Les apports de la modélisation pour les recherches sur le champ de l'animation. Réflexions à partir des travaux de Jean-Claude Gillet

Christophe Dansac, Cécile Vachée, Marc Carletti

▶ **To cite this version:**

Christophe Dansac, Cécile Vachée, Marc Carletti. Les apports de la modélisation pour les recherches sur le champ de l'animation. Réflexions à partir des travaux de Jean-Claude Gillet. Jean-Claude Gillet et l'utopie de l'animation - Action, Formation, Recherche, Carrières Sociales Edition, pp.155-181, 2022, 979-10-93839-30-1. hal-03989330

HAL Id: hal-03989330

https://univ-tlse2.hal.science/hal-03989330

Submitted on 14 Feb 2023

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.

Les apports de la modélisation pour les recherches sur le champ de l'animation.

Réflexions à partir des travaux de Jean-Claude Gillet

Christophe Dansac, Cécile Vachée et Marc Carletti

Dans son ouvrage de 1995 intitulé « Animation et animateurs : le sens de l'action », Jean-Claude Gillet pose les bases d'une modélisation des fonctions professionnelles de l'animation. Cette modélisation conçoit l'animation comme comprenant trois pôles, celui de la militance, de la technique et de la médiaction, portant respectivement les fonctions d'élucidation, de production et de facilitation. Ces trois pôles constituent un espace de positionnement des pratiques, symbolisé par un triangle, dans lequel l'animateur peut évoluer selon l'importance relative qu'il accorde à chacun des pôles. Cette démarche de théorisation de l'animation, resituée à la fois dans une perspective historique et dans une approche praxéologique, a permis à bon nombre d'étudiants (notamment en DUT Carrières Sociales) d'interroger, entre autres, l'intelligence stratégique qui guide les animateurs dans le cadre de leurs pratiques professionnelles. Certains travaux ont tenté de creuser la piste tracée par Jean-Claude Gillet (Vachée & Dansac, 2013; Dansac & Vachée, 2016; Virgos et al., 2017; Dansac, Lac, et al., 2019; Dansac, Vachée, et al., 2019), mais les auteurs explorant le champ de l'animation ont plus souvent emprunté d'autres voies (ex. Lebon, 2009; Lebon & Lima, 2009; Constans & Gardair, 2011; Lac, 2012; Greffier, 2013a; Lebon, 2018). En France, le modèle de Gillet ne s'est donc pas vraiment imposé dans ce champ de recherche, et d'ailleurs l'approche modélisée reste marginale dans les recherches sur l'animation en France, et même dans le monde. Avant de revenir sur la façon dont le modèle de Gillet peut être utilisé, et la façon dont nous avons prolongé (en quelque sorte) son travail, nous présentons ci-après brièvement deux modèles issus de la recherche sur l'animation en France, ainsi que des modèles issus de travaux menés à l'étranger.

Les modèles dans le champ de l'animation

En préambule de la présentation de ces modèles, revenons d'abord à la définition des modèles. Gillet retient que ce sont des « schémas d'intelligibilité susceptibles de rendre compte de situations diverses mais qui ne prétendent pas à l'universalité, ni à circonscrire la totalité du réel. » (P. Ansart, cité par Gillet, 1996, p. 124). Un modèle est un système de représentation qui comprend les variables nécessaires à la compréhension de l'objet d'étude (Varenne, 2014). Comme le pointe la définition citée plus haut, dans toute démarche de modélisation en sciences humaines et sociales il y a une tension entre intelligibilité et complétude/exhaustivité (Cooper, 2012). On peut considérer le modèle comme un ensemble de repères, d'orientations pour l'action, et certains utilisent, pour en décrire la fonction, la métaphore de la carte (Sterman, 1991, cité par Cooper, 2012) : trop complète, elle ne saurait être lue, et deviendrait difficile à utiliser. Modéliser c'est énoncer des lois, c'est à la fois tenter de produire de la connaissance sur des réalités complexes (Sensevy & Santini, 2006), mais aussi s'éloigner de la complexité des situations dans leur réalité non modélisable puisque trop contextuelle.

Dans la littérature, les termes de modèle et de théorie sont souvent utilisés l'un pour l'autre. Pourtant, la notion de théorie est plus large que celle de modèle, puisqu'une théorie inclut des prémisses et des lois, en plus de parfois inclure des modèles. Selon Gregor (2006, cité par

Walsh, 2015, p. 14) les théories sont des « entités abstraites qui visent à décrire, expliquer et améliorer la compréhension du monde tel qu'il est à un moment donné et, dans certains cas, permettent d'en prédire les conséquences ». Elles peuvent fournir les fondations nécessaires à l'intervention ou à l'action (Walsh, 2015), elles peuvent ainsi avoir une visée pratique (Gregor, 2006). Nous pouvons retenir d'Isabelle Walsh (2015) qu'il existe selon Gregor quatre types de théories : analytiques, explicatives, prédictives et prescriptives. Cooper (2012), dans son inventaire des modèles de l'intervention jeunesse (le *Youth Work*) catégorise les modèles selon leur finalité, distinguant (1) ceux qui vise à décrire la pratique, (2) ceux qui fournissent une base pour la formation des professionnels, (3) ceux qui fournissent une base théorique en reliant la pratique aux approches théoriques d'autres disciplines, (4) ceux qui visent à définir les orientations politiques, et (5) ceux qui s'intéressent aux démarcations entre la profession et celles qui en sont proches.

Nous proposerons dans la suite de cette contribution de qualifier les différents modèles abordés selon ces deux catégorisations (en occultant les différences entre modèles et théories, puisque ces dernières ne sont jamais invoquées dans le champ de l'animation). Nous analyserons dans un premier temps les modèles francophones, avant de présenter les modèles produits dans d'autres contextes, en nous basant largement pour cela sur les travaux de Trudi Cooper.

Des modèles francophones principalement descriptifs

Selon la perspective de Gregor, le modèle de Gillet est à la fois analytique et explicatif. En effet, il permet d'une part de qualifier les pratiques d'animation, notamment en les reliant aux différents pôles (nous y reviendrons plus tard). D'autre part, le modèle propose une explication aux changements du champ de l'animation, puisque Gillet avance que c'est l'évolution historique de ce champ qui explique, notamment à travers l'évolution de la société française et des politiques publiques, l'apparition et la modulation des différentes pratiques à travers le temps. Enfin, et même si ce n'est pas totalement explicite, le modèle de Gillet est prescriptif, en ce qu'il suggère un idéal de démarches d'animation à atteindre. Dans la typologie des finalités de Cooper, il est difficile de positionner ce modèle autrement que dans la première catégorie, celle des modèles permettant de décrire la pratique. Même si la publication de Gillet communique une vision engagée de l'animation qui donne des pistes et des recommandations pour la formation, il n'y a pas de référentiels, de formation ou de compétences, qui soient dérivés de la distinction des trois fonctions. Jean-Claude Gillet fournit quelques indications sur les théories que les professionnels peuvent relier à leurs pratiques, mais ceci reste marginal dans son travail. Il ne définit pas non plus d'orientations pour les politiques publiques, malgré son engagement politique, et s'il a certes réfléchi à la distinction entre les animateurs et les éducateurs spécialisés (Gillet, 2006), il n'utilise pas son modèle pour assoir cette réflexion.

Le premier modèle rencontré dans la littérature francophone postérieure à la publication de Gillet est aussi le seul qui tente une intégration de son travail de conceptualisation. Élaboré en Suisse par Emanuel Müller (2004), il est présenté comme un « modèle d'action pour l'animation socioculturelle » (p. 95). Il repose sur la « triade *concepteur — médiateur — organisateur* qui s'est […] imposée en Suisse » (Moser et al., 2004, chapître 1, $ 13) suite à la définition de ces trois rôles de l'animateur socioculturel par la coordination des écoles suisses d'animation socioculturelle en 1990. Pour Müller ces trois rôles relèvent de trois positions d'intervention, auxquelles il ajoute une quatrième, faisant office de pivot pour les autres et qui ne peut exister en soit et toute seule, celle d'*animateur*. « Chacune des positions d'intervention est à considérer en lien et en interaction avec les autres positions » (Müller, 2004, $82). Pour chaque position d'intervention, l'auteur précise une méthode d'intervention, des moyens, un

ou des buts, et une finalité qui sont récapitulés dans le tableau suivant. Par exemple, pour la position d'*animateur*, la méthode d'intervention serait l'animation *[sic]* ; la finalité serait l'action autonome ; le but serait la mobilisation, la motivation ; les moyens seraient « participer, animer *[sic]*, agencer, faciliter » ($ 99).

Position d'intervention	**Méthode d'intervention**	**Moyen**	**But**	**Finalité**
Animateur	Animer	participer, animer, agencer, faciliter	Mobilisation Motivation	Action autonome
Organisateur	Soutenir	soutenir	Action et production	Auto-organisation
Concepteur	Étudier, explorer	étudier, explorer	Conception, et transformation ; Conceptualisation	Confiance en soi
Médiateur	Faire le lien	faire le lien, mettre en rapport	Médiation Médiaction	Indépendance

Tableau 1, reconstitué à partir de Müller, 2004 ($82, 84, 99, 177)

Si la description de la position de médiateur se rapproche énormément des fonctions de la médiaction telle qu'elle apparaît dans le modèle de Gillet, on constate que le reste du modèle, bien que faisant référence à Gillet, s'écarte largement des deux autres pôles, celui de la militance et celui de la technique. Il nous semble que la définition de la position d'animateur donne une relative circularité au modèle qui le rend peu intelligible, et qu'il apparaît des redondances entre les positions d'organisateur et de concepteur qui affaiblissent cette distinction. Ces deux positions semblent plutôt relever de niveaux de responsabilité différents tels qu'ils sont pointés par Segrestan et Bouju (cf. ci-après). Par ailleurs on peut regretter que l'auteur n'ait pas plus explicité les finalités des différentes positions d'intervention.

Ce modèle, auquel nous n'avons pas trouvé de référence ultérieure dans la littérature, est essentiellement analytique au sens de Gregor, il ne fournit pas d'explication à l'apparition de ces quatre positions, ni de prédictions sur la façon dont ces positions seraient influencées par les contextes d'action. Il révèle une vision particulière de l'animation socioculturelle, mais ne revêt pas pour autant un caractère prescriptif. Dans la perspective de Cooper, il ne semble pas avoir d'autre visée que de contribuer à la formation des professionnels, même si quelques réflexions sont produites sur la différence entre l'animation socioculturelle et d'autres champs professionnels. L'auteur ne fait aucune référence à l'analyse des pratiques professionnelles, n'évoque que peu des théories qui pourraient être mises en lien avec la pratique, et n'aborde pas les potentielles orientations politiques qui pourraient en être dérivées.

Le second modèle que nous avons rencontré dans la littérature francophone a été conçu par Segrestan et Gouju (2013) dans le cadre du CAFEMAS[1]. Dressant pour la branche professionnelle de l'animation un panorama visant une meilleure compréhension du champ, les objectifs de ces auteurs étaient de recenser les emplois qui en relevaient et de fournir des pistes d'aide à la décision pour la relation entre formation et emploi. Le modèle élaboré au cours de cette démarche repose sur trois axes : les activités, les cadres d'emploi, et les métiers. Pour les activités, les auteurs distinguent 3 catégories : les « activités d'animation socio-éducatives »,

[1] Centre d'Analyse des Formations, des Emplois, des Métiers de l'Animation et du Sport, Groupement d'Intérêt Public créé en avril 2011 (Greffier, 2013b)

les « activités d'animation de loisirs et de culture », et les « activités d'animation sociale, de lien social et vie locale ». Pour les cadres d'emploi, les auteurs rappellent l'association entre les structures employeuses et les conventions collectives qui régissent les emplois, et distinguent trois catégories dans ces structures, celles relevant de la convention collective de l'animation, celles dont une composante ou un service est dédié à l'animation, et celles non dédiées à l'animation mais présentant des emplois d'animateur. Enfin pour l'axe des métiers, les auteurs distinguent (p. 41) l'animateur « à autonomie restreinte », l'animateur « autonome », l'animateur « concepteur », l'animateur/coordinateur, et l'intervenant spécialisé.

La modélisation permet « d'identifier des unités composant un champ possédant une identité, une spécificité et des relations avec d'autres champs externes » (p. 32) et est testée par ses auteurs pour décrire le champ de l'animation en direction de l'enfance. Le modèle de Segrestan et Bouju est seulement analytique au sens de Gregor, ne présentant aucune explication quant à la structuration du champ, ni de prédiction ou de prescription particulière. Il n'a pour visée que d'aider à l'orientation des politiques publiques en matière de formation des professionnels, sans fournir de bases pour celle-ci. Il ne permet pas de décrire les pratiques en tant que telles, mais pourrait permettre de classer leurs contextes d'apparition de manière plus formelle. À notre connaissance, ce modèle n'a pas été exploité dans la recherche, et les potentielles évolutions du champ de l'animation n'ont pas donné lieu à sa reconsidération.

Même si son auteur ne le qualifie que de schéma, la représentation du champ de l'animation présentée par Francis Lebon (2018) nous semble proche d'une modélisation de l'animation par le fait qu'elle tente d'offrir une cartographie qui « permet de situer des secteurs d'intervention et des types d'organisation » (p. 65). Elle vise à schématiser « l'espace hybride de l'animation et de l'éducation populaire sur une base organisationnelle, statutaire et en fonction de domaines d'activités » (p. 64). Inspirée de l'analyse de Hély (2009) sur le monde associatif, qui met l'accent sur les places respectives du bénévolat et du salariat, Lebon construit sa cartographie en positionnant sur un axe ouest-est l'importance relative du salariat et du bénévolat, rappelant le caractère fondamental de l'appel aux bénévoles dans certains domaines de l'animation et dans l'éducation populaire. Sur l'axe nord sud, il représente l'opposition entre les modes de construction de la légitimité de l'action, celle-ci pouvant être plutôt légitimée par l'État (où l'on retrouve structures publiques ou largement financées par le public avec une activité non marchande, dont les bénéficiaires sont différents des membres,) ou bien au contraire légitimée par le marché (où l'on retrouve plus de structures privés ayant des activités marchandes, comme dans le tourisme, le sport, la formation). Les espaces privilégiés de l'animation (plus côté salariat) et de l'éducation populaire (plus côté bénévolat) sont ainsi dessinés avec leur domaine d'intersection, au centre duquel on retrouve les structures canoniques : Maisons des Jeunes et de la Culture, centres sociaux, centres d'animation, maisons de quartier.

Ce modèle (rappelons que son auteur ne le qualifie pas comme tel) relève selon nous des théories descriptives, analytiques au sens de Gregor, et l'argumentation qu'en fait Francis Lebon nous paraît donner quelques pistes explicatives à la position relative des animateurs dans l'espace de l'intervention sociale. Il relève du cinquième type dans la perspective de Cooper dans la mesure où il fournit une base pour distinguer l'animation des autres champs, un peu à la manière de celui de Segrestan et Bouju. Là encore, comme pour le modèle précédent, nous y voyons un outil potentiel pour catégoriser les espaces où les pratiques d'animation apparaissent, pratiques professionnelles dont Lebon souligne d'ailleurs que leur connaissance ethnographique est un « chantier en friche sur lequel plane l'héritage de l'éducation populaire (p. 66).

Des modèles anglophones plus théorisés

Dans un domaine qui possède une large intersection avec celui de l'animation socioculturelle, celui du travail de jeunesse, Cooper (2012) passe en revue 4 modèles anglo-saxons du travail de jeunesse. Sans reprendre l'ensemble de son analyse et sa description des modèles, il nous semble intéressant de pointer certains des éléments avancés. Tout d'abord, les deux premiers modèles isolent les différentes approches du travail de jeunesse grâce à une analyse historique comme le fait Gillet. Butter et Newell (1978, cité par Cooper, 2012) pointent que les différentes traditions dans la profession ont émergé en fonction de changements dans la manière d'analyser la société. Au départ ancré dans une approche très normative (une formation morale, *character building*), l'adoption du répertoire de l'éducation sociale aurait fait évoluer le *youth work* vers des stratégies d'adaptation culturelle, de développement communautaire et de défense des droits. La plus récente des traditions, relevant pour Buttter et Newell du paradigme radical, adopte la stratégie de l'auto-émancipation en se référant à la pédagogie critique de Paolo Freire. Le modèle de Smith (1988 et 2001, cité par Cooper, 2012) est élaboré en réaction à celui de Butter et Newell, et conteste l'aspect linéaire des changements proposés par ces derniers, soulignant que les différentes traditions continuent de coexister (à l'instar des différentes figures évoquées par Gillet). Smith pointe dans son modèle, comme Lebon, l'importance de la distinction entre le travail de jeunesse professionnel et celui issu des mouvements bénévoles : les mouvements de jeunesse (notamment en uniforme) et le mouvement confessionnel. Il rappelle aussi l'importance de l'ancrage dans le loisir. Ces deux modèles anglais restent purement analytiques (au sens de Gregor) et ne peuvent guère (au sens de Cooper) servir qu'à analyser les pratiques.

Les deux autres modèles analysés par Cooper (2012) ne reposent pas sur une analyse historique. Le modèle élaboré en Irlande par Hurley et Treacy (1993) procède d'une réflexion sociologique reposant sur les 4 paradigmes : a) fonctionnaliste ; b) interprétatif ; c) structuraliste radical ; et d) humaniste radical. Ces quatre façons d'analyser la société se traduisent par des idéologies différentes, des visions différentes de la jeunesse et de ses besoins. En résulteraient des façons distinctes de travailler avec les jeunes où le rôle de l'animateur varie : a) organisateur et modèle pour les jeunes ; b) conseiller/confident et soutien du groupe ; c) activiste radical ; d) animateur analyste critique de la société et éveilleur de consciences. Le modèle de Cooper et White (1994) repose pour sa part sur une analyse de philosophie politique où les approches du travail de jeunesse sont vues comme résultant de 6 courants idéologiques : a) conservateur ; b) libéral ; c) libéral socio-démocrate ; d) socialiste socio-démocrate ; e) libéral-néo-conservateur ; et f) anarchiste. Les auteurs définissent ainsi 6 approches (ci-après en italiques), dont le langage utilisé pour décrire les problèmes des jeunes varie : a) *Traitement* : délinquance / inadaptation ; b) *Réforme* : désavantage / milieu défavorisé ; c) *Plaidoyer non radical* : accès aux droits, justice sociale (dans le cadre des lois existantes) ; d) *Plaidoyer radical* : accès aux droits, justice sociale (dans une perspective d'extension des droits) ; *Empowerment non radical* : empowerment, libération ; *Empowerment radical* : empowerment, conscientisation, libération. Ces deux modèles permettent d'envisager comment les différentes formes de travail de jeunesse conduisent ou non à une potentielle transformation de la société. En cela, nous les voyons comme des modèles analytiques. Ils possèdent aussi une dimension explicative, et implicitement, une dimension prédictive, voire une possibilité de prescription en termes de politiques jeunesse.

Mais comme le pointe Trudi Cooper, ces quatre modèles ne reposent pas sur des faits empiriques, et même si le modèle de Butter et Newell est illustré par des entretiens, et si celui de Smith a fait l'objet ensuite d'une tentative d'analyses d'activités, ils sont peu ancrés dans le réel. Ils permettent cependant d'analyser des pratiques, voire pour certains de faire des préconisations pour les politiques publiques. À notre connaissance, ces modèles qui n'ont été diffusés que de façon limitée (ex. celui de Hurley et Tracey seulement en Irlande, celui de Cooper et White seulement en Australie), n'ont pas donné lieu à prolongements au niveau de la recherche.

Un dernier modèle mérite d'être pointé, qui est présenté par Trudi Cooper (2018) comme diffusé surtout aux USA, en Afrique du sud et en Nouvelle Zélande : le modèle du *Positive Youth Development* basé sur le cercle du courage proposé par Brentbro et du Toit (2005, cité par Cooper, 2018). Inspiré de la psychologie positive et de l'approche écologique de Bronfenbrenner, ce modèle du travail de jeunesse repose sur l'idée qu'il faut procurer aux jeunes des environnements leur permettant de satisfaire 4 besoins fondamentaux : appartenance (satisfait par l'attachement, les groupes, et l'affection pour et par les autres), compétence (habiletés, compétences intellectuelles, physiques et spirituelles), générosité (empathie, altruisme, attention et soin aux autres), et indépendance (autonomie, prise de responsabilité, endossement de ses succès et de ses échecs). Ce modèle permet d'analyser les pratiques comme de les orienter, et peut aussi servir de support pour la formation. La recherche semble avoir plus essayé d'éprouver l'efficacité des approches résultant de ce modèle que d'en prolonger l'utilisation pour alimenter les connaissances sur le travail de jeunesse.

Comme le montre cette revue, ces différents modèles (hormis le dernier) sont rarement mis à l'épreuve des faits or « le critère principal de la valeur scientifique d'un modèle, à terme, est le degré d'accord entre ses attendus théoriques et les données empiriques recueillies pour les tester...» (Gardin, 2012, p. 424). Avant de présenter le modèle MMCTP, qui relève de l'héritage du modèle de Gillet, nous allons présenter quelques façons dont les propositions de Gillet ont pu être utilisées pour la recherche.

L'utilisation des modèles pour la recherche

Comme pointé plus haut, le modèle de Gillet, même s'il fait référence dans une partie de la littérature, n'a finalement été que peu utilisé pour alimenter la recherche elle-même. Une piste d'explication à cela réside dans la démarche de recherche adoptée par Jean-Claude Gillet : une démarche axiologique (comme le souligne dans sa préface son directeur de thèse Alain Jeannel), engagée et militante, qui aboutit à un modèle qui en est imprégné. Ainsi pour Jacques Ion, l'ouvrage qui présente ce modèle, « par le type d'implication qu'il suppose de la part du professionnel dans sa relation à autrui, mais aussi dans la modélisation même de la fonction d'animation qui s'y trouve proposée, est fondamentalement optimiste » (Ion, 1995, p. 12). Et de fait, le modèle de Gillet est prescripteur, il défend l'animation comme étant une praxis visant à la transformation sociale, et préconise que le professionnel soit un « *animactor stratégicus* » (p. 159). Ce modèle néglige (voire disqualifie) tout un pan de l'animation où le politique est moins important, et occulte les réalités de terrain qui font que la fonction animation n'est pas forcément portée par des acteurs « stratèges ». De plus, il introduit une rupture entre les pratiques d'animateurs que d'autres auteurs (Lebon, 2009, p. 200) qualifieraient de « professionnels » permanents par opposition à des personnels « occasionnels ». Peut-être faut-il voir là l'explication au fait que le modèle est plus utilisé pour parler de l'animation de façon générale, avec une importance particulière accordée à la dimension historique, que pour alimenter la recherche sur l'animation et les animateurs.

Il n'en reste pas moins qu'on peut repérer dans la littérature quelques utilisations du modèle de Gillet aux fins de produire de nouvelles connaissances sur le champ de l'animation. Nous allons présenter trois publications qui nous semblent illustrer la possibilité d'utiliser ce modèle de façon fructueuse.

À commencer par Gillet lui-même, puisque dans son ouvrage « *Des animateurs parlent : Militance, technique, médiaction* » (2008), il questionne l'identité professionnelle des animateurs. Pour cela il analyse les mots-clefs utilisés pour écrire l'animation ainsi que les

définitions de l'animation professionnelle que donnent des personnes en formation (dans diverses configurations : étudiants en licence professionnelle ou en master, stagiaires en DEFA[2], fonctionnaires en séminaire du CNFPT[3]). Regroupant les items isolés dans ces discours en 4 catégories, ceux associés au pôle de la militance, de la technique, et de la médiation (plus une catégorie inclassable), il évalue le poids respectif de ces différentes composantes dans l'identité des animateurs. Ses résultats montrent un poids important accordé au pôle de la militance, mais qui varie selon les promotions et les contextes de formation. De manière intéressante, le poids de ce pôle de la militance est plus faible pour les fonctionnaires (15% des items utilisés dans les définitions), qui accordent plus d'importance au pôle de la technique (50%), et finalement assez peu au pôle de la médiaction (11%). L'examen des résultats montre d'ailleurs que cette tendance au rapprochement de l'opérationnalité est plus forte pour les personnels de catégorie B ou C que pour leurs encadrants, qui accordent plus de place à la militance (38%).

Dans une démarche similaire, Vachée et Dansac (2013) se sont inspirés de témoignages recueillis auprès d'animateurs et d'étudiants en stage afin de déterminer les contextes qui influencent l'investissement des différents pôles par les professionnels. Ils utilisent le modèle de Gillet en lui apportant une importante modification symbolique : ils inversent la représentation traditionnelle qu'en donnait l'auteur de façon à faire figurer le pôle de la technique vers le bas, alors que les pôles de la médiation et de la militance sont positionnés vers le haut. Ceci leur permet de symboliser l'association de la technicité à des démarches plutôt normalisatrices, alors que la militance et la médiation seraient plutôt orientées vers la transformation sociale (on retrouvera d'ailleurs cette présentation dans les premières présentations du modèle MMCTP dont il sera question plus loin). Dotés de cette grille d'analyse, les auteurs récapitulent quelques facteurs qui interviennent dans le positionnement des pratiques professionnelles, par exemple la formation suivie, les équipements disponibles, les partenariats… On est proche ici d'une complétion du modèle de Gillet afin de l'intégrer dans un modèle prédictif, même si les prédictions demanderaient des travaux complémentaires pour les mettre à l'épreuve de faits empiriques.

Dans une recherche dirigée par Michel Lac (rapportée dans Dansac, Lac, et al., 2019), il était demandé à des responsables de CLAÉ[4] comment ils investissaient le modèle de Gillet pour définir leur « posture professionnelle » dans trois contextes d'évocation : dans l'idéal, dans le réel, et en situation de recrutement. Les répondants devaient positionner un point dans le triangle de Gillet pour symboliser leur positionnement. Les résultats montrent que globalement, sur les trois contextes d'évocation, c'est le pôle de la médiation qui est le plus investi, suivi par celui de la technique puis celui de la militance. Pourtant, dans leur évocation de l'idéal, les répondants valorisent plus le pôle de la militance que les deux autres. De manière pragmatique, quand ils se positionnent dans la perspective du recrutement, les répondants mettent plus en avant le pôle de la médiation et le pôle de la militance. L'importance du pôle technique, visible dans l'évocation du réel, est minimisée autant dans l'idéal que dans la perspective du recrutement. En utilisant un autre contexte d'évocation par la présentation de cas, ce travail a projeté les professionnels dans des contextes de temporalité différents. Les résultats montrent que la posture investie est très majoritairement militante quand le temps est dilaté (où le temps ressenti est plus long que la durée réelle) alors que c'est le pôle de la médiation qui est le plus

[2] Diplôme d'État aux Fonctions d'Animateur, ancien diplôme professionnel désormais remplacé par le Diplôme d'État de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport (DE JEPS) spécialité « animation socio-éducative ou culturelle ».
[3] Centre National de la Fonction Publique Territoriale
[4] Centre de Loisirs Associé à l'École

mobilisé lorsque le temps est compressé (temps ressenti plus court que la durée réelle), comme dans les situations de pression par des urgences. Dans le temps intermédiaire, correspondant plus au quotidien routinier (temps ressenti équivalent à la durée réelle), c'est la figure du technicien qui s'impose. On voit dans ce travail l'utilisation du modèle comme un outil permettant la production de connaissances supplémentaires. Resterait à intégrer ces connaissances dans des théories plus larges concernant l'activité des animateurs.

On peut regretter que dans ces trois publications, les méthodologies utilisées soient insuffisamment décrites, que les traitements soient faits par groupes, occultant comment se positionnent les individus. Les données utilisées ne sont d'ailleurs pas exemptes de problèmes de conditions de recueil. Mais on voit là plusieurs manières d'éclairer plus particulièrement le champ de l'animation socioculturelle : le modèle devient alors outil de recherche, permettant de produire des données nouvelles sur les forces qui le traversent, et ainsi de permettre de générer de nouvelles hypothèses. C'est dans cette perspective que le modèle MMCTP a été élaboré.

Le modèle MMCTP

C'est à l'occasion d'une recherche sur les spécificités de l'intervention sociale en milieu rural (Pagès et al., 2014) que les prémices de ce modèle ont été avancées. Les données sur lesquelles il se basait initialement ont été recueillies à l'occasion de 2 cafés participatifs (méthode participative adaptée du *World Café*) réunissant en tout plus d'une cinquantaine d'intervenants sociaux (en exercice ou en formation) : ces professionnels discutaient, dans une atmosphère conviviale et par petites tables (de 4 à 6 personnes), à propos des expériences significatives dans l'exercice de leur métier. Les discussions étaient enregistrées et les participants étaient invités à griffonner sur les nappes (cf. Ruel et al., 2019 pour une discussion sur la méthode). L'analyse des discussions et des traces écrites a révélé que les expériences qui étaient mises en avant, qui avaient fait vibrer ces professionnels et dont ils souhaitaient qu'elles se reproduisent, pouvaient être classées selon 5 pôles. Les trois premiers pôles qui apparaissaient correspondent à ceux proposés par Jean-Claude Gillet dans son modèle : le pôle de la Militance, celui de la Médiation, et celui de la Technique. Mais deux autres pôles devaient être envisagés pour rendre compte de toutes les expériences rapportées, celui de la Pédagogie, et celui de la Clinique. Ainsi, ces cinq pôles dessinaient une intervention sociale où 5 figures idéal-typiques de professionnels émergeaient : le Militant, le Médiateur, le Clinicien, le Technicien, et le Pédagogue (cf. Dansac & Vachée, 2016, pour une explicitation de l'introduction de ces différentes figures). Le tableau 2 détaille ci-après la façon dont chacune de ces figures est caractérisée par sa fonction, un objectif principal, une finalité et des objets d'attention spécifiques.

Remarquons au passage que la figure du Médiateur de MMCTP s'écarte du 'médiacteur' de Gillet, qui nous semble accorder trop de place au rôle politique et stratégique ; sa description de la médiaction relevant plutôt selon nous d'une combinaison des fonctions de facilitation et d'élucidation. Les liens élaborés, les contacts pris dans le cadre de la fonction de facilitation peuvent être mis au service des stratégies que déploie le Militant pour permettre la transformation du monde qu'il vise. Notre Médiateur se rapproche ainsi plus du *mediador* proposé par Dinis (2007) : « celui qui met en contact et établit le réseau […] trouve des partenaires [… et] favorise une rencontre, dans la construction du collectif à la communauté » (p.53, notre traduction). Nous retrouvons d'ailleurs une correspondance plutôt bonne vis-à-vis des 4 autres métaphores proposées par cet auteur portugais pour décrire sa conception de

l'animateur et l'animation[5]. Le 'voyant' (*vidente*) de Dinis correspondrait au Militant, même si le modèle MMCTP lui attribue moins la fonction de visionnaire, car son rôle peut être de faire émerger le sens dans le groupe, la communauté, plutôt que de l'amener par lui-même. Le technicien (*técnico*) proposé par Dinis est vu de manière similaire. Le 'thérapeute' (*terapeuta*), « celui qui aide à naître et accompagne la croissance […] qui soigne les troubles et panse les blessures » (p.51, notre traduction) correspond assez bien à notre Clinicien. Enfin le guide (*guia*), « celui qui introduit à d'autres mondes et regards [et] indique des chemins » (p.52, notre traduction) nous semble se rapprocher du Pédagogue.

Le modèle MMCTP postule que toute action, ou toute posture des professionnel·le·s de l'intervention sociale peut se décrire comme une combinaison des cinq fonctions, investies chacune de manière plus ou moins importante et combinées entre elle. En prenant la métaphore des couleurs, ces 5 pôles constitueraient les couleurs primaires à partir desquelles toutes les palettes peuvent être constituées. Comme le signalait déjà Gillet, il n'est pas possible pour un professionnel d'exister en tant que militant ou 'médiacteur' sans un minimum de technicité.

Pôle **Figure**	**Fonction**	**Objectifs**	**Finalité**	**Objets d'attention**
militance **Militant**	Élucidation	Convaincre	Clarifier les enjeux	Opinions, idéologies
médiation **Médiateur**	Facilitation	Relier	Contribuer à la cohésion	Relations, contacts
clinique **Clinicien**	Accompagnement (Analyse ?)	Réparer	Favoriser le développement	Manques, difficultés
technique **Technicien**	Production	Opérationnaliser	Permettre la mise en place, l'action	Méthodes, procédures
pédagogie **Pédagogue**	Transmission	Former	Augmenter les capacités	Savoirs, savoir-faire

Tableau 2 : description des 5 pôles différenciés par le modèle

S'inspirant initialement du travail d'analyse produit par Vachée et Dansac (2013), le modèle positionnait les pôles de la militance, de la médiation et de la pédagogie comme tournant vers la transformation sociale, l'émancipation, alors que les pôles de la clinique et de la technique amenaient plus vers la normalisation et le contrôle social. Le modèle revêtait ainsi un caractère axiologique, qui a pu être remis en question grâce à la *disputatio* avec les collègues chercheurs dans le champ[6], et avec des étudiant·e·s. Il apparaît effectivement que les objectifs de convaincre, de former, ou de relier peuvent tout aussi bien être tournés vers le contrôle social

[5] Les auteurs remercient Laurence Volgemuth d'avoir porté à leur connaissance l'existence de l'article en portugais d'Esaù Dinis. Sa réflexion récapitule les métaphores qui peuvent être utilisées pour décrire les animateurs, et si elle ne constitue pas à proprement parler une modélisation, elle nous semble bien refléter les représentations que peuvent avoir les professionnels de leurs fonctions.

[6] Les améliorations du modèle doivent beaucoup aux colloques de l'ISIAT et du RIA, mais aussi à la richesse des discussions à l'occasion de journées d'étude organisées à Figeac en 2013 avec (par ordre alphabétique) Laurent Besse, Véronique Bordes, Jérôme Camus, Francis Lebon, Jean-Luc Richelle, Jean-Marc Zieglemeyer.

que vers un horizon émancipatoire. Cette même *disputatio* a permis aux auteurs de proposer que chacune des fonctions puisse être réalisée sur plusieurs modes, définissant un rapport différent aux publics ou bénéficiaires. Le « Faire Pour » consiste en la préparation des actions sans participation de ces derniers, le « Faire Avec » étant le mode de la co-construction, et enfin le « Faire Faire », qui correspondrait le plus au mode de l'autonomisation des publics (Dansac & Vachée, 2019). Ces trois modes d'implication des publics se rapprochent des différents niveaux de participation envisagés par Sherry Arnstein (1975; cf. aussi Hart, 1992, ou, 2008). Le tableau 3 présente pour chacune des fonctions des exemples de mise en œuvre et de situations type pour chacun des modes.

Figure / fonction / *objectif*	Mise en œuvre	ex. de situation type : Faire Pour (FP) Faire Avec (FA), Faire Faire (FF)
Militant Élucidation *Convaincre*	Travail sur les valeurs, sur les enjeux pour le groupe, la communauté, ou la société	Afficher des messages de prévention (FP) Construire avec des jeunes une action de sensibilisation (FA) Mettre en place une réunion publique pour que les habitants débattent sur les problématiques d'un quartier (FF)
Médiateur Facilitation *Relier*	Mise en place de temps collectifs, création d'espaces de rencontre	Créer une rencontre entre un artiste et une classe de collégiens autour d'une œuvre (FP) Préparer avec les personnes âgées d'un EHPAD l'accueil des enfants d'un ALAE (FA) Accompagner un groupe à la création d'un jumelage (FF)
Clinicien Accompagnement *Réparer*	Écoute, soutien, aide	Trouver une solution d'hébergement pour un jeune en difficulté (FP) Rechercher avec une personne quelles sont les solutions qui lui sont adaptées (FA) Mettre en place un groupe de parole autour de la parentalité (FF)
Technicien Production *Opérationnaliser*	Travail administratif, recherche de moyens matériels ou humains, programmation	Remplir une demande de subvention pour permettre à des jeunes de partir en séjour (FP) Créer un planning d'activité avec les animateurs d'un séjour (FA) Faire faire à des jeunes les démarches pour qu'ils créent une Junior Association (FF)
Pédagogue Transmission *Former*	Apport de nouveaux savoirs ou savoir-faire ou mise en place de situations permettant de les acquérir	Animer une initiation à une pratique artistique ou sportive (FP) Se documenter avec des jeunes sur un thème dans l'objectif de co-construire une exposition (FA) Créer un atelier de partage des savoirs (FF)

Tableau 3 : exemples de mises en œuvre pour les différents modes d'action

Cooper (2012) dans sa proposition d'approche critique de la modélisation appliquée au *youth work* souligne que trois dimensions essentielles d'un modèle doivent être examinées pour l'évaluer : ses finalités, ses principes organisateurs, et les méthodes utilisées dans le processus de modélisation. Comme on l'a vu plus haut, les méthodes utilisées pour construire le modèle sont essentiellement empiriques. Le modèle découle principalement de l'analyse de discours de praticiens du champ de l'intervention sociale, et de leur confrontation au modèle de Gillet. Les ajustements ultérieurs résultent de la confrontation avec les collègues impliqués dans la recherche sur le champ, et sont aussi largement alimentés par d'autres discours et récits, notamment ceux des praticiens du champ.

En ce qui concerne les principes organisateurs, les travaux scientifiques qui alimentent le modèle sont principalement ceux de la sociologie et des sciences de l'éducation, mais on ne peut dire que le modèle se base sur des théories particulières dans ces disciplines. Nous pouvons considérer que MMCTP combine deux types d'approches : celle qui consiste à repérer des idéaux-types, chère à la sociologie weberienne, et l'approche factorielle (même si ici les outils statistiques correspondants ne sont pas utilisés), mobilisée plus couramment en psychologie ou en économie, qui consiste à essayer d'isoler des dimensions indépendantes sous-jacentes à une réalité complexe. C'est cette dernière qui a amené notamment à renoncer à la figure du 'médiacteur' proposée par Gillet en raison de son recouvrement trop important vis-à-vis du pôle de la militance. C'est également cette approche qui nous a amenés à envisager, avant d'y renoncer, l'ajout d'un pôle récréatif pour rendre compte des pratiques de l'animateur (Dansac & Vachée, 2018; Joannard et al., 2018).

Enfin, au regard des finalités proposées par Cooper (cf. *supra*), nous considérons que la principale finalité du modèle MMCTP est (1) l'analyse des pratiques. Même si nous avons esquissé quelques pistes pour (2) orienter la formation des futurs professionnels (Dansac & Vachée, 2016), il doit encore faire ses preuves en ce domaine[7]. Il ne permet pas à ce jour de (3) relier les pratiques d'animation aux approches théoriques d'autres disciplines, et son caractère essentiellement descriptif et non normatif fait qu'il n'est pas propice à (4) orienter les politiques publiques. En matière de recherche, nous montrons un peu plus loin qu'il est adapté pour (5) explorer la démarcation professionnelle entre l'animation et d'autres professions.

L'analyse des pratiques peut être illustrée à partir d'extraits de discours d'intervenants sociaux qu'on analyse selon les 5 fonctions, mais aussi au regard des trois modes (cf. par exemple Dansac & Vachée, 2019). On s'aperçoit que les professionnels valorisent des expériences différentes. Cette valorisation différenciée des expériences se retrouve dans le travail de Lacombe, Dansac et Vachée (2017). La première auteure, animatrice dans un établissement pour personnes âgées, contraste deux situations professionnelles typiques dans son travail en examinant comment elle y mobilise les différentes figures proposées par le modèle MMCTP. La différence entre les niveaux de mobilisation est illustrée par la figure 1, où cette mobilisation est d'autant plus importante que le point sur l'axe est éloigné du centre de la toile. Son analyse montre qu'elle adopte des stratégies lui permettant de mieux s'épanouir dans son travail en valorisant des projets où la mobilisation des différentes figures est congruente vis-à-vis de son idéal du métier d'animateur.

[7] Des collègues de l'IUT de Bordeaux nous ont fait part de l'utilisation du modèle auprès de leurs étudiants en DUT Carrières Sociales, et nous même introduisons nos étudiants de l'IUT de Figeac à son exploitation dans l'analyse de leurs expériences professionnelles, mais cet usage semble encore très limité, et nous n'avons pas eu d'échos d'autres formation professionnelles ayant adopté cet outil.

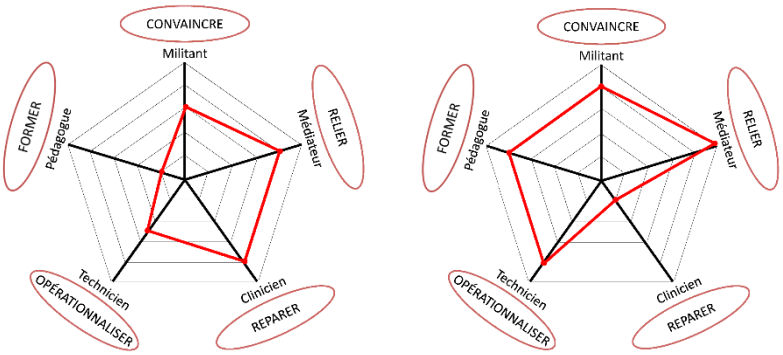

Figure 1 : Mobilisation des différentes fonctions auprès des personnes âgées (à gauche) et des bénévoles à droite (repris de Lacombe et al., 2018)

L'interrogation des pratiques peut aussi partir de paroles autres que celles des animateurs, notamment celles de leurs publics. C'est ce que nous avons fait avec les récits de jeunes quant aux effets positifs du travail de jeunesse sur eux-mêmes (Dansac, Vachée, et al., 2019). Ces témoignages, recueillis par les travailleurs de jeunesse de 3 structures différentes à l'occasion d'un projet de partenariat stratégique (Ord et al., 2018; Dansac & Carletti, 2018) ont été codifiés avec le modèle MMCTP. Les résultats montrent tout d'abord clairement l'absence dans ces récits de la figure du Technicien, qui est transparente au regard des usagers. Mais on voit aussi et surtout : 1) que les structures se différencient en ce qui concerne les fonctions qui sont évoquées dans le discours des jeunes, avec une correspondance assez bonne entre les missions qu'elles se fixent et les fonctions qui sont les plus valorisées ; 2) que filles et garçons diffèrent dans leur discours quant à ce qui est retenu des effets de leur fréquentation, avec une plus grande importance pour les filles de la figure du Médiateur et donc des liens créés.

L'analyse des pratiques avec cet outil peut aussi permettre de questionner l'identité des animateurs, et les paramètres dont dépend cette identité. Ainsi, dans le travail de Dansac, Vachée et Virgos (2017), on analyse les réponses d'animateurs auxquels il a été demandé d'évaluer de 1 à 5 l'importance de chacune des fonctions dans deux situations professionnelles de leur choix. Ces réponses sont mises en relation avec leur sentiment de contrôle dans leur activité, la visibilité qu'ils ont des résultats de leur action, et le degré auquel ils se perçoivent comme faisant partie de la catégorie des intervenants sociaux. Les résultats montrent que l'importance de chacune des fonctions est reliée au sentiment de contrôle des animateurs, et à la visibilité de leur action. Le sentiment de contrôle est relié positivement à l'importance de la figure du Clinicien et dans une moindre mesure à celles du Médiateur et du Pédagogue. Le sentiment de voir les effets de son action est lié positivement à l'importance accordée à la mobilisation du Pédagogue, alors que plus les figures du Militant, du Technicien, ou du Clinicien, sont mobilisées, et moins ce sentiment est fort. L'identité professionnelle est aussi liée aux prépondérances accordées dans l'action : plus ils déclarent mobiliser la figure du Clinicien et celle du Technicien, plus ils ont l'impression d'appartenir à l'intervention sociale.

L'utilisation du modèle MMCTP permet ainsi d'avoir des approches corrélationnelles, en mettant en relation des variables dont on pense qu'elles peuvent intervenir dans les pratiques, dans la détermination de celles-ci, ou dans leurs conséquences, avec une évaluation de l'importance de la mobilisation des différentes fonctions professionnelles de l'animation. Cela ouvre la porte aussi à des approches comparatives, comme celle présentée dans le travail de Joannard, Dansac et Ruel (2018). Ces auteurs ont demandé à des étudiants, suite à un séminaire de formation sur le jeu par le jeu, de décrire quelles étaient leur conception du rôle de

l'animateur en ce qui concerne le domaine du jeu. Hormis le fait déjà cité que l'analyse de ces productions a finalement permis de réfuter l'importance potentielle d'une fonction récréative, cette étude a montré que les conceptions de l'animation (en tout cas pour de futurs professionnels en formation) sont très genrées. La figure suivante montre la fréquence d'apparition dans les discours des différentes fonctions (suite à un double codage du contenu au regard du modèle MMCTP). Chez les étudiantes, il y a plus d'éléments de discours liés à la figure du Médiateur que chez les étudiants. Ces derniers accordent significativement plus de poids à la figure du Militant, et dans une moindre mesure à celle du Pédagogue. Comme on le constate, la figure du Clinicien est celle qui apparaît le moins et ne différencie pas les deux groupes. Il n'y a pas non plus de différence quant à l'importance de la figure du Technicien, qui est celle qui apparaît le plus après le Pédagogue.

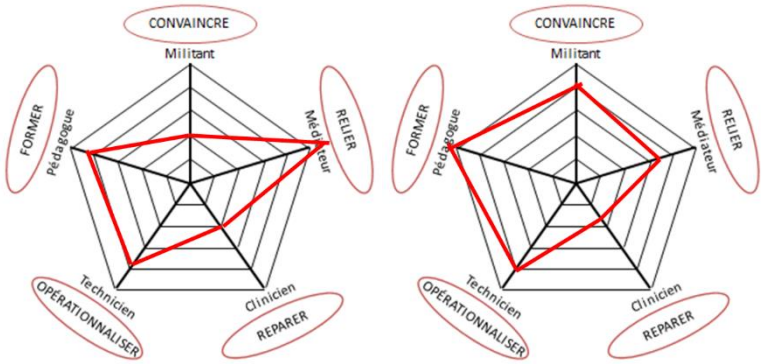

Figure 2 : Fréquence de l'évocation des différentes fonctions par les étudiantes (à gauche) et les étudiants (à droite) en animation (repris de Dansac, et al., 2019).

Pour conclure

Jean-Pierre Augustin, dans son discours prononcé lors des obsèques de Jean-Claude Gillet (Bayonne le 27 novembre 2020), a rappelé l'importance du travail de conceptualisation et de la production d'un travail intellectuel pour comprendre les logiques intriquées des animateurs dans l'exercice de leur profession. Jacques Ion, dans la préface de l'ouvrage de Gillet, souligne que le lecteur « y trouvera une clé pour réfléchir de façon neuve sa pratique ou celle des gens avec qui il travaille » (p. 11). Le modèle de Gillet a effectivement apporté une grande contribution en ce domaine, et les praticiens du secteur y ont trouvé matière à réfléchir, ce qui en soit, constitue un véritable succès pour une approche praxéologique de l'animation.

Selon Gardin (2012) les approches modélisées, qui s'éloignent du récit, des formes narratives, affaiblissent l'argumentation quand il s'agit de rendre compte du réel. Il nous semble que les travaux de Gillet évitaient en partie cet écueil, par le fait qu'ils relevaient autant de l'approche modélisée que de la narration, facilitée pour Jean-Claude Gillet par son expérience professionnelle dans le champ de l'animation et ses engagements politiques. C'est sans doute ce qui fait que ses travaux ont pu avoir cette portée dans le champ. Mais la force de ce récit et son ancrage dans la professionnalité des animateurs empêche l'utilisation de ces travaux pour des secteurs de l'animation volontaire et écarte du champ d'analyse les professions voisines de l'animation. Nous espérons que le modèle MMCTP peut contribuer à réduire ces fractures, en

outillant autant les praticiens du champ pour leur réflexivité que les chercheurs pour éclairer ce champ complexe.

Bibliographie

Arnstein, S. R. (1975). A Working Model for Public Participation. *Public Administration Review*, *35*(1), 70-73.

Constans, S., & Gardair, E. (2011). Représentations et pratiques des animateurs dans différents contextes de loisirs. In L. Greffier (Éd.), *Les vacances et l'animation : Espaces de pratiques et de représentations* (p. 237-248). L'Harmattan.

Cooper, T. (2012). Models of youth work : A framework for positive sceptical reflection. *Youth and Policy*, *109*, 98-117.

Cooper, T. (2018). Defining youth work : Exploring the boundaries, continuity and diversity of youth work practice. In P. Alldred, F. Cullen, K. Edwards, & D. Fusco (Éds.), *The SAGE handbook of youth work practice* (p. 3-17). SAGE Publications.

Cooper, T., & White, R. (1994). Models of youth work intervention. *Youth Studies Australia*, *13*(4), 30. Academic Search Premier.

Dansac, C., & Carletti, M. (2018). *Évaluation Transformative des Effets du Travail de Jeunesse—Une étude d'impact dans cinq pays européens* [Research Report]. LRPMip / IUT de Figeac / Université Toulouse 2 le Mirail. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01998457

Dansac, C., Lac, M., & Virgos, J. (2019). Caractériser la polyvalence de l'animateur pour explorer les facteurs contextuels qui influencent sa professionnalité. In F. Hille & S. Labbé (Éds.), *ProfessionnalisationS : Repères et Ouvertures* (L'Harmattan, p. 131-150). https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02305402v1

Dansac, C., & Vachée, C. (2016). Les fonctions professionnelles de l'animateur Un modèle à 5 dimensions comme repère pour l'analyse des compétences et de l'action. In M. H. Khadhraoui (Éd.), *Les métiers de l'animation et de la médiation et les transformations sociales* (p. 6-23). Université de Tunis.

Dansac, C., & Vachée, C. (2018, janvier). Une fonction récréative dans l'animation socioculturelle ? Réflexions à partir d'un modèle théorique et de données empiriques portant sur l'animation jeunesse. *Jeu et enjeux pour l'animation socioculturelle*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01883268

Dansac, C., & Vachée, C. (2019). Qu'est-ce qui fait vibrer les professionnels de l'intervention sociale ? In F. Hille & V. Bordes (Éds.), *Professionnalisation des acteurs de l'intervention sociale. Recherches, innovation, institution* (p. 49-55). Cépaduès. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02299194v1

Dansac, C., Vachée, C., & Ruel, S. (2019, novembre). *Le modèle MMCTP en animation : Du questionnement théorique à l'analyse des pratiques, applications et perspectives*

[Communication orale]. 9ème Colloque du Réseau International de l'Animation, Lausanne, Suisse.

Dinis, J. E. T. (2007). Animação, Animadores e Metáforas. In A. N. Peres & Lopes, M. S. C. (Éds.), *Animação Sociocultural – Novos Desafios* (p. 47-61). Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).

Gardin, J.-C. (2012). 4 – Modèles et Récits. In *Épistémologie des sciences sociales* (p. 407-454). Presses Universitaires de France; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/puf.berth.2012.01.0407

Gillet, J.-C. (1996). Praxéologie de l'animation professionnelle. *Recherche et formation*, *23*, 119-134.

Gillet, J.-C. (2006). *L'animation en questions.* Érès.

Gillet, J.-C. (2008). *Des animateurs parlent militance, technique, médiation*. L'Harmattan.

Greffier, L. (2013a). *Animer le territoire : Territorialiser l'animation*. Carrières Sociales Editions. https://doi.org/10.4000/books.cse.424

Greffier, L. (2013b). Onmas, Cafemas : Jeu de domination dans le champ de l'animation ? *Vers l'Éducation Nouvelle*, *552*.

Hart, R. A. (1992). *Children's participation : From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.

Hart, R. A. (2008). Stepping back from 'The ladder' : Reflections on a model of participatory work with children. In *Participation and learning* (p. 19-31). Springer.

Hély, M. (2009). *Les métamorphoses du monde associatif*. Presses universitaires de France.

Hurley, L., & Treacy, D. (1993). *Models of Youth Work—A sociological framwork* (Irish Youtwork Press). https://www.youthworkireland.ie/youth-work-centre/resources

Ion, J. (1995). Préface. In J.-C. Gillet, *Animation et animateurs : Le sens de l'action* (p. 11-13). L'Harmattan.

Joannard, C., Dansac, C., Vachée, C., & Ruel, S. (2018, janvier 29). *Former au jeu pour le jeu et par le jeu : Analyse d'une expérience, l'introduction du jeu dans le DUT CS de Figeac* [Présentation orale]. Colloque Jeu et enjeux pour l'animation socioculturelle, ISIAT, Bordeaux, France.

Lac, M. (2012). L'animation, une forme d'éducation non formelle ? Analyse comparative des discours et représentations sociales de l'animation chez des non-animateurs, des animateurs CLAE et des animateurs en formation professionnelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *28*, 73-88. https://doi.org/10.4000/dse.391

Lacombe, N., Vachée, C., & Dansac, C. (2017). Enjeux du bénévolat pour l'animation professionnelle : Quelques pistes de réflexion tirées d'un projet en EHPAD. In F. Zerillo (Éd.), *Le vieillissement de la population, quels enjeux pour l'animation socioculturelle ?* (p. 187-210). Carrières Sociales Editions.

Lebon, F. (2009). *Les animateurs socioculturels*. la Découverte.

Lebon, F. (2018). *L'animation et l'éducation populaire en France : Action publique, professions et division du travail* [Habilitation à Diriger des Recherches]. UPEC.

Lebon, F., & Lima, L. (2009). *Le bon boulot dans l'animation sociale* [Rapport de recherche]. INJEP. http://www.injep.fr/IMG/pdf/Rapport_Lebon-Lima_Animation.pdf

Moser, H., Müller, E., Wettstein, H., & Willener, A. (Éds.). (2004). *L'animation socioculturelle : Fondements, modèles et pratiques*. Éditions ies. https://doi.org/10.4000/books.ies.1482

Müller, E. (2004). Un modèle d'action pour l'animation socioculturelle. In H. Moser, E. Müller, H. Wettstein, & A. Willener (Éds.), *L'animation socioculturelle : Fondements, modèles et pratiques* (p. 95-160). Éditions ies. https://doi.org/10.4000/books.ies.1482

Ord, J., Carletti, M., Cooper, S., Dansac, C., Morciano, D., Siurala, L., & Taru, M. (Éds.). (2018). *The Impact of Youth Work in Europe : A study in five european countries* (HUMAK).

Pagès, A., Vachée, C., Dansac, C., & Lorédo, J.-P. (2014). *L'intervention sociale en milieu rural : Le point de vue des personnels* (Rapport de Recherche N° 171; Dossier d'études de la CNAF). Caisse Nationale des Allocations Familiales.

Ruel, S., Vachée, C., Dansac, C., & Gontier, P. (2019). Recueillir la parole des professionnels en situation collective : Le café participatif en questions. In F. Hille & S. Labbé (Éds.), *ProfessionnalisationS : Repères et Ouvertures* (L'Harmattan, p. 175-190).

Segrestan, P., & Gouju, J.-L. (2013). *Panorama des situations professionnelles du champ de l'animation* (p. 105). CAFEMAS.

Sensevy, G., & Santini, J. (2006). Modélisation : Une approche épistémologique. *Aster, 43*, 163-188.

Vachée, C., & Dansac, C. (2013). Troquer le changement social contre les bonnes pratiques de gestion : L'animation face aux transformations du secteur associatif. In J.-L. Richelle, S. Rubi, & J.-M. Ziegelmeyer (Éds.), *L'animation socioculturelle professionnelle, quel rapport au politique* (p. 115-130). Carrières Sociales Editions. http://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00950172

Varenne, F. (2014). Chapitre 1. Épistémologie des modèles et des simulations : Tour d'horizon et tendances. In *Les modèles, possibilités et limites* (p. 13-46). Éditions Matériologiques; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/edmat.levy.2014.01.0013

Virgos, J., Dansac, C., & Vachée, C. (2017, janvier). *Créer du lien pour émanciper—Quand la fonction de facilitation devient un marqueur identitaire pour les animateurs*. L'animation socioculturelle : quels rapports à la médiation ?, Bordeaux, France.

Walsh, I. (2015). Chapitre 1. La construction de nouvelles théories. In *Découvrir de nouvelles théories* (p. 14-22). EMS Editions; Cairn.info. https://www.cairn.info/decouvrir-de-nouvelles-theories--9782847697490-p-14.htm