

## L'ANIMATION ET L'ÉDUCATION NATIONALE

*"Toute cette réflexion n'a pas pour conclusion la platitude que serait la recommandation du mariage de l'eau et du feu..."*

*Henri Bassis*

### LE POST ET PÉRISCOLAIRE : QUELQUES MARQUEURS HISTORIQUES

Les rapports entre les acteurs de la fonction d'animation et l'institution Éducation nationale, plus concrètement entre les animateurs et l'École, sont aussi anciens que l'animation elle-même. Les liens historiques qu'entretiennent les secteurs de l'animation et de l'éducation populaire expliquent en partie la situation. L'éducation "post et périscolaire", suivant l'expression consacrée<sup>1</sup>, a constitué une part importante – et dominante – de l'éducation populaire à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et au XX<sup>ème</sup> siècle<sup>2</sup>. Elle a fait que la représentation de l'éducation populaire, comme essentiellement complémentaire de l'école, s'est imposée massivement, même si elle est incomplète. Dès lors, les liens entre l'École et l'éducation populaire se sont organisés dans une complémentarité parfois quasi organique, inspirée par la véritable révolution culturelle qu'ont voulu les pères fondateurs de l'École, de Guizot à Ferry, et fidèle à la mission éducative de la République<sup>3</sup>. Une traduction formelle de la place qu'occupe progressivement l'éducation populaire dans le projet d'éducation nationale nous est donnée par un rapport publié par le Journal officiel du 19 juin 1914 et qui "annonce la création, au ministère de l'Instruction publique, de l'Office de l'éducation populaire, chargé de coordonner les efforts d'éducation post-scolaire"<sup>4</sup>. C'est un ensemble de mesures de ce type qui vont, au fil du temps, faire que les deux secteurs vont vivre dans l'idée d'une complémentarité éducative qui scelle leurs destins réciproques et qui donnera aux enseignants de l'enseignement primaire la place majeure qu'ils ont occupé, y compris dans la professionnalisation de l'animation. Nous rappellerons ici quelques-uns des marqueurs historiques principaux de cette relation entre les deux secteurs :

---

<sup>1</sup> Le vocable " parascolaire " n'est guère utilisé en France, contrairement à la Belgique.

<sup>2</sup> Max Turmann, *L'Éducation populaire. Les œuvres complémentaires de l'école en 1900*, Éd. Librairie Victor Lecoffre, Paris, 1900. Mais on pourrait citer aussi les rapports annuels d'Edouard Petit sur l'éducation populaire.

<sup>3</sup> Ils croyaient, comme Kant, que "on ne doit pas seulement éduquer des enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'idée de l'humanité et à sa destination totale".

<sup>4</sup> Cité par Marcel Davaine, *Les métiers de l'animation*, Rapport au Ministre du Temps libre, La Documentation française, Paris, 1982

<b>CHRONOLOGIE</b>	<b>ÉLÉMENTS DE CONTENUS</b>
5 avril 1939	Loi instituant l'enseignement post-scolaire.
Sous la 3 <sup>ème</sup> république	Certains mouvements de jeunesse et d'éducation populaire avaient des groupes et des locaux à l'intérieur des établissements scolaires.
1 <sup>er</sup> mars 1947	149 instituteurs sont mis à disposition (MAD) des œuvres complémentaires de l'école publique.
1 <sup>er</sup> déc. 1949	On dénombre alors 534 enseignants mis à disposition.
10 mai 1948	Un arrêté précise que les élèves-maîtres peuvent être appelés à participer, le jeudi après-midi, aux activités post et périscolaires.
27 juin 1951	La décision d'affectation officielle d'instituteurs auprès des principales œuvres post et périscolaires de chaque département est signalée par une note de service.
28 nov. 1952	Une circulaire précise bien que les instituteurs mis à disposition restent soumis à l'inspection des autorités hiérarchiques départementales.
30 déc. 1968	Une note de service apporte un point de vue favorable au système des MAD, mais émet des réserves sur la concurrence éventuelle (couverture par l'éducation populaire des besoins locaux auxquels l'EN n'a pas satisfait).
1973	Mise en place des « 10% » dans les établissements scolaires.
Années 80-81	Signatures, dans le cadre des programmes d'activités éducatives (PACTE) de conventions avec 400 organismes dont les intervenants n'appartiennent pas à l'Éducation nationale.
Juillet 1990	Établissement d'un cadre réglementaire aux relations qu'entretiennent le service public d'éducation avec les associations "qui lui sont proches par leurs finalités, leurs activités, leurs principes".
Février 1993	Circulaire sur la place des associations autour de l'école.
1998	Mise en place du Contrat éducatif local (CEL)

**QUELQUES MARQUEURS HISTORIQUES DE LA RELATION ENTRE L'ÉDUCATION NATIONALE  
ET LE SECTEUR DE L'ANIMATION POST ET PÉRISCOLAIRE**

Ce secteur des activités post et périscolaires est devenu progressivement, dans les années de l'après seconde guerre mondiale, un des premiers secteurs de l'animation naissante. Les instituteurs et institutrices y ont joué un rôle de premier ordre, dans l'esprit de la circulaire du 5 avril 1939 et des travaux de la commission de réforme de l'enseignement Langevin-Wallon. Cette commission ministérielle d'étude pour la réforme du système éducatif français, dite Langevin-Wallon, dans un chapitre intitulé l'Éducation populaire (ce qui n'est déjà pas banal) pose que : "L'Éducation populaire n'est pas seulement l'éducation pour tous, c'est la possibilité pour tous de poursuivre au-delà de l'école et durant toute leur existence, le développement de leur culture intellectuelle, esthétique, professionnelle, civique et morale. Dans des temps où les progrès des sciences et le renouvellement des idées et des manifestations artistiques ne peuvent manquer de s'accélérer toujours davantage, les générations qui se suivent deviendraient étrangères entre elles et les plus anciennes étrangères à leur époque, si cette possibilité ne leur était pas donnée". Cette vision d'une éducation nationale qui soit une véritable éducation populaire passe par la conception d'un rôle d'enseignant étendu, au-delà de l'enseignement obligatoire, au secteur facultatif du périscolaire. Elle est bien rendue par les propos d'un militant comme Ball, sommes toutes représentatifs d'une conception largement partagée à l'époque : "Le dévouement de l'éducateur du peuple ne s'enferme pas dans les limites de sa classe et ne va pas seulement aux enfants. N'est-il pas de son devoir d'apporter ses lumières aux jeunes gens, aux parents, aux adultes ? En dehors de sa besogne scolaire, l'instituteur s'ingéniera de cent manières à servir encore la cause de l'éducation populaire. Bénévolement, il met son savoir à la disposition des masses..."<sup>5</sup>. Comme le précise Henri Wallon (psychologue de renom, mais aussi – ce qui est moins connu - militant d'éducation populaire) dans un article de la revue professionnelle *L'Éducation nationale* : "...Assurément, il ne peut être question d'ajouter aux lourdes tâches de l'instituteur celle d'utiliser ses loisirs du soir ou des jours fériés à des cours pour adultes. Mais, en contact constant avec la population, il lui appartient d'en connaître et d'en diriger les curiosités, les traditions culturelles, les goûts. Gardant le contact avec l'École Normale et l'Université, où il aura été formé et qui devront devenir des foyers intellectuels ouverts sur le milieu et non rester des séminaires fermés, il pourra user de leur concours pour organiser conférences, fêtes, célébrations, représentations et, de façon plus courante, les lectures publiques ou la lecture privée, bref il deviendra le ferment de la vie spirituelle dans chaque parcelle de notre territoire. Rien n'empêche, d'ailleurs, d'imaginer que dans un canton ou dans un groupement intercommunal, des

---

<sup>5</sup> Joseph Ball, Les instituteurs et l'ascension des masses, *Masses Ouvrières*, n° 1 et n° 2, mai et juin 1945

instituteurs puissent tour à tour être plus spécialement délégués à cette mission et dans la même mesure évidemment être déchargés de leurs fonctions proprement scolaires"<sup>6</sup>.

Par le système des « mises à disposition » (MAD), certains de ces enseignants sont devenus ces « permanents » que nous avons déjà évoqués par ailleurs<sup>7</sup> et qui, pour une part, constitueront « les premiers bataillons d'animateurs ». Ce changement de sphère – puisque l'Éducation nationale n'a pas évolué dans le sens imaginé par Henri Wallon et les membres du Conseil National de la Résistance – les fera s'éloigner alors de leur rôle d'origine, voire investir des emplois dont le lien à l'éducation était pour le moins indirect (ce qui amènera plus tard la Cour des comptes à faire quelques observations sur les mises à disposition d'enseignants). Beaucoup y voyaient une opportunité de mettre en œuvre une pédagogie qu'il ne leur était pas possible de réaliser en classe. Ils se reconnaissaient dans un courant alors qualifié parfois de révolutionnaire, celui de l'Éducation nouvelle<sup>8</sup>. Mais la place de l'Éducation nouvelle dans l'École restait marginale et beaucoup de ces enseignants avaient du mal, de leur propre aveu, à se réaliser dans le cadre trop contraint de l'École traditionnelle. Beaucoup de militants de l'éducation nouvelle étaient militants de l'éducation populaire, et vice-versa, comme en témoignaient les nombreux enseignants interrogés dans le cadre de notre recherche doctorale. Les liens qui existaient entre l'Éducation nouvelle et l'Éducation populaire étaient quasi-organiques et le passage d'un secteur à l'autre se faisait alors tout naturellement. Ce fut souvent dans ce secteur connexe de l'éducation périscolaire qu'ils tentèrent une autre éducation, reposant sur une vision critique de l'École que l'on retrouvera plus tard chez certains animateurs.

Quoi qu'anciens, les rapports entre l'Éducation nationale et le secteur de l'éducation populaire sont devenus complexes, voire difficiles à gérer. La situation ne fit que s'aggraver au fur et à mesure que l'animation se professionnalisait et que le poids des enseignants dans ce secteur baissait proportionnellement. Sans doute au cœur de cette question se trouvent des enjeux, réels ou fantasmatiques, de concurrence éducative, que l'éducation populaire semblait avoir

---

<sup>6</sup> Henri Wallon, La réforme de l'enseignement et l'enseignement primaire, *L'Éducation Nationale*, n° 45, 31 octobre 1946

<sup>7</sup> Olivier Douard, *La place de l'animation dans l'intervention sociale*. Rapport commandité par Marie-George Buffet, Ministre de la jeunesse et des sports, MJENR, Paris, septembre 2002

<sup>8</sup> L'éducation nouvelle se propose d'embrasser l'acte d'éducation dans sa totalité, en cessant de le considérer comme le rapprochement rationnel de données séparées. Il s'agit de rénover l'École en réalisant un "milieu" dynamique où l'acte éducatif serait possible. Un des apports importants de ce courant consiste à avoir trouvé et mis en application des méthodes nouvelles. L'éducation nouvelle met en avant la culture de valeurs, autres que les connaissances scolaires, et qui sont considérée comme des bases du processus éducatif - et non plus comme des mesures compensatoires - : valeurs esthétiques, fonctions créatrices, relations d'échanges entre les personnes.

réussi à gérer tant que les acteurs étaient les mêmes dans les deux sphères. "L'éducation populaire n'est pas qu'un palliatif, c'est autre chose, autre chose que ne propose pas l'école et que l'école n'a pas à proposer", nous dit Geneviève Poujol<sup>9</sup>. La distinction n'étant pas toujours évidente – dès lors que l'on sort du « récréologique » - les associations d'éducation populaire du secteur post et périscolaire seront amenées à positionner leur action clairement – et seulement - en complémentarité de l'École<sup>10</sup>, et à donner ainsi à l'Éducation nationale des gages de "non-agression", voire de soumission. Dès lors, le partenariat se trouve déséquilibré et la coproduction éducative devient difficile.

La construction progressive d'un secteur dynamique d'éducation périscolaire, qui s'autonomise et échappe au contrôle direct de l'Éducation nationale, va faire évoluer les rapports de forces inter-institutionnels. La question de l'ouverture de l'École va se poser dans d'autres termes, nécessitant une prise de conscience de l'intérêt et de la pertinence d'actions éducatives ne dépendant plus de la toute puissance hégémonique de l'institution scolaire. La complémentarité se pose de manière renouvelée. Puisque l'éducation ne peut être que co-éducation<sup>11</sup>, il devient impensable de négliger les autres acteurs de l'éducation. L'idée "d'action concertée des co-éducateurs"<sup>12</sup>, introduite à la fin des années 60, procède de cette perspective. Elle inspira (et inspire sans doute encore) des générations d'animateurs volontaires et professionnels des secteurs dits "enfance-jeunesse".

Les animateurs, d'abord épaulés des grands mouvements éducatifs reconnus comme complémentaires de l'École publique, ont eu à investir le terrain de l'éducation en négociant ce qui était négociable avec la toute puissante Éducation nationale. En fait la collaboration ne fut en général possible que sur ce qui restait aux marges de l'École<sup>13</sup>, le reste ne fut qu'expérimentations sans lendemain ou repris par l'institution scolaire pour son propre compte. L'animation, aidée bien souvent du secteur associatif puis soutenue par les collectivités territoriales, s'est vue investir l'accueil préscolaire, le soutien scolaire et l'aide aux devoirs, l'organisation des classes transplantées, l'aménagement des cours d'école, voire l'organisation collective des parents d'élèves<sup>14</sup>. Certains tentèrent d'aller plus loin en travaillant sur les

---

<sup>9</sup> Geneviève Poujol, *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*, Éd. Ouvrières, Paris, 1981

<sup>10</sup> Catherine Beaumont, Guy Bonvalot et Patrice Lepage, Les associations d'éducation populaire et l'école. Missions, partenariat, complémentarités : l'exemple de Peuple et Culture, *La lettre de Peuple et Culture*, n° 10, janvier 1994

<sup>11</sup> Pierre De Rosa, *L'éducation aussi*, Éd. Messidor, Paris, 1985

<sup>12</sup> Expression utilisée par les Francas et qui nous paraît plus juste que "coéducation" employée pour qualifier un objectif à atteindre en matière éducative, alors que c'est une donnée incontournable de la réalité de l'éducation (qu'on le déplore ou pas, la rue, la télévision sont des éducateurs de l'enfant et il est co-éduqué en permanence).

<sup>13</sup> Même quand les mouvements intervenaient dans les Écoles normales d'instituteurs et d'institutrices ce fut dans des modalités déliées du reste de l'enseignement, et principalement à titre d'information des normaliens.

<sup>14</sup> Ainsi la FCPE, principale association de parents d'élèves, fut créée par la Ligue de l'Enseignement.

équipements et la complémentarité éducative<sup>15</sup> au sein même de l'école; ce furent les Centres de loisirs associés à l'école (CLAE) et les Écoles ouvertes<sup>16</sup>, dont le succès resta, il faut bien le dire, limité. Refusant l'absolutisme pédagogique sous toutes ses formes, les mouvements pédagogiques se révélèrent porteurs d'innovations et de ruptures salutaires. Jacky Beillerot, professeur d'université et coordonnateur de la Biennale de l'éducation, disait, lors d'une table ronde organisée par l'APRIEF en 1994 : "Les mouvements pédagogiques ont une histoire décisive dans l'évolution du système éducatif et scolaire; ils ont largement contribué à inventer des façons de penser, des façons de faire avec les enfants, puis, plus tard, les jeunes et les adultes. Mais le système scolaire a lui aussi bougé, notamment parce qu'il a absorbé une partie des innovations et des inventions des mouvements pédagogiques"<sup>17</sup>, et a lui-même intégré pour son propre compte des démarches d'animation (la Mission d'Action Culturelle en milieu scolaire en a été un exemple).

Si, comme le pense l'historien Maurice Crubellier, les mouvements pédagogiques sont capables de relever le défi d'un naufrage culturel, plus encore que scolaire, alors les rapports entre école et animation<sup>18</sup> sont à regarder de plus près et au sein même de l'École. En effet, ils ne se limitent pas à l'animation post et périscolaire, ni à l'apport des mouvements complémentaires de l'École, la professionnalisation des animateurs et la municipalisation de plus en plus forte des secteurs "enfance/jeunesse" modifiant progressivement la donne.

## **L'ANIMATION PÉDAGOGIQUE AU SEIN DE L'ÉCOLE**

Si l'animation se déploie depuis toujours autour de l'École et en articulation avec elle, essentiellement dans une perspective de complémentarité éducative, elle a eu - et a toujours - un autre type de rapport à l'institution scolaire et à l'acte d'enseigner en influençant les modes de pensée, les méthodes de travail et d'organisation au sein même de l'École. Elle est entrée dans les années 60 directement dans les établissements scolaires, avec plus ou moins de succès, en tous cas avec un succès sans commune mesure avec ce qui se passe sur ce plan dans les établissements du Ministère de l'agriculture. Elle prit alors la forme de foyers socio-éducatifs (FSE) et de clubs divers où l'on pouvait pratiquer des activités culturelles et sportives usuellement dévolues au secteur extrascolaire. Modifiant radicalement les rapports à

---

<sup>15</sup> Voir André Danancher, *Espaces pour l'enfance*, Éd. Créacop/FFC, Paris, 1978

<sup>16</sup> Noëlle Monin, Le mouvement des Francs et Franches Camarades (FFC) : de l'animation des loisirs des jeunes à la participation aux écoles ouvertes, *Revue Française de Pédagogie*, n° 118, janvier-mars 1997

<sup>17</sup> *L'éducation en mouvements*, Éd. APRIEF, Paris, 1994

<sup>18</sup> Charles Delorme, *De l'animation pédagogique à la recherche-action*, Éd. Chronique Sociale, Lyon, 1982

l'École et aux savoirs, ils devinrent quasiment un espace de contradiction pour les tenants de la pédagogie traditionnelle. Dans un contexte social en évolution profonde (concentration urbaine, augmentation du temps de loisir, modification de l'organisation du travail, circulation accélérée de l'information, etc...) ils participèrent activement à la réinterrogation des fonctions de l'École de la République et des méthodes pédagogiques. Cette contestation, qui vécue ses plus beaux jours après mai 68, mis en avant un mot d'ordre : "changer l'École"<sup>19</sup>. Ce devint un objectif pour de nombreux enseignants militants, s'appuyant sur les travaux de chercheurs aussi différents que Lobrot, de Peretti, Mendel, etc...mais surtout, peut-être, Bourdieu et Passeron, Baudelot, Establet, Vasquez, Oury, Lapassade, Charlot et tant d'autres, sans doute moins connus mais non moins importants.

La perspective de transformation de l'École donna aussi naissance à ce qu'il fut convenu de nommer "l'animation pédagogique", animation qui se développe dans le cadre contraint de l'institution scolaire elle-même et dont le caractère obligatoire n'est pas la moindre des différences à opposer aux activités d'animation menées hors de l'école, sur la base du volontariat. Le "professeur-animateur" est supposé capable de produire une stratégie de changement, composante intrinsèque de la fonction d'animation. Comme l'écrit Delorme "les processus d'animation ne portent-ils pas déjà en eux-mêmes une certaine forme de contestation du savoir, ou de sa transmission par l'école" (Delorme, 1982). L'animation s'intéresse alors à l'École pour en faire la critique et se placer dans une dynamique de changement, d'alternative pédagogique et d'innovation<sup>20</sup>, souvent difficilement supportable pour l'institution scolaire. Cet élément historique, rarement pris en compte, nous semble pourtant avoir marqué durablement les rapports de méfiance entre l'Éducation nationale et le secteur de l'animation.

Influencées par la psychosociologie, les expériences d'animation pédagogique se réfèrent globalement à un concept peu stabilisé, mais que Delorme a tenté de définir, en s'inspirant de Imhof<sup>21</sup>, de la manière suivante : "...l'animation pédagogique peut être comprise comme une action visant à développer la communication et à structurer la vie scolaire, à la fois au niveau du groupe-classe, de l'établissement, et du système scolaire dans son ensemble. Retenons aussi sa fonction d'adaptation aux formes nouvelles de la vie scolaire avec les deux aspects

---

<sup>19</sup> Voir M. Lobrot et alii, *Changer l'école*, Éd. de l'EPI, Paris, 1970

<sup>20</sup> Face à la crise de l'enseignement, l'animation pédagogique est souvent un des leviers de l'innovation pédagogique. Voir Raymond Toraille, *L'animation pédagogique aujourd'hui*, Éd. ESF, Paris, 1985

<sup>21</sup> Auteur-coordonnateur des premières définitions de l'animation dans les années 60.

complémentaires de remèdes aux inadaptations de l'école dans un contexte socio-économique bouleversé (...) et de développement individuel et collectif (...)»<sup>22</sup>.

Aujourd'hui, cette animation pédagogique est passée en partie dans les pratiques usuelles de l'École, même s'il n'y a pas une conscience générale de la genèse ni de la dynamique de ce processus. Nous en trouvons des signes nombreux qui ont à voir avec l'instauration progressive de pratiques de participation démocratique, avec les emprunts de plus en plus fréquents et "officiels" à la pédagogie Freinet<sup>23</sup> et aux pédagogies nouvelles en général, avec surtout, comme nous allons le voir, la succession des dispositifs visant à ouvrir l'école à propos de l'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes et d'un de ses corollaires, l'aménagement des rythmes scolaires.

Les rapports parfois difficiles, voire conflictuels, entre l'École et le monde de l'animation peuvent être liés à une certaine incompréhension réciproque du "sens de l'action" qui marque chaque institution. Comme en témoigne un animateur d'Amiens, interrogé par Tariq Ragi : "Il arrive des moments où les enseignants ne comprennent pas le sens de notre engagement, ils considèrent que nous sommes des "amuseurs", car, après tout, c'est eux qui détiennent le vrai savoir. Nous, on est là pour organiser des fêtes couscous, danse du ventre, ou je ne sais quoi. Ils ont tout faux !" <sup>24</sup>. A l'évidence, il est possible de citer des propos en miroir tenus par les enseignants qui se plaignent bien souvent d'être vus par des animateurs comme "des maîtres arrogants détenteurs de tous les pouvoirs", voire comme "des flics du système".

Il faut parfois faire preuve de diplomatie, voire de beaucoup plus, quand on est animateur et que l'on veut travailler dans l'école, dans l'intérêt bien compris des enfants. Ainsi, une animatrice, intervenant dans un collège explique comment elle a choisi de s'y prendre pour construire un partenariat : "C'est ainsi que pendant quelques mois, j'ai été amenée à découvrir les enseignants sans jamais essayer de mettre, a priori, en avant mon métier d'animatrice. Je le faisais au hasard des discussions, quand ils leur arrivaient, après s'être aperçus que ma vision des jeunes - de leurs élèves - était quelque peu différente de la leur, de me poser invariablement cette même question, « Mais au fait Valérie, tu enseignes quoi ? ». Ainsi commençait la présentation de mon métier. Grâce à cette approche non frontale, et je dois dire

---

<sup>22</sup> Charles Delorme, op. cit.

<sup>23</sup> Célestin Freinet, *Œuvres pédagogiques*, Le Seuil, Paris, 1994

<sup>24</sup> Tariq Ragi, *Acteurs de l'intégration. Les associations et les pratiques éducatives*, L'Harmattan, Paris, 1998

plutôt conviviale, il n'a pas fallu une année pour dénombrer trois projets menés en partenariat, lesquels avaient concerné une vingtaine d'enseignants sur les soixante que compte l'équipe"<sup>25</sup>.

Les représentations qui produisent ces discours sont des handicaps majeurs à toute action éducative concertée et le travail d'information, dès les formations initiales, sur les rôles respectifs des uns et des autres pourrait être une proposition simple dont les effets positifs seraient sans commune mesure avec l'investissement consenti. Cette politique pourrait simplifier la tâche des uns et des autres.

## **L'ANIMATION SCOLAIRE, ACCUEIL, AMÉNAGEMENT DES RYTHMES ET SOUTIEN**

Ce que certains, comme Jean-Claude Gillet et Jean-Pierre Augustin<sup>26</sup>, nomment l' « animation scolaire », regroupe à la fois ce qui se passe au sein de l'école et autour de l'école dans une articulation avec elle plus ou moins lisible et explicite, plus ou moins fondée théoriquement, plus ou moins argumentée. Dénomination molle, l'animation scolaire intègre souvent une partie de ce que nous avons décrit ci-dessus comme l'animation pédagogique, les actions éducatives post et périscolaires - souvent nommées « activités éducatives périscolaires » (AEPS) -, voire une partie des activités extrascolaires pour peu qu'elles se définissent clairement par rapport à l'École. C'est ainsi que le soutien scolaire, l'aide aux devoirs, l'accompagnement scolaire devinrent des secteurs importants de l'animation<sup>27</sup>, reposant surtout sur des emplois aux statuts fragiles et sur des personnels devant jongler avec les temps partiels et les vacances pour pouvoir vivre.

Se développe, par ailleurs, le système des « intervenants » dans l'école, intervenants qui assurent des prestations d'animation pédagogique que les enseignants ne peuvent assurer, soit en raison de leur impératif de spécialisation (prestations artistiques), de leur technicité (initiation musicale avancée) ou parce qu'elles requiert un matériel particulier dont ils ne disposent pas à l'école (expositions, malles pédagogiques, castelet, bibliobus, etc...). Certaines animations scolaires supposent des déplacements hors de l'école et un partenariat

---

<sup>25</sup> Valérie Payen-Larchevesque, *Les projets d'action éducative concertée : un levier dans la construction partenariale des politiques de jeunesse en milieu rural ?*, Mémoire DEFA, DRDJS / DRASS Haute-Normandie, Rouen, 2002

<sup>26</sup> Jean-Claude Gillet et Jean-Pierre Augustin, *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*, L'Harmattan, Paris, 2000

<sup>27</sup> On doit relever ici le rôle important du FAS au regard du problème de l'intégration des enfants issus de l'immigration.

avec d'autres structures (bibliothèque, atelier environnement, salle de spectacle, équipement sportif, piscine...). Ce secteur s'est considérablement développé ces dernières années et l'analyse de l'offre de formation montre bien qu'il existe un volume non négligeable de professionnels directement concernés par ce type d'animation scolaire. C'est aussi, signalons-le, un secteur qui s'est largement marchandisé.

Par extension, on vit même l'accueil des enfants être ramené du côté de l'animation scolaire, qu'il s'agisse de l'accueil avant et après la classe, du temps de repas (surveillance de la restauration scolaire) ou même de cet accueil particulier que constitue le travail des agents spécialisés d'école maternelle (ASEM). Sur ce dernier point, certains mouvements laïques complémentaires de l'École (comme la Ligue de l'Enseignement, les Francas, les CEMEA...) assurèrent très tôt – et continue d'assurer au moins en partie - la formation de ces personnels dans le cadre d'accords avec le Centre national de formation des personnels territoriaux (CNFPT). Ces formations, souvent assurées par des institutrices d'école maternelle par ailleurs formatrices dans des mouvements d'éducation populaire, furent inspirées des formations BAFA, complétées de modules spécifiques consacrés à la petite enfance (souvent inspirés des contenus du CAP « Petite enfance ») et au rôle d'Agent spécialisé d'école maternelle.

Dans ces activités d'animation scolaire, qui débordent des horaires de classe, nous sommes toutefois encore loin d'une politique d'ouverture des locaux scolaires en dehors des heures de classes pour y organiser et pratiquer des activités sociales et culturelles au profit de l'ensemble de la population. Pourtant, cette ouverture figurait déjà dans la VI<sup>ème</sup> Plan et fut reprise par le VII<sup>ème</sup> (Programme d'action prioritaire n° 16).

Aujourd'hui, le secteur d'activité d'animation scolaire le plus conséquent reste celui qui s'est constitué autour des dispositifs successifs d'aménagements des rythmes (de vie, de l'enfant, scolaires...). Ils ont pour noms de code : ATS, ARES, ARVE, CATE, CVE, ARS, ARVEJ, CEL, PEL<sup>28</sup>. Autour d'eux s'est constitué un secteur spécifique de l'animation volontaire et professionnelle, employant des personnels de plus en plus nombreux. En 1992-93 on estimait que 85 332 animateurs bénévoles ou rémunérés étaient intervenus à l'école et hors l'école dans le cadre des contrats d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes ! Début 1997, le ministère de la Jeunesse et des sports estimait alors à 223 000 le nombre des

---

<sup>28</sup> Aménagement du temps scolaire, Aménagement des rythmes de vie des enfants, Contrats d'aménagement des temps de l'enfant, Aménagements des rythmes scolaires, Aménagements des rythmes de vie des enfants et des jeunes, Contrat éducatif local, Projet éducatif local.

intervenants nécessaires, à terme, pour généraliser le dispositif d'aménagement des rythmes scolaires. Comme on peut s'en douter, dans un contexte social marqué par le chômage, la dimension de l'emploi est devenue rapidement une dimension majeure de tous ces dispositifs. Les derniers en date viennent, de plus, se superposer avec le programme "nouveaux services – emplois jeunes", programme de résorption du chômage des jeunes massivement aidé par l'État.

L'imbrication des temps scolaires et périscolaires, l'imbrication des responsabilités (Éducation nationale ou collectivités locales) a rendu le fonctionnement de ces dispositifs complexe, mais localement des solutions ont été trouvées pour permettre aux enfants de profiter de ces activités complémentaires de celles des programmes scolaires. Si, comme l'a montré le CREDOC, ces activités ont peu d'effets immédiats sur les résultats scolaires des enfants, elles améliorent au moins le plaisir d'aller à l'école, ce qui peut s'avérer déterminant dans la construction d'un rapport positif à l'enseignement. Dans ce cadre éducatif novateur, de nouvelles compétences furent mises en évidence et attendues des partenaires. En toute logique, le coût du dispositif et tout particulièrement de l'encadrement<sup>29</sup> et de sa formation éventuelle, fut mis alors en avant.

Si les dispositifs se sont succédés, globalement les modalités de mise en œuvre et la réalité de l'encadrement sont restés les mêmes. Ainsi les travaux d'évaluation du volet emploi de l'ARS, menés par le CEREQ<sup>30</sup> à la demande du ministère de la Jeunesse et des sports, nous donnent de précieuses informations sur cette population qui participe à la réalisation de ce qui est devenu l'espace privilégié du partenariat entre les enseignants et les animateurs.

Quelles sont donc les principales caractéristiques de ces intervenants alors que le MJS estime à plus de 100 000 équivalents temps pleins le gisement d'emplois ?

- il s'agit d'une population jeune, féminisée et de formation initiale élevée
- des intervenants formés pour la plupart aux métiers de l'animation, du sport ou de la culture
- des fonctions différentes et inégalement représentées : ceux qui ont suivi exclusivement une formation de type BAFA / BAFD et ceux qualifiés dans le domaine sportif sont proportionnellement les plus nombreux.

---

<sup>29</sup> Voir le rapport d'évaluation des sites pilotes rédigé par le CESARE.

<sup>30</sup> Jean-Paul Cadet et Jean-Christophe Pétrone, *Les intervenants de l'aménagement des rythmes scolaires au-delà de l'image d'Épinal*, CEREQ / Département professions et marché du travail, Marseille, janvier 1998 (Rapport d'évaluation du volet emploi de l'ARS commandité par le MJS).

Le rapport précise, en outre, que « pour les domaines d'intervention proposés dans le questionnaire, les individus qui se déclarent intervenants dans les domaines culturel ou artistique sont les plus nombreux. La fonction d'intervenant dans le domaine sportif arrive en deuxième position. Le reste des intervenants se répartit entre les fonctions d'animateur polyvalent, d'accompagnateur, d'animateur dans les domaines scientifique et technique et de responsable de site (informatique). Le lien entre la fonction de l'intervenant et son profil de formation spécifique est assez fort ».

Le problème de fond, lié à ces dispositifs, réside dans la difficile articulation d'activités éducatives qui se veulent complémentaires dans un contexte institutionnel rigide et marqué, comme nous l'avons dit, par une méfiance réciproque entre les secteurs concernés<sup>31</sup>. N'oublions pas non plus que les parents ne sont pas tous favorables, a priori, à la multiplicité des intervenants à l'école, qu'ils voient comme proposant des activités concurrentes des « enseignements » de l'école. La double exigence de performance scolaire et d'épanouissement de la personnalité est plutôt réservée aux classes moyennes<sup>32</sup>. De plus, les premiers dispositifs reposaient sur un partenariat limité au Ministère de l'éducation nationale et au Ministère de la jeunesse et des sports d'une part, aux collectivités territoriales et au secteur associatif local d'autre part. Le Contrat éducatif local (CEL) a fait évoluer le système, en enrichissant le partenariat du ministère de la Culture, de celui de la Ville, et en s'inscrivant plus ou moins clairement dans une perspective de développement local. Comme l'écrivait Edwige Avice, présidente du Conseil national des activités physiques et sportives (CNAPS) : "les CEL visent à affirmer une politique d'animation culturelle, socio-éducative et sportive de proximité, prenant en compte toutes les vicissitudes de la vie quotidienne des pays et territoires. C'est à ce titre, un observatoire virtuel de l'état des pratiques sportives et des besoins des publics dans un contexte local dominé par la coopération intercommunale...L'animation de proximité est l'un des axes de réflexion de notre Conseil"<sup>33</sup>. On voit bien apparaître, dès lors, une articulation entre la vie locale et l'École, pour une plus grande cohérence de l'éducation des enfants et des jeunes. Ceci étant, les animateurs sont au centre de la difficile question de l'articulation des projets et de l'harmonisation des programmations. Il reste alors à formaliser cette cohérence en travaillant localement à une

---

<sup>31</sup> Notons aussi la réticence de certains syndicats qui craindraient, en particulier, une ingérence du pouvoir politique local dans l'école.

<sup>32</sup> François Dubet et Danilo Martucelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Éd. du Seuil, Paris, 1996

<sup>33</sup> Edwige Avice, Éditorial, *Grain de CEL*, n° 4, 2000

référence commune à tous les intervenants. C'est ce que se propose de constituer le Projet éducatif local (PEL), véritable soubassement du Contrat éducatif local. Notons au passage qu'on retrouve cette notion très tôt dans les écrits des Francas<sup>34</sup>, fédération d'éducation populaire plus particulièrement orientée vers l'éducation des enfants et des jeunes.

Les activités se développant et se multipliant sur un même territoire, la coordination du projet éducatif et de la mise en œuvre de la fonction d'animation est devenue vite, elle aussi, un objet de préoccupation, une revendication ...et un enjeu pour les acteurs locaux. Dès 1997, le forum des sites pilotes avait mis l'accent sur la nécessité de la présence d'un coordonnateur<sup>35</sup>. La circulaire du 25 octobre 2000 indiquait ce que l'on attend d'un coordonnateur de CEL, mais le texte ouvrait trop de possibles pour définir véritablement la mission qui pourrait être la sienne. Les travaux fondateurs du CESARE, ceux de groupes de réflexion plus récents encore, et particulièrement ceux du Groupe de suivi interministériel (GSI), les acquis de l'expérience, structurent toutefois un cadre de références cohérent qui permet d'avancer quelques éléments d'un profil idéal-typique de coordonnateur, sans autre ambition ici que de contribuer à la réflexion engagée par ailleurs. Au-delà des effets de taille, de la variabilité des configurations institutionnelles, de la composante historique locale, les coordonnateurs partagent des caractéristiques forgées par les principes fondateurs de cette politique éducative originale. Que peut être ce coordonnateur ? Certains l'ont comparé à un chef d'orchestre. L'image est parlante, et valorisante pour les intéressés, mais trouve rapidement ses limites. En effet, dans le CEL chacun est le libre acteur d'une communauté éducative cohérente. Dans ce cas, il ne semble pas que l'on puisse laisser à penser qu'on attendra de lui l'exécution d'une partition écrite d'avance, et par d'autres. «La mission éducative, dont le CEL est l'expression, est une responsabilité partagée». Cette affirmation implique que le coordonnateur soit capable de mettre en œuvre un espace d'expression et de construction collective. La perspective de bâtir, de manière partenariale, un Projet éducatif local renvoie à la nécessité de faire vivre un cadre coopératif. Plus encore, poser que ce projet doive faire référence, engage le coordonnateur dans un mode de fonctionnement démocratique qui réfère régulièrement les contributions individuelles à des finalités claires et explicites, partagées collectivement. Le coordonnateur n'est pas un directeur, mais il se doit de maintenir le cap. L'animation du partenariat, qui constitue une de ses missions, le conduit à développer des compétences particulières. La tâche

---

<sup>34</sup> Jean-Paul Henri, *Place de l'enfant*, Éd. Milan / Les Francas, Paris, 1992 et L'articulation entre projet local et projet d'école .- *Les Cahiers de la place de l'enfant*, les Francas, 1995

<sup>35</sup> Fédération nationale des Francas, L'aménagement du temps des enfants et des jeunes, *Document de travail et contribution au Forum des sites pilotes*, INJEP, Marly-le-Roi, 12 et 13 juin 1997

s'avère complexe dans un contexte pluri-institutionnel comme celui du CEL. Il s'agit d'éviter l'écueil de l'ethnocentrisme professionnel, de déjouer les effets pervers des rapports de forces, d'élucider les stratégies cachées, pour valoriser les initiatives qui vont dans le sens d'une action concertée des co-éducateurs de l'enfant. Sans oublier une nécessaire volonté politique de mettre en vie les principes de démocratie locale participative...

Cette approche, partagée par de nombreux professionnels, nous amène logiquement à penser que le choix d'un animateur (ayant suivi une formation professionnelle supérieure) comme coordinateur serait très pertinent, la qualification de ce type de professionnel semblant être la qualification ad hoc. Comme nous l'avons vu, sa légitimité repose sur une histoire déjà ancienne de l'action concertée en matière d'éducation. Ce type de professionnel semble, de plus, être le mieux à même de porter le projet éducatif local dans une réelle perspective de transformation sociale, dont la nécessité et l'urgence n'est plus aujourd'hui à démontrer.

Mettons enfin ces considérations en perspectives : l'école de demain sera inmanquablement celle de l'éducation tout au long de la vie, et cette dernière ne peut que dépasser le seul pré carré de l'instruction publique, quel que soit son nom de code institutionnel.

Autour de lui, le secteur de l'animation scolaire doit se structurer pour être à la fois plus efficace et mieux perçu de l'environnement éducatif. Il faudra sans doute s'interroger sur deux points particuliers qui restent de véritables problèmes :

- la place faite aux bénévoles et aux volontaires, dans une politique d'ouverture et d'association de personnes ressources locales, pour certaines déjà impliquées depuis longtemps dans ces dispositifs. Ainsi, des parents qui ont été sollicités pour intervenir risquent de se voir évincés par l'institutionnalisation progressive du dispositif.

- La place des aides éducateurs de l'éducation nationale dans ces espaces éducatifs particuliers qui ré-interrogent la place qu'on leur assigne éventuellement au sein de l'établissement et qui pose la question de la concurrence avec d'autres professionnels ou bénévoles de l'animation.

Il faudrait sans doute redire avec force que l'animation participe pleinement de l'éducation et ne peut en aucun cas être considérée comme un secteur « para-éducatif », comme l'avancé

Henri Eckert<sup>36</sup>, du CEREQ, en faisant le parallèle avec le secteur médical qui entretient à sa périphérie un secteur « paramédical ».

## LES AIDES ÉDUCATEURS DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Les rapports qu'entretiennent le champ de l'animation et l'Éducation nationale n'affecte en général que le travail des animateurs amenés à intervenir en articulation avec l'École, sans qu'il y ait d'incidence directe sur la gestion des emplois puisque ces derniers ne dépendent pas de l'Éducation nationale. Toutefois, depuis 1998 la situation a évolué avec l'arrivée des « aides-éducateurs » dans le cadre du dispositif "Nouveaux services Emplois jeunes". En effet, une partie importante de ces aides-éducateurs<sup>37</sup> se sont orientés, bon gré mal gré, vers des rôles et des formations d'animateurs. Ce choix a pu être délibéré, mis en perspective dès le début du contrat ou plus tardif en fonction de ce qui fut découvert sur le terrain professionnel, ou, pour d'autres, contraint par la mise en forme de l'offre de formation.

Il nous faut donc y regarder de plus près. Il est exclu de reprendre dans ce travail les résultats des nombreuses études qui ont été menés sur les emplois jeunes et qui sont toutes accessibles; le lecteur intéressé pourra s'y reporter aisément. Nous nous centrons ici sur la problématique qui nous intéresse plus particulièrement, celle de l'animation.

Quand le programme a démarré, il faut bien dire que personne ne savait exactement les tâches qui seraient confiées aux "emplois jeunes" dans l'éducation nationale (il en fut de même parfois dans d'autres contextes). Rapidement il fut précisé ce qu'ils ne pouvaient ou ne devaient pas faire. Ainsi, ils ne devraient pas empiéter sur le domaine réservé des enseignants, ni sur celui des autres personnels de l'institution. Ces corps constitués ne l'auraient pas toléré et l'esprit du programme imposait de plus de « nouveaux services », sinon de nouveaux métiers. Mais, comme le fait remarquer le CEREQ<sup>38</sup>, l'activité de ces intervenants reste insuffisamment définie. Bien souvent, l'aide-éducateur a été amené à le faire par lui-même, en

---

<sup>36</sup> Henri Eckert, Intervention lors des 7<sup>èmes</sup> rendez-vous Place de l'enfant, organisés par les Francas en août 1998 sur le thème : « Professionnalisation, bénévolat, volontariat, quels enjeux pour demain ?, Actes de l'atelier JPA, Jeunesse au Plein Air, Paris, septembre 1998

<sup>37</sup> Nous retirons les guillemets, mais la dénomination mérite d'être déconstruite afin d'éclairer les ambiguïtés de leur rôle.

<sup>38</sup> Jean-Paul Cadet et alii, *De nouveaux intervenants à l'école : nouveau service, nouvel emploi ? Évaluation du dispositif expérimental de l'aménagement des rythmes scolaires*, Éd CEREQ : Marseille, novembre 1998, (Document n° 139, série "Évaluation")

mesurant bien que, dès lors, sa légitimité auprès de l'équipe éducative, des parents et même des enfants était loin d'être acquise.

Certaines tâches semblaient ici ou là se prêter plus particulièrement à un investissement de ces nouveaux personnels : l'animation des bibliothèques / centres documentaires dans les écoles primaires (qui ne disposent pas de personnels spécifiques), l'animation des nouveaux ateliers informatiques, la régulation des situations conflictuelles dans l'école<sup>39</sup>, enfin la prise en charge d'ateliers dans le cadre des activités liés à l'ARVEJ ou à un autre dispositif d'aménagement des rythmes scolaires (certains dispositifs se sont en effet empilés).

Bon nombre des aides éducateurs qui trouvèrent leur place dans l'institution ont occupé des rôles liés à l'animation. Qu'ils aient été appelés, ou pas, "animateur" ne change rien au fait qu'ils aient tenu ce rôle, devenu acceptable dans le système puisque inexistant auparavant, du moins formellement et statutairement. En écologie, les spécialistes diraient que s'est révélé là une « niche » qui a permis aux nouveaux venus de vivre. Mais, comme dans la nature, la vie ne se conçoit pas sans lutte. Certains « emplois jeunes »<sup>40</sup> occupaient ce rôle par éviction d'animateurs en poste, parfois depuis des années, comme ce fut souvent le cas dans l'encadrement des activités d'aménagement des rythmes scolaires<sup>41</sup>. Certains élus interrogés nous ont d'ailleurs dit avoir déploré la situation mais ne pas pouvoir raisonnablement laisser en place des animateurs municipaux ou associatifs, qu'ils devaient directement ou indirectement rémunérer, et avoir en parallèle des forces d'encadrement fournies par l'Éducation nationale.

Enfin, certains occupaient des emplois plus difficiles à cerner dans un premier temps au seul examen des dénominations utilisées. Ce fut le cas, par exemple, des « médiateurs éducatifs ». Nous sommes là devant un brouillage, effet pervers des contraintes du dispositif "Nouveaux services emplois jeunes". La nécessité d'afficher la nouveauté est passée par une re-dénomination de rôles qui existaient parfois pourtant par ailleurs, souvent à quelques nuances près. Les preuves en sont multiples et le phénomène est bien connu, mais nous citerons là pour illustration le cas de la formation proposée par l'université de Paris V aux « médiateurs éducatifs » (la même qu'aux « aides-éducateurs ») : un DUT Carrières sociales, option

---

<sup>39</sup> Cf. Vers le pacifisme à l'école secondaire : la résolution de conflits et la médiation. Guide d'animation.- Éd. Chenelière, 2000

<sup>40</sup> Nous utilisons ici cette terminologie approximative (qui ne désigne en rien un rôle ou une fonction) et quelque peu stigmatisante par facilité. Mais, il est clair que si l'usage commun va dans ce sens, c'est aussi que, quoi qu'en dise l'État, ces emplois ne sont pas des emplois comme les autres.

<sup>41</sup> D'une manière plus générale, comme nous le dit un animateur : "ce qui me préoccupe en tant qu'animateur professionnel...(c'est) l'importance des contrats aidés dans les structures associatives, voire les collectivités territoriales...notamment dans certains secteurs très marqués par le développement des emplois jeunes" (mai 2002).

"animation socioculturelle et sociale". Il est très clair, y compris et avant tout pour les étudiants concernés, que cette formation à l'animation, sanctionnée par un titre d'État, ne met pas sur le marché de l'emploi des « médiateurs éducatifs » mais bien des animateurs.

L'arrivée massive d'emplois jeunes dans l'éducation nationale a créé des situations nouvelles sur lesquelles il sera bien difficile de revenir complètement, même si le dispositif est amené à disparaître. Les aides-éducateurs ont satisfait des besoins réels déjà anciens, ou répondu à des besoins nouveaux qu'ils ont contribué à créer, mais aujourd'hui les équipes éducatives ont intégré leur place, leur offre d'activité, et les projets d'écoles comme les programmes d'activités tiennent compte de leurs apports originaux.

Enfin, et pour clore sur cette question des emplois jeunes "animateurs" dans l'Éducation nationale, et au-delà, il serait important de réfléchir à ce qu'a provoqué (une fois de plus) l'arrivée de cohortes importantes de jeunes via un dispositif d'insertion par l'emploi et pour lequel l'animation constitue un des secteurs privilégiés d'atterrissage (l'animation restant un secteur qui se développe et qui recrute). Il est clair que pour ces derniers l'entrée dans la profession a été très particulière, atypique, et qu'elle ne s'inscrit pas dans les canons historiques de la professionnalisation dans ce secteur. Cette augmentation massive, non préparée et mal accompagnée, d'animateurs professionnels ne peut que faire évoluer la réalité de l'animation. Elle ne peut que nous interroger sur l'incidence que ce programme a pu avoir sur le difficile processus en cours de reconnaissance identitaire et sur celui de professionnalisation, pour le moment inachevé<sup>42</sup>. Sans doute la formation pourrait jouer un rôle déterminant de rééquilibrage, pour peu que la logique de compétences, plus souple il est vrai, n'engage pas l'État dans une voie qui déstructurerait un peu plus le secteur de l'animation professionnelle<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Éric Robinet, *Étude sociologique de la compétence professionnelle des animateurs socioculturels*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Metz, 2003

<sup>43</sup> Elisabeth Dugué, *Les apports de l'université à la logique compétence. L'exemple des formations en travail social*, Actes de la Biennale de l'éducation, APRIEF, Paris, 2000

