



**HAL**  
open science

## Parcours professionnels d'animateurs : les enjeux de la formation par compétences

Eric Gallibour, Yves Raibaud

### ► To cite this version:

Eric Gallibour, Yves Raibaud. Parcours professionnels d'animateurs : les enjeux de la formation par compétences. Gallibour E. et Raibaud Y. Transitions professionnelles dans le monde associatif et l'animation, L'Harmattan, pp.207-219, 2010. halshs-00526005

**HAL Id: halshs-00526005**

**<https://shs.hal.science/halshs-00526005>**

Submitted on 13 Oct 2010

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Parcours professionnels d'animateurs : les enjeux de la formation par compétences

*Eric Gallibour et Yves Raibaud*

Les diplômes d'Etat d'animateurs délivrés en France par la Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse et des Sports (DRDJS)<sup>1</sup>, s'appuient aujourd'hui sur un référentiel professionnel et de certification qui met au cœur de la formation la notion de compétence. La validation de cette compétence suppose qu'en situation de formation en alternance ou de stage, l'animateur-trice<sup>2</sup> soit capable de résoudre un certain nombre de problèmes techniques et relationnels en mobilisant des ressources, configurées en « capacités » (*être capable de...*), elles-mêmes liées à des « savoirs » (*savoir, savoir-faire, savoir-être*). L'animateur est censé combiner ces capacités pour obtenir un résultat dans l'activité réalisée, ce qu'on lui demande ensuite de présenter devant un jury de certification.

Parler des compétences en animation suppose donc aussi de rendre compte des enjeux que soulève la diffusion de ce nouveau modèle d'acquisition de diplômes. Les risques de « formatage » de ces dispositifs de formation ne sont pas minces, d'autant plus si l'obligation d'appliquer un référentiel va de pair pour les organismes de formation avec la gestion administrative et pédagogique de la

---

<sup>1</sup> Le Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien (BAPAAT) de niveau 5, le Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport (BPJEPS) de niveau 4, le Diplôme d'Etat de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport (DEJEPS) de niveau 3 et le Diplôme d'Etat Supérieur de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport (DESJEPS) de niveau 2, constituent les nouveaux diplômes permettant l'entrée dans la filière d'animation professionnelle.

<sup>2</sup> Dans la suite de ce texte le masculin sera utilisé comme représentant des deux sexes sans discrimination à l'égard des femmes et des hommes et à seule fin d'alléger le texte, sauf dans les cas où la distinction est rendue nécessaire par une référence possible aux études de genre.

sélection, l'évaluation et la certification des compétences des candidats et la socialisation à l'exercice de leur métier.

Certains auteurs ont déjà fait une approche critique de ce thème dans le champ professionnel de l'animation en France, et nous partageons pour une grande partie leurs analyses<sup>3</sup>. Notre regard se portera donc plus particulièrement sur la dimension biographique des compétences des animateurs en formation, lorsqu'il s'agit pour eux de démontrer leurs capacités à parler d'eux-mêmes, de leurs expériences personnelles et de leurs pratiques professionnelles. Plus qu'une sociologie des compétences des animateurs en formation, il s'agira d'analyser les cadres d'évaluation de ces compétences en s'intéressant aux contextes et aux situations d'interface dans lesquels sont engagés animateurs et formateurs (Goffman, 1974b). L'ambition de ce texte est de poser les bases d'une réflexion sur les dimensions subjectives de l'évaluation des compétences biographiques des animateurs<sup>4</sup>.

### **Les enjeux des discours sur les compétences de l'animateur**

De nombreuses associations et mouvements d'éducation populaire, en particulier les CEMÉA, font l'analyse que les discours institutionnels d'expertise sur les compétences des animateurs professionnels (notamment dans le cadre des nouveaux diplômes d'État) sont révélateurs d'un jugement (re)producteur de normes qui neutralise les questions sociales et politiques posées par l'émergence de cette profession<sup>5</sup>. Ces « discours d'experts » considèrent en effet qu'il existe non pas plusieurs manières d'appréhender les compétences des animateurs, mais une bonne et une mauvaise façon de le faire. Ce

---

<sup>3</sup> Voir Annette Obin-Coulon (dir) Animation et développement social : des professionnels à la recherche de nouvelles compétences, *Cahiers de l'action*, INJEP, 2005.

<sup>4</sup> Les données analysées intègrent d'une part, une recherche effectuée auprès des cadres de l'animation en formation DEDPAD entre 2000 à 2007 (Gallibour, Raibaud, 2008), (Raibaud, 2005) et d'autre part les résultats d'une enquête menée entre 2006 et 2009 auprès de 3 promotions d'animateurs en formation BAPAAAT, BPJEPS, DEJEPS gérées par les Centres d'Entraînement au Méthodes d'Éducation Active (CEMÉA). Le protocole d'enquête comprend : des observations participantes effectuées dans le cadre des réunions des formateurs, des bilans de formation et des jurys (de recrutement, de certification et de validation du diplôme) ; plusieurs entretiens réalisés auprès de 12 animateurs (6 garçons et 6 filles) ; des interviews de membres de jurys, de formateurs permanents et occasionnels, ainsi que des deux responsables de formations.

<sup>5</sup> Journées AGORAJEP, 5 mars 2009, Conseil Régional d'Ile de France, Paris 7<sup>ème</sup>.

langage de vérité se réfère à un corpus savant construisant une représentation univoque des compétences des animateurs. Tout en participant à un processus de construction scientifique des savoirs, ils refusent souvent de se soumettre à des principes épistémologiques de réfutabilité et de falsifiabilité (Bourdieu, 1987). Les producteurs et les adeptes de ces discours d'experts se trouvent à la fois dans le champ dominant de la formation institutionnelle (CNFPT, DRDJS) et dans le champ universitaire (IUT, Instituts de Travail Social, Universités). Ils sont généralement enclins à la production d'une orthodoxie qui définit ce que les compétences des animateurs doivent idéalement être, en éclipsant au mieux les débats scientifiques que suscitent leurs différents usages et représentations ou en occultant au pire les difficultés que recouvre leur exercice dans le monde professionnel. Les discours de ces *aficionados* d'un modèle de gestion basé sur l'efficacité, proche des logiques de l'entreprise et du management par les compétences, oublient ainsi que la possibilité pour l'animateur de mettre en œuvre ses compétences dans l'organisation qui l'emploie dépend autant de son statut et de son niveau de diplôme que de sa fonction et de son rôle ou de la nature de son travail et de ses relations professionnelles. Ceci est particulièrement vrai lorsque l'organisation ne reconnaît pas à l'animateur de compétences autres que celles que lui impose sa fiche de poste ou lorsqu'on ne lui donne pas les moyens ni l'opportunité d'agir pour les exercer.

Or, depuis le processus de décentralisation politique et de déconcentration des services de l'État, les animateurs professionnels évoluent dans des conjonctures politiques instables et des territoires administratifs hétéronomes, exercent leurs activités dans des secteurs de plus en plus diversifiés, doivent faire face à des publics hétérogènes, et continuent d'occuper des positions professionnelles hiérarchiquement dominées dans des contextes de travail précaires ou des situations professionnelles labiles (Lebon, 2009). Malgré ces réalités professionnelles lorsqu'on parle de compétences pour l'animateur, celles-ci sont généralement rattachées à des demandes paradoxales : faire preuve d'innovation et de créativité dans ses actions et ses projets en intégrant des démarches participatives tout en suivant des consignes et des programmes préétablis, coopérer dans ses actions avec des partenaires dont les intérêts sont parfois antagonistes, animer et coordonner des réseaux d'acteurs professionnels souvent en concurrence sur un même territoire, être capable de prendre des décisions techniques appropriées et de trouver des solutions budgétaires adaptées aux besoins des publics tout en se conformant aux normes de management et aux règles de gestion financières définies par l'administratif et le politique.

La diffusion de cette idéologie positiviste et idéalisée qui met de côté les enjeux sociohistoriques, politiques et institutionnels que recouvre la reconnaissance professionnelle des compétences liées au métier d'animateur, permet de mieux comprendre pourquoi la plupart des penseurs de l'animation<sup>6</sup> abordent la notion de compétence en animation lorsqu'il s'agit de renforcer la légitimité de sa professionnalisation. La construction des compétences de l'animateur se ferait ainsi dans l'articulation entre des modèles empruntés aussi bien au monde des bénévoles qu'à celui des professionnels (militant, technicien et médiateur) intégrant des fonctions (production, élucidation et facilitation) et des pôles d'activité spécifiques (idéologique, économique et symbolique) (Augustin, Gillet, 2000). Elle posséderait également une dimension praxéologique<sup>7</sup> : *«Une compétence est un trait d'union entre caractéristiques individuelles et qualités requises pour mener à bien des missions professionnelles. Elle est donc autant dynamique que stratégique, se développe de façon permanente au cours de la vie active et professionnelle, devient une pratique peu à peu maîtrisée, et seules les expériences de terrain permettent de construire des compétences dès lors qu'elles comportent difficultés, défis, responsabilités : elles permettent d'apprendre à apprendre.»* (Augustin, Gillet, 2000 : 169). Cette conception des compétences de l'animateur peut se rapprocher du concept de *commitment* faisant de l'exercice de ce métier un art *«fait de qualités relationnelles liées à la personnalité, aux savoir-faire empiriques et opératoires efficaces, construit par l'intuition et l'expérience, faisant corps avec la personnalité et la situation.»* (Becker, 1960). Plus généralement, les compétences professionnelles de l'animateur sont envisagées, soit comme un *ethos praxéologique* illustrant son aptitude réflexive et sa distanciation sur sa pratique - proche de l'auto-analyse bourdieusienne - lui permettant dans l'action de s'adapter pour atteindre ses objectifs, soit comme un *habitus à incorporer*, c'est-à-dire un capital d'expériences acquises et accumulées au cours de ses trajectoires socioprofessionnelles et ses parcours de formation (Gillet, 1995 ; Bourdieu, 2004).

---

<sup>6</sup> Besnard (1985), Simonot (1987), Poujol (1989), Gillet (1995, 2006, 2009), Augustin et Gillet (2000), Mignon (2005)

<sup>7</sup> Un praxéologue : *«C'est-à-dire un praticien qui est informé de son action par une théorie issue de l'expérience et de la réflexion sur celle-ci.»* in Augustin J.-P., Gillet J.-C., (2000), op. cit., p. 156.

Nous pensons que ces différents discours sur les compétences des animateurs, en s'investissant dans les comportements et les stratégies des acteurs du champ de la formation professionnelle, opèrent l'interférence et la mutuelle transformation des uns et des autres (Foucault, 1966). Ils contribuent à faire de la construction des compétences dans le champ de l'animation professionnelle un paradigme, c'est-à-dire un référentiel du monde de l'animation qui en tant que système de représentations partagées par un groupe d'acteurs tend à unifier leurs pratiques et leurs représentations, malgré les désaccords et les divergences d'interprétations qu'ils ont et se font de la place et du rôle de l'animateur dans la société. Un détour par la sociologie du travail et des professions nous a permis de souligner que la plupart des acteurs du champ de la formation et de l'animation professionnelle s'accordaient sur le fait qu'il n'y avait pas une mais des compétences, que celles-ci ne renvoyaient pas exclusivement à la qualification, qu'elles supposaient de prendre en compte l'expérience de la personne et possédaient nécessairement une dimension collective impliquant la coopération avec des partenaires (Gallibour, 2006). Si la construction des compétences des animateurs n'échappent pas à l'élaboration de référentiels, il faut donc convenir que le processus d'institutionnalisation des compétences de l'animateur professionnel comporte un risque de formatage<sup>8</sup>.

Dans les dispositifs de formation du BAPAAT au DESJEPS, l'application d'un référentiel de compétences interroge directement ses finalités et ses modes d'évaluation. Le formatage des compétences s'illustre par une conception accumulative des savoirs et des aptitudes expérimentés et acquis en formation et en alternance qu'il conviendrait ensuite d'appliquer dans l'activité professionnelle de manière opérationnelle. Tout se passe comme si étaient mis de côté : les profils des individus (ayant souvent vécus des ruptures dans leurs trajectoires scolaires et socioprofessionnelles), les dynamiques d'acquisition et de réappropriation, les processus de co-construction des savoirs ou la variabilité des contextes et des situations dans laquelle les compétences des animateurs s'exercent, etc. Cette conception mécaniste des processus d'apprentissage en formation utilise le référentiel dans une logique hologrammatique - selon laquelle la partie (le référentiel) est dans le tout (le processus de

---

<sup>8</sup> CF : Jöhr C., (s.d.). *Référentiel de compétences des métiers de l'animation socioculturelle*. Groupe de pilotage Suisse Romande, Genève : FASE, FASL, 2002. Site internet : [www.anim.ch](http://www.anim.ch).

formation), et inversement – en s’attachant davantage à une représentation idéalisée des compétences qu’à une appréhension sociologique de la complexité de leur construction.

De ce point de vue, tout se passe comme si l’usage du référentiel dans les dispositifs de formation s’appuyait sur trois logiques de discours permettant de gérer le décalage existant entre l’idéal et la réalité professionnelle vécue par les animateurs (Jodelet, 1989). La première logique discursive s’illustre par une *distorsion* en oubliant certains éléments relatifs à la finalité économique et politique du référentiel de compétences contribuant au formatage de l’activité professionnelle, au profit d’un embellissement de son aspect opératoire dans le dispositif de formation. La deuxième logique marquée par la *supplémentation* consiste à donner au référentiel des attributs pédagogiques qui ne lui appartiennent pas en propre, en présentant par exemple le découpage des compétences (en certifications ou en unités capitalisables) comme un corpus de règles aux pouvoirs « surnaturels » qui seraient capables de transformer les situations personnelles et professionnelles des personnes, en leur permettant notamment une plus grande mobilité sociale. Enfin, la troisième logique dite de *défalcation*, correspond à une suppression d’attribut qui s’exprime par l’occultation de l’interprétation subjective du référentiel par les membres des jurys et des rapports de domination institutionnelle qui structurent son imposition dans le champ de la formation professionnelle.

Dans ce sens, l’application d’un référentiel peut contribuer au formatage des compétences de l’animateur à partir du moment où le référentiel est envisagé comme une boîte à outils dont l’objectif est d’abord et avant tout d’adapter et d’ajuster les futurs professionnels aux exigences administratives des institutions de tutelle, comme à celles du marché de l’emploi et des organisations de travail. Inscrite dans les dispositifs de formation, cette conception des compétences de l’animateur et de son rôle tend à le rapprocher de la figure libérale du salarié flexible et performant. Elle a conduit les associations et mouvements d’éducation populaire à produire leur propre définition des compétences (Francas, 2003) et à rappeler que : « *la notion de compétence est montée en puissance en même temps que celle d’évaluation dans le champ de la formation quand il s’est agi de tenter d’objectiver les actes d’animation, autant que ceux de l’instruction ou de l’éducation* » (Ghéno, 1999 : 21).

Vu sous un angle plus institutionnel, l’usage du référentiel pour construire les compétences des animateurs dans les dispositifs de formation du BAPAAT au DEJEPS risque de limiter le rôle des formateurs à un processus d’identification et d’évaluation de

comportements et de savoirs requis. Pour ces formateurs, il s'agit alors de se conformer aux exigences d'une gestion bureaucratique marquée par un accroissement du temps consacré à la gestion administrative de «l'accompagnement individualisé des parcours de formation», ce qui tend à rapprocher ces dispositifs de formation, de ceux déjà mis en place pour l'aide et l'accompagnement à l'insertion des personnes en difficultés sociales.

Du côté des animateurs, la plupart doivent se soumettre aux obligations du décodage et de l'apprentissage d'un corpus de règles et de discours objectivant leurs pratiques et leurs activités sur le terrain. Il faut donc partir du principe que la construction des compétences de ces animateurs en formation risque d'un côté d'être (sur)déterminée par l'application du référentiel et de l'autre, (re)structurée par les «ficelles du métier» utilisées par les formateurs employés par l'organisme de formation qui en a la gestion (Becker, 2002). Mais souligner les enjeux que comporte l'orientation des dispositifs de formation et le formatage que peut entraîner l'application du référentiel ne suffit pas. Il faut aussi rappeler qu'aujourd'hui la construction de ces compétences dans le monde du travail et de la formation se déroule dans un contexte de performances «sous contraintes» qui s'intéressent explicitement à la dimension biographique du salarié (Boltanski, Chiapello, 1999) : dans le modèle de gestion libérale des compétences le salarié doit faire preuve de plus d'adaptation et de flexibilité, le salarié en formation étant contraint quant à lui de montrer sa capacité à pouvoir «parler de soi et de son expérience» (De Gauléjac, 2005). Si la compétence biographique de l'animateur (qu'il soit en situation d'exercice professionnel ou en formation) est devenue un objet d'évaluation, elle est à ce titre, une nouvelle forme de compétence sociale qu'il convient d'examiner davantage dans le domaine de la formation professionnelle.

### **La compétence biographique comme nouvelle forme de compétence sociale : savoir parler de soi et de son expérience**

Actuellement, il n'est plus seulement demandé aux salariés de se conformer aux exigences des entreprises, du marché de l'emploi et des institutions, mais : «*de vouloir se réaliser, de dire que l'on veut réussir, changer, se transformer, s'adapter...de mettre en avant sa volonté de s'insérer*» (Bec, Procacci, 2003). Dit autrement, l'injonction est faite aux personnes de démontrer leurs capacités à pouvoir «écrire et parler de soi et de son expérience» en décodant les exigences de l'organisation ou de l'institution qui les interpelle. Particulièrement observable dans le monde de l'entreprise et du travail social cette demande l'est également dans celui de l'éducation, de



l'orientation et de l'accompagnement professionnel (notamment dans le cadre des validations des acquis de l'expérience) et par conséquent, dans celui de la formation professionnelle des animateurs. En d'autres termes, être capable de mettre en récits ses expériences personnelles et professionnelles fait partie intégrante des critères de sélection, d'évaluation, d'appréciation et de validation des compétences dans le champ de la formation professionnelle.

On observe que ces compétences biographiques occupent une place particulière lors des sélections d'entrée en formation: les « recruteurs » s'attachent dans ce cas à évaluer chez les candidats leur « capacité » à communiquer et à objectiver leurs expériences, leurs savoirs et leurs connaissances passées, tout en se projetant dans la formation et l'avenir d'un projet professionnel. Ces compétences biographiques seront ensuite socialisées tout au long de la formation.

Nous avons ainsi remarqué dans les entretiens effectués que le cadrage des discours des animateurs s'inscrit dans un processus d'apprentissage des codes, des critères et des langages du référentiel de compétences. Certes les discours pédagogiques promus par les formateurs peuvent être adossés à des valeurs propres à l'éducation populaire. On demande à la personne : *« de devenir acteur de sa formation, de prouver sa capacité à pouvoir se positionner et argumenter de ses choix, de démontrer les valeurs qui fondent son engagement professionnel, de faire valoir ses capacités à déconstruire ses représentations, de prouver son aptitude à analyser des situations complexes, etc. »*. Ces sollicitations font partie d'un processus d'accompagnement pédagogique où l'éthique et la déontologie professionnelles occupent une place prépondérante, les moments de mise en récit des expériences et des histoires des individus constituant des lieux privilégiés de l'écoute des « maux » parfois indicibles des animateurs (Fassin, 2004). Mais on constate également chez les formateurs la présence de *leitmotivs* qui visent souvent à rappeler aux animateurs l'importance de manier avec aisance le « jargon » du référentiel professionnel et de certification. Dans les jurys des diplômes cités la présence d'un représentant de la DRDJS constitue un enjeu suffisant pour que les formateurs insistent sur cette socialisation verbale aux préceptes du référentiel. Le travail de préparation et d'accompagnement du candidat insistera ensuite sur sa capacité à démontrer au jury l'encastrement des registres biographiques de ses expériences dans le référentiel de compétences.

Plus précisément, les difficultés que rencontre l'animateur dans ses activités en situation d'alternance, sa vie personnelle ou en groupe lors des temps de formation, sont traduites pour qu'il puisse les exposer aux jurys dans la logique du référentiel. On peut affirmer dans ce cas que ses compétences biographiques sont certifiées. Tout se passe donc comme si les compétences des animateurs étaient tout au long de son parcours sélectionnées puis certifiées jusqu'à l'obtention du diplôme, pour satisfaire au cadre objectivant de la formation et du référentiel auxquels se rapportent les jurys. On observe par exemple dans l'évaluation des compétences des candidats à la formation que celle-ci s'appuie sur des grilles issues du référentiel, mais comportent souvent dans leur formalisation des critères abstrus qui laissent une grande part à l'interprétation subjective de leurs contenus. Ceci accroît d'autant plus la marge de manœuvre des jurys dans leur mode d'évaluation des compétences biographiques du candidat. Lors des jurys d'entrée dans la formation du BAPAAT au DEJEPS, nous avons pu remarquer la plus ou moins grande capacité du candidat à mettre en récit ses expériences dans un schéma conforme à la procédure de recrutement, ce qui accroît bien évidemment les inégalités entre les individus pour accéder à la formation<sup>9</sup>.

Nous allons analyser à présent si l'évaluation des compétences biographiques des candidats, dans le cadre des jurys, n'est pas influencée par la perception et l'interprétation différenciées de la situation qu'ont les différents acteurs.

### **De l'évaluation des compétences biographiques des animateurs lors du recrutement**

Dans l'espace et le temps d'un jury de recrutement, les cadres de l'évaluation des compétences biographiques sont fabriqués et ont ceci de particulier qu'ils peuvent rendre les participants dupes de la situation et de son interprétation (Goffman, 1974b). Il y a en effet dans

---

<sup>9</sup> La possibilité du candidat sélectionné d'obtenir un financement de son employeur pour suivre la formation constitue un autre registre de sélection inégalitaire. On peut également y ajouter la discrimination positive liée à certains attributs (handicap, sexe, âge, culture, etc.) des candidats qui peuvent devenir une forme de «compétence prescrite» pour accéder à ces formations. C'est-à-dire une caractéristique prépondérante faisant du candidat possédant ces attributs un représentant idéal pour l'organisme de formation, puisqu'il souligne la diversité de son recrutement.

le processus de perception de la réalité par chacun des protagonistes une multiplicité de cadrage possible qui entretient des rapports étroits avec l'interprétation de la situation (comportements et discours), ce qui peut produire des confusions et des ambiguïtés de la part des membres du jury comme du candidat. Ces confusions et ces ambiguïtés s'illustrent par des *erreurs de cadrage* liées aux malentendus inhérents à la perception qu'ont le jury et/ou le candidat de la situation mise en scène pour le recrutement ; des *défaillances de cadrage* lorsque le cadre objectif de l'évaluation pour le recrutement ne suffit pas aux membres du jury pour analyser le discours et les comportements du candidat ; des *ruptures de cadres* quand le candidat se trouve dépourvu d'indications sur la manière dont il doit interpréter le cadre de l'évaluation et se comporter face aux jurys. Cette situation de recrutement, dans laquelle des individus doivent communiquer dans un cadre imposé où la finalité des échanges est l'évaluation de compétences biographique via la sélection à l'entrée d'une formation, n'échappe pas non plus au processus d'*alter-casting* (Goffman, 1974a). Chacun impute à l'autre de manière intentionnelle ou inconsciente des intentions et des comportements, et plus généralement un rôle et une identité qui ne correspond pas forcément à la réalité. Au cours des interactions les *contextes de conscience*, c'est-à-dire le degré de conscience de ce chacun a de son rôle dans la situation et la connaissance qu'il a de ce que l'autre attend de lui influence également le cadre de l'évaluation des compétences biographiques du candidat par les membres du jury (Glaser, Strauss, 1994). Faut-il en conclure que cette situation de recrutement illustre le cadre général de l'évaluation des compétences biographiques des animateurs en formation ? Sans aller jusque là, nous avons pu remarquer au cours de notre enquête qu'un refus de recrutement motivé par un jury BPJEPS peut s'appuyer sur un jugement qui considère par ordre décroissant que le candidat a : 1-un discours, des attitudes et des comportements qui ne sont pas conformes à la situation de recrutement, 2-un parcours professionnel avec une trop faible expérience dans le champ de l'animation, 3-un discours professionnel inadapté au champ de l'animation ; 4-une absence de garantie pour financer sa formation, 5-une méconnaissance du cadre institutionnel de la formation, 6- un manque de motivations et d'engagement en référence aux valeurs défendues par l'éducation populaire.

Si l'évaluation des compétences biographiques des animateurs ne se limite pas à ce type de jury, nous avons pu observer au cours de notre enquête que leur recrutement s'opérait parce que les candidats avaient su faire la démonstration de leurs capacités à mettre

en récit leurs expériences vécues, leurs savoirs et leurs pratiques personnelles et professionnelles pour répondre aux exigences d'objectivation du cadrage d'entrée en formation. Face à une telle situation, si le risque de stigmatisation du candidat par le jury ne peut être occulté, la stratégie que celui-ci développe pour l'éviter doit également être prise en compte. On peut dans ce cas partir de l'idée que dans une *société biographique* où le regard est de plus en plus porté sur l'intimité des personnes, les candidats sont de plus en plus conscients que *le discours sur soi* autant que *la présentation de soi* sont des compétences sociales importantes dans le monde professionnel (Illouz, 2006 ; Astier, 2006).

Dès lors, les attributs exposés oralement et physiquement au jury par les animateurs au moment de leur sélection à l'entrée en formation peuvent être considérés comme des *discriminants de rôle*, c'est-à-dire, des contraintes extérieures à l'ensemble des engagements individuels qui détermine la situation dans laquelle se trouvent les acteurs (Goffman, 1975). Face à ces contraintes, le candidat peut développer des stratégies qui illustrent sa capacité à analyser l'économie des échanges symboliques avec ses interlocuteurs<sup>10</sup>. Il peut dans ce cas tenter d'effacer ou de faire oublier ses marqueurs de rôle et d'identité, en essayant de les séduire pour convaincre qu'il peut répondre à leur demande. Ce processus d'adaptation lui permet de réduire les imputations et les inférences apposées par le jury sur le discours qu'il produit sur sa trajectoire sociale, son expérience individuelle ou sa position professionnelle. Le candidat s'inscrit alors dans une logique relationnelle propre au stigmatisé : *«passé maître dans l'art du faux-semblant, dans le contrôle de l'information destinée aux autres»* (Goffman, 1975 : 99). Il devient en quelque sorte un individu stigmatisable qui doit donner la preuve de sa bonne foi, mais surtout savoir manipuler de l'information, l'exposer ou ne pas l'exposer, la dire ou ne pas la dire, feindre ou ne pas feindre, mentir ou ne pas mentir, éviter ou affronter son interlocuteur, le contenter ou l'instrumentaliser, pour ne pas se discréditer. Dans ce jeu de façades, les compétences biographiques des animateurs se traduisent par des aptitudes à varier les registres d'identification, les catégories du

---

<sup>10</sup> L'économie des échanges symboliques recouvre dans le cadre de la mise en scène de la vie quotidienne : la maîtrise des représentations des identités pour soi et pour autrui ; le contrôle de soi, de son apparence et de ses émotions dans les situations d'interface et la gestion de son engagement et des conventions dans les rapports sociaux. Nizet, Rigaux (2005) ; Goffman (1973) ; Bourdieu (1982).

discours et de la présentation de soi, à développer une capacité à mêler et multiplier les masques et les miroirs au point de brouiller les processus de *labelling identitaire*, les logiques *d'ascription* et de *prescription* de rôles afin de réduire les écarts dans la situation entre une posture attribuée *d'outsiders* et une identité revendiquée *d'insiders* (Becker, 1985). Faut-il penser que l'évaluation des compétences biographiques des animateurs se déroule ici dans un cadre subjectif implicitement habité par la stigmatisation et le mensonge ? Quoi qu'il en soit, il faut convenir à ce stade de l'analyse que les obstacles à l'évaluation objective des compétences biographiques des candidats par les membres d'un jury se retrouvent de manière plus générale dans l'ensemble des rapports entre les formateurs et les animateurs tout au long de leur parcours de formation. Cette situation interroge donc plus largement les processus de socialisation professionnelle des animateurs en tant que processus d'objectivation des récits de vie construits et mis en scène dans un espace de formation.

En résumé, l'idée que dans ces dispositifs de formation l'animateur va accumuler des compétences indexées sur un référentiel en même temps qu'il pourra acquérir les moyens de pouvoir agir sur lui-même, occulte les processus psychosociologiques de leur construction et de leur évaluation. Du même coup, l'évaluation des compétences qui s'opère en creux du début à la fin de la formation constitue en soi un outil d'analyse des pratiques qui peut contribuer à éclairer ce que recouvre le processus de socialisation professionnelle (Blanchard-Laville, Fablet, 2002).

Nous avons dans un travail précédent démontré que la réussite pédagogique d'une formation universitaire d'animateurs professionnels en Guyane française dépendait en partie de la capacité des formateurs et des apprenants à pouvoir produire une analyse critique et réflexive de leur position et de leur activité (Gallibour, Raibaud, 2005). Dans la même veine le dévoilement des enjeux de l'évaluation a été, pendant les huit années de formation du DEDPAD Aquitaine (2000-2008) un exercice préalable proposé d'un côté au groupe des animateurs en formation, de l'autre au jury réuni lors de sessions plénières. Ce travail de déconstruction collectif des compétences à partir de l'analyse des processus de leur évaluation a permis de garder l'aspect structurant de la formation par compétences tout en autorisant chacun à le détourner à son profit, à partir de règles claires préalablement définies par le collectif. Il n'est pas sûr que cette innovation tranquille, inspirée en droite ligne des méthodes d'éducation active, ait les faveurs des « nouveaux commanditaires » de l'animation, ni celles des « experts » chargé de construire les

réponses les plus efficaces à la commande : pourra-t-on encore demain dans ces dispositifs de formation socialiser les animateurs au sens et aux valeurs spécifiques de leur métier ou s'agira-t-il seulement de valider leurs compétences en référence à un modèle institutionnel et managérial ?

- Astier I. (s.d.) *La société biographique : une injonction à vivre dignement*, éd. L'harmattan 2006.
- Augustin J.-P. et Gillet J.-C., *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*, éd. L'harmattan, 2000. Bec C. et Procacci, G., *De la responsabilité solidaire. Mutations dans les politiques sociales d'aujourd'hui*, éd. Syllepsis, 2003.
- Becker H. S., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, éd. La Découverte, 2002.
- Becker H. S., Notes on the Concept of Commitment, *The American Journal of Sociology*, n°66, vol. 1, July 1960, 32-40.
- Becker H. S., *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, éd. Métailié, 1985.
- Blanchard-Laville C., et Fablet D., (coord.). *Sources théoriques et techniques de l'analyse de pratiques*, éd. L'harmattan, 2002.
- Boltanski, L. et Chiappello E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, éd. Gallimard, 1999.
- Bourdieu P., *Esquisse pour une auto-analyse*, éd. Raisons d'agir, 2004.
- Bourdieu P., *Choses dites*, éd. de Minuit, 1987, pp. 125-126.
- Bourdieu P., *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, éd. Fayard, 1982.
- De Gauléjac V., *La société malade de la gestion*, éd. Seuil, 2005.
- Delory-Momberger, C., *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, éd. Anthropos, 2000.
- Dubar, C., Tripier P., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, éd. Armand Colin, 1992.
- Drouard O. (s.d.), *Dire son métier : les écrits des animateurs*, éd. INJEP, L'harmattan, 2003.
- Fassin D., *Des maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*, éd. La Découverte, 2004.
- Foucault M., *Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*, éd. Gallimard, 1966.
- Les Francas, *Note d'orientation pour l'organisation des formations : BPJEPS - Loisirs tous publics*. Document D.N. Formation-Qualification, 2003.
- Gallibour E., Pour une démarche constructive de la profession : vers une analyse des compétences des animateurs guyanais, *Agora Débats*

*Jeunesse*, n° 39, 2006, p. 46-58.

Gallibour E. & Raibaud Y., La formation des animateurs en Guyane française : entre transfert de technologie et aide au développement, in Gillet J.-C., (s.d.). *L'animation dans tous ses états (ou presque)*, éd. L'harmattan, 2005, p. 155-192.

Gallibour E., Raibaud Y., Les cadres de l'animation : sont-ils des cadres comme les autres ? *Agora Débats/Jeunesse*, n°48, 2<sup>ème</sup> trimestre 2008, p. 62-75.

Ghéno A., La compétence de l'animateur. *Les Cahiers de l'Animation Vacances Loisirs. CEMÉA*, vol 28, n° 21, 1999.

Gillet J.-C., *L'animation en questions*, éd. Eres, 2006.

Gillet J.-C., *Compétences et capacités de l'animateur professionnel*, IUT.B Animation et carrières sociales, Document interne, 2001.

Gillet J.-C., *Formation à l'animation. Agir et savoir*, éd. L'harmattan, 1998.

Gillet J.-C., *Animation et animateurs. Le sens de l'action*, éd. L'harmattan, 1995.

Glaser B. et Strauss, L. A. (1964), Awareness Contexts and Social Interaction. *American Sociological Review*, n°29, in De Queiroz J. M., Ziolkovski M., *L'interactionnisme symbolique*, éd. PUR, 1994 p. 64.

Goffman E., *La mise en scène de la vie quotidienne, vol.2, Les relations en public*, éd. de Minuit, 1973.

Goffman E., *Les rites d'interaction*, éd. de Minuit, 1974a.

Goffman E., *Les cadres de l'expérience*, éd. de Minuit, 1974b.

Goffman, E., *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, éd. de Minuit, 1975.

Illouz E., *Les sentiments du capitalisme*, éd. Seuil, 2006.

Ion J., *Le travail social en débat*, éd. La Découverte, 2006.

Jodelet D., *Les représentations sociales*, éd. PUF, 1989.

Nizet, J. et Rigaux, N., *La sociologie de Erving Goffman*, éd. La Découverte, 2005.

Morin E., *La Méthode. La connaissance de la connaissance*, tome 3, éd. Le Seuil, 1986.

Poujol G., *Profession : animateur*, éd. Privat, 1989.

Raibaud Y., La formation des cadres de l'animation, *Agora Débats/Jeunesse*, n°39, 1<sup>er</sup> trimestre 2005, p. 74-87.