est pas à égalité, parce que, justement... [Ils ont des temps très fragmentés ?] Ouais c'est très fragmenté et y'a rien qui est fait pour qu'ils puissent s'organiser dans leur travail* ». En comparaison, les conditions de travail à la MJC P sont donc meilleures. Comme pour Flavien, nous pouvons penser qu'il s'agit d'un ingrédient contribuant à la continuité du parcours professionnel : Moussa n'a jamais eu jusqu'à présent le désir de quitter la MJC P.

Dans ces deux cas, la formation professionnelle continue joue une fonction *a priori* inattendue dans le processus de socialisation professionnelle des animateurs, en permettant la cristallisation de « groupes de référence négatifs » (Newcomb, 1943) à travers les échanges informels et les comparaisons des situations professionnelles entre collègues de formation. Comme nous avons pu le voir dans d'autres parties, les groupes de référence négatifs permettent par opposition un renforcement de l'identification au groupe d'appartenance et *in fine* de la continuité des « transactions pour soi » (Dubar, 1992) relatives au parcours de vie professionnelle. Si les responsables de structures et les organismes de formation du monde de l'animation reprochent aux animateurs en apprentissage professionnel de parfois avoir « une totale méconnaissance du milieu professionnel dans sa globalité » ou « une image idéalisée du métier » (Bacou, 2017, pp.95-96), nous voyons ici qu'au-delà des contenus formels, de par les rencontres et les interactions qu'il occasionne, le retour en formation professionnelle continue est un temps d'apprentissages informels de la réalité du « métier » et du monde professionnel de l'animation. Comme nous allons le voir, ce temps est également propice à la mise à distance du travail et à la réflexion sur son sens.

Une distanciation physique permettant le développement d'une réflexion sur le sens du travail et des pratiques professionnelles

Après avoir vécu des années difficiles sur son poste précédent en tant qu'animatrice ALAE, **Amélie** nous explique que sa vision du travail en animation a évolué depuis ses débuts et évolue aujourd'hui encore depuis son entrée en formation BPJEPS. Cette prise de distance — temporelle vis-à-vis de sa situation professionnelle précédente, physique vis-à-vis de sa situation professionnelle actuelle — lui permet d'avoir une « analyse » de ses pratiques professionnelles différente et plus approfondie que celle qu'elle

avait « avant » : « *qui sera je pense encore plus développée à la fin de mon BPJEPS. Du coup effectivement je pense que les pratiques et la... Alors pas les valeurs, pas le fond, mais effectivement je pense qu'y a des choses qui changent. [...] [Le BPJEPS t'apporte quoi, là-dessus ?] Ça m'apporte beaucoup de recul ouais. [...] Ça va m'apporter une analyse de mes pratiques, de ce que je fais moi sur le terrain* ». Ce temps consacré à la réflexion et à l'analyse des pratiques professionnelles en dehors du lieu de travail est un ingrédient contribuant à nos yeux à l'évolution du « rapport au travail » (Longo & Bourdon, 2016) chez Amélie. Jusqu'à peu résignée à ne pouvoir l'envisager qu'en termes de « rétribution » (*ibid.*) et de satisfaction de l'*homo oeconomicus* (Paugam, 2000), son changement de structure, d'une part, et son entrée en formation professionnelle continue, d'autre part, l'amènent aujourd'hui à y rechercher un mode d'épanouissement personnel.

Le cas de **Stéphanie** apparaît relativement proche de celui d'Amélie. Elle explique que lorsqu'elle était animatrice ALAE, elle ne parvenait pas à donner du sens à son travail et ne l'envisageait, comme Amélie, que dans une logique de « rétribution » (Longo & Bourdon, 2016) : « *[Tu donnais pas de sens parce que l'objectif c'était juste de gagner un peu d'argent ?] C'était gagner de l'argent et je pensais pas, c'est bête à dire, mais je pensais pas qu'on pouvait réellement donner du sens à ce qu'on faisait en fait. Le but c'était d'occuper les gamins en fait. Le but c'était pas "ah, qu'est ce que je vais faire pour voir une évolution" c'était "qu'est ce que je vais faire pour les occuper" en fait.* ». Le changement de structure et l'entrée en formation BPJEPS, comme chez Amélie, contribuent à une évolution du rapport au travail, favorisant la réflexion sur le sens des pratiques professionnelles et sur la finalité du travail d'animation : « *[Et ça ça a changé après ?] Ça a changé et ça change grave grave grave maintenant que je suis en formation. Parce que je me rends compte de beaucoup de choses en fait. Franchement la formation m'aide beaucoup. Par rapport à ça. Tu t'en rends compte avant, mais la formation ça te donne les outils pour, pour mettre en place tes idées* ». Contrairement à ses débuts où elle « animait pour animer », Stéphanie se sent aujourd'hui en capacité de donner réellement du « sens » à son travail et aux activités qu'elle met en place en tant qu'animatrice. La formation professionnelle continue peut ainsi être considérée comme un ingrédient de son épanouissement personnel dans le cadre du travail.

Comme l'exprime Philippe Perrenoud, la formation professionnelle continue a classiquement pour vocation le perfectionnement et la mise à jour des compétences de professionnels déjà en poste (1994). L'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être dans l'optique d'un perfectionnement et d'un développement professionnel est, nous l'avons vu, une composante à part entière du processus de socialisation professionnelle, considéré comme Eldred en tant que « processus d'acquisition de connaissances et de compétences, en interaction avec les autres, par le biais d'apprentissages formels et informels relevant autant de la formation professionnelle que de l'expérience professionnelle, au cours duquel les professionnels apprennent leur nouveau rôle et développent leur identité, "en s'adaptant aux différentes attentes de ce rôle" » (2018, p.41). Les cas ici mis en comparaison mettent en exergue qu'apprentissages formels et informels coexistent dans les parcours professionnels des animateurs jeunesse. Dans un monde professionnel où la formation initiale est parfois minimale et non professionnelle, l'aspect continu de l'acquisition de connaissances et de compétences apparaît primordial pour que les animateurs se sentent compétents et légitimes dans leur travail. Si les apprentissages professionnels informels au contact des pairs semblent avoir la faveur des animateurs professionnels en termes d'ajustement des compétences et des connaissances, nous voyons que l'accès à la formation professionnelle continue est effectivement un moyen d'acquérir certaines compétences spécifiques et généralement techniques qui peuvent faire défaut aux animateurs professionnels en poste malgré leur expérience de « terrain ». Mais dans notre corpus, le retour en formation professionnelle continue n'a pas pour fonction première l'acquisition et le perfectionnement des connaissances et des compétences.

4.5.3. Un vecteur de reconnaissance et d'évolution professionnelle

La grande majorité des références à la formation professionnelle continue est liée à la reconnaissance et à l'évolution professionnelle. « Être reconnu » et « évoluer professionnellement » sont les fonctions premières du retour en formation pour les animateurs jeunesse de notre corpus. Comme nous le verrons, ce temps de socialisation professionnelle est une clé de voûte des parcours professionnels. Pour autant, « transactions biographiques » et « transactions relationnelles » (Dubar, 1992 ; 2000) ne coïncident pas nécessairement dans le sens d'une évolution professionnelle ou d'une plus grande reconnaissance en interne. Ainsi se développent des formes identitaires où rapport à la formation professionnelle continue, transaction biographique et transaction relationnelle interagissent en tant qu'ingrédients.

Se sentir légitime ou être reconnu légitime

Il est tout d'abord important de souligner que si l'entrée en formation professionnelle continue relève généralement d'un choix de la part des animateurs, il est dans de plus rares cas imposé et subi. C'est ici le cas de **Serena**, qui se voit fortement incitée par les financeurs de son association à suivre une formation professionnelle afin de pouvoir être « plus légitime » au sein de la communauté éducative, aux yeux des autres acteurs diplômés. Bien qu'elle soit financée par l'État dans le cadre du dispositif Adulte-Relais, cette injonction à la formation est mal vécue par Serena dans la mesure où elle estime être compétente et faire du bon travail, voire un meilleur travail auprès des jeunes que les autres acteurs éducatifs du quartier et notamment les éducateurs spécialisés « qui sont là », mais chez qui « les jeunes » ne vont pas. Elle est vécue comme une remise en cause de sa légitimité professionnelle et des preuves à ses yeux faites sur le terrain : « *quand tu arrives en réunion et que tu exposes des faits, on te fait comprendre "tu sais que t'es pas diplômée, t'as pas de diplôme d'éducateur, t'as pas de diplômes sociaux donc tu peux pas être reconnue, tu peux pas être légitime". Bon ben d'accord... "Il faut que tu partes en formation !" Bon ben d'accord. Je vais partir en formation. [...] Je voyais pas l'intérêt de faire une formation, je leur disais "je vois pas l'intérêt". Voilà, construisons ensemble, mais je vois pas l'intérêt... "Mais oui, tu vas être plus légitime" »*. Après un an de « dispute » avec la Mairie, Serena accepte finalement de suivre une formation professionnelle continue « courte » de conseillère en Insertion professionnelle. *A posteriori*, elle estime que cette formation ne lui a pas apporté en matière de « pratique » professionnelle, mais a été bénéfique « au niveau personnel » : « *Tu apprends à t'autogérer. Et à communiquer avec l'extérieur, et donc ça ça a été très bénéfique pour moi* ». Ces compétences relationnelles et organisationnelles sont pourtant bien mises en pratique dans la sphère de vie professionnelle, mais il est intéressant de noter qu'elles renvoient davantage selon Serena à la sphère de vie personnelle. Dans son discours, la reconnaissance professionnelle au sein de la communauté éducative et des partenaires institutionnels apparaît conditionnée par une normalisation des pratiques professionnelles. Serena explique qu'il lui est en effet régulièrement reproché d'être « hors cadre » dans ses modalités d'intervention jeunesse. L'injonction à la formation professionnelle est ici un moyen de cadrer et de normaliser les pratiques professionnelles des acteurs, en leur garantissant en retour une plus grande légitimité professionnelle. Selon Emmanuel de Lescure et Nadège Vezinat (2017), le recours à la formation professionnelle continue se situe donc quelque part entre droit personnel et injonction sociale. Comme le soulignaient Claude Dubar et Sylvie Engrand dès 1986, la formation professionnelle continue se situe en effet au carrefour des intérêts individuels du professionnel au regard de son projet et de sa trajectoire biographique et des intérêts de l'organisation ; qu'il s'agisse d'une entreprise, d'une collectivité ou d'une association. Le retour en

formation implique donc une négociation entre ce que le professionnel projette et ce que l'organisation dans laquelle il évolue projette pour lui. Ici, Serena accepte finalement les règles du jeu énoncées par ses financeurs et les membres de la communauté éducative afin de pouvoir poursuivre son travail sans qu'il soit systématiquement remis en cause du fait de son manque de qualification professionnelle. La formation n'implique pas une remise en cause du fondement de ses pratiques d'animation et d'intervention jeunesse « hors cadre », auxquelles elle reste attachée et qui sont au cœur de son identité professionnelle. Au sens de Dubar & Engrand, le cas de Serena incarne ainsi dans notre corpus une forme de « rapport conformiste » à la formation professionnelle continue. La formation professionnelle continue permet ici à Serena de combler un décalage à la fois « entre un niveau de responsabilité exercé et un titre ou un diplôme requis » et « entre un niveau de compétences acquises sur le terrain et une reconnaissance professionnelle » (Labbé *et al.*, 2019, p.66).

Pour **Taha**, l'accès à la formation professionnelle continue est vecteur d'un tout autre sens. Dans le contexte de la municipalisation des Accueils Jeunes de la commune A, au début des années 2000, il y voit un gage de reconnaissance de l'animation en tant que profession à part entière. Il adhère en ce sens pleinement à la dynamique de formation professionnelle impulsée par son nouvel employeur. Il fait ici explicitement le lien entre formation professionnelle et évolution professionnelle, regrettant de ne pas avoir pu se former professionnellement « très tôt » dans l'animation et que sa carrière n'ait ainsi pas évoluée « plus rapidement ». Avant la municipalisation des Accueils Jeunes, il n'avait de son point de vue accès qu'à des formations « un peu bâtarde » ne lui permettant pas d'évoluer selon ses aspirations sur le plan professionnel : *« Je suis arrivé au B+, B+, mais peut être que je serais arrivé à B+ 10 ans avant ! [Ouais parce que du coup tes formations tu les as commencées quand ?] À partir de 2000... Quand on a été municipalisés... [...] des vraies formations style BEATEP, [...] diplômantes, c'était à partir de 2000 »*. Lorsqu'il parle de la formation BEATEP qu'il a suivie, il précise qu'il faisait alors partie des tout premiers animateurs à suivre cette formation financée par la commune. Il insiste sur le fait qu'il s'agit d'un « diplôme », d'un « brevet d'État » « reconnu par la Mairie de la commune A » et non pas un « brevet d'aptitudes », ce qui lui permet alors de passer les concours de la fonction publique territoriale : *« ça ça m'a permis de passer, à l'époque on était Adjoints d'Animation 1ère classe, 2ème classe, et... C'est des grades, donc ça m'a permis de passer des concours [...] de passer des échelons, [...] et d'avoir des promotions internes. Donc c'était intéressant parce que ça ça enclenche sur ta carrière à la Mairie, des évolutions dans ta carrière. [...] Ce diplôme, le BE, ça donnait une vraie valeur au métier de l'animateur. Le métier de l'animateur a commencé à être reconnu à la Mairie de Toulouse, en tant que tel. C'était un métier (insiste), c'était plus euh... Alors que à l'époque on t'embauchait avec le BAFA, c'était des Brevets*

d'Aptitude ». Formation professionnelle, évolution professionnelle et reconnaissance sociale de la profession sont donc intrinsèquement liées dans le discours de Taha. Son rapport à la formation professionnelle continue durant cette séquence peut être considéré comme « actif-adapté », au sens de Dubar & Engrand (1986). Elle permet à Taha de combler le décalage « entre un niveau de compétences acquises sur le terrain et une reconnaissance professionnelle » (Labbé *et al.*, 2019, p.66). Au-delà de l'accès à la formation professionnelle, cette adhésion au « grand changement » de la municipalisation des Accueils Jeunes est liée à la sécurisation de l'emploi pour l'ensemble du personnel d'animation. Si Taha était en CDI avant cette municipalisation, « beaucoup » d'animateurs n'avaient pas de CDI et de contrat à temps plein.

Pour **Stéphanie**, le départ en formation professionnelle continue peu après son arrivée au sein de l'équipe du Point Jeunes est également bien vécu dans la mesure où malgré l'accompagnement bien veillant de l'ensemble de l'équipe, elle a du mal à « trouver sa place ». Plus précisément, elle ne se sent pas légitime pour participer à la co-construction du nouveau projet de structure par rapport à ses collègues, tous titulaires d'une formation professionnelle. Comme chez Taha, la comparaison se fait par rapport à la formation BAFA, qui est jusqu'à présent le seul brevet d'animation dont elle est titulaire : « *Même encore maintenant j'ai du mal à trouver ma place. Parce que, à certains moments je me sens pas légitime, c'est-à-dire qu'ils sont tous, tous ceux qui bossent en animation, je parle que du côté Point Jeunes, ils sont tous très diplômés, enfin ils ont tous, ils ont pas le BAFA quoi en gros. [...] ils étaient tous dans cette dynamique-là, de donner du sens, de... Un vrai, un vrai projet de structure, pas du coup Point Jeunes, une structure avec la médiathèque, la ludothèque, vraiment un ensemble, et euh... Je me sentais un peu inutile, enfin inutile non, mais j'avais du mal à... Je sais pas à faire ma place ou, tu vois un truc comme ça... Après c'est parce que j'ai pas confiance en moi ou un truc comme ça* ». Ainsi, Stéphanie attendait « avec impatience » d'entrer en formation BPJEPS dans le cadre de son Contrat d'Avenir : « J'avais besoin de ça. Pour, pour déjà avoir confiance en moi, pour avoir les outils pour aller un peu plus loin ». Les contenus de formation vont à ses yeux lui permettre d'acquérir des compétences qui lui font actuellement défaut, notamment dans l'analyse et la conception de projet. L'acquisition de ces compétences vont selon elle et selon ses collègues contribuer au renforcement de son sentiment de légitimité. Nous voyons donc que dans le cas de Stéphanie, apprentissages et légitimation sont également imbriqués en tant que moteurs de l'entrée en formation professionnelle continue. Comme Taha, son rapport à la formation professionnelle continue durant cette séquence peut être considéré comme « actif-adapté », au sens de Dubar & Engrand (1986). Les autres membres de l'équipe placent des attentes sur la formation professionnelle de Stéphanie, qu'ils espèrent voir bientôt plus à l'aise vis-à-vis de la conception

et de la mise en œuvre de projets.

L'entrée en formation professionnelle continue apparaît ainsi comme un moyen permettant de se sentir plus « légitime » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013) sur le plan professionnel et/ou d'être reconnu comme tel par les « autres significatifs » (Hughes, 1958) du « groupe de référence » (Merton, 1957). Nous le voyons ici, il existe une certaine pression exercée par l'environnement professionnel incitant les animateurs à entrer en formation continue, d'autant plus lorsqu'ils exercent des responsabilités ou prétendent à en exercer. Aussi, si l'expérience de terrain apparaît première en matière de développement du sentiment de légitimité professionnelle chez les animateurs, ces derniers sont sommés de combler le décalage « entre un niveau de compétences acquises sur le terrain et une reconnaissance professionnelle » (Labbé *et al.*, 2019, p.66). En effet, l'expérience de terrain n'apparaît pas toujours suffisante pour légitimer la place occupée dans l'organisation, d'autant plus lorsque le regard de professionnels extérieurs au monde de l'animation et/ou plus qualifiés entre en jeu en tant qu'ingrédient. On retrouve dans ces séquences une double transaction, ou l'entrée en formation professionnelle continue semble permettre la reconnaissance sociale d'une « transaction biographique » en continuité (Dubar, 1992 ; 2000).

Vers une évolution de poste ou de conditions d'emploi en interne

Pour d'autres individus de notre corpus, la formation professionnelle continue est avant tout un moyen afin de prétendre à une évolution professionnelle ou à une amélioration des conditions d'emploi.

C'est notamment le cas de **Mohamed**, pour qui l'entrée en formation BAPAAT permet une évolution de son temps de travail et de son contrat au sein de l'ALAE où il fait ses débuts en tant qu'animateur. C'est en effet durant cette séquence qu'il obtient un contrat à durée indéterminée et voit son volume horaire augmenter. Il travaille désormais sur tous les temps de l'ALAE, ainsi que sur les temps extrascolaires. Comme nous l'avons vu précédemment, il estime que c'est à ce moment de son parcours qu'il commence réellement à envisager sa professionnalisation dans le champ de l'animation : « *J'ai passé le BAPAAT. Ça m'a donné un premier pied dans l'idée de professionnalisation* ». Il relativise ce qu'il apprend durant cette formation professionnelle continue, confrontant les théories éducatives et les cadres réglementaires présentés par ses formateurs à la réalité du travail terrain dans laquelle il évolue depuis plusieurs années : « *ça m'a trop fait rire* ». Animateur ALAE, Mohamed a comme ses collègues appris informellement à s'ajuster aux conditions de travail précaires. Il a l'habitude d'organiser des

activités « pour 27 gosses », faute de moyens humains permettant de respecter le taux d'encadrement légal. Ainsi les apprentissages formels ne sont pas centraux dans le discours de Mohamed relatif à ce retour en formation. Le principal bénéfice qu'il en retire est une amélioration de ses conditions d'emploi et une projection dans un parcours professionnel d'animateur. Il peut désormais prétendre à évoluer vers d'autres postes et à prendre davantage de responsabilités au sein des structures d'animation de sa commune. Selon Mohamed, au-delà de conditions de travail difficiles en ALAE, le *turnover* est principalement lié aux conditions d'emploi de l'animation enfance durant cette période qui complexifient le processus de professionnalisation. La précarité relative au temps de travail et aux contrats renforce un rapport distancié et instrumental au travail (Paugam, 2000, Longo, 2018). Les animateurs vacataires n'effectuant que 9 heures de travail hebdomadaire sont d'après lui difficiles à « impliquer » dans la vie de la structure : « *Dans l'enfance c'est compliqué, après c'est une démarche aussi de professionnalisation des gens, nous on avait des gens à l'époque qui étaient à 9 h semaine... Quand t'es à 9 h semaine quand t'as pas envie de venir bosser tu viens pas bosser, personne te parle...* ». On peut donc faire l'hypothèse que s'il n'était pas entré en formation professionnelle continue, son temps de travail n'aurait pas évolué et son projet de professionnalisation dans le monde de l'animation n'aurait sans doute jamais émergé. Mohamed ne précise pas s'il a été incité par ses responsables à entrer en formation professionnelle continue ou s'il s'agit d'une initiative personnelle. Toujours est-il qu'il apparaît rapidement comme un jeune animateur « avec du potentiel » aux yeux de ses responsables et des élus de la commune et que sa formation est effectivement suivie d'une évolution positive de ses conditions d'emploi. En ce sens, nous pouvons considérer que son rapport à la formation professionnelle continue durant cette séquence peut être qualifié d'« actif-adapté », au sens de Dubar & Engrand (1986).

Lorsque nous demandons à **Flavien** ce qui l'a poussé à partir en formation BPJEPS, le premier motif exprimé est « *le fait que, y'a une perspective professionnelle, une évolution* ». S'il y développe comme nous l'avons vu précédemment des compétences techniques en termes de conception et de conduite de projets, ces apprentissages formels apparaissent donc secondaires en tant que « moteur » (Brochier *et al.*, 2010). Durant cette séquence, Flavien fait ses débuts d'animateur permanent à l'ALAE de la commune F. Il travaille 30 heures hebdomadaires et signe un CDD « tous les 2 ou 3 mois ». Il travaille occasionnellement au Point Jeunes de la commune F, pendant les vacances scolaires ou les « après-midis » en semaine scolaire. Il est intéressant de noter qu'il estime avoir appris le métier d'animateur principalement de manière informelle, sur le terrain. Ses premières années dans l'animation lui donnent l'occasion d'apprendre à « monter des projets », de « vraiment expérimenter », ce qu'il n'avait pas eu le

temps de faire durant une formation BAFA « hyper réduite » : « *J'ai vraiment appris sur le terrain quoi. Vraiment, avec l'équipe [...] j'ai pu un peu tâter, découvrir, et c'est comme ça que j'ai vraiment pu prendre plaisir à faire ce métier* ». Flavien nous explique qu'il décide d'entrer en formation BPJEPS à ce moment de son parcours parce qu'il souhaitait « voir un autre niveau dans l'animation » : « *bon le BAFA c'est vraiment je pense pour celui qui veut être saisonnier, c'est largement suffisant, mais si on veut avoir un peu plus de responsabilités, être directeur, mener des séjours [...] J'avais envie de passer un BPJEPS et puis, je me disais, bon j'ai arrêté mes études, la fac, mais à un moment donné euh, si je veux avoir une évolution professionnelle, le BAFA, sinon je vais terminer à 30 heures toute ma vie euh... Ici et c'est pas le but* ». Le BPJEPS apparaît donc comme une condition *sine qua non* de l'évolution professionnelle vers un poste de direction et vers une amélioration des conditions d'emploi dans le monde professionnel de l'animation. Il est poussé dans cette démarche par ses proches et surtout par le directeur du Point Jeunes, qui accompagne et conseille Flavien dans son parcours professionnel. Il est comme nous l'avons vu précédemment un acteur clé dans son processus de socialisation professionnelle, jouant un rôle d'« autrui significatif » (Hughes, 1958) principal. Le rapport de Flavien à la formation professionnelle continue peut être considéré comme « actif-adapté » (Dubar & Engrand, 1986). Suivant les conseils de son mentor, il sait en effet qu'une évolution professionnelle est possible au sein de sa collectivité du côté du Point Jeunes où il va réaliser son stage pratique avant de se voir embauché en tant que membre de l'équipe permanente.

Mathilde mobilise également la formation professionnelle continue afin d'évoluer professionnellement vers un poste de direction lorsqu'elle est encore animatrice vacataire en ALAE sur son tout premier poste dans l'animation. Alors vacataire depuis plus de six ans, elle n'a pas de perspective de titularisation dans la mesure où sa commune ne titularise aucun animateur à cette époque. Elle commence à « se lasser », d'autant plus que son directeur « a aussi un peu jeté l'éponge » à cette période. Mathilde se retrouve donc à devoir outrepasser ses fonctions sans pour autant avoir « le salaire qui va avec » : elle gère plus ou moins le fonctionnement du CLAE au quotidien avec un de ses collègues animateurs. Frustrés par leur situation, ils font finalement part de leur mécontentement à leur directeur, d'abord dans l'espoir d'obtenir de meilleures conditions d'emploi : « *en gros on essayait d'avoir un CDI, faut pas être... Mais voilà on prônait un peu le fait qu'on était là en permanence et que lui non, et que c'était pas juste* ». Celui-ci met fin à leurs illusions dans la mesure où il leur répond qu'il n'y a « rien pour eux aujourd'hui à la commune R ». Pour pouvoir évoluer professionnellement, en dehors de la commune, il leur conseille donc de partir en formation BPJEPS. Le projet professionnel de Mathilde se dessine suite à cet échange : « *Ben go. Je me suis dit Marine, t'as 25-26 ans à l'époque, qu'est ce que tu vas faire t'as rien, l'animation c'est mon dada, puis c'est vrai que directrice/directeur ALAE, ça me branchait, mais vraiment* ». Comme dans les

cas précédents, le moteur principal pour entrer en formation professionnelle continue n'est donc pas relatif aux contenus de formation et aux apprentissages formels. La formation professionnelle continue est ici avant tout mobilisée en tant que vecteur de professionnalisation et d'évolution professionnelle vers un poste de direction ; poste que Mathilde n'aura pas de difficulté à obtenir dès la fin de sa formation BPJEPS. Dans le cadre de cette séquence, son rapport à la formation professionnelle continue se rapproche du type « actif-inadapté » de Dubar & Engrand (1986). L'investissement de Mathilde dans sa formation professionnelle ne correspond pas aux attentes de son employeur. Le projet d'évolution professionnelle se fait en rupture vis-à-vis de l'organisation au sein de laquelle elle travaille. En tant que vacataire, c'est sans trop de dilemmes que Mathilde quitte son organisation pour se former et prétendre à mieux ailleurs. Son évolution n'est ainsi pas bloquée, contrairement d'autres animateurs dont le rapport à la formation professionnelle continue est du même type : nous allons le voir ci-après. Du point de vue du processus de socialisation professionnelle, il est intéressant de noter que l'on identifie dans ce mouvement une dissociation entre groupe professionnel d'« appartenance » et groupe professionnel de « référence » (Merton, 1957). En amont et pendant la formation BPJEPS, le poste de direction est idéalisé. Son embauche en tant que directrice ALAE-ALSH à la commune B constituera comme nous l'avons vu précédemment un « *reality shock* » (Hughes, 1958) venant se confronter à cette idéalisation.

On retrouve également dans le récit d'**Ahmed** une mise en relation entre accès à la formation continue, évolution et reconnaissance professionnelle. La réorganisation interne au sein du Service Accueils Jeunes en 2015 avait pour but de rééquilibrer les conditions d'emploi et le partage des responsabilités entre éducateurs spécialisés et animateurs. Les animateurs les plus anciens sont notamment incités à se former pour assurer des fonctions de direction. Ahmed a le sentiment que « les acteurs de terrain » sont « un peu plus écoutés » depuis cette nouvelle réorganisation. Il passe et obtient le BAFD en 2016 et devient à l'instar d'autres collègues animateurs « directeur de la structure ». En 2017, dans ce même mouvement, Ahmed et les autres animateurs sont « intégrés » en catégorie B, comme leurs collègues éducateurs spécialisés, alors que les animateurs des Accueils Jeunes étaient en catégorie C. Ces changements structurels contribuent à l'« épanouissement » au travail d'Ahmed et au développement d'un sentiment de reconnaissance. Cette dynamique de formation et d'évolution professionnelles en interne contribue à une évolution de la forme identitaire d'Ahmed. Jusqu'alors, se considérant en tant qu'« acteur de terrain », sa forme identitaire pouvait être qualifiée de défensive ou « bloquée » au sens de Dubar (2000) ; sa forme d'intégration de « laborieuse » au sens de Paugam (2000). L'accès à la formation continue et l'évolution vers des fonctions de direction sont des ingrédients qui contribuent donc au « débloqué », pourrait-on dire,

du rapport entre Ahmed et son organisation. Son rapport à la formation continue peut être qualifié de « conformiste » (Dubar & Engrand, 1986). Il accepte les incitations à la formation de ses responsables, car il y a aujourd'hui à la clé une évolution assurée vers des fonctions de direction. Ahmed n'est plus en opposition aux orientations actuelles de son organisation dans la mesure où il estime que son travail est aujourd'hui « enfin reconnu à sa juste valeur », étant devenu à la suite de sa formation « directeur de la structure ». Comme pour Serena et Taha, la formation professionnelle continue permet à Ahmed de combler un décalage ressenti « entre un niveau de compétences acquises sur le terrain et une reconnaissance professionnelle » (Labbé *et al.*, 2019, p.66) : « *Bel épanouissement, l'année dernière on est intégrés en B, et on est considérés référents d'animation, à l'heure actuelle, voilà. [...] Maintenant on a un petit peu plus la parole [...], mais à l'époque on était quand même pas très écoutés sur les acteurs de terrain... Donc ouais ça on en a un petit peu souffert quoi* ». Ahmed précise qu'il évolue aussi « en parallèle » durant cette même séquence dans sa sphère de vie personnelle, où il continue à « coacher et à entraîner une équipe de basket » et à « gravir les échelons », arrivant aujourd'hui au « premier degré d'entraîneur ». Nous voyons donc que le sentiment d'épanouissement personnel de ce dernier est ancré dans une interdépendance entre les sphères de vie personnelle et professionnelle (Supeno & Bourdon, 2013).

Dans le cas de **Mathieu**, l'entrée en formation professionnelle continue est également motivée par une perspective d'évolution en interne vers des fonctions de direction. Alors en Contrat d'Avenir, il commence un BAFD qu'il arrête afin de pouvoir « enchaîner » sur une formation BPJEPS Loisirs Tous Publics avant la fin de son contrat. Malgré l'obtention de son diplôme, il estime que sa situation n'a pas évolué. Il a le sentiment d'être bloqué et « freiné » dans son évolution professionnelle en interne, en dépit des promesses en amont de son entrée en formation professionnelle continue. Cette situation est la principale source de frustration pour Mathieu, qui « regrette » de ne pas se voir confier de missions en adéquation avec ses qualifications et a le sentiment de « tourner en rond » au PAJ G depuis plusieurs années : « *[Pourquoi t'es parti sur le BPJEPS ?] Parce que Léo Lagrange le finançait. (rires). [...] Après on me l'a proposé et voilà, après c'est l'évolution de carrière donc c'est normal, on commence au plus bas et on finit au plus haut ! [...] j'avais annoncé que je voulais, que si j'entre dans l'animation c'était pour aller au plus haut, pour euh, pour pas rester au plus bas quoi. [...] Et on m'a vendu oui ben dans ce cas là tu vas faire des trucs que tu, qui forcément sont pas dans tes missions... Et en fait... [...] Ça fait 4 ans, 5 ans que... Qu'y a rien qui se fait quoi. [...] J'ai un BPJEPS qui me sert à rien. [...] C'est ça qui me saoule un peu. Franchement* ». Mathieu exprime ici l'impossibilité de « qualifier les

compétences acquises en formation » (Labbé *et al.*, 2019) puisque leur mise en pratique ne lui est pas permise sur le terrain. Si son rapport à la formation professionnelle continue semble initialement conformiste (Dubar & Engrand, 1986), Mathieu vit très mal le fait de ne pas avoir vu par la suite ses missions évoluer en interne. L'inadéquation entre formation professionnelle continue et évolution professionnelle contribue à son insatisfaction au travail et au développement d'une forme d'intégration laborieuse (Paugam, 2000).

Si l'inadéquation entre formation professionnelle continue et évolution professionnelle peut donc être mal vécue, le manque de formation professionnelle apparaît dans plusieurs récits comme un frein à l'évolution professionnelle et nourrit quelques regrets.

C'est le cas d'**Imane**, qui regrette d'avoir attendu trop longtemps avant de quitter les ALAE de la commune B. Se sentant à nouveau épanouie dans le cadre de son activité professionnelle, elle a aujourd'hui demandé à entrer en formation BPJEPS. Son rapport à la formation peut actuellement être considéré comme « actif-adapté » (Dubar & Engrand, 1986), puisque coïncidant avec les attentes de la directrice de la Maison Citoyenne. Rétrospectivement, elle aurait souhaité s'investir plus rapidement dans les Maisons Citoyennes afin de pouvoir évoluer professionnellement. Même si elle aime son travail et entretenait de bonnes évaluations en tant qu'animatrice vacataire, elle estime que sa carrière a été bloquée au sein du Service Enfance et des ALAE. Elle n'a jamais obtenu l'évolution professionnelle tant espérée : *« je serais partie plus vite, plus vite de l'ALAE, et j'aurais peut-être là aujourd'hui mon BPJEPS et j'aurais évolué dans l'animation comme je l'aurais souhaité. [...] J'ai toujours eu de très bonnes évaluations... J'aimais ce que je faisais, et donc je m'étais dit bon ben patiente, dans tous les cas tu évolueras quoi. Et après bon ben j'ai compris que ça se passait pas comme ça ! (rires) »*. Elle se rend aujourd'hui compte que l'évolution n'est possible qu'à la condition d'avoir accès à la formation professionnelle continue. Son positionnement par rapport à la formation professionnelle continue était alors « passif » (Dubar & Engrand, 1986), comptant principalement sur le temps et la reconnaissance de son expérience pour évoluer professionnellement. Cette passivité apparaît liée à un manque d'accompagnement et d'incitations de la part des responsables du service enfance de la commune B. Ses attentes en matière d'évolution professionnelle interne ne sont pas en adéquation avec celles des responsables du service ALAE. Ce blocage l'amène à développer une forme d'intégration laborieuse (Paugam, 2000) : elle a comme Mathieu et Ahmed le sentiment que son travail et ses compétences ne sont pas reconnus à leur juste valeur.

Le cas de **Norbert** peut être mis en comparaison avec les précédents dans la mesure où il

conscientise le fait que son refus d'entrer en formation professionnelle continue a freiné son évolution professionnelle. Pour autant, comme nous allons le voir, il s'agit ici d'un choix délibéré. À la suite du départ de son cousin occupant alors le poste de directeur, il assure la transition en l'attente d'un prochain recrutement. Il nous explique que son responsable le « tannait » pour entrer en formation professionnelle continue afin de prendre la direction du Point Accueil Jeunes de la commune. *« Franchement moi j'avais pas envie quoi. [...] je faisais pas d'administratif en fait, je faisais que du terrain, que du terrain terrain terrain, et euh... Tout ce qui est projets, écrits... Tu vois je, en fait je m'en préoccupais pas, mais ça m'a desservi dans le sens où après, enfin ça m'a desservi entre guillemets, dans le sens où si tu veux prendre une direction, il faut c'est toi qui doit mettre les projets »*. Étant déjà titulaire d'un BESAAPT, Norbert n'a alors pas envie de retourner en formation et de voir son travail se recentrer vers des tâches administratives. Se focalisant sur le travail de terrain, il décline donc les incitations de son responsable. Son rapport à la formation professionnelle continue peut ainsi être considéré comme « passif » (Dubar & Engrand, 1986). Mais nous voyons que ce rapport passif est bien d'un ordre différent que celui d'Imane. Les éléments contextuels nous permettent d'affirmer que chez celle-ci, il s'agit d'une passivité par défaut, lorsqu'il s'agit chez Norbert d'une passivité choisie. Rétrospectivement, Norbert est conscient que ce choix lui a fermé un certain nombre de possibilités d'évolution dans la suite de son parcours professionnel, bien qu'il ait eu l'occasion de suivre des « formations internes », de faire « de plus en plus d'administratif » et de finalement prendre la direction du Club Pré-Ados au sein de la structure.

Dans les récits de Flavien, Mathilde, Ahmed, Mathieu, Imane, Norbert, la formation professionnelle continue apparaît donc avant tout comme un vecteur d'évolution professionnelle au sein de leur organisation ou plus largement dans le monde de l'animation. Selon Magalie Bacou, « la question de l'existence d'une limite d'âge à partir de laquelle il ne serait plus possible de continuer à travailler dans l'animation se pose de manière fréquente [...] en particulier pour les personnels de terrain. [...] les plus de 30 ans ont tous et toutes le projet de devenir directeur-directrice de structure » (2017, p.48). Les résultats de notre recherche ne sont pas aussi tranchés, dans la mesure où une part conséquente des animateurs de plus de 30 ans n'envisagent pas de rompre définitivement avec les fonctions d'animation de terrain. Tous les animateurs jeunesse de plus de 30 ans n'ont pas pour projet de devenir directeurs de structure. Pour autant, il existe bel et bien une tendance que l'on retrouve dans une majorité de parcours où les animateurs en poste cherchent un moyen de faire évoluer leurs conditions d'emploi et/ou de travail ainsi que d'obtenir une place leur permettant de bénéficier d'une reconnaissance professionnelle et sociale plus importante. En ce sens, une majorité des animateurs de notre corpus ont recours à la formation professionnelle continue pour pouvoir prétendre à un poste de direction dans le monde professionnel de l'animation ou stabiliser leurs conditions d'emploi. L'accès à la formation professionnelle continue n'est pas nécessairement ouvert à tous les animateurs. Comme le cas d'Imane le met en exergue, certains d'entre eux ont parfois le désir d'entrer en formation, mais sont bloqués par leurs responsables, développant ainsi une forme d'intégration laborieuse (Paugam, 2000). Ces cas semblent être plus fréquents dans le segment professionnel de l'animation enfance que dans celui de l'animation jeunesse, dans la mesure où l'entrée dans le segment professionnel de l'animation jeunesse s'accompagne dans plusieurs parcours de notre corpus d'une entrée en formation professionnelle continue ; la plupart du temps en BPJEPS. Dans d'autres cas, l'intégration laborieuse se développe lorsque la transaction biographique n'est pas reconnue malgré la qualification professionnelle obtenue. Le cas de Mathieu met à ce propos en exergue l'importance des possibilités de réalisation du projet professionnel (Kaddouri, 2019) dans le processus de socialisation professionnelle.

Une ouverture vers d'autres possibles sur le plan professionnel

Enfin, un dernier aspect du rapport à la formation professionnelle continue peut être distingué dans cette sous-partie. Pour Louis, Guillaume, Flavien et Stéphanie, il s'agit également d'un moyen pour prétendre à une « bifurcation » (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010) vers un autre monde professionnel plus ou moins proche de celui de l'animation jeunesse.

Le premier cas sur lequel nous pouvons ici nous appuyer est celui de **Louis**. Accusant depuis quelque temps une certaine lassitude vis-à-vis du travail d'animation jeunesse à la MJC E, ce dernier cherche aujourd'hui à s'investir davantage sur l'action culturelle et à faire évoluer ses missions en ce sens. La formation professionnelle continue est pour lui un moyen de réaliser ce projet. Il trouve en réalité un d'autres intérêts à se former en tant qu'ingénieur du son. À court terme, pour ses responsables, l'acquisition de ces compétences permet une gestion directe et le développement du studio d'enregistrement de la MJC, sans avoir à faire appel à un prestataire de service extérieur. À titre personnel, les compétences acquises en formation peuvent être réinvesties dans d'autres projets, dans la mesure où il est également musicien amateur. À plus long terme, cette qualification et ces compétences lui ouvrent également le champ des possibles quant à son avenir professionnel, où Louis a pour finalité de concilier sphères de vie personnelle et sphère de vie professionnelle. Son rapport à la formation professionnelle continue peut ainsi être considéré comme conformiste, au sens de Dubar & Engrand (1986). Il tire profit des opportunités qui se présentent en matière d'accès à la formation professionnelle continue dans un « objet visé » (Boutinet, 2011) conciliant *in fine* sphère de vie personnelle et sphère de vie professionnelle. Louis a pour projet de continuer à travailler quelques années à la MJC E, afin pouvoir mettre en pratique ce qu'il a appris en formation d'ingénieur du son et de consolider son expérience dans le domaine culturel. Il souhaite poursuivre le travail auquel il s'est initié, tant au niveau de la régie et de la programmation de la salle de spectacle que de la gestion du studio de répétition et d'enregistrement. *In fine*, son objectif est de « plus tard » avoir le bagage nécessaire afin de développer son propre projet de structure, qui « ressemblerait d'abord à une maison d'hôtes, un gîte, avec un studio ». Son cas illustre bien comment la formation professionnelle continue peut être mobilisée à différents titres par un seul et même individu. Elle sert à court terme au sein de sa structure à se distancier d'une animation jeunesse de terrain qui constitue aujourd'hui pour lui le « *dirty work* » (Hughes, 1958) ; à développer des compétences spécialisées pouvant lui être utiles dans la sphère de vie personnelle ; à ouvrir le champ des possibles quant à son avenir professionnel en dehors de sa structure et du monde de l'animation.

Son cas peut être rapproché de celui de **Guillaume**, dans la mesure où il envisage un retour en formation DEJEPS Animation Sociale comme un moyen d'élargir le champ des possibles et des options quant à l'« objet visé » (Boutinet, 2011) de son projet professionnel à long terme. L'accès à cette formation lui permettrait en effet d'acquérir des compétences « complémentaires » en intervention sociale afin de pouvoir potentiellement prétendre à un futur poste en dehors de son organisation et du monde professionnel de l'animation : « *ça m'octroyait une compétence spécifique puisque c'était un DEJEPS Animation Sociale. Donc j'ai dit ah c'est cool ! Un DEJEPS Loisirs Tous Publics et un*

DEJEPS Animation Sociale, si demain je veux m'orienter vers un Centre Social ou quoi que ce soit, j'ai quand même quelque chose de complémentaire... Là tu vois je repense au poste de la commune V où y'a un espace de vie sociale et un espace jeunesse, ça aurait été très très très intéressant ». Envisageant dans cette séquence un avenir professionnel en dehors de la MJC PJ au sein de laquelle il travaille depuis plusieurs années, la formation professionnelle continue est donc envisagée par Guillaume comme un moyen d'enrichir son curriculum vitae et de compléter son portefeuille de compétences afin de maximiser ses chances dans une perspective de recherche d'emploi. Le fait que cette demande d'entrée en formation ait été refusée par son employeur — la Fédération régionale des MJC — est pour lui un premier signe de désaveu. Son rapport à la formation professionnelle continue peut pour la première fois de son parcours professionnel être considéré d'« actif-inadapté » (Dubar & Engrand, 1986). Il y voit un signal fort en termes de légitimité et d'ajustement à l'environnement de ses « choix professionnels » (Lofquist, 1959 ; Bataille, 1972) : attentif au « regard » que porte la Fédération régionale sur son parcours professionnel, il serait selon lui mal vu de « camper » à la MJC PJ. Compte tenu de ses qualifications et du poste actuellement occupé, ses responsables estiment qu'il n'est pas bienvenu d'entrer à nouveau en formation professionnelle continue. Ils attendent désormais de lui qu'il prétende à d'autres responsabilités et postule pour des postes de coordination ou de direction. Cette injonction tacite à la mobilité et à l'évolution professionnelle de la part de son employeur joue en tant qu'ingrédient dans la formalisation de son projet de rupture. Conscient que l'évolution est bloquée au sein de sa structure actuelle, Guillaume est aujourd'hui à la recherche d'un poste d'animateur-coordonateur, dans la mesure du possible au sein d'une autre MJC de la région.

Flavien fait partie des professionnels pour qui il n'est pas souhaitable de rester sur un poste d'animateur jeunesse trop longtemps. Il estime qu'il est nécessaire de conserver une certaine proximité générationnelle avec ce public, afin de ne pas être complètement déconnecté de leur réalité. Il considère que les animateurs de 40 ou 50 ans n'ont « plus le même jus » et ne parlent pas « la même langue ». En interne, cette « représentation professionnelle » (Piasser, 2000) est partagée par sa collègue animatrice, Stéphanie. Elle apparaît avoir eu une influence sur ses choix de formation professionnelle continue. Son projet professionnel « visé » (Boutinet, 2011) à long terme est de gérer la programmation d'une salle de cinéma. Dès son entrée au Point Jeunes, il semble en effet ne pas vouloir y rester trop longtemps, car les possibilités d'évolution en interne cohérentes avec son projet professionnel visé sont limitées : « *On peut évoluer, mais les postes ils sont quand même... Y'a pas une salle de cinéma qui va être construite en fait ici* ». Il choisit son organisme de

formation BPJEPS en fonction des options disponibles. Il opte pour l'option « organisation d'événements et de manifestations » plutôt que pour un BPJEPS « développement de projets éducatifs », « très axé dans l'animation ». Ce choix lui ouvre selon lui davantage de possibilités et correspond mieux à son profil et à ses aspirations personnelles et professionnelles : « *Je me suis dit ce qui est cool c'est que j'aime bien tout ce qui est événementiel tout ce qui est monter des événements, du coup j'ai dit ben c'est intéressant de... Ça apporte une ouverture* ». Comme Louis, son rapport à la formation professionnelle continue peut être qualifié de conformiste, au sens de Dubar & Engrand (1986). Il tire profit des opportunités qui se présentent dans l'optique première de concilier sphère de vie personnelle et sphère de vie professionnelle. On peut en effet également identifier chez Florent une contamination de ces deux sphères de vie. Investi depuis plusieurs années dans son « association de cinéma » en dehors du travail, il cherche dans son parcours de formation professionnelle à compléter son profil « culturel » et à développer des compétences qu'il pourra remobiliser dans la sphère de vie personnelle. À termes, comme pour Louis, le projet personnel a pour objet de se transformer en projet professionnel.

Comme nous l'avons mentionné, **Stéphanie** partage la même représentation professionnelle que Flavien. Elle estime qu'une lassitude s'installe nécessairement « à un moment donné », ayant elle-même constaté cet effet chez d'autres animateurs. Elle espère donc « trouver le moment » où cette lassitude commencera à se faire sentir pour quitter l'animation en temps et en heure. Elle envisage elle aussi la formation professionnelle continue comme un moyen d'élargir ses perspectives d'avenir professionnel. En ce sens, son rapport à la formation professionnelle continue se rapproche en un sens de ceux de Flavien et de Louis, pouvant être considéré comme « conformiste » (Dubar & Engrand, 1986). Si elle aimerait « rester un petit peu » pour faire ses preuves au sein de l'équipe, elle attend de voir les perspectives qui découleront de sa formation BPJEPS, qui peut selon elle l'ouvrir « à beaucoup de choses », dont peut-être des « métiers auxquels elle ne pense pas ». Pour l'heure, Stéphanie ne se projette qu'à très court terme. Son Contrat d'Avenir se terminant en décembre, elle se voit « finir l'année ici » en ayant « idéalement » obtenu son BPJEPS au mois de septembre. Elle ne sait pas encore ce qu'il adviendra après la fin de son contrat. Il est à noter que les conditions d'emploi influencent ici davantage le rapport à la formation professionnelle continue et les projections dans l'avenir professionnel. Celui-ci s'avère plus incertain pour Stéphanie que pour Flavien et Louis, bien que ce dernier soit lui aussi en fin de Contrat d'Avenir lors de notre entretien. En ce sens, Stéphanie est davantage contrainte de projeter un « en dehors » que ses collègues. Il

apparaît difficilement concevable qu'elle puisse développer un rapport à la formation « actif-adapté » (*ibid.*) dans la mesure où son avenir à court terme dans l'organisation est incertain.

Ce positionnement vis-à-vis de la formation professionnelle continue fait écho aux travaux de Francis Lebon (2013), selon lesquels le travail et la formation dans le monde professionnel de l'animation servent à certains jeunes animateurs de « passerelle » vers un autre monde professionnel moins « ouvert » et bénéficiant d'une plus grande reconnaissance sociale (Bacou, 2017). Comme nous pouvons ici le voir, certains animateurs de cet ensemble partagent la « représentation professionnelle » (Piasser, 2000) selon laquelle l'animation n'est pas un métier que l'on peut faire toute sa vie. Nos résultats amènent à confirmer qu'il est professionnellement attendu que les animateurs « de terrain » prétendent à un certain temps de leur parcours à exercer un autre type de poste dans le monde professionnel de l'animation ou dessinent un projet de reconversion professionnelle en dehors de celui-ci (Bacou, 2017). On retrouve ainsi une double transaction, biographique et relationnelle (Dubar, 1992 ; 2000), où la formation professionnelle continue est mobilisée comme moyen de réalisation d'un « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) en adéquation avec les normes du groupe professionnel « d'appartenance » (Merton, 1957).

4.5.4. Des difficultés relatives à la forme scolaire (rapports à l'écrit et à l'évaluation, échos à la scolarité)

Dans notre corpus, nous identifions également des segments textuels mettant en exergue des difficultés relatives au rapport à l'écrit et à l'évaluation sommative en formation professionnelle continue. Le BPJEPS, qui est dans notre corpus la formation professionnelle dominante, implique pour certains animateurs une réactivation des difficultés rencontrées durant le parcours scolaire. Les cas de Moussa, Mathieu, Sabrina et Mohamed peuvent ici être rapprochés.

Mathieu et Sabrina exposent explicitement les difficultés qu'ils ont rencontrées durant leur parcours scolaire et leurs réminiscences en formation BPJEPS. Il apparaît opportun de souligner que **Mathieu** choisit de commencer son récit en revenant sur l'itinéraire de son décrochage scolaire durant le lycée. Il nous explique qu'il connaît des difficultés à l'écrit depuis ses études secondaires. Il n'est jamais parvenu à se défaire d'une certaine « peur de l'échec » et « d'être jugé » par rapport à ses compétences d'expression écrite. Son entrée en formation BPJEPS lui a demandé de faire « beaucoup d'efforts » sur ce plan, mais lui a également permis de progresser et de gagner en confiance, bien qu'il ait toujours appréhension de se

retrouver en situation d'« échec » dans le cadre de son travail : « *Au niveau de l'écrit je galère un peu, faut que je sois vraiment appliqué... Je sais que c'est très important, je fais beaucoup, enfin j'ai fait beaucoup d'efforts hein depuis que j'ai fait le BPJEPS j'ai fait beaucoup d'efforts autour de ça... Mais j'ai toujours peur qu'on me dise "c'est nul", enfin, voilà... Je suis quelqu'un qui me vexé facilement* ». La formation professionnelle continue implique pour Mathieu une appréhension relative à la remobilisation d'une expérience antérieure mal vécue. S'il doit se confronter à ses difficultés à l'écrit et à sa peur de l'échec héritées de ses années lycée, cette expérience lui permet de progresser et de gagner en confiance : la validation de sa formation BPJEPS le place en une situation de réussite face à l'évaluation.

À l'instar de Mathieu, **Sabrina** a connu le décrochage puis la sortie du système scolaire sans qualification. Elle estime elle aussi que la formation BPJEPS a été une épreuve difficile la mettant face à sa « bête noire ». Pour autant, elle lui a également permis de progresser au niveau de l'écrit et de gagner en confiance : « *Je me lance un peu plus facilement, parce que j'avais vraiment, c'était vraiment ma bête noire et j'avais vraiment des appréhensions, jusqu'à pas très, jusqu'à pas très longtemps, au mois d'août. Là je me suis lancée et ben je, voilà, j'envoie. [C'est par rapport à la fin du lycée qui était compliquée ou ?] Ben... J'ai été déscolarisée, j'avais 16 ans... J'avais même pas eu le brevet, enfin... Disons que l'écrit ça a jamais été vraiment mon truc* ». La distance temporelle au rapport à l'écrit apparaît ici comme un ingrédient renforçant l'appréhension lors du retour en formation professionnelle. Elle explique que dans son parcours antérieur d'animatrice CLAE, elle n'a jamais réellement eu à se confronter à l'écrit : « *De 16 à 27 y'a quand même 10 ans, tu te remets à l'écrit comme ça d'un coup tu prends un gros coup ! C'est dur ! (rires) [Y'a une période où t'y as pas trop touché quoi] C'est ça [...] Dans le cadre du BAF tu n'écris pas. Les projets sont pondus par la Mairie* ».

On retrouve chez **Moussa** les difficultés relatives à l'expression écrite lors de son retour en formation. À la différence de Mathieu et de Sabrina, il ne les met pas en lien avec son parcours scolaire. Dans un premier temps, durant sa formation BAFD, il se retrouve en difficulté à cause d'« un écrit » final qu'il doit produire pour valider sa formation. Dans le récit de cet événement, il mobilise différents éléments explicatifs. La forme attendue de l'écrit ne lui paraît pas suffisamment claire et formalisée. N'ayant « pas forcément de facilité à l'écrit » contrairement à l'oral, il a besoin d'un « guide » qui lui « explique vraiment les attendus ». Le manque de temps dédié à l'écriture sur son temps de travail est également mis en avant pour expliquer ses difficultés : « *C'est quoi la forme...? Et ça ça me bloque. Et j'ai pas forcément de, de facilité à l'écrit [...] C'est la MJC qui m'a envoyé me former sur le BAFD, et j'avais pas le temps de travailler mon écrit au boulot, donc si tu veux ça m'aidait pas aussi à m'y mettre à fond...* ». Il se

retrouve finalement en situation d'échec, ne rendant pas cet écrit et n'allant donc pas au bout de la formation BAFD.

Moussa nous explique qu'il n'a pas finalisé le BAFD, car il devait « très vite » se lancer sur le BPJEPS, avant la fin de son Contrat d'Avenir. Les tests d'entrée du BPJEPS comportant une épreuve écrite, il est à nouveau confronté à ces difficultés au cours de cette séquence. Il se retrouve ainsi sur liste d'attente : « *L'écrit m'a un petit peu pénalisé, sur les tests d'entrée, j'étais 25e, sur 19 places, j'étais sur liste d'attente, et du coup je suis rentré à la session d'après* ». Durant la formation à proprement parler, il s'organise afin de ne pas rencontrer les mêmes difficultés que lors de sa formation BAFD. Ici, la mobilisation de l'ensemble de l'équipe de la MJC P apparaît comme un ingrédient ayant contribué à sa réussite : « *la difficulté de l'écrit n'en est pas vraiment une... Après, par rapport à ce qui me bloquait sur le BAFD, honnêtement à chaque fois qu'y avait des écrits, donc 4 dans l'année, j'ai posé des congés. Je me suis mis une semaine de congés, et j'ai géré mon truc depuis la maison. J'ai envoyé mes copies ici, tout le monde me les a corrigés, des trucs où je m'étais trompé ou même sur de l'orthographe, y'a pas eu de souci là-dessus, et même sur certains dossiers, je les ai fait corriger par des potes et j'étais assez sûr de moi...* ». Pour autant, les évaluations relatives à certaines épreuves le mettent à nouveau face aux difficultés qu'il a pu rencontrer durant son BTS en contexte d'examen. Il vit mal de se retrouver « à la repech » sur une épreuve d'animation alors qu'il estime qu'il s'agit en temps normal de son point fort. : « Je trouve ça assez marrant que moi je me fasse reprendre sur de l'animation alors que normalement je prépare plutôt bien mes trucs et je retombe, souvent même si y'a de la difficulté, sur mes pattes, mais euh... Là je me suis vu trop beau ». Durant ces séquences de formation, Moussa est donc comme Mathieu et Sabrina amené à faire face à ses difficultés et apprend à tirer profit de ses échecs. Le rôle de ses collègues est ici souligné, leurs conseils lui permettent de prendre du recul face à ces épreuves et de surmonter ses difficultés personnelles. *In fine*, il parvient à valider sa formation BPJEPS en suivant les conseils des formatrices et de ses collègues lors de la seconde séance d'évaluation.

Point commun avec Mathieu et Sabrina, le parcours scolaire de **Mohamed** est décrit comme « assez chaotique ». Nous l'avons vu précédemment, il fait le choix de se professionnaliser dans l'animation plutôt que de poursuivre son BEP paysagiste. S'il ne met pas en lien les difficultés rencontrées durant sa formation BPJEPS avec son parcours scolaire, il peut sans doute aider à comprendre sa réaction dans cette épreuve, où il décide d'abandonner sa formation professionnelle continue. Il regrette aujourd'hui d'avoir abandonné suite à une « embrouille » avec « l'organisme de formation ». Il nous explique ce qu'il s'est passé : « *Si tu veux j'étais en poste d'adjoint, et [...] je*

devais... Faire un stage de direction... J'ai dit à mes formateurs bon ben est-ce que je peux le faire sur mon poste en cours tu vois ? "Ouais pas de problème, c'est cool". Donc je prépare machin nana, et à 15 jours de, 15 jours des vacances, le mec il vient me voir, paniqué tu vois, il me dit euh, "en fait non j'ai demandé il faut que tu changes de poste, il faut que tu sois sur un autre poste" ». Il prépare ainsi au pied levé son séjour au sein d'une autre structure. Durant son évaluation, on lui reproche de ne pas avoir assez bien préparé ce séjour. Mohamed nous explique que c'est lorsque son formateur lui annonce qu'il va devoir passer « à la repech » qu'il « dégoupille ». Déjà en poste en tant que directeur, il y voit une remise en cause de ses compétences et de sa légitimité professionnelle, ce qu'il ne parvient pas à surmonter : « Ça remet en question quoi ? Je suis pas apte à être directeur ? [...] J'ai réagi comme un petit con en fait tu vois. [Tu t'es embrouillé avec lui ?] Ouais je me suis embrouillé avec lui j'ai dit "vas-y j'arrête le BPJEPS" Il m'a dit "non et tout", j'ai dit arrête, j'ai plus confiance en vous j'arrête ». Il prend d'autant plus mal cette évaluation négative qu'il considère que « tout le monde valide son BPJEPS » et qu'il faut « vraiment être à la ramasse pour pas valider son BPJEPS ». L'entrée en formation professionnelle continue avait ici pour objet de venir « combler un décalage entre un niveau de responsabilité exercé et un titre ou un diplôme requis » (Labbé *et al.*, 2019, p.66). À l'inverse, elle vient remettre en cause la légitimité professionnelle acquise par l'expérience de Mohamed. Cette séquence a une incidence sur son rapport actuel à la vie professionnelle. Il explique qu'il se sent légitime à son poste, en raison de son « parcours », mais qu'il est aujourd'hui le seul de son équipe à ne pas être titulaire de ce diplôme : « En tant que dirlo c'est dommage ! (rires) ». Il craint que sa légitimité puisse être remise en cause par l'équipe d'animation ou par les responsables du Service. Il regrette également d'être ainsi bloqué quant à ses perspectives professionnelles. Ayant arrêté ses études avant le baccalauréat, le BPJEPS lui aurait permis de prétendre à d'autres postes que ceux auxquels il a aujourd'hui accès : « ça me donne un niveau bac après tu vois ? Je sais pas après tu peux envisager 1000 trucs avec le bac ». La formation professionnelle continue apparaît là encore avant comme un moyen de légitimation et d'évolution professionnelle dans le monde de l'animation ou en dehors.

En 2017, le taux de chômage des jeunes actifs de 15 à 29 ans est de 16,5 % contre 9,1 % pour les actifs de 15 à 64 ans (INSEE, 2017). Comme nous l'avons exposé précédemment, en raison de sa facilité d'accès, le monde professionnel de l'animation apparaît comme un moyen pour certains jeunes « peu qualifiés » de s'insérer professionnellement (Lebon, 2013 ; Bacou, 2017). Nous avons vu qu'un nombre conséquent de jeunes animateurs entrent dans la profession sans diplôme professionnel, en n'étant titulaires que d'un BAFA. Faisant ainsi office de formation initiale, celle-ci a l'avantage pour les jeunes ayant eu un parcours scolaire difficile de ne pas impliquer une confrontation individuelle à l'écrit et d'être relativement éloignée dans ses contenus de la forme scolaire. Pour autant, ces contenus restent fidèles à une ingénierie de formation n'ayant que peu évolué au cours des dernières décennies, où les contenus théoriques des premières et troisièmes sessions sont juxtaposés plutôt qu'articulés à l'expérience pratique de la deuxième session (Houssaye, 1995). Dans notre corpus, nous identifions des difficultés relatives au rapport à l'écrit et à l'évaluation sommative en formation professionnelle continue. Ainsi, à la différence du BAFA, le BPJEPS, qui est dans notre corpus la formation professionnelle dominante, implique pour certains animateurs une réactivation des difficultés rencontrées durant le parcours scolaire.

4.5.5. Éléments de discussion des résultats

Nous l'avons dit en introduction de cette partie, la formation professionnelle continue, qu'elle soit formelle ou informelle, revêt une importance toute particulière dans un monde de l'animation où l'accès à l'emploi est peu réglementé. La formation professionnelle continue s'adressant à des professionnels en poste, elle n'est que rarement identifiée comme un espace de socialisation professionnelle dans les récits de notre corpus. Le rapport aux contenus, aux autres formés et aux formateurs semble plus distancié qu'il ne peut l'être en formation initiale, où le formé découvre un nouveau monde professionnel par le biais des ses formateurs et aux côtés de ses collègues de formation. La modalité de l'alternance, dominante dans les cas présente, favorise à notre sens cette mise à distance de la formation professionnelle continue.

Nos résultats mettent en exergue la complémentarité entre formation informelle et formation formelle dans les parcours des animateurs jeunesse. Louis, Mohamed, Taha et Flavien sont les seuls animateurs chez qui la formation professionnelle continue est explicitement liée à des apprentissages professionnels, renvoyant essentiellement à la figure de « l'animateur technicien » (Gillet, 1996). Ainsi, la formation formelle n'est pas reconnue comme le lieu d'apprentissage du « métier d'animateur ». Pour autant, si celle-ci est parfois critiquée, voire rejetée par certains

animateurs qui ne voient pas « d'intérêt » à entrer en formation professionnelle continue compte tenu de leurs expériences et des compétences acquises dans ce cadre, le défaut de formation professionnelle est un frein à l'évolution professionnelle des animateurs (Norbert, Imane). Les animateurs de notre corpus partagent donc majoritairement la représentation selon laquelle l'animation s'apprend aux côtés des pairs, sur le terrain, par le biais de l'expérience, mais que la formation et la qualification professionnelle est cependant indispensable à la réalisation d'un projet professionnel dans le monde de l'animation. En ce sens, les Apprentissages Professionnels Informels (Carré & Charbonnier, 2013) semblent occuper une place prépondérante dans le développement professionnel des animateurs et les formateurs informels semblent jouer un rôle plus important dans le processus de socialisation professionnelle que les formateurs formels. Pour autant, la formation formelle est dans certains cas importante pour « donner du sens » au travail et « prendre du recul » par rapport aux pratiques et aux orientations politiques qui orientent le travail au quotidien (Bordes, 2008), comme en attestent les cas de Stéphanie, Guillaume ou Amélie.

Dans nos résultats, le rapport à la formation des animateurs apparaît donc complexe et en lien avec l'origine du parcours dans l'animation. Il est en effet intéressant de mettre ces séquences en comparaison avec les modalités d'entrée et de professionnalisation dans l'animation. Les animateurs qui sont entrés par la voie d'une reconversion professionnelle ont tous débuté leur parcours dans l'animation par une formation professionnelle. Ces derniers n'ont généralement pas besoin de retourner en formation professionnelle continue, suffisamment qualifiés et reconnus par leurs responsables pour réaliser leur « projet professionnel » (Kaddouri, 2019). C'est notamment le cas de Jules, Armand, Thomas ou Caroline. Lorsqu'ils retournent en formation professionnelle continue, ils ne semblent pas rencontrer de problème particulier. L'objectif est alors généralement une amélioration des conditions d'emploi, l'accès à un poste de coordination ou de direction et/ou une distanciation vis-à-vis de l'animation de terrain, comme dans les cas de Guillaume et Louis.

Les animateurs qui sont entrés par la voie de l'emploi « par défaut », faute de qualifications et dans une logique de « rétribution » (Longo & Bourdon, 2016), ou par la voie de l'animation occasionnelle, se réorientant leur projet professionnel dans l'animation à la suite d'un échec du projet professionnel initial (Bacou, 2017), ont pour la plupart connu des difficultés ou des échecs dans le cadre de leur parcours scolaire et/ou universitaire et entretiennent ainsi un rapport parfois plus ambivalent à la formation. N'étant pas titulaires d'un titre professionnel, ces animateurs ont généralement besoin de passer par la formation professionnelle continue s'ils souhaitent continuer leur parcours dans l'animation dans une optique de « professionnalisation » (Bourdoncle, 2000). Ici,

la formation professionnelle continue est mobilisée comme un moyen de perfectionnement et de développement professionnels tout autant que comme un moyen de stabilisation des conditions d'emploi. Ces animateurs n'ont pas nécessairement pour projet d'évoluer vers une autre place au sein de l'organisation que celle qu'ils occupent, mais simplement de la pérenniser, en mettant en adéquation « un niveau de compétences acquises sur le terrain et une reconnaissance professionnelle » (Labbé *et al.*, 2019, p.66) et/ou d'acquérir assez d'expérience et de qualifications pour ensuite pouvoir accéder à un groupe professionnel moins « ouvert » (Lebon, 2010 ; Bacou, 2017). Quelle que soit la forme de leur « rapport à la formation » (Dubar & Engrand, 1986), celle-ci apparaît dans nos résultats comme un vecteur important de reconnaissance professionnelle.

Si le retour en formation ne pose pas de problème à certains de ces animateurs (Flavien, Amélie, Mathilde, Taha, Ahmed), un certain nombre d'entre eux rencontrent comme nous l'avons vu des difficultés en raison de la prégnance de la forme scolaire dans les dispositifs de formation professionnelle continue : évaluations et productions écrites cristallisent les difficultés rencontrées durant ces séquences, qui s'apparentent à des épreuves. Lorsque l'épreuve en question est surmontée, elle permet de regagner en confiance et en « légitimité professionnelle » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013). La formation professionnelle continue contribue alors à la satisfaction au travail (Paugam, 2000) des animateurs et au développement d'une identité « d'entreprise » (Dubar, 1992 ; 2000), si tant est que la légitimité qu'ils estiment avoir acquise en formation et la redéfinition de leur projet professionnel soient reconnues socialement au sein de l'organisation dans laquelle ils s'inscrivent (Moussa, Stéphanie). Faute de reconnaissance et de possibilité de « qualifier les compétences acquises en formation » (Labbé *et al.*, 2019), ils développent une identité « de réseau », cherchant à se réaliser en dehors de leur organisation, ou « de métier », se résignant à la place qui leur est attribuée en l'attente d'une autre opportunité (Mathieu, Sabrina). Lorsque l'épreuve que constitue le retour en formation ne peut être surmontée, l'animateur remet en question sa légitimité professionnelle (Mohamed, Moussa), pouvant parfois l'amener à redéfinir son projet professionnel en dehors du monde de l'animation.

4.6. Conditions de l'ajustement identitaire dans le collectif de travail en contexte de changement institutionnel

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, l'histoire du monde de l'animation se caractérise par

une évolution en lien avec le contexte socio-économique et politique. Aujourd'hui, le segment professionnel de l'animation jeunesse apparaît plus particulièrement en prise aux changements de « niveau institutionnel », qui induisent des changements de niveau « organisationnel » (Ardoino, 1993). La question du renouvellement ou de l'ajustement des pratiques et des modalités d'intervention en fonction de l'évolution des commandes et des projets politiques, d'une part, et des références socioculturelles, des attentes et des besoins des jeunes, d'autre part, occupe une place centrale dans les préoccupations des élus et des cadres de l'animation jeunesse. Les animateurs jeunesse doivent également faire face à des changements plus particulièrement en lien avec les impératifs du *New Public Management*. Malgré la remise en cause de ses principes, sa logique se prolonge dans les contre-modèles proposés, dont la *New Public Governance*, promouvant un modèle plus horizontal et « coconstruit » (Matyjasik & Guenoun, 2019) ; Boltanski & Chiapello, 1999). Comme le mettent en exergue Marcel Guenoun et Nicolas Matyjasik, ces nouvelles formes, qui font toujours davantage appel à la responsabilité individuelle vis-à-vis de la performance, « ravivent » la transposition des instruments et des logiques du secteur privé dans le secteur public en conservant un même impératif : faire « mieux » ou *a minima* « autant » avec « moins ». La prégnance des impératifs de gestion et d'*accountability* a notamment été mise en exergue dans le monde de l'animation par Cécile Vachée et Christophe Dansac (2013). Les fonctions professionnelles traditionnelles des animateurs socioculturels évoluent donc en lien avec ces nouveaux impératifs, entraînant chez certains animateurs le développement d'un « malaise identitaire » (Douard, 2003 ; Virgos, 2017). Il s'agit de comprendre comment les animateurs jeunesse parviennent à s'« ajuster » (Kaddouri, 2019) face à ces changements. Nous verrons dans quelle mesure la remise en cause de l'existant, s'il est un vecteur de « crise des identités » (Dubar, 2000), est également une occasion pour les animateurs de tirer profit de la renégociation de l'ordre (Strauss, 1992). Le changement de l'ordre des choses est également, pour les « *managers* » (Boltanski & Chiapello, 1999), un moyen de responsabiliser et d'engager les animateurs de terrain dans la co-construction des projets et des politiques. Dans notre corpus, nous identifions des cas où la « co-construction du changement » permet une « transition active » (Dupuy & Le Blanc, 2001) contribuant à l'adhésion collective à un « autrui généralisé » (Mead, 1934) au sein de l'équipe ou de l'organisation. Dans ces séquences de transition professionnelle, nous verrons que les modalités d'ajustement des animateurs jeunesse peuvent être très différentes en fonction du contexte et du sens donné au changement en cours. Il s'agit donc pour nous ici d'analyser comment l'ordre est (re)négocié, (ré)agencé au gré des interactions et des événements (Strauss, 1992). Notre propos se structure ici en deux sous parties. La première est relative aux 11 cas significatifs d'ajustements identitaires « bien vécus » en contexte de changement. Ils sont

relatifs à 9 des 23 entretiens de notre corpus, soit 39 % de l'ensemble. Aucune femme n'est ici représentée. Dans le même type de contexte, la seconde sous partie mettra en comparaison 6 cas significatifs d'ajustements identitaires *a contrario* « mal vécus ». Ils sont relatifs à 5 entretiens de notre corpus, soit 21 % de l'ensemble. Les femmes sont là encore absentes. Notons que les femmes de notre corpus ont une ancienneté moindre dans leurs structures actuelles et un taux de mobilité professionnelle plus important que les hommes. Elles travaillent également plus longtemps que les hommes en tant qu'animatrices ALAE-ALSH. Elles ont ainsi vraisemblablement moins affaire à ce type de changements que les hommes dans le cadre de leur parcours professionnel. Au total, 19 segments textuels sont mis en comparaison. Ils sont extraits des différentes associations des codes suivants sous Nvivo via la fonction « requête d'encodage » : « insatisfaction au travail », « satisfaction au travail », « changement structurel », « avenir professionnel ». Nous n'analysons ici que les associations de nœuds dont le taux de similarité d'encodage est *a minima* de 64 % (coefficient de Jaccard = 0,64). L'ensemble des 117 segments textuels obtenus ont été analysés pour ne sélectionner que ceux qui apparaissent à nos yeux réellement significatifs.

4.6.1. Des épreuves, des challenges et des réalisations collectives qui soudent le collectif et contribuent à l'émergence d'une identité professionnelle partagée

Les 11 cas retenus sont selon nous significatifs de l'émergence ou du renforcement d'un « autrui généralisé » (Mead, 1934) par le biais d'une expérience collective bien vécue. Nous identifions dans notre corpus deux types d'expériences collectives bien vécues : des « épreuves » (Perez-Roux, 2016) et des réalisations collectives contribuant au renforcement du sentiment d'appartenance de l'animateur et au renforcement de la cohésion au sein de l'équipe. Comme nous le verrons, toutes ces séquences sont liées à des changements de différentes natures, impliquant un nouvel « ajustement identitaire » (Throwe & Fought, 1987 ; Dubar, 1992) pour les animateurs en poste.

Épreuves et opportunités de renégociation favorable de l'ordre relatif à la division du travail au sein du collectif

Nous mettons dans un premier temps 4 cas en comparaison qui nous permettent de comprendre dans quelle mesure la traversée d'une épreuve professionnelle commune peut favoriser l'émergence et l'adhésion à un « autrui généralisé » (Mead, 1934) au sein du collectif de travail.

L'intégration des éducateurs spécialisés dans les Accueils Jeunes de la commune A en 2009 peut

être considérée comme changement de niveau institutionnel (Ardoino, 1993), dans la mesure où leur arrivée s'ancre dans un changement d'orientation politique de la part de la municipalité vis-à-vis de son Service Accueil Jeunes. Si ce changement imposé sans concertation a été plus ou moins bien vécu par les animateurs, il constitue quoi qu'il en soit un marqueur temporel important de leur récit. **Nathan** prend ses fonctions au sein de l'Accueil Jeunes R en même temps que sa collègue éducatrice spécialisée, en juin 2016. Ils font leurs débuts aux côtés de Taha, arrivé depuis peu à l'Accueil Jeunes R, que Nathan considère comme un « taulier » du Service. L'ingrédient principal qui rapproche et soude le binôme d'animation dans cette séquence est le départ de leur collègue éducatrice spécialisée et le *turnover* qui se prolonge sur ce poste au fil des mois, contraignant Nathan et Taha à s'ajuster face au poste vacant. Nathan et Taha traversent donc une épreuve commune à leurs débuts au sein de l'Accueil Jeunes R. Nathan estime que les jeunes qui se livrent auprès d'eux et « s'investissent » dans cette relation méritent un investissement professionnel réciproque de la part des éducateurs spécialisés. On retrouve ici une représentation professionnelle du « cœur du métier » où la relation de confiance avec le public apparaît centrale (Virgos, Dansac & Vachée 2017). Le *turnover* de ces derniers nuit selon Nathan au développement de cette relation entre les jeunes et l'équipe de l'Accueil Jeunes. Si Nathan voit à ses débuts d'un bon œil le travail en complémentarité avec des éducateurs spécialisés dans le cadre des Accueils Jeunes, il développe au gré des départs une désillusion à ce sujet. Il adhère ainsi progressivement à la position de Taha, très critique vis-à-vis de la « professionnalité » (Perez-Roux, 2012) des éducateurs spécialisés au sein des Accueils Jeunes. En l'absence d'éducateur spécialisé, Nathan et Taha comblent le vide en reprenant bon an mal an « les casquettes d'éduc ». Si cette épreuve permet à Nathan d'adopter l'attitude d'un « autrui généralisé » (Mead, 1934) propre aux animateurs des Accueils Jeunes où les « éducateurs spécialisés » font office de « groupe de référence négative » (Merton, 1957 ; Newcomb, 1943), il espère que cependant que cette absence ne perdurera pas. Elle est en effet la source d'un sentiment de « qualité empêchée » au travail (Clot, 2006 ; Lebon & Lima, 2011). Il est intéressant de relever que Nathan explique que « plus le temps passe » et plus l'intégration d'un nouvel éducateur spécialisé au sein de la structure sera difficile. Le binôme d'animation se renforçant et comblant le vide du fait de l'absence d'éducateur spécialisé, l'arrivée d'un nouvel éducateur spécialisé va nécessairement remettre en jeu la place de chacun et l'ordre établi (Strauss, 1992 ; Bordes, 2015) par les deux animateurs durant cette période de transition.

Taha mentionne également cette situation dans son récit, ce qui nous permet de voir dans quelle mesure les deux collègues animateurs partagent le même ressenti face à cette épreuve. L'Accueil Jeunes R est donc en attente d'un nouvel éducateur spécialisé, suite au troisième départ que Taha ait connu depuis son

arrivée au sein de la structure en 2016. Il fait donc face à un troisième changement subi impactant l'organisation du travail en lien avec les difficultés d'ajustement des éducateurs spécialisés au sein des Accueils Jeunes. Ayant plus d'ancienneté que Nathan au sein du Service, il est plus particulièrement désabusé par le *turnover* des éducateurs spécialisés et estime que leur binôme se « porte très bien » sans eux : « *On attend le douzième là [...] Pfff ! Je m'en fous, franchement... Comme ils disent les jeunes "je m'en bats les couilles" [...] Moi je pense qu'on éduque ici, sur un accueil fermé, c'est pas, c'est pas... Sa place de... Un éduc moi je les vois fonctionner, ils sont sur des suivis, ils sont tout le temps en vadrouille, ils sont pas... Et nous notre corps de métier c'est animer le lieu* ». L'animation du lieu est donc centrale dans son « idéal professionnel » (Davis, 1975) du travail en Accueil Jeunes. Il estime que les éducateurs spécialisés doivent passer par ce support de base pour y développer une relation de confiance avec les jeunes qui « ont un problème » et qu'ils doivent donc avoir la « fibre » de l'animation. Cette épreuve renforce l'internalisation d'un « autrui généralisé » (Mead, 1934) caractéristique des animateurs du Service Accueil Jeunes. Elle le rapproche également de Nathan, qui adopte progressivement cette même « attitude » (*ibid.*). Privés d'éducateur spécialisé pendant 1 an, Taha et Nathan font face à une épreuve commune qui renforce leur binôme. Ils s'accordent sur la division du travail (Hughes, 1996) afin de palier à cette absence. Négociation de l'ordre (Strauss, 1992) où Taha trouve particulièrement son compte. Il se consacre davantage à « tout ce qui est administratif », connaissant les procédures internes de par son ancienneté. Plus « posé », Nathan est plus souvent « en contact avec les jeunes », d'autant qu'avec le temps, Taha a tendance à « perdre un peu patience » avec eux. A 58 ans, le travail de terrain fait aujourd'hui office de *dirty work* (Hughes, 1996) pour Taha, qui cherche à s'en distancier pour se consacrer aux fonctions de direction et de gestion de la structure. Cette trajectoire individuelle va dans le sens des résultats de Magalie Bacou (2017), qui note une tendance à la distanciation du travail de terrain chez les animateurs de plus de 30 ans.

De par l'identification d'un même « groupe de référence négatif » (Merton, 1957 ; Newcomb, 1943), Nathan explique que Taha et lui se retrouvent sur des valeurs communes et sur un même *leitmotiv* : être présent pour les jeunes du quartier, à l'opposé des anciens éducateurs spécialisés qui leur ont donc fait faux bond. Ils développent une « identité de métier » (Dubar, 1992 ; 2000) critique vis-à-vis du changement institutionnel les amenant à désormais devoir travailler aux côtés d'éducateurs spécialisés qui ne partagent pas ces valeurs communes et ce *leitmotiv*. Si le travail au sein de l'Accueil Jeunes R n'est « pas facile tous les jours », Nathan sait qu'il peut compter sur Taha, et réciproquement. L'épreuve prend fin lorsqu'un nouvel éducateur parvient finalement à « s'affilier » (Coulon, 1989) au sein de l'équipe de l'Accueil Jeunes R, en 2018. A la différence de ses prédécesseurs, Lambert adhère aux valeurs communes des deux

animateurs et accepte d'animer à leurs côtés durant les temps d'accueil. Il parvient ainsi à trouver sa place au sein de la structure. Taha et Nathan sont donc parvenus à tenir le cap jusqu'à son arrivée, ce qui renforce leur sentiment de « légitimité professionnelle » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013).

Chez d'autres animateurs, les changements institutionnels et organisationnels liés à l'aménagement dans de nouveaux locaux apparaissent intéressants à mettre en comparaison avec les cas précédents. Cette transition apparaît comme une opportunité de renégocier la place occupée (Strauss, 1992) dans la « division du travail » (Hughes, 1996) ordonnant le collectif.

Louis intègre l'équipe permanente de la MJC en 2016 à l'âge de 25 ans, dans le cadre d'un Contrat d'Avenir l'engageant pour 3 ans. Son embauche coïncide avec plusieurs ingrédients : l'investissement des nouveaux locaux de la MJC et le départ de Llorens, qui était jusqu'alors en poste en tant qu'animateur culturel. Louis propose à la directrice de la MJC E d'« essayer de gérer ce domaine-là », malgré son manque de compétences sur le plan culturel. La directrice lui « fait confiance » en lui donnant la responsabilité du « boulot » en lien avec la nouvelle salle de spectacle. Cette nouvelle mission enthousiasme Louis, car « tout est à faire de A à Z ». Cette séquence est « très bien vécue » par Louis, qui profite de l'opportunité offerte à ce déménagement pour renégocier une place plus en adéquation avec son « idéal professionnel » (Davis, 1975), son projet professionnel (Kaddouri, 2019) et ses centres d'intérêts personnels. On retrouve là encore une certaine contamination des sphères de vie (Supeno & Bourdon, 2013). Louis recherche avant tout, dans la reconfiguration qu'occasionne ce changement, à maximiser son épanouissement personnel au travail (Longo & Bourdon, 2016) en s'éloignant de la part du travail qui fait office de *dirty work* (Hughes, 1996) : l'animation de terrain auprès des jeunes. Il voit les moyens dont il dispose pour relever ce challenge se développer, puisque sa direction lui permet de suivre une formation d'ingénieur du son et de travailler aux côtés du régisseur de la salle de spectacles. Louis ne participe pas activement au changement et à la construction du nouveau projet de structure en amont du déménagement de la MJC. Pour autant, ce changement a bel et bien une incidence sur le processus de socialisation professionnelle, dans la mesure où sa « transaction biographique » (Dubar, 1992 ; 2000) est validée socialement durant cette séquence de changement : son sentiment de « légitimité professionnelle » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013) se renforce, car il reçoit des preuves de confiance et de reconnaissance de la part des autres significatifs (Hughes, 1958). D'autre part, ses derniers lui confient la responsabilité du « domaine » dans lequel il projette de se former et d'évoluer au sein de la MJC E. Le déménagement acté par le Conseil d'Administration et la Mairie de la commune A entraîne donc une réorientation des missions de la MJC E et *in fine* du travail des membres permanents de l'équipe. Ce changement permet à Louis de négocier une place plus favorable que celle qu'il occupait jusqu'alors, lassé de son travail en tant

qu'animateur jeunesse. Sa forme d'intégration (Paugam, 2000) évolue en lien avec ce changement, qui lui permet de se projeter en continuité.

De son côté, **Théo** connaît deux changements consécutifs qui vont l'amener à négocier une nouvelle place au sein de la MJC E. Un changement de direction dans un premier temps, suivi du déménagement de la MJC E dans ses nouveaux locaux. Jusqu'à l'arrivée de sa nouvelle directrice, la dynamique d'équipe est problématique. Théo explique qu'à ses débuts, « la direction » de la MJC « ne s'entend avec personne ». La structure est isolée au sein du quartier, dans la mesure où la directrice ne crée « aucun lien » et ne développe que de rares projets en partenariat. Se fermant aux autres, l'équipe d'animation suit cette même dynamique, les tâches sont cloisonnées et il n'y a que peu de coopération en interne ; forme de management qui correspond peu ou prou au modèle directif taylorien ou « post-taylorien », tel que décrit par Boltanski & Chiapello (1999). C'est donc ici l'arrivée de la nouvelle directrice qui implique un changement de niveau organisationnel (Ardoino, 1993) bénéfique à la dynamique d'équipe de la MJC E. Elle contribue selon Théo à décroisonner le travail de la MJC, en interne comme en externe. Se rapprochant par opposition à l'ancienne directrice d'un modèle de management « participatif » (Boltanski & Chiapello, 1999), elle renoue des liens avec les différents acteurs du quartier et les autres MJC de la commune A, rompant ainsi avec une longue période d'isolement. Un suivi individualisé des jeunes est notamment instauré en partenariat avec le Club de prévention du quartier dans une optique de prévention de la délinquance et du décrochage scolaire. Ce changement permet à Théo de redonner du sens à son travail, dans la mesure où les nouvelles orientations de la direction sont davantage en adéquation avec son « idéal professionnel » (Davis, 1975). Il est à noter qu'avant le déménagement de la MJC, Théo a subi une agression sur son lieu de travail par des jeunes du quartier entraînant plusieurs mois d'arrêt de travail. La directrice profite du projet de déménagement pour donner à Théo l'opportunité d'évoluer en interne vers une nouvelle place moins spécialisée sur l'animation sportive et plus ouverte sur l'« animation généraliste ». De nouvelles responsabilités en adéquation avec ses qualifications lui sont ainsi confiées. Il devient référent de « projets à l'année » comme chacun des membres de l'équipe actuelle. On trouve ici une forme de responsabilisation individuelle qui semble viser un réengagement personnel dans le travail. Le temps de travail n'est plus exclusivement consacré au face-à-face avec le public, Théo et les autres animateurs participent aux fonctions de gestion et d'administration de la MJC. Cet éloignement du travail de terrain est, semble-t-il, bien vécu par Théo, qui y voit une forme de reconnaissance de ses compétences et de son expérience, comme Léo. Ce changement semble lui permettre de « rebondir après un échec »

(Bacou, 2017). Le déménagement — comme pour d'autres structures précédemment étudiées — a engendré un renouvellement du public. En prenant place dans un lieu plus visible et institutionnalisé au sein du quartier, la MJC E va perdre les jeunes avec lesquels Théo et l'ancienne équipe d'animation rencontraient le plus de « difficultés ». La MJC fait le choix dans ce projet de déménagement de ne pas attribuer d'espace exclusif aux jeunes, ce à quoi les conditions matérielles « se prêtent ». Grâce à l'enquête de terrain, nous savons que ce choix de rupture en matière de conditions d'accueil et de distanciation vis-à-vis des jeunes du quartier a été motivé par les débordements qu'a connus l'équipe de la MJC E dans les anciens locaux. Aujourd'hui, Théo estime que le principal challenge concernant l'action jeunesse est de trouver un « juste milieu » entre l'appropriation des anciens locaux par les jeunes et la distanciation marquée par rapport aux locaux actuels. L'ouverture d'un « espace de vie » intergénérationnel dont les jeunes n'ont plus l'usage exclusif complexifie les problématiques d'identification et de mobilisation de ces derniers, malgré la plus-value que représente la mixité et le décloisonnement des activités aux yeux des professionnels de la MJC E.

Ces deux changements permettent à Théo de partir sur de nouvelles bases, autour d'un nouveau projet de structure, d'une nouvelle équipe et d'un nouveau public. La renégociation de la division du travail (Strauss, 1992 ; Hughes, 1996) occasionnée par le changement de direction lui permet de ne plus être cantonné à un travail d'animation de terrain. Le déménagement lui permet de travailler avec un autre public, dans d'autres conditions, et d'évoluer sur des fonctions de gestion et d'administration. Ayant subi une agression sur son lieu de travail, le changement apparaît ici impératif pour envisager un parcours en continuité.

Deux formes typiques de « transaction biographique » (Dubar, 1992 ; 2000) peuvent être distinguées dans les 4 cas présentés. Les cas de Taha, Nathan et Louis correspondent à la première forme. Pour Taha et Nathan, la cohésion de leur binôme est renforcée par le sentiment d'avoir réussi à traverser « l'épreuve » (Perez-Roux, 2016) relative à l'absence d'éducateur spécialisé. Satisfaits par la relation qu'ils développent au cours de cette séquence, ni l'un ni l'autre n'envisage une rupture. Ils développent une forme d'intégration professionnelle « assurée » (Paugam, 2000). L'arrivée de Lambert en tant qu'éducateur spécialisé met fin à l'épreuve ici analysée, impliquant dans la séquence suivante une renégociation de la division du travail (Strauss, 1992 ; Hughes, 1996) au sein de la nouvelle équipe. Pour Louis, le challenge que constitue l'emménagement dans la nouvelle MJC lui permet de négocier une place plus satisfaisante au regard de son projet professionnel (Kaddouri, 2019) et de son rapport au travail (Paugam, 2000 ; Longo, 2011). Il bénéficie de la reconnaissance du collectif et de la confiance de sa directrice, dont il se rapproche durant cette transition professionnelle, ce qui valide socialement sa transaction biographique (Dubar, 1992 ; 2000). Évoluant vers des missions plus en adéquation avec ses attentes, son intégration reste cependant « incertaine » (Paugam, 2000) dans la mesure où il est toujours en Contrat d'Avenir. Le cas de Théo correspond à la seconde forme typique identifiée. Dans des conditions de travail difficiles, la satisfaction et le sentiment de réussite dans l'épreuve laissent place à l'insatisfaction, à la frustration et au sentiment d'échec. S'il ne quitte pas la MJC, Théo est en arrêt de travail à la suite de son agression. L'épreuve se résout par l'attente d'une reconfiguration des ingrédients en présence plus favorable. Le déménagement à venir de la MJC E est l'occasion pour Théo de rompre avec son ancien environnement de travail sans changer de structure ni de poste. Son nouvel environnement de travail lui permet de finalement développer une forme d'intégration assurée (Paugam, 2000). Le changement permet donc dans ces cas une résolution d'une situation de « crise » (Bidart, 2012). Lorsque l'épreuve n'est pas surmontable faute de renégociation possible ou de reconfiguration des ingrédients envisageable dans un avenir proche, elle occasionne une « rupture subie » (Berton, 2013) dans le parcours professionnel, ou une mise en retrait qui s'inscrit dans la durée, comme nous le verrons dans la partie suivante.

Participer à la « co-construction du changement » (Dupuy & Leblanc, 2001)

Nous mettons ici 7 autres cas en comparaison qui nous permettent de comprendre dans quelle mesure la participation à la co-construction d'un nouveau projet peut favoriser l'adoption d'un « autrui généralisé » (Mead, 1934) et la cohésion au sein du collectif de travail.

Flavien est embauché au Point Jeunes en tant qu'animateur et complète son temps de travail au sein de l'ALAE de la commune F. Il vit beaucoup de changements dans le cadre du Point Jeunes, dans lesquels il est personnellement engagé. Le changement majeur est à la fois institutionnel et organisationnel (Ardoino, 1993) : décloisonner progressivement le Point Jeunes et la médiathèque. L'équipe du Point Jeunes, alors constituée d'Antoine, François et Flavien, va s'employer à aller dans le sens d'une plus grande transversalité entre les deux pôles de la structure, comme le souhaite l'équipe municipale. Les compétences transférables d'Antoine et de Flavien, notamment liées à leur « sphère de vie personnelle » (Supeno & Bourdon, 2013), vont faciliter le rapprochement avec les médiathécaires durant cette séquence. Ils mettent leurs compétences au service des projets portés par les médiathécaires. Flavien et François sont les « fiers soldats » d'Antoine, le directeur du Point Jeunes qui fait office d'« autrui significatif » (Hughes, 1958), dans ce mouvement de « transformation » : *« J'ai participé en fait au changement. Et ça c'est... On a poussé avec Antoine pour qu'il n'y ait plus cette séparation du Point Jeunes [...] Il a réuni les troupes [...] on a vécu la transformation, et on a, on a contribué à cette, cette création là de la structure telle qu'on la voit aujourd'hui en fait »*. S'il utilise une métaphore militaire, c'est qu'il estime que les animateurs se sont battus pour défendre un projet de décloisonnement et de transversalité centré sur un « idéal professionnel » (Davis, 1975) partagé. C'est grâce à la cohésion de leur équipe et à l'adoption d'un « autrui généralisé » (Mead, 1934) accompagnée par Antoine que le projet s'est aujourd'hui concrétisé, du point de vue de Flavien. Fort de l'image positive dont jouit désormais la structure à l'échelle de la région, il est fier d'avoir participé activement à ce changement. Il s'agit d'une forme de reconnaissance symbolique qui contribue à sa « satisfaction au travail » (Paugam, 2000) et consolide son intégration professionnelle « assurée » (*ibid.*) au sein de l'équipe.

François, qui travaille aux côtés de Flavien en tant qu'animateur du Point Jeunes, évoque également dans son récit les changements relatifs à cette période de transition. S'il regrette comme son directeur la stigmatisation de l'ancien Point Jeunes et de son public, l'aménagement au sein de la nouvelle structure permet aux animateurs de gagner la reconnaissance symbolique des habitants de la commune : *« On s'intéressait pas à nous avant. On était... Alors que maintenant pff, on est référents »*. François considère que la relation avec les élus a évolué positivement dans cette séquence en

grande partie grâce au travail de lobbying exercé par Antoine en faveur de la structure, soutenu en ce sens par Flavien et lui-même. Comme chez Flavien, Antoine fait office d'« autrui significatif » (Hughes, 1958) pour François. Les deux animateurs ont donc conjointement pensé et soutenu le nouveau projet de structure actuellement en place. Ce changement a permis à l'ensemble de l'équipe d'animation de gagner en reconnaissance et en légitimité au niveau local, en dépit de la faible reconnaissance professionnelle de l'animation au niveau national (Bacou, 2017). Dans ce nouvel environnement de travail, au sein d'une équipe élargie puisque décroisée, François prend plaisir à mobiliser ses compétences d'adaptation, centrales à ses yeux dans le travail d'animation : *« le propre d'un animateur, c'est de s'adapter. C'est la base. Si tu sais pas ça, t'es pas un animateur »*. Il développe à travers cette co-construction du changement une « identité d'entreprise », au sens de Claude Dubar (1992 ; 2000), adoptant l'attitude d'un « autrui généralisé » (Mead, 1934) propre à l'équipe d'animation du Point Jeunes. Il ne voit pas de problème à consacrer une partie de son temps de travail à des tâches administratives ou d'accueil du public, bien que sa « balance personnelle » repose principalement sur le sport. *« [Donc ça t'a pas dérangé dans l'évolution ?] Non loin de là. Justement je trouve ce côté positif parce que, on est... On est une équipe quoi. Une plus grosse équipe. Le fait d'être nombreux ça permet d'avoir beaucoup de projets, même si je participe pas à tous les projets, j'en suis fier tu vois d'être, de faire partie d'une équipe... D'être parmi l'équipe et de présenter quelque chose de positif aux citoyens de la commune ou autres »*. Le travail en équipe qui se développe par le biais de ce changement d'organisation semble ainsi contribuer à une plus grande satisfaction au travail chez François. Il a le sentiment de pouvoir collectivement réaliser plus que ce qu'ils ne pouvaient réaliser auparavant, lorsque le travail était cloisonné.

François et Flavien s'épanouissent personnellement dans le cadre de leur travail en s'identifiant à leur « groupe d'appartenance » (Merton, 1957) par le biais de la « réalisation d'une œuvre collective » (Mead, 1934 ; Malrieu, 2003). En effet, le sentiment de faire corps, de remplir son rôle donne du sens au travail. Ces deux cas confirment la proposition de Mead selon laquelle la dimension collective du travail apparaît dans certaines circonstances comme un vecteur de satisfaction au travail et de réalisation de Soi. Nous pouvons donc considérer que le fait d'avoir participé activement au changement a favorisé la cohésion au sein de l'équipe d'animation du Point Jeunes et marqué un rapprochement sur le plan identitaire entre ses membres. Le leadership exercé par Antoine, le directeur du Point Jeunes, est ici avéré. Il fait office d'« autrui significatif » (Hughes, 1958) principal pour Flavien comme pour François, qui adoptent par le biais de leur engagement personnel dans ce changement son « idéal professionnel » (Davis, 1975) du travail décloisonné, qui renvoie là encore au modèle de la « *New Public Governance* » (Matyjasik & Guenoun, 2019). Comme nous l'avons mis en exergue dans le second chapitre de cette thèse, les animateurs semblent bien s'ajuster à ces nouvelles formes de gouvernance participatives, dans la mesure où comme François le dit dans son récit, « l'adaptabilité » apparaît comme une compétence « de base » pour les animateurs (Virgos, 2015) et le « don de soi » comme une caractéristique du rapport au travail des ces derniers (Camus, 2012).

Comme ses collègues du PAJ G, **Jonathan** voit d'un très bon œil le déménagement à venir du PAJ au sein de nouveaux locaux. Il a lui aussi été associé par ses responsables à la réflexion relative au nouveau projet de structure. Son récit est cependant le seul que nous retenons ici, car il est à nos yeux le plus probant de cette co-construction et de ses effets en termes de socialisation professionnelle. On retrouve l'ingrédient « nouveau challenge professionnel » lié à un changement de locaux, comme dans les cas de Louis et Théo. Au-delà d'un simple déménagement, Jonathan y voit un challenge relatif à la question de l'engagement des jeunes : « *Dans notre nouveau PAJ, on aimerait changer de nom [...], qu'il y ait vraiment un truc... Que les jeunes s'approprient, et je le vois bien [...] je suis optimiste* ». À la différence des cas de Louis et Théo, Jonathan et l'ensemble de l'équipe ont collectivement travaillé à un nouveau mode d'organisation du travail, impliquant un changement des pratiques professionnelles relatives à l'accueil et à l'intervention en direction des jeunes et de leurs parents. Ce changement « co-construit » (Dupuy & Leblanc, 2001) apparaît être en adéquation avec l'« idéal professionnel » (Davis, 1975) de Jonathan. Il implique selon lui un « changement de mentalité » où les jeunes deviendraient donc des acteurs engagés et une force de

propositions plutôt que des consommateurs passifs d'activités. C'est bien la co-construction du nouveau projet de structure qui semble ici permettre à Jonathan l'adoption d'une attitude d'« autrui généralisé » (Mead, 1934) en référence à celle du coordinateur du PAJ, qui fait office d'autrui significatif (Hughes, 1958). L'enquête de terrain nous a permis de comprendre que cet « idéal transcendant » (Dujarier, 2006) est en effet en adéquation avec la réflexion du coordinateur et ancien directeur du PAJ. En formation durant cette séquence, son mémoire de recherche porte sur le nouveau projet de structure en question et plus spécifiquement sur la problématique de l'engagement des jeunes. Cet idéal professionnel relatif à l'engagement du public se construit en rupture par rapport au modèle de l'animation enfance et du fonctionnement ALAE, qui font ici office pour les membres de l'équipe du PAJ de « références négatives » (Newcomb, 1943) : *« L'investissement des jeunes ! C'est le centre des conversations en ce moment [...] T'as des parents ils croient que le PAJ c'est... [...] Ils se croient encore à l'ALAE quoi ! Pas du tout. Donc faut qu'on, on va essayer un peu de changer les mentalités »*. La réussite de cette « épreuve » (Perez-Roux, 2016) aurait selon Jonathan un effet positif sur sa motivation et sa satisfaction au travail (Paugam, 2000) : *« Je serais deux fois plus motivé tu vois que ce soit eux qui nous disent »*. Comme dans le cas de Flavien et François, la participation active au changement renforce ici l'intégration « assurée » (Paugam, 2000) et l'épanouissement personnel dans le travail (Longo & Bourdon, 2016).

Les cas de Nathan et Taha sont proches de ceux de François, Flavien et Jonathan, dans le sens où la participation active au changement, accompagnée par des autrui significatifs (Hughes, 1958), apparaît comme un vecteur de satisfaction et d'engagement personnel au travail, contribuant au développement d'une forme d'intégration assurée (Paugam, 2000). À la différence des cas précédents, ces deux animateurs développaient antérieurement au changement une forme d'intégration laborieuse, insatisfaits du manque de reconnaissance symbolique et d'écoute de la part de leurs responsables.

Les responsables du Service ont associé les équipes des Accueils Jeunes de la commune A à la rédaction du projet de Service et ont amorcé un accompagnement à la rédaction de nouveaux projets de structure. Cet accompagnement, assuré par les deux nouveaux coordinateurs de secteur, est bénéfique aux yeux **Nathan**. Ce changement d'ordre institutionnel (Ardoino, 1993) a permis un rapprochement avec ces derniers, que Nathan espère voir se renforcer dans un avenir proche. Issus du « terrain », ils sont selon lui beaucoup plus disponibles que l'ancien responsable de secteur, qui n'était « pas assez présent » et disponible pour les animateurs. Cet accompagnement au changement des pratiques remet à son sens « du

professionnalisme » au sein de l'Accueil Jeunes R et des autres structures du secteur, dans la mesure où les équipes sont amenées à développer leurs analyses et leurs réflexions dans le cadre des écrits qu'ils ont à produire. Les attentes des responsables sont donc plus élevées qu'auparavant et le changement amorcé implique « un peu plus de travail » pour les animateurs, mais il est vécu positivement par Nathan et Taha grâce à la disponibilité et la proximité de leurs coordinateurs, qui jouent ici un rôle d'« autrui significatif » (Hughes, 1958). La participation active au changement est vécue comme un témoignage de reconnaissance et de confiance, qui renforce un sentiment de « légitimité professionnelle » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013) jusqu'alors dégradé. Son intégration apparaît aujourd'hui « assurée » (Paugam, 2000). Comme dans les cas de Flavien et de François, la responsabilisation individuelle et l'incitation au « don de soi » (Camus, 2012) que ce changement engendre, dans une logique de management ancré dans le modèle de la « *New Public Governance* » (Matyjasik & Guenoun, 2019), n'apparaît pas problématique pour les animateurs dans la mesure où cette responsabilisation est une marque de reconnaissance et où la mise en projet permet de donner davantage de sens au travail.

Taha partage en effet le sentiment de Nathan, comme en atteste son récit consacré à cette séquence. Il apprécie la restructuration entreprise par le Service Accueils Jeunes et l'arrivée des nouveaux coordinateurs. Au-delà de leur accompagnement, les animateurs trouvent dans cette restructuration une forme de reconnaissance tant matérielle que symbolique. Le passage du « grade C » au « grade B » des animateurs au sein de la collectivité constitue pour lui une forme de « reconnaissance » importante, qu'il attribue aux « batailles syndicales » auxquelles il a participé, en tant que membre du syndicat Force Ouvrière. Il estime donc avoir activement contribué au changement relatif à l'amélioration des conditions d'emploi des animateurs travaillant au Service Accueils Jeunes. Taha considérant l'ancien responsable de secteur comme « un despote », il apprécie l'arrivée des nouveaux coordinateurs, plus présents et à l'écoute. L'une était anciennement animatrice à l'Accueil Jeunes R et connaît donc la réalité du travail de terrain, l'autre, Tristan, aide et accompagne les animateurs dans la conception et la réalisation de leurs projets : « *Tristan, du coup, travaille, sur un pan avec les éduc, et avec nous sur les projets. Mais il n'a pas rôle hiérarchique avec nous. Au contraire, il a un rôle d'aide. [D'accompagnement ?] D'accompagnement. Et ça franchement, ça fait 1 an, tout baigne* ». La référence aux responsables de Service, jusqu'alors négative, est aujourd'hui positive (Newcomb, 1943). Taha ne se positionne plus en opposition à ces derniers, s'éloignant ainsi d'une identité de métier (Dubar, 1992 ; 2000). Taha explique que les animateurs ont également été sollicités par leurs responsables pour co-construire leur projet de structure et le projet de Service, inexistant jusque là. On retrouve là comme dans les cas précédents une évolution de la

direction en matière de management, plus en adéquation avec le modèle de la « *New Public Governance* » (Matyjasik & Guenoun, 2019). L'accompagnement régulier de Théo est très bien vécu par Taha, qui à l'instar de Nathan a aujourd'hui le sentiment de pouvoir donner davantage de sens à son travail, ce qui est un vecteur de satisfaction professionnelle (Paugam, 2000). Il existe un lien réel entre les projets et le travail de terrain, ce qui n'était de son point de vue pas le cas jusqu'à présent. En ce sens, le mode de management des nouveaux coordinateurs joue un rôle important dans le processus de socialisation professionnelle de Taha, bien que celui-ci soit « à 2 ans de la retraite » et le « doyen » du Service. L'accompagnement des autres significatifs (Hughes, 1958) dans le changement contribue à ce que Taha ne se laisse pas « végéter » et ne se positionne pas en opposition à la dynamique de changement, comme il aurait pu le faire dans d'autres circonstances, faute d'accompagnement, de co-construction du changement et de reconnaissance.

La dynamique engagée par les coordinateurs permet l'adoption de l'attitude d'un « autrui généralisé » (Mead, 1934) favorable à la mise en projet des actions menées et à l'orientation éducative du travail d'animation. Elle entraîne chez les animateurs un éloignement de l'animation de terrain et de l'animation « de loisir », corrélé à une augmentation de la part du travail en lien avec l'administration et la gestion de projets.

Deux autres cas peuvent être ici mis en comparaison. Ils concernent Moussa et Jules, animateurs de la MJC P, qui lors de l'enquête de terrain prennent leurs marques dans un nouveau fonctionnement, mis en place à la suite du départ de Farid, anciennement animateur jeunesse. Là encore, il s'agit d'un changement d'orientations politiques et d'organisation au sein de l'équipe.

Pour **Moussa**, le départ de Farid constitue un tournant dans son parcours professionnel. C'est en effet l'animateur avec lequel il travaillait en binôme auprès des jeunes, avec lequel il partageait son bureau, avec lequel il a fait ses débuts en tant que membre de l'équipe permanente. Il fait dans son récit office d'autrui significatif négatif : Moussa se construit en opposition à cette référence individuelle (Merton, 1957). Le départ de Farid a changé la relation de Moussa avec le directeur de la MJC, avec lequel il n'avait jusqu'alors que peu d'échanges. Celui-ci s'est « vraiment ouvert » depuis le mois de septembre, ce qui donne l'impression à Moussa de « travailler avec une autre personne ». Les mauvaises relations entre le directeur et Farid avaient impliqué un retrait général de sa part vis-à-vis de « l'Espace Jeunesse », impactant indirectement sa relation avec Moussa. Le directeur de la MJC réunit l'équipe permanente recomposée pour « tout mettre à plat » et définir ce que le collectif « veut » et ne « veut pas ». Ils décident collectivement de revenir sur le fonctionnement « foyer » instauré par Farid, qu'ils n'estiment plus pertinent. Ils suppriment les

temps d'accueil informel du vendredi et du samedi pour se concentrer sur de nouveaux temps formalisés autour d'animations et de projets, les lundis et vendredis en fin d'après-midi. L'« autrui généralisé » (Mead, 1934) au sein de la nouvelle équipe se forge dans un mouvement de rejet de ce qu'ils associent à la « professionnalité » (Perez-Roux, 2012) de Farid. Jules et Moussa se sont ainsi rapprochés durant cette séquence de « co-construction du changement » (Dupuy & Leblanc, 2001). Leurs récits sont parfois très proches, comme en atteste la façon dont ils parlent des techniques d'animation jeunesse employées par Farid et Théo, avec lesquels ils ont tous deux été amenés à travailler :

- « *Farid lui il était sur le modèle "bâton carotte" et c'est comme ça que lui il travaillait les projets... [...] Pour qu'ils fassent un projet vidéo, il faut les amener au cinéma ou leur payer le repas. [...] Et il expliquait ça aussi aux jeunes ! Si au moins il le gardait que pour lui...* » (Moussa)

- « *(Théo) était sur un mode de fonctionnement avec les jeunes où c'était toujours la carotte quoi. Tu viens, tu fais ça, je sais que c'est nul, mais... Et puis qui le disait limite tu vois ? Mais y'aura une contrepartie... Conso, et donc, il gérait son truc comme ça* » (Jules)

Jules et Moussa se positionnent en opposition à ce modèle d'animation « bâton carotte » assumée. Le nouveau fonctionnement mis en place au sein de la MJC P a explicitement pour objet de rompre avec ces pratiques d'animation « bâton carotte ». En termes de division du travail (Hughes, 1996), la segmentation des tâches et des responsabilités de chacun, marquée jusqu'alors, est également collectivement rejetée. On retrouve une nouvelle fois un changement organisationnel impulsé par la direction dans une nouvelle logique de management, plus participative et décloisonnée (Boltanski & Chiapello, 1999). C'est dans cette nouvelle dynamique qu'un rapprochement identitaire se constitue au sein de l'équipe permanente de la MJC. Dans un récit là encore assez proche de celui de Moussa, **Jules** explique que le départ de Farid a en effet été pour le directeur l'occasion « d'ouvrir » les différents secteurs de la MJC et de « déssegmenter » le travail afin de rassembler l'équipe autour d'objets communs. L'objectif visé par cette nouvelle forme de management semble être un réengagement personnel dans le travail. Cette rupture en matière d'organisation est bien vécue par Jules, puisqu'elle va dans le sens de son « idéal professionnel » (Davis, 1975) du management et de la « division du travail » (Hughes, 1996). Elle entre en adéquation avec ses références expérientielles positives (Newcomb, 1943) ; il retrouve en effet dans ce nouveau fonctionnement ce qu'il a connu et aimé à la MJC E. Comme Moussa, Jules explique que l'équipe a tout « remis à plat » en septembre, définissant collectivement « ce qu'ils voulaient faire » et « ne voulaient plus faire » : « *Y'avait une nouvelle dynamique, y'avait une nouvelle énergie, une nouvelle envie de faire [...] moi je m'y retrouvais beaucoup plus en tout cas. [...] Je retrouvais un peu de ce qui me plaisait à la MJC E... Où on était tous à fond sur les mêmes*

tâches ». Le départ de Farid ne laisse de toute façon pas réellement d'autre choix, puisque l'équipe doit pallier son absence jusqu'en mars 2019. Les missions qui lui étaient confiées sont ainsi assurées par les autres membres de l'équipe. « L'épreuve » (Perez-Roux, 2016) que constitue cette diminution de moyens humains contribue au rapprochement des deux animateurs et à la distanciation de ces derniers avec le coordinateur : le volet « 13-17 » s'ouvre à Jules, qui doit prêter main-forte à Moussa dans la mesure où le coordinateur de la MJC P ne souhaite pas « faire du face-à-face public ».

Comme Flavien, François et Jonathan, Nathan, Taha, Moussa et Jules adhèrent au changement en cours, car ils ont le sentiment d'y être activement associés. Le changement impliquant une renégociation de la division du travail (Strauss, 1992 ; Hughes, 1996), Flavien, François, Nathan et Taha ont également le sentiment de pouvoir y gagner en matière de reconnaissance professionnelle, dans la mesure où le changement les éloigne de l'animation de terrain et de l'animation de loisirs, en leur donnant davantage de responsabilités du côté de l'administration et de la gestion.

Le mode de management peut ici être considéré comme un ingrédient ayant une incidence sur l'émergence d'un « autrui généralisé » (Mead, 1934) et sur le renforcement du sentiment d'appartenance au collectif de travail. Dans les 7 cas évoqués, la co-construction du changement relatif à l'organisation et aux orientations politiques de la structure est identifiée en tant qu'ingrédient facilitateur (Dupuy & Le Blanc, 2001). Le partage d'« objets communs » au sein de l'équipe est également un ingrédient facilitateur. Au-delà de la co-construction du changement, il apparaît important de travailler au quotidien autour d'objets communs afin de conserver la dynamique d'échanges et d'interactions engagée dans le décroisement. L'animation jeunesse est un objet commun qui rapproche Jules et Moussa, mais qui les distancie dans un même mouvement du binôme de direction-coordination de la MJC P. Au Pôle culturel de la commune F, la recherche actuelle d'un dénominateur commun entre médiathécaires et animateurs apparaît comme un gage de la mise en pratique du projet de transversalité. Au quotidien, les temps de communication et de « concertation » entre animateurs et responsables, qu'ils soient formels ou informels, sont ainsi centraux dans l'ensemble des cas étudiés. Ils permettent de réduire les potentiels décalages interindividuels au sein de l'équipe vis-à-vis du nouveau fonctionnement mis en place, pouvant progressivement se renforcer et à terme nuire à la cohésion du collectif.

4.6.2. Défaut de transversalité, de co-construction du changement et d'opportunité de renégociation favorable de la division du travail au sein du collectif

Les cas précédemment comparés amènent à penser qu'un défaut de transversalité dans l'organisation du travail, de possibilité renégociation favorable de la place occupée dans la division du travail (Strauss, 1992 ; Hughes, 1996) et de co-construction du changement (Dupuy & Leblanc, 2001) compliquent l'émergence et l'adoption d'un « autrui généralisé » (Mead, 1934) au sein du collectif de travail. Nous allons donc mettre en comparaison dans cette partie 6 cas relatifs à 5 entretiens qui nous permettent de tester la validité de cette hypothèse.

Les deux premiers cas renvoient à un changement institutionnel induisant une nouvelle orientation politique du travail pour les animateurs des Accueils Jeunes de la commune A.

Si comme nous l'avons vu dans la partie précédente **Taha** vit positivement la réorganisation de Service Accueil Jeunes actuellement en cours, « le grand changement de 2009 » au sein de la commune A, à l'inverse, a été particulièrement mal vécu. Il apparaît ici intéressant de comparer les récits relatifs à deux changements structurels vécus différemment par un même individu. L'année 2009 est un marqueur temporel important pour Taha et l'ensemble des animateurs du Service Accueils Jeunes de la commune A : elle correspond au changement de Direction, de l'Animation socioculturelle vers le Développement social. Ce changement coïncide avec l'arrivée des éducateurs spécialisés dans les Accueils. Il est mal vécu par Taha et selon lui par la majorité des animateurs, dans la mesure où « ça a été mal fait », « mal expliqué aux éducateurs » et « très mal expliqué aux animateurs ». Ce cas est en ce sens opposé à celui présenté dans la partie précédente, où l'accompagnement des coordinateurs jouant un rôle d'« autrui significatif » (Hughes, 1958) est comme nous l'avons un ingrédient central. S'il reconnaît que la complémentarité entre les deux « corps de métiers » peut avoir un intérêt, il critique donc dans son récit l'accompagnement de ce changement par les responsables de la nouvelle direction et du Service Accueils Jeunes : « Ça pourrait être bien mais ça a été mal fait [...] on nous a pas préparé, on a jeté des éducateurs dans les Accueils Jeunes, on nous a expliqué à peu près comment il fallait bosser ». Il estime que le travail accompli par les animateurs n'est pas reconnu à sa juste valeur par les nouveaux responsables de l'époque, qui sont alors tous issus de l'éducation spécialisée. Ce changement actant l'arrivée des éducateurs est vécu comme un signal de non-reconnaissance du travail de « médiation non formelle » (Virgos, Dansac & Vachée, 2017) accompli jusqu'alors par les animateurs. La majorité d'entre eux développent alors une identité défensive « de métier » (Dubar, 1992 ; 2000). Les conflits interindividuels avec les éducateurs spécialisés sont récurrents et la stabilité des équipes

s'en ressent. Le fait que les éducateurs spécialisés prennent leurs fonctions directement sur des postes en catégorie B alors que les animateurs sont « toujours » en catégorie C renforce l'insatisfaction au travail (Paugam, 2000) de Taha et de ses collègues ainsi que leur ressentiment vis-à-vis de ce « grand changement de 2009 ». Faute d'être associés au changement, les animateurs estiment qu'il n'est pas légitime et ne donnent pas de sens aux nouvelles orientations politiques du Service Accueils Jeunes.

Le sentiment de Taha vis-à-vis de ces deux changements se retrouve dans le récit d'**Ahmed**, bien que ce dernier n'ait pas rencontré autant de difficultés que Taha avec les éducateurs spécialisés avec lesquels il a été amené à travailler. Ahmed confirme que l'arrivée des éducateurs spécialisés a dans un premier temps cristallisé les tensions au sein du Service, les animateurs ayant en effet eu le sentiment d'être moins reconnus et moins valorisés que leurs nouveaux collègues. Leur « légitimité professionnelle » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013) est remise en cause par ce changement. Il explique également que travail dans les Accueils Jeunes a évolué à partir de l'arrivée des éducateurs spécialisés et du changement de Direction, en 2008. Il s'est peu à peu orienté vers « un travail d'animateur éducateur », où les activités de « détente », de « loisir » et de « consommation » ont largement été remises en cause. Il s'agit donc bien d'un changement impliquant une réorientation politique du travail d'animation, vers une nouvelle visée éducative, sociale et préventive, en adéquation avec les axes de la Politique de la Ville. On retrouve ici le « glissement » de l'animation vers le travail social identifié par plusieurs auteurs depuis les années 2000 (Douard, 2003 ; Virgos, Dansac & Vachée, 2017 ; Bordes, 2008). La liberté laissée aux animateurs est moins importante, aujourd'hui contraints de justifier de l'inscription des animations proposées dans un « projet » éducatif ou en lien avec une « problématique » éducative. Comme ses collègues animateurs, Ahmed s'est « battu » pour que ces activités soient maintenues malgré la nouvelle orientation préventive ciblant prioritairement les « jeunes garçons à risques » (Juhem, 2000) au sein des quartiers « prioritaires ».

Le sentiment relatif au changement institutionnel, s'il dépend en partie du mode de management et de l'accompagnement assuré par les responsables, dépend également de l'évaluation qu'en font les acteurs au regard de la renégociation de la division du travail (Strauss, 1992 ; Hughes, 1996) que le changement engendre. Apparaît-il bénéfique pour le groupe d'appartenance et pour Soi, ou, au contraire, apparaît-il néfaste ? On peut imaginer que le « grand changement de 2009 », aussi bien accompagné qu'il aurait pu être, n'aurait pas pour autant reçu l'adhésion des animateurs dans la mesure où il les prive de certaines de leurs missions et de leurs responsabilités, octroyées aux éducateurs spécialisés, et remet en cause leur identité professionnelle ainsi que leur vision du travail en Accueil Jeunes du fait de l'introduction d'une nouvelle orientation « éducative » au détriment d'une ancienne orientation « loisirs ». S'ils ne travaillent pas dans la même structure, Ahmed et Taha, tous deux animateurs depuis plus de 15 ans au sein du Service, partagent la même identité « de métier » (Dubar, 1992, 2000), centrée sur un « idéal professionnel » (Davis, 1975) du travail en équipe pluriprofessionnelle : il est à leurs yeux impératif que les éducateurs spécialisés acceptent une part de travail d'animation et contribuent activement à l'accueil des jeunes au quotidien, au-delà de leurs missions spécifiques d'accompagnement individuel. Les éducateurs spécialisés prenant place dans des équipes uniquement composées d'animateurs, leur « affiliation » (Coulon, 1989) aux valeurs et aux références de ces derniers semble impérative à leur reconnaissance. S'ils s'y opposent, en référence à leurs qualifications et leurs idéaux professionnels d'éducateurs spécialisés, ils ne sont généralement pas reconnus légitimes dans les Accueils Jeunes par leurs collègues animateurs ; les tensions interprofessionnelles émergent.

Dans les cas d'Ahmed et de Guillaume, le changement subi est en lien avec une redéfinition des priorités par leurs responsables hiérarchiques entraînant une diminution des moyens humains et une augmentation de la charge de travail.

Pour **Ahmed**, le cas présent renvoie à ce que les animateurs des Accueils Jeunes de la commune A appellent « le jeu des chaises musicales » orchestré par leurs responsables de Service. **Après une** « rupture subie » (Berton, 2013) au sein de l'Accueil Jeunes R, Ahmed accepte en 2007 d'intégrer un autre Accueil Jeunes de la commune fermé depuis plus de 2 ans à la suite de l'agression d'un animateur sur son lieu de travail. Ce changement de structure est vécu comme un « challenge », « un peu chaud intéressant », lui permettant de « rebondir après un échec » (Bacou, 2017). Dans cette première épreuve, Ahmed se rapproche de son jeune collègue, avec lequel ils parviennent à

remettre en route le fonctionnement de l'Accueil Jeunes, malgré les difficultés rencontrées avec le public du quartier. Les deux animateurs doivent gérer des problématiques de deal et de consommation de stupéfiants à l'intérieur de l'Accueil Jeunes, dans un rôle parfois plus proche de celui de policier que de celui d'animateur. Pour autant, la structure fonctionne « très très bien » : le « challenge » que constituait ce projet de réouverture semble donc avoir été relevé par Ahmed et son jeune collègue. En 2009, suite à la nouvelle orientation politique du Service Accueil Jeunes, Jérôme intègre l'équipe en tant qu'éducateur spécialisé. Acceptant d'être présent sur les temps d'accueil et de participer aux temps d'animation, Jérôme ne semble pas avoir de problème à trouver sa place dans l'équipe. Les choses se compliquent lorsque des choix de Service viennent perturber l'équilibre de l'équipe entre 2010 et 2011. Dans un premier temps par la non-titularisation de Jérôme, dans un second temps par la mobilisation d'Alexandre sur une autre structure rencontrant des difficultés : « *Du coup, on décide, bim, d'enlever un agent de l'Accueil Jeunes BF, en l'occurrence Alexandre, avec qui on faisait un super binôme, et de le basculer au CX. On avait 3 ans de fonctionnement ensemble. Le problème c'est que tu déshabilles Paul pour habiller Jacques* ». Ce changement organisationnel constitue ainsi une épreuve (Perez-Roux, 2016) pour Ahmed, qui se retrouve alors à travailler seul en animation avec une nouvelle éducatrice spécialisée dans un environnement « difficile », où les problématiques de « bandes » et de « vente de shit » les obligent à « faire la police ». Cette séquence se termine par une agression à main armée à l'encontre d'Ahmed, après une altercation avec un jeune fréquentant l'Accueil Jeunes. Ce cas illustre à nos yeux à quel point les épreuves rencontrées dans l'exercice du travail peuvent être ambivalentes pour un même individu, en fonction du contexte professionnel et des moyens qu'il a pour la surmonter. Les difficultés relationnelles avec les jeunes sont dans le cas présent un ingrédient constant, de 2007 à 2011. Jusqu'à 2010, dans la mesure où l'équipe parvient à y faire face, l'épreuve peut-être considérée comme un ingrédient facilitant la cohésion et le partage de références communes vis-à-vis du travail en Accueil Jeunes, malgré la pluriprofessionnalité de l'équipe. Les changements opérés au sein de l'équipe et la réduction de ses moyens humains par le Service Accueil Jeunes font que l'épreuve finalement n'est plus surmontable. Si son intégration paraît « assurée » (Paugam, 2000), étant donné qu'Ahmed sera par la suite repositionné sur la structure de son choix, cette agression aura des conséquences à long terme sur son rapport au travail et son engagement personnel : il privilégie aujourd'hui sa sphère de vie personnelle et recherche la tranquillité dans le cadre professionnel plutôt qu'un nouveau *challenge* à relever.

L'arrivée de **Guillaume** à la MJC PJ constitue pour lui un nouveau *challenge* professionnel, après une « rupture subie » (Berton, 2013) à la MJC SL. Il y retrouve le directeur auprès duquel il a débuté dans

l'animation à la MJC SL, Marc, qui fait office d'« autrui significatif » (Hughes, 1958) principal dans son parcours professionnel. Guillaume prend donc ses nouvelles fonctions d'animateur dans une nouvelle structure où il faut « tout créer » ; situation comparable à celle qu'il a connue à ses débuts à la MJC SL. Guillaume est alors le seul salarié permanent de la MJC en animation et travaille aux côtés de son directeur, avec lequel il partage son bureau. Ils sont aidés par « quelques stagiaires » qui complètent ponctuellement l'équipe en tant qu'animateurs. La fréquentation du public est un premier point de fixation en matière de développement de l'Action Jeunes. Au terme de la première saison, la direction et le secrétariat de la MJC PJ intègrent de nouveaux locaux, ce qui amène Guillaume à travailler en autonomie dans les premiers locaux de la MJC, où l'Action Jeunes reste située. Durant les saisons 2011-2012 et 2012-2013, Guillaume est de fait plus éloigné de son directeur et des autres salariés permanents de l'équipe, mais sa « place » ne semble pas être « renégociée » (Strauss, 1992 ; Bordes, 2015) durant ce déménagement. Il estime avoir la « confiance » de son directeur, qui le laisse s'organiser comme il le souhaite dans son travail du moment que les « objectifs » sont « atteints ». On retrouve ici une forme de management participatif qui renvoie au modèle de la « *New Public Governance* » (Matyjasik & Guenoun, 2019). Il voit son équipe d'animation renforcée par « l'arrivée de profils assez forts », avec un animateur en stage BPJEPS et une animatrice en CAE, ce qui implique une renégociation de la « division du travail » (Hughes, 1996) et de la place de chacun. Disposant de deux animateurs pour effectuer le travail de terrain, il bascule ainsi sur des missions de coordination du « dispositif jeunesse ». L'équipe d'animation se voit à nouveau renforcée à la rentrée 2012, avec l'arrivée d'Alban et Tatiana sur « l'animation locale », qui se développe donc en complément de l'animation jeunesse à partir de là. Cette période est considérée par Guillaume comme « l'âge d'or » de son parcours à la MJC PJ, bénéficiant de moyens humains conséquents en termes d'animation et travaillant dans une équipe qui fonctionne et qu'il apprécie, il développe une identité d'entreprise (Dubar, 1992 ; 2000) et une forme d'intégration « assurée » (Paugam, 2000), corrélées à son épanouissement personnel au travail (Longo & Bourdon, 2016) : « en 2012-2013 on était 5 sur l'animation locale et jeunesse. [...] Donc si tu veux y'avait une équipe là... Ça fonctionnait fort quoi ». « L'âge d'or » de la MJC PJ s'achève selon Guillaume à l'arrivée de la directrice qui succède à Marc. Au-delà des différences interindividuelles entre les deux directeurs, ce changement de direction engendre en réalité un changement de fonctionnement imposé par le Conseil d'Administration. Les moyens humains à disposition de l'Action Jeunes et de l'animation locale sont nettement réduits par rapport à la séquence précédente, les contrats de la plupart des animateurs en contrat à durée déterminée n'étant pas renouvelés. Sa satisfaction au travail se dégrade à partir de ce « *turning point* » (Abbott, 2001). Il voit les projets que l'équipe d'animation a développés jusqu'alors être mis de

côté par le Conseil d'Administration de la MJC, qui « reprend les rênes » face aux difficultés éprouvées par la nouvelle directrice. Guillaume va subir ce changement, à l'instar du reste de l'équipe. Il perd de fait ses fonctions de coordination pour retrouver l'animation de terrain. Le Conseil d'Administration lui demande de ne plus intervenir dans le cadre scolaire : « *TOUT devait passer par le CA. Du PQ au programme des vacances quoi* ». Les directives du Conseil d'Administration apparaissent unilatérales, sans concertation de l'équipe permanente de la MJC. L'ambiance au sein de la MJC se détériore durant cette année « compliquée » et « délicate », d'autant que la nouvelle directrice se met en arrêt maladie à partir de décembre, pour ne finalement jamais revenir. Guillaume explique que son départ en formation lui permet alors de ne pas « craquer professionnellement », prenant de la distance par rapport aux problématiques rencontrées sur son lieu de travail. Cette année est donc très mal vécue par Guillaume, qui la considère comme « l'année dont on ne se relève pas ». Elle marque le début du déclin de la MJC PJ en matière d'animation jeunesse et le développement d'une identité « de métier » (Dubar, 1992 ; 2000) chez Guillaume, qui n'a plus jamais retrouvé dans le cadre de son travail à la MJC PJ la forme d'épanouissement personnel relative à « l'âge d'or ». Au-delà de la réduction des moyens humains détériorant les conditions de travail et remettant en cause la « place » occupée par Guillaume dans la « division du travail » (Hughes, 1996 ; Bordes, 2015), les changements organisationnels imposés par le Conseil d'Administration contribuent donc également à l'insatisfaction au travail de Guillaume et au développement d'une forme identitaire défensive « de métier » (Dubar, 1992 ; 2000), ancrée sur « l'idéal professionnel » (Davis, 1975) construit durant la séquence antérieure : « l'âge d'or » de l'Action Jeunes et de la MJC PJ. À travers ce changement, il ne retrouve plus la cohésion d'équipe ni l'autonomie dans son travail qui contribuaient précédemment à son épanouissement personnel au travail. Il vit mal le fait de ne pas être associé comme auparavant à la prise de décision par ses responsables et de ne plus assurer une fonction de coordination qui lui permettait jusqu'alors de s'éloigner de l'animation de terrain et de gagner en reconnaissance symbolique (Bacou, 2017). Il trouve pour autant un autre moyen de retrouver une forme de reconnaissance symbolique durant cette période de crise : l'arrêt maladie de sa directrice l'amène à assurer la gestion en « intérim » de la MJC PJ jusqu'en mai 2014, ce qu'il parvient à faire malgré des relations « très compliquées » entre le Conseil d'Administration et les différents intervenants de la MJC. Seul interlocuteur sur le terrain, il « réussit à maintenir » un semblant d'équilibre en l'attente d'un nouveau directeur. Le fait d'avoir surmonté cette « épreuve » (Perez-Roux, 2016) renforce de notre point de vue son sentiment de « légitimité professionnelle » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013).

Comme dans le cas d'Ahmed, c'est lorsque les moyens humains sont affectés par le changement et que les animateurs ne sont plus en mesure de faire face à « l'épreuve » (Perez-Roux, 2016) — en l'occurrence d'assurer le bon fonctionnement des différentes actions qui se sont développées — que la satisfaction laisse place à l'insatisfaction au travail (Paugam, 2000). Les modalités de résolution sont cependant différentes. Si Ahmed parvient à « négocier une nouvelle place » (Strauss, 1992 ; Bordes, 2015) plus satisfaisante avec le directeur de Service au sein d'une autre structure, Guillaume ne change pas de place et entre en conflit avec la nouvelle direction et le Conseil d'Administration de sa MJC. Comme l'explique Claude Dubar (2000), la frustration est d'autant plus grande que ces professionnels ont connu un « avant » source de satisfaction au travail dans leur parcours professionnel. Guillaume et Ahmed se retrouvent esseulés dans l'animation de leurs structures respectives. Guillaume retrouve ainsi son ancienne place d'animateur de terrain, privé de ses missions de coordination. De la même manière Ahmed ne peut plus se détacher de l'animation de terrain pour se concentrer sur la gestion administrative de l'Accueil. Ces changements organisationnels induisent donc pour les deux animateurs une recentration sur l'animation de terrain considérée comme une évolution négative en matière de reconnaissance professionnelle symbolique. Pour Guillaume et Ahmed, dans des conditions de travail difficiles, ne pouvant être surmontée, l'épreuve laisse place à l'insatisfaction, aux tensions et *in fine* à un sentiment d'échec. Les tensions occasionnées par l'épreuve aboutissent à un accident de travail qui contraint Ahmed à rompre définitivement avec cet environnement de travail. L'épreuve ne peut en effet se résoudre que par la rupture et la mobilité vers un environnement de travail plus favorable. Cette mobilité est cependant possible en interne. Après cet événement, il demande après quelques mois à être repositionné au sein d'un nouvel Accueil Jeunes, où il trouve un environnement de travail beaucoup plus apaisé. Si son intégration reste ainsi « assurée » (Paugam, 2000), il se met en retrait vis-à-vis de la sphère de vie professionnelle pour prioriser sa sphère de vie personnelle. Le rapport au travail évolue vers une logique de rétribution (Longo & Bourdon, 2016).

Les deux derniers cas que nous pouvons ici mettre en comparaison sont ceux de Norbert et Mathieu, qui font face à un changement d'orientation politique au sein du PAJ de la commune G à la suite des élections municipales actant l'arrivée d'un nouvel élu à la Jeunesse. Cet événement fait office de *turning point* (Abbott, 2001) dans le récit de **Norbert**, dans la mesure où il acte un changement des rapports entretenus avec les élus de la commune G. L'arrivée de ce nouvel élu va occasionner « quelques embrouilles », qui vont avoir d'autant plus d'importance dans la suite du parcours professionnel de Norbert qu'il sait que cet élu est destiné à prendre la succession du Maire actuel

lors des élections municipales de 2020. Suite à l'annulation d'un séjour, ce dernier va mettre la pression aux responsables du Service et à la direction du PAJ. L'équipe du PAJ se voit informellement menacée d'une « réorganisation » si les choses ne « changent pas ». Norbert a alors l'impression que le PAJ est « plus ciblé » qu'avant et vit mal les « tensions » entre son coordinateur et les élus de la commune. Ce changement au niveau institutionnel (Ardoino, 1993) entraîne une remise en cause de la « légitimité professionnelle » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013) de l'équipe en place et du travail accompli. Norbert développe alors une identité défensive « de métier » (Dubar, 1992 ; 2000), se positionnant contre « l'idéal prescrit » (Dujarier, 2006) par ce nouvel élu. Il explique que son « idéal professionnel » (Davis, 1975) est au contraire centré sur « la qualité » plutôt que sur la quantité ou l'affichage politique. Insatisfait, il envisage alors de partir, n'ayant pas envie de « bosser dans ce climat là » et de sortir « carrément » de l'animation. Il est particulièrement « saoulé » par les « non dits » et les attentes du nouvel adjoint à la Jeunesse, qui est à ses yeux plus porté sur le « chiffre » et sur les projets « vitrine » mettant en valeur l'action municipale. On retrouve ici une évolution du contexte politique où l'*accountability* et les exigences de mise en adéquation des actions avec les intérêts institutionnels apparaissent en augmentation (Vachée & Dansac, 2013 ; Bordes, 2008). Sous pression, faute de communication et d'accompagnement, ce changement d'orientation politique apparaît peu clair dans son récit et particulièrement incompris. Il ne semble pas avoir de contact direct avec ce nouvel élu. Le directeur du PAJ et le coordinateur enfance jeunesse font tampon, ce qui accentue à notre sens l'incompréhension des animateurs ; s'ils cherchent à les préserver, ces derniers n'ont *in fine* accès qu'à des informations partielles. Malgré cette séquence mal vécue où Norbert développe une forme d'intégration laborieuse (Paugam, 2000) et remet en question son « projet professionnel » (Kaddouri, 2019), il reste, faute de perspectives. Connaissant les autres structures d'animation du territoire, il sait que cette évolution n'est pas propre à la commune G. Il relativise ainsi son insatisfaction, conscient que les conditions de travail et d'emploi sont meilleures qu'ailleurs. Enfin, il sait que l'année 2020 sera une année charnière, puisque le marché Enfance Jeunesse de la commune G sera remis en jeu et que les élections municipales occasionneront un nouveau jeu de chaises musicales. Il prend son mal en patience, en se mettant plus en retrait vis-à-vis de la sphère de vie professionnelle et en espérant une reconfiguration des ingrédients en présence favorable à son épanouissement personnel au travail (Longo & Bourdon, 2016).

Comme Norbert, dans ce contexte, le rapport au travail de **Mathieu** est aujourd'hui foncièrement axé sur une logique de rétribution (*ibid.*). Jeune père de famille, il ne peut pas prendre le risque de

rompre son CDI et prend donc pour l'instant son mal en patience, priorisant sa sphère de vie personnelle. On retrouve une forme de contamination des sphères de vie (Supeno & Bourdon, 2013) entrant en jeu dans le rapport au travail. Comme Norbert, Mathieu estime qu'on ne lui dit pas tout. Il a le sentiment d'être tenu à l'écart et infantilisé par son directeur, qui ne l'informe pas de ce qui se dit « en hauts lieux ». L'arrivée du nouvel adjoint à la Jeunesse au sein de la collectivité semble paradoxalement renforcer le sentiment d'infantilisation et d'immobilisme chez Mathieu. Ayant l'impression de devoir désormais rendre des comptes quant à la fréquentation de la structure, les animateurs sont selon Mathieu tentés de prendre moins de risques, ce qui les amène à faire « toujours la même chose, chaque année ». La difficulté à « se renouveler », à « proposer quelque chose de nouveau » est dans son récit liée à la peur de « se vautrer » vis-à-vis des élus. Ce changement politique, impliquant une remise en cause de la « légitimité professionnelle » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013) du travail mené par l'équipe du PAJ, contribue au développement d'une identité « de métier », voire « hors travail » (Dubar, 1992 ; 2000).

Le discours de Mathieu est très proche de celui de Norbert ; ce changement mal vécu contribue au rapprochement des deux animateurs, de la même manière qu'il a pu rapprocher les animateurs du Service Accueil Jeunes de la commune A en 2009. Afin de faire face à un changement institutionnel auquel ils ne prennent pas activement part et allant à leurs yeux à l'encontre de leur « idéal professionnel » (Davis, 1975), ces animateurs développent une forme identitaire « défensive » au sens de Claude Dubar (2000). Mathieu et Norbert souffrent de la dépréciation de leur travail, comme Ahmed et Taha ont le sentiment d'être dépréciés lors de l'arrivée des éducateurs spécialisés. Mathieu se dit « écœuré » et « déçu » que la reconnaissance et les possibilités d'évolution professionnelle soient liées aux projets « vitrine » plutôt qu'au travail « avec les jeunes ». La nouvelle réalité « prescrite » du travail au PAJ ne correspond plus à « l'idéal transcendant » (Dujarier, 2006) qu'il en avait lors de son entrée dans l'animation. Au-delà du changement subi, sa frustration professionnelle est renforcée par la division du travail dans une équipe où il a « l'impression » d'être freiné dès qu'il tente de prendre des initiatives débordant des missions relatives à sa fiche de poste. À l'instar de Jules ou de Guillaume, le manque de transversalité au sein de l'équipe est pour Mathieu une source d'insatisfaction au travail (Paugam, 2000). Il explique avoir le sentiment de ne pas avoir de pouvoir « prendre la place » (Bordes, 2015) correspondant à son projet professionnel (Kaddouri, 2019), dans la mesure où l'ordre apparaît figé.

La comparaison de ces 6 cas met en exergue l'insatisfaction au travail que les animateurs jeunesse éprouvent dans un contexte caractérisé par un défaut de transversalité et de participation, de co-construction du changement (Dupuy & Leblanc, 2001) et d'opportunités de renégociation de la division du travail (Strauss, 1992 ; Hughes, 1996) au sein du collectif. Ces éléments nous permettent de prolonger la réflexion théorique amorcée dans la première partie.

4.6.3. Éléments de discussion des résultats

A ce titre, nous proposons la schématisation suivante de l'ensemble des résultats de cette partie comme base de réflexion :

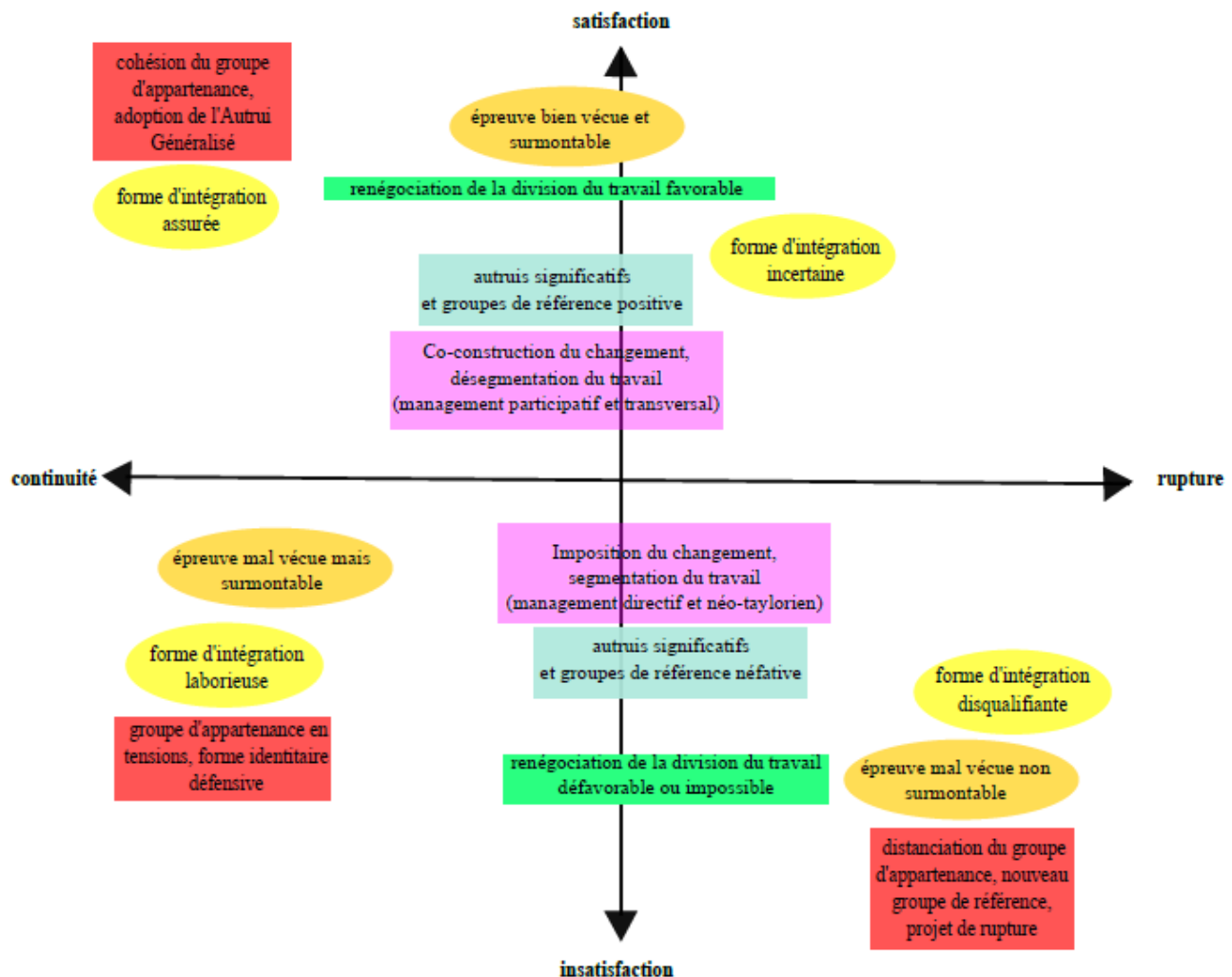


Figure 2 : Dynamique collective, degré de satisfaction au travail et formes identitaires développées

Dans la totalité des cas ici analysés, les changements de niveaux institutionnels et organisationnels impliquent un « ajustement identitaire » (Throwe & Fought, 1987 ; Dubar, 1992) des animateurs en interaction avec autrui. On retrouve donc des transactions biographiques et relationnelles (Dubar, 1992 ; 2000) dont les issues sont comme nous l'avons vu potentiellement très différentes selon la nature du changement, ce qu'il implique objectivement et subjectivement pour les acteurs et la manière dont il se met en œuvre. Quoi qu'il en soit, il implique vraisemblablement une transformation de la « dynamique identitaire » (Kaddouri, 2019) pour des animateurs dont la

trajectoire objective du parcours semble pourtant en continuité. Ces résultats nous permettent ainsi de souligner que la continuité apparente du parcours — par exemple lorsqu'il n'y a pas de transition professionnelle d'une structure A à une structure B ou d'un poste C à un poste D — n'implique pas pour autant que le processus de socialisation professionnelle ne puisse pas être remis en jeu dans cette apparente continuité. La décomposition temporelle des parcours, par le biais des récits de vie, nous permet ainsi d'appréhender tant les ruptures objectives que les ruptures subjectives vécues par les acteurs.

La dynamique collective dans le cadre du travail peut donc comme Mead (1934) le suggère dans ses travaux contribuer à « l'émancipation » de l'individu et à son épanouissement personnel au travail (Longo & Bourdon, 2016). Mais elle peut tout autant contribuer à sa frustration et à son aliénation. Chez un même individu, nous le voyons à travers les cas de Taha et Guillaume, les différents changements traversés durant le parcours professionnel peuvent être vécus différemment. Nos résultats mettent en exergue que la déstabilisation de la configuration des ingrédients jusqu'alors stabilisée peut être mal vécue et impliquer une évolution négative de la forme « d'intégration professionnelle » (Paugam, 2000), lorsque « l'épreuve » (Perez-Roux, 2016) liée au changement s'avère insurmontable, la renégociation de la division du travail (Strauss, 1992 ; Hughes, 1996) apparaît défavorable et que les animateurs ne participent pas activement au changement en cours (Dupuy & Leblanc, 2001). *A contrario*, quand l'épreuve liée au changement est surmontable, la renégociation de la division du travail apparaît favorable et que les animateurs participent activement au changement en cours, elle tend à renforcer la cohésion au sein du collectif de travail et l'adoption d'une attitude relative à un « autrui généralisé » (Mead, 1934). Les formes de management, d'accompagnement et de reconnaissance relatives aux « autrui significatifs » (Hughes, 1958), que la référence à ces Autrui soit « positive » ou « négative » (Newcomb, 1943), sont corrélées aux récits consacrés à ces changements organisationnels et institutionnels. Les formes de management participatif ou « transversal », renvoyant au modèle de la « *New Public Governance* » (Matyjasik & Guenoun, 2019), contribuent dans la majorité des cas étudiés à l'adhésion au changement en cours, favorisant ainsi le développement d'une identité « d'entreprise » (Dubar, 1992 ; 2000) et d'une forme d'intégration « assurée » ou à défaut « incertaine » (Paugam, 2000) chez les animateurs jeunesse. Les formes de management directif taylorien ou « néo-taylorien » (Boltanski & Chiapello, 1999) contribuent à l'inverse dans la majorité des cas étudiés à l'opposition au changement en cours et au développement d'un sentiment d'isolement dans le collectif de travail, favorisent l'émergence d'une forme identitaire défensive

« de métier » (Dubar, 1992 ; 2000) et d'une forme d'intégration « laborieuse » (Paugam, 2000). Soulignons également que le développement d'une intégration laborieuse et d'une forme identitaire défensive, généralement corrélé à une diminution de l'épanouissement personnel au travail (Longo & Bourdon, 2016), n'implique pas pour autant une rupture ou la formulation d'un projet de rupture, mais acte un désengagement personnel de la sphère de vie professionnelle. C'est ici un biais de notre recherche : comme nous l'avons dit, nous n'avons affaire qu'à des animateurs qui ont choisi, plus ou moins sous l'effet de multiples contraintes, de continuer leur parcours dans le monde professionnel de l'animation. Nous pouvons faire l'hypothèse que des cas de rupture du parcours et de bifurcation du projet professionnel auraient pu être identifiés dans un corpus incluant d'anciens animateurs jeunesse. Enfin, si nous n'avons que peu insisté sur cet aspect afin d'éviter un effet de redondance, soulignons cependant pour conclure cette partie que la référence aux expériences antérieures est également récurrente dans les cas ici mis en comparaison. Le changement n'est ainsi satisfaisant et bien vécu que dans la mesure où il apparaît conciliable avec l'« idéal professionnel » (Davis, 1975) de l'animateur, comme nous l'avons vu dans la partie précédente. On retrouve donc dans ces resocialisations professionnelles une dimension processuelle relative à l'articulation entre expériences antérieures, évaluation de la situation présente et projections dans l'avenir (Abbott, 2001). Cette articulation apparaît dans nos résultats centrale dans la transaction biographique (Dubar, 1992 ; 2000).

4.7. Discussion générale des résultats

Nous l'avons vu dans la première sous partie de ce chapitre, la moyenne d'âge des animateurs jeunesse de notre corpus est inférieure 35 ans. Les parcours individuels dans le monde de l'animation se caractérisent par des expériences professionnelles plurielles, dont la durée moyenne est de 4,5 ans dans notre corpus. Les modalités d'entrée dans le monde de l'animation, nous l'avons vu, peuvent être très différentes, tant sur le plan subjectif que sur le plan objectif. Comme Magalie Bacou (2017) et Francis Lebon (2010) ont déjà pu l'illustrer, le « choix professionnel » (Bataille, 1972) de l'animation n'est jamais un premier choix. Nos résultats quantitatifs indiquent que le manque de qualification professionnelle des jeunes animateurs apparaît moins inscrit dans la durée qu'auparavant : les moins de 35 ans sont proportionnellement plus nombreux à être titulaires d'un diplôme professionnel dans l'animation que les plus de 35 ans. Cette différence générationnelle rend compte d'une incitation croissante à la mise à jour régulière des connaissances et des compétences professionnelles (De Lescure, 2017 ; Monville & Léonard, 2008). Nous

constatons que les plus jeunes animateurs sont incités par leurs responsables et par leur environnement professionnel à rapidement entrer en formation professionnelle continue ; généralement en BPJEPS. L'entrée dans l'animation peut être considérée comme une « reconversion professionnelle » (Bacou, 2017) pour plus d'un tiers des animateurs de notre corpus. La mobilité professionnelle des animateurs est particulièrement importante durant les 10 premières années du parcours ; les jeunes de moins de 26 ans sont dans notre corpus les plus « mobiles ». Les parcours se stabilisent au-delà de 25 ans. Cette mobilité se couple à une précarité des conditions d'emploi (temps de travail et contrats de travail) particulièrement importante chez les jeunes animateurs, qui obtiennent moins rapidement un CDI que les animateurs de plus de 35 ans. Pour autant, les moins de 35 ans voient leur temps de travail évoluer plus rapidement. Les jeunes animateurs semblent donc aujourd'hui devoir travailler plus longtemps sous un statut précaire, bien que leur temps de travail augmente plus rapidement. Cette tendance rejoint les travaux de Serge Paugam (2000), dans la mesure où les jeunes actifs sont plus particulièrement exposés à la précarité de l'emploi et aux ruptures et mobilités subies. Ces traits caractéristiques de notre population d'enquête vont dans le sens des travaux de Francis Lebon (2009 ; 2010 ; 2013) relatifs à la population d'ensemble au niveau national.

4.7.1. Entrée et formalisation d'un projet professionnel dans le monde professionnel de l'animation : des trajectoires plurielles

Pour certains jeunes rencontrant des difficultés ou devant surmonter l'épreuve d'un échec dans la réalisation du projet professionnel initial ou dans le cadre du parcours scolaire, l'entrée dans l'animation est un choix alternatif de reconversion privilégié en raison de son ouverture et sa facilité d'accès à l'emploi sans qualification professionnelle. Le niveau de qualification relatif à la formation initiale des animateurs est relativement faible lors de l'entrée dans le monde de l'animation : près de 48 % des animateurs de notre corpus n'ont pas suivi d'études supérieures. Comme Jérôme Camus (2008) et Magalie Bacou (2017) l'ont mis en exergue, le BAFA fait office de sésame permettant de commencer à travailler en tant qu'animateur permanent sans qualification professionnelle pour la majorité des animateurs de notre corpus. Les animateurs titulaires d'un diplôme d'animation volontaire apparaissent proportionnellement plus nombreux à ne pas avoir poursuivi d'études supérieures. À l'inverse, les animateurs non titulaires d'un diplôme volontaire dans l'animation sont les seuls à poursuivre des études supérieures au-delà du niveau Licence.

Les décompositions temporelles des parcours et les comparaisons inter-cas mettent en évidence des différences interindividuelles importantes quant au processus de socialisation professionnelle des animateurs jeunesse. Même si nous limitons l'analyse à la première « entrée » (Lapassade, 1963) dans le

monde de l'animation, les trajectoires objectives et subjectives sont parfois très différentes, ce qui empêche donc de généraliser notre propos aux « animateurs jeunesse ». Nous identifions cependant des formes types d'entrée et de professionnalisation dans le monde de l'animation et des ingrédients communs entrant en jeu : le défaut d'opportunités en dehors du monde de l'animation, les engagements relatifs à la sphère de vie personnelle et les échecs du projet initial sont les ingrédients qui poussent les anciens animateurs occasionnels de notre enquête à progressivement construire un « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) dans le monde de l'animation. Ces mêmes ingrédients poussent ceux n'ayant jamais travaillé précédemment dans l'animation à s'y reconverter professionnellement. Les modalités objectives d'entrée et de professionnalisation dans l'animation peuvent donc être synthétisées en 3 trajectoires types :

1. Emploi ou formation en lien avec un autre domaine professionnel, projet de reconversion professionnelle, formation professionnelle et entrée dans l'animation permanente sans expérience
2. Animation occasionnelle en parallèle des études, sortie du système éducatif au niveau 4, entrée dans l'animation permanente avec expérience et sans formation professionnelle
3. Sortie du système éducatif au niveau 3 ou 4 sans projet professionnel, entrée dans l'animation permanente sans expérience et sans formation professionnelle

Mais comme nous l'avons vu, au-delà des modalités d'entrée objectives qui différencient les 3 trajectoires types identifiées, une autre modalité d'ordre subjectif apparaît significative : la concordance entre entrée dans l'animation permanente (par la formation ou par l'emploi) et formulation d'un projet professionnel dans l'animation. L'entrée dans le monde de l'animation implique donc *a minima* une « transaction biographique » (Dubar, 1992) relative à la redéfinition du projet professionnel initial. Nous l'avons dit, seuls 40 % des animateurs de notre corpus envisagent d'emblée l'animation dans une perspective de professionnalisation, à la suite d'une reconversion professionnelle. Lorsque l'entrée ne coïncide pas avec la formulation du projet professionnel, une autre transaction biographique implique une évolution de leur « rapport au travail » (Paugam, 2000 ; Longo, 2011). Pour la majorité des animateurs de notre corpus, la professionnalisation dans l'animation implique deux « transactions biographiques » (Dubar, 1992) distinctes : abandon du projet professionnel et du groupe de référence antérieurs ; évolution du rapport au travail en tant qu'animateur. Ces deux transactions peuvent être simultanées ou dissociées dans le temps, ce qui nous permet donc de distinguer trois formes de transaction biographiques relatives à l'entrée et à la professionnalisation dans le monde de l'animation. L'articulation entre transactions biographiques et trajectoires objectives nous amène à proposer 4 formes types d'entrée et de professionnalisation dans le monde de l'animation. Dans la **forme type 1**, où les hommes sont sur-représentés, le « projet

professionnel » (Kaddouri, 2019) coïncide avec l'entrée dans l'animation. Il est formulé durant une séquence de chômage, d'abandon des études supérieures, ou de recours à un dispositif de reconversion professionnelle. Ce « choix professionnel » (Bataille, 1972) est relatif, dans la mesure où il fait généralement suite à une « rupture subie » (Berton, 2013) : rupture de contrat, licenciement économique, arrêt maladie, conflit professionnel. Il n'y a donc pas ici d'évolution significative du rapport au travail dans l'animation, qui n'a donc jamais été envisagé dans une logique de « rétribution » (Longo & Bourdon, 2016). Le groupe professionnel antérieur est généralement mobilisé en tant que « groupe de référence négatif » (Newcomb, 1943). Tous ces animateurs travaillent dès leurs débuts au contact du public jeunesse ou sur un poste de direction. L'entrée se fait par le biais de formations professionnelles en alternance : BAPAAT, BEESAPT, BPJEPS, DEJEPS, DUT Carrières Sociales. La découverte de la réalité du travail se fait principalement durant les stages, généralement accompagnée par un référent. C'est durant ce temps de formation que l'identification au premier « autrui significatif » (Hughes, 1958) dans le champ de l'animation se fait pour la moitié de ces animateurs. Lorsque cet autrui significatif occupe un poste de responsable, il facilite l'embauche dans la continuité du stage. Lorsque aucune figure d'accompagnant ou de référent n'émerge des séquences de formation en alternance et que les animateurs ne sont pas embauchés sur leur lieu de stage, l'accès à l'emploi stable reste rapide. Les premiers autrui significatifs sont dans ces cas les responsables des structures où ils sont embauchés à durée indéterminée et où ils travaillent toujours aujourd'hui. Dans la **forme type 2**, où les hommes sont également sur-représentés, les animateurs ont eu une expérience préalable dans l'animation occasionnelle avant de s'y professionnaliser. Ce « choix professionnel » (Bataille, 1972) peut là aussi être relativisé, dans la mesure où il est parfois fait dans un contexte contraint : le décrochage ou les difficultés rencontrées durant les études supérieures jouent ici en tant qu'ingrédient dans la redéfinition du projet professionnel antérieur. L'entrée dans l'animation permanente occasionne une découverte de la réalité du travail « en dehors des vacances », sans pour autant constituer un *reality shock* (Hughes, 1958). De par leur expérience antérieure, ces animateurs parviennent à surmonter les difficultés relatives aux conditions de travail de leur premiers emplois en tant que permanents. La transaction biographique la plus significative pour ces animateurs est celle relative à l'évolution de leur rapport au travail dans l'animation. Ce n'est que lorsque l'animation n'est plus uniquement considérée comme une activité permettant d'assurer un revenu et qu'une forme d'épanouissement personnel au travail (Longo & Bourdon, 2016) se développe que le « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) dans l'animation émerge et que l'animation se transforme en tant que nouveau groupe professionnel de référence (Merton, 1957). Quatre ingrédients ont ici une incidence sur l'évolution du rapport au travail dans l'animation : adéquation avec la sphère de vie personnelle ;

accompagnement et apprentissage du « métier » au contact des pairs ; reconnaissance des compétences professionnelles par les autres significatifs ; perspectives internes ou externes garantissant l'accès à l'emploi et à une évolution professionnelle dans le champ professionnel. De par leur expérience et le développement de relations privilégiées avec leurs responsables en amont de leur entrée en tant que permanents, l'accès à des responsabilités ou à des postes en adéquation avec leurs attentes est facilité. Ces animateurs basculent rapidement de l'animation enfance vers l'animation jeunesse. L'accès la formation professionnelle continue est facilité et l'accès à l'emploi stable est rapidement assuré. Dans la **forme type 3**, nous retrouvons des anciens animateurs occasionnels pour qui l'évolution du rapport au travail dans l'animation ne coïncide pas à l'entrée dans l'animation permanente. Ici, cette seconde « transaction biographique » (Dubar, 1992 ; 2000) est dissociée et différée dans le temps. Le rapport au travail dans l'animation reste principalement dans une logique de « rétribution » (Longo & Bourdon, 2016). L'entrée en tant que permanent se fait « en attendant » une meilleure opportunité, ou pour permettre la réalisation des projets personnels. Le défaut de reconnaissance, de stabilité de l'emploi et de perspectives d'évolution ainsi que l'inadéquation du projet professionnel avec « la sphère de vie personnelle » (Supeno & Bourdon, 2013) sont identifiés comme ingrédients freinant l'évolution du rapport au travail dans l'animation. Enfin, dans la **forme type 4**, où les femmes sont sur-représentées, nous retrouvons des animateurs qui n'ont pas d'expérience préalable occasionnelle et pour qui l'entrée ne coïncide pas avec la formulation d'un « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) dans le monde de l'animation. Ici, on retrouve une modalité d'entrée « par défaut » identifiée par plusieurs auteurs (Lebon, 2013 ; Bacou, 2017 ; Bordes, 2008). Le choix professionnel (Bataille, 1972) est là encore relatif : l'animation est envisagée comme un moyen d'accès à l'emploi rapide pour des jeunes peu ou pas qualifiés et sans expérience professionnelle dans le champ. L'entrée ne se fait pas par le biais d'une formation professionnalisante mais directement « sur le terrain ». C'est ici la transaction relative l'évolution du rapport au travail dans l'animation qui est davantage problématique pour ces animateurs : il reste fondamentalement axé sur la rétribution (Longo & Bourdon, 2016) en début de parcours. Plusieurs ingrédients entrent ici en jeu. Tout d'abord, objectivement, la précarité caractéristique des débuts de parcours dure plus longtemps pour les animateurs cette catégorie que pour les autres. Ce sont donc les animateurs qui ont eu des difficultés dans le cadre de leur parcours scolaire qui sont le plus exposés à la précarité de l'emploi et aux difficultés dans le cadre de leur parcours professionnel : 6 années en moyenne. D'autre part, à la différence des animateurs de la première catégorie, tous ces animateurs passent par la case BAFA avant d'entrer en formation professionnelle continue, après plusieurs années de travail sans qualification professionnelle. Enfin, l'entrée se fait majoritairement en tant qu'animateur ALAE-ALSH.

Seuls les hommes font exception ; la totalité des femmes de cette catégorie ont travaillé pendant plusieurs années dans ce segment professionnel, dévalorisé symboliquement par rapport à celui de l'animation jeunesse (Bacou, 2017), où les conditions de travail sont particulièrement dégradées. L'entrée dans l'animation permanente apparaît donc objectivement plus difficile, faute de perspective de stabilisation de l'emploi, de bonnes conditions de travail et de possibilités en termes de formation professionnelle. Sur le plan subjectif, le manque d'expériences et de figures de référence et le manque de reconnaissance de la part des pairs et des responsables sont également identifiés comme des ingrédients contrariant cette transaction biographique. Le cumul de ces différents ingrédients influe l'évolution du rapport au travail dans l'animation : il reste instrumental par défaut, jusqu'à ce que ces ingrédients entrent dans une reconfiguration plus favorable.

Par rapport aux travaux de recherche antérieurs consacrés à l'animation et plus spécifiquement aux transitions professionnelles des néo-entrants dans l'animation permanente, l'apport principal de cette thèse est de mettre en exergue les nuances intersubjectives existantes. Nous savions déjà que les modalités d'entrée dans l'animation permanente étaient diverses (Bacou, 2017), sans pour autant savoir ce que cette diversité implique dans le cadre de la socialisation professionnelle des animateurs. Lorsqu'il s'agit d'une reconversion professionnelle dans le monde de l'animation (forme type 1), tout est d'emblée mis en œuvre pour réaliser le nouveau « projet visé » (Boutinet, 1990), le rapport au travail d'animation n'est pas uniquement axé sur une logique de rétribution (Longo & Bourdon, 2016). La recherche de sens et d'épanouissement personnel au travail apparaît dès la formulation du projet de reconversion et les premières expériences préprofessionnelles. À l'extrême opposé, pourrions-nous dire, lorsqu'il s'agit d'une entrée « par défaut » dans le monde de l'animation (forme type 4), l'émergence du projet professionnel s'étale beaucoup plus longuement dans le temps, puisque nos résultats indiquent que l'animateur doit préalablement changer de rapport au travail. Initialement axé sur une logique de rétribution, ce n'est généralement qu'après plusieurs années d'exercice et plusieurs expériences professionnelles que le projet professionnel s'ancre finalement dans l'animation. À défaut de qualifications, la réalité du travail relative à l'entrée est différente de celle rencontrée par les animateurs de la forme type 1. Celle-ci se fait plus souvent en ALAE-ALSH, où les conditions de travail et d'emploi sont donc dégradées par rapport aux structures d'animation jeunesse où débudent le plus souvent les animateurs de la forme type 1. Ces conditions de travail⁶¹ et d'emploi apparaissent comme un ingrédient central dans l'évolution du rapport au travail ainsi que dans l'émergence et la consolidation du projet professionnel. Le fait de faire face à des conditions plutôt dégradées lors de leurs premières expériences professionnelles retarde ainsi le processus

61 Nous englobons dans « conditions de travail » les relations entretenues avec les autres membres de l'équipe et les responsables, ainsi que les formes d'accompagnement présentes ou absentes.

chez les animateurs de la forme type 4 ; le fait de faire face à des conditions plutôt favorables lors des premières expériences préprofessionnelles accélère à l'inverse le processus chez les animateurs de la forme type 1.

Ces résultats nous permettent d'aller plus loin dans les réflexions relatives au *turnover* des animateurs, qui apparaît souvent dans les travaux de recherche consacrés au monde de l'animation comme un état de fait. Sans avoir l'intention ni la prétention « d'expliquer » cet effet, repenser les modalités d'entrée dans l'animation permanente apparaît nécessaire. Sans pour autant aller vers une réduction de son « ouverture » ou vers davantage de formalisme dans la formation, l'enjeu est selon nous d'accompagner les néo-entrants et de faire en sorte que ces derniers puissent se projeter dans leur nouvelle profession. Cantonner ces derniers à des postes en ALAE-ALSH apparaît en ce sens contre-productif. Les parcours d'Amélie, Flavien, Imane, Nathan ou Sophie mettent en exergue la pertinence d'une division du temps de travail où certains temps se situent en dehors de l'ALAE-ALSH. Même si ces temps sont ponctuels, durant certaines vacances scolaires, les samedis ou en soirée, ils permettent à ces animateurs de se projeter au-delà de leur groupe d'appartenance (Merton, 1957) et d'ancrer leur projet professionnel dans le monde de l'animation. Si à terme ces derniers transitent vers un poste d'animateur jeunesse, ils ne changent pas d'employeur. Les perspectives d'avenir professionnel permettent de « tenir » plus longtemps en tant qu'animateur ALAE-ALSH et de relativiser les difficultés rencontrées, comme l'explique Amélie. Pour les responsables des structures d'animation jeunesse, ces transitions progressives des « ex-animateurs enfance » sont profitables, puisqu'ils ont ainsi l'occasion de les mettre à l'essai avant d'éventuellement envisager une embauche en tant que permanents. Le recours au « réseau personnel » (Bidart, 2012) est la modalité d'embauche privilégiée par les responsables des structures d'animation jeunesse. L'accès à la formation professionnelle, qu'elle soit formelle ou informelle, apparaît également comme un ingrédient central, particulièrement pour les animateurs les moins qualifiés et n'envisageant l'animation que dans une logique de rétribution. Pour que le travail puisse faire sens, il faut que les néo-entrants puissent se référer à des personnes, groupes ou expériences significatives. Si l'entrée en formation professionnelle formelle est traditionnellement la première modalité permettant la construction de ces références, nos résultats mettent en exergue le rôle primordial des autres significatifs en tant que formateurs informels. Leur accompagnement peut en effet pallier un défaut de formation professionnelle formelle, comme nous le voyons dans le parcours d'Imane. C'est bien Serena, sa nouvelle directrice, qui lui permet de redonner du sens au travail d'animation, de changer de rapport au travail et de se projeter à nouveau dans un avenir en continuité au sein de son organisation. Le cas de Stéphanie l'illustre, lorsque cet accompagnement fait défaut et que les animateurs des formes type 3 et 4 ne peuvent accéder à la formation professionnelle

formelle, ils ne donnent pas de sens à leur travail et ne restent que par « défaut », en attendant qu'une autre opportunité se présente pour sortir du monde professionnel de l'animation. Pour autant, l'accès à la formation professionnelle ne suffit pas à assurer la continuité, comme le cas de Mathieu en atteste. Les animateurs doivent ensuite pouvoir prétendre à une renégociation de la place qu'ils occupent, sous peine de se sentir légitimes à évoluer, mais non reconnus comme tels par les autres significatifs de leur groupe de référence. Nous l'avons vu, cette frustration conduit également à envisager une sortie du monde professionnel de l'animation, si une opportunité se présente. Il s'agit donc pour les responsables de Service et de structures de penser et d'anticiper la continuité des parcours professionnels des animateurs qu'ils embauchent. La problématique des ressources humaines dans l'animation qui se pose depuis plusieurs années à de nombreux employeurs n'est pas, de notre point de vue, une fatalité. Mais encore faut-il pouvoir sortir d'une gestion urgentiste qui semble toujours prédominante.

4.7.2. Un processus de socialisation professionnelle tout au long du parcours synonyme de transformations de la dynamique identitaire

À notre connaissance, aucun des travaux de recherche consacrés au monde professionnel de l'animation et aux animateurs n'avait jusqu'à présent appréhendé la socialisation professionnelle des animateurs dans une perspective diachronique. En d'autres termes, nous ne pouvions que faire l'hypothèse que les animateurs évaluent et s'ajustent à la situation présente en mobilisant leurs expériences de référence antérieures. Il s'agit donc d'un apport de cette thèse, qui permet selon nous de mieux comprendre comment et en référence à quoi des formes identitaires distinctes se développent chez les animateurs, au-delà du contexte présent. La socialisation professionnelle étant par nature processuelle, les événements considérés par les animateurs comme des « tournants » de leur parcours impliquent une évolution de la « dynamique identitaire » (Kaddouri, 2006 ; 2019) ; un « ajustement », au sens de Throwe & Fought (1987) ou de Claude Dubar (1992), au cours duquel les références aux expériences antérieures sont remobilisées et articulées avec l'évaluation de la situation présente et les projections dans l'avenir (Abbott, 2001). Temporellement, ces ajustements identitaires peuvent être situés dans ce que Fred Davis nomme « la reconnaissance de l'incongruité » (1975), en d'autres termes la reconnaissance de la différence entre la réalité du travail dans la situation présente et les références identitaires relatives aux expériences antérieures du parcours. Cette « étape », proche du passage à travers le miroir dans le modèle de Hughes (1958), se situe généralement peu après le « tournant » identifié dans le récit qui remet en jeu le processus de socialisation professionnelle. Chaque animateur expérimente à des moments différents du parcours

professionnel un changement de « configuration des ingrédients » (Langley, 1999 ; Brochier *et al.*, 2010), qui suscite comme les auteurs le suggèrent une période de « tensions » et de « crises » à résoudre. Nous avons identifié dans nos résultats différentes formes de références aux expériences antérieures qui se polarisent sur deux axes : en rupture ou en continuité d'une part ; bien vécue ou mal vécue d'autre part. Nous avons mis en exergue que les ruptures vis-à-vis des références aux expériences antérieures ne sont mal vécues et n'ont une incidence sur la trajectoire du parcours que lorsque l'« idéal professionnel » (Davis, 1975) ou à plus précisément « l'idéal transcendant » (Dujarier, 2006) de l'animateur est remis en question. Nos résultats indiquent que cet idéal s'ancre généralement dans les premières expériences significatives du parcours dans l'animation ; qu'elles soient relatives à la formation ou aux expériences professionnelles. Si le *turnover* important en ALAE-ALSH est souvent expliqué par une relation de causalité linéaire entre « conditions d'emploi précaire » et « sortie de l'animation », nos résultats mettent en évidence une relation plus complexe, dans laquelle le degré d'adéquation entre l'« idéal professionnel » (Davis, 1975) et la réalité du travail entre également en ligne de compte en tant qu'ingrédient. Lorsque l'idéal professionnel ne correspond pas à la réalité présente du travail, trois modes de résolution de cette « tension identitaire » (Kaddouri, 2019) sont identifiées : transition professionnelle vers un autre segment professionnel plus en adéquation avec « l'idéal transcendant » (Dujarier, 2006) ; désengagement personnel vis-à-vis du « *dirty work* » (Hughes, 1996) et centration sur la part du travail valorisée ; sortie du monde professionnel de l'animation. Il est à noter que nous n'avons jamais identifié dans les récits une forme de résolution qui consisterait à redéfinir l'idéal professionnel pour l'ajuster à la nouvelle situation professionnelle, dans une logique de « conversion identitaire » (Davis, 1975). Les animateurs cherchent au contraire à ajuster l'environnement en adéquation avec leur idéal professionnel. Par choix ou par contrainte, ils semblent difficilement pouvoir ajuster « l'idéal transcendant » (Dujarier, 2006) au centre de leur identité professionnelle et durablement inscrit dans le temps. Comme nous l'avons vu, plus la structure au sein de laquelle l'animateur travaille est cloisonnée et plus les perspectives de mobilité interne sont limitées. Ainsi, pour les animateurs travaillant dans des structures cloisonnées, le mode de résolution des tensions identitaires se tourne souvent vers la sortie du monde professionnel de l'animation (Lebon, 2013). Lorsque l'ouverture est plus importante, les animateurs peuvent chercher à renégocier leur place dans l'ordre établi dans leur organisation (Strauss, 1992 ; Bordes, 2015) pour s'éloigner de leur *dirty work* (Hughes, 1996) et se centrer sur la part du travail qu'ils valorisent. Une part conséquente des tensions identitaires identifiées est en lien avec la forme de management adoptée par les responsables hiérarchiques. Ici, le *turnover* des responsables a pour avantage de permettre aux animateurs de miser sur une stratégie de résolution attentiste lorsque la négociation de l'ordre établi et en inadéquation avec l'idéal

professionnel apparaît impossible dans la configuration présente. Pour autant, compte tenu de l'évolution gestionnaire du monde professionnel (Vachée & Dansac, 2014), ces stratégies de mise en retrait temporaire peuvent s'avérer vaines et déboucher sur la cristallisation de ce que Claude Dubar appelle une « identité de métier » ou une identité « hors travail » (1992 ; 2000). Le rapport au travail apparaît alors dans certains cas moins engagé personnellement, davantage axé sur une logique de rétribution (Longo & Bourdon, 2016), ou de « survie » pour reprendre les termes d'Amélie.

Ces résultats nous amènent à penser l'importance de l'accompagnement en contexte de prise de poste. Caricaturalement, les acteurs ont tendance à penser que dans la mesure où les animateurs ont une expérience antérieure dans l'animation, ils sont « autonomes » dans leur travail et ont les références nécessaires pour donner du sens à leur nouvel environnement : ils ne sont pas toujours accompagnés, d'autant moins lorsqu'ils entrent dans une structure où le temps est particulièrement « compressé » (Lapouge, 2016 ; Dansac, Lac & Virgos, 2019). Or, l'hétérogénéité existante d'une structure à l'autre, tant en matière d'autrui généralisé que de réalité du travail, constitue une épreuve pour « l'animateur expérimenté » dans laquelle l'accompagnement par un autrui significatif semble amoindrir l'insatisfaction et *in fine* faciliter la résolution de la tension identitaire. Cet accompagnement apparaît tout aussi important pour des animateurs qui « connaissent la maison » — autrement dit, qui changent de place au sein d'une seule et même structure — comme en attestent les cas de Charlotte ou de Jonathan. Être animateur jeunesse uniquement durant les vacances scolaires ne confronte pas à la même réalité du travail qu'être animateur permanent, tout comme une expérience en Service civique ne suffit pas à appréhender la transition vers un poste de coordination dans une même structure.

Au-delà des changements de postes et de structures, les changements de niveaux institutionnels et organisationnels (Ardoino, 1993) impliquent également un « ajustement identitaire » (Throwe & Fought, 1987 ; Dubar, 1992), comme nous l'avons vu dans la partie précédente de ce chapitre. De prime abord, ces changements sont évalués par les animateurs vis-à-vis de leurs expériences professionnelles antérieures et de leur « idéal professionnel » (Davis, 1975). Nous avons mis en exergue que les issues des transactions biographiques et relationnelles (Dubar, 1992 ; 2000) sont très différentes : de l'épanouissement personnel au travail à la souffrance au travail. La déstabilisation de la configuration des ingrédients jusqu'alors stabilisée peut être mal vécue et impliquer une évolution négative de la forme « d'intégration professionnelle » (Paugam, 2000), lorsque « l'épreuve » (Perez-Roux, 2016) liée au changement s'avère insurmontable, que la renégociation de la division du travail (Strauss, 1992 ; Hughes, 1996) apparaît défavorable et/ou que les animateurs ne participent pas activement au changement en cours (Dupuy & Leblanc, 2001). *A contrario*, lorsque l'épreuve liée au changement est surmontable, que la

renégociation de la division du travail apparaît favorable et/ou que les animateurs participent activement au changement en cours, elle tend à renforcer la cohésion au sein du collectif de travail. Là encore, les formes de management, d'accompagnement et de reconnaissance relatives aux « autres significatifs » (Hughes, 1958) apparaissent centrales dans les récits. Les formes de management participatif ou « transversal », renvoyant au modèle de la « *New Public Governance* » (Matyjasik & Guenoun, 2019), contribuent dans la majorité des cas étudiés à l'adhésion au changement en cours. À l'inverse, les formes de management directif taylorien ou « néo-taylorien » (Boltanski & Chiapello, 1999) contribuent généralement à l'opposition au changement en cours et à l'émergence de formes identitaires « de métier » (Dubar, 1992 ; 2000).

Nous pouvons apercevoir dans les récits une évolution temporelle des formes de changements organisationnels et institutionnels, notamment au sein des Accueils Jeunes de la commune A. Il semble que les élus et responsables de Service aient tiré un enseignement du « grand changement de 2009 », particulièrement mal vécu par les animateurs. Nous voyons dans ce Service un rapprochement vis-à-vis de la *doxa* du *New Public Management*, dans la mesure où le dernier changement d'organisation a été « co-construit » avec les animateurs jeunesse travaillant dans les Accueils. Il s'agit dans cette recherche d'un point clé, puisque les problématiques renvoyant aux coordinateurs, responsables de service, élus et aux changements d'orientation qu'ils incarnent sont beaucoup plus prégnantes dans les récits des animateurs que les problématiques relatives à la relation avec les jeunes ou les familles, par exemple. De notre point de vue, les responsables doivent donc être particulièrement attentifs à la manière dont ils insufflent le changement au sein de leur organisation. Ce point est d'autant plus important que les changements sont courants dans le segment professionnel de l'animation jeunesse. Faute d'accompagnement et de coopération avec les acteurs de terrain, le changement imposé au bas par le haut n'apparaît que difficilement accepté par ces derniers. Il s'agit de reconnaître professionnellement leur connaissance du travail de terrain et du public ainsi que leur compétence à penser les orientations politiques ainsi que l'organisation du Service dans lequel ils s'inscrivent.

4.7.3. Du segment professionnel de l'animation « enfance » vers le segment professionnel de l'animation « jeunesse » : une transition professionnelle vectrice de reconnaissance symbolique

Aborder « l'animation » comme un monde professionnel uniforme efface la complexité des réalités qu'il englobe. Méthodologiquement, nous avons fait le choix dans cette thèse de ne nous consacrer qu'aux « animateurs jeunesse », conscient des écarts potentiellement importants entre leurs réalités du travail

d'animation et celles des « animateurs enfance » travaillant en ALAE-ALSH. Nos résultats confirment qu'il importe d'opérer une distinction entre ce que nous considérons comme deux « segments professionnels » (Strauss, 1992) distincts dans le monde professionnel de l'animation. Les discours des animateurs de notre corpus relatifs à la transition de « l'enfance » vers « la jeunesse » sont systématiquement marqués par la rupture. Cette transition a pour spécificité de toujours correspondre à une inadéquation bien vécue vis-à-vis de l'expérience antérieure en tant qu'animateur enfance : l'inadéquation vis-à-vis des expériences antérieures n'est donc pas toujours mal vécue. Cette transition se fait de manière progressive, sans rupture brutale, ce qui explique que l'on ne trouve que de rares indicateurs de *reality shock* (Hughes, 1958) dans les récits. Si la rupture objective avec l'animation enfance n'est pas systématique, puisque certains animateurs jeunesse continuent à travailler partiellement au sein des ALAE, la distanciation subjective vis-à-vis de cette part du travail l'est. Cette part du travail fait dans la plupart des cas explicitement office de *dirty work* (Hughes, 1996). Nos résultats mettent également en évidence que le rapprochement et la distanciation subjective aux différents groupes professionnels d'appartenance ne sont pas qu'une question de temps de travail. Les animateurs donnent davantage de sens à leur travail du côté de la jeunesse que du côté de l'enfance, quel que soit le temps travaillé d'un côté ou de l'autre. L'inadéquation vis-à-vis de l'expérience antérieure en animation ALAE-ALSH est bien vécue, car elle rapproche généralement les animateurs de leur « idéal professionnel » (Davis, 1975) de l'animation, d'une part, et donne de meilleures perspectives de réalisation du « projet professionnel » (Kaddouri, 2019), d'autre part. Lorsqu'ils transitent vers « la jeunesse », les animateurs gagnent en reconnaissance professionnelle, ce segment professionnel étant plus valorisé que celui de « l'enfance » au sein du monde de l'animation (Bacou, 2017). Comme nous l'avons vu, la précarité des conditions d'emploi — particulièrement importante en début de parcours — est genrée. Elle concerne les femmes de prime abord, bien qu'elles soient pourtant proportionnellement plus nombreuses à être titulaires d'un diplôme professionnel dans l'animation. Cette précarité genrée est en lien avec une division genrée du travail d'animation entre « enfance » et « jeunesse », comme les travaux de Magalie Bacou (2017) ont également pu le mettre en exergue : « l'animation jeunesse » peut être considérée comme une niche où les hommes sont surreprésentés. À l'inverse, les femmes travaillent plus souvent et plus longtemps que les hommes dans le segment professionnel de « l'animation enfance » durant les 10 premières années du parcours. Les femmes sont plus longtemps cantonnées aux structures d'animation enfance, dans une logique de « naturalisation des compétences nécessaires à l'exercice du métier » (*ibid.*, pp.39-40) qui semble toujours présente dans le monde professionnel de l'animation. Il existe une relation statistique avérée entre le genre et l'obtention d'un CDI durant les 10 premières années du parcours

professionnel : aucune femme de notre corpus n'a obtenu de CDI durant cette période, contre 75 % des hommes. La précarité des conditions d'emploi des femmes en début de parcours est également liée à une exposition plus importante au « temps partiel subi » dans les ALAE-ALSH. Cette tendance au sein de notre population va dans le sens des résultats de Francis Lebon (2010) vis-à-vis de l'animation et plus généralement ceux de Serge Paugam (2000) vis-à-vis de la précarité de l'emploi en France : la précarité en début de parcours professionnel est genrée dans l'animation comme elle l'est dans l'ensemble du monde du travail. Les femmes connaissent également une plus grande mobilité professionnelle que les hommes durant leur parcours, mais cette mobilité apparaît subie : l'accès à l'emploi stable étant plus tardif chez les femmes de notre corpus que chez les hommes, l'échéance du contrat à durée déterminée contraint à la mobilité professionnelle.

4.7.4. Places assignées, naturalisation des compétences et assimilation au public chez les animateurs issus de l'immigration postcoloniale travaillant en QPV

Nos résultats quantitatifs mettent en évidence que les animateurs racisés sont dans notre corpus surreprésentés dans les structures implantées dans les Quartiers Prioritaires de la Ville. Dans le segment professionnel de l'animation jeunesse, la « naturalisation des compétences » (Bacou, 2017) s'inscrit historiquement dans la logique de la « politique des grands frères » au sein des QPV. Comme nous l'avons vu, la mobilité professionnelle des animateurs racisés apparaît moins importante que celle des animateurs non racisés. S'ils peuvent parfois se sentir « bloqués » à une place assignée, ils sont en revanche moins touchés par la précarité des conditions d'emploi que les animateurs non racisés de 26 à 35 ans. Les travaux de recherche consacrés au monde de l'animation et à l'intervention jeunesse avaient déjà permis d'identifier une naturalisation des compétences et un phénomène d'assignation des animateurs racisés travaillant dans les « quartiers prioritaires » (Bacou, 2017 ; Bordes, 2007). Pour autant, nous n'avons que peu d'éléments nous permettant de comprendre comment cela était vécu par les animateurs en question, d'une part, et quelles implications cela pouvait avoir sur la trajectoire du parcours et sur l'évolution de la dynamique identitaire, d'autre part. En ce sens, notre thèse apporte un nouvel éclairage qui permet une compréhension plus fine de ces phénomènes : comme la précarité, l'assignation à une place spécifique et la naturalisation des compétences ne sont pas toujours mal vécues et subies. Les questions de proximité et de distance socioculturelle avec le public de la structure au sein de laquelle les animateurs « prennent place » (Bordes, 2015) apparaissent dans 71 % des entretiens des animateurs issus de « l'immigration postcoloniale » (Sayad, 2006 ; Mansouri, 2013). Nos résultats ont permis de mettre en exergue qu'elles

ont une incidence sur la forme identitaire (Dubar, 1992 ; 2000) et la forme d'intégration professionnelle (Paugam, 2000) que les animateurs développent durant leur socialisation professionnelle. Proximité et distance sont ici ambivalentes. Dans certains cas, la proximité socioculturelle vis-à-vis du public peut être un ingrédient facilitant la prise de place au sein du groupe de référence et le développement d'un sentiment de légitimité professionnelle ; dans d'autres, elle peut au contraire être un ingrédient compliquant la prise de place des animateurs au sein du groupe de référence et leur reconnaissance par ses autres significatifs en tant que professionnels. Mais la distance par rapport au public peut également s'avérer problématique du point de vue de la socialisation professionnelle. Dans la lignée des travaux de Pierre Bourdieu (1993) et de nos propres résultats de recherche (Virgos, 2015), elle est identifiée dans cette thèse comme un ingrédient compliquant l'épreuve consistant à être accepté et reconnu légitime dans la place occupée par le public de la structure.

Nous faisons ici le choix de concentrer la discussion sur les cas relatifs aux animateurs issus de l'immigration postcoloniale travaillant dans les quartiers « prioritaires ». Ce choix se justifie en raison de la question « politiquement vive », pour reprendre l'expression de Françoise Lantheaume (2020), que pose la « politique des grands frères » (Boucher, 2012). En effet, nos entretiens exploratoires et les échanges informels relatifs à notre enquête de terrain ont mis en exergue le problème politique que les grands frères, grandes sœurs ou assimilés posent à certains élus, partenaires institutionnels et responsables de Service. Comme nous l'avons vu, certains de ces animateurs partagent le sentiment que leur parcours professionnel a été contrecarré du fait de leur assimilation au public du quartier au sein duquel ils travaillent : nous identifions dans nos résultats des formes de freinage de l'évolution professionnelle, refus de reconnaissance professionnelle, de « ruptures subies » (Berton, 2013). Comme nombre de leurs collègues, dans une logique héritée de la « politique » des grands frères (Boucher, 2012), ces animateurs ont pourtant été initialement embauchés en partie pour leur proximité socioculturelle avec le public des quartiers prioritaires. Nous faisons ici l'hypothèse que cette proximité se retourne contre les animateurs lorsque le regard porté sur le public cible par les élus, les responsables de Service et *in fine* l'ensemble communauté éducative évolue. Dès lors qu'une partie de la jeunesse accueillie dans les structures tombe en disgrâce dans une vision de la jeunesse « dangereuse et en danger » (Guérin-Plantin, 1999) et que ses références socioculturelles ne sont plus reconnues légitimes dans le cadre républicain, trois scénarios peuvent être identifiés dans notre corpus : dans le premier, on exige des animateurs une distanciation vis-à-vis des jeunes et de leurs pratiques « hors cadre » (Serena) ; dans le second, on fait en sorte que les animateurs n'interviennent pas en dehors des quartiers « prioritaires » (Taha) dans le troisième on fait en sorte qu'ils soient remplacés par des animateurs plus distanciés vis-à-vis des références socioculturelles

des habitants du quartier (Ahmed). Au-delà des « liens forts » qu'ils peuvent entretenir avec leurs proches ou de la faible « surface sociale » de leur réseau personnel (Bidart, 2012), nos résultats permettent d'affirmer que les animateurs issus de l'immigration postcoloniale doivent surmonter des épreuves de reconnaissance professionnelle en lien avec leur assimilation au public cible qui complexifient leur socialisation professionnelle. Pour faire face à ces épreuves et aux tensions identitaires qui s'y cristallisent, certains animateurs développent une forme identitaire de « métier », de « réseau » ou « hors travail » (Dubar, 1992 ; 2000). C'est à nos yeux parce que ces animateurs ont à juste titre le sentiment de ne plus être reconnus et soutenus par leurs responsables qu'ils se désengagent personnellement de leur travail au fil des années, en favorisant une logique de rétribution (Longo & Bourdon, 2016). Si, comme le suggère Bernard Lahire (1998), les acteurs sociaux s'adaptent grâce à un répertoire varié de schèmes d'action incorporés au cours des différentes expériences du parcours de vie, ces schèmes incorporés ne déterminent pas leur comportement ; ils ne sont mobilisés, consciemment ou inconsciemment, que dans certains contextes spécifiques qui les réactivent. Nos résultats indiquent que le contexte semble effectivement agir en tant qu'ingrédient dans la mobilisation de ces schèmes d'action incorporés. Nous faisons l'hypothèse que c'est faute d'intégration « assurée » (Paugam, 2000) que certains animateurs se distancient vis-à-vis du groupe professionnel d'appartenance en mobilisant leur proximité socioculturelle vis-à-vis du public, entrant ainsi parfois en conflit avec leurs responsables. Ce n'est donc finalement pas selon nous le fait de travailler dans les quartiers prioritaires et la naturalisation de leurs compétences qui posent problème aux animateurs concernés, dans la mesure où ils acceptent et vivent positivement le fait d'être positionnés sur ces structures et parviennent à y trouver leur place et une forme de reconnaissance professionnelle. Ce sont les remises en cause de la légitimité professionnelle à intervenir au sein des quartiers prioritaires, d'une part, ou la non-reconnaissance d'un projet professionnel visé cherchant à un moment du parcours à sortir de la place à laquelle ils sont assignés, d'autre part, qui font office d'ingrédients centraux dans le développement de l'insatisfaction au travail.

4.7.5. Dialectique de la « formation professionnelle continue » et des « apprentissages professionnels informels »

Si la formation professionnelle continue a une importance particulière dans le monde de l'animation compte tenu de ses caractéristiques, elle n'apparaît que rarement identifiée comme un espace de socialisation professionnelle dans les récits de notre corpus. Le rapport aux contenus, aux autres formés et aux formateurs semble plus distancié qu'il ne peut l'être en formation initiale. La modalité de l'alternance favorise à notre sens cette mise à distance puisque les professionnels

évoluent dans deux mondes sociaux en parallèle, le site de formation et le lieu de travail, en sachant que leur socialisation au sein du premier n'est que temporaire. Comme le cas de Mohamed l'illustre, l'expérience engrangée durant le parcours professionnel amène également les formés à avoir une approche plus critique et distanciée des contenus qui leur sont présentés.

Nos résultats apportent un éclairage sur l'articulation entre formation informelle et formation formelle dans le monde de l'animation, phénomène jusqu'alors relativement obscur dans les productions académiques. Formation informelle et formation formelle ont des fonctions complémentaires dans les parcours des animateurs jeunesse de notre corpus. De façon générale, la formation formelle n'est pas reconnue comme le lieu d'apprentissage du « métier d'animateur ». Si celle-ci est en ce sens parfois critiquée, voire rejetée par certains animateurs expérimentés, elle apparaît assurer deux autres fonctions : permettre la qualification nécessaire à tout projet visant une évolution professionnelle dans le monde de l'animation ; « donner du sens » au travail et « prendre du recul » par rapport aux pratiques et aux orientations politiques qui orientent le travail au quotidien (Bordes, 2008). Les Apprentissages Professionnels Informels (Carré & Charbonnier, 2013) ont donc une place prépondérante dans le développement professionnel des animateurs, à l'instar des autres significatifs jouant un rôle de formateur informel.

Dans nos résultats, le rapport à la formation des animateurs apparaît en lien avec les expériences antérieures du parcours dans le monde de l'animation. Les animateurs qui sont entrés par la voie d'une reconversion professionnelle ont tous débuté leur parcours dans l'animation par une formation professionnelle. Ces derniers n'ont généralement pas besoin d'entrer en formation professionnelle continue, puisque d'ores et déjà qualifiés et reconnus par leurs responsables. S'ils choisissent d'y entrer, l'objectif est d'améliorer les conditions d'emploi, d'évoluer professionnellement vers un poste de coordination ou de direction, ou de se distancier vis-à-vis de l'animation de terrain. Les animateurs qui sont entrés par la voie de l'emploi « par défaut » ou par la voie de l'animation occasionnelle ont pour la plupart connu des difficultés ou des échecs dans le cadre de leur parcours scolaire et/ou universitaire qui sont remobilisés lors de l'entrée en formation professionnelle continue. N'étant pas titulaires d'un titre professionnel, ces animateurs ont besoin de passer par la formation professionnelle continue s'ils souhaitent se professionnaliser dans le monde de l'animation et pouvoir y évoluer. Quelle que soit la forme de leur « rapport à la formation » (Dubar & Engrand, 1986), celle-ci apparaît dans nos résultats comme un vecteur important de reconnaissance professionnelle. La prégnance de la forme scolaire dans les dispositifs de formation professionnelle continue contribue à notre sens à la remobilisation des expériences scolaires :

évaluations et productions écrites cristallisent les difficultés rencontrées durant ces séquences par les animateurs, pour qui le temps de la formation professionnelle continue est alors une épreuve difficile à surmonter. Lorsque l'épreuve ne peut être surmontée, l'animateur doute de sa légitimité professionnelle, redéfinissant parfois son projet professionnel en dehors du monde de l'animation. Lorsqu'elle est surmontée, elle permet en revanche de gagner en confiance et en « légitimité professionnelle » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013). La formation professionnelle continue contribue alors à la satisfaction au travail (Paugam, 2000) des animateurs et au développement d'une identité « d'entreprise » (Dubar, 1992 ; 2000), si tant est que leur légitimité et la redéfinition de leur projet visé soient reconnues par les autres significatifs de leur groupe d'appartenance. Faute de reconnaissance et de possibilité de « qualifier les compétences acquises en formation » (Labbé *et al.*, 2019), ils développent une identité « de réseau », cherchant à se réaliser en dehors du groupe d'appartenance, ou « de métier », se résignant à la place qui leur est attribuée en l'attente d'une opportunité de renégociation ou de sortie.

Comme le souligne Magalie Bacou (2017), les perspectives d'évolution et de promotion pour les animateurs se résument principalement à un changement de poste pour devenir directeur ou coordinateur de structure, ou à une sortie du monde professionnel de l'animation. Ainsi, les animateurs doivent se distancer du « terrain » s'ils souhaitent gagner en reconnaissance matérielle et symbolique au sein de leur organisation. L'entrée en formation professionnelle continue est donc un moyen mobilisé pour atteindre ce projet professionnel visé. En ce qui concerne les animateurs de notre enquête, la part de travail de terrain reste objectivement importante, même au-delà de 30 ans. Cette trajectoire type, de l'animation de terrain jusqu'à la direction de structure puis la coordination/direction de Service, nous a amené à questionner la professionnalisation du travail d'animateur. Les professeurs des écoles, par exemple, restent professeurs lorsqu'ils prennent la direction de leur école. Sauf décharge totale de service d'enseignement, il enseigne toujours auprès d'une classe. Nos résultats conduisent à penser que cette forme de direction horizontale minimise la dévalorisation sociale et professionnelle du travail d'animateur, d'une part, et les conflits entre animateurs et direction, d'autre part. Lorsque les responsables ne sont pas issus du monde de l'animation et/ou sont totalement détachés du travail d'animateur au quotidien, une plus grande distance s'installe entre animateurs et direction. Il n'y a pas nécessairement conflit, mais on voit apparaître dans nos récits des distinctions, entre le « haut » et le « bas » au Point Accueil Jeunes de la commune G ; entre animateurs jeunesse et binôme coordination/direction à la MJC P. Nous faisons l'hypothèse qu'un lien plus ténu entre direction et animation permettrait d'éviter certains parcours sans issue : comme nous l'avons vu, certains animateurs expérimentés n'ont pas envie de se couper définitivement du travail de terrain, au cœur de leur représentation professionnelle du « métier » (Virgos, 2015). Une décharge de

service, à l'instar de la forme scolaire, et une plus grande coopération entre animateurs et responsables de structures en matière de gestion et de direction pourraient selon nous être un modèle pertinent. Bien qu'il ait pour inconvénient d'augmenter encore le temps de travail dévolu à la « fonction de production » (Gillet, 1996 ; Dansac & Vachée, 2016), la participation à la prise de décisions apparaît dans les récits de notre corpus comme un vecteur de satisfaction au travail, de reconnaissance professionnelle et de cohésion au sein du collectif. S'il faut faire le deuil du travail de terrain pour gagner en reconnaissance professionnelle, alors le travail d'animateur, inextricablement lié au travail de terrain, fera nécessairement office à un moment du parcours professionnel de *dirty work* (Hughes, 1996) dont il s'agira de se distancier.

Aussi, les formations professionnelles du monde de l'animation ne devraient pas être prioritairement centrées sur le travail de gestion et de direction de structure, mais viser un développement professionnel de l'intervention des animateurs sur le terrain, auprès des publics. C'est selon nous en ce sens que l'animation peut et doit se professionnaliser, au-delà de la maîtrise de la méthodologie de projet, des ressorts de la communication et des outils nécessaires au bon fonctionnement et à la bonne gestion d'une structure⁶².

4.7.6. À défaut d'une modélisation généralisable, des trajectoires types pour penser le processus de socialisation professionnelle des animateurs jeunesse tout au long du parcours ?

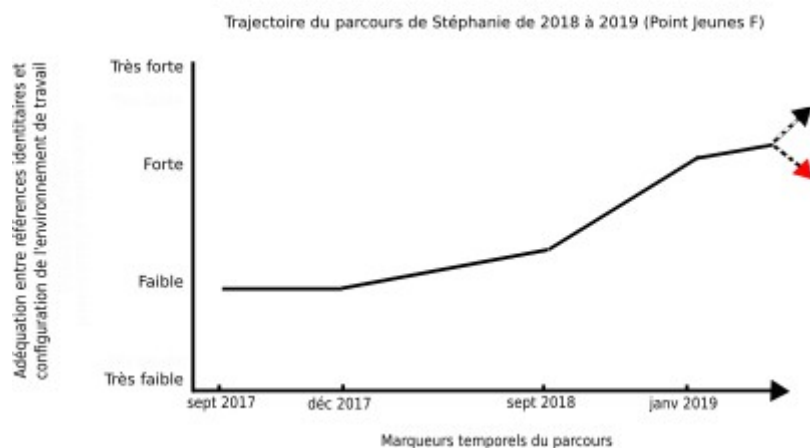
Comme nous l'avons mentionné en introduction de ce chapitre, de nombreuses sources et références de notre corpus n'ont pas pu être exploitées. Il convenait de ne pas se noyer dans les particularités de chaque cas pour privilégier les résultats les plus significatifs et intéressants au regard de notre objet de recherche : le processus de socialisation professionnelle des animateurs jeunesse tout au long du parcours. Nous aurons donc à cœur, dans les prochains mois, de revenir sur les données pour un temps mises de côté, afin d'exploiter pleinement la richesse de notre corpus empirique. Si les focus adoptés dans les parties 4.2. à 4.6. nous ont permis de comprendre certains « mécanismes » propres à la socialisation professionnelle des animateurs jeunesse, il convient cependant d'ouvrir la discussion sur une approche holiste du processus de socialisation professionnelle tout au long du parcours. Les récits consacrés à la situation présente et aux projections dans l'avenir sont communs aux 23 enquêtés, dans la mesure où un item de notre guide d'entretien portait explicitement sur cette thématique. Ils nous permettent de plus finement analyser les articulations entre situation présente, expériences antérieures et projections dans l'avenir professionnel chez les animateurs jeunesse et de comparer la trajectoire du parcours de ces derniers depuis leur dernière

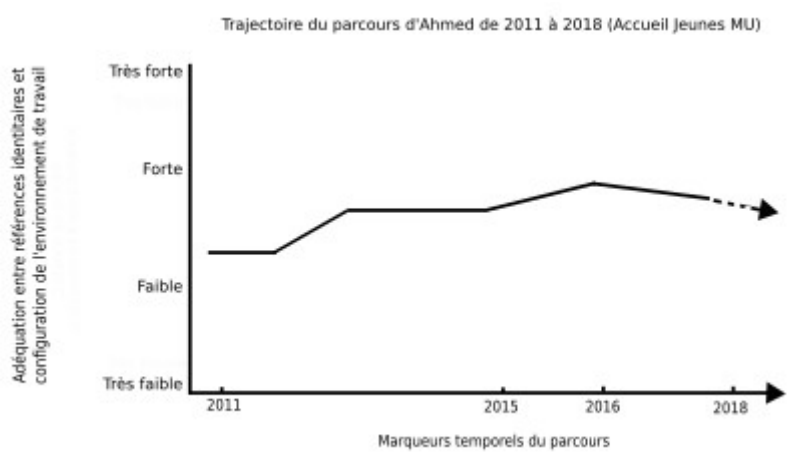
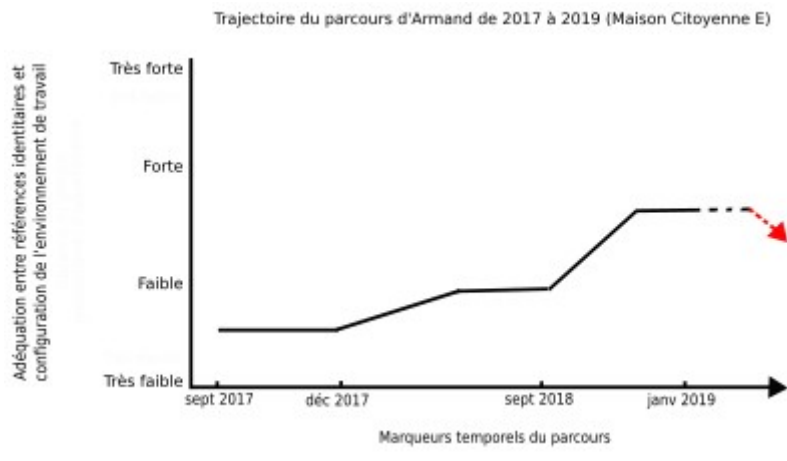
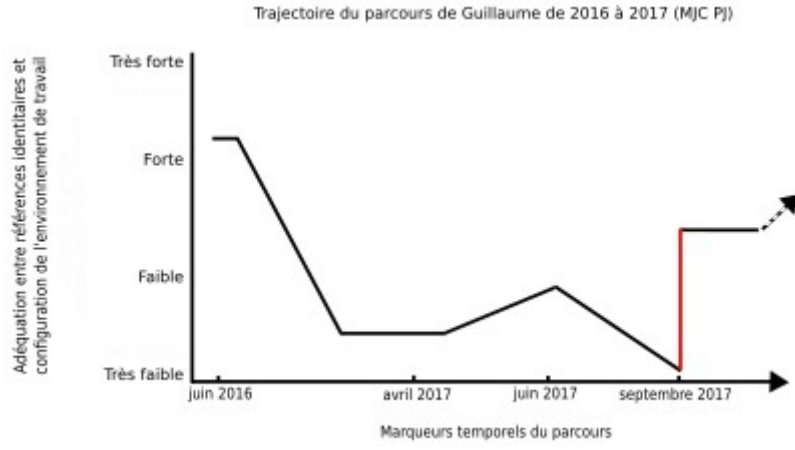
62 Nous nous basons ici sur les UC transversales du BPJEPS, formation professionnelle la plus courante dans notre corpus.

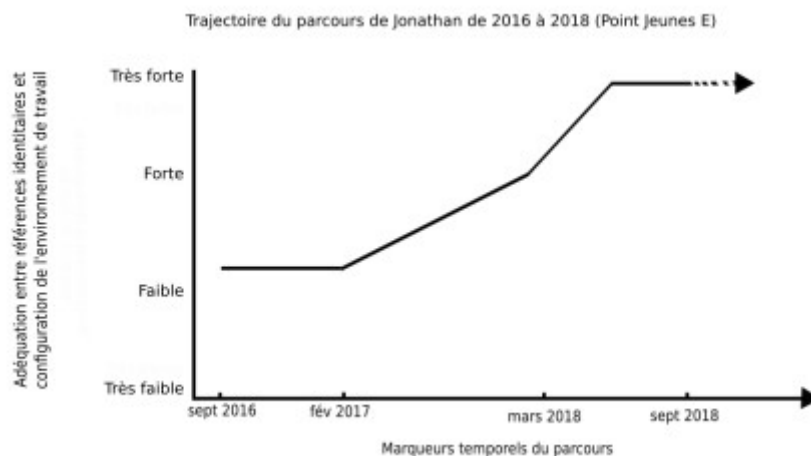
prise de poste en date.

La comparaison des cinq trajectoires schématisées ci-après met en évidence les difficultés à proposer une typologie des trajectoires de socialisation professionnelle, même en la réduisant aux séquences temporelles relatives au poste actuellement occupé et aux projections dans l'avenir professionnel. Nous avons donc abandonné cette piste, étant donné qu'elle nous aurait contraints à une trop grande simplification de la trajectoire réelle et à un trop grand éloignement des récits des animateurs. À l'instar de María Eugenia Longo, notre ambition est en effet « d'aller au-delà des trajectoires typiques objectivables » (2018, p.11), dans la mesure où une même trajectoire objective n'a pas nécessairement la même signification pour deux individus. La trajectoire s'appréhende nécessairement au regard des expériences antérieures et des projections dans l'avenir. Dans la logique épistémique qui est la nôtre, présentée dans le chapitre 3, nous préférons donc privilégier une échelle de compréhension permettant d'appréhender la complexité processuelle. L'intérêt de cette thèse est de mettre en exergue la grande variabilité interindividuelle du processus de socialisation professionnelle des animateurs jeunesse tout au long du parcours, relative à la reconfiguration des ingrédients en présence lors des transitions d'une séquence temporelle l'autre, qui impliquent un ajustement plus ou moins significatif et signifié dans les récits de la dynamique identitaire des animateurs.

Comparaison de cinq schématisations de l'évolution de la dynamique identitaire relative au poste actuellement occupé et aux projections dans l'avenir



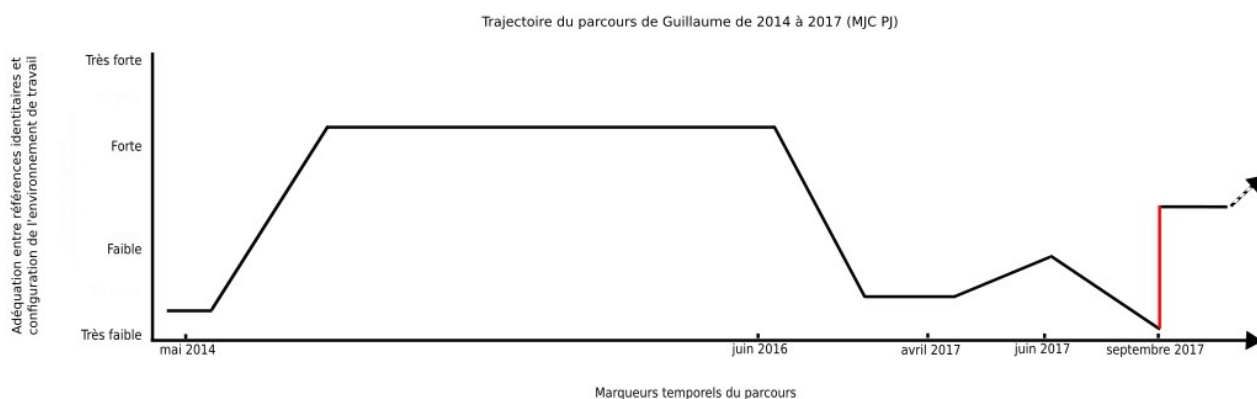




Nous nous inspirons de la modélisation des « *short learning stages* » caractérisant la « carrière du 21e siècle » (Hall, 1996, p.9), présentée dans le chapitre 2 de cette thèse. Les projections dans l'avenir sont représentées par des hachures. Les ruptures ou projets de rupture sont représentés en rouge. Selon le déroulement des séquences antérieures du parcours professionnel, les « points de départ » de ces trajectoires ne sont pas les mêmes du point de vue de l'adéquation entre répertoires de « Moi » incorporés (Mead, 1934 ; Lahire, 1998) et nouvel environnement de travail : le sentiment de légitimité des néo-entrants et la reconnaissance professionnelle qui leur est témoignée diffèrent. De même, contrairement à la modélisation de Douglas T. Hall, la durée des différentes « étapes » — pour reprendre la logique développementale des premiers travaux consacrés à la socialisation professionnelle — diffère selon les événements qui structurent le récit et orientent la trajectoire de l'animateur dans des directions variables, à un degré lui aussi variable.

Si ces schémas issus des décompositions temporelles des parcours (Langley, 1999 ; Brochier *et al.*, 2010) ne permettent donc pas de construire des typologies, ils donnent cependant à voir trois « étapes » qui se retrouvent dans l'ensemble des récits décrivant la prise de poste au sein de la structure actuelle : « exploration », « établissement progressif » et « stabilisation provisoire ». Cependant, les temporalités relatives à ces différentes étapes ne peuvent être généralisées : on ne peut dire si « l'exploration » et « l'établissement progressif » durent deux mois ou deux ans. Elles varient d'un cas à l'autre : bien que les structures jeunesse fonctionnent sur un cycle annuel, la première année d'exercice est généralement identifiée comme période nécessaire à la bonne compréhension du fonctionnement de la structure et à la découverte de la réalité du travail. L'articulation des trois étapes du processus de socialisation professionnelle ici distinguées se retrouve dans l'ensemble du parcours professionnel, de l'entrée dans le monde de l'animation jusqu'à la sortie. À titre d'exemple, nous prolongeons ici la schématisation de la

trajectoire du parcours de Guillaume, en remontant jusqu'à mai 2014 :



L'arrivée d'un nouveau directeur au sein de la MJC PJ en mai 2014 permet à Guillaume de se sentir mieux dans le cadre de son travail, à la suite d'une période particulièrement mal vécue où son « idéal professionnel » (Davis, 1975) était mis à mal. Il retrouve chez ce nouveau directeur une forme de management proche de celle de son premier directeur, qui fait office d'autrui significatif principal dans son processus de socialisation professionnelle. Aussi, peu de temps après son arrivée, la distance de Guillaume au groupe professionnel d'appartenance se réduit, tout comme son insatisfaction au travail. La première saison 2014-2015 apparaît comme une période de remise « à plat », « mieux » vécue par Guillaume que la précédente, où il avait formulé un projet de départ une fois son DEJEPS obtenu. La saison 2015-2016 lui permet de retrouver une forme de « plaisir » dans le cadre du travail. Dans ce nouveau contexte, il reconsidère son projet de départ et choisit de rester, estimant « avoir à apprendre » de son nouveau directeur et choisissant de prioriser le « plaisir » au travail. Aucun marqueur temporel n'est mentionné jusqu'au départ de ce directeur, en juin 2016, ce qui indique à notre sens une stabilisation provisoire de la dynamique identitaire dans un contexte où la distance au groupe professionnel d'appartenance est donc très réduite. Cette dynamique identitaire est déstabilisée lors du changement de direction, en juin 2016. Guillaume réalise rapidement que son idéal professionnel est éloigné de celui de son nouveau directeur, avec lequel « apprendre à travailler » s'avère difficile. Les références négatives sont remobilisées dans cette séquence, où il rapproche le style professionnel de ce nouveau directeur de celui des anciennes directrices avec lesquelles il a par le passé entretenu des relations conflictuelles. Lors de notre enquête de terrain, d'avril à juin 2017, il se dit moins engagé professionnellement qu'il ne l'était avant l'arrivée de ce nouveau directeur, même si un événement vient apaiser les tensions existantes à partir du mois de mai. La distanciation au groupe d'appartenance s'accroît lorsque son projet de rupture se concrétise : Guillaume est embauché en tant que coordonnateur jeunesse dans une autre MJC, débloquent ainsi sa situation en

réalisant son projet professionnel visé. Il quitte la MJC PJ à la rentrée 2017-2018. Notre enquête de terrain nous a permis de suivre le parcours de Guillaume après cette nouvelle prise de poste. Après y avoir pris ses marques, il y retrouve progressivement une dynamique proche de celle correspondant à son idéal professionnel : l'âge d'or de 2010-2013. Il travaille toujours au sein de cette structure, sur ce même poste, ce qui permet d'envisager une forme de stabilisation provisoire de sa dynamique identitaire.

Cet exemple illustre bien la processualité de la socialisation professionnelle et les réajustements permanents de la dynamique identitaire des animateurs tout au long du parcours professionnel. Si nous retrouvons effectivement des indicateurs de séquences d'exploration, d'établissement progressif et de stabilisation provisoire de la dynamique identitaire dans chaque nouvelle phase du processus de socialisation professionnelle, le déroulement de ces séquences ne peut être généralisé. De la configuration des ingrédients en présence dépend le déroulement de ces différentes séquences temporelles et, *in fine*, la forme identitaire provisoirement stabilisée par l'animateur.

Exploration et établissement progressif au sein du nouvel environnement de travail

Les récits consacrés à la situation présente sont caractérisés par deux étapes successives, que nous nommerons « exploration » et « établissement progressif », en référence à la modélisation proposée par Douglas T. Hall (1996). La prise de poste commence donc par une phase d'exploration, où les animateurs expriment les difficultés qu'ils rencontrent à trouver leur place au sein du nouveau groupe d'appartenance (Amélie, Stéphanie, Sabrina, Armand, Jules, Charlotte, Théo). Il s'agit d'un premier temps où les références identitaires et/ou les savoirs acquis durant les expériences antérieures ne permettent pas aux animateurs de se sentir à la fois compétents pour mener à bien leur travail et à leur place en tant que membre du groupe. La transition relative à la prise de poste est généralement une première « épreuve » (Perez-Roux, 2016) où il s'agit bien d'explorer les références partagées par les membres du nouveau groupe professionnel d'appartenance ainsi que la nouvelle réalité du travail. Durant cette première étape, l'animateur est plus ou moins éloigné des autres membres de ce groupe, selon le degré d'adéquation de la situation présente avec ses expériences antérieures. Ainsi, dans les différents cas, le « point de départ » n'est pas le même. Ahmed, Taha, Moussa, Mohamed, Louis, Jonathan ou Flavien n'ont pas exemple que peu de difficultés à prendre place dans leur structure actuelle, car ils y ont eu précédemment une expérience préprofessionnelle ou travaillaient dans une structure où la réalité du travail et les références identitaires en sont proches. Mais il y a tout de même « exploration » dans la mesure où la place qu'ils occupent n'est plus exactement la même : ces derniers apprennent à travailler avec de nouveaux collègues, découvrent de nouvelles facettes du travail auxquelles ils n'étaient pas confrontés auparavant ou font

parfois face à un nouveau public.

La seconde étape commune à l'ensemble des récits est donc ce que nous appelons « l'établissement progressif ». Il s'agit d'un temps où l'animateur réduit ou tente de réduire sa distance aux autres membres du groupe d'appartenance. C'est durant cette étape que le rôle des autres significatifs apparaît particulièrement important, puisque les animateurs mettent en exergue dans leurs récits que c'est l'« accompagnement » de ces derniers qui permet de « trouver sa place » dans la nouvelle structure. Le récit d'Imane est ici particulièrement éclairant : elle explique que son arrivée au sein de l'équipe de la Maison Citoyenne en septembre 2017 s'est « très bien » déroulée. Elle n'y travaille alors que ponctuellement, en tant qu'animatrice-référente du CLAS. Elle « découvre » dans cette prise de poste le volet administratif du travail, « super bien accompagnée par l'équipe ». Conscients qu'elle n'a jamais été formée à cette part du travail et qu'elle n'y a jamais fait face jusqu'à présent dans son parcours d'animatrice, ils facilitent ses « apprentissages professionnels informels » (Carré & Charbonnier, 2003) en assumant un rôle de formateur informel. Elle a ainsi beaucoup appris du travail administratif « avec leur aide » depuis son arrivée. Elle intègre l'équipe permanente de la Maison Citoyenne en septembre 2018 et voit ses missions évoluer vers l'intervention en direction des « mamans » du quartier et la coordination du dispositif CLAS. S'étant longtemps sous-estimée dans le cadre de son parcours, Imane estime que son sentiment de légitimité professionnelle s'est développé depuis son arrivée dans l'équipe jusqu'à aujourd'hui grâce à l'accompagnement de Serena, sa directrice, qui fait figure d'autrui significatif (Hughes, 1958) dans son « ajustement identitaire » (Throwe & Fought, 1987 ; Dubar, 1992). Elle explique en effet qu'un « lien particulier » s'est créé avec Serena, qu'elle a su « faire ressortir en elle » ce qu'Imane « camouflait depuis des années », lui permettant de mener à bien des missions dont elle n'aurait « jamais cru être capable », « d'évoluer » professionnellement et d'aujourd'hui « étonner » ses anciens responsables. Elle partage aujourd'hui le même « idéal professionnel » (Davis, 1975) autour de la composante « sociale » du travail que Mathilde et Serena. Au début de son « exploration » au sein du nouveau groupe d'appartenance, Imane apparaît donc éloignée des autres membres de l'équipe. Elle découvre de nouvelles facettes du travail d'animation, d'abord dans le cadre du CLAS puis de l'intervention auprès du public adulte, et est initialement éloignée d'un autrui généralisé ancré dans le pendant « social » de l'animation. Pour autant, elle n'apparaît pas en difficulté durant cette transition en deux temps, car l'accompagnement assuré par ses collègues et par sa directrice permet à Imane de « s'établir progressivement » au sein de son nouveau groupe professionnel d'appartenance. Lorsque l'accompagnement fait défaut lors de l'entrée, l'ajustement des registres de « Moi » incorporés vis-à-vis du nouveau groupe professionnel d'appartenance semble prendre plus de temps (Jules, Théo), ou dévier

(Sabrina). L'entrée en formation professionnelle continue au cours de cette étape peut également complexifier cet ajustement identitaire : elle apparaît dans notre corpus comme une épreuve supplémentaire pour les jeunes animateurs en Contrat d'Avenir. L'accompagnement par les pairs est alors d'autant plus important pour permettre le bon déroulement de l'« établissement progressif ».

Stabilisation provisoire de la dynamique identitaire

En ce qui concerne la troisième étape identifiable, que nous appellerons « stabilisation provisoire de la dynamique identitaire » en référence aux travaux de Fred Davis (1975), Throwe & Fought (1987) et de Mokhtar Kaddouri (2019), les formes divergent en fonction de l'articulation entre évaluation de la situation présente et anticipations et projections dans l'avenir professionnel. Nous distinguons dans l'ensemble des récits consacrés aux projections dans l'avenir cinq formes distinctes : avenir incertain et envisagé en continuité à court terme ; avenir assuré et envisagé en continuité à long terme dans une dynamique d'évolution professionnelle ; avenir assuré et envisagé en continuité à long terme dans une dynamique de retrait ; avenir assuré et envisagé temporairement en continuité ; avenir assuré et envisagé en rupture. Les dissemblances entre ces formes confirment qu'il existe bien des issues différentes aux transactions relatives à la socialisation professionnelle (Dubar, 1992 ; 2000 ; Kaddouri, 2006 ; Perez-Roux, 2011) : elle n'aboutit pas nécessairement à l'« intériorisation stable » d'un autrui généralisé (Davis, 1975). En effet, pour plus de la moitié des enquêtés, cette intériorisation n'est pas identifiable, tant pour de jeunes animateurs plongés dans l'incertitude du fait de la précarité de leurs conditions d'emploi que pour des animateurs en poste depuis plusieurs années dans leur structure et pour qui l'avenir est objectivement assuré. La forme identitaire temporairement stabilisée apparaît relative à la configuration de plusieurs ingrédients : possibilités de projection dans l'avenir en interne et en externe en lien avec les conditions d'emploi, possibilités de réalisation du « projet professionnel » (Kaddouri, 2019) en interne et en externe, degré d'adéquation entre la situation actuelle avec « l'idéal professionnel » (Davis, 1975) en lien avec les conditions de travail et les orientations politiques de l'organisation, satisfaction au travail (Paugam, 2000), sentiment de légitimité professionnelle et reconnaissance professionnelle par les autrui significatifs, rapport entre sphère de vie personnelle et sphère de vie professionnelle (Supeno & Bourdon, 2013), anticipation des possibilités de renégociation de la place actuellement occupée en interne (Strauss, 1992 ; Bordes, 2015). Compte tenu du nombre d'ingrédients en présence, on comprend que la stabilisation de leur configuration ne puisse être que provisoire. La naissance d'un enfant, la remise en jeu des marchés publics, l'arrêt maladie d'un collègue, le non-renouvellement d'un contrat à durée déterminée, la proposition inattendue d'embauche issue du réseau personnel, l'avènement d'une crise sanitaire, sont

autant d'exemples d'événements pouvant transformer la dynamique identitaire provisoirement stabilisée des animateurs jeunesse. Aussi, dans le prolongement de notre enquête de terrain ces derniers mois, il nous est arrivé d'être surpris par la tournure de certains parcours, totalement inattendue et en décalage par rapport aux projections dans l'avenir des animateurs lors de nos entretiens. La trajectoire des parcours professionnels des animateurs jeunesse apparaît en ce sens imprévisible, tout comme le déroulement de leur processus de socialisation professionnelle.

Il s'agit donc là d'un résultat central : il n'est pas possible de donner à voir un processus de socialisation professionnelle tout au long du parcours commun aux animateurs jeunesse auprès desquels nous avons mené cette recherche. L'hétérogénéité des parcours de « professionnalisation » (Bourdoncle, 2000) reste une caractéristique première. Pour autant, au-delà des différences interindividuelles, nous avons pu identifier des phénomènes qui nous permettent de mieux comprendre le processus de socialisation professionnelle des animateurs dans le monde de l'animation. Les entrées dans ce monde prennent comme nous l'avons vu des modalités différentes, ce qui implique qu'elles soient appréhendées différemment en matière d'accompagnement. Nous avons ici mis en évidence le rôle éminemment important que jouent les autres significatifs dans le processus de socialisation professionnelle des néo-entrants, étant donné que la majorité d'entre eux n'ont initialement pas pour projet de se faire de l'animation leur profession. Il s'agit là sans doute d'une caractéristique assez particulière au monde professionnel de l'animation, lié d'une part à une faible valorisation sociale et d'autre part à sa facilité d'accès. Il incombe ainsi aux responsables de structures et aux animateurs en poste d'accompagner plus particulièrement les néo-entrants dans leur professionnalisation, dans un premier temps afin qu'ils parviennent à progressivement donner du sens au travail d'animation, puis, dans un second temps, que leur rapport au travail puisse évoluer vers d'une logique de rétribution vers une logique d'épanouissement personnel. Soulignons que nos résultats mettent aussi en évidence que les autres significatifs ne sont pas toujours choisis par les animateurs. Certaines significances s'imposent à eux, du fait d'une relation hiérarchique. Pour analyser l'évolution de la dynamique identitaire tout au long du parcours professionnel, il importe à notre sens de discerner les références professionnelles qui se rapprochent de la forme choisie de celles plus proches de la forme subie. Ces significances qui s'imposent aux professionnels peuvent être plus ou moins bien vécues, comme nous l'avons illustré dans nos analyses. En nous appuyant sur les travaux de Merton (1957) et de Hyman (1960), nous insistons ainsi sur le fait que la construction identitaire se fait tant par rapport à des références expérientielles, groupales et individuelles positives que par rapport à des références expérientielles, groupales et individuelles négatives. Nous souhaitons insister sur le fait que l'accompagnement apparaît

également impératif pour les animateurs déjà en exercice qui sont amenés à changer de poste ou de structure ou vivent une transformation significative de la configuration des ingrédients en jeu au sein de leur environnement de travail. Le monde de l'animation n'étant en effet que peu uniforme, les réalités auxquelles les animateurs sont confrontés tout au long de leur parcours professionnel peuvent être très différentes d'une expérience professionnelle à l'autre : les changements en matière de missions, orientations politiques, organisations du travail, modalités de management, normes et valeurs impliquent des ajustements fréquents des répertoires de Moi incorporés au cours des expériences précédentes. Le déroulement de ces ajustements apparaît lié à plusieurs ingrédients régulièrement identifiés : adéquation vis-à-vis de l'idéal professionnel, sentiment de légitimité professionnelle, reconnaissance professionnelle, marge de manœuvre en matière de négociation de l'ordre, sens donné au travail, relations entretenues au sein de l'organisation, conditions d'emploi et de travail, capacité de projection dans l'avenir professionnel. Les formes identitaires développées au terme de cet ajustement diffèrent ainsi selon la configuration de ces ingrédients. Cette recherche met en évidence que l'étude du processus de socialisation professionnelle implique nécessairement une approche complexe, puisqu'il dépend de la configuration de nombreuses variables : une approche privilégiant la recherche de causalités linéaires passerait à côté de tout un pan d'ingrédients coagissants. Il s'agit également de ne pas limiter l'étude de la socialisation professionnelle à une perspective synchronique. Processus par nature, elle oblige le chercheur à prendre en compte ce qui se joue dans la situation présente relative à son enquête, mais aussi à prendre en compte les articulations temporelles à l'œuvre en matière d'ajustement identitaire. Comme George H. Mead (1934), Andrew Abbott (2001) ou Jean-François Côté (2015) ont pu le mettre en évidence, toute transformation sociale implique une articulation du présent au regard du passé et en anticipation du futur. Le sens, la signification de ces transformations sociales, ne peut être compris par le chercheur qu'en dépassant leur propre synchronie. Le mouvement propre à tout processus implique de l'analyser depuis son point de départ jusqu'à son point d'impact.

Autre élément central des résultats de cette recherche, la mise en évidence de dynamiques propres au monde professionnel de l'animation. Premier élément de constat, celui-ci n'est pas particulièrement protégé quant aux problématiques de précarité d'emploi, d'exploitation d'une main d'œuvre bénévole et volontaire, de discrimination sexuée et racisée, de souffrance au travail, de freinage ou de résistance au changement. En d'autres termes, notre recherche tend à confirmer que l'animation est un monde professionnel comme les autres, ce qui peut apparaître en décalage l'image sociale renvoyée par les fédérations d'Éducation populaire, chez qui les valeurs humanistes sont généralement mises en avant. Mais l'intérêt de notre travail est de mettre en exergue les subtilités qu'il existe en matière d'expériences

vécues. Cette thèse de doctorat illustre que l'approche processuelle des parcours des animateurs est complémentaire des travaux de recherche ayant pour objet de caractériser les évolutions du monde professionnel dans lequel ils évoluent. Nous nous positionnons ainsi pour une articulation de ces travaux et pour une collaboration des équipes de recherche en cette direction. Nous avons en effet pu analyser comment la précarité des conditions d'emploi, le *turnover* au sein des équipes, la naturalisation des compétences et plus généralement les transformations du monde professionnel de l'animation sont ou ont été vécus par les animateurs durant leur parcours professionnel. Cette analyse nous a permis d'affiner notre regard vis-à-vis de certaines problématiques. Par exemple, le *turnover* des directeurs et des coordinateurs n'est pas toujours mal vécu, dans la mesure où il permet à certains animateurs d'envisager une renégociation de l'ordre établi plus favorable. Ainsi, l'instabilité caractéristique du monde professionnel de l'animation, si elle est incontestablement une source de tensions et d'insécurité, est aussi dans certains cas un vecteur d'évolution professionnelle et de réengagement personnel dans la sphère de vie professionnelle. Il en va de même pour la naturalisation des compétences. Nous avons en effet plutôt tendance à présenter négativement cette caractéristique du monde professionnel de l'animation, dans la mesure où cette naturalisation est en effet subie par les animatrices travaillant dans le segment professionnel de l'animation enfance et les animateurs et animatrices issu.e.s de l'immigration postcoloniale travaillant dans les quartiers « prioritaires ». Pour autant, dans les récits des animateurs, la naturalisation des compétences n'apparaît pas systématiquement mal vécue. Dans certains cas, nous avons vu qu'ils tirent profit de leur proximité avec le public pour établir une relation privilégiée, gage de légitimité professionnelle et de reconnaissance, tant de la part du public que de la part des pairs et des responsables hiérarchiques. Des situations professionnelles *a priori* similaires n'ont donc pas la même signification en fonction des expériences antérieures du parcours et des projections dans l'avenir de l'animateur. Ainsi, toute catégorisation tendrait à effacer le sens réel des expériences. À titre d'exemple, être animateur vacataire en début de parcours peut entrer dans un projet de professionnalisation, dans une logique de renforcement du *curriculum vitae* en matière d'expérience professionnelle. *A contrario*, être animateur vacataire peut également être un vecteur d'insatisfaction au travail, notamment lorsque les animateurs se voient bloqués dans leur accès à l'emploi stable et dans la réalisation de leur projet professionnel.

Aussi, ce ne semble finalement pas être la part du travail de terrain au contact du public ni l'augmentation de la distance générationnelle qui cristallisent majoritairement l'usure professionnelle et l'insatisfaction au travail des animateurs, qu'ils travaillent auprès des enfants ou des jeunes, dans un quartier prioritaire de la Politique de la Ville ou en dehors. La représentation professionnelle véhiculée par les animateurs jeunesse

selon laquelle « on ne peut pas faire ce métier toute sa vie » renvoie dans notre corpus aux blocages que rencontrent certains animateurs durant leur parcours professionnel : non-reconduction d'un contrat à durée déterminée, non-reconnaissance du projet professionnel par les autres significatifs du monde professionnel, tournant de l'existence (*turning point*) mal vécu impliquant une transformation de la dynamique identitaire provisoirement stabilisée. Plus simplement, nos résultats mettent en exergue que ce ne sont pas les difficultés propres au travail au contact du public qui poussent les animateurs vers la rupture ou la sortie du monde professionnel de l'animation, mais bien davantage les difficultés relationnelles rencontrées avec les responsables hiérarchiques et les décideurs politiques. *In fine*, ce sont ces derniers qui ont incarné les transformations du monde professionnel de l'animation et les « glissements » de l'intervention jeunesse (Virgos, Dansac & Vachée, 2017) identifiés à l'échelle nationale durant ces dernières décennies et qui ont occasionné des tensions entre idéaux « transcendants » et idéaux « prescrits » (Dujarier, 2006) chez les animateurs en poste.

Nous avons également pu affiner à travers cette recherche la compréhension du rapport des animateurs aux segments professionnels de « l'animation enfance » et de « l'animation jeunesse ». Il apparaît dans nos résultats que la transition professionnelle de « l'enfance » vers « la jeunesse » est vécue comme une promotion professionnelle dans le monde de l'animation. Si nous en avons préalablement conscience, il apparaît clairement que les réalités du travail d'animation de ces deux segments professionnels sont très différentes, voire, dans certaines dimensions, opposées. Ainsi, le monde de l'animation, dans son ensemble, reste un objet flou et difficilement identifiable en tant que profession. Son unité apparaît toujours faire défaut. Si le segment de l'animation jeunesse est davantage valorisé professionnellement par les animateurs que le segment de l'animation enfance, les réalités de « l'animation jeunesse » restent largement dépendantes des politiques et des choix d'organisation à l'échelle locale. Être animateur jeunesse dans un Accueil Jeunes de la commune A confronte à une réalité bien différente de celle que connaissent les animateurs du Point Accueil Jeunes de la commune G. Au point que, même en réduisant notre enquête à un territoire relativement limité sur le plan géographique, il apparaît impossible de dégager une culture professionnelle commune aux animateurs jeunesse. Du fait de cette pluralité des réalités du travail, il incombe aux professionnels de ce segment d'être en capacité de s'adapter, de « s'ajuster » aux changements de différentes natures qu'ils sont amenés à rencontrer dans le cadre de leur parcours professionnel. Une problématique se pose alors en matière de formation : comment préparer les futurs animateurs à un nuancier sans fin de « travail réel » (Clot, 2006) ? Est-il pertinent de former de la même manière des animateurs qui seront amenés à travailler dans des environnements diamétralement différents ? Il existe là des enjeux quant à la qualité du travail et la reconnaissance de ces professionnels

par les autres acteurs du monde éducatif, tant à l'échelle locale que nationale. Tant que « l'animation jeunesse » et plus généralement « l'animation » resteront des objets flous, leurs acteurs peineront à gagner la valorisation sociale qu'ils revendiquent. Il est également difficile, dans un tel monde professionnel, d'envisager la stabilisation d'une « identité professionnelle ». Les ajustements identitaires imposés par cette instabilité occasionnent des tensions répétées tout au long du parcours professionnel, qui augmentent les risques de rupture et d'insatisfaction au travail. Si Claude Dubar mettait déjà en exergue la crise des identités sociales et professionnelles il y a 20 ans de cela, qu'en est-il aujourd'hui ? Cette instabilité est-elle particulière au monde professionnel de l'animation en France, ou apparaît-elle plus généralement caractéristique du monde du travail contemporain ? Il s'agira dans l'avenir d'élargir nos travaux à d'autres mondes professionnels : prioritairement ceux de l'intervention sociale et du *youth work*.

Si le prolongement de l'enquête de terrain a jusqu'à présent été informel et s'est fait au gré des opportunités, nous avons aujourd'hui à cœur de faire plus formellement part des résultats de notre recherche à l'ensemble des acteurs de terrain, afin de pouvoir en discuter avec eux, dans la logique de la *Grounded Theory*. Car il est vraisemblable que dans les récits qui nous ont été livrés par les animateurs, ces derniers aient omis de mentionner certains « ingrédients » (Langley, 1999 ; Brochier *et al.*, 2010) pouvant donner une compréhension différente ou plus fine du déroulement des séquences temporelles qui composent leurs parcours et de leurs enchaînements. Nous ne doutons pas non plus que nos interprétations des données peuvent différer de celles des acteurs de terrain. Ce retour au terrain nous semble impératif pour que la théorisation « s'ancre » réellement dans celui-ci. Nous espérons que ces échanges suscitent de nouvelles pistes pour la recherche, mais également de nouvelles pistes pour l'action. Nous avons pour projet de prolonger l'enquête dans d'autres structures d'animation jeunesse du territoire, mais également d'envisager une étude longitudinale des parcours des animateurs jeunesse. Celle-ci constituerait selon nous un développement pertinent de cette thèse de doctorat. Si le cadre temporel contraint de la thèse ne nous a pas permis de privilégier cette approche, elle est complémentaire, dans le sens où elle nous permettrait d'appréhender les évolutions inattendues des parcours professionnels et d'éviter certains écueils propres aux récits de vie, qui fixent notamment le discours porté sur le parcours à un temps T. Une autre piste de prolongement de cette recherche serait de désormais étudier les parcours professionnels d'anciens animateurs jeunesse, puisqu'ils permettraient d'éclairer les dynamiques identitaires propres aux sorties et bifurcations de ce segment professionnel vers d'autres mondes ou segments professionnels. Il s'agira également de rompre avec l'isolement doctoral en impulsant une dynamique de travail collaboratif avec les membres du thème 2 de l'UMR EFTS, d'une part, et avec d'autres équipes de recherche consacrant une part de leurs travaux au processus de professionnalisation « des personnes exerçant

l'activité » — pour reprendre la définition du processus de socialisation professionnelle proposée par Bourdoncle (2000) — dans le monde de l'animation, d'autre part. Dans ces perspectives de prolongement, nous pourrions notamment nous appuyer sur le réseau développé à l'occasion de cette recherche. En interne, les promotions de Licence Professionnelle Métiers de l'animation sociale, socio-éducative et socioculturelle et de Master 2 parcours Politiques Enfance Jeunesse pourront aussi être mobilisées, étant habituellement composées d'actuels et d'anciens animateurs en reprise d'études. C'est donc en ce sens que nous envisageons aujourd'hui la continuité dans l'avenir de cette thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation. Mais à l'instar des animateurs jeunesse, ces projections dans l'avenir professionnel ne prédisent très certainement pas ce qu'il adviendra réellement dans les prochains mois ou les prochaines années.

Conclusion

Si la visée première de cette thèse de doctorat n'est pas praxéologique, elle a cependant pour ambition de permettre aux acteurs de terrain, qu'ils soient animateurs, cadres ou élus, de prendre conscience des ingrédients entrant en jeu dans le processus de socialisation professionnelle des animateurs tout au long du parcours. Nous souhaitons insister pour conclure cette thèse de doctorat sur le fait que c'est prioritairement une adéquation minimale de la réalité du travail avec leur « idéal professionnel » (Davis, 1975) ainsi qu'une forme de satisfaction au travail dépassant l'unique satisfaction de l'*homo oeconomicus* (Paugam, 2000) et permettant une forme d'épanouissement personnel (Longo & Bourdon, 2016) que recherchent dans le cadre de leur sphère de vie professionnelle les animateurs jeunesse auprès de qui nous avons mené notre enquête de terrain. Aussi, nos résultats ont mis en évidence que l'accompagnement des animateurs en poste dans ces tournants de l'existence apparaît faciliter l'acceptation voire l'adhésion à la transformation en cours. Aujourd'hui, le monde de l'animation doit faire face à une nouvelle transformation rapide et profonde de la société. La pandémie de COVID-19 impose de nécessaires ajustements organisationnels et institutionnels qui entraînent ou entraîneront *a minima* pour les animateurs de nouvelles tensions et de nouveaux ajustements en matière de « dynamique identitaire » (Kaddouri, 2019). L'accompagnement des animateurs dans cette nouvelle période de transition professionnelle apparaît impératif pour l'avenir de l'animation jeunesse et de ses professionnels. Ces derniers doivent être associés aux réflexions politiques et organisationnelles, sous peine de ne pas parvenir à donner le sens nécessaire pour assurer la continuité de leur parcours dans le segment professionnel de l'animation jeunesse. Cette crise peut également occasionner une opportunité de renégociation des places dans la division du travail éducatif, entre acteurs de l'éducation formelle, informelle et non formelle, où les acteurs de l'éducation non formelle peuvent à nos yeux légitimement défendre une place de « tiers facilitateur » dans la relation entre publics et institutions compte tenu du délitement du lien social et de la crise de confiance que traversent les institutions en question. Au-delà des impératifs de gestion et d'administration, dans un contexte où la survie des structures se trouve parfois en jeu, l'ensemble des acteurs éducatifs doit selon nous plus que jamais repenser les modalités de la coéducation, sous peine que les jeunes les moins favorisés avant la crise soient davantage défavorisés du fait de la crise ; sous peine encore que le lien social ne se délite encore un peu plus. Il s'agit d'une nouvelle épreuve de société, dans laquelle les sciences de l'éducation et de la formation doivent répondre présentes pour accompagner les acteurs éducatifs dans la transformation des « écologies liées » (Abbott, 2005).

Pour autant, au-delà de la crise que nous traversons aujourd'hui, l'accompagnement des transformations

du monde professionnel de l'animation doit poser question, tant aux chercheurs qu'aux praticiens. Ces transformations sont-elles toujours bénéfiques aux acteurs du monde professionnel concerné, d'une part, et aux publics ciblés, d'autre part ? Nous revenons donc ici sur l'interrogation philosophique sur laquelle nous avons conclu le premier chapitre de cette thèse de doctorat : au service de qui travaillent les animateurs ? Mais aussi, quels intérêts sous-tend l'accompagnement des transformations du monde professionnel de l'animation par les acteurs du monde académique ? La course aux financements publics sur projets, dans un contexte de raréfaction des dotations de fonctionnement, est aujourd'hui une problématique partagée par les acteurs du monde de l'animation et ceux du monde académique. Mais dans cette course, des garde-fous doivent selon nous être posés, au risque d'aller à l'encontre des principes éducatifs et des valeurs fondatrices de nos organisations respectives. Dans un contexte national où les débats médiatiques et politiques se cristallisent autour de la lutte contre le séparatisme islamiste, au point d'en faire une « question politiquement vive » (Lantheaume, 2020), la vigilance prévaut quant aux orientations des prescriptions institutionnelles qui vont prochainement conditionner certaines dotations publiques. Un débat de fond s'impose aux responsables associatifs et aux élus locaux sur les orientations d'une politique jeunesse qu'il convient de définir et d'assumer. Une anecdote de terrain : lors de la « crise des gilets jaunes », en fin d'année 2018, je menais mon enquête au sein d'une des MJC de la commune A située dans un quartier « prioritaire ». À l'occasion d'un échange informel avec le directeur de cette structure, je lui demandais s'ils comptaient inviter les jeunes usagers de la MJC à venir échanger dans le cadre du « Grand Débat National » initié par le président de la République. J'avais été étonné par sa réponse, qui m'apparaît toujours problématique au regard du projet fédéral des MJC au niveau national : « non, je ne le ferai pas, ce n'est pas notre rôle, on n'a pas les compétences ». Lorsque le slogan du projet fédéral est « pour dessiner ensemble la société de demain ! », qu'est-ce qui justifie cette prise de position de la part d'un responsable local ? Si les animateurs et les responsables de structures d'animation jeunesse estiment ne pas avoir les compétences pour atteindre cet objectif axé sur la participation citoyenne, la réponse appropriée consiste-t-elle en une évacuation de l'objectif en question ? Les structures d'animation jeunesse doivent-elles, au regard des qualifications formelles de leurs animateurs, brider leurs objectifs éducatifs ? Ne se dédier qu'à une offre de service de loisirs, afin d'éviter les débordements propres aux débats publics ? La question de la formation professionnelle dans le monde de l'animation se pose alors. Il est à nos yeux impératif de former des animateurs jeunesse en mesure de garantir le maintien du lien « sociétair » (Tönnies, 1922) au sein de l'espace public. Évacuer les espaces de débat ouverts aux jeunes dans les structures d'éducation « formelle » et « non formelle » (Bordes, 2012) ne favorise-t-il pas l'entre-soi et le repli « communautaire », au sens de Ferdinand Tönnies (1922) ? Cette évacuation de la

participation politique n'envoie-t-elle pas un signal de non-reconnaissance de la légitimité citoyenne et culturelle des jeunes ciblées ? De notre point de vue, les principes républicains, au même titre que l'histoire de la République française, peuvent et doivent aujourd'hui faire débat compte tenu du délitement du lien social et de la crise de confiance envers les institutions chez une part croissante de la population française. Il n'existe pas de « tenue républicaine » dans le monde réel, n'en déplaise à Jean-Michel Blanquer, pas plus qu'un effet d'« ensauvagement » d'une partie de la société, au regret peut être de Gérard Darmanin, mais l'emploi de ces termes au sommet de l'État français met en évidence qu'il existe bien une hiérarchisation des modalités d'expression et d'identification de Soi au sein de la société française ; une forme de « culturalisme », au sens d'Abdelmalek Sayad (1979), contradictoire avec le principe d'égalité. Il y aurait ainsi des Français plus ou moins français, en fonction de leur distance à des idéaux somme toute assez peu stabilisés du républicanisme et de la civilisation (par opposition à la « sauvagerie »). Michel Foucault avançait en 1975 qu'il existait de nombreux « effets de retour » du système colonial sur les mécanismes, techniques et appareils de pouvoir dans la société occidentale contemporaine : « un colonialisme interne » (1975, p.89). Ces déclarations officielles peuvent à notre sens s'inscrire dans une certaine persistance, en 2020, de la pensée coloniale française de la Troisième République⁶³. Si nous avons conscience de la fébrilité qu'engendrent les débats autour de ces questions, potentiellement plus exacerbée chez les citoyens et citoyennes qui sont ciblés par ces discours politiques, les acteurs éducatifs doivent répondre présents dans ce qui constitue aujourd'hui une énième épreuve de société. Danièle Sallenave affirmait dans un article paru dans *Le Monde* consacré à la question de la laïcité dans le cadre scolaire que « les religions n'ont pas leur place à l'école » (2015) et que les croyances doivent rester « en dehors du cadre scolaire ». Mais lorsqu'on entre dans un monde social différent de celui dont est originaire, on ne peut pas se défaire de nos schèmes d'appréhension de la réalité, comme les travaux de Bernard Lahire (1999) ont notamment pu le mettre en exergue. L'entrée dans un monde social dont les références sont éloignées, voire opposées à celles incorporées durant nos expériences sociales antérieures et/ou à celles des autres mondes sociaux au sein desquels nous évoluons constitue une épreuve qui suscite des tensions identitaires (Perez-Roux, 2016) que les éducateurs ne peuvent pas se permettre d'ignorer. Philippe Meirieu identifie dans cette pensée les réminiscences d'une « mythologie républicaine » présente dans la société française depuis le 19^e siècle : « Au centre du village, l'école laïque vers laquelle convergent tous les enfants : le fils du catholique, celui du protestant, celui de l'athée ou de

63 Cette persistance se caractérise par une certaine continuité. On peut en effet retrouver tout au long de la seconde moitié du 20^e siècle et du début du 21^e siècle des formes de réminiscence de cette pensée et de ces mécanismes de pouvoir dans la sphère politique nationale. À titre d'exemples, le terme « sauvages » employé par Jean-Pierre Chevènement en 1999 à propos des jeunes récidivistes, ou le recours à la loi de 1955 par Dominique de Villepin en 2005 pour instaurer l'état d'urgence face aux émeutes juvéniles qui troublent certains quartiers « prioritaires ».

l'agnostique, le fils du patron, celui du notaire, du médecin, de l'agriculteur comme celui de l'ouvrier, l'enfant malmené par ses parents et celui adulé par sa famille, celui qui a mal aux dents et celui qui est amoureux... tous avancent vers l'École, "temple du savoir". À leur arrivée, ils revêtent la blouse, "aube mystique qui les dédie à la raison" et, en rangs, sous l'autorité du maître, entrent en classe. Les voilà, en quelque sorte, "purgés" de toute croyance, de toute affiliation, de toute préoccupation : ils ne sont plus que des "élèves", des êtres rationnels entièrement disponibles à la raison qui s'expose » (2015, p.1). L'École peut-elle s'en tenir à « l'instruction pure », au même titre que l'Animation pourrait s'en tenir au « loisir pur », à l'écart de toute référence à des systèmes de valeurs, à toute croyance ? Comme Philippe Meirieu le souligne, les initiateurs de l'École Républicaine eux-mêmes n'y croyaient pas et ne le souhaitaient pas : « Si l'instituteur ne doit pas être un éducateur, quelques titres qu'on lui donne, quelque position qu'on lui assure, quelque savoir qu'il possède, sa mission est amoindrie et tronquée au point de n'être plus digne du respect qui l'entoure aujourd'hui. Il faut donc que l'instituteur puisse être un maître de morale en même temps qu'un maître de langue ou de calcul, pour que son œuvre soit complète » (Buisson, 1911). Les acteurs éducatifs, quels qu'ils soient, ne peuvent plus se permettre d'évacuer les questions politiques et les problématiques identitaires qui « taraudent les jeunes », pour reprendre l'expression de Philippe Meirieu, au nom des principes de neutralité et de laïcité. Ils se doivent en effet d'engager le débat et de proposer des réponses « exigeantes et conformes » avec les valeurs qu'ils ont pour mission de promouvoir. Mais cela nécessite préalablement d'être au clair et en accord sur les valeurs qu'il s'agit effectivement de promouvoir par le biais de l'action éducative, peu importe que l'on soit acteur de l'éducation « formelle », « non formelle » ou « informelle » (Bordes, 2012). L'acceptation et la reconnaissance des différentes appartenances religieuses et des différentes références culturelles présentes dans la population française est de notre point de vue la condition indispensable à l'émergence d'un consensus autour de l'identité nationale. Ce consensus apparaît aujourd'hui très lointain, au point que « l'assimilationnisme » (Lochak, 2006) soit finalement présenté comme seul projet national possible. Depuis la période coloniale, on assiste à une alternance du modèle républicain entre « politiques douces » et « politiques dures » (Loncle, 2013) en direction des populations à « intégrer » (Jablonka, 2013), sans pour autant que les valeurs républicaines fassent consensus au sein de la population nationale. Le maintien du lien social est donc un enjeu sociétal de taille auquel les acteurs du monde de l'animation peuvent à nos yeux répondre, dans la mesure où ils ont l'avantage d'être moins contraints par les prescriptions institutionnelles que leurs homologues de l'Éducation nationale et de bénéficier d'une plus grande marge de manœuvre en matière d'appropriation, même si celle-ci tend à leurs yeux à se réduire. Renouer un dialogue, restaurer une relation de confiance, construire un sens commun, se projeter vers des visées communes avec le public ne semblent pas des

objectifs pédagogiques hors d'atteinte des structures d'animation jeunesse et des compétences des animateurs professionnels. Mais, en milieu ouvert, ils nécessitent d'abord d'accepter l'altérité, les conflits de valeurs, voire des formes de violences incompatibles avec les cadres réglementaires des structures. La posture professionnelle défendue par Nathan et Taha dans leur *Accueil Jeunes* est à ce titre intéressante. Ne jamais exclure définitivement ceux qui refusent d'entrer dans le cadre imposé au sein de leur structure : leur laisser la porte ouverte. Ils acceptent ainsi de régulièrement faire face à la transgression et à la contestation du cadre normatif qu'ils ont défini : ils donnent aux jeunes un pouvoir de renégociation — à la marge — de l'ordre établi, permettant de trouver progressivement un consensus acceptable de part et d'autre. L'atteinte de ces objectifs implique également un engagement professionnel du côté du public, dans la défense de ses droits et de ses intérêts. Sans quoi le public en question n'aura aucun intérêt à s'engager réciproquement auprès des professionnels (Alinsky, 2012). Au mieux, il fréquentera la structure pour y consommer les activités proposées à moindre coût, dans une logique purement instrumentale. L'atteinte de ces objectifs nécessite enfin une formation professionnelle des animateurs jeunesse adaptée. La « fonction de médiation » (Gillet, 1996 ; Virgos, Dansac & Vachée, 2017) assurée par les animateurs jeunesse doit y être selon nous plus particulièrement explicitée et soumise notamment à la critique des études postcoloniales, aujourd'hui absentes des programmes de formation. Intervenir en tant qu'animateur jeunesse dans des « quartiers relégués » (Mucchielli, 2003) où une part importante du public est issue de l'immigration postcoloniale sans être au fait de l'histoire coloniale et de ses réminiscences dans la société contemporaine fait courir le risque de perpétuer des pratiques impensées empreintes de culturalisme et d'une logique assimilationniste. Quelle place accorde-t-on aux références sociales et culturelles des jeunes habitants de ces quartiers ? Faut-il nécessairement les encourager à s'en défaire au nom de leur insertion scolaire ou socioprofessionnelle ? Nous parlons de pratiques impensées car durant l'enquête de terrain, ce sont des petits gestes et des petites phrases du quotidien qui transparaissent : régulièrement reprendre les jeunes lorsqu'ils parlent arabe entre eux, critiquer la façon dont ils s'habillent, le langage qu'ils emploient, la musique qu'ils écoutent, la manière dont ils se disent bonjour n'apparaît pas faire débat au sein des équipes d'animation. Pourtant, ce travail de normalisation s'ancre dans la droite lignée des politiques assimilationnistes. Cette orientation politique est-elle pensée et assumée par les acteurs éducatifs qui interviennent sur le terrain et par leurs responsables ? À la conclusion de cette enquête de terrain, nous en doutons fortement. Notre propos n'est pas de dire ce qu'il convient ou non de faire, ni désigner de « bonnes » ou de « mauvaises » orientations en matière de politique jeunesse. Simplement, il faut que ces politiques soient pensées et assumées, par les responsables et par les acteurs de terrain. Ce sont les pratiques du quotidien et les formes d'intervention qu'il s'agit de mettre en débat. Aujourd'hui encore, la

place concédée aux jeunes dans les structures d'animation jeunesse reste superficielle. Les projets « par et pour les jeunes » du type junior association sont trop souvent portés par les professionnels en tant que faire-valoir par et pour la structure. Durant l'enquête de terrain, nous en avons eu deux exemples probants. La participation et l'engagement citoyen des jeunes dans les structures d'animation jeunesse ne peuvent à notre sens devenir des réalités que si un réel pouvoir d'agir est concédé aux jeunes. Tant que les Conseils d'Administration des MJC et des Points Jeunes associatifs seront majoritairement dirigés par des seniors, ces structures ne pourront pas être représentatives des jeunes de leur territoire. Il y a selon nous un enjeu majeur dans le contexte actuel à témoigner d'une certaine confiance en ouvrant les portes des conseils décisionnaires aux jeunes et en les accompagnant dans un réel apprentissage de la vie politique, des fonctionnements institutionnels et de la gestion administrative. Mais cela implique d'accepter de faire évoluer les formes actuelles des conseils en question, ainsi que les modalités d'engagement, toujours pensées par et pour les adultes. Cela implique aussi d'accepter une instabilité chronique des instances et un perpétuel accompagnement des jeunes qui prennent la place de leurs prédécesseurs. En ce sens, le travail éducatif des animateurs jeunesse serait complémentaire de celui des enseignants et des familles. Il pourrait contribuer à une transformation par la pratique du rapport au politique et à la citoyenneté des jeunes engagés, d'une part ; contribuer à la transmission de connaissances et de compétences valorisables en matière d'insertion socioprofessionnelle, d'autre part. Le travail éducatif des animateurs jeunesse permettrait aux jeunes d'entrer dans le monde des adultes, lorsqu'il avait plutôt tendance à les enfermer dans le monde de l'enfance, au sens d'Hannah Arendt (1961). Certains animateurs déplorent le manque d'engagement des jeunes et certaines attitudes consuméristes, mais quelle marge de manœuvre leur laisse-t-on pour être réellement acteurs et en capacité de prendre des décisions quant aux orientations politiques et à l'organisation des structures d'animation jeunesse qu'ils fréquentent ? Autre question vive à résoudre entre professionnels et décideurs politiques, la priorité des structures d'animation jeunesse est-elle qualitative ou quantitative ? Une évaluation en termes de fréquentation du public n'apparaît en effet pas conciliable avec le type de projet de structure présenté en amont. Les limites du « et en même temps » se posent ici clairement. Si l'objectif premier est la fréquentation, l'engagement et la participation des jeunes n'ont selon nous pas de sens dans le projet de structure. Si l'objectif est quantitatif, alors les élus et les acteurs de terrain doivent assumer une orientation consumériste des structures d'animation jeunesse, en privilégiant l'attractivité des offres de services et des activités de loisirs. Il ne paraît pour autant pas inconcevable qu'il existe sur un territoire donné différents types de structures d'animation jeunesse avec des objectifs différents et répondant à des demandes sociales différentes. Mais il paraît périlleux de conjuguer des objectifs pédagogiques qualitatifs avec des évaluations quantitatives, au risque de galvauder

le sens des objectifs pédagogiques en question. C'est la dérive des « projets vitrines » évoquée dans notre corpus par les animateurs du PAJ de la commune G, qui n'ont finalement d'intérêt qu'en matière d'affichage politique.

Les sciences de l'éducation et de la formation peuvent et doivent accompagner les acteurs du monde de l'animation dans ces réflexions pratiques et politiques. Dans le cadre de la formation, d'une part. Au sein du département des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès, nous nous adressons à des animateurs en poste et en devenir qu'il convient de sensibiliser à ces questions. Développer les contenus axés sur les modalités d'intervention jeunesse, sur une histoire de l'intervention éducative en France appréhendant la période coloniale et ses répercussions en métropole, sur le rapport entre politiques éducatives et pratiques professionnelles du quotidien apparaissent comme des pistes pour la formation, notamment dans le cadre de la Licence Professionnelle Métiers de l'animation sociale, socio-éducative et socioculturelle et du Master Politiques Enfance Jeunesse. Mais il s'agit également de former les néo-entrants dans la profession, qui dans leur grande majorité ne passent pas par la voie universitaire. Aussi, les organismes de formation du monde de l'animation doivent à notre sens également s'emparer de ces questions. Là encore, les sciences de l'éducation et de la formation peuvent être force de proposition en matière de partenariat et le cas échéant accompagner l'évolution de certains programmes de formation. Si l'intervention des acteurs du monde académique s'est aujourd'hui développée au sein des instituts du travail social, elle peut également se développer dans les organismes de formation du monde de l'animation.

Pour finir, nos résultats mettent également en exergue la responsabilité qui incombe aux formateurs à préparer les néo-entrants à la découverte des réalités du monde professionnel de l'animation, parfois éloignées des idéaux militants mis en avant par certaines fédérations d'Éducation populaire et par leurs formateurs. La problématique pour les formateurs est d'apprendre aux animateurs à conjuguer les valeurs et idéaux éducatifs centraux avec des réalités de travail contraintes, mais aussi de leur donner à voir l'hétérogénéité qui caractérise le monde professionnel de l'animation et les enjeux qui traversent les segments professionnels qui le composent. Le problème étant que cette première initiation des néo-entrants se fait aujourd'hui encore majoritairement en dehors de la formation professionnelle ou universitaire, par le biais de la formation BAFA ou directement sur le terrain, au contact des pairs. Ici, les employeurs ont un rôle à jouer dans la formalisation de l'accompagnement des jeunes animateurs s'ils souhaitent éviter de les confronter à un *reality shock* (Hughes, 1958) insurmontable. Commencant leur parcours dans l'animation permanente sur les postes généralement les plus précaires, la réalité du travail d'animation se désenchantent rapidement en comparaison aux premières expériences en tant qu'animateur

occasionnel ou aux mises en situation idéalisées en formation BAFA. À notre sens, les fédérations d'Éducation populaire doivent aujourd'hui confronter les valeurs et les principes éducatifs qu'ils mettent en exergue avec les réalités du monde professionnel de l'animation. L'idéalisation de l'animation socioculturelle et de l'Éducation populaire apparaît dans nos résultats contre-productive en matière de professionnalisation des animateurs et donc, *in fine*, de professionnalisation de l'animation. Il ne s'agit pas d'enterrer la figure de « l'animateur militant » (Gillet, 1996), mais d'ancrer cette militance dans les réalités professionnelles au sein desquelles elle réclame son existence. En d'autres termes, de préparer et d'accompagner les jeunes animateurs aux tensions propres au « passage de l'autre côté du miroir » (Hughes, 1958). Il importe, du côté des responsables de services municipaux et des dirigeants associatifs, de penser cet accompagnement s'ils souhaitent favoriser la continuité des parcours et la professionnalisation des animateurs qu'ils emploient. L'articulation entre apprentissages professionnels informels et formation professionnelle continue apparaît dans nos résultats comme une clé de voûte du processus de socialisation professionnelle des animateurs jeunesse tout au long du parcours. Il s'agit donc de penser aux modalités que peut prendre cette articulation afin que les animateurs permanents puissent rapidement donner du sens à leur travail et de prévenir le *turnover* au sein des équipes d'animation. Ce n'est à notre sens qu'à cette première condition, la stabilité des équipes éducatives, qu'un réel travail qualitatif peut être mené dans les structures d'animation. Mais il importe aussi pour les acteurs du monde professionnel de l'animation de questionner l'évolution de la profession d'animateur. Vers quelles fonctions professionnelles tendons-nous ? Quel « idéal transcendant » (Dujarier, 2006) de l'animation socioculturelle défendons-nous ? Est-il pertinent pour chaque fédération de naviguer au gré des appels à projets et des marchés publics à l'échelle locale ? Compte tenu du contexte politique actuel en France, ne court-on pas le risque, en milieu urbain, de voir progressivement l'animation socioculturelle infléchir vers une fonction de normalisation et de maintien du cadre républicain au sein des quartiers « prioritaires », sous couvert de médiation et d'ouverture culturelle ? Il apparaît encore nécessaire de définir un cap fédérateur, à l'échelle nationale, afin que le monde professionnel de l'animation gagne en lisibilité, en visibilité et en légitimité. Là encore, les sciences de l'éducation et de la formation peuvent à notre sens jouer un rôle dans l'accompagnement de cette réflexion.

Table des matières

Glossaire des acronymes.....	I
Introduction.....	1
1. L'animation et les politiques en direction de la jeunesse.....	21
1.1. L'animation, la jeunesse et la République : approche sociohistorique et éléments de réflexion philosophique.....	24
1.1.1. Evolution du stigmate du « jeune » des prémices de la République Française jusqu'au 19e siècle.....	27
1.1.2. Du Premier Empire à la Troisième République (1804-1870).....	29
1.1.3. De la Troisième République à la Première Guerre Mondiale.....	31
1.1.4. De l'entre-deux-guerres aux accords d'Évian de 1962.....	37
1.1.5. Des années 1960 aux premières émeutes urbaines : immigration postcoloniale et professionnalisation de l'animation socioculturelle.....	40
1.1.6. Des premières émeutes urbaines au tournant sécuritaire des années 2000.....	42
1.1.7. De 2012 à nos jours : le spectre de la radicalisation et du séparatisme.....	50
1.2. Caractéristiques actuelles de l'animation professionnelle à l'échelle nationale et de l'intervention en direction « des jeunes » à l'échelle locale.....	52
1.2.1. De l'idéal type de l'animateur militant à l'idéal type de l'animateur gestionnaire.....	52
1.2.2. Caractéristiques actuelles du monde professionnel de l'animation en France.....	55
1.2.3. Politiques et modalités d'intervention en direction des « jeunes » à l'échelle local.....	61
1.2.4. Questionner la fonction de l'intervention jeunesse et de l'animation en contexte urbain.....	76
2. Animateurs jeunesse : parcours professionnels et processus de socialisation professionnelle.....	87
2.1. À sociétés complexes, individus pluriels.....	90
2.1.1. Une évolution du « rapport au travail » conjointe à la complexification des rapports sociaux	92
2.1.2. Le paradigme interactionniste : principes de socialisation et d'individuation.....	111
2.2. Processus de socialisation professionnelle : des origines du concept à nos jours.....	131
2.2.1. Conception originelle de la socialisation professionnelle.....	135
2.2.2. Développements ultérieurs du concept de socialisation professionnelle : une évolution en lien avec les transformations de l'environnement socio-économique.....	142
2.2.3. Émergence d'une théorisation de la socialisation professionnelle en exercice et de la « resocialisation professionnelle ».....	151

2.2.4. De l'étude de la socialisation professionnelle à l'étude des transitions professionnelles : ancrage dans les travaux francophones en sciences de l'éducation et de la formation.....	160
3. Positionnement épistémologique et méthodologique de la recherche.....	171
3.1. Définition des terrains de recherche.....	177
3.2. Positionnement méthodologique de notre recherche.....	181
3.3. Description du déroulement de l'enquête : prise de contact et première entrée sur le terrain...	186
3.4. Recueil de données : une articulation entre observations participantes et entretiens compréhensifs.....	200
3.4.1. Observations participantes.....	201
3.4.2. L'apport des entretiens compréhensifs.....	210
3.5. Traitement et analyse des données.....	214
3.5.1. La familiarisation.....	215
3.5.2. Le choix d'un codage ouvert et non exclusif.....	216
3.5.3. Décomposition temporelle des parcours de vie professionnelle : vers une ethnographie réflexive et processuelle.....	221
3.5.4. Sélection des catégories centrales et construction des catégories théoriques.....	229
3.5.5. Donner à voir les éléments objectivables des parcours professionnels et des trajectoires individuelles.....	234
4. Résultats de la recherche.....	235
4.1. Résultats quantitatifs issus des traitements sous Iramuteq.....	236
4.1.1. Analyse des fréquences.....	236
4.1.2. Analyse des tests chi2 significatifs.....	245
4.2. Modalités d'entrée et de professionnalisation dans le monde de l'animation.....	256
4.2.1. Mise en comparaison des cas selon le type de trajectoire d'entrée.....	257
4.2.2. Éléments de discussion des résultats : des cheminements d'entrée et de professionnalisation dans l'animation différenciés.....	288
4.3. Références aux expériences antérieures du parcours chez les animateurs en exercice.....	296
4.3.1. Degré d'adéquation entre formation de référence et réalité du poste occupé.....	296
4.3.2. Degré d'adéquation entre expérience professionnelle de référence et réalité du poste occupé	304
4.3.3. Inadéquations bien vécues : de « l'animation enfance » vers « l'animation jeunesse ».....	312
4.3.4. Éléments de discussion : problématiques relatives à l'ajustement de l'« idéal professionnel »	

(Davis, 1975).....	320
4.4. Proximité et distance socioculturelle avec le public : incidences sur le processus de socialisation professionnelle.....	322
4.4.1. Une proximité socioculturelle avec le public qui facilite le « prendre place ».....	323
4.4.2. Une proximité socioculturelle avec le public qui complique le « prendre place ».....	329
4.4.3. Éléments de discussion des résultats.....	339
4.5. Dimensions du processus de socialisation professionnelle relatives aux apprentissages professionnels informels et à l'entrée en formation professionnelle continue.....	340
4.5.1. Un vecteur d'apprentissage du métier.....	341
4.5.2. Un vecteur de distanciation et de contrôle au sein du monde professionnel de l'animation..	348
4.5.3. Un vecteur de reconnaissance et d'évolution professionnelle.....	352
4.5.4. Des difficultés relatives à la forme scolaire (rapports à l'écrit et à l'évaluation, échos à la scolarité).....	367
4.5.5. Éléments de discussion des résultats.....	371
4.6. Conditions de l'ajustement identitaire dans le collectif de travail en contexte de changement institutionnel.....	373
4.6.1. Des épreuves, des challenges et des réalisations collectives qui soudent le collectif et contribuent à l'émergence d'une identité professionnelle partagée.....	375
4.6.2. Défaut de transversalité, de co-construction du changement et d'opportunité de renégociation favorable de la division du travail au sein du collectif.....	390
4.6.3. Éléments de discussion des résultats.....	400
4.7. Discussion générale des résultats.....	402
4.7.1. Entrée et formalisation d'un projet professionnel dans le monde professionnel de l'animation : des trajectoires plurielles.....	403
4.7.2. Un processus de socialisation professionnelle tout au long du parcours synonyme de transformations de la dynamique identitaire.....	409
4.7.3. Du segment professionnel de l'animation « enfance » vers le segment professionnel de l'animation « jeunesse » : une transition professionnelle vectrice de reconnaissance symbolique.	412
4.7.4. Places assignées, naturalisation des compétences et assimilation au public chez les animateurs issus de l'immigration postcoloniale travaillant en QPV.....	414
4.7.5. Dialectique de la « formation professionnelle continue » et des « apprentissages professionnels informels ».....	416

4.7.6. À défaut d'une modélisation généralisable, des trajectoires types pour penser le processus de socialisation professionnelle des animateurs jeunesse tout au long du parcours ?.....	419
Conclusion.....	433
Références bibliographiques.....	447

Références bibliographiques

- Aballéa, F. et Mias, A. (dir.) (2014). *Organisation, gestion productive et santé au travail*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Abbott, A. (1988). *The system of professions*. Chicago: The University Of Chicago Press.
- Abbott, A. (1990). A primer on sequence methods, *Organization Science*, 1(4), 375-392.
- Abbott, A. (2001). *Time matters. On theory and methods*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, A. (2005). Linked Ecologies: States and Universities as Environments for Professions, *Sociological Theory*, 23(3), 245-274.
- Abbott, A. (2016). *Processual Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abric, J.-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. Dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 73-84). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Addi, L. (2002). *Sociologie et anthropologie chez Pierre Bourdieu : Le paradigme anthropologique kabyle et ses conséquences théoriques*. Paris : La Découverte.
- Adler, P. & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. London: Sage.
- Ageron, C.-R. (dir.) (1990). *Histoire de la France coloniale*. Paris : Armand Colin.
- Alidières, B. (2006). *Géopolitique de l'insécurité et du Front national*. Paris : Armand Colin.
- Alinsky, S. (2012). *Être radical : manuel pragmatique pour radicaux réalistes*. Bruxelles : Aden.
- Almudever, B., Le Blanc, A. et Hajjar, V. (2013). Construction du sens du travail et processus de personnalisation : l'étude du transfert d'acquis d'expériences et des dynamiques de projet. Dans A. Baubion-Broye (dir.), *Penser la socialisation en psychologie: Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu* (pp. 171-185). Toulouse : Érès.
- Amrani, Y. et Beaud, S. (2005). « Pays de malheur ! »: *Un jeune de cité écrit à un sociologue*. Paris : La Découverte.
- Ancelin-Schützenberger, A. (1972). *La sociométrie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.
- Arborio, A.-M. et Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris: Nathan.

- Arduino, J. (1965). *Propos actuels sur l'éducation. Contribution à l'éducation des adultes*. Paris : Gauthier-Villars.
- Arduino, J. (1993). L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, *Formation Permanente*, (25-26), 1-14.
- Arendt, H. (1961). *Between past and future*. New York: Viking Press.
- Arnaud, L. (2015). Action culturelle et émancipation par la culture. Un éclairage sociohistorique, *Informations sociales*, 190(4), 46-56.
- Aronson, J. (1994). A Pragmatic View of Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 2(1), 1-3.
- Augustin, J.-P. et Gillet, J.-C. (2000). *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Ayache, M. et Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'Aegis*, 7(2), 33-46.
- Bacou, M. (2010). Les ressorts de la féminisation et de la valorisation de la mixité sexuée dans les équipes d'animation en accueils de loisirs. Dans J. Houssaye (dir.), *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques* (pp. 147-170). Vigneux : Matrice.
- Bacou, M. (2017). *Le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur-animatrice (BAFA). Quels effets sur les parcours d'engagement et d'autonomie des jeunes ?* *Revue de littérature*. INJEP Notes & rapports / Revue de littérature.
- Balleux, A., Castellan, J. et Sahuc, P. (2010). Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec : croisement de perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 43-61.
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. *Recherches en éducation*, (11), 5-14.
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche & formation*, 74(3), 101-114.
- Bancel, N. et Blanchard, P. (1997). De l'indigène à l'immigré, images, messages et réalités. *Hommes et Migrations*, (1207), 6-29.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et Formation*, (17), 7.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villiers, G. et Kaddouri, M. (dir.) (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baszanger, I. (1981). Socialisation professionnelle et contrôle social. Le cas des étudiants en

médecine futurs généralistes. *Revue française de sociologie*, 22(2), 223-245.

Bataille, M. (1972). *Contribution à l'étude de la construction du projet professionnel : le choix de la psychologie*. Thèse de 3^e cycle, Université de Toulouse II-Le Mirail.

Bataille, M. (2007). Qu'est-ce que vieillir pour un chercheur ?. Dans C. Montandon et J. Trinc (dir.), *Vieillir dans le métier* (pp. 245-250). Paris : L'Harmattan.

Beaud, S. et Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

Becker, H. S. & Strauss, A. (1956). Careers, Personality, and Adult Socialization. *American Journal of Sociology*, 62(3), 253-263.

Becker, H. S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.

Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E.-C. & Strauss, A. (1961). *Boys in White - Student Culture in Medical School*. Chicago: University Of Chicago Press.

Becker, H. S., Geer, B. & Hughes, E.-C. (1968). *Making The Grade*. New York: Wiley.

Becker, H. S. (1970). *Sociological Work: Method and Substance*. Chicago: Aldine Publishing Co.

Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.

Becker, H. S. (2006). Sur le concept d'engagement. *SociologieS*. [En ligne] <https://journals.openedition.org/sociologies/642>

Becquet, V., Loncle, P. et Van de Velde, C. (2012). *Politiques de jeunesse, le grand malentendu*. Nîmes : Champ Social Éditions.

Becquet, V. et Goyette, M. (2014). L'engagement des jeunes en difficulté. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, (14). [En ligne] <https://journals.openedition.org/sejed/7828>

Benson, D. & Hughes, J. A. (1983). *The perspective of ethnomethodology*. New York: Longman

Bentayed, N. et Fast, E. (2015). *Analyse déductive* (document non publié). École nationale d'administration publique du Québec.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday.

Berlière, J.-M. et Lévy, R. (2011). *Histoire des polices en France. De l'Ancien régime à nos jours*. Paris : Nouveau Monde.

Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.

- Bertho, A. (2009). *Le temps des émeutes*. Paris : Bayard.
- Berton, F. (2013). Démissions et licenciements face aux changements dans les entreprises : La diversité des transitions professionnelles. *Travail et emploi*, 136(4), 49-68.
- Besnard, P. (1985). *L'anomie, destin d'un concept*. Thèse d'État, Université Paris X.
- Besse, L. (2008). Un ministre et les jeunes : François Missoffe, 1966-1968. *Histoire@Politique*, 1(4), 11.
- Besse, L. & Carletti, M. (2014). *Youth Work, the schooling and social sectors in France*. Communication orale. 5th history seminar of youth work in Europe, Espoo (Finland).
- Besse, L., Chateigner, F. et Ihaddadene, F. (2016). Éducation Populaire, *Savoirs*, (42), 11-49.
- Bessin, M., Bidart, C. et Grossetti, M. (dir.) (2010). *Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La Découverte.
- Bezes, P. et Musselin, C. (2015). Le *new public management* : Entre rationalisation et marchandisation ?. Dans L. Boussaguet (dir.), *Une French touch dans l'analyse des politiques publiques* (pp. 125-152). Paris : Presses de Sciences Po.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120(1), 29-57.
- Bidart, C. et Longo, M.-E. (2007). Bifurcations biographiques et évolutions des rapports au travail. Dans J.-F. Giret *et al.* (dir.), *Rupture et irréversibilités dans les trajectoires*, *Relief*, 22, (pp. 27-37). Centre d'études et de recherches sur les qualifications : Marseille.
- Bidart, C., Degenne, A. et Grossetti, M. (2011). *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bidart, C. (2012). Réseaux personnels et processus de socialisation. *Idées économiques et sociales*, 3(169), 8-15.
- Bidart, C. et Mendez, A. (2016). Un système d'analyse des processus dans les sciences sociales. Dans D. Demazière et M. Jouvenet M. (dir.), *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago* (pp. 217-236), Paris : Éditions de l'EHESS.
- Bierschenk, T., Blundo, G., Jaffré, Y. et Tidjani Alou, M. (dir.) (2010). *Une anthropologie entre rigueur et engagement : essais autour de l'œuvre de Jean Pierre Olivier de Sardan*. Paris : Karthala.
- Billari, F. C. (2001). The analysis of early life courses: Complex descriptions of the transition to adulthood. *Journal of Population Research*, 18, 119-142.
- Bizeul, D. (1998). Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause. *Revue française de sociologie*, 39(4), 751-787.

- Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*. Paris : Dunod.
- Blin, T. (1995). *Phénoménologie et sociologie compréhensive. Sur Alfred Schütz*. Paris : L'Harmattan.
- Blumer, H. (1962). Society as symbolic interaction. In A. M. Rose (dir.), *Human Behavior and Social Processes* (pp. 179-192). Boston : Houghton-Mifflin.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bonelli, L. (2001). Renseignements généraux et violences urbaines. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (1), 136-137
- Bonelli, L. (2008). *La France a peur. Une histoire sociale de l'insécurité*. Paris : La Découverte.
- Bordes, V. et Vulbeau, A. (2004). *L'alternative jeunesse*. Paris : L'atelier.
- Bordes, V. (2007). *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*. Paris : L'Harmattan.
- Bordes, V. (2008). L'impossible professionnalisation de l'animation. *Les Cahiers de l'implication*, 2, 81-90.
- Bordes, V. (2012). L'éducation non formelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 28, 7-11.
- Bordes, V. (2013). Socialisation professionnelle. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 295-299). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Bordes, V. (2015). L'approche socio-ethnographique ou comment trouver des résultats que nous ne cherchons pas. *Spécificités*, 7(1), 27-44.
- Bordes, V. (2016). *Traîner pour prendre place. Socialisation, Interaction, Éducation* (document non publié). Note de synthèse pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Toulouse 2.
- Boucher, M. (2012). L'ethnisation de la médiation sociale dans des « quartiers ghettos »: Non, la politique des « grands frères » n'est pas morte !. *Migrations Société*, 140(2), 25-34.
- Boucher, M. (2014). Police de rue, habitants des quartiers populaires et usage de la force. Analyse d'un processus de défiance réciproque. *Pensée plurielle*, 36(2), 77-109.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minit.
- Bourdieu, P. (1978). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 23, 67-69.

- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.
- Bourdieu, P. (dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Bourdon, S., Longo, M.-E. et Charbonneau, J. (2016). Les figures de réussite, des clés pour appréhender les bifurcations scolaires et professionnelles. *Formation emploi*, 134, 27-45.
- Bourdoncle, R. (1991). *Note de synthèse*. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-91.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & Formation*, 35, 117-132.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? *Savoirs*, 4(1), 9-49.
- Boutinet, J.-P., Bourdoncle, R. et Gonnin-Bolo, A. (2009). Entretien. *Recherche et formation*, 62, 109-124.
- Brassac, C. (2005). La réception de George Herbert Mead en psychologie sociale francophone : réflexions sur un paradoxe. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 66(2), 3-14.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braud, P. (2014). Les possibilités modernes d'investigation. Dans *La science politique* (pp. 15-27). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Breton, E. (2014). Répondre à l'appel (à projets): Récits d'un apprentissage silencieux des normes de l'action publique patrimoniale. *Politix*, 105(1), 213-232.
- Broccolichi, S., Ben Ayed, C., Mathey-Pierre, C. et Trancart, D. (2006). Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves. *Éducation & formations*, (74).
- Brochier, D., Garnier, J., Gilson, A., Longo, M., Mendez, A., Mercier, D. et Bidart, C. (2010). Propositions pour un cadre théorique unifié et une méthodologie d'analyse des trajectoires des projets dans les organisations. *Management & Avenir*, 36(6), 84-107.

- Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles: Sage.
- Bucher, R. & Strauss, A. (1961). Professions in Process. *American Journal of Sociology*, 66(4), 325-334.
- Burawoy, M. (1998). The Extended Case Method. *Sociological Theory*, 16, 4-33.
- Cambon, E. (1900). *De la protection de la personne de l'enfant contre les abus de la puissance paternelle*. Thèse en Droit, Université de Dijon.
- Camus, J. (2008). En faire son métier : de l'animation occasionnelle à l'animation professionnelle. *Agora débats/jeunesses*, 48(2), 32-44.
- Camus, J. (2012). Du « petit boulot » au métier : carrières d'animateurs temporaires et trajectoires sociales. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 11, 209-228.
- Camus, J. et Lebon, F. (dir.) (2015). *Regards sociologiques sur l'animation*. Paris : Fonjep.
- Caron, P. (1899). Arthur Chuquet. L'École de Mars (1794). *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 3, 289-290.
- Carré, P. et Charbonnier, O. (dir.) (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- Castex, J. (2020). *Déclaration de politique générale*. Discours à l'Assemblée Nationale. [En ligne] <https://www.gouvernement.fr/partage/11654-declaration-de-politique-generale-de-m-jean-castex-premier-ministre-assemblee-nationale>
- Cazals, R. (1979). *Avec les ouvriers de Mazamet : Dans la grève et l'action quotidienne (1909-1914)*. Paris : La Découverte.
- Cefaï, D. (2001). Le naturalisme dans la sociologie américaine au tournant du siècle. La genèse de la perspective de l'École de Chicago. *Revue du MAUSS*, 17(1), 261-274.
- Cefaï, D. (dir.) (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Cefaï, D. (2013). Public, socialisation et politisation : Mead et Dewey. Dans A. Cukier et E. Debray (dir.), *La théorie sociale de George Herbert Mead*. Paris : La Découverte.
- Cefaï, D. (2015). Mondes sociaux : Enquête sur un héritage de l'écologie humaine à Chicago. *SociologieS*. [En ligne] <https://journals.openedition.org/sociologies/4921>
- Cefaï, D. (2016). Publics, problèmes publics, arènes publiques...: Que nous apprend le pragmatisme ?. *Questions de communication*, 30(2), 25-64.
- Chapoulie, J.-M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie*, 14(1), 86-114.

Chapoulie, J. (2000). Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie. *Sociétés contemporaines*, 40(4), 5-27.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.

Charmaz, K. (2008). Grounded theory as an emergent method . In S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 155-170). New York : The Guilford Press.

Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors-Série*, 126-139.

Chauvac, N. (2011). *L'embauche, une histoire de relations ? Réseaux et dispositifs au cœur du marché de l'emploi*. Thèse de doctorat en Sociologie, Université Toulouse II-le Mirail.

Chauvin, S. et Jounin, N. (2012). L'observation directe. Dans S. Paugam (dir.) *L'enquête sociologique* (pp. 143-165). Paris : Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177.

Clot, Y. (2008). *Le travail sans l'homme : Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.

Clot, Y. (2015). *Le travail à cœur : Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.

Cohen, H. A. (1981). *The nurse's quest for professional identity*. Menlo-Park: Addison-Wesley.

Collomb, G. (2018). *Lancement des quartiers de reconquête républicaine*. Discours officiel, Corbeil-Essonnes. Repéré le 26/07/2019 à : <https://www.interieur.gouv.fr/Actualites/Police-de-securite-du-quotidien/Lancement-des-Quartiers-de-Reconquete-Republicaine>

Corbin, J. & Strauss, A. (1988). *Unending Work and Care: Management of Chronic Illness at Home*. San Francisco: Jossey-Bass.

Corcuff, P. (1999). Acteur pluriel contre habitus ? À propos d'un nouveau champ de recherches et de la possibilité du débat en sciences sociales. *Politix*, 12(48), 157-173.

Costantini, D. (2008). *Mission civilisatrice. Le rôle de l'histoire coloniale dans la construction de l'identité politique française*. Paris : La Découverte.

Côté, J.-F. (2015). Du pragmatisme de George Herbert Mead à la sociologie de Chicago : les prolongements d'une vision kaléidoscopique de la société. *SociologieS*. [En ligne] <https://journals.openedition.org/sociologies/4926>

Coulon, A. (1990). *Le métier d'étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*. Thèse de doctorat d'État, Université de Paris VIII.

- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. *Educação e Pesquisa*, 43, 1239-1250.
- Coulon, A. (2019). *Ethnométhodologie et éducation*. [En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02117880/>
- Crubellier, M. (1979). *L'Enfance et la jeunesse dans la société française : 1800-1950*. Paris : Armand Colin.
- Cukier, A. et Debray, E. (dir.) (2014). *La Théorie sociale de G. H. Mead. Études critiques et traductions inédites*. Lormont : Le Bord de l'eau.
- Dansac, C., Vachée, C. et Gontier, P. (2011). Du bénévole militant à l'utilisateur consommateur: Transformation des modes d'engagement sous l'effet du développement d'une association. Dans *L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle*. Présenté à Colloque du CIRCEFT, Créteil, France.
- Dansac, C. et Vachée, C. (2015). Les fonctions professionnelles de l'animateur : Un modèle à cinq dimensions comme repère pour l'analyse des compétences et de l'action. Dans M. H. Khadhraoui (dir.), *La formation aux métiers de l'animation et de la médiation et les transformations sociales*. Tunis : Université de Tunis.
- Dansac, C., Lac, M. et Virgos, J. (2019). Caractériser la polyvalence de l'animateur pour explorer les facteurs contextuels qui influencent sa professionnalité. Dans F. Hille et S. Labbé. *ProfessionnalisationS : Repères et Ouvertures* (pp. 131-150). Paris : L'Harmattan,
- Davies, B. (2015). Youth Work: A Manifesto For Our Times - Revisited. *Youth & Policy*, (114). Repéré le 12/06/2016 à : www.youthandpolicy.org
- Davis, F. (1966). *The Nursing Profession*. Chicago: John Wiley.
- Davis, F. (1975). *Professional Socialisation as a Subjective Experience: the Process of Doctrinal Conversion Among Student Nurses. A sociology of medical practice*. London: Collier Macmillan.
- Dawis, R. V. & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- De Coninck, F. et Godard, F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité. *Revue française de sociologie*, 31(1), 23-53.
- De Gaulejac, V. (2014). Pour une sociologie clinique du travail. *La nouvelle revue du travail*, 4. [En ligne]. <https://journals.openedition.org/nrt/1576>

- De Lescure, E. (2017). Apprendre à travailler à tout âge, pour qui et pour quoi ?. *Sociologies pratiques*, 35(2), 1-7.
- Deltand, M. (2010). L'approche biographique : Questionnement sur le saisissement de l'identité par la méthodologie des récits de vie. Dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. [En ligne]. <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-m/analyser-les-phenomenes-identitaires-en-formation-enjeu-d2019intelligibilite-et-d2019action/Laproche%20biographique.pdf/view>
- Deltand, M. et Kaddouri, M. (2014). Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4). [En ligne]. <https://journals.openedition.org/osp/4469>
- Deltand, M. et Perez-Roux, T. (2017). Dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions. *Éducation permanente*, 212, 5-13.
- Deltand, M. (2019). Projet de reconversion et modes résolutives de tensions identitaires en formation : le cas de professionnels se préparant aux métiers du conseil. *Savoirs*, 49(1), 51-68.
- De Maillard, J., Maret, A., Clouzeau, M., Malochet, V. et Hollo, L. (2016). Police et population : pour des relations de confiance. *Terra Nova*. Repéré le 13/12/2018 à : <https://tnova.fr/rapports/police-et-population-pour-des-relations-de-confiance>
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustement de sens. *Langage et Société*, 123, 15-35.
- Demazière, D. et Jouvenet, M. (dir.) (2016). *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago. Volume 1*. Paris : EHESS.
- De Montigny-Gauthier, P. et De Montigny, F. (2014). *Théorie du parcours de vie*. Gatineau: CERIF/UQO.
- Derousseau, B. (1970). Le délainage à Mazamet, *Revue géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest*, 41, 347-362.
- Desquesnes, G. et Beynier, D. (2012). Parcours de vie et réseaux personnels de familles dites maltraitantes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 31(1), 97-121.
- Dessertine, D. et Maradan, B. (2001). *L'âge d'or des patronages (1919-1939)*. Vaucresson : Ministère de la Justice, CNFE-PJJ.
- Dorais, M. & Corriveau, P. (2009). *Gangs and Girls: Understanding Juvenile Prostitution*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Douard, O. (dir.) (2003). *Dire son métier, les écrits des animateurs*. Paris : L'Harmattan.
- Dubar, C. et Engrand, S. (1986). La formation en entreprise comme processus de socialisation professionnelle : l'exemple de la production nucléaire à EDF. *Formation Emploi*, 16, 37-47.

- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505-529.
- Dubar, C. et Tripier P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar C., Tripier P. et Boussard V. (2011). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Duc, B., Perrenoud, D. et Lamamra, N. (2018). Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection. *Éducation et socialisation*, 47. [En ligne]. <https://journals.openedition.org/edso/2818>
- Dujarier, M. (2006). *L'idéal au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Gérer et comprendre*, 112, 29-43.
- Dupuy, R. et Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76(2), 61-79.
- Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social*. Paris : Félix Alcan.
- Durkheim, E. (1894). *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Elder, G. H. (1994). Time, human agency, and social change: perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15.
- Eldred, S. L. (2018). A Case Study of Students' Experiences and Nursing Educators' Leadership Practices to Facilitate RPN to BscN Professional Socialization. *Electronic Thesis and Dissertation Repository*. 5815.
- Eme, B. (2001). Les associations ou les tourments de l'ambivalence. Dans J.-L. Laville (dir.) *Association, démocratie et société civile* (pp. 27-58). Paris : La Découverte.
- Eme, B. (2005). L'existence bafouée des jeunes précaires. *Projet*, 289(6), 60.
- Emerson, R. M. (1981). Observational Fieldwork. *Annual Review of Sociology*, 7, 351-378.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.

- Eraly, A. (2019). Le reflux de la transcendance. Dans A. Eraly, *Une démocratie sans autorité* (pp. 23-42). Toulouse : Erès.
- Erikson, E. (1958). The Nature of Clinical Evidence. *Daedalus*, 87(4), 65-87.
- Fabiani, J. (2001). L'expérimentation improbable: Remarques sur la sociologie française dans ses rapports avec l'ethnométhodologie. Dans M. de Fornel (dir.), *L'ethnométhodologie: Une sociologie radicale* (pp. 275-295). Paris : La Découverte.
- Favret-Saada, J. (1977). *Les Mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le Bocage*. Paris : Gallimard.
- Férolidi, V. (1987). *La force des enfants. Des Cœurs Vaillants à l'ACE*. Paris : Éditions Ouvrières.
- Ferry, J. (1885). *Les fondements de la politique coloniale*. Discours au Parlement. Repéré le jj/mm/aaaa à : <http://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-discours-parlementaires/jules-ferry-28-juillet-1885>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Fringant, M. (2016). Andrew Abbott, *Processual Sociology. Lectures*. [En ligne]. <https://journals.openedition.org/lectures/21444>
- Fugier, P. (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. *Interrogations ?*, (11), [En ligne]. <http://revue-interrogations.org/Les-approches-comprehensives-et>
- Gaudet, S. (2013). Comprendre les parcours de vie : une lecture entre le singulier et le sociétal. Dans N. Burlone, S. Gaudet et M. Lévesque, *Penser la famille, Repenser les politiques publiques. L'approche des parcours de vie* (pp.15-50), Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gillet, J.-C. (1995). *Animation et animateurs, le sens de l'action*. Paris : L'Harmattan.
- Gillet, J.-C. (1996). Praxéologie de l'animation professionnelle, *Recherche et Formation*, 23, 119-134.
- Gillet, J.-C. (2006). *L'animation en question*. Toulouse : Erès.
- Ginsberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Glaeser, A. (2005). An Ontology for the Ethnographic Analysis of Social Processes: Extending the Extended-Case Method. *Social Analysis: The International Journal of Social and Cultural Practice*, 49(3), 16-45.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne. New York: Aldine Transaction.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.

- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patient and other inmates*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1963). *Stigma : Notes on the management of spoiled identity*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face-to-face interaction*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Goirand, S. (2012). Politiques socioéducatives et mutation des modes de régulation sociale des familles : l'exemple du dispositif de Réussite Éducative. Dans M. Boucher et V. Malochet (dir.), *Regards croisés sur la régulation sociale des désordres* (pp. 219-230). Paris : L'Harmattan.
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- Gorman, E. H. & Marsden, P. V. (2001). Social networks, job changes, and recruitment. In Y. Berg & A. L. Kalleberg (Eds.), *Sourcebook on Labor Markets: Evolving Structures and Processes* (pp. 467-502). New York : Kluwer Academic/Plenum.
- Gorz, A. (1988). *Métamorphoses du travail, quête du sens*. Paris : Galilée.
- Gothard, B., Mignot, P., Offer, M. & Ruff, M. (2001). *Careers guidance in context*. London: SAGE.
- Gotman, A. (1985). La neutralité vue sous l'angle de l'E.N.D.R. Dans A. Blanchet (dir.), *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Goux, D. (1991). Coup de frein sur les carrières. *Économie et statistique*, 249, 75-87.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Granovetter, M. (1995). *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible : Dynamiques de l'activité et des formes sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie* 120(1), 5-28.
- Grossetti, M., Bessin, M. et Bidart, C. (2009). *Bifurcations: Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La Découverte.
- Groulx, L.H. (1999). Le pluralisme en recherche qualitative: essai de typologie. *Revue suisse de sociologie*, 25(2), 317-339.

- Guélamine, F. (2009). *Action sociale et immigration en France : Repères pour l'intervention*. Paris : Dunod.
- Guérin-Plantin, C. (1999). *Genèses de l'insertion*. Paris : Dunod.
- Guillaume-Hofnung, M. (2015). *La médiation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.
- Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. *The Academy of Management Executive (1993-2005)*, 10(4), 8-16.
- Hall, R. H. (1968). Professionalism and bureaucratization. *American Sociological Review*, 33(1), 92-104.
- Hathroubi-Safsaf , N. (2013). *1983-2013 : la longue marche pour l'égalité*. Paris : Les points sur les i.
- Hély, M. (2009). *Les métamorphoses du monde associatif*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hille, F. (2015). *Bandes de jeunes ! Pensée sociale et pensée professionnelle, entre communication et héritage : la construction des représentations professionnelles d'un objet sensible dans le champ de l'éducation spécialisée*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Toulouse Jean Jaurès.
- Hinshaw, A. S. (1977). Socialization and resocialization of nurses for professional nursing practice. *NLN publications*, 1659(15), 1-15.
- Holland, J. (1973). *Making Vocational Choices: A Theory of Careers*. Upper Saddle River : Prentice-Hall.
- Holton, J. A. (2007). The coding process and its challenges. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The Sage handbook of grounded theory*. (pp. 265-289). Thousand Oaks: Sage.
- Holton, J. A. (2010). The coding process and its challenges. *The Grounded Theory Review*. (9) 21-40.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and their work*. Glencoe: The Free Press.
- Hughes, E. C. (1971). *The sociological eye: Selected papers*. New Brunswick: Transaction Books.
- Hughes, E. C. (1993). Professions. *Daedalus*, 92(4), 655-668.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

- Hyman, H. H. (1960). Reflections on reference groups. *Public Opinion Quarterly*, 24(3), 383-396.
- Ion, J. (1991). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Toulouse : Privat.
- Ion, J. (2005). Brève chronique des rapports entre travail social et bénévolat. *Pensée plurielle*, 10(2), 149-157.
- Jablonka, I. (2013). *L'intégration des jeunes : Un modèle français (XVIIIe-XXIe siècle)*. Paris : Éditions du Seuil.
- Jaccard, P. (1901). Étude Comparative de la distribution florale dans une portion des Alpes et des Jura. *Bulletin de la Société Vaudoise des Sciences Naturelles*, 7, 547-579.
- Jesu, L. et Nazareth, C. (2016). Encadrer les jeunes de cités par le football et le rap : Une mise à distance de la culture des rues. *Genèses*, 104(3), 73-92.
- Jobard, F. et Lévy, R. (2009). Les contrôles au faciès à Paris. *Plein droit*, 82(3), 11-14.
- Jones, G. (2009). *Youth*. Cambridge : Polity Press.
- Jounin, N., Ahmadouchi, F., Kettal, Y., Krumnow, N., Mimoun, A., Mokrani, L ... et Josse, M. (2015). Le faciès du contrôle : Contrôles d'identité, apparence et modes de vie des étudiant(e)s en Île-de-France. *Déviance et Société*, 39(1), 3-29.
- Juhem, P. (2000). « Civiliser » la banlieue. Logiques et conditions d'efficacité des dispositifs étatiques de régulation de la violence dans les quartiers populaires. *Revue française de science politique*, 50(1), 53-72.
- Junker, B. H. (1960). *Field Work: An Introduction to the Social Sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. Dans C. Gohier et A. Christian (dir.), *Enseignant-formateur : La construction de l'identité professionnelle*, Paris : L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25(1), 69-86.
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49(1), 13-48.
- Kalleberg, A. (1977). Work Values and Job Rewards: A Theory of Job Satisfaction. *American Sociological Review*, 42(1), 124-143.
- Kalifa, D. (1995). *L'encre et le sang. Récits de crimes et société à la Belle Époque*. Paris : Fayard.
- Kalifa, D. (2004). Les lieux du crime. Topographie criminelle et imaginaire social à Paris au XIXe siècle. *Sociétés & Représentations*, 17(1), 131-150.

- Katz, J. (2015). A Theory of Qualitative Methodology: The Social System of Analytic Fieldwork. *Méthod(e)s: African Review of Social Sciences Methodology*, 1(1-2), 131-146.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.
- Kelman, H. C. (1961). Processes of Opinion Change. *Public Opinion Quarterly*, 25, 57-78.
- Kergoat, P. (2007). Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises. *Formation emploi*, 99, 13-28.
- King, N. (2004). Using templates in the thematic analysis of text, Cassell, C., Symon, G. (dir.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 257-270). London : Sage.
- Kvale, S. (2003). The Psychoanalytical Interview as Inspiration for Qualitative Research. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative Research in Psychology. Expanding Perspectives in Methodology and Design* (pp. 275-297), Washington DC: American Psychological Association.
- Labbé, S., Marengo, N., Gojard, L. et Bourlot-Ranty, S. (2019). Le regard des formés sur les compétences transversales : outils de connaissance et de re-connaissance, *Recherches en éducation*, 37. [En ligne] <https://journals.openedition.org/ree/817>
- Lac, M. (2012). L'animation, une forme d'éducation non formelle ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 28, 73-88.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2006). *La culture des individus: Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Laing, R. D. (1960). *The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness*. Harmondsworth: Penguin.
- Lalivé d'Épinay, C. (2015). Le parcours de vie: émergence d'un paradigme interdisciplinaire, Dans J.-F. Guillaume, C. Lalivé d'Épinay et L. Thomsin (dir.), *Parcours de vie. Regards croisés sur la construction des biographies contemporaines* (pp. 187-210). Liège : Éditions de l'Université.
- Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *The Academy of Management Review*, 24(4), 691-710.
- Langley, A. (2009). Temporal bracketing. In A. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (Eds.), *Sage Encyclopaedia of Case Study Research, Vol. 2* (pp. 919-921). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lapassade, G. (1963). *L'Entrée dans la Vie. Essai sur l'inachèvement de l'Homme*. Paris : Minuit.

- Lapassade, G. (1991). *L'ethno-Sociologie*. Paris : Méridiens.
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. Dans J. Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 375-390). Toulouse : Érès.
- Laville, J.-L. et Sainsaulieu, R. (2013). *L'association*. Paris : Fayard.
- Lazega, E. (2001). *The collegial phenomenon : The social mechanisms of cooperation among peers in a corporate law partnership*. Oxford: Oxford University Press.
- Lebon, F. (2003). Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs. *Éducation et sociétés*, 11(1), 135-152.
- Lebon, F. (2009). *Les animateurs socioculturels*. Paris : La Découverte.
- Lebon, F. (2010). Loisirs éducatifs collectifs : histoire et enjeux. *Cahiers de l'action*, 30(4), 19-24.
- Lebon, F. et Lima, L. (2011). Les difficultés au travail dans l'animation. *Agora débats/jeunesses*, 57, 23-36.
- Lebon, F. (2013). Les animateurs entre précarité, militantisme et gestion politique des quartiers. *Pensée plurielle*, 32(1), 61-71.
- Lebon, F. (2018). Engagements professionnels et militants dans l'animation et l'éducation populaire. *Informations sociales*, 196-197(1), 93-100.
- Le Cour Grandmaison, O. (2005). *Coloniser. Exterminer. Sur la guerre et l'État colonial*. Paris : Fayard.
- Lee Downs, L. (2002). *L'inégalité à la chaîne. La division sexuée du travail dans l'industrie métallurgique en France et en Angleterre*. Paris : Albin Michel.
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives* 5(11). [En ligne]. <https://journals.openedition.org/questionsvives/82>
- Lipiansky, E.-M., Taboada-Léonetti, I. et Vasquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. Dans C. Camilleri, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (pp. 7-41), Paris : Presses Universitaires de France.
- Lofquist, L. H. & Dawis, R. V. (1969). *Adjustment to work*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Loncle, P. (2003). *L'action publique malgré les jeunes : les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*. Paris : L'Harmattan.
- Loncle, P. (2012). Introduction. Dans V. Becquet (dir.) *Politiques de jeunesse : le grand malentendu* (pp. 47-52). Nîmes : Champ social.
- Longo, M.-E., Mendez, A. et Tchobanian, R. (2010). Le découpage temporel du processus.

L'analyse par séquences. Dans A. Mendez (dir.), *Processus. Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales* (pp. 73-89), Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

Longo, M.-E. (2010). Entrer dans la vie professionnelle dans un contexte social incertain. Le cas des jeunes en Argentine, *Temporalités*, 11. [En ligne]. <https://journals.openedition.org/temporalites/1232>

Longo, M.-E. (2011). *Parcours professionnels des jeunes en Argentine. Une étude longitudinale des pratiques professionnelles, des rapports à la vie professionnelle et des temporalités des jeunes de la Région Nord du Grand Buenos Aires, Argentine, dans un contexte historique de différenciation des parcours*. Thèse en cotutelle, Aix-Marseille Université et Universidad de Buenos Aires.

Longo, M.-E., Bourdon, S., Charbonneau, J., Kornig, C. et Mora, V. (2013). Normes sociales et imprévisibilités biographiques : Une comparaison entre la France, le Québec et l'Argentine. *Agora débats/jeunesses*, 65(3), 93-108.

Longo, M.-E. et Bourdon, S. (2016). La configuration en « deux temps » des rapports à la vie professionnelle, *SociologieS*. [En ligne]. <https://journals.openedition.org/sociologies/5711>

Longo, M.-E. (2018). Rapports des jeunes au travail, pratiques d'emploi et diplômes: L'amalgame de parcours différenciés. *Agora débats/jeunesses*, 79(2), 67-85.

Lorant Goossens F. et Douard, O. (2003). L'animation et le tropisme du travail social. *Débats Jeunesses*, 12, 141-161.

Lortie, D. C. (1966). Professional Socialization. In M. Vollmer & D. L. Mills (Eds.), *Professionalization*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Malrieu, P. (dir.) (1989). *Dynamiques sociales et changements personnels*. Paris : Éditions du CNRS.

Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse : Erès.

Manceron, G. (2003). *Marianne et les colonies. Une introduction à l'histoire coloniale de France*. Paris : La Découverte.

Mannheim, K. (1953). *Essays on the Sociology of Knowledge*. New York: Oxford University Press.

Mansouri, M. (2013). *Révoltes postcoloniales au cœur de l'Hexagone : Voix d'adolescents*. Paris : Presses Universitaires de France.

Marcel, J.-F. (2018). L'émancipation au risque de la bienveillance. *Questions Vives*, 29. [En ligne]. <https://journals.openedition.org/questionsvives/3526>

Marconis, R. (2011). Commune A et la région de la commune A. Nouvelles lectures du « fait urbain » (1999-2010). *Sud-Ouest européen*, 31, 141-151.

Martineau, S. et Presseau, A. (2007). Se « mettre en mots » ou se bricoler une histoire pour qu'elle

prenne sens. Le discours identitaire d'enseignants du secondaire. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés* (pp. 67-88). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A. et Vivegnis, I. (2014). Analyse de la relation mentorale entre un enseignant débutant et son mentor. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (pp. 173-189). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Martinez, L. (2003). Le cheminement singulier de la violence islamiste en Algérie. *Critique internationale*, 20(3), 165-177.

Marx, K. (1972). *Manuscrits de 1844. Économie politique et philosophie*. Paris : Éditions sociales.

Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-des-Combes, B. et De Puy, J. (2007). Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale. *Formation emploi*, 100, 15-29.

Mauger, G. (2009). *La sociologie de la délinquance juvénile*. Paris : La Découverte.

Maulini, O. (2004). *Entrer dans l'institution, entrer dans la profession. Une double contrainte pour les jeunes enseignants*. Texte rédigé en préparation de l'atelier « Entrée dans la profession ou entrée dans l'institution ? » du colloque Introduction à la profession et professionnalisation organisé par la Conférence suisse des Hautes écoles pédagogiques (CSHEP).

Mazade, O. et Hinault, A.-C. (2014). Avant-propos. Les identités professionnelles à l'épreuve des transitions. *Sociologies pratiques*, 28, 3-8.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press: Chicago.

Mead, G. H. (2006). *L'Esprit, le soi, la société*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mègemont, J. et Dupuy, R. (2013). La personnalisation au travail : enjeux et processus de reconnaissance. Dans A. Baubion-Broye (dir.), *Penser la socialisation en psychologie: Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu* (pp. 153-170). Toulouse : Érès.

Mehan, H. & Wood, H. (1975). The Morality of Ethnomethodology. *Theory and Society*, 2(4), 509-530.

Mehan, H. (1978). Structuring School Structure. *Harvard Educational Review*, 48(1), 32-64.

Memmi, A. (1985). *Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur*. Paris : Gallimard.

Merad, A. (1963). Regards sur l'enseignement des musulmans en Algérie (1880-1960). *Confluent*, 33-34.

Merton, R. K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.

- Merton, R. K. & Kitt, A. (1950). Contributions to the Theory of Reference Group Behavior. In R. K. Merton & P. F. Lazarsfeld (Eds.), *Continuities in Social Research: studies in the scope and method of "The American Soldier"* (pp.40-105). New York: Free Press.
- Merton, R. K. & Lazarsfeld, P. F. (Eds.). (1950). *Continuities in social research: studies in the scope and method of "The American Soldier"*. New York: Free Press.
- Meynier, P. et Meynier, G. (2011). L'immigration algérienne en France : histoire et actualité. *Confluences Méditerranée*, 77(2), 219-234.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
- Mills, J., Bonner, A. & Francis, K. (2006). Adopting a constructivist approach to grounded theory: Implications for research design. *International Journal of Nursing Practice*, 12, 8-13.
- Mohammed, M. et Mucchielli, L. (2007). *Les bandes de jeunes: Des « blousons noirs » à nos jours*. Paris : La Découverte.
- Mohr, L. B. (1982). *Explaining organizational behavior*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Monchatre, S. (2007). Des carrières aux parcours... en passant par la compétence. *Sociologie du travail*, 49(4), 514-530.
- Monjardet, D. (1996). *Ce que fait la police : Sociologie de la force publique*. Paris : La Découverte.
- Monville, M. et Léonard, D. (2008). La formation professionnelle continue. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1987-1988(2), 7-67.
- Moreno, J.-L. (1954). *Fondements de la sociométrie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Morrisette, J., Demazière, D. et Pepin, M. (2014). Introduction. Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique. *Recherches Qualitatives, ARQ Association pour la Recherche Qualitative*, 33(1), 9-18.
- Morse, J. M. (1995). The Significance of Saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, L. (2006). Délinquance juvénile: Le cas des viols collectifs. Dans R. Meyran (dir.), *Les mécanismes de la Violence: États - Institutions - Individu* (pp. 201-208). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Mucchielli, L. (2013). *Délinquance et criminalité à Marseille : fantasmes et réalités*. Paris : Fondation Jean Jaurès.

Mucchielli, L. (2014). Entre émeutes et politiques de la ville : la détresse des habitants des « zones urbaines sensibles ». Dans M. Poinot (dir.), *Migrations et mutations de la société française : L'état des savoirs* (pp. 203-211). Paris : La Découverte.

Musca, G. (2006). Une stratégie de recherche processuelle : l'étude longitudinale de cas enchâssés. *M@n@gement*, 9(3), 153-176.

Nabli, B. et Naves, M.-C. (2015). Reconnaître, valoriser, encourager l'engagement des jeunes. *France Stratégie*. Repéré le 06/05/2017 à : <https://www.strategie.gouv.fr/publications/reconnaitre-valoriser-encourager-lengagement-jeunes>

Négroni, C. (2007). *Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie : un regard sociologique sur les bifurcations*. Paris : Armand Colin.

Netto, S. (2011). *Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II-Le Mirail.

Newcomb, T. M. (1943). *Personality and social change; attitude formation in a student community*. New York : Dryden Press.

Nguyên-Duy, V. et Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/positivisme : Où en sommes-nous avec cette opposition ? *Recherches qualitatives, Hors-série*, 5, 4-17.

Nicole-Drancourt, C. (2012). L'idée de précarité revisitée. *Travail et emploi*, 52, 57-70.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*.

Olesen, V. L. & Whittaker, E. W. (1968). *The silent dialogue : A study in the social psychology of professional socialization*. San Francisco: Jossey-Bass.

Olivier de Sardan, J.-P. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Palmade, G. et Palmade, J. (2016). Identification. Dans J. Barus-Michel (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions* (pp. 157-175). Toulouse : Érès.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.

Passeron, J.-C. (1990). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue française de sociologie*, 31(1), 3-22.

Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité*. Paris : Presses universitaires de France.

- Pautal, E. et Vinson, M. (2017). Interactions non verbales et verbales : outils de compréhension de la co-construction du savoir et du genre entre élèves. *Recherches en didactiques*, 23(1), 27-46.
- Perez-Roux, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 83-100.
- Perez-Roux, T. (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 39-63.
- Perez-Roux, T. et Lanéele, X. (2013). Entrer dans le métier sans formation professionnelle : quels processus identitaires pour les enseignants du secondaire ? *Recherche & formation*, 74(3), 29-42.
- Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, 41(1), 81-93.
- Pétonnet, C. (1982). L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. *L'Homme*, 22(4), 37-47.
- Pettigrew, A.M. (1992). The character and significance of strategy process research. *Strat. Mgmt. J.*, 13, 5-16.
- Peyre, M. (2006). *Animation socioculturelle et employeurs associatifs: Livre noir : Du grand écart entre discours et pratiques!*. Paris : L'Harmattan.
- Pharo, P. (1985). Problèmes empiriques de la sociologie compréhensive. *Revue française de sociologie*, 26(1), 120-149.
- Piaser, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignants, inspecteurs*. Thèse de doctorat, Université Toulouse II-Le Mirail.
- Piaser, A. (2000). La différence statutaire en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 4, 57-70.
- Pickard, S., Nativel, C. et Portier-Le Coq, F. (dir.) (2012). *Les politiques de jeunesse au Royaume-Uni et en France. Désaffection, répression et accompagnement à la citoyenneté*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Pitti, L. (2004). Les luttes centrales des O.S. immigrés. *Plein droit*, 63(4), 43-47.
- Poujol, G. (2005). Éducation populaire : une histoire française. *Hermès, La Revue*, 42(2), 126-130.
- Poupart, J. (1993). Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche. *Sociologie et sociétés*, 25(2), 93-110.
- Raisons politiques (2015). Un texte, un auteur : Andrew Abbott. *Raisons politiques*, 60(4), 5-7. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2015-4-page-5.htm>

- Ratinaud, P. (2009). *Iramuteq : interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires*. Repéré le 06/10/2018 à : <http://www.iramuteq.org/documentation>
- Redjimi, G. (2009). Comment la formation aux métiers de l'animation construit l'« identité professionnelle ». *Recherche & formation*, 61(2), 145-160.
- Redjimi, G. et Vulbeau, A. (2015). Introduction: Les expérimentations sociales dans la construction des politiques publiques : une place à inventer ?. *Agora débats/jeunesses*, 69(1), 51-57.
- Rey-Herme, P.-A. (1961). *Les colonies de vacances en France de 1906 à 1936*. Paris : Fleurus.
- Richelle, J., Rubi, S. et Ziegelmeier, J. (2013). *L'animation socioculturelle professionnelle, quels rapports au politique ?* Bordeaux : Carrières Sociales Éditions.
- Rigouste, M. (2009). *L'ennemi intérieur, la généalogie coloniale et militaire de l'ordre sécuritaire dans la France contemporaine*. Paris : La Découverte.
- Robette, N. (2011). Explorer et décrire les parcours de vie : les typologies de trajectoires. [En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01016125>
- Roudet, B. (2010). Des jeunes davantage impliqués et plus protestataires. *Jeunesses : études et synthèses*, 2, INJEP [En ligne]. <https://injep.fr/publication/liens-a-la-politique-des-jeunes-davantage-impliques-et-plus-protestataires/>
- Rousseaux, X (2007). Jeunes et violences : pour une histoire de rapports de force.... *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 9, 127-140.
- Roy, D. (2006). *Un sociologue à l'usine*. Paris : La Découverte.
- Rullac, S. (2012). Les « faisant fonction » d'Emmaüs dans des centres d'hébergement : enjeux de professionnalisation. *Vie sociale*, 4(4), 175-188.
- Sainsaulieu, R. (1974). L'effet de la formation sur l'entreprise. *Esprit (1940-)*, 439(10), 407-428.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Fondation nationale des sciences politiques.
- Sarup, M. (1978). *Marxism and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Sayad, A. (1979). Les usages sociaux de la « culture des immigrés ». *Langage et société*, 9, 31-36.
- Sayad, A. (1999). Immigration et « pensée d'État ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 129(4), 5-14.
- Shepard, R. (1984). Ecological constraints on internal representation: resonant kinematics of perceiving, imagining, thinking, and dreaming. *Psychological review*, 91(4), 417-47.
- Shibutani, T. (1955). Reference groups as perspectives. *American Journal of Sociology*, 60, 562-

569.

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

Simonot, M. (1974). *Les animateurs socio-culturels*. Paris : Presses Universitaires de France.

Simpson, I. H. (1967). Patterns of Socialization into Professions: The Case of Student Nurses. *Sociological Inquiry*, 37(1), 47-54.

Simpson, I. H. & Back, K. W. (1979). *From student to nurse : a longitudinal study of socialization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Solar, C., Baril, D., Roussel, J. et Lauzon, N. (2016). Les obstacles à la formation en entreprise. *Savoirs*, 41(2), 9-54.

Starks, H. & Brown Trinidad, S. (2007). Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380.

Stora, B. (1985). *Dictionnaire biographique de militants nationalistes algériens*. Paris : L'Harmattan.

Stora, B. (1991). *La Gangrène de l'oubli, la mémoire de la guerre d'Algérie*. Paris : La Découverte.

Strauss, A. L. (1988). The Articulation of Project Work: An Organizational Process. *The Sociological Quarterly*, 29(2), 163-178.

Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme, textes réunis par Isabelle Baszenger*. Paris : L'Harmattan.

Strauss, A. L. (1993). *Continual permutations of action*. New York: Aldine de Gruyter.

Supeno, E. et Bourdon, S. (2013). Bifurcations, temporalités et contamination des sphères de vie: Parcours de jeunes adultes non diplômés et en situation de précarité au Québec. *Agora débats/jeunesses*, 65(3), 109-123.

Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185-190.

Tchernonog V. et Vercamer J.-P., (2006) *Trajectoires associatives. Les facteurs de fragilité des associations*. Paris : Deloitte.

Tétard, F. (1981). *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*. Paris : Éditions ouvrières.

Thoemmes, J. (2008). Sociologie du travail et critique du temps industriel. *Temporalités*, 8. [En ligne]. <https://journals.openedition.org/temporalites/92?lang=en&gathStatIcon=true>

Throwe, A. N. & Fought, S. G. (1987). Landmarks in the socialization process from RN to BSN. *Nurse Educator*, 12(6), 15-18.

Tiedeman, D. V. & O'Hara, R. P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(5), 133-155.

Vachée, C. et Dansac, C. (2013). Troquer le changement social contre les bonnes pratiques de gestion : L'animation face aux transformations du secteur associatif. Dans J.-L. Richelle, S. Rubi et J.-M. Ziegelmeyer (dir.), *L'animation socioculturelle professionnelle, quel rapport au politique* (pp. 115-130). Bordeaux : Carrières Sociales Éditions.

Vachée, C., Lorédo, J.-P. et Dansac, C. (2014). Intervention sociale et démarches participatives. Dans A. Pagès, C. Vachée, C. Dansac et J.-P. Lorédo (dir.), *L'intervention sociale en milieu rural : le point de vue des personnels* (pp. 74-89). Paris : CNAF.

Vachée, C. et Dansac, C. (2019). Faire du bénévolat rémunéré pour se professionnaliser : d'un oxymore à une stratégie pour les jeunes volontaires. In F. Hille et S. Labbé (dir.), *ProfessionnalisationS : repères et ouvertures* (pp. 115-130). Paris : L'Harmattan.

Vandenberghe, F. (1992). La notion de réification. Réification sociale et chosification méthodologique. *L'Homme et la société*, 103, 81-93.

Van de Velde, C. (2014). La jeune génération est plus critique et démocratique. *Le Lab*, <http://www.lab-afev.org/cecile-van-de-velde-la-jeune-generation-est-plus-critique-et-plus-democratique-que-la-precedente/>

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

Van de Ven, A. & Huber, G. (1990). Longitudinal Field Research Methods for Studying Processes of Organizational Change. *Organization Science*, 1(3), 213-219.

Vilbrod, A. (2003). L'identité incertaine des travailleurs sociaux. *Agora débats/jeunesses*, 33, 119.

Virgos, J. (2015). *Pratiques et représentations professionnelles des intervenants jeunesse à Toulouse*. Mémoire de recherche de Master 2, Université Toulouse Jean Jaurès.

Virgos, J., Dansac, C. et Vachée, C. (2016, mai). *Animateurs jeunesse : Identités professionnelles en conflit, entre valeurs de l'Éducation populaire et impératifs économiques*. Colloque International 15èmes Journées Internationales de Sociologie du Travail, Athènes, Université Panteion.

Virgos, J., Dansac, C. et Vachée, C. (2017, janvier). *Créer du lien pour émanciper. Quand la fonction de facilitation devient un marqueur identitaire pour les animateurs*. Colloque de l'ISIAT 2017 L'animation socioculturelle : quels rapports à la médiation ?, Bordeaux, IUT Bordeaux Montaigne.

Virgos, J. (2019). *L'entrée des jeunes dans la profession d'animateur : Impact des Nouvelles Pratiques de Management sur les parcours professionnels*. 87^e Congrès de l'ACFAS, Québec,

Université du Québec en Outaouais.

Virgos, J. (2020). Les réseaux personnels dans les parcours professionnels des animateurs jeunesse. *Recherches en éducation*, 41, [En ligne] <https://journals.openedition.org/ree/597>

Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris : Plon.

Weber, M. (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen : Mohr.

Weber, M. (1995). *Économie et Société*. Paris : Press Pocket.

Wilensky, H.-L. (1964). The professionalization of Everyone ? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research Design and Methods: Applied Social Research and Methods Series*. Thousand Oaks: Sage.

SOCIALISATION PROFESSIONNELLE DES ANIMATEURS JEUNESSE : une approche processuelle et compréhensive

Résumé :

Cette étude se base sur une approche processuelle et compréhensive, combinant les principes de la *Grounded Theory* et de la décomposition temporelle des parcours. Dans quel but et de quelle manière devient-on animateur ? Quelle trajectoire les a amené à devenir « animateurs jeunesse » ? Dans un monde professionnel caractérisé par une certaine instabilité, comment les animateurs font-ils face aux transformations de divers niveaux auxquelles ils sont confrontés durant leur parcours ? *In fine*, que peut-on dire de l'animation jeunesse en France aujourd'hui, notamment au regard des fonctions sociales qu'elle assure ? Ces questions sont intimement liées aux travaux dédiés aux professionnalisations de l'Unité Mixte de Recherche Éducation Formation Travail Savoirs.

L'analyse des 23 entretiens compréhensifs issus de l'enquête de terrain permet de mettre en exergue la complexité et la non linéarité des parcours professionnels et du processus de socialisation professionnelle. En effet, si les travaux consacrés au processus de socialisation professionnelle se sont principalement focalisés sur l'entrée des néo arrivants dans la profession et sur l'ajustement progressif à la réalité lors des premières expériences professionnelles, cette recherche met en évidence que chez les animateurs jeunesse, dynamiques identitaires et apprentissages sont en jeu tout au long du parcours.

Mots-clés : animation socioculturelle, jeunesse, intervention sociale, socialisation professionnelle, professionnalisation, parcours, théorie ancrée, décomposition temporelle.

Summary:

This study is based on a process-based and comprehensive approach, combining the principles of Grounded Theory and temporal bracketing. For what purpose and in what way do they become socio-cultural animators? What trajectory led them to become “youth workers”? In a professional world characterized by a certain instability, how do animators cope with the transformations at various levels with which they are confronted during their professional path? Ultimately, what can we say about youth work in France today, particularly regarding to the social functions it provides? These questions are closely linked to the work dedicated to the professionalizations of the UMR Education, Training, Work, Knowledge.

The analysis of the 23 comprehensive interviews resulting from the field work makes it possible to highlight the complexity and the non-linearity of professional paths and the professional socialization process. Indeed, if the work devoted to the process of professional socialization has mainly focused on the entry of newcomers into the profession and on the gradual adjustment to reality during their first professional experiences, this research shows that among youth workers, identity dynamics and learning processes are at stake throughout the professional path.

Keywords: socio-cultural animation, youth, social intervention, professional socialization, professionalization, career path, grounded theory, temporal bracketing.