



HAL
open science

“ Jeux n’est pas jouer ” : le jeu des enfants et les animateurs dans un centre de loisirs

Baptiste Besse-Patin

► To cite this version:

Baptiste Besse-Patin. “ Jeux n’est pas jouer ” : le jeu des enfants et les animateurs dans un centre de loisirs. Sciences de l’Homme et Société. 2012. dumas-02190233

HAL Id: dumas-02190233

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02190233>

Submitted on 30 Sep 2019

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.

Baptiste BESSE-PATIN

« JEUX N'EST PAS JOUER »

Le jeu des enfants et les animateurs dans un centre de loisirs

Mémoire réalisé sous la direction
de M. Gilles BROUGÈRE

et soutenu le 26 octobre 2012.

Master 2 EFIS – Loisir - Jeu - Éducation – Parcours recherche

UFR LSHS
Université Paris 13

Titre : « Jeux n'est pas jouer » — Le jeu des enfants et les animateurs dans un centre de loisirs

Résumé : À partir de la réalisation d'une démarche ethnographique dans un centre de loisirs, ce mémoire se propose d'explorer la complexité, à différents niveaux, des places consacrées au jouer des enfants et aux jeux des animateurs. En se centrant sur l'objet « jeu », trois questions sont discutées : la présence de formes ludiques différentes, la variété et les variations de la formalisation des moments de la journée, les relations des animateurs avec les enfants.

Si les analyses réalisées ne divergent pas des travaux antérieurs, cette recherche montre la persistance et la résistance d'une forme éducative de l'animation depuis les années 1960 profitant de la domination de la forme scolaire. En se basant sur une conception de l'enfance comme un être en devenir, cette forme inscrit le loisir des enfants dans une visée pédagogique : le loisir éducatif ; un « semi-loisir » qui limite les jeux des enfants au profit des jeux organisés des animateurs supposés (plus) éducatifs.

Mots-clés : jeu, animation socioculturelle, centre de loisirs, enfance, loisir, forme du loisir, formes de l'éducation

*« Si des choses les plus insignifiantes un chemin mène toujours à la philosophie,
il est permis de s'attendre à ce qu'une méditation sur le jeu, sur cette sottise des enfants,
puisse bien ébranler un jour le savoir si sûr de lui des adultes. »*

FINK (1966, p. 18)

REMERCIEMENTS

A PRIORI, il est d'usage dans les us et coutumes d'un travail universitaire de remercier ceux qui ont pu contribuer à l'élaboration de cette recherche¹. Mais contrairement à HENRIOT (1989, p. 11), je suis un joueur qui joue beaucoup alors je déjouerai – un tant soit peu – cet usage en remerciant ceux qui m'ont aidé sans le savoir – et ne le sauront probablement jamais – tout en évitant des oublis involontaires malencontreux.

Le premier remerciement est pour **fact5** – illustre inconnu d'un site de livres d'occasion – qui m'a permis de découvrir l'œuvre de Jacques HENRIOT et son ouvrage épuisé *Sous couleur de jouer – La métaphore ludique*. À la vue du nombre de pages cornées, il est et restera une source inépuisable de réflexions enrichissantes... Sans celle-ci, ce mémoire aurait été bien *fade*.

Le deuxième revient à la gestion du « Service Central d'Authentification » de l'université de Toulouse qui m'autorise encore à me connecter en tant qu'étudiant et, par la même occasion, d'accéder à l'intégralité des ressources du site www.cairn.info qui aura su jouer le rôle d'une bibliothèque universitaire en ligne lors de mes 30 174 kilomètres ferrés entre le 16 septembre 2011 et le 26 octobre 2012.

Le dernier revient à Bill WATERSON pour son œuvre incomparable : Calvin & Hobbes. Tranches de vie d'un petit garçon de six ans accompagné de son tigre en peluche. Il aura sérieusement égayé mes lectures. À ma connaissance, c'est une des meilleures représentations du jeu – dans toutes ses dimensions – et tout particulièrement avec le « *Calvinball* ».



1. Habituellement, cela peut concerner les enseignants et les étudiants cotoyés dans les universités – par exemple, à Paris 13 mais aussi à Paris 8 ou au CNAM –, à des collègues tant dans le champ professionnel qu'associatif, à des « correspondants », à ceux – petits et grands – qui ont accueilli le chercheur sur leur « terrain » et répondu à ses multiples questions...

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
INTRODUCTION	1
PRÉAMBULE	1
SENS DU PLAN	2
DERNIÈRES PRÉCISIONS	3
1 CADRE DE RECHERCHE	5
1.1 DU CHOIX DE L'OBJET	7
1.1.1 Un cherchant impliqué	7
1.1.2 Insertions dans le paysage de la recherche en animation	8
1.1.3 Pour une problématique à explorer	9
1.2 À DES ANCRAGES ÉPISTÉMOLOGIQUES	10
1.2.1 Avec des appuis disciplinaires	12
1.2.2 Le jeu, une action située?	14
1.3 ET DES CONSÉQUENCES MÉTHODOLOGIQUES	15
1.3.1 Une démarche évolutive	16
1.3.2 Le choix de l'observation	17
1.3.3 Des outils variés, aides à la distanciation	20
1.4 POUR UN TERRAIN UNIQUE	20
1.4.1 Une <i>entrée</i> particulière	21
1.4.2 Des catégories d'analyse	22
2 LE CENTRE ET SON CONTEXTE	23
2.1 UNE VILLE ET UNE POLITIQUE	25
2.2 UN ACCUEIL DE LOISIRS	26
2.2.1 Un cadre législatif	26
2.2.2 De grands bâtiments	27
2.3 UNE ÉQUIPE D'ADULTE	29
2.4 DES ENFANTS	31
2.5 LE FONCTIONNEMENT DU CENTRE	32
LES JEU EN QUESTIONS	33
3 LA QUESTION DU JEU	35
3.1 DES ACTIVITÉS À L'INITIATIVE	37
3.1.1 " <i>L'activité</i> " de l'animateur	37
3.1.2 Et les activités des enfants	44
3.2 DES RENCONTRES...	49
3.2.1 Parfois « réussies »	49
3.2.2 Parfois en confrontation	52

3.3	LA PLACE DU JEU	57
3.3.1	Qu'est-ce que le jeu?	57
3.3.2	"L'activité foot" de l'animateur et les "foot" des enfants	59
3.3.3	Un jeu formé par la situation	63
4	LA QUESTION DU "cadre" ET DE SA FORME	65
4.1	DEUX <i>settings</i> POUR UNE MÊME <i>arena</i>	67
4.1.1	Des regroupements variés	67
4.1.2	Des lieux	69
4.1.3	Des moments	73
4.2	DES <i>formes</i> D'ESPACES-TEMPS VARIÉS	76
4.2.1	Des possibilités offertes en variation	77
4.2.2	Quelle place pour la <i>forme ludique</i> ?	79
4.2.3	Une influence scolaire historique	82
4.3	DES FORMES ET LE LOISIR	85
4.3.1	Des formes actuelles moins formelles	86
4.3.2	Et la forme du loisir	89
5	LA QUESTION DE LA RELATION ENTRE ANIMATEURS ET ENFANTS	93
5.1	L'ANIMATEUR ET L'ÉDUCATION NON-FORMELLE	95
5.1.1	La "découverte" face au plaisir	95
5.1.2	Des comportements attendus ou des "punis"	98
5.1.3	Une représentation de l'enfance?	102
5.2	UNE PARTICIPATION DOMINÉE	103
5.2.1	Une échelle à gravir	104
5.2.2	La participation au Messal	105
	CONSIDÉRATIONS FINALES	109
	UN JEU PROTÉIFORME RÉVÉLATEUR	109
	UN JEU À COMPRENDRE	110
	UN JEU INCOMPRIS?	112
	BIBLIOGRAPHIE	113
	ACRONYMES	121
	INDEX	122
A	ANNEXES	129
A.1	COURRIER D'INFORMATION	131
A.2	OBSERVATIONS	132
A.2.1	Typologie des animateurs	132
A.2.2	Programme des activités	132
A.2.3	Journal de bord	135
A.3	GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES DIRECTRICES	192
A.4	PHOTOS	192
A.4.1	Salles	192
A.4.2	Couloirs	195
A.4.3	Organisation	196
A.4.4	L'extérieur	197
A.5	LISTE DES DOCUMENTS RÉCUPÉRÉS	199
A.5.1	Documents	199

INTRODUCTION

PRÉAMBULE

Avant tout développement ou présentation de ce travail, il me semble important de préciser ce qu'il est et contient en s'aidant de ce qu'il n'est pas.

Il s'agit ici d'un travail ancré dans des situations réelles qui s'attachera à comprendre le moteur et les rouages de ses mouvements. Cette démarche compréhensive se veut à l'opposée d'une logique explicative déterminant le lot des bonnes et mauvaises pratiques en animation. En cela, les interprétations qui seront portées – et fondées sur d'autres travaux scientifiques – tout au long de ce mémoire ne visent pas d'applications directes ou un quelconque changement de pratiques comme pourrait le produire une recherche-action (BARBIER 1996). Il est laissé à la libre appréciation des praticiens de s'emparer des résultats présentés ici ainsi que des outils d'interprétations élaborés.

Ce positionnement repose sur un élément fondamental : l'animation est un métier *complexe* qui pour être appréhendé appelle des approches pluridisciplinaires (GILLET et AUGUSTIN 2000, p. 156) au risque d'en occulter des dimensions. Au regard d'autres métiers, cette complexité vient de la prise en compte de deux facteurs déterminants avec lesquels l'animateur compose : le *temps* et l'*humain*. A *contrario* d'un plombier qui pourrait couper l'arrivée d'eau et prendre le temps d'intervenir, l'animateur est inscrit dans une temporalité *continue*. Enfin, et comme tous les métiers de l'humain tels le travail social (LIBOIS 2011) l'enseignement (PERRENOUD 2001) ou le soin, leurs pratiques ne peuvent faire l'impasse des subjectivités en présence, tant celles des enfants ou de jeunes que la sienne. Ce parti pris dans le recherche aura une conséquence primordiale : le centre de loisirs sera analysé de façon « *multidimensionnelle* » et « *multiréférentielle* » (ARDOINO 1993) en essayant d'explorer *a maxima* la « réalité » dans ses multiplicités.

Par conséquent, je n'ai pas suivi une démarche *déductive* cherchant à confirmer ou infirmer une hypothèse décontextualisée issue d'une revue de littérature mais tentera – car il s'agit bien d'une tentative parmi d'autres – d'*objectiver* les relations – forcément subjectives – entre animateurs et enfants dans le cadre des Accueil Collectif à Caractère Éducatif de Mineurs (ACCEM). Dans le sens où, « *objectiver, c'est aussi produire au grand jour, rendre visible, public, connu de tous* » et mon rôle d'auteur sera de rendre « *publiques des choses que tout le monde sentait confusément [...] publier l'implicite, le tacite* » (BOURDIEU 1987, p. 100). En continuant la paraphrase, même si l'*énociation* peut ressembler à une *dénonciation* (critique), il s'agit simplement de comprendre la complexité des relations entre animateurs et enfants dans le cadre du loisir.

Ainsi, ce mémoire ne propose rien d'innovant ou de révolutionnaire et ne devrait rien apprendre aux praticiens du champ de l'animation si ce n'est sur la perspective abordée. Il devrait permettre de mieux comprendre les situations complexes – en les rendant *compliquées* – dans lesquelles ils agissent au quotidien par l'intermédiaire d'un objet qui n'est pas inconnu : le *jeu*.

Dit autrement en filant la métaphore du *pli* que l'on retrouve chez DELEUZE (1988)², ce mémoire est un *dépliage* des *implicites* contenus dans les pratiques et

2. Mais surtout dans les travaux sur l'*implication* de BATAILLE (1983a,b) et ARDOINO (1983).

les discours des animateurs à propos du loisir des enfants. L'étymologie du LITRÉ (1877) nous renseigne sur l'étrange parenté entre plusieurs termes : *explication*, *implication*, *duplication*, *complication*, *réplication*, *application* construits sur la même racine grecque *plek* ou latine *plicare* et *plectere* qui renvoient à *plier* et *entrelacer*, *tresser*. Dans ce sens, « *impliquer, c'est plier dans, envelopper* » mais c'est aussi « être impliqué » comme pris dans un procès, des affaires dangereuses. « *Être impliqué, c'est être plié dans la complexité* » (BATAILLE 1983a, p. 28).

En poursuivant, ce qui est *complexe*, c'est ce qui est « *plié de multiples façons* » et, avant de l'appréhender, il convient de le *déplier* pour en comprendre les articulations sous-jacentes telle une cocotte en papier dont on ne perçoit plus les étapes de la construction dès lors qu'elle est réalisée. En bref, *expliquer* n'est autre que mettre à plat les implicites : il comporte deux actions communes en déliant la complexité en éléments simples et en dépliant leurs articulations. Pour autant, le pliage – qui n'est plus qu'une feuille plane – perd en « sens » ce qu'il gagne en « cohérence » (ibid., p. 29). Il restera au lecteur à le « *re-déployer* », le *répliquer*, pour qu'il puisse de nouveau s'appliquer aux pratiques contextualisées.

Enfin, ce mémoire est aussi la trace d'une formation en cours de « cherchant ». Il est une première ouverture aux champs de la sociologie et de l'anthropologie en s'inscrivant dans une démarche ethnographique après des premiers pas plutôt ancrés du côté de la psychologie du travail et de la psychologie sociale. Autrement dit, il peut souffrir de quelques erreurs... En cela, il tente d'être une maigre contribution à la compréhension du loisir des enfants dans une institution bien connue en France : l'accueil de loisirs³ où se rencontrent des enfants et des animateurs. Cette *rencontre* sera l'objet principal de notre exploration.

SENS DU PLAN

Ce mémoire est écrit suivant une logique *inductive*. Il tentera de suivre une *montée en généralisation*⁴ au fur et à mesure de l'analyse des situations observées et recueillies sur le terrain. En d'autres termes, la question initiale (cf. 1.1.3 p. 9) sur le rencontre entre le(s) jeu(x) des enfants et ceux des animateurs (cf. 3 p. 35) a pu s'étendre plus largement à leurs relations dans le cadre du centre de loisirs (cf. 5 p. 93) mais celles-ci prennent place dans une *forme* porteuse d'une histoire propre à tous les centres de loisirs.

La première partie abordera le cadre général de la recherche à la fois théorique et méthodologique avec une attention toute particulière aux ancrages épistémologiques qui viseront une cohérence d'ensemble. Même si ce cadrage intervient au début du mémoire, il s'est plutôt élaboré de manière *itérative* en fonction des situations rencontrées qui faisaient appel à de nouvelles (re)lectures. Afin de simplifier la lecture, ils ont été regroupés en tête du mémoire et ils seront articulés avec les choix méthodologiques présidant au recueil des données ainsi qu'au choix du terrain.

La deuxième partie – composée des chapitres 2, 3, 4, 5 – se centrera sur le déliage et dépliage de l'objet. La place et la présence du jeu dans un centre de loisirs est complexe. Entre « *l'activité* » et les jeux des animateurs, les jeux des enfants, les divers

3. Ce nom « réglementaire » peut évoquer peu de chose car leur appellation a changé récemment en 2006. Bien plus régulièrement et largement, on les dénomme « centre de loisirs » (Centre de Loisirs Sans Hébergement (CLSH)), ou pour les plus anciens, le « centre aéré » à partir des années 1960.

4. Sans suivre strictement les principes de la *Grounded Theory* de GLASER et STRAUSS (2010), il s'agit de s'appuyer sur un de ses principes en cherchant à voir jusqu'où peut se généraliser une catégorie d'analyse découverte sur un terrain localisé.

moments de la journée ; différents éléments simples s'articulent de façons multiples et variées qui seront explorées malgré leur diversité sans se limiter à une *question*. Il y a la volonté de comprendre le quotidien d'un centre de loisirs dans ses *continuums* au travers d'une première question sur le jeu qui en appellera une deuxième sur le fonctionnement du centre qui en appellera une dernière sur la relation entre les animateurs et les enfants. Même si chacune de ses questions pourraient faire l'objet d'un mémoire⁵, il semblait important de les réunir pour en appréhender les articulations et leurs implications.

En conclusion, on tentera une synthèse des trois questions de la deuxième partie pour en comprendre les fondements implicites à l'origine de la dialectique entre *loisir* et *éducation* qui traversent les pratiques animatives.

DERNIÈRES PRÉCISIONS

Maintenant que la construction du fond est présentée, il reste quelques précisions utiles à propos de la forme du document.

Sur l'anonymisation. Les noms des personnes, la dénomination des lieux, les dates (mais pas les horaires) et – autant que faire se peut – les documents ont été modifiés afin que des lecteurs extérieurs ne puissent reconnaître les personnes impliquées. Même si quelqu'un peut se reconnaître dans certaines situations, il s'agit de rendre moins évident la reconnaissance des autres.

Sur le genre. Ce mémoire sera accordé au masculin comme représentant des deux sexes sans discrimination à l'égard des femmes et des hommes et à seule fin d'alléger le texte d'épicènes nombreuses.

Sur les références. Par un souci constant de renvoyer les idées développées à leurs auteurs, les références sont nombreuses et consignées dans la bibliographie. Elles ouvrent aussi la possibilité d'une discussion, ou de la controverse, quant aux analyses dépliées dans ce mémoire.

Les annexes regroupent l'ensemble des observations réalisées, des informations recueillies, les documents récupérés et les photos prises pendant la durée du terrain.

5. On aurait pu tout aussi bien s'attarder sur la présence des jeux et jouets (CLAUDE 2010) ou sur la question du temps (GRANGER 1994).

Chapitre : CADRE DE RECHERCHE



SOMMAIRE

1.1	DU CHOIX DE L'OBJET	7
1.1.1	Un chercheur impliqué	7
1.1.2	Insertions dans le paysage de la recherche en animation	8
1.1.3	Pour une problématique à explorer	9
1.2	À DES ANCRAGES ÉPISTÉMOLOGIQUES	10
1.2.1	Avec des appuis disciplinaires	12
1.2.2	Le jeu, une action située ?	14
1.3	ET DES CONSÉQUENCES MÉTHODOLOGIQUES	15
1.3.1	Une démarche évolutive	16
1.3.2	Le choix de l'observation	17
1.3.3	Des outils variés, aides à la distanciation	20
1.4	POUR UN TERRAIN UNIQUE	20
1.4.1	Une <i>entrée</i> particulière	21
1.4.2	Des catégories d'analyse	22

CE chapitre s'efforcera de présenter et décrire le contexte de réalisation de la recherche effectuée. Il le fera dans deux dimensions :

- Une *explicitation* de l'*implication* du l'observateur-chercheur. Le choix d'un objet de recherche ne saurait être totalement arbitraire. Dans un souci d'objectivation, quelques précisions seront apportées sur le rapport du chercheur à l'objet et des nécessaires ajustements que cela a impliqué.
- Une *explicitation* des ancrages épistémologiques dont les choix méthodologiques dépendent. À la fois pour circonscrire ce travail et de repérer sa place parmi les autres travaux déjà réalisés sur le même objet, mais aussi pour en permettre la reconduction dans d'autres situations voire en critiquer la démarche et les résultats.

Dès lors que le cadre sera posé, le terrain exploré sera présenté dans la dernière section en décrivant succinctement ses caractéristiques et les conditions de réalisation des observations.

1.1 DU CHOIX DE L'OBJET

Avant d'en arriver à définir l'objet des investigations présentées dans ce mémoire et de préciser la problématique qui soutiendra l'ensemble de la démarche mise en place, il convient de présenter dans quelles mesures cet objet étudié me concerne.

1.1.1 Un cherchant impliqué

Si je continue à filer la métaphore du *pli*, cette partie aura la délicate mission d'apporter quelques *explications* à mes *implications* quant à l'objet de la recherche. Dit autrement, *explicit*er les *implic*ites ou encore mettre à jour les desseins qui m'ont conduit à m'interroger sur la problématique exposée ci-dessous.

Il ne s'agit pas seulement d'une parenthèse autobiographique mais bien un passage nécessaire pour tout « cherchant¹ » qui souhaite s'inscrire dans une démarche ethnographique auprès d'une population ou d'une institution donnée. « *L'explication risque d'être incomplète si elle n'intègre pas l'analyse de l'implication* » (BATAILLE 1983a, p. 29).

Par exemple, les travaux de MALINOWSKI (1963) en parallèle de son *Journal d'ethnographie* (MALINOWSKI 1985) ou les investigations sur la sorcellerie dans le bocage de FAVRET-SAADA (1977) montrent bien cette dualité entre l'*engagement* dans les pratiques quotidiennes du « terrain » et la *distanciation* recherchée pour une objectivation scientifique (ELIAS 1993a).

En étant trop éloigné ou distant, détaché, « *l'observateur objectif bute sur l'altérité spécifique [...] d'une subjectivité qu'il ne peut atteindre* » ; à l'inverse, « *l'acteur subjectif immergé [but] sur l'impossibilité de son objectivation* » (GALIBERT 2004, p. 508). Ainsi, expliquer ses implications revient à rechercher et tendre vers le « regard ethnologique » qui amène à « *transformer le familier en étranger [et] le quotidien en exotique* » (ALTHABE 1986, p. 121).

Si habituellement, les ethnologues cherchaient à rendre familier ce qui leur était étranger, mes implications m'ont amené à (tenter de) rendre « étrange » – mais pas étranger – ce qui m'était familier. En effet, de par mes expériences professionnelles et associatives antérieures, j'ai moi même pu officier dans des centres de loisirs, un Accueil de Loisirs Associé à l'École (ALAE)² et des colonies de vacances³ en tant qu'animateur ou directeur. Lors de ces expériences multiples, je m'étais déjà retrouvée face à des situations où le *jeu* était en cause. J'en retrouve encore des traces dans mes écrits de certifications pour le diplôme d'animateur professionnel (Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport (BPJEPS)) : « *le jeu aura une influence très forte sur mon avenir professionnel*⁴ ».

Mais ce ne sont pas les seules « casquettes » qui peuvent avoir une influence sur mon approche et mon regard. En d'autres occasions, j'interviens lors de formations dites « volontaires » que sont le Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur (BAFA) et le Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur (BAFD) mais aussi dans le cadre des formations dites « professionnelles » de l'animation que sont le Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien de la jeunesse et des sports (BAPAAT), le BPJEPS ou le Diplôme d'État de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport (DEJEPS). L'étude de ses formations à l'animation a d'ailleurs fait l'objet

1. Ou « chercheur » pour celles et ceux qui en possèdent le statut.

2. Ou plutôt Centre de Loisirs Associé à l'École (CLAÉ), à l'époque.

3. Ou « séjours de vacances » si l'on s'attache à la dénomination actuelle.

4. Tirée de mon dossier pour la certification n° 4, p. 14 datant de novembre 2008.

d'un autre travail universitaire (BESSE-PATIN 2011) en me centrant, déjà, sur la question du *jeu*. Si ce travail de recherche-action a pu m'aider à élaborer de nouvelles pratiques formatives, il a aussi contribué à me détacher d'une conception du « bon animateur ». En cela, je porte une certaine attention à la production de jugements de valeurs qui pourraient (et ne manqueraient) d'intervenir en situation.

Même si je m'inscris dans une « *enquête par distanciation* » (BEAUD et WEBER 2003), il ne s'agit pas de voir ses insertions sociales multiples comme des freins à la recherche et l'objectivation des faits observés. Dans mon cas d'une temporalité réduite, des connaissances préalables – ou la « connaissance impliquée » de l'animation – devraient me permettre de dépasser les premiers niveaux *explicites* pour aller éclairer les *implicites* des discours relevés et des pratiques observées.

Bien entendu, même si ce travail trouve son sens dans des préoccupations particulières, il s'inscrit aussi dans la lignée des travaux précédents qui ne manquent pas en témoignent les 252 références relevées par HOUSSAYE (2007, p. 9–19) – réactualisée en 2010 à 307 (HOUSSAYE 2010a, p. 10–24) – ou le nombre de thèses repérées par BATAILLE (2012). Pour autant, son inscription n'est pas anodine et ce sera l'objet de la section suivante.

1.1.2 Insertions dans le paysage de la recherche en animation

Comment se situe cette recherche dans les travaux précédents ? Si l'on procède à un bref tour d'horizon des recherches sur l'animation, les animateurs ou les structures de loisirs qui accueillent des enfants durant leurs vacances, on peut remarquer plusieurs constantes. Il ne s'agit pas ici de confronter ou discuter des observations réalisées face aux travaux antérieurs mais bien de se situer et se repérer vis-à-vis d'eux.

Il faut noter la forte présence, dans le paysage des publications récentes, de travaux d'orientation sociologique et historique. Dans le désordre, on peut citer les recherches de LEBON (2005) sur l'histoire et le développement des centres de loisirs ou celles de LEE DOWNS (2009) sur les colonies de vacances, la thèse de PALLUAU (2010) sur les Éclaireurs de France, VANNINI (2009) à propos des Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMÉA) comme celle de GUIGNARD-PERREIN (1982) sur les Faucons Rouges ainsi que le travail de BESSE (2004) centré sur les Maison des Jeunes et de la Culture (MJC).

Dans la même mouvance, il existe toute une littérature concernant le métier – ou la profession et sa professionnalisation parfois impossible (BORDES 2008) – depuis de nombreuses années notamment avec les travaux de POUJOL (1989) ou ceux de ION (1982) jusqu'en dans les années 2000 avec GILLET (2006) ; GILLET et AUGUSTIN (2000) ou LAC (2003). On retiendra les derniers travaux de LEBON (2009) et plus particulièrement LEBON et DE LESCURE (2007) sur la typologie des animateurs, leurs trajectoires et leurs statuts.

On trouve aussi beaucoup d'écrits d'inspiration pédagogique avec les nombreuses publications issues des revues des fédérations d'Éducation Populaire qui sont aussi des organismes de formation à l'animation « historique » et des organisateurs d'ACCEM⁵.

Moins fréquemment, les travaux se sont intéressés aux pratiques des animateurs *en situation* notamment dans une démarche ethnographique. On peut citer la thèse

5. Comme exemples, les Francas, la Ligue de l'Enseignement, la fédération Léo Lagrange, l'Union Française des Centres de Vacances et de loisirs (UFCV), les Éclaireurs de France, les Scouts et Guides de France, la Fédération des Aroéven (FOEVEN), etc.

de MARTY (2007) sur les pratiques des animateurs en ALAÉ (MARTY 2010) et la recherche de BRU et MARCEL (2007) qui se centrent sur le développement professionnel lors d'un séjour et les investigations de CAMUS (2011) sur les cadres sociaux des animateurs.

Assez rarement, on trouve des travaux dont les ancrages épistémologiques se rapprochent des perspectives définies ci-dessous concernant le *travail réel* des animateurs, leurs pratiques en situation et leur complexité comme la recherche récente de DELLA CROCE, LIBOIS et MAWAD (2011).

Ces mêmes constats était d'ailleurs l'objet des critiques de PRECAS (1984), trente ans plus tôt qui regrettait la « *suprématie* » des études quantitatives décontextualisées au profit d'une « *approche anthropologique* ». Vingt ans plus tard, on ne peut pas affirmer sans conteste de grands changements (PRECAS 2004).

En ce qui concerne plus précisément le loisir et les pratiques des enfants dans les ACCEM, il existe toute une littérature issue des recherches sur les pédagogies de la décision portées par HOUSSAYE (2005a) et BATAILLE (2010) qui s'appuient tout deux sur des observations voire une démarche ethnographique notamment avec le travail sur la *Maison de Courcelles* (BATAILLE 2007).

Enfin, on ne peut occulter tous les travaux de Nathalie ROUCOUS depuis ceux sur la ludothèque (ROUCOUS 1997 ; ROUCOUS et BROUGÈRE 1998), le loisir des enfants (ROUCOUS 2007) jusqu'aux rapports entre le loisir et l'Éducation Populaire (ROUCOUS et ADAM 2011a).

Pour ma part, ce travail de recherche s'inscrit dans cette « filiation » de l'étude « directe » du loisir des enfants en interaction avec les pratiques des animateurs dans le cadre d'un ACCEM. D'une certaine façon, même si avec des outils différents, il s'agit d'une recherche relativement proche de celle de ROUCOUS (1986) sur le jeu en centre de loisirs ; mais vingt-cinq d'ans plus tard.

1.1.3 Pour une problématique à explorer

Au départ de la recherche, ce mémoire n'avait pas d'objet bien défini ni de problématique précise à traiter comme en témoigne mon journal d'investigation ou le document d'étape produit lors de la fin du premier semestre. Dans la continuité d'un travail précédent (BESSE-PATIN 2011), je m'interrogeais sur l'*implication professionnelle* (MIAS 1998) des animateurs en relation avec l'implication des enfants durant leur temps de loisir. Le questionnement poursuivi pouvait se résumer en : « comment les animateurs engagent les enfants et comment les enfants s'engagent dans leur loisir ? ». Même si, aujourd'hui, l'article de LAC (2011) répond partiellement à la question.

Par ailleurs, et sous un angle différent, il m'intéressait d'explorer la notion d'*éducation* qui est inévitable dans le champ de l'animation et des ACCEM malgré de nombreuses critiques portées par HOUSSAYE (1998)⁶. Qui plus est, cette notion est « réglementaire » et l'histoire du développement de ces institutions (LEBON 2005 ; LEE DOWNS 2009) nous aident à mieux comprendre l'avènement du *loisir éducatif*. On pourrait même la « lire » dans le changement des appellations intervenu en 2006 : les Centre de Vacances et de Loisirs (CVL) sont devenus les Accueils Collectifs à Caractère Éducatif de Mineurs ; ou comment l'*éducatif* a remplacé les *vacances* et le *loisir*.

6. Mais, elles se retrouvent dans nombres de ses publications depuis son premier ouvrage sur les colonies de vacances (HOUSSAYE 1977) en passant par les publications des symposia qu'il a organisé (HOUSSAYE 2007, 2010a) allant même jusqu'à prôner la *déflation éducative* (HOUSSAYE 2002).

Cependant, un détour fût fécond. Dans le paysage du loisir enfantin, il existe d'autres institutions. En ce sens, Les travaux sur la (ou les) ludothèque(s) (ROUCOUS 1997 ; ROUCOUS et BROUGÈRE 1998), la cour de récréation de DELALANDE (2001), les terrains d'aventure⁷ (D'ALLAINES-MARGOT 1975 ; SAVOYE 1978) voire la rue⁸ (BROUGÈRE 1991 ; CHOMBART DE LAUWE 1976) me permirent de prendre de la distance avec les ACCEM. À ceux-là, on peut ajouter sans conteste les recherches de MANSOUR (2000) sur les enfants en Palestine ou de STARGARDT (2006) sur les jeux des enfants durant la 2nde guerre mondiale.

Dès lors, la problématique a pris une nouvelle dimension – et ce d'autant plus après la lecture de HENRIOT (1989) – où il s'agissait maintenant d'interroger la place du jeu non seulement en relations avec les animateurs mais aussi avec le fonctionnement de l'institution observée. En effet :

« Pour qu'il y ait jeu, il faut que la situation s'y prête. Il faut aussi que le sujet qui se trouve dans cette situation dispose des moyens de la percevoir et de l'imaginer sous cet angle. Prises séparément, ni la situation, ni l'attitude mentale ne suffisent à faire qu'il puisse y avoir jeu. Telle situation qui semble se prêter au jeu ne donnera pourtant lieu à aucune activité ludique de la part d'un sujet qui n'a pas "la tête à cela". Inversement, l'esprit de jeu, fût-il le plus impertinent, le plus désinvolte, aura du mal à s'employer dans certaines situations [...]. » (ibid., p. 216)

Cette idée permettait de questionner un peu plus « l'évidence » entamée par ROUCOUS (2010) lors d'une précédente recherche collective en articulant la question du jeu des enfants avec la question de la forme de la situation où il prend place à la manière de ROUCOUS (2007). Incidemment, il sera question de jeu – et de loisir – mais aussi de la place des enfants et des animateurs – et de leurs implications – dans un fonctionnement dont les variations sont avérées, comme le montre une étude publiée dans la revue de la JPA (1992).

Par l'intermédiaire du jeu, je pouvais alors traiter des questions d'implications et d'éducation en me centrant sur une problématique qui se veut à la fois « ouverte » au futur « terrain » et précise pour ne pas s'y perdre. En résumé, elle pourrait se formuler ainsi : « quelle est la place du jeu dans un centre de loisirs ? »

Maintenant que l'objet est relativement repéré, la partie suivante s'attachera à l'ancrer dans des paradigmes particulier qui auront une incidence sur les choix méthodologiques.

1.2 À DES ANCRAGES ÉPISTÉMOLOGIQUES

Cette recherche souhaite se fonder sur des ancrages épistémologiques posés et s'inscrire dans des champs théoriques délimités. Ces ancrages devraient permettre d'assurer une cohérence entre l'objet étudié et les démarches adoptées ainsi que les différentes références qui seront convoquées tout au long de ce mémoire.

Cet ancrage vise aussi à trouver un équilibre entre la *rigueur* attendue d'une recherche scientifique sans perdre en *pertinence* pour tenter d'appréhender et comprendre ce qui se joue dans un accueil de loisirs au quotidien. Dit autrement, pour faire face au « dilemme de la rigueur ou de la pertinence » (SCHÖN 1996, p. 202), il peut arriver que la recherche sacrifie l'un pour l'autre. Dans ce cas, les choix formulés au

7. On peut rajouter aux références les photos de FLATARD et PRÉMEL (1982).

8. On peut ajouter les photos réalisées par Arthur LEIPZIG, Helen LEVITT et William GEDNEY.

niveau épistémologique que méthodologique a pour but d'explorer la complexité du jeu et tentera de l'approcher dans ses différentes dimensions. Même si pour HENRIOT (1983, p. 48), « *il est piquant de dire que celui qui entreprend de parler du jeu en général est comparable à quelqu'un "qui voudrait parler des étoiles et traiterai non seulement des astres lointains en même temps que des étoiles filantes, mais aussi des étoiles de mer, de certains décorations, de la place de l'Étoile et des vedettes de la scène ou de l'écran"* » citant GRANDJOUAN (1963, p. 49).

Comme le propose HENRIOT (1989, p. 158), on suivra une approche *multiréférentielle* :

« La complexité de l'objet justifie le recours à une approche multiple. Il y a une science des jeux : il y aura des sciences du Jeu. La chose ainsi nommée relève à la fois d'une analyse historique, sociologique, ethnologique et d'une étude s'inspirant (tout en prenant ses distances à leur égard) des méthodes de la psychologie. »

Pour ce faire, il nous faut remonter jusque dans les années 1980 pour trouver un paradigme intégrateur. Un mouvement scientifique parti des États-Unis introduit l'expression « action située » suite aux travaux de SUCHMAN (1987) sur « *l'étude de l'utilisation d'une photocopieuse et l'anecdote de la descente des rapides en canoë* » (GRISON 2004, p. 28). À partir des principes de l'ethnométhodologie développés par GARFINKEL (2007), SUCHMAN (1987) envisage de nouvelles façons d'effectuer une action tout en critiquant la notion de *planification* issue des travaux de la psychologie behavioriste et cognitiviste pour qui toute action est une « *séquence hiérarchisée d'opérations* » rationnelles (GRISON 2004, p. 28). En réintroduisant *l'environnement de l'activité* et la complexité changeante des situations, SUCHMAN (1987, p. 50) souligne que⁹ :

« Tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente. »

Entre *plan-programme* et *plan-ressource*, on peut y lire un débat plus général qui oppose la sociologie fonctionnaliste et la sociologie interprétative. Si la première « *argumente que les structures sociales pèsent sur le comportement [...] à travers le rôle contraignant des normes* », la sociologie « *insiste sur la production de la société par la conduite* » de ses acteurs (BÉGUIN et CLOT 2004, p. 37). Ce débat se retrouve aussi au sein de la psychologie, notamment à partir du parallèle de SUCHMAN (1987) entre « *les normes de la sociologie fonctionnaliste, et les plans de la psychologie cognitive* » (BÉGUIN et CLOT 2004, p. 37).

Cette critique fondamentale est aussi à la base des perspectives d'une théorie sociale de la pratique – ou « *anthropologie sociale de la cognition* » (LAVE 1999, p. 104) – comme a pu l'exposer en introduction LAVE (1988). Pour elle, il s'agit de dépasser les dualités que posent la théorie fonctionnaliste qui « *considère que les processus de socialisation (y compris à l'école) sont passifs et que la culture est un réservoir d'informations fidèlement transmises d'une génération à l'autre* ». Par conséquent, les disciplines qui en dépendent – sociologie fonctionnaliste dont celle de l'éducation et la psychologie cognitive – ne semblent pas « *théoriquement armées pour construire une théorie des acteurs sociaux actifs, inscrits dans le temps et dans l'espace, agissant de façon réflexive et interactive sur le monde dans lequel ils vivent et qu'ils modèlent en même temps* » (LAVE 1999, p. 98). Elle propose d'autres alternatives avec « *le dépassement du dualisme sujet/objet* » en se centrant « *l'activité quotidienne, et sa construction entre système social et expérience individuelle* » (ibid., p. 103) dans une synthèse dialectique.

9. Traduction de BÉGUIN et CLOT (2004).

Dit encore différemment, en termes de « niveaux » ou de « dimensions », je me situe à un niveau « groupal » – ou microsociologique – sans occulter pour autant les dimensions intra-individuelles (cognitives) ou inter-individuelles ni les dimensions sociales et macrosociales qui peuvent influencer l'action des acteurs en situation. Ces ancrages font appel à des « courants » disciplinaires qui seront rapidement évoqués dans la section suivante. Ils détermineront quasi-exclusivement les sources principales des références qui seront convoquées le long de ce mémoire.

1.2.1 Avec des appuis disciplinaires

En suivant BÉGUIN et CLOT (2004, p. 36), dans le « *maquis* » des théories situées de l'action et de la cognition, on y trouve « des références à la philosophie (pragmatique, phénoménologique), à la sociologie (École de Chicago et ethnométhodes, phénoménologie sociale), à l'anthropologie (et particulièrement l'anthropologie cognitive), à la psychologie ».

Je préciserai – de façon synthétique – principalement ci-dessous les ressources utilisées de la psychologie et de la sociologie sans m'étendre sur la philosophie ou l'anthropologie. Concernant la première, on s'inspirera essentiellement de quelques philosophes qui se sont penchés sur la question du jeu comme FINK (1966) et HENRIOT (1983) en suivant la phénoménologie de HUSSERL (1950). D'autant plus que l'on retrouve cette « inspiration » phénoménologique en psychologie du travail – comme dans l'approche sémiologique de THEUREAU (1992) – ainsi que dans la sociologie de SCHÜTZ (1987), proche de Georg SIMMEL et de l'interactionnisme symbolique (LE BRETON 2008, p. 92–93). Pour la deuxième, on s'intéressera en priorité aux travaux de l'anthropologie sociale.

Du côté de la psychologie

Si on prend la dimension psychologique, les premiers travaux – anglo-saxons – élaborés dans une perspective « située » sont d'abord une critique du behaviorisme et du cognitivisme. Parmi les plus utilisés et les plus influents, on retrouve la psychologie *écologique* de GIBSON (1979) avec sa théorie des *affordances* où les processus cognitifs mis en jeu dans une activité sont indissociables de la situation. Celle-ci nous sera forte utile pour comprendre comment des personnes s'engagent dans une situation et participent à une pratique.

La théorie de l'*action située* a aussi inspiré les travaux des psychologues interculturels – notamment COLE et al. (1971) et bien d'autres – qui se sont intéressés aux *ethnomathématiques*. Ils ont montré l'importance de la situation dans les apprentissages réalisés et les processus cognitifs utilisés. Ils ont alors forgé la notion d'*apprentissage situé* (*situated learning*) notamment pour expliquer comment « les enfants Kpelle du Libéria sont capables de performances arithmétiques étonnantes dans le cadre de la vie courante [...], mais peuvent avoir des difficultés à solutionner un problème scolaire de même niveau » (GRISON 2004, p. 30). On peut citer les recherches de LAVE (1988) sur les femmes faisant des courses au supermarché ou sur les tailleurs libériens (LAVE 2009).

Ces travaux ont notamment pu déboucher sur la théorie de *communautés de pratique* initiée par LAVE et WENGER (1991) et développé plus tard par WENGER (2005). De ce point de vue, l'apprentissage ne plus être un *transfert de connaissances* mais peut s'appréhender comme la participation à des groupes sociaux qui partagent un répertoire de pratiques spécifiques. L'évolution de l'apprentissage peut s'observer dans le développement de la participation qui est *périphérique et légitime* (*legitimate peripheral participation*) au départ avant de devenir « pleine » (*full participation*).

En s'éloignant « radicalement » des « approches psycho-cognitives [...] au profit d'une approche socio-cognitive » (BERRY 2008, p. 19), ils s'inscrivent dans la filiation théorique de la psychologie « historico-culturelle » développée par VYGOTSKI (1997) (à laquelle on peut rattacher LÉONTIEV (1984) et sa théorie de l'activité ou le linguiste BAKTHINE (1984)). Ces derniers furent aussi utilisés pour les tenants d'une *cognition distribuée* développée par Norman ou HUTCHINS (1995). Pour eux, l'action – ou l'activité – n'est pas dissociable de la situation et des *artefacts cognitifs* en présence car le produit de multiples interactions.

Cette conception de l'action est aussi au fondement des recherches en psychologie du travail et en ergonomie (de langue française) qui étudie le *travail réel* des praticiens que ce soit des enseignants, des trompettistes, des fossoyeurs ou des animateurs (DELLA CROCE, LIBOIS et MAWAD 2011). La théorie de l'*action située* est utilisée dans les différents courants de l'analyse de l'activité. On peut se reporter aux travaux de la *clinique de l'activité*¹⁰ de CLOT (2008) ou ceux basés sur l'*analyse sémiologique de l'action* de THEUREAU (1992).

Du côté de la sociologie

Dans le cadre de cette discipline, nos références principales seront issues de l'*interactionnisme symbolique* auquel on peut rattacher les travaux de l'École de Chicago. Sans développer les particularités de ce *courant* important de la sociologie américaine, il s'agit ici d'en repérer les fondements et les auteurs qui en sont les porteurs en se fiant aux ouvrages de LE BRETON (2008) et de DE QUEIROZ et ZIOLKOWSKI (1994).

En s'inscrivant dans la « *tradition philosophique* » du *pragmatisme*, ce courant réunit des auteurs qui portent des conceptions partagées sur l'individu et sa relation à la société. En bref, ils s'éloignent d'une conception agentique des individus insérés dans des logiques sociales qui les dépassent et déterminent leurs actions. À l'inverse, ils considèrent l'individu comme un acteur social qui interagit avec la situation sociale et les personnes en présence. Dès lors, comprendre l'action n'est pas expliquer les « grandes lois » sociales qui la régisse mais appréhender le sens qui se construit entre les personnes en interactions dans une situation. Avec les mots de SIMMEL (1981, p. 90), « la "société" n'est dans ce cas que le nom donné à un ensemble d'individus, liés entre eux par des actions réciproques ».

On peut aussi rallier le courant de la sociologie de l'enfance naissant dans les années 1980 en France qui se construit – notamment avec les premiers travaux de SIROTA (1998)¹¹ – « à la faveur d'une mutation de la sociologie [...] en abandonnant le paradigme structuro-fonctionnaliste » (DANIC, DELALANDE et RAYOU 2006, p. 26–27). Avec pour conséquences de renouveler « certaines approches macrosociales par des analyses microsociologiques » tant en sociologie de l'éducation que de la famille (ibid., p. 27).

Ce retournement – ou « *rupture* » (ibid., p. 28) – s'accompagne d'une nouvelle conception de l'enfance. Elle n'est plus un moment de passivité où nous sommes soumis aux déterminants sociaux et culturels sur lesquels nous n'avons aucune prise voire d'une vision naturaliste. *A contrario*, les enfants deviennent des *acteurs sociaux* en capacité de participer à leur socialisation et d'agir dans les marges de manœuvre qu'ils se créent en situation. La *socialisation* n'est plus seulement *verticale* voire *unilatérale* des adultes vers les enfants – que l'on retrouve chez DURKHEIM (1968) – mais

10. Courant qui se base aussi sur les travaux de l'École russe de psychologie de VYGOTSKI (1997).

11. Sans exhaustivité, on peut rajouter ceux de MOLLO (1974), MONTANDON (1994) ou PERRENOUD (1984) concernant les premiers travaux francophones.

devient aussi *horizontale* en reconnaissant un rôle important aux interactions avec les pairs. En tant qu'acteurs sociaux, ils disposent de culture(s) enfantine(s) (ARLEO et DELALANDE 2011) voire d'une *culture ludique* (BROUGÈRE 2002b).

Comme d'autres objets, l'enfance est une *construction sociale* dont la constitution a pu évoluer avec le temps comme le montre ARIÈS (1960) en suivant le développement du « *sentiment d'enfance* »¹². Plus *acteur qu'agent*, ils disposent d'une autre *agency*. Les enfants ne sont plus perçus comme des « *êtres en devenir* » mais comme des « *être au présent* » ou actuels (SIROTA 2006, p. 29). En ce sens, l'enfance « *doit être appréhendée comme construction socio-historique* ».

« *Nous avons tendance à considérer la réalité enfantine que nous connaissons comme naturelle. Or c'est bien notre société qui rend l'enfant élève, joueur, spectateur télévisuel, incapable de se prendre en charge, irresponsable... [...] Lorsqu'il construit l'objet enfance, le chercheur doit considérer que c'est une réalité pour une grande part socialement produite, et que ses caractéristiques essentielles sont façonnées par le traitement social des enfants.* » (DANIC, DELALANDE et RAYOU 2006, p. 88)

Ce « *traitement social* » peut être analysé au travers des *formes* (sociales) dans lesquelles agissent les enfants, mais aussi inter-agissent avec les animateurs. On peut reprendre le concept de *forme* défini par SIMMEL (1981) dont a pu se saisir VINCENT (1980) pour étudier la *forme scolaire* et ses effets sur la socialisation (VINCENT 1994). L'investigation peut s'étendre à « *l'éducation non scolaire* » où « *il y a bien d'autres formes éducatives* » comme pouvait le proposer GLASMAN (1995, p. 140) et comme ont pu le faire ROUCOUS (2007) et BROUGÈRE (2010) dans la même filiation théorique.

On pourra ainsi s'appuyer sur les recherches analysant les *formes de l'éducation* dans sa variété et ses variations (MAULINI et MONTANDON 2005) notamment à partir de la trilogie d'*éducation formelle, non-formelle et informelle* introduit par COOMBS (1968) ou les prolongements de POIZAT (2003) sur *l'éducation non-formelle* et ceux de BROUGÈRE et BÉZILLE (2007) sur la notion d'*éducation informelle*.

1.2.2 Le jeu, une action située ?

Si l'on suit « *l'aventure* » phénoménologique de HENRIOT (1989, p. 9), on s'accordera sur « *ce que c'est que jouer* » :

« *S'il n'y a pas de matériel qui soit en lui-même et par lui-même ludique ; s'il n'y a pas de structure qui soit en elle-même et par elle-même ludique ; si matériel et structure (la chose avec la quelle on joue et la chose à quoi l'on joue) ne prennent signification et valeur ludiques qu'à partir du moment où quelqu'un décide d'y jouer ou de s'en servir pour jouer, il en résulte, semble-t-il, que la seule "chose" qui soit à définir quand on parle de jeu est la forme de pensée, l'attitude mentale, la conscience singulière de celui qui découvre dans ce matériel et dans cette structure des occasions ou des moyens de jouer* » (ibid., p. 123)

Ainsi, si le jeu « *consiste à se représenter un mode de conduite, en relation avec une forme de situation* » (ibid., p. 216), il est *interactions*. Autrement dit, le jeu est une *construction* entre le joueur éventuel et son environnement, la situation de ses actions. De quelles façons ce qu'il percevra, suscitera – ou offrira – des « *occasions* », des possibilités de jouer ? Comment en viendra-t-il à s'engager dans un *jeu* ? « *Pas de jeu sans jouer ; pas*

12. Même si, par ailleurs, d'autres recherches plus récentes ont pu arriver à d'autres résultats (DELALANDE 2001, p. 26–27), je ne dispose pas des « *armes* » pour en discuter ici.

de jouer sans joueur » (ibid., p. 108), c'est bien ce dernier par son interprétation de la situation, et ses interactions, qui créera le jeu. « *Sans ce jouer [du joueur], la structure n'aurait ni forme ni sens de jeu. [...] c'est le joueur qui détermine le jeu* » (ibid., p. 122).

On retrouve alors les propositions de REYNOLDS (1976) (cité par BRUNER 1983, p. 223–224) considérant que « *le caractère ludique d'un acte ne provient pas de la nature de ce qui est fait mais de la manière dont c'est fait. [...] Le jeu ne comporte aucune activité instrumentale qui lui soit propre* ».

Par conséquent, quelle est la spécificité de la *métaphore ludique* (HENRIOT 1989) ? Quelles sont les caractéristiques de la *forme ludique* (BROUGÈRE 2010) d'une activité ? Sans rentrer dans les détails d'une analyse qui interviendra plus avant à partir des travaux de BROUGÈRE (2005a), il suffit de noter que ceux-ci reposent sur les travaux de BATESON (1977b) – avec « Une théorie du jeu et du fantasme » – qui ont été repris par GOFFMAN (1991) dans son analyse des *cadres de l'expérience* dont le lien avec l'interactionnisme symbolique n'est pas à démontrer.

En ce sens, je souscris à la perspective des « Sciences du Jeu » de HENRIOT (1989, p. 158) qui a pu critiqué, par ailleurs, une autre approche plus « *objective* » uniquement psychologique¹³ :

« *Avant d'être conduite, le jeu est conscience. Et c'est parce qu'elle s'épuise à vouloir capter sur les visages ou deviner au travers des gestes les signes de cette conscience que la psychologie objective du comportement ludique se révèle en fin de compte nécessairement vouée à l'échec.* » (HENRIOT 1983, p. 86).

Dès lors, le choix épistémologique des théories situées de l'action ou d'une théorie sociale de la pratique avec ses ramifications disciplinaires me semble pertinent – voire le plus pertinent – afin d'appréhender dans sa complexité le jeu tel qu'il se joue dans un centre de loisirs. Cet ancrage spécifique permettra dans la section suivante de déterminer une méthodologie adéquate tout en prenant en compte le contexte de la recherche.

1.3 ET DES CONSÉQUENCES MÉTHODOLOGIQUES

À partir des inscriptions théoriques explicitées ci-dessus (cf. 1.2 p. 10), on a à notre disposition tout un panel d'outils et de méthodes de recueil de données. Après un aperçu des possibilités déjà éprouvées, j'expliquerai mes choix quant à la recherche menée.

La sociologie de l'enfance¹⁴ nous apporte de nombreux éléments importants réunis dans l'ouvrage de DANIC, DELALANDE et RAYOU (2006) qui nous rappelle l'importance de prendre en compte « *le point de vue et l'interprétation des enfants* » (ibid., p. 28) voire d'en questionner la place. Afin de pouvoir recueillir ces données, ces chercheurs ont expérimenté et mis en place une diversité d'outils (ibid., p. 56–67) :

- Associations d'idées de MONTANDON (1998) en référence à l'étude des représentations sociales en psychologie sociale ;
- La prise de photos par les enfants (TARACENA et TAVERA 1998) ;
- Le tournage de vidéos par ZAIDMAN (1996) ;
- L'écriture de journaux comme BARRÈRE (2004) pour réaliser leur « budget-temps » ;
- Plans des lieux et passages de DEROUET-BESSON (1998) ;

13. Critique que l'on retrouve dans son ouvrage suivant (HENRIOT 1989) ainsi que dans la préface de MARTIGNONI-HUTIN (1993, p. 5–6).

14. Mêmes si les anthropologues « n'aiment pas » les enfants... (HIRSCHFELD 2003).

- L'utilisation de scénarios de CAILLET (2001) ou RAYOU (1999) ;
- Des enregistrements audios, même par les enfants-intervieweurs (DELALANDE 2001 ; DELALANDE, DUPONT et FILISETTI 2010) ;

En ce qui concerne l'étude des pratiques professionnelles, les principaux outils méthodologiques sont à chercher du côté du champ de l'*analyse de l'activité* – issu de l'ergonomie de langue française et de la psychologie du travail – et dans ses différents courants que représentent la *clinique de l'activité* de CLOT (2008), la *didactique professionnelle* (PASTRÉ, MAYEN et VERGNAUD 2006), ou encore le *cours d'action* de THEUREAU (1992).

Ils utilisent plusieurs outils pour recueillir les *traces* de l'activité *réalisée* des acteurs en situation par des enregistrements audios et vidéos, des carnets de bord retranscrivant leurs actions, etc. Par ailleurs, et souvent dans un deuxième temps, les acteurs se retrouvent confrontés à leurs propres traces afin qu'ils explicitent le sens de leurs actions.

Ainsi, on peut discerner plusieurs méthodologies régulièrement mises en œuvre :

- L'observation, souvent un préalable à d'autres outils,
- L'auto-confrontation simple,
- L'auto-confrontation croisée (CLOT et al. 2000),
- L'entretien d'explication (VERMERSCH 1994),
- L'instruction au sosie (ODDONE, REY et BRIANTE 1981).

Plus largement, on peut aussi employer les outils issus de la tradition ethnographique et anthropologique qu'emploient les sociologues de l'enfance ainsi que les chercheurs en analyse de l'activité comme l'*observation participante* théorisée en premier lieu par MALINOWSKI (1963) et reprise par l'École de Chicago.

1.3.1 Une démarche évolutive

Comme je l'évoquais au sujet de la problématique, l'objet de la recherche s'est peu à peu construit – par tâtonnements – au fur et à mesure des rencontres, des lectures face aux « réalités » du terrain. Celles-ci m'ont permis de réinterroger ou de reprendre un certain nombre d'articles ou d'ouvrage pour tenter de suivre une nouvelle « piste ».

En cela, j'ai tenté de suivre les célèbres manuels que sont les ouvrages de BEAUD et WEBER (2003) et PERETZ (2004) en évitant de se laisser enfermer par une trop grande rigueur méthodologique. J'ai donc suivi ma problématique, à la fois ouverte mais limitée, en procédant par itérations entre le terrain et les lectures « théoriques » (OLIVIER DE SARDAN 1995) en restant, toutefois, dans le cadre d'une « *enquête par distanciation* » (BEAUD et WEBER 2003, p. 164).

Ainsi, plus concrètement, cette démarche s'est traduite par un souci permanent à propos de ma place qui se retrouve régulièrement au fil des pages des carnets de bord, tant dans ma posture que mes relations aux acteurs observés, qui ne manquaient pas de m'observer en retour. En deuxième lieu, je me notais régulièrement – entre crochets qui apparaissent encadrés en annexe – des remarques pour faire évoluer mon *guide* d'observations.

En insistant, même si la nuance peut sembler ténue avec une *grille*, elle est significative. Il ne s'agissait pas d'appliquer une grille prédéterminée qui aurait permis de recueillir, sur le terrain, des éléments significatifs quant à l'hypothèse formulée en amont au risque d'occulter ceux qui ne rentraient pas dans les cases (PERETZ 2004, p. 84–85). Inversement, la question problématique était un support aux premières observations qui s'est développée, enrichie, précisée, parfois diversifiée selon

les faits observés. On peut d'ailleurs en suivre les pérégrinations dans les carnets de bords et notamment à la fin de mes journées.

Il reste toutefois à clarifier les principes qui ont soutenu ce guide et les décisions prises quant à ma posture et la place souhaitée lors de mes passages sur le terrain.

1.3.2 Le choix de l'observation

Le premier élément en faveur de l'observation *in vivo* est en lien avec les ancrages épistémologiques explicités plus avant. C'est une méthode très largement employée dans toutes les recherches antérieures, et quelle que soit l'entrée disciplinaire. En étant immergé dans le terrain et participant au quotidien du groupe étudié, il devient possible d'appréhender le sens de leurs actions, d'acquérir une « *familiarité avec l'univers imaginatif dont leurs actes sont les signes* » (GEERTZ 1998, p. 84). Plus précisément, il s'agira d'une « *observation à découvert d'une organisation formelle* » (PERETZ 2004, p. 69).

Un deuxième élément vient du cadre de ma recherche, se situant dans une temporalité limitée¹⁵, qui a imposé une présence sur le « terrain » d'autant plus réduite. La mise en place de méthodologies complexes étaient difficilement réalisables car nombre d'entre elles nécessitent l'établissement de relations de confiance soutenues tant avec les enfants qu'avec les adultes. Or, la présence des enfants est laissée à leur appréciation (et celles de leurs parents), les animateurs présents une semaine pouvaient être remplacés la semaine suivante ; alors des relations « suivies » n'ont été possibles qu'avec des « permanents », ce qui concerne essentiellement les directrices, titulaires, ou les « habitués » du côté des enfants.

De même, au regard du fonctionnement du centre de loisirs qui accueillent tous les enfants sans inscriptions préalables (cf. 2.4 p. 31) ; une connaissance approfondie et le suivi d'enfants – ou de *bandes* – sur de longues périodes n'a pas été réalisable durant la durée du terrain. Généralement, les prises de notes renvoient à des « instantanés » que le « temps long » aurait pu inscrire dans des histoires plus conséquentes. Enfin, pour accéder à un maximum de diversité et déranger un minimum, je procédais par « tour du centre » [1e 13, 10^h33] de façon aléatoire sans m'attarder particulièrement dans un espace ou me centrer sur un temps spécifique.

Sur la variété d'observations participantes – ou de participations observantes – existantes selon JUNKER (1960), il s'agira dans mon cas d'être dans une posture d'observateur participant dans la moindre mesure contrairement à la *participation totale* ou au *participant observateur* :

« *Dans ce rôle, les activités de l'observateur sont rendues publiques dès le début [...]. C'est intentionnellement qu'elles ne sont pas cachées. L'observateur peut ainsi avoir accès à une grande diversité d'informations et même à des secrets si l'on sait qu'il les garde et qu'il en respecte le caractère confidentiel. Dans ce rôle, le sociologue pourrait en principe bénéficier du maximum de liberté pour recueillir l'information [...].* » (PERETZ 2004, p. 50)

Ce « rôle » sera, et a été, tenu à la fois à l'encontre des enfants que des animateurs pour les raisons qui sont explicitées ci-dessous. Même si la relation ethnographique aux enfants est comparable à celle construite avec les adultes, elle dispose de quelques spécificités.

15. Notamment par des obligations professionnelles.

Un certain regard sur l'enfance

Encore une fois, je m'appuie sur les recherches développées par la sociologie de l'enfance présentée plus haut. Ayant pu élaborer des méthodologies adéquates, il s'agit ici de préciser un peu plus ma posture d'observateur vis-à-vis des enfants qui posent des questions spécifiques au chercheur ou à l'ethnologue (DELALANDE 2001, p. 49).

La relation du chercheur aux enfants est primordiale pour espérer recueillir leur point de vue mais elle invite aussi le chercheur à s'interroger sur sa propre conception de l'enfance : « *Aller à la recherche du point de vue des enfants suppose de concevoir qu'ils puissent en avoir un et nécessite de réunir les conditions favorables à sa découverte* » (DANIC, DELALANDE et RAYOU 2006, p. 96). Comment je les considère ?

Pour approcher le « regard ethnographique », on peut s'intéresser aux points soulevés par DANIC, DELALANDE et RAYOU (*ibid.*, p. 95–120) qui peuvent conduire aux principes suivants :

- Les enfants sont des informateurs fiables et capables de dire ce qu'ils font tant que les questions utilisent des termes qu'ils connaissent (*ibid.*, p. 101). Certains peuvent même devenir des « *informateurs privilégiés* » selon l'expression consacrée. Pour l'exemple, ce fut le cas avec Brahim [le 16, 16^h45].
- La confiance peut « se gagner » à partir d'un statut « *“ni parent ni maître”* », en tant que chercheur ne disposant pas de l'autorité. Les travaux de FINE (1999) (DANIC, DELALANDE et RAYOU 2006, p. 106) permettent de préciser plus justement la posture d'*observateur participant* avec ce public.

Pour autant, « *l'appréhension de l'enfant en tant qu'acteur social ne doit pas occulter une éventuelle spécificité de l'enfan[ce]* » (*ibid.*, p. 28) ni verser dans un image idéalisée, un « *enfant rêvé par l'adulte* » (*ibid.*, p. 97) voire l'*enfant-mythique* de CHOMBART DE LAUWE (1971). BROUGÈRE (2006, p. 262) rappelle que :

« *Considérer l'enfant comme acteur social, ce n'est pas le penser tel un être libre, capable de décisions sans influence, mais tel un acteur comme un autre, soumis aux interactions et influences sociales, directement, sans détour des parents. Il s'agit d'un processus d'autonomisation par rapport aux parents, non par rapport à la société.* ».

Ainsi, si je veux pouvoir porter une attention particulière à ce qu'ils font, ce qu'ils se disent entre eux, observer ce qu'ils font de la structure que les adultes leur imposent (MONTANDON 1998), ou encore mesurer « *jusqu'à quel point les enfants se plient-ils aux contraintes créées par les adultes ? Jusqu'à quel point contribuent-ils à les modifier ?* » (DANIC, DELALANDE et RAYOU 2006, p. 56) ; il me semble intéressant de tendre vers cette posture.

Et ce ne fût pas sans aventure pour éviter de se retrouver en porte-à-faux avec les adultes présents. Même si l'entrée dans le terrain fût facilitée par l'habitude des enfants à voir de « *nouvelles têtes débarquer* » régulièrement – l'animation est un métier avec un *turn-over* important (LEBON 2009) –, ma présence suscita de nombreuses fois la même question : « *t'es un nouveau animateur ?* »¹⁶. Celle-ci m'a permis, à chaque fois, de répondre par la négative et de me présenter succinctement. Qui plus est, j'avais convenu avec la « *direction* » que je n'interviendrais pas dans les situations enfantines, même s'ils me sollicitaient, et que je renverrai à chaque fois les enfants vers les animateurs présents.

16. Cette citation, et les suivantes, encadrée par des guillemets anglais – “ ” – renvoie à des propos recueillis sur le terrain. Cela permet de les distinguer des autres références bibliographiques.

Malgré toutes ces précautions, quelques enfants tentèrent de profiter de ma présence [1e 10, 11^h06]. À la question d'une animatrice : "vous êtes avec qui ?", deux garçons ne pouvant répondre, devaient rentrer à l'intérieur car ils ne pouvaient rester à l'extérieur sans animateur. Étant sous le préau à ce moment-là, un garçon tenta d'utiliser ma présence pour rester dehors avec son copain. « Proposition » que je m'empressais de refuser... à son grand désarroi.

Un certain regard sur les pratiques animatives

Si mes implications ne sont pas un frein à l'adoption d'un « regard ethnographique », les expériences antérieures aidant, il s'agit d'éviter les dérives que peut évoquer MARCHIVE (2005) en proscrivant toute prescription. Par ailleurs, lors de mes présentations qu'amènent une enquête « officielle » dans une organisation formelle, j'ai sciemment omis de présenter toutes mes « casquettes » comme celles de directeur ou de formateur. D'une part, il s'agissait d'éviter la figure d'*expert*, afin que l'équipe d'animation ne se sentent pas jugée ou directement observée. D'autre part, je souhaitais profiter – en l'affichant, mon âge aidant – du « statut idéal » d'étudiant (BEAUD et WEBER 2003, p. 99) qui a pu avoir quelques expériences d'animation ; ce qui me permettait de partager des références communes et de faciliter la rencontre et la relation avec eux.

Ainsi, mon objet d'étude était officiellement : « les jeux des enfants dans un centre de loisirs ». C'était une tentative pour minimiser les inquiétudes que pouvaient générer ma présence dans une salle. Au fur et à mesure, j'ai fait en sorte de trouver une place *périphérique* où je pouvais capter les interactions – dont les dialogues – entre enfants ainsi qu'avec l'animateur. Un indice de ma « transparence » ou de mon intégration dans le paysage fût un oubli involontaire alors que la direction allait manger [1e 11, 18^h30].

Par ailleurs, étant rentré par la voie hiérarchique via le responsable du service de la mairie, il me fallait éviter l'image d'un « agent double » qui aurait pu révéler des pratiques à la direction ou à leur employeur. C'était l'enjeu de la question d'une animatrice [1e 10, 17^h26], concernant ma présence à leur réunion à laquelle je me suis refusé de participer au risque de devoir évoquer mes observations.

Même s'il était prévu, et convenu dès le premier jour d'un « retour » aux praticiens, il n'a pas toujours été évident de rendre compte *a minima* de ce que je pouvais observer au quotidien. Notamment face aux nombreuses sollicitations de la direction qui étaient parmi les plus intéressées par mon enquête. La directrice – informée de toutes mes casquettes – a pu régulièrement demander mon avis sur une situation voire sur la validation d'un stagiaire. Interrogeait-elle le professionnel ou l'observateur-chercheur ? Dans une autre situation moins engageante, j'ai dû me plier à un rôle de jury façon « Top Chef » où les jeunes avaient préparé le repas pour les cuisiniers de la commune...

1.3.3 Des outils variés, aides à la distanciation

Durant l'enquête, j'ai utilisé les outils « classiques » de l'observation participante en retranscrivant mes notes dans un journal de bord, souvent sur le coup et plus rarement dans « l'après coup », pour conserver les dialogues au mots près. Autant que faire se peut, j'ai tenté de suivre les « conseils » de PERETZ (2004, p. 80-91) quant à leur rédaction.

Ensuite, j'ai pu collecter de nombreux documents « indigènes » et pas seulement officiels et réglementaires. Ces données ont été complétées par des photographies des lieux et des espaces employés. Elles ont notamment servi à figer de longues descriptions du matériel présent ou l'agencement des salles.

De plus, en prenant en compte mes implications, les outils employés m'ont permis et favorisé une *distanciation* nécessaire quant aux situations et aux pratiques observées. Ils s'ajoutaient – et on le retrouve à la lecture des journaux de bords (cf. A.2.3 p. 135) – à une attention quasi-permanente à ma posture choisie d'observateur dans mes relations aux observés.

Le dernier outil de distanciation est la tenue d'un *journal d'investigation* qui permet de ne pas perdre le fil de la recherche lorsque que j'étais immergé. De façon plus pragmatique, le temps et le trajet nécessaire à mes journées d'observation – une dizaine de kilomètres – ont aussi joué un rôle pour prendre du recul quotidiennement et alimenter de nouvelles interrogations à explorer.

Il ne reste plus qu'à évoquer les dernières conditions de réalisation de l'enquête concernant le *terrain* et mon *entrée*.

1.4 POUR UN TERRAIN UNIQUE

Au regard du temps imparti, je me suis centré sur un terrain d'enquête qui subirait toutes les investigations. Si parcourir plusieurs centre de loisirs auraient donné la possibilité d'une analyse comparative, elle n'aurait pas pu être aussi approfondie. Par ailleurs, je disposais à travers les lectures théoriques de situations historiquement datées ou contemporaines qui me permettaient d'élargir les questions posées et traitées dans les chapitres suivants.

Dès lors se posait le problème du choix d'une structure. Le premier critère résidait dans mes insertions sociales diverses qui pouvaient mettre à mal ma stratégie de « jeune étudiant et ancien animateur » ; il me fallait sélectionner un lieu où la possibilité de croiser une connaissance, un ancien stagiaire ou un ancien collègue soit (quasi-)nulle. Le deuxième critère se rapportait directement à l'objet de la recherche. Autant que faire se peut, les pratiques animatives ne devaient pas relever d'un projet pédagogique spécifique comme les pédagogies de la décision (HOUSSAYE 1995) ou d'un caractère expérimental afin qu'elles soient représentatives du métier d'animateur.

Afin de viser au plus juste un centre de loisirs « classique¹⁷ », je me suis reporté aux derniers chiffres publiés¹⁸ par le ministère de l'Éducation Nationale¹⁹ pour repérer les généralités à prioriser. Ainsi, il s'est déterminé un accueil de loisirs – et non un séjour de vacances, avec nuitées –, qui serait géré par une municipalité – et

17. Pour ne pas dire « banal ».

18. On en trouvera dans le dossier de presse publié ici : http://www.sports.gouv.fr/IMG/pdf/ACM_2012_Dossier_de_Presse.pdf.

19. Selon les gouvernements et les époques, la responsabilité de la « Jeunesse et des Sports » voyageant entre les portefeuilles des ministères.

non pas une association ou un comité d'entreprise – et accueillerait des enfants les mercredis ainsi que pendant les vacances scolaires.

Ce terrain s'est toutefois délimité au fur et à mesure des observations. Alors qu'au départ, je comptais observer aussi bien le "*centre maternel*" que "*élémentaire*", il se trouve que je me suis centré sur le second. D'une part, il était plus évident de réaliser mes observations sans être l'objet d'attentions multiples attirant des enfants, et d'autre part, les enfants étaient plus en capacité de formuler leurs envies ou leurs refus aux animateurs. Pour autant, je n'ai pas arrêté de réaliser des observations dans le "*centre maternel*" mais elles m'ont servi dans une perspective *comparative* notamment sur la question du "*cadre*" et de la *forme* (cf. 4 p. 65).

1.4.1 Une entrée particulière

Finalement, la décision s'est portée grâce à un *réseau d'interconnaissances*. Par l'intermédiaire d'un collègue, qui connaissait le responsable « Enfance-Jeunesse » d'une commune de la banlieue toulousaine, j'ai pu accéder à un centre de loisirs « typique ».

Après l'échange d'un courriel et la prise de rendez-vous par téléphone, je me suis entretenu avec lui pour présenter l'objet de ma recherche, la démarche d'observation et quelques-uns de ses ancrages théoriques. Il accepta ma demande avec intérêt – notamment parce qu'il était lui-même inscrit dans une démarche de recherche en doctorat – et me proposa l'accès au centre de loisirs qui accueille « tous » les enfants de la commune lors des vacances. Ainsi, il fût convenu d'une première campagne d'observations durant les « vacances de printemps » et, si nécessaire, d'une deuxième campagne lors des « vacances d'été », les "*grandes vacances*".

Comme cette structure centralise dans deux bâtiments un "*centre maternel*" et un "*centre élémentaire*", la détermination d'un lieu d'observation n'a pas été figé lors de ce rendez-vous. Par ailleurs, j'ai pu rencontrer par la même occasion la directrice – Corinne – du "*centre maternel*" pour présenter succinctement le cadre de ma recherche. Afin d'informer la deuxième équipe de direction, et leurs animateurs, j'avais proposé un courrier d'information (cf. A.1 p. 131).

Alors, j'étais autorisé à enquêter pendant neuf jours sur le centre de loisirs de cette commune. Dans les faits, cette campagne s'est déroulée du mardi 10 au vendredi 13 mai – le lundi 9 étant férié – et du lundi 16 au vendredi 20 mai. De façon plus journalière, mes journées commençaient entre 8h30 et 9h – sauf en cas de train raté le 13 mai – et se finissaient en même temps qu'eux entre 18h30 et 19h. Pour des raisons organisationnelles et pratiques, je ne pouvais être présent dès l'ouverture (7h30) mais avec un nombre d'enfants et d'animateurs restreints et une organisation quasi-similaire au "*soir*", ce n'était pas dommageable à la recherche.

En dernier lieu, j'avais convenu d'un « contre-don » avec le responsable de la mairie ainsi qu'avec la direction des structures. En termes éthiques, il n'était pas envisageable de ne rien retourner à celles et ceux qui ont participé de ma recherche. Enfin, l'ensemble des données recueillies (prises de notes, documents récupérés, photographies, etc.) sont annexés à la fin de ce mémoire.

1.4.2 Des catégories d'analyse

À partir de l'ensemble des observations réalisées et retranscrites en annexe (cf. A.2.3 p. 135), l'analyse des données recueillies s'est déroulée en deux temps principaux. Dans le premier, il s'agissait de dégager les questionnements généraux qui émergeaient à la lecture des mes commentaires *in situ* – durant le terrain – ainsi qu'à l'issue d'une journée d'observation où je me synthétisais mes réflexions qui pouvait donner lieux à de nouvelles pistes d'exploration. Dans un second temps, bien après la réalisation du terrain, j'ai effectué un long processus de codage (PERETZ 2004, p. 95) constitué de multiples relectures et de découpage des données récupérées.

Il est apparu ensuite une première *catégorie* construite à partir de l'initiative du jeu. Celle-ci s'est étendue de façon plus générale aux dimensions spatio-temporelles et groupales pour une deuxième catégorie d'analyses. En dernier lieu, les éléments restants renvoyaient à des observations sur la relation entre animateurs et enfants, la "*direction*" et mon expérience d'observateur.

Ainsi, au fur et à mesure des relectures et de l'analyse documentée par les textes récupérés, il s'est dessiné les catégories suivantes. Méthodologiquement, chacune d'elle a fait l'objet d'un surlignage dans une couleur unique qui se recoupait, selon les cas, avec des couleurs précédentes.

Premières catégories : Elles se rapportent principalement aux moments de « jeux ».

- Les éléments se reportant aux actions et aux interventions des animateurs.
- Les éléments se reportant aux situations partagées entre animateurs et enfants.
- Les éléments se reportant aux activités des enfants (jeux, dialogues, etc.).

Deuxièmes catégories : Selon si elles renvoyaient à une utilisation animative ou enfantine, elles étaient encadrées dans la même couleur défini précédemment.

- Les éléments se reportant à l'espace (utilisation, déplacement, localisation).
 - Selon si les espaces sont "définis" par les animateurs.
 - Selon si les espaces sont "définis" par les enfants.
- Les éléments se reportant au temps (utilisation, durée, organisation).
 - Selon si ces moments renvoient à une organisation animative.
 - Selon si ces moments sont signifiés par les enfants.
- Les éléments se reportant aux regroupements, la répartition et les regroupements des enfants.
 - Selon si ces regroupements dépendent des animateurs.
 - Selon si ces regroupements dépendent des enfants.

Troisièmes catégories : – Les éléments concernant la direction.

- Les éléments se reportant à des contraintes et des obligations posées par les animateurs.
- Des remarques et des réflexions quant à ma posture d'observateur en relation avec le terrain et les « observés ».

Maintenant que le cadre de la recherche et de l'analyse ont été posés, le chapitre suivant portera sur l'analyse des observations réalisées selon les trois questions qui se sont dégagées des données.

Chapitre : LE CENTRE ET SON CONTEXTE

2

SOMMAIRE

2.1	UNE VILLE ET UNE POLITIQUE	25
2.2	UN ACCUEIL DE LOISIRS	26
2.2.1	Un cadre législatif	26
2.2.2	De grands bâtiments	27
2.3	UNE ÉQUIPE D'ADULTE	29
2.4	DES ENFANTS	31
2.5	LE FONCTIONNEMENT DU CENTRE	32
	LES JEU EN QUESTIONS	33

EN guise d'introduction aux questions analysées, ce chapitre vise à planter le décor et son contexte où se sont déroulés les observations relevées ci-après suivant une logique simplement descriptive.

Comme une grande majorité de collectivités locales, le centre de loisirs est organisé par la municipalité. Dès lors, il prend en compte les intentions politiques, réunies dans un Projet Éducatif Local (PEL), ainsi que le cadre législatif issu du Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF) relatif à l'accueil des mineurs en dehors du domicile parental.

Comme une grande majorité de centres de loisirs, celui-ci dispose de locaux (non scolaires ce qui en fait presque une exception), d'une équipe composée de directrices et d'animateurs et d'animatrices pour accueillir quelques centaines d'enfants de la commune selon un fonctionnement résumé par une "*journée type*".

2.1 UNE VILLE ET UNE POLITIQUE

Sans rentrer dans une étude de géographie sociale, il s'agit de s'appuyer sur les données documentées dans le PEL¹ de la commune daté de 2011. Le centre du Mes-sal se situe dans une ville de taille moyenne – aux alentours² de 30 000 habitants – comme de nombreuses communes de l'agglomération de la métropole régionale : Toulouse. Elle bénéficie, au niveau démographique, d'une forte attractivité et d'une forte natalité au regard des taux régionaux et nationaux. Avec une population essentiellement « familiale », on retrouve pour près d'un tiers de la population – près de 10 000 – enfants et jeunes de 0 à 17 ans susceptibles d'être accueillis par les services de la ville dédiés à l'enfance et la jeunesse.

En plus des CLAE situés dans chaque école de la ville, il existe aussi un autre type d'ACCEM situés dans les principaux quartiers dont la *“forme [est] spécifique”* (p. 26). Ils sont inscrits dans une logique de proximité et de regroupements de différents services publics. Enfin, de nombreux équipements sportifs – comme des « city-stades » – ou dans les parcs – comme des aires de jeux – complètent l'offre de la municipalité. Afin de permettre à tous les enfants de la ville de parvenir au centre de loisirs, un itinéraire est réalisé par un bus municipal qui assure le *“ramassage”* des enfants à certains arrêts tous les matins et leur *“dépôt”* tous les soirs en étant accompagnés d'animateurs.

Pour assurer une *“cohérence éducative”* dans sa politique municipale, la commune a mis en place un PEL où on peut lire leurs intentions (ou leurs orientations) politiques à propos du loisir des enfants et des jeunes du territoire. Il se partage selon trois *“volets”* où sont présentées les *“déclinaisons éducatives”*³, principes qui guideront les projets qui en dépendent (p. 36) :

“dans son rapport à l'Éducation Populaire” : En s'inscrivant dans ce mouvement, le PEL vise à *“permettre à l'enfance d'être le citoyen de demain”, “d'élargir leur champ de connaissance et de se construire au travers d'activités différentes et non scolaires”*. Pour ce faire, il se donne plusieurs moyens comme *“l'organisation de lieux d'échanges”, “au travers d'un cadre”* ni *“trop large”* ni *“trop strict”* car cela *“peut empêcher l'enfant de se construire”* (p. 37). Ce *“cadre”* serait composé de *“règles comme des possibilités d'actions qui certes permettent mais surtout obligent”*. Les situations proposées devront ainsi passer *“par une première phase de découverte, d'apprentissage pour éviter que l'enfant ne choisisse qu'en fonction de ce qu'il connaît déjà”* notamment en faisant en sorte d' *“impliquer les acteurs – enfants / animateurs, chacun en fonction de ses capacités – dans la vie de la structure”* (p. 38).

“dans son rapport à l'activité et au jeu” : Il est considéré que *“tout est activité”* car *“les temps de la vie quotidienne”* sont *“trop souvent négligés”* alors qu'ils demandent *“une préparation peut-être plus importante”*. Le PEL affirme aussi le choix d'un modèle *“entreprise éducative”* dans lequel *“l'animateur part de l'enfant [et] choisit une activité qui va permettre à l'enfant d'apprendre, de découvrir et vise donc la construction d'une compétence”* contre le modèle d'une *“entreprise productive”* (p. 39). Par ailleurs, il y a aussi le souhait *“de permettre à l'enfant d'être un acteur de ses temps de loisirs”* voire *“dans une certaine mesure d'être les auteurs”*. Entre

1. Il s'appuie sur les chiffres officiels de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) et de la Caisse d'Allocations Familiales (CAF) ainsi que ceux des services municipaux.

2. Une précision s'impose : de façon intentionnelle, certains détails ne seront pas révélés, floutés ou imprécisées pour conserver le principe d'anonymisation (cf. p. 3).

3. La partie concernant le jeu a donné lieu ou est le résultat d'un *“travail mené sur l'activité”* réalisé par tous les référents et les directeurs de la commune (cf. A.5.1 p. 207).

les deux visées, *“l’objectif sera donc de trouver un juste équilibre entre des temps programmés, planifiés où l’enfant n’aura pas ou peu de marge de manœuvre, peu de temps pour profiter de son temps libéré et des temps complètement libre durant lesquels l’animateur n’aura qu’un rôle d’accompagnateur”* (p. 40). Concernant la *“spécificité du jeu”*, il est considéré que *“être animateur c’est faire jouer [...] et avoir ce plaisir de jouer”* (p. 41). Rappelant le caractère autotélique du jeu, il est tout de même précisé qu’*“il est un moyen pour entrer en contact avec l’autre, travailler sur les dynamiques de groupes”* en faisant attention à la *“notion de compétition et ses dangers”* (p. 42).

“comme un outil de cohérence éducative” : Il s’agit ici d’assurer une cohérence de *“l’ensemble des structures municipales [...] pour que l’enfant qui passe d’une structure à l’autre ne soit pas obligé de tout reconstruire”* (p. 43) notamment face aux institutions que sont la Famille et l’École. Enfin, en travaillant sur la notion de « parentalité », le PEL vise aussi la reconnaissance de leurs actions *“pour que les accueils de loisirs ne soient plus simplement considérés comme un lieu de garderie, comme service limité à un seul public, mais comme un lieu éducatif”* (p. 43).

À partir de ses *“volets”* et de l’ensemble de ses *“déclinaisons éducatives”* (p. 45–46), sont développées des *“feuilles de route”* qui sont à la base du projet pédagogique du centre de loisirs. Celui-ci sera élaboré à partir du *“projet de direction”*⁴ des directeurs présents *“au travers d’une négociation pédagogique”* avec l’ensemble des *“acteurs intervenant sur la structure”* (p. 9). Ce projet pédagogique servira de référence aux projets d’animateurs, d’enfants et du personnel technique (p. 10).

Même si la discussion sur le loisir et l’éducation interviendra plus en avant (cf. 5 p. 93), on peut d’ores et déjà remarquer des tensions sur le sens à donner au loisir des enfants tel qu’a pu le montrer ROUCOUS et ADAM (2011a). Comment concilier une volonté de faire découvrir de nouvelles activités et favoriser des apprentissages *“sans perdre de vue que les enfants sont en vacances”* ? Il ne semble pas toujours évident de se positionner. *A priori*, le choix politique est en faveur d’un *“juste équilibre”* entre les deux (p. 39).

2.2 UN ACCUEIL DE LOISIRS

Le centre de loisirs du Messal est composé de trois structures indépendantes : un *“centre maternel”*, un *“centre élémentaire”* et un centre pour les *“préados”*. Au gré de mes observations, je me suis principalement intéressé au centre accueillant les enfants de 6 à 12 ans. Le centre dit *“maternel”* m’ayant essentiellement servi à pouvoir produire une analyse comparative sur certains points.

Comme tout ACCEM, le centre du Messal se doit de respecter un cadre réglementaire, possède des locaux, s’organise autour d’une équipe et accueille des enfants dans un fonctionnement particulier.

2.2.1 Un cadre législatif

Sans exhaustivité, on retiendra les éléments utiles à la recherche. Le champ de l’animation et les ACCEM sont légiférés par le CASF et plus précisément dans le cas

4. Non réglementaire ni obligatoire, pour le définir, on peut continuer à faire appel au PEL qui le traduit ainsi : *“Il s’agit d’un projet individuel qui n’appartient qu’au directeur et qui contient des valeurs, des idées et des combats pédagogiques”* (p. 9).

des mineurs accueillis en dehors du domicile parental (Articles L227-1 à L227-12) et, dans sa partie réglementaire, par les articles R227-1 jusqu'à R227-30 qui précisent notamment :

- les dispositions « *relatives à l'hygiène et à la sécurité* » (R227-5 à R227-11) ;
- celles « *relatives à la qualification des personnes encadrant les mineurs dans les accueils collectifs de mineurs à caractère éducatif* » (R227-12 à R227-22) ;
- les contenus du « *projet éducatif* » (R227-23 à R227-26) ;
- et l'« *obligation d'assurance de responsabilité civile relative aux accueils de mineurs* » (R227-27 à R227-30).

Y sont précisés, entre autres, la nature et le type des ACCEM, les qualifications nécessaires ainsi que les équivalences possibles, le taux d'encadrement selon l'âge des mineurs... Concernant le projet pédagogique, il doit prendre en considération les éléments suivants (R227-25) :

1. La nature des activités proposées en fonction des modalités d'accueil, et, lorsqu'il s'agit d'activités physiques ou sportives, les conditions dans lesquelles celles-ci sont mises en oeuvre ;
2. La répartition des temps respectifs d'activité et de repos ;
3. Les modalités de participation des mineurs ;
4. Le cas échéant, les mesures envisagées pour les mineurs atteints de troubles de la santé ou de handicaps ;
5. Les modalités de fonctionnement de l'équipe constituée du directeur mentionné au premier alinéa, des animateurs et de ceux qui participent à l'accueil des mineurs ;
6. Les modalités d'évaluation de l'accueil ;
7. Les caractéristiques des locaux et des espaces utilisés.

Si le PEL de la commune fait fonction de projet éducatif, le projet pédagogique du centre de loisirs du Messal en découle à partir des "*déclinaisons éducatives*". Lors des vacances, la directrice choisira de travailler sur une ou plusieurs entrées en priorité qui seront ses "*feuilles de route*". En mai, l'accent avait porté sur le travail en équipe, sa cohésion et l'implication des animateurs.

À la lecture des anciens documents récupérés (cf. A.5.1 p. 214), on peut remarquer la permanence de certains sujets (la "*découverte*" et la construction de "*situation d'apprentissage*", la présence "*d'activités dirigées et non dirigées*", le souci de la "*compétition*", l'enfant "*acteur*" voire "*auteur*", créer une "*vie au sein de l'équipe*" et impliquer les animateurs) et la prédominance de certains termes comme "*épanouissement*", "*cadre*", "*repères*", "*besoins*", "*tranche [ou groupe] d'âge*" ou "*projet*".

2.2.2 De grands bâtiments

À proximité d'un grand espace vert municipal et possédant un parc boisé de plus de six hectares, le centre dispose en plus de grands bâtiments. Rénovés récemment en 2008, ils ont fait l'objet d'agrandissement en "*sortant de terre*" le "*centre maternel*" comme en témoigne l'article du journal local affiché dans le bureau des animateurs.

Pour les détails, ils disposent des surfaces suivantes (cf. A.5.1 p. 222) :

- 1 300 m² pour le "*centre élémentaire*" ;



FIGURE 2.1 – Coupure de presse affichée dans le bureau des animateurs

- 1 200 m² pour le “centre maternel” ;
- 1 000 m² pour la restauration ;
- 200 m² pour l’espace réservé aux plus grands ;
- De grands espaces extérieurs ainsi que des préaus attenants aux bâtiments et une régie de matériel disposant de sanitaires extérieurs.

Le “centre maternel” est organisé autour d’un couloir central qui partage le bâtiment en deux séries de salles mitoyennes. L’entrée se fait par un couloir qui nous permet d’arriver au milieu du bâtiment. Dans le hall d’accueil se trouve le bureau de la direction avec son comptoir, permettant d’enregistrer les entrées et les sorties. Puis, les diverses salles sont soit dédiées à un groupe d’âge particulier – pour les enfants les plus jeunes – ou à une fonction spécifique (cuisine, sieste, activités manuelles, bibliothèque, etc.).

De l’autre côté, dans le “centre élémentaire”, l’architecture suit une autre organisation car les locaux sont bien plus anciens⁵. En s’appuyant sur les travaux de BATAILLE et LEVITRE (2010), la parenté avec l’architecture de Roland SCHWEITZER est importante. La première caractéristique renvoie à des « unités de vie » à la fois indépendantes et accolées qui « créent une articulation originale entre espaces de la communauté et du groupe restreint » (ibid., p. 214). La deuxième caractéristique est la particularité de l’architecture des colonies de vacances : de nombreuses ouvertures vers l’extérieur et la nature ; toutes les salles comportent au moins quatre portes et de nombreuses surfaces vitrées. Cette conception architecturale renvoie, par ailleurs, à d’autres considérations pédagogiques qui ont parcouru les colonies de vacances dans les années 1960 notamment sur la place de l’individu dans le collectif.

5. Certains personnels – plutôt âgés – avaient déjà connus ces bâtiments lorsqu’ils étaient enfants...



FIGURE 2.2 – Plan d'évacuation du centre du Messal

En détails, chaque salle est attribuée uniquement à un “pôle” correspondant à un type d’activité ,ou elle est aussi réservée à un “groupe d’âge” selon le moment de la journée.

Pour les salles principales avec une utilisation « double » :

- Jeux de mimétisme, ou le “Village”, pour les “Shreks” ;
- Jeux de construction pour les “Zinzins” ;
- Arts plastiques pour les “Marsupilamis” ;
- Jeux de société pour les “Boss’arts” .

Parmi les “pôles” centrés sur une fonction :

- une cuisine ;
- une bibliothèque, ou Bibliothèque Centre de Documentation (BCD) selon les animateurs ;
- les espaces extérieurs pour les jeux d’extérieurs.

Enfin, les derniers espaces sont utilisés principalement par les adultes comme le “bureau de la direction” ou celui des animateurs, l’infirmierie et la salle où ils prennent leur “pause” (attendant à la cuisine). Pour plus de détails, on peut se reporter aux photos des salles (cf. A.4 p. 192) même si elles ont été prises lorsque les salles étaient vides, rangées et nettoyées, elles donnent un aperçu des lieux et espaces disponibles.

2.3 UNE ÉQUIPE D’ADULTE

L’équipe présente était composée d’une équipe de direction – trois personnes – exclusivement féminine et d’une équipe d’animation – 14 personnes – mixte avec une majorité d’animatrices. Statutairement, la direction est titulaire de son poste tandis que les animateurs sont des vacataires. Au niveau de l’âge, la très grande majorité sont jeunes – entre 18 et 25 ans – voire sont encore en formation (BAFA, par exemple) ou étudiants. Pour ceux avec qui j’ai pu discuter lors de “pauses”, il s’agit essentiellement d’un « job étudiant » ou d’un métier « de transition » pour reprendre l’expression de LEBON (2009). Celui-ci les amènera vers d’autres professions dans

le champ de l'éducation ou du sport comme enseignant ou éducateur (sportif⁶, de jeunes enfants ou spécialisé ; Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelle (ATSEM)). Pour celles et ceux qui font carrière, on les retrouve essentiellement dans les postes de direction notamment avec un diplôme professionnel de l'animation tel un BPJEPS. Ces caractéristiques typologiques sont dans les « standards » de la profession étudiée par LEBON (2009) tout comme la flexibilité et la précarité des statuts.

Une particularité intéressante, toutefois, réside dans le nombre d'animateurs – 14 sur 18 – qui travaillent aussi durant les *“temps périscolaires”* sur les CLAÉ de la ville. C'est un élément important car cela crée des relations sociales antérieures tant entre adultes qu'avec les enfants au centre de loisirs, que j'ai pu remarquer plusieurs fois [le 16, 9^h02].

Au niveau organisationnel, le travail est réparti selon les rôles et fonctions de la direction et de l'animation. La direction gère le suivi du projet pédagogique, l'accueil des parents et l'inscription des enfants – plus généralement, les aspects administratifs en lien avec la mairie comme la restauration – et la formation des animateurs et des stagiaires. Les adjoints ont à charge un *“groupe d'âge”* et s'assurent de la transmission des informations entre la direction et les animateurs. Les animateurs, par leur *“mission éducative”* ont à charge le « face-à-face » avec les enfants et se doivent d'appliquer ce qui a été convenu en équipe (le projet pédagogique et ses *“objectifs pédagogiques”*, le fonctionnement, programme d'activité) ainsi que respecter *“les horaires, les locaux, le matériel”* (cf. A.5.1 p. 217).

Concernant l'amplitude horaire de la journée – 11 heures de travail – et le nombre d'enfants présents à *“l'ouverture”* – 7h30 – et à la *“fermeture”* – 18h30 –, ils commencent leur journée de façon échelonnée. Ainsi, ils sont deux à *“l'ouverture”* en plus de la direction puis une majorité arrive à 8h – au moins un par salle – et les derniers arrivent à 8h30. Inversement, la grande majorité finit sa journée à 18h et seulement deux animateurs assurent la *“fermeture”* avec la direction sauf en cas de réunion. Un roulement s'organise entre les membres de l'équipe pour *“faire la fermeture/ouverture”* à tour de rôle.

De plus, plusieurs réunions sont régulièrement mises en place lors des vacances. On peut distinguer les *“réunions de préparation”* et les *“réunions du lundi”*.

- Généralement, il y a deux réunions de deux heures qui permettent de poser le *“cadre”*, le fonctionnement et les *“objectifs visés”* ainsi que des éléments de réflexion. La deuxième servant à préparer les premiers jours et leur organisation entre la répartition des tâches, des groupes, des salles et la préparation des activités.
- Pendant le déroulement du centre, il y a trois réunions supplémentaires. Celle du premier Lundi permet de faire un *“point sur la journée”* et son bon déroulement pour procéder à des réajustements si nécessaire. La suivante du mercredi sert à préparer les jours suivants du jeudi au lundi. La dernière du deuxième lundi sert à préparer la semaine complète et à effectuer la rotation des animateurs suivant les *“pôles”*.

En dernier lieu, la dernière répartition du travail s'effectue dans les *“pôles”* pendant les *“temps d'activité”*. Un animateur est destiné à mener *“l'activité”* prévue tandis que le deuxième veille à la *“vie quotidienne”* des enfants dans les *“coins permanents”* [le 10, 10^h03].

Par ailleurs, le PEL (p. 31–32) nous donne accès à un autre constat concernant le

6. Ou via la filière Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS).

recrutement et la formation des animateurs. Comme d'autres collectivités, la commune se "*heurte à des difficultés de recrutement*" d'un personnel qualifié. On peut noter le décalage – que l'on peut généraliser à d'autres échelons⁷ – entre le niveau de formation et les fonctions occupées. La majorité des animateurs disposent du BAFA alors qu'il est conseillé de disposer de diplômes professionnels. Ce n'est pas sans rappeler les conclusions de LEBON (ibid.) quant à la profession d'animateur et leur « durée de vie ». Là aussi, c'est une caractéristique non négligeable du métier qui peut permettre de comprendre certains processus.

2.4 DES ENFANTS

Selon la directrice adjointe – Stéphanie – durant les vacances, "*il y a en moyenne 150 enfants*" [1e 10, 9^h32]. Lors de la réalisation du terrain, les prévisions élaborées par la direction à partir des vacances des années précédentes se sont révélés bien ajustées. Comme l'inscription préalable n'est pas obligatoire, les parents peuvent amener le matin ou en début d'après-midi leur(s) enfant(s). À partir de ses prévisions, il est embauché plus ou moins d'animateurs au regard du taux d'encadrement en vigueur. Cette flexibilité affichée peut être pratique pour les parents mais elle peut réserver quelques surprises si jamais les prévisions sont dépassées.

Cette particularité de l'inscription implique que des enfants peuvent être ponctuellement présents selon la disponibilité de leurs parents ou la présence de leurs copains. Ça n'empêche pas certains de se présenter tous les jours dès l'ouverture jusqu'à la fermeture. Lors de l'inscription, la direction cherche à savoir si les enfants viennent à d'autres moments dans la semaine.

Cependant, il faut noter que la capacité d'accueil est bien plus importante. Les mercredi durant l'année scolaire, le centre peut accueillir près de 600 enfants [1e 10, 11^h42] ce qui permet de comprendre, en partie, la taille impressionnante des locaux.

De manière générale concernant la fréquentation du centre de loisirs, le PEL nous apprend (p. 23–25) qu'une très grande majorité des enfants – entre 80 et 95% sont inscrits à la restauration scolaire et fréquentent le CLAÉ de leur école. En 2009, lors des vacances et des mercredis, le centre de loisirs du Messal – "*maternel*" et "*primaire*" – a accueilli près de 40 000 enfants sur 113 journées avec, en moyenne 350 enfants par jour. À ceux-là peuvent s'ajouter les "*journées-enfant*" réalisés pendant les séjours à Bonac. Parmi le public accueilli, près d'un tiers bénéficie d'une participation financière de la CAF selon la hauteur de leurs revenus.

Si les enfants sont "*regroupés*" entre "*maternel*" et "*élémentaire*", ils le sont encore à l'intérieur de ces « grands » groupes en plus petits groupes. Ainsi, il existe [1e 10, 9^h02] :

- les "*Shreks*" qui correspondent aux "*CP*" (ou cours préparatoire).
- les "*Marsu-pilami-s*" correspondant aux "*CE 1*".
- les "*Zinzins*" correspondant aux "*CE 2*".
- les "*Boss*" correspondant aux "*CM 1 – CM 2*".
- les "*K-F's*" correspondant aux "*préados*" qui sont dans un bâtiment à part.

Ces références à un niveau scolaire d'études sont clairement indiquées sur les panneaux affichant la présence des enfants dans le hall du centre.

7. Ce constat d'un métier d'animateur essentiellement « périscolaire » avec un déficit de qualification professionnelle avait conduit la branche professionnelle à monter un Certificat de Qualification Professionnelle (CQP) d'animateur-périscolaire.



FIGURE 2.3 – Photographie de l'entête des panneaux du hall

2.5 LE FONCTIONNEMENT DU CENTRE

Ces diverses informations sur l'organisation du travail de l'équipe d'animation sont issues des affichages dans le bureau. Ils présentent, pour des périodes données, la répartition des animateurs par "groupe d'âge" et par "salle" en fonction de l'heure de la journée. Un deuxième tableau – le "programme d'activité" – rappelle les "activités" qui sont prévues pour les prochains jours, selon si c'est le matin ou l'après-midi, ainsi que la salle de son déroulement.

Comment se déroule une "journée-type" ? Selon le planning et mes observations, une journée est répartie en différents temps :

- De 7^h30 à 8^h00, ouverture et accueil des enfants et des parents qui se réunissent dans les salles d' "arts plastique" et de "jeux de société".
- De 8^h00 à 9^h30, les autres salles – et les "pôles" – s'ouvrent peu à peu tout comme "l'extérieur".
- De 9^h30 à 11^h30, c'est le temps de "l'activité" préparée par les animateurs et les "pôles" sont "ouverts" (sauf en cas de "fermeture" pour cause de "sortie"⁸).
- En fonction du passage au self, un "temps calme" est organisé 30 minutes par salle selon les enfants présents, après un rangement.
- Le repas est échelonné en fonction des salles. Toutes les dix minutes, un groupe va se présenter devant les panneaux à l'extérieur. Les mêmes qui sont utilisés le matin afin de retourner leurs cartes⁹.
- Après le repas jusqu'à 13^h00, c'est un nouveau "temps calme". Puis, jusqu'à 14^h00, c'est le "temps libre" et certaines salles sont fermées pendant que les animateurs prennent leur pause "café-clope" avec un roulement.
- De 14^h00 à 16^h00, c'est le temps d'activité préparé par les animateurs et les aménagements sont "ouverts" (sauf si fermeture).
- De 16^h00 à 16^h30, après un rangement et le retour dans la salle de son "groupe d'âge", c'est le "goûter". Les animateurs distribuent les portions aux enfants et vérifient, en même temps, leur présence sur la "liste" des enfants présents imprimée par la direction ; sauf en cas de "bar à goûters" [1e 12, 12^h00].
- De 16^h30 à 18^h00, ils sont en répartis dans les salles selon leur groupe d'âge. Un animateur assure l'accueil des parents tandis que les autres peuvent se charger des enfants.
- De 18^h00 à 18^h30, dernier regroupement dans la salle "arts plastique" jusqu'à la fin de la journée.

En plus de la "répartition par groupe d'âge" et l'attribution de salles dédiées, Zoé a insisté lors de mon « tour de propriétaire » le premier jour sur un principe important : le "décloisonnement" [1e 10, 10^h03]. Il s'agit de la possibilité donnée aux enfants de changer de salles quand ils le souhaitent à part lors des "temps calmes" encadrant le repas et à partir du "goûter" jusqu'aux premières fermetures des salles. Ainsi, les salles ne sont plus dédiées à un "groupe d'âge" mais à un "pôle" lié à une activité (jeux de mimétisme, jeux de construction, jeux de sociétés, arts plastiques).

8. On peut en avoir un exemple [1e 19, 16^h04].

9. C'est aussi un moyen pour la direction de vérifier la présence des enfants inscrits [1e 10, 12^h22].

Ce “*décloisonnement*” a impliqué quelques changements dans le fonctionnement que l’on repère en comparant le déroulement actuel avec celui dans un ancien document : “*Une journée au centre*” (cf. A.5.1 p. 221). La principale différence réside dans les “*appels*” en fonction des inscriptions du matin réalisés à 9h30 ainsi qu’à 14h. En mai, il était uniquement réalisé au moment du “*goûter*” vers 16h30. Celui de 16h45 pour les départs au bus était effectué. Un dernier changement intervient à partir de 18h concernant la “*mise en place de petits ateliers*” qui ont disparu.

Cependant, si on est un parent, nous disposons d’informations moins détaillées à l’affiche, dans le hall et sur la porte d’entrée.

- “*L’ouverture*” débute à 7h30 et les “*inscriptions*” sont possibles jusqu’à 9h30 ;
- Les “*départs avant le repas*” se font à partir de 11h30 mais il est conseillé “*d’arriver vers 11h40*” pour que “*vos enfants puissent finir leur activité*” ;
- Les “*arrivés*” de l’après-midi se font entre 13h30 et 14h ;
- Les “*départs*” commencent “*après le goûter*”, à partir de 16h30 ;
- Le “*centre de loisirs ferme à 18h30*”.

LES JEU EN QUESTIONS

Maintenant que nous avons *situé* grâce à quelques repères sur le “*cadre*” à la fois physique et organisationnel de ce centre de loisirs, il est temps de s’attarder plus longuement sur les questions que pose le jeu à propos de ce centre de loisirs.

Les trois entrées retenues sont les suivantes :

La question du jeu : Entre les jeux des enfants – ou quand les enfants jouent – et les jeux des animateurs, il convient de réduire la complexité en explorant la diversité des situations possibles pour mieux cerner les implicites voire les expliquer.

La question du cadre et de sa forme : Le jeu n’est pas le seul *cadre d’expérience*. D’autres situations sont sujettes à *modalisation* ou *fabrication* de la part des animateurs, ou des enfants, qui ne partagent pas toujours le même « *domaine propre* » (GOFFMAN 1991, p. 54–55). Quelles *formes* sont en jeu ?

La question de la relation entre adultes et enfants : Par l’intermédiaire du jeu et du centre de loisirs, on retrouve une question plus générale quant à la *place* des enfants dans leur loisir.

Ces chapitres porteront – parfois en détails – sur l’analyse et l’interprétation des données recueillies tout au long du terrain. Celles-ci seront pré-organisées selon trois entrées principales suite à un processus de codage (cf. 1.4.2 p. 22). Cette ordre dans la présentation des questions abordées suit une logique particulière. À partir de la *question du jeu* et de la dualité entre les “*temps libre*” et les « temps animés », une deuxième question est apparue : celle du *cadre et de sa forme*. En poursuivant ce qui pourrait s’apparenter à une *montée en généralisation* (GLASER et STRAUSS 2010), une dernière question autour de la *relation entre adultes et enfants* s’est dessinée à partir d’une dernière catégorie de données.

Enfin, une précision typographique, les références aux observations sont indiquées de la façon suivante : [1e 32, 26^h78] et les “*citations sans référence bibliographique*” avec des guillemets anglais – “ ” – renvoient à des termes ou paroles d’acteurs relevés sur le terrain.

Chapitre : LA QUESTION DU JEU

3

« On peut faire quelque chose sans jouer ;
on peut faire la même chose par jeu. »
HENRIOT (1983, p. 54)

SOMMAIRE

3.1	DES ACTIVITÉS À L'INITIATIVE	37
3.1.1	“L'activité” de l'animateur	37
3.1.2	Et les activités des enfants	44
3.2	DES RENCONTRES...	49
3.2.1	Parfois « réussies »	49
3.2.2	Parfois en confrontation	52
3.3	LA PLACE DU JEU	57
3.3.1	Qu'est-ce que le jeu ?	57
3.3.2	“L'activité foot” de l'animateur et les “foot” des enfants	59
3.3.3	Un jeu formé par la situation	63

À L'ORIGINE de cette recherche, le *jeu* fût une porte d'entrée pour tenter de comprendre le loisir des enfants dans un centre de loisirs en relation avec des animateurs. Mon interrogation première était de savoir sous quelle *forme* se donnait à voir le jeu dans cette institution. Il ne s'agissait pas d'utiliser arbitrairement une définition¹ pour déterminer et discriminer ce qui était « jeu » et ce qui n'en relevait pas. C'était plutôt une tentative d'*expliquer* – *déplier* – les pratiques variées pourtant réunies sous la même dénomination. Tentant de suivre la démarche compréhensive de HENRIOT (1989) et empirique de BROUGÈRE (1995), j'avais en tête [le 11, 11^h25] la distinction de HENRIOT (1989, p. 97–100) qui différencie trois *jeu*² :

- « le matériel ludique : un ensemble d'objets unis par des relations déterminées et dont on fait l'usage pour jouer » ;
- « la structure ludique, c'est-à-dire le système des règles que le joueur s'impose de respecter pour mener à bien son action » (ou *game* en anglais) ;
- « la pratique ludique [...] l'action menée par celui qui joue » (ou *play-ing* en anglais).

Autrement dit, ma recherche de la place du jeu dans un centre de loisirs passait par une autre question : « de quel jeu parle-t-on ? » Quand les animateurs proposent des “activités” ou des “jeux”, est-ce la même chose ? Et les enfants jouent-ils lorsqu'on leur propose un « jeu » ? Les enfants font-ils d'autres « jeux » que ceux proposés,

1. On peut penser aux célèbres définitions de CAILLOIS (1967, p. 42–43) ou de HUIZINGA (1988, p. 58).

2. Différenciations que l'on retrouve chez BROUGÈRE (1995, p. 12–14) ou dans son ouvrage postérieur (BROUGÈRE 2005a, p. 7).

programmés et affichés ? Autant de questions dont la section suivante cherchera à en découvrir les *implicites* au travers des « instantanés » suivants³.

D'où vient cette catégorie ? Elle est apparue de façon flagrante lorsque Hélène est intervenue auprès d'un groupe d'enfants :

[le 13, 10^h11]. Village. Les enfants sont réunis autour d'une grande table pour confectionner des chapeaux chinois. "Marissa, Pauline, on ne joue pas !" dit Hélène à deux filles déguisées. Elle continue : "Aah mais non, tu vas rien faire... on ne joue pas ici... Tu vas pas t'amuser". Elle rajoute : "c'est une journée spéciale aujourd'hui..." pour deux garçons qui viennent d'arriver. Un enfant attablé avec son chapeau en cours de fabrication : "c'est une activité".

3. Même si les catégories créées s'appuient sur de multiples situations, ne seront exposées que les plus significatives.

3.1 DES ACTIVITÉS À L'INITIATIVE

Par rapport aux observations retranscrites dans le journal de bord (cf. A.2.3 p. 135), on se centrera essentiellement sur les éléments de la première catégorisation (cf. 1.4.2 p. 22). La principale distinction réalisée intervient sur l'*initiateur* « direct » de la situation ludique. En effet, plus ou moins in-directement, les animateurs ou la direction sont à l'origine de toutes les situations qui se dérouleront dans le sens où ils ont mis en place un fonctionnement, aménagés des espaces, etc. Ici, on se centrera donc sur les propositions "*d'activités*" à l'initiative des animateurs et celles réalisées par les enfants, à leur initiative.

3.1.1 "*L'activité*" de l'animateur

Objet incontournable d'un centre de loisirs, elle est aussi le sujet de questions de la part de quelques parents : "*qu'est-ce qu'il se passe le matin ou l'après-midi ?*" [1e 10, 9^h17]. D'autant plus quand le premier jour, une animatrice me dit : "*pour l'instant, il ne se passe pas grand chose... pas avant 9h30*", heure à laquelle commencent ces "*activités*" qui nous intéressent.

Quelles sont leurs particularités ? Comment se réalisent-elles en relation avec les enfants ? On tentera d'approcher les pratiques quotidiennes des animateurs autour de cet objet dans les situations suivantes.

Une attention à la préparation

Les "*activités*" des animateurs correspondent à des actions prévues et préparées pour les enfants ayant des finalités ludiques et éducatives. Pour ce faire, ils se servent notamment de la "*fiche projet*" (cf. A.5.1 p. 221) qui leur permet de spécifier plusieurs éléments comme :

- les "*objectifs*" liés à la "*découverte*" ou à des apprentissages ;
- un "*descriptif*" pour donner un aperçu du contenu ;
- un "*échancier*" qui permet de préciser le déroulement prévu de "*l'activité*" voire planifier dans le temps selon un échancier si elle est divisée en plusieurs parties ;
- une "*évaluation*" au regard des objectifs poursuivis.

Par ailleurs, il peut être précisé la date et le lieu, les moyens matériels nécessaires voire le nombre d'enfants à qui "*l'activité*" est destinée ce qui implique, parfois, un système d'inscription notamment pour les sorties afin que la direction en soit informée. Ce n'est pas sans évoquer la « méthode » souvent abordée en formation BAFA résumée par l'acronyme suivant : PSAADRAFRA⁴ ou la *méthodologie de projet* que l'on discutera plus avant (cf. 5.1.1 p. 96).

Cette "*prépa*" est un élément important pour la direction comme en témoigne le cas de Bertrand qui fût l'objet de nombreuses discussions lors de la deuxième semaine. Après avoir été "*cool*" pour son premier jour en "*préparant au dernier moment son acti*", il aura eu droit à un "*petit coup de pression*" le deuxième jour avant de se faire moins voir dans le "*bureau*" durant le reste de la semaine [1e 20, 18^h15].

Par ailleurs, ces "*activités*" peuvent s'inscrire dans un "*thème*" particulier qui était, lors de ces deux semaines, "*à la manière de...*" et "*l'asie*" mis à l'honneur les deux vendredis. Ainsi, le "*foot*" devient "*à la manière de Zizou*", les kaplas sont l'occasion de

4. Ou Préparation Sensibilisation Aménagement Accueil Déroulement Rythme Animation Fin Rangement Analyse (PSAADRAFRA).

faire des constructions “à la manière de Gustave EIFFEL”, etc. Le programme d’activité regorge d’exemples (cf. A.2.2 p. 132).

Si on remonte dans l’histoire des pratiques, l’origine supposée est les mouvements scouts et leur « *pédagogie de l’imaginaire* » basée sur des « *centres d’intérêt* » (LEE DOWNS 2009, p. 204–206) dont BERTIER et al. (1942, p. 264) nous en révèle le premier principe. Ils permettent de rendre « *attrayant* » les « *causeries théoriques* » en « *faisant passer le temps agréablement* » ainsi, il y aura moins de moniteurs qui resteraient « *un peu “scolaires”* ».

Dans le centre de loisirs, les “*activités*” sont discutées, décidées et préparées par l’équipe lors des “*réunions de prépa*”, à partir de propositions des animateurs. La direction vise à leur cohérence avec le projet pédagogique, construit en adéquation avec le PEL. Dès lors qu’elles sont programmées et inscrites sur la feuille du “*pôle*”, les panneaux du couloir seront mis à jour tous les matins par “*l’animateur-couloir*” avant le début du “*temps d’activité*” à 9h30 [1e 11, 9^h11] (sauf imprévu avec les inscriptions [1e 12, 9^h39]).



FIGURE 3.1 – Tableaux annonçant les activités dans le couloir

Mais ces “*activités*” peuvent aussi prendre appui sur “*l’arbre à idées*”, placé en face des tableaux, qui est censé permettre l’expression de propositions enfantines. « Censé » car à la lecture des « *feuilles* » de l’arbre accrochées aux branches représentant chacune un “*pôle*”, je n’ai pas vu de correspondances avec le programme établi. Je n’ai pas observé, non plus, d’enfants s’en saisir durant les huit jours – du [1e 12, 19^h00] en passant par le [1e 17, 9^h04] – à part une fois [1e 12, 8^h46]. Il s’agissait alors d’une discussion entre une jeune fille et Zoé :

- Elles sont où les étiquettes pour l’arbre à idées... ce serait de faire un ours pour la journée Asie...
- Mais pourquoi un ours ?
- Ben, parce qu’il y a des ours en Asie...
- D’accord, c’est une très bonne idée.

Cependant, aucun "ours" ne fût réalisé pour la "journée Asie" du vendredi 13 mai. Peut-être est-ce un outil qui est plus utilisé lors des mercredis et moins pendant les vacances ?



FIGURE 3.2 – L'arbre à idées dans le couloir

Des débuts mouvementés

Avant tout, il est difficile de fixer dans le temps le début de l'activité de l'animateur. Comme ils l'affirment eux-mêmes le premier jour vers 9h : "pour l'instant, il ne se passe pas grand chose... pas avant 9h30" ; ou encore, un autre me dit : "je suis ici [dans la salle de jeux de construction] ce matin et en arts plastiques cet après-midi". Alors, on pourrait croire qu'elles commencent comme le prévoit la "journée-type" à 9h30 et à 14h même s'ils prêtent du matériel à des enfants durant "l'accueil".

Si on s'appuie sur leur point de vue et qu'on s'attarde sur ces moments spécifiques, leurs débuts sont plutôt mouvementés notamment à 14h après un rangement conséquent du matériel prêté et du « rapatriement⁵ » de l'ensemble des enfants qui jouent à l'extérieur. Il s'ensuit alors une action un peu particulièrement : le "recrutement".

[1e 11, 14^{h00}]. "Hé les filles, si vous vous ennuyez, il y a un conte de fées illustré à finir si vous voulez... — Oui, mais on fait déjà autre chose...". Un peu avant, Sophie disait aux autres animateurs : "ça y est, j'ai réussi à recruter, je vais en avoir trois!". Julie lui répond : "Hé bien, c'est déjà ça..."

[1e 16, 9^{h36}]. Hélène passe dans la bibliothèque : "Bonjour, y en a qui veulent faire un carré magique, un tennis ou une balle américaine ? — Non... non...". Finalement, elle en récupère en salle de jeux de construction. Simon cherche aussi des joueurs mais ils veulent faire un ping-pong : "Tu veux pas faire un tennis, plutôt ? Ou une balle américaine ? — Non...". Refus général de la part des enfants.

5. On évoquera cette situation plus en détails dans une autre section (cf. 4.1.2 p. 70).

Ce “recrutement” peut aussi faire partie de la préparation d’une “sortie” qui nécessite l’établissement d’une liste présentant l’ensemble des enfants quittant le centre pour aller à la maison de retraite porter des crêpes ou faire des jeux au gymnase du collège [1e 12, 13^h48] ainsi que pour aller faire une Gamolle [1e 17, 10^h23]. Mais dès que c’est l’heure de partir, quelques imprévus peuvent survenir lorsque des enfants oublient qu’ils se sont inscrits ; ce qui peut passablement irriter certains animateurs qui doivent les retrouver parmi les 150 enfants répartis dans toutes les salles.

[1e 12, 14^h15] Gaëlle passe en trombe dans la salle... “Et la sortie Vincent ? ! Tu y vas ou pas ? ! Non... et Zakaria ? ! Roger, tu veux venir ou pas ? Oui... Non...” Le bus attend et ça stresse Gaëlle qui fait les questions et les réponses voire Stéphanie qui débarque aussi.

De fait, on peut comprendre qu’un animateur cherche des enfants pour les informer de son “activité” voire de la « promouvoir » comme le tente Laurène avec Melvin : “Pourquoi tu veux te retirer, on va faire des jeux où on se cache... etc. Allez viens !” [1e 12, 13^h48]. Mais que se passe-t-il s’il n’y a aucun enfant intéressé ? L’animateur se retrouve seul à réaliser son “activité” prévue et préparée. On peut citer l’exemple de Quentin avec son “dragon chinois” [1e 13, 14^h22] ou celui de Nadia qui se plaint d’avoir “trop d’enfants” [1e 12, 14^h21]. Même si ça peut sembler étrange, avec le principe du “décloisonnement”, il se peut que des enfants soit intéressés par ce qui se déroule dans une salle pendant leurs passages.

Un déroulement face aux attirances

Dès lors que “l’activité” est lancée, elle n’est pas à l’abri de quelques apparitions inopinées d’objets attirants. Ici, les « apparitions » sont à considérer dans un sens phénoménal car bien souvent, ce sont des objets déjà présents avant le début de “l’activité” à l’instar des canards qui ont atterris à l’improviste [1e 12, 9^h12]. Pour mieux comprendre ces attirances, on se servira des deux situations suivantes lors d’un jeu – la Gamelle – à la “clairière” et d’un “parcours chinois”.

[1e 17, 10^h07]. Le “convoi” rangé s’en va à la clairière derrière les animateurs. Ensuite, ça se dérange, ça s’intéresse à des bourgeons, à la butte mais les animateurs veillent au grain pour que les enfants avancent à peu près ensemble. Ils arrivent à côté du parc pour enfants et les enfants commencent à jouer avec et dessus ; ça grimpe, ça saute, ça fait du tape-culs, monte sur le train...
Et, ça semble difficile pour les animateurs de lancer le jeu tout de suite. voire sans la “menace” : “Vous venez là ! Sinon, on retourne au centre... On est venu pour jouer à la gamolle !”.

Quelle est l’apparition ici ? Même si elles n’ont pas surgi en une nuit, ce sont bien les structures en bois du parc qui sont devenues en quelques instants l’objet de toutes les attentions enfantines. Centrés sur leur “activité”, les animateurs n’avaient pas forcément envisagé les effets qu’elles produiraient sur le groupe d’enfants en débutant le jeu juste à leurs côtés.

À 10^h23. Tant bien que mal, le jeu se lance après avoir réuni les enfants et donné quelques explications. Hélène précise le terrain car elle a peur du lac, dit-elle à Simon, et qu’ils aillent beaucoup trop loin. À côté, des enfants jouent avec les bâtons mais ça énerve Hélène qui crie plusieurs fois.
Début de la partie à 10^h31 après quelques difficultés pour trouver un “loup”. Des enfants jouent, d’autres moins... dans leur engagement. Une fille va retrouver le train en bois. Un groupe de “maters” arrivent aussi et des grands vont se mêler à eux pour jouer sur les structures. Certains restent planqués et jouent à faire des grimaces dans le dos du loup.

Ici, un « jouet » intemporel : les bâtons qui par leur « ludicité » (HENRIOT 1989, p. 95), se prêtent volontiers au jeu. En effet, « le jouet est d'autant plus efficace "qu'il laisse un « jeu », un vide de détermination" (GRANGE 1979, p. 225) dans sa forme et sa consistance d'objet, permettant à l'enfant d'y suspendre des trames imaginaires, d'y insérer son propre jeu » (HENRIOT 1989, p. 95). De plus, même dans le cours de la partie, des enfants se seront retranchés dans les méandres du train ou sur un tape-cul ; jouaient-ils encore à la gamelle ?

Autre situation au déroulement un peu dérangée. Il s'agissait d'un parcours à réaliser avec diverses difficultés (à enjamber, zigzager, se baisser, etc.) mais il était « chinois » – de par la « journée spéciale Asie » – donc les enfants devaient transporter des pâtes – « chinoises » – tout en portant une échasse lestée des deux côtés sur les épaules symbolisant un système de portage traditionnel.

[1e 13, 14^h36]. Extérieur. Comme il n'y a plus de pâtes, enfin de « nouilles chinoises », les enfants ne font plus le parcours et commencent à grimper aux arbres ou jouent avec un ballon. Sophie intervient : « Non.. on ne fait pas de balle américaine ni de jeux avec le ballon... ». Plus tard : « Yannick, tu lâches ce ballon ! ». Un ennui s'installe. « On va faire quoi ? » demande un enfant auquel Romain répond : « Ah là, ça va être marrant, vient... ». Nouvelle tentative. Plus loin, d'autres enfants sortent mais Justine leur demande de rentrer pour le moment. Un enfant demande à Sophie : « On peut jouer à autre chose ? — Non, sinon vous rentrez... ». Un autre demande « une course normale » et essuie la même réponse : « Non, ce sera une comme on a dit. »

14^h41. « Venez les enfants, on va faire un nouveau jeu ! ». Ça semble compliqué. Un enfant joue avec les ballons, un autre a fait des échasses avec des plots, certains essayent les échasses qui servaient au parcours en faisant des barrières. Il ne reste plus beaucoup d'enfants du début. Un autre groupe récupère le ballon mais Sophie veille au grain. À côté, Romain se fait déborder par les ballons de basket et Sophie improvise un cours de kendo alors que certains commençaient à se servir des échasses comme épées.

15^h08. Situation toujours compliquée à l'extérieur. « Le ballon, c'est non ! Les échasses, c'est pas fait pour faire des échasses... On fait le parcours, on fait pas un autre jeu, ce n'est pas un temps libre ».

Tout au long de cette « activité », on perçoit aisément comment les enfants passent d'un jeu à un autre en utilisant de multiples façons le matériel mis à disposition dans le parcours. Si on se centre seulement sur les échasses, elles ont pu être « transformées » de « barrière » en épées, en bâtons de kendo voire en perche de saut en longueur et, plus surprenant encore, en « échasses » comme le désapprouve l'animatrice à la fin. Ces transformations témoignent des nombreuses attirances auxquelles ont dû faire face les deux animateurs malgré leurs nombreuses remarques qui tentent de recentrer l'attention – et les actions – des enfants vers « l'activité » initiale prévue ou un « nouveau jeu ».

Dans le même ordre d'idées, bien des objets peuvent devenir des jouets d'un temps lorsque des enfants sont fait « prisonnier » à la balle américaine [1e 16, 10^h25], des cerceaux traînent dans un coin car oubliés lors du dernier rangement [1e 18, 15^h46]. Même un gros dé en mousse fera office d'un ballon de substitution [1e 13, 10^h02] au grand dam de l'animatrice : « Arrêtez avec ce dé sinon je le range ! » [1e 13, 10^h26]. Sans objets, il peut aussi être tentant de se lancer dans une course-poursuite avec un de ses camarades ; quitte à changer de jeu.

[1e 10, 9^h55]. À l'extérieur. Il se déroule une « balle américaine ». L'animateur dit : « vous ne jouez plus les power-rangers ? ». Ces enfants qui sont en train de se courir après et de jouer à la bagarre lui répondent : « non, on s'en fout » tout en rigolant.

On aura l'occasion d'approfondir les procès à l'œuvre dans ces attirances dans une section future car elles impliquent une *confrontation* entre les activités enfantines et celles des animateurs (cf. 3.2.2 p. 52).

Une fin annoncée

Après un début *mouvementé*, "l'activité" est généralement prévue pour ne durer qu'un temps : celui de la tranche horaire – soit deux heures le matin ou l'après-midi – destinée à la réalisation d'un objet ou d'un jeu. Ainsi, on demande même aux parents d'arriver un peu plus tard le matin pour que "[leurs] enfants puissent finir leur activité" (cf. 2.5 p. 32). Dans ce premier cas, les "activités" où se construisent des objets peuvent aussi se dérouler sur plusieurs séances comme le "dragon chinois" ou le "parcours de billes" [1e 11, 10^h57]. *A priori*, ils servent à la fabrication d'objets plus grands qui n'ont pas vocation à être emportés par les enfants mais à être utilisés dans le centre. Et que se passe-t-il quand le temps imparti est écoulé ? Dans la situation suivante, une jeune fille en fera l'expérience.

[1e 16, 11^h31]. Une fille vient voir Julie au bureau pour recoller son objet confectionné en arts pla. Mais Julie l'invite à aller voir l'animatrice même si la fille lui répond : "Elle a pas voulu, on a tout rangé... — Va voir, elle va t'aider rapidement". Elle revient peu après : "Elle a pas voulu, c'était trop tard..." alors elle lui répond qu'on verra plus tard.

On retrouve un phénomène assez similaire lors du rangement des salles de "jeux de construction" et "de mimétisme" où des enfants tentent de sauver leurs constructions du jour face au démantèlement attendu [1e 12, 11^h06] (cf. 5.2.2 p. 105) ou récupérant "l'argent de la banque" parti à la poubelle [1e 12, 11^h25].

[1e 20, 11^h44]. "J'ai déjà dit six fois "on range" alors ce n'est plus le moment de jouer !" s'énerve Hélène contre les constructeurs de légos. À ce propos, les œuvres construites sont détruites et remises dans les boîtes de rangements. Puis le temps calme commence dans la salle, porte fermée, après une ronde.

En ce qui concerne les « jeux animés », c'est l'animateur qui en sonne la fin avec un "c'est l'heure de...". On peut entendre cette annonce dans différentes situations : si jamais il a prévu plusieurs jeux ou si c'est l'heure de ranger [1e 13, 17^h44], le soir lors de la fermeture des salles, ou lors du "temps calme" [1e 13, 12^h00], ou pour le "goûter" [1e 12, 15^h50].

[1e 10, 9^h59]. "Encore deux minutes et puis on va faire un bowling" mais des enfants ralentissent – les joueurs sur le terrain – tandis que d'autres – les prisonniers – semblent satisfaits. "Top ! On s'arrête !" annonce l'animateur. *A priori*, le temps est fini comme il l'avait prévu à 10h. Des enfants continuaient à jouer et les autres commencent à ranger les plots délimitant le terrain puis le petit groupe d'enfants s'en va avec l'animateur.

En bref, il apparaît l'idée que le temps prévu du jeu n'est pas équivalent au temps de jouer.

Une finalité inaperçue

Si la fin des jeux peut paraître décalée, la finalité – ou le "but" – de "l'activité" n'est pas toujours comprise ou perçue par les enfants. La "fiche projet" invite les animateurs à se donner des "objectifs" qui s'engagent dans la direction donnée par le projet pédagogique. Si régulièrement, il est évoqué par la direction – et les animateurs –

la volonté de "faire découvrir" de nouveaux jeux – comme dans la salle de jeux de société ou à l'extérieur – et de nouvelles "activités", cela peut aussi se traduire par des apprentissages plus ou moins précisés.

Mais que perçoivent les enfants de ces intentions ? *A priori*, ils ne se posent pas cette question ; ils sont plutôt intéressés à l'utilité des réalisations ou à leurs significations, à la manière de ces deux enfants qui recherchent le sens d'une construction en papier mâché. Par ailleurs, dans le deuxième exemple, la jeune fille pourra y voir un sens insoupçonné par l'animatrice.

[1e 16, 9^h16]. En arts pla, des enfants observent la réalisation en papier mâché : "C'est un ver de terre ? — Non. C'est un oiseau tropical...". Zoé, passant par là, réajuste : "Non, c'est un dragon pour la journée Asie".

[1e 11, 14^h44]. "Oh, je peux le garder celui-là ?" demande une fille en jouant avec une croix bois utilisé pour les cerfs-volants qui se balance sur une ficelle. "Oui, mais ça sert à rien... — Mais si, je vais le colorier puis le vernir..." répond la fille.

Effectivement, à l'issue de la "journée spéciale", il est moins évident d'appréhender le sens de la réalisation. C'est d'autant plus flagrant avec le "parcours de billes" construit et peint durant les premiers jours de la semaine. Alors qu'il aurait pu être un jouet supplémentaire, il ne fût « utilisé » qu'une seule fois notamment à cause de sa jouabilité relativement réduite selon les constatations suivantes.

[1e 12, 11^h03]. Deux enfants testent, en laissant glisser des légos, le parcours de billes... Sans succès. "Hé... ça roule ce truc..." propose Alexandre en trouvant une pièce arrondie. Pas tellement. Il conclut : "On a rien à y mettre...". Ils retournent à leurs constructions.

14^h51. Jeux de construction. "Et pourquoi on l'utilise pas le parcours ? C'est pour les billes ? Parce que ça va être bizarre" dit un garçon à son copain.

Dorénavant, c'est même la finalité au yeux des animateurs qui est interrogeable, au-delà de la découverte. Dans la conception de ce circuit pour des billes, était-il prévu de pouvoir s'en servir et, par conséquent, de pouvoir jouer avec ? Pour autant, il ne s'agit pas ici de se centrer sur cet exemple qui peut être un cas isolé parmi les autres "ateliers". En effet, la plupart des "activités" réalisées au "village" avaient pour but de "rénover" les aménagements déjà installés comme le "podium" [1e 20, 9^h53] ; celles en "arts pla" permettaient régulièrement aux enfants de fabriquer leur objet ou de « découvrir » une nouvelle façon de peindre "à la manière de" traduisant leur intention éducative (avec un résultat incertain).

[1e 19, 17^h16]. Dans le bureau, Sophie apporte les dessins des enfants réalisés aujourd'hui (activité prévue). Sur un est marqué "C'est cool le centre!"... "et ce n'est pas moi qui leur ai dit ! euuh, je précise" ajoute-t-elle. "Et celui-ci, c'est le plus beau que je trouvais...". Zoé demande alors : "C'était à la manière de qui ?" [qui est le thème de ces vacances] ; "Apolinaire... — Aah d'accord. Et les enfants le savent ? Ben... je leur ai dit mais est-ce qu'ils l'ont retenu... [...] en haussant les épaules — Baah, le plus important, c'est que tu leur ai dit !". 18^h12. Des filles veulent récupérer leur dessin de ce matin après qu'ils aient été affichés. Zoé leur demande "à la manière de qui ça a été fait". Elles ne savent pas, elles se rappellent juste du coloriage mais pas de l'auteur.

Par ailleurs, on peut trouver une finalité implicite dans d'autres "activités" dont les édifices sont plus éphémères ou des confections qui sont comestibles. Ainsi, de nombreuses photos sont prises pour immortaliser les constructions : "Quand il n'y a plus de kaplas, on prend une photo et on détruit..." [1e 20, 10^h08]. De même, les crêpes, les

gâteaux ou les pizzas préparés ne sont pas forcément destinés aux enfants même si cette fille pensait le contraire : “Bah, je voulais pas les préparer, juste les manger... Bon, je vais me déguiser” [1e 12, 15^h20]. Quel est l’enjeu ? Montrer à l’extérieur des preuves de “ce qu’il se passe dans le centre de loisirs” et plus particulièrement aux parents notamment lors des “journées spéciales”. C’est l’occasion d’afficher de grands panneaux où sont alignées les photos des “activités” ainsi que les dessins-peintures réalisés comme peut le demander une animatrice : “On pourra les exposer après, d’accord... ?” [1e 16, 10^h18].

C’est aussi ce qu’expriment les animateurs interrogés par DELLA CROCE, LIBOIS et MAWAD (2011), l’animation est en quête d’une reconnaissance pour le travail qu’elle réalise de façon essentiellement « invisible » aux yeux de l’extérieur. Pour valoriser leurs actions, il s’agit pour eux de garder des « traces » et de les montrer pour se différencier d’une image (considérée comme) péjorative de « simple » “garderie” (cf. 2.1 p. 26).

Des activités annexes

Sans s’étendre sur ces exemples⁶, les animateurs sont « pré-occupés » par leur téléphone portable, au grand dam de la direction qui en “recadrera” certains. Assez justement, celui-ci était utilisé pour “regarder l’heure” ou mettre de la musique pour une “activité blind-test” [1e 13, 11^h47].

Mais plus généralement, et le plus noté dans le journal, était son utilisation dans la salle de jeux de société. L’animateur, assis à une table plus ou moins accompagné d’enfants jouant, pianotait allégrement sur ton téléphone en dessous de la table le temps de quelques instants avant de reprendre le cours de son action [1e 12, 14^h50].

Cette utilisation peut aussi bien intervenir pendant un jeu avec des enfants à l’extérieur. Alors que des enfants ne sont pas d’accord sur la conséquence de l’action précédente à la balle américaine, l’un d’eux et le premier concerné, sollicite l’avis de l’animatrice pour savoir si le ballon a rebondi au sol avant de le toucher. Cette dernière ne pourra pas les aider [1e 13, 10^h25].

3.1.2 Et les activités des enfants

Alors que l’on vient de décrire les “activités”, dont les jeux, des animateurs selon leur déroulement, on peut s’intéresser aux actions menées par les enfants. Dans le sens où on se centrera, en priorité, sur les situations entre enfants où l’absence des animateurs est un critère déterminant assurant une plus grande initiative. Cela vaut autant pour les jeux que pour d’autres « activités » prenant ici un sens différent que pour les animateurs.

L’importance des copains

[1e 17, 9^h19]. “Tu viens, je me suis fait des copains, on va jouer avec eux...” et les deux garçons vont jouer au village.

La présence des copains est un élément essentiel dans l’enclenchement et la poursuite d’une activité ludique chez les enfants. Le premier indice vient des enfants qui

6. Auxquels j’ai fait attention durant deux jours – entre le [1e 11, 18^h03] et le [1e 13, 14^h41] – et qui ne me semblaient pas les plus riches...

attendent derrière les vitres du hall [1e 12, 8^h46] ou qui vont consulter les fiches déplacées du panneau d'arrivée aux panneaux indiquant les enfants présents. Certains iront même jusqu'à accueillir leur copain [1e 16, 9^h21] même si les animateurs les invitent à aller dans une salle [1e 20, 9^h14].

[1e 19, 15^h42]. Retour chez les "grands". Dans le hall, Stéphanie dit : "C'est bon les copains, vous pouvez retourner dans les salles pour voir ce qu'il y a à faire... — Y a rien à faire... — Mais si, y a plein d'activités.". Il y avait deux garçons dans le hall qui lisaient le tableau des fiches qui sont retournées par les enfants quand ils arrivent.

Même si les enfants peuvent être présents de façon ponctuelle, j'ai pu remarquer la constitution de petits groupes de copains et copines : les "formulistes", les "ninjas" ou encore Terrence et Lilian qui reproduiront plusieurs New York en kaplas pour jouer avec leurs petites voitures [1e 10, 15^h32]. Rarement séparés, je les ai souvent croisés en train de reproduire leurs jeux préférés. Et que se passe-t-il quand l'un manque à l'appel⁷ ?

[1e 20, 16^h44]. Mickaël s'ennuie, manifestement, sans son copain. Il tourne dans la salle en le répétant : "Je m'ennuie... je m'ennuie...". Pas de réaction chez les animateurs.

La présence des copains est aussi importante car elle est le support⁸ des futures discussions qui conduiront à choisir un jeu.

Quelques discussions préalables

Avant de s'engager dans un jeu ou dans une activité, ceux-ci sont précédés par une rapide discussion pour répondre à la question suivante : "à quoi on joue ?" Qui plus est, cette discussion semble souvent se dérouler dans le couloir lors des déplacements entre les salles – quel que soit le moment de la journée – comme le montre les situations suivantes⁹.

[1e 11, 11^h15]. Dans le couloir : "on fait quoi ? — Pff... chai po... — Moi j'ai envie de jouer... Venez, on fait un jeu de société !" et les trois copines partent en courant vers la "banque".
[1e 20, 9^h36]. Trois filles au village... qui ont l'air copines et d'attendre quelque chose. "Qu'est-ce qu'on fait ?" demande l'une. Une autre répond : "Trois petits chats !" et un "jeu de mains" s'ensuit.

Dès que la décision est prise, copains et/ou copines se mettent en marche et vont réaliser le jeu ou l'activité choisie. On peut ajouter que le passage par les tableaux indiquant les "activités" proposées par les animateurs n'est pas systématique [1e 12, 9^h43]. *A priori*, mais c'est à confirmer plus loin (cf. 4.1.2 p. 71), les animateurs ne perçoivent pas toujours ces discussions préalables qui se déroulent dans les couloirs.

[1e 20, 9^h23]. Des filles rentrent en jeu de mimétisme (village). Elles se font interpellées par Anne : "Vous faites quoi ? — Rien". Puis en se dirigeant vers la porte, elles se disent ; "on fait un jeu de société ? — D'accord...". Mais Anne les appelle : "Venez là les filles !" et elle leur présente la journée et les activités proposées et prévues aujourd'hui.

Mais à côté de ces jeux et autres activités, les enfants s'intéressent aussi au sexe opposé.

7. Il y a aussi l'exemple avec Lilian et Terrence, le 12 mai.

8. On analysera cette sociabilité plus loin car les copains ont une autre influence (cf. 4.1.1 p. 68).

9. Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut aussi se reporter à d'autres exemples repérés dans les observations : [1e 12, 11^h10], [1e 20, 13^h45], [1e 12, 10^h17].

Un *entre-enfants* bien connu

Le centre de loisirs est aussi le théâtre d'histoires amoureuses de la même façon que la cour de récréation étudiée par DELALANDE (2001, p. 159–165). En veillant à ne pas tomber dans un *adultocentrisme*, les pratiques dans un centre de loisirs ressemblent à celles qui se déroulent dans une cour de récréation. Les "*histoires d'amours*" restent un sujet de conversation important.

[1e 10, 16^h12]. Je retrouve les filles qui discutent derrière une porte au sujet des garçons (grands) dans une autre salle, attablés.

[1e 12, 17^h26]. Des filles jouent à l'élastique en discutant de leurs histoires d'amour... de ce qu'elles avaient dit ou non aux prétendants.

Sans « attaquer » directement le garçon ou la fille qui est l'objet de convoitise, les enfants utilisent des moyens moins « directs ». Ainsi, ils vont faire passer des petits messages par un intermédiaire à la personne visée [1e 12, 10^h40] ou la suivre de salles en salles en essayant de ne pas se faire remarquer [1e 13, 15^h19]. Parfois, mais plus rarement, un enfant franchira le cap et osera lui faire une proposition.

[1e 12, 10^h36]. Je retrouve le ptit groupe de Melvin. Ils veulent "*écrire des histoires*"... disent-ils à Laurène. Mais apparemment, ils venaient retrouver les deux reportrices : "*vous voulez pas les aider au lieu de les suivre ?*" demande l'animatrice.

[1e 11, 14^h51]. Des garçons viennent voir la "curieuse" pour la faire venir "*chez les Shreks*". Hélène leur demande d'arrêter et la taquine sur son "*fan-club*" lorsqu'ils sont partis.

Dans ces recherches entre les salles et les tentatives d'attirer l'attention de l'Autre, on confirme la perpétuation et le développement de relations antérieures qui se sont construites à l'école, dans le quartier ou au centre de loisirs le reste de l'année.

Cependant, il n'y a pas que des relations sereines et des conflits peuvent se manifester soit ponctuellement (pour un objet, une action) ou plus durablement parce qu'il y a d'autres enjeux qui prennent racines dans les relations antérieures et dépassent le cadre du centre de loisirs. Si les premières situations sont temporaires et peuvent être dépassées sans ou avec l'intervention d'un animateur, les deuxièmes sont plus complexes à prendre en compte.

[1e 13, 15^h58]. Louis annonce aux autres garçons que "*la boom n'est pas finie*". En effet, il y a un calme relatif dans le village. Dans la salle de jeux de société, une bande de garçons recherche Melvin avec qui l'un d'eux s'est battu, pour de vrai. Ils discutent : "*on a cherché dans toutes les alles, il est en train de goûter avec sa bande*".

Dans ce cas-là, deux "*bandes*" se confrontaient suite à un conflit né lors d'une partie de foot entre deux garçons et l'échange de quelques coups. Malgré le passage au "*temps du goûter*", la vengeance rumine contre le présumé chef de la bande adverse¹⁰. On retrouve alors les phénomènes groupaux décrits par DELALANDE (ibid., p. 92–99) parmi lesquels le leader a un rôle important pour protéger et défendre l'honneur des membres de son groupe face aux autres.

Une situation plus délicate fût provoquée par la bande à Dupont durant la deuxième semaine qui a conduit la direction à exclure les deux frères leaders de la "*bande*" lors des derniers jours malgré les négociations (cf. 3.2.1 p. 51). Leaders car sans eux, la "*bande*" n'était plus réunie autour d'un enjeu spécifique : qui est le plus fort ?

10. Celle-ci ne se réalisera pas car les vengeurs prétexteront la fuite du chef adversaire.

[1e 17, 14^h35]. Les grands baladeurs déambulent. Des fois, ils parlent de qui est le plus fort à la bagarre... Ils discutent de "qui bat qui" entre les membres de leur "bande".

Comment comprendre cette relation? MORIN et DURLER (2005) donnent des pistes d'analyses en étudiant les modes de sociabilité enfantine dans les situations informelles. Elles citent notamment LEPOUTRE (citant 2001, p. 348) déclarant qu'à leur âge, pour les garçons, « la recherche de prestige, qui participe fondamentalement à la construction de l'identité virile, passe par la démonstration spectaculaire des capacités physiques [...] et par une mise en spectacle très élaborée de soi-même. ». Dès lors, le statut reconnu de leader des Dupont dépend de leurs capacités à soutenir leur réputation que tous les adultes connaissent depuis leur plus jeune âge [1e 18, 13^h02].

L'investissement dans les "coins" aménagés

Durant les "temps d'activité", celles à l'initiative des enfants se retrouvent majoritairement dans ces espaces. Mis en place par les animateurs, et régulièrement remis en état, les "coins permanents" disponibles dans les salles – "pôles" – accueillent en permanence un grand nombre d'enfants et désemplissent rarement durant leurs périodes d'ouverture. Deux traits caractéristiques émergent des observations : ils réunissent plus d'enfants que "l'activité" de l'animateur et on observe régulièrement les mêmes jeux.

[1e 17, 10^h00]. En jeux de construction, Marion a 5 enfants quand 22 jouent à côté d'elle : "kaplas", "dominos", petites voitures, "vaisseaux" en légos dont un géant...

Il ne s'agit pas de dévaloriser "l'activité" proposée dans la mesure où les "coins permanents" restent une proposition « moins directe ». Pour autant, on peut se questionner sur la centration des animateurs sur cette "activité" en délaissant ce qui se déroule dans ses coins. En effet, même si le fonctionnement prévoit une "activité" avec un animateur, le deuxième est censé s'occuper de la "vie quotidienne" dans une salle. Or, de nombreuses fois dans la salle de "jeux de société", les animateurs n'assuraient pas leur rôle derrière la "banque" qui délivre les jeux¹¹. On peut poser la même question lorsque trois animateurs assurent le déroulement d'un tournoi de ping-pong avec quelques enfants alors qu'ils pourraient aussi se "détacher" afin de permettre aux enfants de jouer à l'extérieur.

[1e 13, 10^h21]. Une trentaine d'enfants sont dans la salle de jeux de société qui réunit le plus de monde. Thomas et Virginie sont à la même table pendant que les enfants se servent à la banque et se débrouillent même en escaladant le tabouret de comptoir.

[1e 12, 10^h00]. Thomas, Nadia et Karine gère le tournoi de ping-pong où sont huit enfants... Nadia intervient aussi pour empêcher les enfants de sortir au-delà du préau. Pleut-il? non. À côté des pongistes, deux filles font un "jeu de mains".

En conséquence de cette réussite, on comprend mieux le "recrutement" réalisé par les animateurs au début de leur "activité" (cf. 3.1.1 p. 39). En deuxième, il est possible pour des enfants de rester une grande partie de la journée sur le même "coin". *A priori*, c'est le cas et la direction m'a fait remarquer que certains enfants font la même chose toute la journée notamment dans la salle de "jeux de construction" ou à la "bibli". Si cela pose une question que l'on discutera plus loin (cf. 5.1.1 p. 95), cette remarque met en lumière une autre caractéristique : ce sont les mêmes jeux qui sont joués.

11. Cela dit, il faut souligner que ce fût "recadré" par la direction en cours de route.

Si cela dépend beaucoup du matériel et des jouets disponibles dans la salle de “jeux de mimétisme” (dinette, restaurant, crèche, déguisements, banque) et “jeux de construction” (kaplas, légos, voitures, etc.), il y a plus de choix parmi les jeux de société. Pour autant, ce sont régulièrement les mêmes qui sont utilisés : Uno, les dames, le Risk, Monopoly, un Puissance 4, Abalone, les échecs, le Jungle speed, les mikados... De même à l’extérieur, lors des “temps libre”, on remarque aisément la récurrence de certains jeux de ballons et de poursuite. On peut dire qu’ils font partie du « répertoire de pratiques » ludiques des enfants du Messal.

Des jeux issus de la culture ludique enfantine

D’où viennent ces jeux qui sont fréquemment joués par les enfants et plus particulièrement dans les “coins permanents” ou le “temps libre” ? Ils sont essentiellement issus de la culture enfantine et plus précisément de leur culture ludique (BROUGÈRE 2002b).

Sans s’attarder sur des questions de classification, on constate la présence de jeux dits « traditionnels » qui se transmettent entre les enfants et dans les fratries (MORIN 2010). Sans exhaustivité, voici un petit florilège¹² des jeux très fréquemment joués.

Lorsqu’ils font semblant, on retrouve les rôles classiques de la “maîtresse” [1e 12, 14^h33], le papa et la maman [1e 20, 11^h02] ou les “policiers” [1e 10, 13^h21] voire moins classique tels les “formulistes” [1e 12, 13^h28]. On peut aussi remarquer des jeux « de mains » [1e 20, 9^h36] après la discussion usuelle et des jeux de bagarre façon “catch” [1e 18, 11^h49] et même du côté des filles “ninjas” [1e 12, 11^h30]. Avec des objets, on retrouve le jeu de l’élastique [1e 12, 17^h26] et la marelle [1e 20, 13^h30] à côté des jeux de ballon (qui ressemblent de près au football, au rugby ou au basket), de balles (du ping-pong au tennis). Enfin, les enfants jouent à se cacher [1e 11, 15^h52], grimper aux arbres [1e 12, 13^h28], « tchaoupiner » la terre et la gadoue [1e 20, 13^h30] ainsi que se poursuivre [1e 13, 15^h44] en faisant des jeux « d’attrape » [1e 10, 11^h06] comme l’épervier [1e 20, 13^h30].

On peut aussi observer des variantes aux jeux joués qui permettent, par exemple, de jouer au ping-pong avec de nombreux enfants [1e 12, 13^h55] ou qui utilisent différemment l’espace en réalisant un « foot » contre un mur [1e 13, 9^h25]. Ainsi, à la « balle américaine », les “complots” – sorte d’alliance temporaire – peuvent être autorisés ou non [1e 17, 11^h01]. Il en existe aussi concernant les règles dans le « loug glacé » :

[1e , 13^h54]. À “loup glacé”, il y a une “maison brûlée” mais finalement, les pompiers arrivent... mais, au dernier moment, ils sont malades. Sauf si les poursuivis ont prévenu la réplique avant que le loup ne le dise. Ça en fait des variantes pour faire sortir les chassés de leur camp où ils sont invulnérables...

Cela rappelle la créativité des enfants lors des « plouf » observées par DELALANDE (2001, p. 205–223) afin de ne pas être le « loup ». Les enfants du centre de loisirs ont aussi des « plouf » avec des modalités particulières : le “chapeau pointu” [1e 20, 13^h30] ou le résultat d’une course [1e 12, 16^h54].

Cependant, toute la culture ludique enfantine n’est pas acceptée. En effet, il est interdit aux enfants d’apporter leurs jouets – ou “objets personnels” – au centre de loisirs tels que les “toupies” (Beyblade) ou des “cartes” (Pokémon). Cette décision ne convient pas entièrement à une des directrices car le centre de loisirs peut être “le lieu pour y jouer avec les copains et les copines”. Cette interdiction n’empêche pas

12. On remarquera que la grande majorité de ces jeux enfantins se déroulent dans le “temps libre” ce qui n’est pas anodin (cf. 4.2 p. 76).

les enfants d'amener leurs jouets mais s'ils sont aperçus, ils seront prévenus une première fois avant que l'objet ne soit confisqué : les cartes Pokémon d'Alexandre après sa longue discussion [1e 10, 10^b48] comme les figurines Bakugan [1e 17, 9^b51].

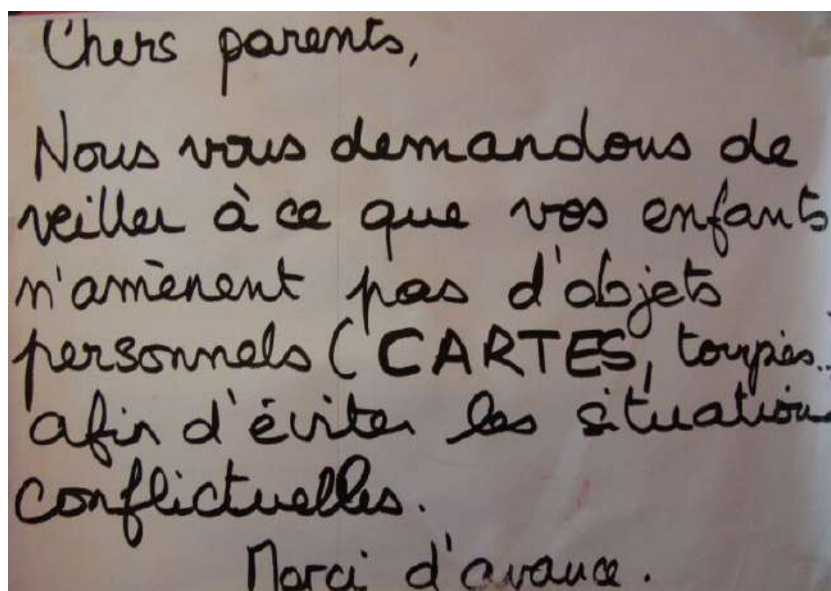


FIGURE 3.3 – Interdiction d'amener ses jouets de la maison

Néanmoins, cette culture ludique dans laquelle les enfants puisent leurs jeux a une autre importance. Comme on va le voir dans la section suivante, dès lors que les animateurs s'appuient sur ces habitudes ludiques, leurs propositions ont bien plus de chances de "marcher".

3.2 DES RENCONTRES...

En plus de ces deux premières possibilités, les "activités" des animateurs peuvent « marcher » et susciter la participation de quelques enfants mais aussi se confronter aux activités enfantines qui peuvent même aller à l'encontre de ce qu'avait prévu l'animateur. Ensuite, on pourra aborder, avec un panorama élargi, la place du jeu dans ce centre de loisirs.

3.2.1 Parfois « réussies »

Cette section vise à se focaliser plus particulièrement sur des situations où animateurs et enfants se sont trouvés réunis dans une même « activité ». Même si les situations précédentes dévoilent quelques difficultés pour les animateurs d'engager les enfants dans leurs propositions – malgré une "sensi" ou une "fabu" –, d'autres situations semblent plus « partagées ». Cela dit, il est difficile – ni opportun – de quantifier et de comparer un quelconque nombre ou pourcentage d'activités "qui marchent" aux autres. À l'inverse, il s'agit de comprendre en quoi des activités acquièrent l'adhésion des enfants tandis que d'autres préfèrent rester dans un "coin permanent" ou plutôt quitter la salle ; possibilité permise par le "décloisonnement".

Les "activités" qui "marchent"

D'ores et déjà, mais il ne faut pas l'occulter, on peut y inclure tous les moments où les enfants et les animateurs jouent au même jeu de société – soit à l'initiative de l'un ou de l'autre – mais aussi tous les "coins permanents" (ré)aménagés par les animateurs permettant à beaucoup d'enfants de jouer sans animateurs. Moins fréquemment, il arrive quand même aux animateurs de jouer avec les enfants à l'extérieur et plus rarement, dans les salles de "jeux de construction" – [1e 11, 14^{h36}] – ou de "mimétisme" où je n'ai pas vu d'animateur s'engager dans un jeu symbolique. Mais qu'en est-il des "activités" préparées et proposées ? En comparaison avec celles analysées jusqu'ici, il s'agit de remarquer celles où les enfants sont moins sujets aux « attirances » car autrement engagés dans "l'activité" initiale.

Des nombreuses situations qui seront citées, il ressort une règle commune à toutes : les "activités qui marchent" sont identiques ou ressemblent fortement aux activités enfantines. Le "programme d'activité" établi avant les vacances en donne quelques exemples que l'on peut comparer avec les activités enfantines réalisées durant le "temps libre" ou dans les "coins permanents".

Régulièrement et avec une fréquentation qui ne nécessite aucun "recrutement", les enfants font :

- Du foot avec Bertrand [1e 20, 9^{h58}] ainsi que sans animateurs tous les jours, au moins durant le "temps libre" ou durant "l'accueil" [1e 17, 9^{h01}];
- Un tournoi de ping-pong [1e 12, 10^{h00}] ainsi que sans animateurs à la même fréquence que le foot, même sans table [1e 16, 9^{h41}] ou en rêve [1e 18, 9^{h35}];
- Des constructions diverses avec des kaplas [1e 20, 9^{h45}] ainsi que sans animateurs où ils prennent tout l'espace au sol de la salle [1e 17, 50^{h20}];
- Des "toupies" en légos et des "combats" [1e 17, 11^{h34}] ainsi que sans animateurs [1e 18, 11^{h13}] à l'annonce bien connue : "1... 2... 3, hypervitesse !" [1e 12, 10^{h57}];
- Les divers jeux de sociétés qui font parfois l'objet d'une « découverte » par les animateurs comme les Dames le 17 mai.

Indirectement, on peut se poser la question de l'utilité de la programmation de ces activités alors que les enfants réalisent « sensiblement¹³ » les mêmes sans les animateurs. Ceci dit, il existe aussi d'autres "activités qui marchent" lors des "journées spéciales" du vendredi instaurées pour accueillir les parents. On retiendra l'exemple de "la boom" qui réunit beaucoup d'enfants autour d'un poste diffusant les titres à la mode [1e 13, 10^{h33}]¹⁴ ou "le maquillage" pour lequel les enfants sont prêts à attendre pendant de longs moments en file indienne [1e 20, 9^{h53}].

Cette règle que partagent toutes ces situations peut se généraliser ainsi : ces jeux font partie de la « culture ludique enfantine » selon la définition de BROUGÈRE (2002b). Ces propositions "d'activités" s'insèrent ou puisent directement dans « un ensemble de règles et de significations propres au jeu, que le joueur acquiert et maîtrise dans le cadre de son jeu » (ibid., p. 29). Autrement dit, les animateurs usent des mêmes repères qu'utilisent – et alimentent – les enfants pour réaliser leurs activités ludiques. Ainsi, même si les jouets personnels sont interdits, des combats de toupies construites en légos remplacent les célèbres Beyblade. Si on s'accorde à la condition de BROUGÈRE (ibid., p. 29) : « Le joueur doit partager une partie de cette culture pour pouvoir jouer », on peut ajouter que "l'activité" (ou le jeu) proposée par l'animateur "marchera" d'autant mieux qu'elle intègre cette culture ludique enfantine (et pas forcément adulte).

13. Il existe tout de mêmes des nuances importantes qui seront explorées plus loin (cf. 3.3.2 p. 59).

14. Elle continue aussi l'après-midi [1e 13, 14^{h22}] et sera présente le vendredi suivant, avec autant d'entrain de la part des enfants [1e 20, 9^{h45}].

Des propositions ciblées

En plus de proposer les jeux les plus utilisés, et donc joués, par les enfants dans les “coins permanents” ou pendant le “temps libre”, certains animateurs vont optimiser les chances de leur “recrutement” en s’adressant directement à des enfants ciblés pour leurs préférences ludiques.

[1e 11, 14^h39]. Hélène appelle un garçon, Étienne, pendant qu’elle continue les cerfs-volants : “demain, on fait une tour eiffel en kaplas, tu seras là? — Euhh... [il hésite]... Peut-être, j’ai une idée... — Demain après-midi, tu pourras venir? [insiste Hélène] — Oui oui...”. Puis il continue sa tour de kaplas.

Après tout, on peut considérer qu’assurer un “public” pour son “activité” peut faire partie intégrante de la “préparation” de l’animateur. Dans la situation suivante, il apparaît un autre élément quant au « ciblage » des enfants.

[1e 11, 9^h26]. Nadia fait le tour des enfants dans le couloir : “Tu veux aller faire une ballade à la clairière? — Non... — Hé, toi? Tu veux faire une ballade avec moi? — Oui...” dit une petite fille avec un certain empressement.

On peut se demander si la précision supplémentaire apportée lors de la deuxième question a pu influencer le choix de la petite fille. Il ne s’agit plus simplement de faire une “ballade” mais bien de se balader avec Nadia. Cet effet semble accentué après l’annulation de la “sortie” à cause du mauvais temps un peu plus tard : “On oublie la clairière ma puce... — Oh non... pourquoi? [décue] — Il pleut trop”. En ce sens, on peut penser qu’il perdure au centre de loisirs des interconnaissances antérieures qui sont développées à l’école pendant les temps périscolaires où l’on retrouve les mêmes animateurs (cf. A.2.1 p. 132).

Des demandes négociées

Plus rarement, et à défaut de s’être servi de “l’arbre à idées”, il reste un dernier cas en faveur des “activités” proposées : la “négociation”, terme qu’a pu employer Zoé notamment. En quoi consiste-t-elle? Dans la première situation repérée, cela a commencé par une question qui peut paraître anodine : “— Les gars, vous voulez faire quoi?” [1e 10, 10^h35]¹⁵. Ainsi, dans la deuxième situation, deux copines qui s’ennuyaient ont souhaité utiliser du « plastique fou¹⁶ ». Leur envie s’est réalisée quelques heures après lors de “l’activité” de l’après-midi ; le temps pour l’animatrice de se renseigner sur les démarches à suivre [1e 10, 14^h23]. À la fin, et après quelques expérimentations lors de la cuisson, un petit groupe d’enfant – les deux filles furent rejointes par d’autres enfants en cours de route – réalisera quelques objets.

Par ailleurs, il faut aussi prendre en compte un cas un peu particulier de négociation avec la “bande à Dupont” qui créèrent bien des difficultés à la direction et aux animateurs parce qu’ils ne faisaient que déambuler dans les couloirs et “se battre” selon les animateurs [1e 17, 18^h24]. Régulièrement lors des “temps d’activité”, la direction prendra en charge le groupe et négociera avec lui ce qu’ils souhaitent faire comme “activité” car, comme le dit Zoé : “Ce sont vos vacances donc on essaye de faire

15. La suite de l’histoire révélera des propositions pas forcément « acceptables » dans le sens où “Foot, ping-pong, c’est plutôt dans le temps libre”.

16. Feuille sur laquelle on peut dessiner et qui se durcit, en se rétractant, lorsqu’elle est passée au four. A priori, ça peut servir à confectionner des porte-clefs.

des propositions qui vous plaisent... et puis vous êtes grands donc vous pouvez décider... [1e 18, 14^h03]. Donc après leurs négociations, cette "bande" aura pu vivre deux activités non prévues : "jouer au babyfoot" chez les préados le matin [1e 18, 9^h51] et un "tournoi de jorkyball" l'après-midi.

Si on peut s'étonner que ce soit les enfants les plus récalcitrants qui accèdent à cette possibilité, ce sont aussi les seuls qui – par leur permanence dans les couloirs et leurs bagarres¹⁷ – remettent en question les "activités" proposées et revendiquent une autre place qu'ils obtiendront un certain temps.

À l'exception de ces situations, il ne semble pas y avoir eu d'autres moments de concertation entre animateurs et enfants qui auraient pu découler sur une activité « partagée ». Qui plus est, ça ne semble pas contredire le constat effectué durant le terrain : "si les activités prévues sont réalisées, quelle adaptation aux enfants ?" [1e 13, 18^h45]. Autrement dit, si le "programme d'activités" est appliqué sans changements, il semblerait que la "négociation" soit un geste professionnel peu utilisé par les animateurs mais étonnamment plus par la direction¹⁸.

3.2.2 Parfois en confrontation

Jusqu'à présent, on a pu voir plusieurs types de situations qu'elles soient à l'initiative des animateurs ou des enfants et lorsqu'elles « réussissent ». Inversement, il reste un dernier cas à explorer : lorsqu'elles se confrontent. Les derniers cas évoqués ci-dessous nous montrent bien comment le sens des activités enfantines ne correspondent pas au sens attendu par les animateurs dans une situation donnée. Les situations présentées m'ont permis de comprendre un fondement de la phénoménologie : deux acteurs situés dans le même contexte n'en feront pas une expérience similaire.

« Deux joueurs dont on pourrait croire qu'ils se trouvent dans la même situation sont en réalité dans deux situations différentes, irréductibles l'une à l'autre, ne serait-ce que parce qu'ils sont en face l'un de l'autre, ou à côté l'un de l'autre, adversaires ou partenaires et que chacun deux ne joue jamais que pour soi. »

(HENRIOT 1989, p. 237)

Il s'agit ici de prolonger le cas des « attractions » produites par certains objets qui pouvait aller à l'encontre de "l'activité" prévue par l'animateur (cf. 3.1.1 p. 40). Le "dé en mousse", des "cerceaux" ou la "table de ping-pong" deviennent partie intégrante de l'activité enfantine mais ne sauraient intégrer l'activité de l'animateur. Le cas du "parcours" est, me semble-t-il le plus intéressant¹⁹.

17. Sans affirmation, elles pourraient s'apparenter à un phénomène observé par MORIN et DURLER (2005, p. 131–132) dans les espaces informelles.

18. Sous-jacentes, il y a des questions d'expériences et de formation vu la typologie des animateurs détaillée précédemment (cf. 2.3 p. 29). Ce qui a une influence sur la relation aux enfants (cf. 5 p. 93).

19. On peut rajouter la réflexion suivante : [1e 19, 9^h06]. Passage en "maternel". Alors que des enfants font un parcours sous le préau, je me demande s'ils jouent ou font simplement une activité sportive... Difficile de dire si l'activité est d'emblée modalisée par les participants ou non. L'incertitude est réduite quant au but et moins de moyens pour l'atteindre. Il y a des règles et peu de frivolité (selon l'intention de l'animatrice). La décision est présente mais relativement limitée car les enfants sont amenés à respecter les règles prescrites. Deviendraient-elles des consignes ? À moins qu'elles soient « extorquées » de façon rhétorique et que les enfants soient engagés comportementalement par le développement d'un fort sentiment de liberté en reprenant les termes de BEAUVOIS et JOULE (2002). Situation qui m'a renvoyé à HENRIOT (1989, p. 256–257) : « Le joueur joue toujours sur deux tableaux. Il y a ce qu'il fait (ce que l'on voit faire) et ce qu'il fait en le faisant (qu'il est nécessairement le seul à savoir). C'est pourquoi il est impossible de dire si un jeune enfant joue, si un animal joue. On voit sans doute ce qu'ils font ; on ne peut pas savoir s'ils le font en jouant, s'ils jouent en le faisant. »

[1e 16, 15^h04]. L'animatrice semble préparer quelque chose. Mais que va-t-elle faire ? Un parcours. "Qui c'est qui veut faire le parcours ?". Quelques réactions et des premiers participants. Les plots deviennent des jouets mais "il ne faut pas y toucher" les remettant régulièrement en place. "Jonathan, arrête de faire n'importe quoi !". Celui-ci ne fait que lancer la balle dans la boîte et recommence plusieurs fois jusqu'à ce que l'animatrice l'arrête. Remontrance de l'animatrice. Au bout de quelques minutes, le parcours est abandonné et les balles récupérées par Jonathan qui continue, tout seul, à les lancer. Les autres enfants se sont retournés vers d'autres jeux ou la musique qui semble plus captivante. Des enfants grimpent même sur les tables...

[1e 20, 10^h27]. Dans la salle de motricité, un enfant fait le parcours établi sans suivre la marche à suivre : il passe trois fois de suite dans le "tunnel". L'animatrice lui dit : "Non... je ne suis pas d'accord !" et l'invite à le faire "correctement" en passant par le début jusqu'à la fin.

[1e 20, 10^h32]. Dehors, le parcours prend des allures différentes quand les enfants commencent à lancer la balle rebondissante dans la brouette conduite par un autre garçon. L'ordre revient grâce à l'animatrice... qui replace les plots et la brouette à leur place, celle qu'elle a décidée.

On peut reprendre la *distinction* de LAVE (1988, p. 148–153) qu'elle observe dans un supermarché entre *arena* et *setting* : « *there is a distinction to be made here between the constraints imposed by the supermarket as arena and the constructable, malleable nature of the setting in relation with the activity of particular shoppers* » (ibid., p. 151). L'*arena* est comprise comme un espace constitué de contraintes et de règles comme les horaires d'ouverture ou la disposition des allées de marchandises. Le *setting* « *is generated out of a person's grocery-shopping activity and at the same time generates that activity* » (ibid., p. 151). Dit autrement, il s'agit du contexte perçu et utilisé par un acteur en situation ; du *couplage* entre la personne et l'*arena* d'où résultera son activité.

Ainsi, le *setting* des enfants n'est pas celui des animateurs et il peut subir de nouvelles contraintes, des *recadrages*. Pour en comprendre les interactions, on s'appuiera notamment sur l'analyse des *cadres de l'expérience* de GOFFMAN (1991) – qui ne correspond pas à la notion de "cadre" très utilisée dans le champ de l'animation depuis GUÉRIN-DESJARDINS (1943). À l'intérieur même de ces « recadrages », on peut en distinguer plusieurs sortes qui vont du plus « léger » amenant une nouvelle direction au jeu au plus « lourd » qui vont marquer la fin du jeu réalisé car ils seront considérés comme « hors-cadre ». Précisons toutefois qu'il ne s'agit pas principalement de situations où des "règles de vie" seraient transgressées – qui seront discutées plus loin (cf. 5 p. 93) – ou de situations que l'on pourrait juger dangereuses mais bien des situations où des enfants jouent avec du matériel mis à disposition.

Des situations « recadrées »

Lorsque les enfants sont à l'initiative de leurs jeux ou activités plus ou moins instrumentés de jouets, ces dernières peuvent faire l'objet d'un « recadrage » en bonne et due *forme*, si l'on peut dire. Précédemment, on avait observé le cas où les enfants avaient du mal à entrer dans – ou se prendre au – jeu ou à "l'activité" proposée par l'animateur à cause de quelques « attirances » présentes dans la situation (cf. 3.1.1 p. 40). Ici, il s'agit d'un phénomène inverse où les animateurs interviennent dans les jeux des enfants parce que leurs utilisations ludiques dérogent à l'utilisation qu'ils conçoivent comme « jouable ».

[Ie 20, 15^h39]. Du coup, l'extérieur s'ouvre. Les enfants peuvent sortir depuis que Clémentine est sortie ainsi que du matériel. Selon l'animatrice, le ballon de foot, "c'est pas à la main" dit-elle à un garçon, et rappelle ceux qui s'éloignent : "C'est par ici avec les ballons" alors qu'ils se rendaient dans un coin. Pour jouer à la main, elles rajoutent les ballons de basket. Un petit garçon dit à un autre : "pas au pied...". Il continue en s'adressant à un enfant qui joue à la main avec un ballon en mousse : "c'est pas un ballon de basket...".

Il y a une différence d'interprétation fondamentale entre le premier garçon et l'animatrice que l'on perçoit dans son intervention. Elle distingue de façon précise chaque ballon et sa matière le constituant tout en leur assignant une fonction spécifique : le ballon de foot est fait pour jouer au pied car "pas à la main" contrairement au ballon de basket. Ce premier garçon n'a pas visiblement appris ce que sait le deuxième qui informe les contrevenants de cette règle d'utilisation. On retrouve la même confrontation de *setting* (LAVE 1988) dans le cas des crosses de hockey avec lesquelles tout le monde ne réalise pas le même jeu.

[Ie 17, 15^h28]. Passage chez les maters. Un enfant a tapé dans la balle sans la permission de l'animatrice. Il doit poser la crosse et s'en aller ailleurs. C'était une tentative de croquet ? Un autre enfant essaye... "Non ! Ce n'est pas comme ça... tu te fous de moi ?". Deux enfants s'en vont, il les appellent : "Vous voulez plus jouer ? — Ben si... — Ben alors, vous allez où ?".

Vu qu'ils ne font plus la queue en attendant de taper dans la balle chacun son tour ; a priori, ils ne veulent plus jouer. Il dit : "Vous rangez les crosses... vous voulez plus jouer." et les enfants refusent alors ça continue. Ça a l'air d'être difficile de se comprendre. Puis les enfants qui jouent différemment de son exemple-modèle sortent du jeu. À sa demande. Après avoir rangé la crosse.

[II] entreprend un nouvel atelier "tir" pour mettre la balle dans une assiette chinoise retournée. Mais ce n'est pas une course. Les cinq autres enfants attendent et regardent. Ils n'ont pas l'air de jouer. Si jamais ils font autre chose, ils rangent comme lorsque ils font le rateau-planteur ou l'épée avec leur crosse.

On peut se demander si les enfants se "foutent" de l'animatrice comme il l'interprète ou plutôt s'ils ne partagent pas la même utilisation d'une crosse de hockey si tant est qu'ils sachent ce que c'est qu'une « crosse » ou le « hockey ». À côté de la possibilité de taper dans une balle, elles offrent peut-être d'autres possibilités de jouer que l'animatrice n'a pas l'air d'avoir envisagées ou soupçonnées. Dans le dernier exemple, l'unicité de l'emploi d'un jouet ou d'un "coin" semble être valable chez les plus grands dans la "salle de jeux de mimétisme".

[Ie 16, 10^h00]. "Non, ce n'est pas comme ça qu'on joue !" dit Sophie à un groupe d'enfants. Les animatrices sont occupées à une "activité". L'une fait des "lampions" et l'autre fait une "fresque" avec trois enfants. À côté, les enfants, des garçons, défilent sur le podium façon « LMFAO » – tube à la mode – en disant : "I'm sexy and I know it...". "Non non non... je ne veux pas voir ça, c'est n'importe quoi !" puis elle demande : "Vous jouez à quoi là ? À rien... ? Ici, c'est le restaurant, la dinette et la marchande, d'accord ? Pas la banque". Apparemment, l'argent de la banque ne peut aller au défilé... et les couteaux restent dans le restaurant. Peu après, elle réintervient pour un problème de partage d'objets-jouets. Difficile de se mettre d'accord pour deux enfants. "Vous n'arrivez pas à jouer calmement !". Finalement..., ça bouge encore car les enfants arrivent à se mettre d'accord sur qui est le cuisinier, le serveur, le caissier, etc.

Sans tout reprendre, on se focalisera sur le "n'importe quoi" qui est un signe récurrent²⁰ dès lors qu'un jeu enfantin se doit d'être « recadré ». L'animatrice en présence

20. Quelques exemples parmi d'autres sur le Monopoly [Ie 11, 9^h42], sur le cache-cache dans les couloirs [Ie 13, 10^h33] ou lors d'un parcours [Ie 16, 15^h04].

exprime alors la discordance entre les deux *setting* qui prennent pourtant place dans la même *arena*. Le “cadre” que pose les animateurs pourrait s’apparenter à ce *setting* qui n’est pas toujours explicite. Cela dit, il peut être pris en compte par certains enfants, lorsqu’ils débute un jeu, en étant aux frontières de ce “cadre” ; en témoignent les jeux dans les couloirs en marchant [1e 12, 9^h51] (cf. 5.2.2 p. 105).

Car « mal cadrées »

A priori, les animateurs dans les situations précédentes percevaient le jeu des enfants à part, et sûrement, celui qui avait proposé des crosses de hockey. En suivant l’analyse de GOFFMAN (1991), on peut s’appuyer sur ce qu’il appelle des “erreurs de cadrage” qui peuvent entraîner une « rupture de cadre » (ibid., p. 338). Selon lui, il existe deux types d’erreurs qu’on illustrera à l’aide des jeux de bagarre :

- Une « sous-modalisation » (ibid., p. 352) : Le jeu « pour de faux », la « modalisation » de la situation n’est pas interprétée et il n’est perçu qu’une action « pour de vrai » accompagnée des risques qu’elles présentent.
- Une « sur-modalisation » (ibid., p. 358) : Inversement, il s’agirait de voir un « jeu » là où il n’y a qu’une « vraie » bagarre.

Ainsi, cet animateur-hockeyeur a pu *sous-modaliser* l’activité des enfants présents avec lui. Mais on a pu repérer d’autres situations sujettes à sous-modalisation de la part des animateurs. Dit autrement, ces « erreurs de cadrage » serait une explication plausible de l’écart entre les deux *setting* observés ci-dessus et particulièrement dans la situation suivante.

[1e 18, 13^h20]. “Temps libre” pour les enfants et “pause” pour les animateurs. Hélène et Julie sont dehors et les enfants sont dans les différents lieux déjà repérés les jours précédents. Ça cherche dans et des fleurs, ça écrase des bestioles, ça se cache, ça fait du cheval, ça fait une “piscine à gendarmes” grâce à des échasses retournées qui servent à transvaser de l’eau depuis les robinets. Puis, ils font un enterrement d’un “noyé”. En passant, Hélène leur dit que “ce n’est pas bien” et “de ne pas jouer par terre, dans la boue”.



FIGURE 3.4 – La flaque en question ou la “piscine à gendarmes” à l’extérieur

Effectivement, de façon « terre-à-terre », cette flaque de boue ne semble pas sujette au jeu pour Hélène. Et pourtant, des enfants l'ont investie – voire alimentée en rajoutant de l'eau – en “*piscine à gendames*” dont les insectes se retrouvaient les jouets de leur jeu lors d'une baignade risquée vu la fin de l'un d'entre eux : noyé et enterré. De plus, l'animateur nous donne la raison de son désaccord : “*ce n'est pas bien de jouer par terre*” et c'est aussi valable à l'intérieur des salles lorsque Martine demande à un groupe de joueuses : “*Les filles, vous faites quoi par terre ? — On joue à la maîtresse... — Non, vous vous levez, c'est sale par terre...*” [1e 17, 9^h04].

Sans évoquer le cas particulier du “*catch*” ou de la “*bagarre*” [1e 10, 15^h19] qui sont proscrits (cf. 4.2.3 p. 83), ils peuvent aussi influencer l'interprétation que peut faire un animateur en réunissant dans la même catégorie des jeux où les enfants sont dans des situations s'apparentant à des jeux au corps-à-corps (GARRIGUES 2001).

[1e 12, 15^h55]. “*Non... les concours de catch, on arrête ça de suite !*” dit Martine à trois garçons qui s'opèrent et s'éviscèrent avec un stylo-scalpel en jouant aux médecins, mais dans la salle de jeux de société. Hélène rajoute : “*Hé, les garçons, on ne joue pas, on va goûter...*”

Voire « hors cadre »

Il nous reste un dernier type de recadrage à évoquer : lorsque les jeux des enfants sont considérées « hors-cadre » par les animateurs. Dès lors, ces situations sont simplement arrêtées car elles ne font pas partie du *setting* de l'animateur qui est la seule possibilité. C'est le cas pour la feuille blanche que recherche Alexandre pour dessiner [1e 10, 10^h48], les coloriages à côté de “*l'activité perle*” et “*l'activité peinture à la manière de Picasso*” [1e 16, 14^h36] ou le tableau noir dans la “*salle arts plastique*” [1e 11, 14^h04]²¹.

[1e 13, 10^h11]. 10^h11. Village. Les enfants sont réunis autour d'une grande table pour confectionner des chapeaux chinois. “*Marissa, Pauline, on ne joue pas !*” dit Hélène à deux filles déguisées. Elle continue : “*Aah mais non, tu vas rien faire... on ne joue pas ici... Tu vas pas t'amuser*”. Elle rajoute : “*c'est une journée spéciale aujourd'hui...*” pour deux garçons qui viennent d'arriver. Un enfant attablé avec son chapeau en cours de fabrication : “*c'est une activité*”.

À la façon du ballon de basket pour “*jouer à la main*” et le ballon de foot pour “*jouer avec le pied*”, le moment de “*l'activité*” de l'animateur devient un moment où “*on ne joue pas ici*”, où l'on ne va pas “*s'amuser*” lors d'une “*journée spéciale*” selon Hélène. Par conséquent, les “*coins permanents*” ne sont plus accessibles et un enfant l'a bien compris – car *modalisé* comme tel – contrairement à d'autres. On retrouve une situation similaire à l'extérieur pendant un « jeu animé » qui est la seule activité possible²².

[1e 13, 9^h48]. Extérieur. Tous les enfants sont regroupés dans la même activité organisée par les animateurs (Gaëlle et Simon) à part deux pongistes. Ont-ils remarqué leur présence ? Deux cerceaux occupent l'attention de deux garçons.
9^h52. “*Zakaria, R., vous venez là...*”. Apparemment, Gaëlle ne les avait pas vus. De même pour les cerceaux : “*Oh, les garçons, qu'est-ce que vous faites ? Dehors, c'est balle américaine, pas les cerceaux donc vous rerentrez !*”.

21. On en trouve un autre exemple plus loin sur la variation des possibilités offertes par une salle (cf. 4.2.1 p. 77).

22. Comme avec le ping-pong [1e 11, 16^h28] jusqu'à 17^h40.

Apparemment, “l’extérieur” n’était l’espace que d’une seule possibilité : la “balle américaine”. Si on reprend la terminologie de GOFFMAN (1991), on pourrait dire que les enfants ont « surmodalisé » les cerceaux en les interprétant dans un cadre d’expérience ludique et qu’ils n’ont pas perçu le *cadrage* construit par l’animateur pour qui le seul « jeu » jouable est le sien. Comme le dit Sophie : “*si vous voulez courir, vous allez au jeu extérieur*” [le 12, 9^h30]. Aurait-elle pu dire, « vous allez jouer dehors » ?

Maintenant que l’on dispose d’une variété de situations où animateurs et enfants se rencontrent autour du jeu ou de “l’activité”, on peut être tenté de répondre à la première question posée. Entre les propositions des animateurs qui peuvent réussir et celles qui peuvent souffrir de quelques difficultés, les activités à l’initiative des enfants durant le “*temps libre*” ou dans les “*coins permanents*” et celles qui peuvent donner lieu à quelques confrontations, il nous reste à voir comment le jeu y trouve sa place.

3.3 LA PLACE DU JEU

À partir de ces situations, peut-on répondre à la problématique posée dans le chapitre 1 (cf. 1.1.3 p. 9) ? Avant de voir comment, il convient de clarifier « *ce que c’est que jouer* » selon l’expression de HENRIOT (1989), ce « *fait de langage* » (ibid., p. 12) aux significations multiples.

3.3.1 Qu’est-ce que le jeu ?

En suivant la perspective théorique et les ancrages épistémologiques explicités dans le premier chapitre (cf. 1.2.2 p. 14), comment considérer le *jeu* ? Dans la lignée de l’approche phénoménologique de HENRIOT (1983, 1989), on s’appuiera essentiellement sur les travaux de BROUGÈRE (2005a). Sans hasard, ceux-ci utilisent l’analyse des *cadres de l’expérience* de GOFFMAN (1991) qui se réfère aux travaux de BATESON (1977a).

Pour ce dernier qui a observé les jeux des animaux, il a remarqué une « *métacommunication* » qui donne une nouvelle signification²³ aux actes effectués. Il en déduit que le jeu « *n’est possible que si les organismes qui s’y livrent sont capables d’un certain degré de métacommunication [...] d’échanger des signaux véhiculant le message “ceci est un jeu”* » (BATESON 1977b, p. 209). Cette analyse sera reprise par GOFFMAN (1991, p. 49–55) pour qui le jeu apparaît comme la *modalisation* d’activités ordinaires. Ce *mode* est « *un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d’un sens par l’application d’un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première comme modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente* » (ibid., p. 52). Dans cette perspective, la considération selon laquelle « *le jeu ne comporte aucune activité instrumentale qui lui soit propre* » de BRUNER (1983, p. 223–224) (citant REYNOLDS 1976) semble d’autant plus justifiée.

En suivant cette approche, BROUGÈRE (2005a, p. 42–58) nous présente les caractéristiques de l’activité ludique. Ces caractéristiques ne lui sont pas propres ni exclusives et peuvent être en partie présentes dans d’autres types d’activités sociales comme le *loisir* et le *sport* ou, dans une moindre mesure, avec des situations de « *réitérations techniques* » (GOFFMAN 1991, p. 68). Néanmoins, seul le jeu réalise la réunion et la combinaison de ces cinq critères que l’on peut détailler ainsi :

23. On pourrait employer le terme de HENRIOT (1989, p. 137) de « *réduplication du sens* ».

Le second-degré. Transposition, transformation, *métaphore*, le jeu double le sens d'une situation d'une nouvelle signification, car « *s'il y a jeu, c'est au second-degré* » (HENRIOT 1989, p. 137). Ce second-degré s'ajoute au premier qui ne disparaît pas pour autant : il y a ce que fait le joueur en le faisant et ce qu'il fait en jouant. Cette *modalisation* est en lien avec la décision du joueur (BROUGÈRE 2005a, p. 52).

La décision. C'est déjà celle de jouer et d'entrer dans l'illusion du jeu²⁴, mais aussi celles qui le feront continuer, recommencer ou s'arrêter. « *Jouer c'est décider* » car « *la réalité produite par le jeu ne résulte que des décisions prises* » (ibid., p. 52). Autrement dit, « *celui qui décide et qui entreprend de jouer s'engage toujours dans une opération qui a pour but la réalisation d'un projet. [...] Il [le jeu] se présente toujours comme une conduite dont le joueur s'attribue la maîtrise, comme une manière d'être et de faire dont le choix ne dépend que d'une décision arbitraire de sa part [...].* » (HENRIOT 1989, p. 186–187). En bref : « *seule la décision de jouer fait le joueur* » (ibid., p. 122).

Des règles. Dépendantes des décisions du joueur, ce sont celles qui structurent l'activité ludique et qui peuvent se réifier dans un matériel et plus généralement dans la culture ludique. Elles sont « *arbitraires* » (ibid., p. 227) dans le sens où le joueur « *les invente (ou les accepte) et décide de s'y soumettre alors que rien ne l'y contraint* ». Le joueur dispose de son libre arbitre ; le joueur est son arbitre.

La frivolité. Elle s'exprime dans la « *minimisation des conséquences* » (BROUGÈRE 2005a, p. 56) de l'activité permise par sa modalisation. Cela renvoie au caractère *autotélique* du jeu *i.e.* qu'il se suffit à lui-même en n'ayant d'autres buts que sa réalisation sans la confondre avec la notion de *gratuité* (HENRIOT 1989, p. 184–185).

L'incertitude. Prendrait-on le risque de jouer si l'issue en était déjà déterminée ? « *Jouer, c'est toujours décider dans l'incertain* » (ibid., p. 239), dans le *présent* de la situation où « *l'illusion du possible* » nous permet de tenter « *l'aventure du jeu* » (ibid., p. 242) face au hasard et aux aléas qu'on ne saurait totalement maîtriser.

Autre conséquence, on s'éloigne d'une vision *romantique* d'un jeu éducatif nécessaire au développement de l'enfant – dans la lignée de Friedrich FRÖBEL qui en faisait le pivot de son éducation préscolaire – promue par une tradition psychologique alliée de la pédagogie mais contestée depuis²⁵.

Qui plus est, BROUGÈRE (2005a, p. 59–63) nous invite à ne pas voir en ces critères une définition qui permettrait de « *délimiter ce qui est jeu de ce qu'il ne l'est pas* » mais plutôt une grille de lecture des choses nommées « jeu-x » ou des activités sociales qui s'en approchent ou s'en éloignent. À la vue de la variété des situations observées, ce sera un outil pertinent.

Cependant, HENRIOT (1989, p. 108) nous rappelle que : « *Pas de jeu sans jouer ; pas de jouer sans joueur* ». Dans le sens où le jeu prendra corps par l'investissement et les engagements d'un joueur. Un jeu (*game* comme une structure réifiée de règles) ou divers jouets, n'appelleront pas forcément le même « jouer » de la part de joueurs différents voire du même joueur selon son plaisir et la situation. On en tire la même

24. Ou *il-ludere* en latin signifiant littéralement « action de jouer dans ».

25. On peut retenir les travaux de SUTTON-SMITH (1997) ou de POWER (2000, p. 394) qui considère que « *Les enfants et les jeunes de nombreuses autres espèces passent un temps considérable à jouer et il est vraisemblable que des apprentissages importants se déroulent dans ce contexte. Toutefois n'apparaît pas clairement ce qui est appris et comment cet apprentissage se produit* » (cité par BROUGÈRE 2002a, p. 7).

constatation devant les usages du « Risk » par les enfants qui ne suivent pas strictement les règles « officielles » ([1e 11, 11^h32] [1e 19, 10^h59]) ou les multiples façon de jouer à l'épervier. Certains vont courir le plus vite possible de l'autre côté du terrain ou à reculons, certains vont provoquer les « éperviers » voire les attendre, certains vont attendre d'être le dernier à passer pour se confronter à tous les éperviers alors que tout le monde le regarde, etc. [1e 17, 17^h12].

Mieux encore, des enfants verront un jeu là où d'autres – enfants ou adultes – ne voient qu'un couloir. À plusieurs reprises, des enfants vont jouer à marcher d'une façon particulière durant leurs déplacements. En effet, le carrelage du couloir est constitué de carreaux noirs et blancs rappelant un immense damier d'un échiquier.



FIGURE 3.5 – Carrelage dans le couloir

Quel sera le jeu des enfants ? Comme sur le trottoir dans une rue, celles-là s'imposaient de : *“on ne marche pas sur les lignes”* [1e 11, 10^h02] tandis que d'autres ne devaient pas marcher sur les cases noires [1e 10, 12^h14] car elles *“portent malheur”* selon Mickaël [1e 20, 14^h36]. Mais ces transformations peuvent aussi conduire à bien des confusions au sujet des jeux de bagarre ou du catch. Jouent-ils pour de « vrai » ou pour de « faux » ? Il n'est pas toujours évident de le savoir comme on a pu le voir plus haut (cf. 3.2.2 p. 52) si les observateurs ne disposent pas du message, de la *clé* « métacom-muniquée » *« ceci est un jeu »*. Si l'on observe une personne qui balaie ; balaie-t-elle réellement ou joue-t-elle à balayer ? Et si cette personne est un enfant ou un adulte ?

Maintenant que nous avons des critères d'analyse qui nous permettent d'appréhender la *« malléabilité du jeu »* (BROUGÈRE 2005a, p. 62), on peut continuer à explorer sa place dans le centre de loisirs.

3.3.2 *“L'activité foot” de l'animateur et les “foot” des enfants*

En approfondissant la réflexion sur les confrontations d'activités, on peut remarquer comment la même *« activité »* se déroule tout à fait différemment selon les

acteurs en présence dans la situation. Si on procède par une brève analyse comparative, le même jeu (*game*) n'est pas joué (*play*) de la même façon si un animateur le prépare, l'organise, le mène et l'arbitre ou si les enfants le réalisent seuls. Ainsi, on peut voir clairement apparaître le principe suivant : le jeu des animateurs n'est pas le jeu des enfants. On peut observer ce « principe » à l'œuvre dans les deux situations suivantes à propos du "foot"²⁶.

[le 20, 9^h58]. Dehors, Bertrand fait ses exercices de foot : un parcours balle au pied chronométré au départ d'un coup de sifflet avec un tir dans dans des petites cages après des slaloms autour de cerceaux et de plots. À côté, cinq ou six enfants utilisent les ballons pour jouer avec. Bertrand les arrête : "Ooh ! Vous laissez le ballon...".

Dans cette confrontation s'oppose – encore une fois – "l'activité" de l'animateur et celle des enfants mais à la différence près qu'elles ont la même dénomination. *A priori*, les deux mettent en jeu un ballon que l'on dirige avec ses pieds – et surtout sans les mains²⁷ – dans deux "cages" opposées et protégées par des joueurs. Cependant, il y a quelques subtiles nuances qui en modifient les façons d'y jouer.

[le 20, 14^h15]. Après avoir fait un match de foot durant le "temps libre", ils font un autre match avec Bertrand de l'autre côté du préau mais avec des dossards, des cages, etc. Il y a un foot avec les plus grands sur le terrain balisé sous l'œil de Bertrand et les petits sur une autre terrain sur une petite cage sans délimitations ni maillots. En fait, c'est le terrain d'entraînement. À la fin du match, les équipes intervertissent.

Les particularités du « foot animé » réside en premier lieu dans l'utilisation d'un matériel spécifique : cages en tissu, ballon de foot, dossards pour différencier les équipes, plots pour délimiter le terrain. Éléments que l'on ne retrouve pas chez les enfants même s'ils peuvent emprunter le même matériel. Ils utilisent des tas de pulls ou des bancs en guise de poteaux, des objets presque roulants remplacent un vrai ballon – comme une balle de ping-pong écrasée [le 12, 10^h47] –, les deux équipes peuvent être remplacées par un "chacun pour soi" et le terrain est rarement spécifié²⁸. Ils peuvent même utiliser un mur [le 13, 9^h25] ou être plusieurs petits groupes à jouer à plusieurs endroits au même moment [le 17, 17^h28].

Par conséquent, en considérant que le jeu est moins un contenu particulier qu'une forme spécifique (BRUNER 1983, p. 223–224), on peut avancer l'idée que la forme ludique animative n'est pas identique à la forme ludique infantine.

Pourquoi un singulier et un pluriel ? Notamment parce que durant les jeux « animés », il se déroule un unique jeu ou, parfois, un jeu après l'autre. Lorsque les enfants sont à l'initiative, il y a une multitude de groupes de joueurs même s'ils jouent avec les mêmes jouets ou feraient le même jeu. Il peut y avoir, côte à côte des enfants qui jouent aux kaplas ou trois ou quatre groupes qui font des "foot" très variés en différents lieux à l'extérieur profitant d'un mur ou de bancs... Par ailleurs, un même groupe – de copains – peut évoluer selon le jeu ou réaliser divers jeux dans le même temps ou un autre n'en fera qu'un et y rejouera de nombreuses fois comme les « formulistes ». *A maxima*, certains enfants sont "en permanence dans la salle de jeu de construction ou à la bibliothèque" selon Zoé, le 13 mai.

26. Les mêmes remarques sont valables pour l'épervier avec animateur [le 16, 14^h10] ou sans [le 20, 13^h30], la tomate de Anne [le 11, 16^h59] ou le cache-cache réglementé par Laurène [le 12, 16^h54].

27. Comme l'apprendra à ses dépens un enfant chez les "maternels" en écopant d'un vrai-faux "carton jaune" [le 17, 15^h32].

28. Ils en arrivent même à "déborder" selon le point de vue des animateurs [le 12, 13^h28] et [le 17, 10^h55].

Le jeu de l'animateur	Des jeux d'enfants
Préparé à l'avance.	Réalisé sur le moment.
Un terrain unique, délimité; sous le préau s'il pleut.	Variable durant (ou selon) la partie.
Une durée (souvent) définie.	Variable selon l'envie des joueurs.
Des équipes fixées, repérées par des dossards, plutôt hétérogène.	Entre copains, plutôt homogène.
Un matériel spécifique.	Avec ou sans. Très variable.
Des règles détaillées, parfois rajoutées, arbitrées.	Rarement précisées avant, évoluent souvent pendant la partie.

TABLE 3.1 – Tableau comparatif des formes ludiques

A *fortiori*, on en trouve la confirmation dans le “programme d'activité” lorsqu'il est écrit : “jeux libres” ou, différemment, le nom d'un jeu. Comme il sera l'unique possibilité, préparé, mené et animé, peut-être arbitré par l'animateur, il n'est pas considéré comme « libre » contrairement aux possibilités qui sont données par les “coins permanents” dans les “pôles” des “jeux de construction” (ou “de société” ou “de mimétisme”).

Mais de quel *jeu* parle-t-on ? Si on reprend les trois *jeu* de HENRIOT (1989, p. 97–100), il semblerait que les animateurs soient plus attentifs au jeu entendu comme *jeux* (ou *game*) et se préoccupent moins du ou des « jouer » des enfants ; sauf s'ils sont « hors-cadre ». Autrement dit, ils s'intéresseraient plus au contenu qu'à la relation à ce contenu ? Même si les développements précédents nous invitent à le penser, cela reste à approfondir.

Quand les enfants jouent ?

Avec tous ces éléments, peut-on savoir quand les enfants et dans quelles conditions, les enfants jouent ? En particulier en utilisant les critères de BROUGÈRE (2005a) (cf. 3.3.1 p. 57) : un *second-degré* est-il présent ? quelles décisions prennent-ils selon quels mécanismes ? la fin est-elle incertaine ? quelle est la part de frivolité ?

En ce qui concerne le *second-degré*, en référence à l'analyse des *cadres de l'expérience* de GOFFMAN (1991), on peut distinguer les cadrages des animateurs qui donneront une forme spécifique à un contenu quel qu'il soit ainsi que les cadrages enfantins dont les formes suivent d'autres caractéristiques. Qui plus est, ces cadrages peuvent se retrouver en adéquation en diverses situations (cf. 3.2.1 p. 49). Malgré cela, des situations sont soumises à des *erreurs de cadrage* (ibid.) : si certaines n'appellent qu'un léger *recadrage*, d'autres sont clairement arrêtées (cf. 3.2.2 p. 52).

Autrement dit, la banale flaque de boue qui peut être *modalisée* par des enfants – qui en font une “*piscine à gendarmes*” – n'a pas été perçue comme telle ce qui conduira l'animateur à arrêter des enfants qui *jouent*. De même lors des “*parcours*”, l'utilisation *modalisée* des enfants n'est pas toujours comprise par les animateurs. Ils empêchent alors les enfants de jouer. Par ailleurs, certaines modalités sont acceptées – quel que soit l'initiateur – car elles rentrent dans le domaine de significations des deux protagonistes : les petites voitures, la dinette, etc ; une *culture ludique* partagée en quelque sorte.

Concernant la *décision*. Les situations précédentes se distinguent par le degré d'intervention de l'animateur. Les premières tombent sous son sens – à la fois comme

direction et comme *signification* –, d'autres sont partagées avec les enfants et les troisièmes sont à l'appréciation des enfants.

En poursuivant, on note que plus le degré d'intervention de l'animateur diminue, plus l'initiative des enfants augmente comme a pu le remarquer HOUSSAYE (2005b, p. 160). En le replaçant dans le cadre du *jeu*, on peut envisager un *continuum* sur lequel la décision – initiale ou les suivantes – est plus ou moins attribuée aux animateurs ou laissée aux enfants. Ce n'est pas sans rappeler un conseil avisé des années 1960 : « *N'oublions pas que le jeu doit rester une activité "libre" et que le meneur : propose, fait désirer, coordonne, règle et contrôle ou sanctionne, mais n'impose jamais* » (MEGE 1961, p. 97).

Si on prend en compte ces deux critères « *fondamentaux* » par rapport aux trois suivants (BROUGÈRE 2005a, p. 53), le jeu dépend de la possibilité de décider du sens de la situation, des objets et de l'attitude des probables joueurs. Dit autrement, c'est ici que l'épigramme de DELEUZE (1969, p. 28–29) prend tout son sens. Qui a le pouvoir de « *senser* » et d'imposer la signification et son interprétation de l'action située ? Il se trouve que ce « *pouvoir* » lié à la décision n'est pas *uniforme* en fonction de la salle ou du « *pôle* » et du moment.

[Ie 19, 16^h42]. Quelques-uns râlent dont les formulistes : "C'est nul, on est obligé de faire ça sinon on doit rentrer à l'intérieur..."

Cette dualité dans la définition du sens de la situation et de l'activité est à l'œuvre dans les "*pôles d'activités*" lorsque les enfants jouent dans les "*coins permanents*" par leur décision qui est acceptée face à "*l'activité*" que propose l'animateur. S'opposent alors leur jeu qu'ils ont défini – dans les limites du fameux "*cadre*" – et celui qu'a décidé l'animateur dont l'*entrée* dans l'*illusion* – le second-degré – semble plus délicate comme lors du "*parcours chinois*" (cf. 3.1.1 p. 40).

Toutefois, il faut aussi prendre en compte la spécificité de "*l'activité ouverte*", tentative dont le déroulement fût un peu compliquée pour partager le *sens* de l'activité préparée par l'animateur avec les enfants. Laurène souhaitait "*faire une ballade à la clairière*" qui aurait donné des idées aux enfants. Ce fût le cas pour de nombreux petits groupes qui jouèrent de façon épisodique avec des bouts de bois.

[Ie 10, 14^h40] "Avec des pistolets, des épées, une bataille de bout de bois, ça se court après"... Petit à petit, les enfants se centrent sur la construction de la cabane qui était proposée. Finalement, elle lâche : "on récupère du bois, on fera la cabane demain car il faut des outils."

Autrement dit, c'était une tentative d'une moindre définition de l'activité de l'animatrice pour se centrer sur les « *contenus* » qu'auraient utilisés les enfants. Cela dit, l'animatrice semblait avoir en tête « *sa* » cabane sans pour autant reprendre les idées émises à partir des bâtons récupérés. Qui plus est, cette expérience n'a pas été continuée lors des jours suivants ou reprise par un autre animateur [Ie 16, 18^h30].

On retrouve ici deux principes²⁹ forts évoqués par HENRIOT (1989, p. 286) : c'est le joueur qui « *sense* » le jeu. S'il ne fallait cité qu'un exemple, on retiendra la « *fillette accroupie* » du célèbre tableau de Pieter BRUEGEL, *Jeux d'enfants* (ibid., p. 136). *A priori*, et comme tous les enfants réunis, elle joue ; mais à uriner, et sans faire semblant. De fait, lorsqu'on observe une conduite ludique, il y a « *deux niveaux dans l'appréhension de sa signification* » : « *ce que fait [...] celui qui fait quelque chose [...] et ce qu'il fait en le faisant* » (ibid., p. 137). « *Réduplication du sens* » : il n'est pas évident de percevoir –

29. Cités lors de la présentation de la problématique (cf. 1.1.3 p. 9).

ou comprendre – ce deuxième niveau (*méta*) de communication et le message « ceci est un jeu » sans être pris dans celui-ci et son *second-degré*. Mieux dit, HENRIOT (ibid., p. 286) évoque également ces deux niveaux d'appréhension :

« *Le dessein qu'a le joueur de jouer n'est jamais écrit qu'à l'encre sympathique. Il demande pour être lu, un regard complice. On peut toujours le lire de travers, ne pas apercevoir le dessein qui se cache sous le dessin qu'on observe. [...]. Quelle que soit la difficulté rencontrée par celui qui, placé en extérieur, a du mal à entrer dans le jeu et, d'abord, à savoir si c'est bien d'un jeu qu'il s'agit [...].* »

Sans le dessein qui prédestine au dessin, il n'est pas évident de « comprendre » le jeu d'une personne (ibid., p. 138). À partir de là, on peut se poser la question : comment les animateurs comprennent-ils le jouer des enfants ? Mais la réponse dépend de la situation comme nous invite à le penser la question suivante.

3.3.3 Un jeu formé par la situation

Toute situation n'est pas censée être « jouable » (ibid., p. 216–217). Et les animateurs nous le confirment, selon le point de vue, à propos des situations recadrées voire « hors-cadre » (cf. 3.2.2 p. 56).

« *Pour qu'il y ait jeu, il faut que la situation s'y prête. Il faut aussi que le sujet qui se trouve dans cette situation dispose des moyens de la percevoir et de l'imaginer sous cet angle. Prises séparément, ni la situation, ni l'attitude mentale ne suffisent à faire qu'il puisse y avoir jeu. Telle situation qui semble se prêter au jeu ne donnera pourtant lieu à aucune activité ludique de la part d'un sujet qui n'a pas "la tête à cela". Inversement, l'esprit de jeu, fût-il le plus impertinent, le plus désinvolte, aura du mal à s'employer dans certaines situations [...].* » (ibid., p. 216)

C'est pourquoi, il est pour l'instant difficile de se prononcer définitivement quant à la place du jeu des enfants dans un centre de loisirs. Mais on peut d'ores et déjà affirmer qu'il se confronte aux décisions et au sens des animateurs car ils ne semblent pas partager le même « *domaine propre* » (GOFFMAN 1991, p. 54–55).

Le pouvoir³⁰ du probable joueur se confronte à la « *jouabilité* »³¹ (HENRIOT 1989, p. 217) de la situation. Si le jeu des enfants – la forme ludique enfantine – se confronte au jeu des animateurs – la forme ludique animative –, il se confronte aussi à la formalisation du contexte dans lequel il prend place. Autrement dit, la *forme* a une influence sur le contenu, quel qu'il soit, de la situation car on ne trouve pas de matière sans forme ni de forme sociale sans contenu social (SIMMEL 1999).

Ce contexte social est soumis à variations dans un centre de loisirs et ce nouveau *continuum* sera l'objet du chapitre suivant.

30. « *Démoniaque* » selon HENRIOT (1983, p. 101).

31. Même si l'auteur l'utilise pour l'analyse des jouets, cette notion me semble transposable à l'analyse des structures d'une situation. On pourrait aussi faire référence à l'*indice de ludicité* développé par LARDINOIS (2000) qui permet de décrire un « *potentiel ludique* ».

Chapitre : LA QUESTION DU “cadre” ET DE SA FORME

4

« L'idée que l'on se fait du jeu consiste à se représenter un mode de conduite, en relation avec une forme de situation. »
HENRIOT (1989, p. 216)

SOMMAIRE

4.1	DEUX <i>settings</i> POUR UNE MÊME <i>arena</i>	67
4.1.1	Des regroupements variés	67
4.1.2	Des lieux	69
4.1.3	Des moments	73
4.2	DES <i>formes</i> D'ESPACES-TEMPS VARIÉS	76
4.2.1	Des possibilités offertes en variation	77
4.2.2	Quelle place pour la <i>forme ludique</i> ?	79
4.2.3	Une influence scolaire historique	82
4.3	DES FORMES ET LE LOISIR	85
4.3.1	Des formes actuelles moins formelles	86
4.3.2	Et la forme du loisir	89

COMME on vient de le voir, le jeu peut être pensé et appréhendé comme une *forme* dont les *caractéristiques* qui en font la spécificité ont été développées par BROUGÈRE (2005a, p. 42–63). Même si cela peut sembler une évidence dit ainsi, on a pu voir que les enfants ne jouent pas (*play*) toujours lorsque un ou des animateurs leur proposent un jeu (*game*). Par ailleurs, ils peuvent jouer – et faire un jeu – sans que cela ne soit prévu voire autorisé par les animateurs. En allant plus loin en ce sens, il a pu arriver que des animateurs ne voient pas de jeu là et dans ce que faisait les enfants *jouant*. Autrement dit, les enfants ne jouent pas uniquement quand les animateurs le permettent ni durant les temps prévus ni dans les espaces dédiés.

Cette section vise à étendre cette réflexion du jeu – de la *forme ludique* – en relations avec la *forme* des situations dans lesquelles il s'inscrit. Comment la forme ludique enfantine peut s'inclure dans la forme de la situation où elle prend place et se déroule? Et, *a contrario*, comment peut-elle aussi s'en exclure selon la concordance de leurs caractéristiques propres? On s'appuiera notamment sur les travaux de BROUGÈRE (2010) sur les « Formes ludiques et formes éducatives ».

Maintenant que nous avons un aperçu du jeu – ou des *jeu* –, il s'agit de se focaliser sur l'influence du contexte du centre de loisirs sur les pratiques enfantines comme a pu le faire DELALANDE (2001, p. 44) avec l'école et ce qui se vivait dans la cour de récréation. Dans le champ de l'animation, il est souvent fait référence à la notion

de "cadre" et c'est en relation à celui-ci que l'on explorera la place du jeu dans cette partie.

D'où vient cette nouvelle catégorie ? Elle est apparue lorsque j'évoque "l'ambiance d'une cour de récréation" [1e 10, 13^h40]. J'ai cherché à creuser cette impression donnée à la vue des enfants engagés dans de multiples pratiques. Par rapport aux observations retranscrites dans le journal de bord (cf. A.2.3 p. 135), on se centrera essentiellement sur les éléments issus de la deuxième catégorisation (cf. 1.4.2 p. 22). Classiquement, ces catégories renvoient aux espaces et au temps qui se découpent selon plusieurs moments ainsi qu'en fonction de différents regroupements.

4.1 DEUX *settings* POUR UNE MÊME *arena*

On reprend ici la *distinction* expliquée plus avant (cf. 3.2.2 p. 53) en l'étendant au-delà des situations ludiques. Le centre de loisirs du Messal peut se substituer au « *supermarché* » et ses allées de marchandises qui a servi aux investigations de LAVE (1988). Il est aussi une *arena*, un contexte qui présente de multiples contraintes physiques par son architecture et sociales par son organisation spatio-temporelle. Pourtant, les animateurs et les enfants n'en font pas les mêmes utilisations dans le cours de leur journée. Ces divergences se cristallisent autour de leurs rapports aux autres dans les façons de se réunir, leurs rapports à l'espace et leurs rapports au temps. Elles viennent s'ajouter aux rapports complexes évoqués précédemment autour du jeu.

4.1.1 Des regroupements variés

À la manière d'une cour de récréation décrite par DELALANDE (2001), on peut observer des principes qui orientent les façons de se regrouper entre les personnes présentes dans un centre de loisirs. Une différence est tout de même notable : contrairement aux enseignants d'une école dans une cour de récréation, les animateurs se mêlent aux groupes enfantins et peuvent partager la même activité.

Cependant entre les "*activités*" des animateurs et le "*temps libre*" qui donnent à voir une "*ambiance de cour de récréation*", il existe quelques nuances dans les façons de se regrouper. Principalement, le pivot central autour duquel gravitent les personnes n'est pas le même. On peut différencier les regroupements à la faveur d'un animateur qui réunit les enfants autour de lui ou des multiples petits groupes réunis pour et par un même intérêt et/ou par des affinités particulières.

Autour d'un animateur

Régulièrement durant la journée, les enfants sont réunis et regroupés suite à la demande d'un animateur. Toutefois, ce regroupement peut être « partiel » et s'appliquer à quelques enfants ou « global » en concernant tous les enfants présents dans un même lieu. Un deuxième critère est aussi à prendre en compte : l'âge des enfants. En fonction de leur niveau scolaire, ils sont assignés à un "*groupe d'âge*" dont l'emploi est observable après le "*goûter*" où les enfants sont réunis en fonction de ceux-ci dans des salles désignées.

En résumé :

Partiellement : Seule une partie des enfants est concernée par le regroupement.

- Lors du début de son "*activité*" proposée – quelle que soit la salle¹ –, les enfants sont regroupés, parfois attablés, autour de l'animateur [le 16, 11^h18]. Cependant, il faut noter le cas particulier de l'extérieur lors des "*temps d'activité*" qui ne disposent pas de "*coin permanent*".

[le 13, 9^h48]. Extérieur. Tous les enfants sont regroupés dans la même activité organisée par les animateurs (Gaëlle et Simon) à part deux pongistes. Ont-ils remarqué leur présence ? Deux cerceaux occupent l'attention de deux garçons. 9^h52. "Zakaria, R., vous venez là...". Apparemment, Gaëlle ne les avait pas vus. De même pour les cerceaux : "Oh, les garçons, qu'est-ce que vous faites ? Dehors, c'est balle américaine, pas les cerceaux donc vous reprenez!".

1. Pour une sélection non exhaustive : [le 16, 11^h18] en "*arts pla*"; [le 13, 10^h11] au "*village*"; [le 17, 10^h32] à "*l'extérieur*" ou en "*maternel*" [le 19, 12^h32].

- Parallèlement, dans les "coins permanents" qui sont accessibles, on peut observer d'autres types de regroupements que l'on évoquera dans la section suivante.

Globalement : Cette façon de faire s'applique uniformément à tous les enfants et s'observe pendant le "temps calme" et le repas ainsi qu'à partir du "goûter".

- Lors du "temps calme". Après le rangement [1e 13, 12^h00] et la fermeture de la porte de la salle [1e 20, 11^h44], les animateurs réunissent tous les enfants présents, en faisant une ronde parfois, et s'assoient en cercle [1e 16, 12^h02] (ou face aux animateurs) avant de commencer ce "temps" particulier. Comme il peut y avoir deux ou trois animateurs par lieu, certains réalisent des sous-groupes dans le grand groupe présent.
- Lors du repas. Les animateurs prennent un après l'autre un groupe d'enfants présents dans la salle avant d'aller manger. Si le « grand groupe » était déjà divisé, ce sont les sous-groupes déjà formés qui priment. Parfois, une autre façon de se regrouper peut être utilisée avant de se déplacer : "Tant que nous n'êtes pas rangés [deux par deux], on y va pas..." [1e 18, 12^h00].
- Lors du "goûter". Pareillement après un rangement général de la salle auquel il faut ajouter un passage par les toilettes pour se laver les mains, les enfants réintègrent leur "groupe d'âge" dans leur salle [1e 10, 16^h15] et s'attablent ensemble en attendant le service du goûter par les animateurs.

De là, que se passe-t-il quand les animateurs n'interviennent pas – ou moins – pour réaliser ces regroupements ? Pour le savoir, il suffit de pencher sur un moment spécifique : "le temps libre" qui pourrait s'apparenter aux fourmillements d'une cour de récréation telle que étudiée par DELALANDE (2001).

Autour de copain-s

À première vue, on ne remarque pas forcément de structures qui déterminent l'organisation des groupes entre enfants tant la circulation semble aléatoire et les groupes s'entrecroiser. Qui plus est, comme il n'est pas nécessaire de se pré-inscrire pour être accueilli au centre de loisirs, la fréquentation des enfants peut être très variable entre ceux qui viennent une matinée – parce que les deux parents travaillent et l'absence temporaire des grands-parents – et ceux qui viennent durant quelques journées, une semaine voire ceux qui sont "abonnés", toujours présents les mercredis et les vacances scolaires.

En suivant plus particulièrement quelques enfants, on a pu remarquer l'enjeu important que représente les "copains" (cf. 3.1.2 p. 44). Tout au long des observations pour les enfants les plus âgés – entre 6 à 12 ans dans le "centre élémentaire" –, on retrouve des petits groupes constitués de deux à quatre membres qui passent la majorité du temps ensemble. Même s'il y a une trentaine d'enfants dans la "salle de jeux de société", il serait plus juste d'indiquer la présence de petits groupes d'enfants côte à côte. Cette remarque est d'autant plus flagrante lors du "temps libre" où plusieurs groupes peuvent jouer à un même jeu de poursuite [1e 16, 17^h08] ou de cache-cache dans le couloir. Pourquoi ne le partagent-ils pas ? Peut-être parce que ce ne sont pas leurs copains.

Comme pour la cour de récréation, ces relations sont antérieures au centre de loisirs. Elles naissent sûrement entre les familles ou dans l'institution qui réunit la majorité des enfants : l'école. Pour autant, de nouvelles connaissances peuvent se nouées autour d'un jeu ou d'une activité commune qui sera partagée pendant un temps donné.

[1e 10, 13^h21]. Deux garçons s'approchent de mon banc un peu à l'écart. Lilian et Terrence, après les présentations usuelles. Je pose une question simple : "à quoi vous avez joué ce matin ?". Ils ont construit New-York pour jouer avec leurs voitures américaines (petites voitures façon majorette). Un autre garçon s'approche, il s'agit d'Arthur. Il a joué au foot, a un peu glissé (me montrant son pantalon marqué). "Et là, on va joué au *swat*" annonce Lilian. Arthur demande s'il peut jouer : "comment on fait pour jouer à votre jeu ?". Une histoire de policiers démarre : "on va dire que...". Arthur conduit son camion (en imitant le bruit du moteur avec sa bouche) assis sur le banc. Je les quitte pour ne pas les déranger.

Il existe de nombreux exemples durant lesquels des enfants qui, assistant à la partie d'un jeu de société entre copains, leur donneront un conseil, une astuce ou préciseront une règle [1e 12, 14^h46]. Des échanges peuvent aussi commencer à partir d'une culture ludique partagée autour des « Pokémons » qui réunira pendant quelques heures deux enfants qui ne se connaissaient pas le premier jour [1e 10, 10^h48] ; cette discussion se prolongera même après le repas durant un jeu [1e 10, 13^h13].

Ces préférences affinitaires permettent aussi de comprendre le rapprochement entre enfants et animateurs qu'ils côtoient par ailleurs durant l'année scolaire au sein du CLAE [1e 16, 9^h02]. C'est aussi le cas dans la situation suivante même si la séparation par "groupe d'âge" empêche la rencontre.

[1e 11, 14^h48]. "Super... moi je fais une petite décoration et ma bédé" ... Un peu après : "Est-ce que je pourrais être avec toi ce soir" ? demande une fille à l'animatrice. "Non, c'est en groupe".

On constate ici un élément essentiel de l'activité ludique : la *sociabilité* (BROUGÈRE 2005a, p. 113–115). À partir du moment où ils en ont la possibilité, les enfants vont choisir avec qui ils vont partager une activité ou un jeu. Par ailleurs, en participant à une activité frivole – dont les conséquences sont minimisées –, les enfants peuvent s'essayer à de nouvelles relations comme l'expérimente Arthur avec Lilian et Terrence.

Cette première spécificité nous amène à en introduire deux nouvelles car ces façons de se regrouper dépendent des moments et de lieux qui conditionnent la présence de l'animateur et le type de son intervention plus ou moins directive. Il convient de les explorer plus en détails avec les sections suivantes.

4.1.2 Des lieux

À partir de cette première réflexion et les variations dans les façons de regrouper les enfants, il est apparu deux nouveaux critères importants qui sont les lieux et les moments de la journée : ceux-ci ont une influence importante sur l'activité ludique des enfants et sur les façons dont ils sont regroupés. Ce premier pas franchi, on peut généraliser avec d'autres situations où les utilisations de l'espace ou du temps par l'un de deux protagonistes sont particulières. On tâchera d'en comprendre les spécificités en commençant par les salles et autres lieux.

Ici aussi, on peut s'appuyer sur la distinction entre *arena* et *setting* de LAVE (1988) déjà explicité plus haut (cf. 3.2.2 p. 53) à propos de certaines situations de jeux « animés » ou à l'initiative des enfants. On peut généraliser cette distinction à partir des utilisations singulières des différents espaces du centre de loisirs comme le couloir ou des "pôles d'activités".

Un terrain unique

Alors que “*l’activité foot*” des animateurs ne ressemble pas aux « foots » des enfants, la divergence spatiale est flagrante et on la retrouve pour d’autres jeux de ballons jamais démentie depuis le [1e 13, 9^h48] et dans de nombreuses circonstances. Dès lors qu’ils sont organisés par les animateurs, ces jeux de ballons – dont la balle américaine – se déroulent toujours au même endroit, entre les mêmes arbres et sur la même surface.



FIGURE 4.1 – « Le » terrain des jeux de ballons entre les trois arbres

C’est une règle tacite qu’il semble difficile de ne pas respecter pour les animateurs. Même s’il y a une flaque de boue qui s’est formée après quelques pluies car l’herbe a déserté suite à des foullements intensifs ; et même si des enfants glissent et tombent dans la boue [1e 13, 10^h02]. Le terrain n’aura pas changé de place. Autrement, durant le “*temps libre*”, un groupe de filles utilisera un espace différent devant le bâtiment des “*K-F’s*” [1e 17, 13^h32]. Il s’y prête par ailleurs car un sol en béton et une murette délimite un terrain circulaire (cf. A.4.4 p. 197) utile pour départager les « jouant » des prisonniers temporaires.

Plus généralement, l’espace extérieur disponible – relativement immense (cf. 2.2.2 p. 27) – est circonscrit aux terrains proches des bâtiments tandis que les animateurs veillent à ce que les enfants ne s’en écartent pas trop. Dès lors qu’il pleut, cet espace est de nouveau restreint à ceux couverts par les grands préaux. Là aussi, les animateurs veillent à ce que les enfants n’en sortent pas [1e 13, 16^h46].

L’extérieur et l’intérieur

Cette utilisation de l’extérieur tranche avec le “*décloisonnement*” possible à l’intérieur. Si les salles sont décloisonnées entre elles, il n’est pas forcément effectif en ce qui concerne la possibilité de sortir. Comme le montre les situations suivantes, être dehors est conditionné à la présence d’un animateur menant son “*activité*”.

[1e 12, 9^h30]. En arts pla, des garçons se courent après et font une course-poursuite en passant devant Virginie ou Thomas... Peu après, Sophie les arrête : “*vous allez pas faire comme hier !*” et rajoute : “*si vous voulez courir, vous allez au jeu extérieur*”.

[1e 10, 11^h06]. “*Hé... les garçons, on s’amuse à s’attraper ?*”. Et le petit groupe commence à courir. Une animatrice : “*Hé ! Vous faites quoi dehors ? Vous êtes avec qui ? Vous rentrez dans les salles !*”. Sur le retour, un garçon tente de profiter de ma présence sous le préau : “*Ah... mais on est avec lui !*” mais je réfute sa proposition. Il me rétorque : “*qu’est ce que tu fais alors ?*”. Et je me présente avant de m’éloigner prestement.

Hors de l'activité préparée et prévu par l'animateur, d'autres jeux enfantins ne sont pas jouables.

[1e 13, 9^h48]. Extérieur. Tous les enfants sont regroupés dans la même activité organisée par les animateurs (Gaëlle et Simon) à part deux pongistes. Ont-ils remarqué leur présence ? Deux cerceaux occupent l'attention de deux garçons. 9^h52. "Zakaria, R., vous venez là...". Apparemment, Gaëlle ne les avait pas vus. De même pour les cerceaux : "Oh, les garçons, qu'est-ce que vous faites ? Dehors, c'est balle américaine, pas les cerceaux donc vous reprenez !".

Cette différence entre l'intérieur et l'extérieur est sujette à réflexions de la part de la direction qui en perçoit les nuances. Elle imagine même l'aménagement d'un "coin permanent" qui permettrait un autre type d'utilisation à la façon du "temps libre". C'est durant ce dernier que l'on observe le plus d'enfants à l'extérieur entraînés de jouer à divers jeux avec le matériel disponible. Pour autant, et pour marquer la distinction, à 14^h00, tous les enfants qui sont à l'extérieur sont « invités » à se rassembler dans les salles tous les jours après l'annonce de l'animateur.

Le couloir : passage ou permanence ?

Entre intérieur et extérieur, les couloirs sont une zone où se cristallisent les différences entre les utilisations des enfants et celle des animateurs. Pour les résumer, l'échange entre deux « reportrices » réalisant une enquête sur le centre de loisirs et l'animatrice, qui rectifie leurs observations, est riche d'informations.

[1e 12, 10^h34]. Dans la bibliothèque, les deux reportrices : "On a rajouté les couloirs... — Pourquoi il y avait des activités dans le couloir ? — Non, mais... — Les enfants se promènent pour aller dans les salles." conclut Laurène comme si elle leur dictait.

Pour les animateurs, c'est uniquement un lieu de passage où les enfants n'ont aucun intérêt à rester. Dès lors, de nombreuses interventions sont centrées sur les enfants qui sont dans les couloirs en leur demandant d'aller dans une salle.

[1e 17, 9^h38]. L'extérieur se vide, les activités se préparent. Effervescence dans les couloirs. Certains jouent à se poursuivre (Christopher et Mickaël), d'autres déambulent à la recherche d'un copain ou d'une activité. "C'est quoi tout ce monde dans les couloirs ?" s'étonne Julie. Laurène en rajoute : "Vous n'avez rien à faire dans les couloirs...".

Alors que pour les enfants, c'est d'abord un lieu de discussions pour les groupes de copains et de copines qui amène une prise de décision conduisant à une salle ou un jeu (cf. 3.1.2 p. 45). Ainsi, la déambulation des enfants montre la recherche de ce qui leur fera plaisir sans oublier les garçons et les filles qui se cherchent (cf. 3.1.2 p. 46). Ensuite, c'est aussi un lieu où de nombreux jeux prennent place comme le « cache-cache » [1e 17, 15^h16] qui peut se préparer derrière une porte [1e 11, 15^h52]. On peut même remarquer certains enfants qui y restent une majorité du temps profitant de l'unique présence des animateurs dans les salles. L'exemple typique est Arthur qui s'y fait prendre plusieurs fois [1e 16, 10^h42].

A priori, on peut mener une réflexion identique quant aux toilettes – tant chez les "maternels" [1e 13, 10^h39] que les plus grands [1e 11, 17^h45] – qui ne sont pas "un lieu pour jouer" selon les animateurs [1e 16, 16^h29]. Même si, parfois, il peut y faire très sombre [1e 19, 15^h15] ou glisser lorsqu'ils sont inondés et que "ça glisse".

[1e 19, 16^h10]. "Ne vas pas jouer dans les toilettes avec ta cousine... et il va jouer avec... Alors, je l'ai grondé." dit Marie à une de ses collègues. Effectivement, la tentation des glissades est grande et certains n'y résistent pas.

Une salle, une fonction ?

À première vue, les animateurs semblent concevoir chaque lieu selon une fonction propre qui lui est attribuée par son nom. Il y a les salles de jeux (mimétisme, de société, de construction), il y a la cuisine où l'on prépare divers plats, la salle arts plastique pour ce qui concerne le dessin, la peinture, le modelage, pliage, etc. ; et l'extérieur pour les « jeux extérieurs » et surtout courir. De là, les enfants se déplacent en fonction de ce à quoi ils veulent jouer. À part lors des "journées spéciales", chaque salle correspond à un "pôle d'activité" et les "activités" qui y sont proposées correspondent y dérogent rarement.

[Ie 10, 13^{h45}]. Un enfant demande aux animateurs s'il peut aller "dans la BCD... — Non...". "C'est quoi la bécédé?" demande un autre à Virginie qui répond : "la bibliothèque".

La "bibli" n'est pas qu'un lieu où on peut lire, dessiner, discuter dans des fauteuils ou sur des tapis et des coussins disposés au sol. Elle sert aussi pour les "activités" autour du livre, des contes, raconter des histoires... C'est aussi une des salles les plus utilisée par les animateurs pendant le "temps calme" car il permet de poser des règles identiques à une BCD – nom scolaire dont elle est souvent affublée – telle une bibliothèque municipale où le silence est une règle tacite.

[Ie 11, 12^{h19}]. "Hého. Je ne veux pas un bruit, on est à la bibliothèque... vous discutez calmement... C'est la bibliothèque, on se calme... Le premier qui parle, il ne bouge plus".

A *contrario*, elle peut être aussi pour quelques enfants un espace supplémentaire de jeux tout en respectant et en l'intégrant la règle d'or du silence. Il en résulte une situation un peu particulière *sous-modalisée* (GOFFMAN 1991) par l'animatrice.

[Ie 19, 11^{h05}]. Deux filles jouent dans la bibliothèque en marchant vite et en se planquant des affaires dans des livres que l'autre doit retrouver. Elles essayent de le faire tout doucement. Même lorsque qu'une chaise tombe de ses pieds, elles s'assoient et font semblant de lire. L'animatrice, Karine, s'inquiète même du bruit et si personne ne s'est fait mal.

Une mobilité différente

En définitive, ce qui différencie le plus les animateurs et les enfants dans leur rapport à l'espace est la mobilité dont ils disposent. En fonction de l'organisation de l'équipe, les animateurs sont positionnés dans une salle le matin et dans une deuxième l'après-midi pour les cinq jours de la semaine. Sauf s'ils prennent leur pause dans la salle attitrée ou font des recherches sur leur prochaine « activité » dans le bureau de la direction, ils n'ont pas l'occasion de changer de salle.

C'est pourquoi on peut remarquer le "recrutement" effectué par des animateurs au début des "temps d'activité" (cf. 3.1.1 p. 39) afin de ne pas se retrouver seuls et sans enfants (cf. 3.1.1 p. 40) à faire ce qui était prévu et affiché dans le couloir.

Inversement, le fonctionnement du centre de loisirs et le choix du "décloisonnement" permet aux enfants de se balader, de vadrouiller, de déambuler entre les salles voire de rester dans les couloirs. Cette différence n'est pas sans impliquer quelques confusions et confrontations dès lors que les enfants n'utilisent pas les espaces de la façon attendue par les animateurs.

Après les confrontations de sens au sujet de "l'activité" réalisable ou réalisée par les enfants, elles se rencontrent aussi dans le rapport à l'espace. Il nous reste à explorer le rapport au temps à travers quelques situations remarquables.

4.1.3 Des moments

Des situations suivantes se dégagent un autre rapport au temps de la part des animateurs et des enfants. Il semblerait que les enfants soient plus souvent dans un « ici et maintenant » au gré de leurs discussions et de leurs décisions avec leurs copains alors que les animateurs se projetteraient déjà dans le « temps d'après ».

De façon générale, le temps de la journée est découpé en plusieurs tranches horaires qui ont chacun une fonction précise de la même manière que les salles. Ces "*temps*" ont une durée fixée tout en s'accordant quelques minutes de retard. Mais, en principe, la "*journée-type*" est un rythme immuable pour toutes les journées du centre de loisirs et elle s'applique à tous uniformément.

[le 12, 11^h46]. Dans la bibliothèque. Laurène annonce : "*Dans deux minutes, on range tout... et on va faire un temps calme... Y en a qui veulent aller en arts pla pour manger plus tôt? — Non... non...*". Mathis demande s'il pourra y continuer ses histoires. "*Non, ils vont faire un temps calme... comme nous*".

La discordance entre animateurs et enfants apparaît de façon flagrante lors des transitions entre les « temps animés » et le "*temps libre*" comme le montre FERREIRA (2010) dans d'autres centres de loisirs. Ces deux temps seront le support principal des réflexions suivantes.

Des transitions mouvementées

Entre ces deux types de moments qui se différencient par celui qui en assure la direction et la signification, il existe des transitions mouvementées qui se repère aussi spatialement par le passage de l'extérieur vers l'intérieur (cf. 4.1.2 p. 70) – ou inversement – et une effervescence dans les couloirs (cf. 4.1.2 p. 71).

Quels sont ces temps charnières? Le premier est à 9^h30 qui assure la transition entre la fin de l'accueil des enfants et le début des "*activités*" des animateurs, parfois après un "*recrutement*" (cf. 3.1.1 p. 39). Ainsi, Nadia me dit le premier jour : "*Pour l'instant, il ne se passe pas grand chose... pas avant 9h30*". Dit autrement, à ce moment-là, le temps suivant sera plus important à ses yeux. Dès lors, les animateurs assurent un rôle plus important en mettant en place leur "*activité*" prévue mais que font-ils des activités entamées par les enfants? En effet, des "*coins permanents*" sont ouverts – mais pas tous – durant le moment de "*l'accueil*" ou "*temps libre*" et ils le restent durant le temps suivant de "*l'activité*". Autrement dit, si la signification du temps change pour les animateurs, elle peut rester identique pour des enfants déjà engagés dans un jeu ou d'autres activités.

[le 10, 14^h00]. "*Hé les filles, si vous vous ennuyez, il y a un conte de fée illustré à finir si vous voulez... — Oui, mais on fait déjà autre chose...*"

Si l'on retrouve le même type de transition à 9^h30 et 14^h00², elle diffère au moment du "*temps calme*" et du "*goûter*" qui sont uniquement dédiés à une seule fonction (comme leur nom l'indique) vers 11^h30 et 16^h00. Les animateurs demandent de ranger – parfois balayer – les jouets, les "*coins permanents*", le matériel et de se réunir autour de lui (cf. 4.1.1 p. 67). Contrairement à la situation précédente, ce sont les animateurs qui en maîtrise le déroulement et il n'y pas de négociation possible : "*l'heure, c'est l'heure*".

2. Même s'il faut différencier ce qu'il se passe entre l'intérieur et l'extérieur (cf. 4.1.2 p. 70). À l'extérieur, c'est plutôt le deuxième cas qui s'applique avec l'annonce du rangement et donc, par là même, la fin des jeux commencés par les enfants.

[Ie 13, 11^h38]. Le rangement continue dans la salle de jeux de construction. Laurène intervient auprès des enfants qui veulent "sauver leurs constructions" : "Mais... on a fait ça pour rien alors ? — Mais non... c'est pas pour rien, vous avez joué." répond Laurène. Alors, les constructions se déconstruisent, les légos désassemblés. Quelques filles continuent de jouer : "Les filles, on range..." alors elles s'y mettent aussi. "Ensuite, vous venez là et vous vous asseyez, on fait le temps calme".

[Ie 12, 16^h01]. Les enfants s'attablent. Julie prévient un groupe : "les filles, c'est l'heure de goûter ! — Ah bon ?" répondent-elles, alors qu'elles continuaient à jouer avec le tableau noir. Les enfants doivent rester assis.

Ce "Ah bon" qui marque l'étonnement du groupe de joueuses peut laisser penser à une « altération du temps » liée à l'expérience ludique (BROUGÈRE 2005a, p. 99–103) proche d'une « expérience optimale » (CSIKSZENTMIHALYI 1990). Cette frustration liée à la fin du temps imparti se retrouve lorsque les salles se ferment au fur et à mesure à la fin de la journée dans un "Mais non, je n'ai pas envie !" [Ie 11, 17^h51].

Ces transitions nous invitent à explorer plus en profondeur la spécificité des temps qu'elles séparent. Comment sont-ils pensés, construits et réalisés par nos protagonistes alors que Sophie affirme durant le "parcours chinois" (cf. 3.1.1 p. 40) : "On fait le parcours, on fait pas un autre jeu, ce n'est pas un temps libre" [Ie 16, 15^h08] ou quand Nadia distingue plusieurs « types » "d'activités" : "Foot, ping-pong, c'est plutôt dans le temps libre" [Ie 10, 10^h35].

Les « temps animés » et le "temps libre"

Un "temps d'activité" pour un animateur ne se résume pas à la portion congrue de sa réalisation : il commence dès sa préparation et se termine parfois après le traditionnel rangement. Après un temps de préparation qui peut se faire la veille ou juste avant "l'activité", une "inscription" peut-être nécessaire à partir du moment où les enfants sortent du centre de loisirs pour aller à la "clairière" ou au gymnase LÉON BLUM. Ainsi, selon sa prévision et le matériel disposé, "l'activité" peut commencer en suivant les "consignes" données et les contenus prévus. Suite à la confection de l'objet attendu, ils peuvent être destinés à être affichés ou exposés dans le centre [Ie 11, 10^h28], emportés par les enfants ou offerts à leurs parents. Des photos sont aussi prises afin de les exposer dans le hall pour montrer les "activités" réalisées durant la semaine. En dernier lieu, un rangement de la salle ainsi qu'un balayage est effectué en fin de matinée et en fin de journée. En filigrane, on retrouve les étapes qui ont guidées la "prépa de l'activité" (cf. 3.1.1 p. 37) à l'aide de la "fiche projet" (cf. A.5.1 p. 221) invitant à le faire.

[Ie 10, 12^h28]. Une animatrice dans le bureau a récupéré un livre de jeux dans une armoire. Elle cherche un jeu dans les bouquins pour "gérer le temps calme" comme elle me dit.

Cette organisation temporelle est d'autant plus effective lors des moments où l'animateur décide, maîtrise et contrôle les contenus de son déroulement comme le "goûter" et le "temps calme" [Ie 11, 12^h02] même si quelques animateurs acceptent les propositions enfantines.

[Ie 13, 11^h38]. Le "temps calme" s'annonce : "On va faire plein de petits jeux... et on va raconter une histoire.". Laurène accepte la proposition des enfants de se raconter des blagues.

[Ie 13, 12^h32]. Simon et Gaëlle arrive pour le temps calme d'après le repas. "Oh, on s'assoit, on court pas... On sort pas de jeu et on attend cinq minutes pour aller à la bibliothèque... — C'est obligé ? — Oui... — Oooh...". Peu après : "Oh, j'ai dit quoi ? On sort pas de jeux, vous restez ici et assis...". Ils attendent que Quentin parte avec son groupe.

Inscrit dans cette logique de préparation et de gestion du « temps d'après », les animateurs réajustent en fonction la durée du « temps d'avant ». Par exemple, lorsque Simon appelle Hélène : “*On y va, non ? Comme ça, on fera 15 minutes de temps calme ?*” [1e 17, 11^h25]. En résumé, c'est cette gestion de l'à-venir qui détermine la durée du « jeu animé » ou du jeu des enfants qu'ils soient entrain de jouer ou non (cf. 3.1.1 p. 42) afin de ne pas prendre de retard sur l'ordre de passage au self et la suite de la journée.

Différemment de cette *planification*, on peut observer un autre rapport aux temps chez les enfants. De façon assez générale, il semblerait que les enfants ne sachent pas à l'avance ce qu'ils feront ou “à quoi ils joueront” durant la journée. Jouer ne serait-il pas *prévisible* ? Lors d'un repas, Zoé demanda à une fille qui mangeait avec nous ce qu'elle avait prévu de faire durant l'après-midi et sa réponse fût sans appel : “*je sais pas*”.

Cela semble corroboré par les observations précédentes si on reprend les exemples à propos de leurs jeux (cf. 3.1.2 p. 44). On avait remarqué un début aléatoire en fonction de la discussion entre deux salles (cf. 3.1.2 p. 45), une durée non déterminée préalablement voire des jeux pouvant durer plus longtemps s'ils ne se retrouvaient pas confronter au cadre horaire de la “*journée-type*”. C'est particulièrement le cas pour les enfants qui passent une très grande partie de leur journée dans un des “*coins permanents*”. Mais cela peut être aussi lié au temps que mettent les enfants à ranger le matériel et rentrer dans les salles ainsi qu'au nombre de fois où l'animateur doit répéter sa demande de rangement à l'issue du “*temps libre*” ou avant le “*temps calme*” ; quand la *planification* reprend son cours.

[1e 17, 14^h00]. Bertrand dit “*On range !*”. Et tous les enfants, enfin presque, commencent à ranger le matériel à la régie. Pendant que ceux qui jouaient encore restent loin. Les autres rangent [...] . En quelques minutes, il n'y a plus personne dehors et c'est un peu le “*bronx*” à l'intérieur. 14^h11. Hélène passe entre les tables d'arts pla en criant : “*vous rangez, je veux plus voir un feutre par terre !*” à celles et ceux qui dessinaient. Les enfants se répartissent peu à peu entre les salles.
 [1e 11, 17^h51]. “*On range les cartes*” demande Karine. “*Mais non, je n'ai pas envie... — On doit fermer la salle et aller en arts pla...*”
 [1e 20, 11^h44]. “*J'ai déjà dit six fois “on range” alors ce n'est plus le moment de jouer !*” s'énerve Hélène contre les constructeurs de légos.

Pour illustrer la construction *située – hic et nunc* – d'un jeu par les enfants, on peut prendre l'exemple classique des nombreux jeux dits « symboliques » dans la salle de “*jeux de mimétisme*” où se déroulent bien des scénarios au gré des décisions prises par les enfants en cours de jeu. Selon le même principe durant un “*temps libre*”, deux groupes de joueurs se sont rencontrés – avec leur jeu respectif – pour en élaborer un troisième qui comportait des « glissades » le long d'une rampe d'accès (cf. A.4.4 p. 197) avec des « modules en plastique ». Si les deux groupes n'avaient pas joué à ces jeux-là au même moment, sûrement que l'association d'idées n'aurait jamais été faite.

[Le 20, 13^h30]. Temps libre. [...] Des filles se sont organisé un épervier entre copines après un "chapeau pointu" : sorte de "plouf" où au signal, il s'agit de lever ou baisser les bras pour réaliser un chapeau ; ceux en minorité continuent jusqu'à la désignation du loup. Des garçons font un parcours avec des modules en plastique, les flaques sont investies un temps par les épées... Certains font de la rambarde qui longe le bâtiment des préados un lieu d'escalade mais qui devient interdit par Anne : "Non non... vous descendez de là...". [...] . 13^h45. "On joue à grimper ?" dit un garçon à deux autres ? "Non, on joue à trape-trape et t'es le loup !".

13^h51. Des garçons et des filles utilisent les demi-lunes en plastique pour se traîner ou se balancer... Les "plates" servent maintenant à faire du toboggan avec ceux qui faisaient du parcours sur la rambarde... le long de la rampe pour fauteuil roulant. Et les plus grands sont derrière le glisseur pour le pousser. Il y a des passages individuels, parfois collectifs avec un petit train d'enfants.

Le futur et l'ici et maintenant

De façon analogue au jeu et aux espaces du centre de loisirs, il semble y avoir une divergence sur le rapport au temps entre les animateurs et les enfants. À partir des outils utilisés comme la "fiche projet" et la "journée-type", les animateurs anticipent le « temps d'après » et ce qu'ils devront préparer, réaliser et ne pas oublier. Rarement au présent, l'animateur se projette souvent dans le futur qui va advenir en fonction d'un temps « prédécoupé » en tranches d'une durée fixée qui ont une fonction précise ("accueil, activité, calme, repas, temps libre³, activité, goûter, départ"). Incidemment, cette façon « saucissonnée » d'appréhender le temps se répercute sur la façon d'animer un temps de jeu.

Différemment, les enfants vivent un autre rapport au temps lorsqu'ils jouent car, évidemment, ils suivent aussi le déroulement de la "journée-type" rythmée par les animateurs. Néanmoins, par l'ancrage du jeu dans une situation, il se joue *au présent*, jeu « pour lequel existe un à-venir en forme d'aventure » comme dirait HENRIOT (1989, p. 241).

En plus d'être décidé sur le moment avec les personnes en présence, les enfants ne savent pas au préalable ni son déroulement – de par l'incertitude qui le caractérise (cf. 3.3.1 p. 57) – ni les évolutions qu'il subira à partir des décisions prises en cours de partie. D'autant plus lorsque les animateurs en arrêtent le déroulement considérant que c'est "n'importe quoi", demandent d'aller chercher un manteau ou annonce le début du temps suivant. Sans relever de l'improvisation, cela ressemble plus à un *bricolage* selon les « objets » à disposition ou les personnes présentes. En cela, il s'oppose à une anticipation rationnelle et planifiée que produise les animateurs car « *il y a une part d'imprévisibilité, d'incertitude, [qui] interviennent dans toute entreprise conduite et vécue au présent* » (ibid., p. 242).

4.2 DES formes D'ESPACES-TEMPS VARIÉS

Globalement, et dans les termes de la phénoménologie, on pourrait dire que les enfants et les animateurs ne partagent pas les mêmes façons d'être au monde par leurs rapports au temps et à l'espace. Évidemment, cela se comprend par le nombre d'années vécues qui séparent leurs expériences mais cela oriente aussi leurs rapport au jeu. Précédemment, on avait montré que le jeu des animateurs n'est pas celui des

3. Plus justement, il faudrait approfondir la signification de ce temps qui est aussi le temps de pause accordé aux animateurs à tour de rôle.

enfants (cf. 3.3.2 p. 59) et, après nos observations précédentes, il semblerait que l'on puisse étendre cette réflexion. On peut maintenant avancer plus sûrement que les animateurs et les enfants ne partagent pas exclusivement le même « *domaine propre* » (GOFFMAN 1991, p. 54-55).

De façon plus transversale, ces trois types de formalisations repérés dans les situations observées nous permettent de mettre à jour plusieurs critères qui organisent une situation et son contenu dans un centre de loisirs. Quels sont-ils et comment s'associent-ils ? Il s'agit, encore une fois, d'un *continuum* entre deux pôles : l'un *souple* et l'autre *rigide*. Dit autrement, lorsque la formalisation est rigide, tout le monde fait la même chose au même moment et inversement, lorsqu'elle est souple, chacun peut faire une chose différente à différents moments.

Les temporalités : Elles sont plus ou moins (in)déterminées. Un moment peut être à heure fixée, sur une plage horaire ou selon une durée à définir. Ces temporalités peuvent concerner tout le monde, être échelonnées selon les groupes ou individualisées.

Les espaces : Ils peuvent avoir une fonction plus ou moins définie et modifiable, les déplacements sont plus ou moins autorisés, ils peuvent être accessibles sans animateurs. Aussi, ils peuvent être réservés à certains groupes ou accessibles à tous et à tout moment.

La structuration des groupes : Entre le collectif entier et l'individualisation, des regroupements se font selon la classe scolaire, par "*tranche d'âge*", par la présence dans une salle, par affinités avec une dimension plus ou moins précise. Ces règles étant fixées ou non. Soit elle se centre autour d'un animateur et son groupe fixé pour la journée ou le séjour, soit elle est centrée sur les affinités des enfants qui évoluent durant les vacances.

Ce n'est pas sans rappeler l'étude réalisée pour le ministère de la Jeunesse et des Sports et publiée dans la revue de la JPA (1992). Il y a 20 ans, leurs travaux montraient que la « *vie quotidienne [était] organisée selon trois grands principes* » (ibid., p. 32) :

- « *Organisation rigide et immuable* » ;
- « *Organisation mixte laissant une part de choix aux enfants* » ;
- « *Organisation totalement souple* ».

Dans une approche comparative, on pourrait situer l'organisation du centre de loisirs du Messal entre « *mixte* » et « *totalement souple* ». Particulièrement avec leur choix du "*décloisonnement*" qui offre une plus grande possibilité de mouvements aux enfants et donc la possibilité de « *choisir totalement leurs activités* » (ibid., p. 32), mais seulement dans un temps imparti. Dans le même sens, si on compare les différents temps de la "*journée-type*", ils n'ont pas tous la même formalisation.

4.2.1 Des possibilités offertes en variation

Que peut-on induire des variations observées ci-dessus ? On a vu avec le cas des "*activités*" des animateurs, comment celles-ci se confrontaient avec le jeu des enfants et les différentes possibilités (cf. 3 p. 35). On peut étendre la même démarche sur d'autres moments de la journée pour arriver au postulat suivant : la place du jeu est plus ou moins « large » en fonction des situations plus ou moins formalisées – souples ou rigides – où il se réalise.

Plus spécifiquement, le même "*pôle*" offre moins de possibilités lorsque certains "*coins*" sont fermés [1e 18, 11^h49] durant le "*temps libre*" [1e 16, 37^h37] ou si "*l'activité*" de

l’animateur est la seule réalisable [1e 13, 10^h11]. Ainsi, dans la salle de “jeux de société”, seulement sept jeux peuvent être sortis au même moment par les enfants [1e 11, 9^h42]. Autre exemple, la “table libre” ou le “tableau” ne sont pas toujours accessibles dans la salle d’arts plastique.

[1e 11, 14^h04]. Salle arts pla. Quentin : “Hé les filles, on arrête avec les craies...”. Apparemment, le tableau ne fait pas partie de l’activité de l’après-midi.
 [1e 19, 15^h12]. “Vous ne jouez pas ici ! Trouvez-vous une activité, il y a plein d’activités proposées...” lance Hélène à un groupe de filles qui allait jouer avec le tableau noir dans la salle arts pla. “Je l’ai déjà dit cinquante fois et je ne vais pas le répéter...” rajoute-t-elle. Les filles s’en vont et changent de salle.

A *contrario*, un fois que les panneaux de carton délimitant les coins n’ont pas été placés dans la salle des “jeux de construction”, elle s’est transformée en un champ de kaplas et de légos [1e 17, 15^h20].

De façon similaire, le même “temps” peut offrir plus ou moins de possibilités. Le “goûter” quotidien peut se dérouler de deux façons différentes. Le plus souvent, dès que le rangement est fait, les enfants retournent avec leur « groupe d’âge » dans leur salle où ils s’assoient et attendent l’appel de leur prénom pour recevoir le goûter servi par l’animateur qui en profite pour « faire l’appel »⁴. À l’inverse, il existe le “bar à goûter” [1e 12, 12^h00] qui se déroule d’une toute autre façon : il s’agit d’un “self sans fermer les salles”. Durant la demi-heure consacrée, les enfants passent sous le préau récupérer leur goûter et repartent dans la salle de leur choix.

Il en est de même pour le “temps calme” où les enfants doivent rester immobiles et silencieux [1e 18, 12^h00] [1e 16, 12^h50] ou alors ils peuvent discuter avec l’animatrice de leur matinée [1e 17, 11^h52]. Pareillement, le “repas” peut être négocié avec l’animateur de son choix [1e 11, 9^h11] alors que, habituellement, ils se feront placer à des tables [1e 13, 12^h37].

Par conséquent, en reprenant les caractéristiques qui form(alis)ent une situation, il se peut que certaines soient fixées – souvent décidées par les animateurs – alors que d’autres sont laissées à l’appréciation des enfants. C’est-à-dire que la situation et son « informalité » offre la possibilité de décider de la formalisation souhaitée aux protagonistes. De là, on peut concevoir un *continuum* sur lequel serait placés les moments de la journée (cf. 2.5 p. 32) selon leur degré de formalisation.

Du moins formalisé	← Moments de la journée →	Au plus formalisé
“Temps libre” – “Accueil” – “Activités” – “Repas” – “Départ” – “Temps calme” – “Goûter”		

TABLE 4.1 – Tableau de la formalisation des moments de la journée

Il faut aussi prendre en compte le cas particulier de l’Assistant(e) de Vie Scolaire (AVS) qui est chargé d’accompagner individuellement un enfant porteur de handicap(s) durant la journée. Dans ses conditions, la journée de cet enfant est particulièrement individualisée en comparaison à la « journée-type » et dispose d’une plus grande souplesse. De même en termes de mobilité et de déplacements, l’enfant suivi peut plus facilement accéder à l’extérieur voire à internet dans le bureau de la direction. En somme, l’AVS permet une plus grande marge de manœuvre au(x) enfants qu’il accompagne individuellement mais aussi à leurs copains⁵ :

4. On peut se référer aux exemples suivants : [1e 16, 16^h02] ou [1e 10, 16^h15].

5. Ce qui peut provoquer des *erreurs de cadrage* pour les autres animateurs [1e 13, 10^h33].

[1e 17, 14^h23]. Les seuls enfants dehors sont avec Justine, l'AVS, qui a aussi pris les copains de l'enfant qu'elle a à sa charge.

Plus généralement, la "journée-type" du centre de loisirs est constituée d'une variété d'*arenas* (LAVE 1988) durant la journée. Elles n'offrent pas toutes les mêmes possibilités – ou marge de manœuvre – aux acteurs en situation. Il se dessine maintenant de façon explicite un deuxième *continuum* qui n'est autre qu'un deuxième axe de formalisation du jeu dans un centre de loisirs.

Dès lors, il convient d'explorer la formalisation du contexte en lien avec la *forme ludique* comme a pu le faire BROUGÈRE (2010) avec l'éducation préscolaire. Si on reprend la notion de *jouabilité* (HENRIOT 1989, p. 217), y aurait-il des formes plus « jouables » que d'autres de par leur similarité à la *forme ludique*? Comment se joue l'*enchevêtrement des cadres d'expérience* en présence?

4.2.2 Quelle place pour la forme ludique ?

On avait déjà repéré un premier axe de formalisation de l'activité ludique selon qu'elle est à l'initiative des enfants ou de l'animateur en particulier avec l'exemple du foot (cf. 3.3.2 p. 59). Selon les acteurs en situation, la même "activité" – ou contenu – pouvait se réaliser de façon différente. Après l'exploration de la diversité des *setting*, il convient d'explorer celle des *arena*.

Pour appréhender les rencontres entre la forme ludique et la variété des formalisations possibles durant la journée, on peut prendre l'exemple des deux extrémités : le "temps calme" et le "temps libre" déjà évoqué. Ou, plus simplement, il nous suffit de revenir aux caractéristiques du jeu repérées par BROUGÈRE (2005a) (cf. 3.3.1 p. 57). Pour les deux premières critères – le *second-degré* et la *décision* –, on avait vu comment ils étaient *dépendants* des animateurs (cf. 3.3.2 p. 61).

Quelles situations sont les plus incertaines ou frivoles⁶? En lien avec la *décision* et le *second-degré*, ces deux caractéristiques peuvent être atténuées et mises à mal par des finalités « en termes de production ou de transformation de soi » comme le rappelle BROUGÈRE (ibid., p. 56). Ainsi, on peut considérer comme « moins frivoles » les "activités" dont les réalisations sont destinées à être prises en photo avant d'être détruites ou visant un apprentissage précis. Dès qu'un animateur détermine la finalité – souvent liée à la découverte – de son "activité", décide de la construction à réaliser selon un modèle préfabriqué : les cerfs-volants [1e 11, 14^h36], les "cartes en relief" ou les "chapeaux chinois" [1e 12, 17^h40]; ou destine les réalisations à une utilisation précise : le dragon [1e 12, 14^h21] pour la "journée spéciale"; ou se donne un "objectif éducatif" [1e 19, 17^h16], la part d'incertitude donnée, ou plutôt laissée aux enfants est considérablement réduite (BROUGÈRE 1997).

En ce sens, « toute certitude (quant au processus ou au résultat) [risque] de détruire l'intérêt du jeu » (BROUGÈRE 2010, p. 54). Autrement dit, introduire une fonction ou une utilité à un jeu ou une "activité", c'est retourner dans un *cadre primaire* dirait GOFFMAN (1991). En quittant le *second-degré* qui permet la *frivolité* et en planifiant une fin invariable, l'*incertitude* devient une certitude inéluctable. Quelles décisions sont encore possibles ?

6. Le critère des *règles* n'est pas évoqué car il découle directement du critère de la *décision* (BROUGÈRE 2008).

[1e 12, 14^h25]. Dans les kaplas, la tour eiffel prévue se construit. Enfin deux en concurrence. Et l’animatrice supervise suivant les modèles imprimés : “ça tu le mets en haut, ça dans l’autre sens...” et prend des photos des œuvres.
 14^h29. Les deux fans de F1 lui demandent : “Et la voiture, on l’a fait ? — On la fera après, une ferrari, d’accord ?”.

De la même façon, par l’attention à la préparation (cf. 3.1.1 p. 37) et la programmation des “activités”, le temps se retrouve majoritairement planifié et les objets utilisables limités ce qui réduit d’autant l’incertitude de la situation. Néanmoins, si le jeu « est l’exercice du possible » (HENRIOT 1989, p. 236) dans le sens où « jouer, c’est toujours décider dans l’incertain » (ibid., p. 236), où peut-on observer l’aventure du jeu ? À l’évidence, dans le “temps libre” dont l’occupation n’est pas dirigée ce qui permet une certaine jouabilité. Tout comme les jeux proposés⁷ lors des rencontres « réussies » (cf. 3.2.1 p. 49) dont les règles issues de la culture ludique organisent une issue incertaine.

Mais dans les “parcours”⁸ au déroulement déterminé ? Et bien précisément dans les décisions teintées de risque prises par les joueurs qui introduiront une part d’imprévu même si ça ne convient pas à l’animateur⁹ comme le montre les nombreux exemples des “parcours” (cf. 3.2.2 p. 52). Les enfants vont reprendre la situation prévue à leur compte en lui donnant une nouvelle signification modalisée.

Si l’on paraphrase BROUGÈRE (2010, p. 57) en remplaçant « enseignants » par « animateurs »—, on retrouve alors le sens même de ces réflexions.

« Si les [animateurs] peuvent construire des situations qui apparaissent comme des jeux aux enfants, cela peut ne pas être le cas, et les enfants peuvent développer des jeux en marge de l’institution, dans le dos des [animateurs], en transformant [une activité prévue] en jeu, ou en pratiquant des jeux au lieu de faire le travail demandé. »

Par conséquent et sans grande surprise, on remarque une plus grande adéquation entre la formalisation du fonctionnement et la forme ludique animative que la forme ludique enfantine . On comprend mieux l’attrait du couloir où de nombreux jeux se réalisent sans le consentement des animateurs. Il s’agit, en effet, d’un des espaces les moins formalisés du centre de loisirs. On peut faire la même réflexion pour le “temps libre” qui donne à voir une “ambiance de cour de récréation”. Cela reprend les réflexions posées par Stéphanie et Julie lors de notre dernière discussion.

[1e 20, 18^h48]. Sur le “temps libre”, le rangement de 14^h00, Julie dit : “Sinon, ils restent tous dehors...” si jamais c’était possible de le continuer, en réponse à Zoé qui l’imaginait. À la fin de l’échange, Stéphanie dit une phrase marquante : “Le jour où tu vas proposer un « éperviers sortez », ils veulent pas ; ils veulent faire leur épervier, le leur... parce qu’ils sont dans leur trip à ce moment là et c’est ça qu’ils veulent faire”.

Maintenant, on peut plus justement répondre à la problématique initiale sur la place du jeu dans un centre de loisirs et surtout plus précisément que plus haut (cf. 3.3.2 p. 61). Principalement, la place du jeu des enfants est dépendante de la forme du fonctionnement et de la forme ludique des animateurs. Mais pour nuancer cette domination, il ne faut pas oublier les stratégies multiples des enfants pour investir

7. En vrac, l’épervier, la balle américaine, le cache-cache, les « trape-trape »...

8. On aurait pu citer le cas du foot de Bertrand qui ressemble fort à un entraînement (cf. 3.3.2 p. 59) ou durant le “temps calme” (cf. 4.1.3 p. 74).

9. De même lors de la confrontations entre activités enfantines et animatives (cf. 3.2.2 p. 52).

les situations – avec des caractéristiques spatio-temporelles particulières – moins formelles comme le couloir (cf. 5.2.2 p. 105).

En résumé, on peut établir le schéma suivant qui croise les deux processus de formalisation tant par les animateurs, et leurs *contenus*, que par le *contexte* du centre de loisirs selon un modèle circomplexe repris de MONTANDON (2005, p. 239–240). Il répartit le jeu des enfants et la variété de ses formes en fonction des “*temps*” de la “*journee-type*”. Ainsi, on observe qu’il se développe d’autant plus lorsque c’est moins formalisé et se retrouve d’autant plus confronté aux animateurs durant les temps les plus formalisés. On le remarque notamment au nombre de *recadrages* ou de jeux enfantins arrêtés (cf. 3.2.2 p. 52). Afin de ne pas confondre les deux processus de formalisation, on préférera l’emploi des termes suivants :

- le premier sera lié à la *définition* (plus ou moins) précise, connue, prévue, déterminée des contenus ;
- le deuxième à l’*institutionnalisation* (plus ou moins) souple, rigide, modifiable du contexte.

“ <i>Activités</i> ”/Fonctionnement	« Instituable »	Institué
Indéfinies	“ <i>Temps libre</i> ”, Couloir “ <i>Coins permanents</i> ”	“ <i>Accueil</i> ” et “ <i>Départ</i> ” Repas
Définies	“ <i>Pôles</i> ” “ <i>Temps d’activités</i> ”	“ <i>Goûter</i> ” “ <i>Temps calme</i> ”

TABLE 4.2 – Tableau de la double formalisation des moments de la “*journee-type*”

On notera l’opposition entre le “*temps libre*” et le “*temps calme*” ou certains “*temps d’activités*” qui montre les divergences entre la forme ludique enfantine et la forme ludique animative. Pour paraphraser BROUGÈRE (2010, p. 53) : « *En mettant l’accent sur le contenu et non pas sur la relation du joueur à celui-ci, [l’animateur] méconnaît ce qui fait la spécificité du jeu* ». Autrement dit, tout préparer (règles et matériel), tout planifier dans le temps et tout fixer dans l’espace, c’est prendre le risque d’en sortir ou de ne pas en favoriser l’entrée dans l’*illusion* de la *forme ludique*. Cependant, il n’est pas étonnant que leur « jeu » corresponde à la forme du fonctionnement qui cherche un “*juste équilibre entre des temps programmés, planifiés où l’enfant n’aura pas ou peu de marge de manœuvre, peu de temps pour profiter de son temps dit « libéré » et des temps complètement libre*” (PEL, p. 39–40).

Non loin d’une forme d’éducation préscolaire, le centre de loisirs est d’abord pensé comme un espace de “*découvertes*” et “*d’apprentissages*” avant d’être un temps libéré. Le jeu se retrouve alors relégué à une place plus ou moins réduite selon les moments de la journée. Pour autant, il ne s’agit pas de savoir si c’est la formalisation du contexte qui conditionne la forme ludique animative ou l’inverse. L’activité de l’animateur est un *couplage* avec la situation et son contexte. Il me semble plus intéressant de comprendre pour quelles raisons le jeu des animateurs possède plus d’importance.

Soulignons la remarque d’une animatrice le premier jour : “*pour l’instant, il ne se passe pas grand chose... pas avant 9h30*” [1e 10, 9^{h00}] (environ). Alors que, par ailleurs, le fonctionnement et son “*décloisonnement*” tente de favoriser le jeu des enfants en se déformalisant sur quelques temps de la journée. Ce double processus de formalisation de l’activité enfantine se doit d’être exploré pour mieux en appréhender les origines et les implications.

4.2.3 Une influence scolaire historique

En quoi et comment le “décloisonnement” – prévu par le fonctionnement et souhaité par la direction – peut-il amener les animateurs à réguler voire réduire les déplacements à leur strict minimum dans les couloirs ?

Pour un début d'explication, il nous faut remonter aux premiers travaux de MOLLO-BOUVIER (1994). Pour elle, « *le temps scolaire organise, modèle, remplit les autres temps, y compris ceux des loisirs et des vacances* » (ibid., p. 79) qui devient « *un temps programmé, encadré, occupé, bref un temps bien rempli à l'avance* » (ibid., p. 81).

DELALANDE (2001, p. 40) évoquait la « *séparation* » entre enfants et adultes – notamment avec « *les colonies de vacances* » – en particulier avec les prises en charge multiple offertes par des « *structures collectives telles que la crèche, l'école, la cantine, etc.* ». De la même manière, elle questionne le « *cloisonnement des âges* » entre les enfants au-delà des relations intergénérationnelles. On peut se poser les mêmes questions lorsque, dans un centre de loisirs, il existe une répartition par “*groupe d'âge*” en référence aux niveaux scolaires mais aussi une distinction architecturale entre les “*maternels*” et les “*élémentaires*”.

[le 12, 9^h35]. Des enfants dessinent sur une table et rejettent la proposition du ping-pong. Virginie : “*tu vas être dans ma classe pour le goûter*” dit-elle à un garçon.

Les fondements d'une catégorisation sociale faisant des enfants des « *être sociaux séparés, distincts des autres [...], justiciables d'un traitement particulier : l'éducation* » en étant divisés dans des « *instances éducatives spécifiques à chaque âge* » sont à chercher du côté de la « *forme scolaire* »¹⁰ (VINCENT, LAHIRE et THIN 1994, p. 44). Or, selon HOUSSAYE (1998), les CVL sont « *prisonniers de la forme scolaire* » et d'autant plus quand les courants idéologiques et hygiénistes ont perdu de leur ampleur dans les années 1930 (HOUSSAYE 2002 ; LEE DOWNS 2009).

L'emprise de la *forme scolaire* s'est traduite par la constitution d'une forme typique : le « *modèle colonial* » (HOUSSAYE 1989, p. 133–150). Sur quelles caractéristiques est-il basé ? HOUSSAYE (1998, p. 103) en détaille trois « *aspects* » à propos de : « *l'activité, les principes et le cadre* » parmi lesquels on retiendra les deux premiers.

Avec la psychopédagogie et une pédagogie basé sur l'activité¹¹, « *on “proposera” donc à l'enfant des activités variées et adaptées pour répondre à son besoin d'activités et pour lui permettre d'être éduqué au mieux* » (ibid., p. 103) et « *le jeu, nature de l'enfant, devient l'outil et le moyen indispensables de l'éducation* » (ibid., p. 104). Ces conceptions s'appuient en partie sur les premiers travaux en psychologie du développement de CLAPARÈDE (1953) qui distingue « *deux acceptions de l'activité* » qui ne sont pas sans rappeler les deux activités d'une “*entreprise éducative ou productive*” du PEL¹².

Son cadre, c'est d'abord la préparation et l'organisation d'une structure qui utilise fréquemment un bâtiment municipal avec un encadrement assuré par des professionnels de l'éducation. Vient la définition des dispositifs de fonctionnement : le projet éducatif précise la répartition des adultes et celle des enfants en « *classes* » d'âge ; l'organisation et la planification des activités sur une période donnée. Ces activités pédagogiques organisées ont pour but l'apprentissage d'un contenu à partir d'un programme établi respectant une progression à l'aide de différentes méthodes

10. Un des premiers indices nous vient de la dénomination des « *temps libérés* » : ils sont « *périscolaires* », « *extrascolaires* » ou « *parascolaires* » confirmant un *scolaro-centrisme* certain – selon l'expression de BIER (2011) – autour du même pivot que représente l'École.

11. Notion que l'on peut aisément raccrochée à celle de « *projet* » qui s'est développée par la suite (cf. 5.1.1 p. 96).

12. Ils sont aussi accessibles dans le travail de “*réflexion sur l'activité*” (cf. A.5.1 p. 207).

pédagogiques. Bien entendu l'acquisition peut être critériée et évaluée pour mesurer la portée éducative de l'activité. Ce cadre, c'est aussi la gestion du temps et le rythme mené lors de la journée qui se découpe en différents temps : des activités éducatives entrecoupées de « temps libres » récréatifs. Alors qu'est-il ? Une école ou un centre de loisirs ?

Au passage, rappelons que le PEL (cf. 2.1 p. 25) vise à « permettre à l'enfant d'être le citoyen de demain » au travers la pratiques « activités sportives, ludiques et culturelles » ce qui « doit permettre aux enfants d'élargir leur champ de connaissance et de se construire au travers d'activités différentes et non scolaires ». Par ailleurs, il se situe explicitement l'action du loisir dans le champ de l'Éducation Populaire et de l'éducation non-formelle (p. 13) renforçant cette idée d'inscription du loisir des enfants dans une logique éducative comme le montre ROUCOUS et ADAM (2011a).

Cependant, il ne faut pas occulter le rôle primordial de la réglementation¹³ (cf. 2.2.1 p. 26) qui impose la rédaction d'un projet éducatif et d'un projet pédagogique devant préciser une organisation respectant les « besoins des enfants » – notion-clé de la psychopédagogie des années 1950 à la base du modèle colonial (BATAILLE 2010 ; HOUSSAYE 1989) –, en prenant en compte « les rythmes de vie » – autre notion-clé « qui planifie les enchaînements et les contenus des activités des enfants » (MOLLO-BOUVIER 1994, p. 82) –, ou la répartition des enfants est une réalité de fait (Circulaire DJEPVA du 4 juin 2010).

À partir des développements précédents, le fonctionnement ou le « cadre » du centre de loisirs du Messal et sa formalisation « mixte » – pour reprendre le terme de l'étude de la JPA (1992) – correspond de près au modèle colonial. La seule différence récente¹⁴, néanmoins fondamentale, réside dans le « décloisonnement » permettant de transformer les séparations usuelles par tranches d'âge. En introduisant de la « souplesse », on peut faire l'hypothèse qu'il déroge par la même occasion aux pratiques attendues de l'animateur-modèle¹⁵.

Le cas des concours et des tournois

On observe plus particulièrement la domination de la forme scolaire dans des « activités » précises qui n'ont pas été relevées jusqu'ici car elle illustre un peu plus les divergences entre la direction et les animateurs dans leur rapport à l'enfance. En effet, une des « déclinaisons éducatives » du PEL stipule¹⁶ : « les équipes devront multiplier les temps de jeux, en réfléchissant sur la notion de compétition et de ses dangers » (p. 42).

Lors des deux semaines, de nombreux « tournois » de sport¹⁷ (tennis, foot, jorkyball, ping-pong) ont été organisés ainsi que des « concours »¹⁸ (de constructions en kaplas et en légos ou de mode, de déguisements, de dessins, de peinture, de mu-

13. Sur les temps « périscolaires », on peut aussi se référer aux CLAE (7 février 1973) où « la domination de l'École semble manifeste » (LEBON 2005, p. 154) ; les circulaires de 1998 et 2000 concernant le Contrat Éducatif Local (CEL) où le loisir et ses « dimensions hédonistes liées à la liberté, au plaisir ou à l'inactivité (« ne rien faire ») restent minoritaires et secondaires » (MONFORTE 2003, p. 4) ou le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) qui renforce la légitimité de la forme scolaire (GLASMAN 2005, p. 53). HOUSSAYE (2010b) évoque en ce sens les risques de la coéducation provoquant la « domestication » de l'enfance.

14. Avant 2010, le « groupe d'âge » était mis en place durant toute la journée ce qui rapprochait voire confondait le fonctionnement au « modèle colonial ».

15. Celles-ci sont explicitées dans la fiche de « Validation des stagiaires BAFA » et les différents critères d'évaluations précisés.

16. Elle était déjà présente dans le précédent projet éducatif.

17. Entre autres exemples : [le 16, 9^h41] ; [le 12, 10^h00].

18. Autres exemples : [le 17, 9^h32] ; [le 11, 9^h32] ; [le 12, 14^h25] ; [le 19, 13^h02].

sique...). Dans ces deux types de situations, le principe de compétition est au centre de ces "activités" préparées et proposées par les animateurs. De la même façon, on peut se demander ce qui invite les animateurs à réaliser autant de "concours"...

VINCENT, LAHIRE et THIN (1994, p. 41) nous rappelle que « *les activités sportives [...] ne sont pas dépourvues de propriétés de la forme scolaire* ». Notamment parce que l'encadrement est assuré par « *spécialistes de l'éducation sportive* » et parce qu'elles « *imposent un minimum de discipline et de règles dans l'acquisition de techniques (s'opposant en cela aux jeux « libres » [...])* » (ibid., p. 41). Le sport n'est pas le jeu même s'il partage des caractéristiques proches (BROUGÈRE 2005a). Par la recherche de la performance, la codification et la précision des règles, le rôle de l'arbitre, la spécificité du matériel, sa professionnalisation et l'avènement du sport spectacle, il s'écarte de pratiques amateurs et occasionnelles plus proche de la forme ludique.

Dans une perspective plus critique, DAVID et OBLIN (2012) distingue trois particularités fondamentales qui opposent le « *jeu libre* » et le sport. Celui-ci permet d'abord de « *contrôler l'activité* » selon un déroulement rationnel à l'encontre d'un jeu « *qui chemine dans une temporalité non déterminée car nécessairement perpétuellement imaginée* » par le « *respect* » de règles indiscutables qui vise uniquement « *la production de performances en vue de l'établissement d'un classement* » (ibid., p. 15). Ensuite, il permet d'en « *maîtriser le sens* » (ibid., p. 16) en évitant de questionner la finalité de cette activité uniquement compétitive. Quel peut être le sens de battre ses copains dans un parcours chronométré [1e 10, 11^h02] ou de les éliminer dans un tournoi ? En dernier lieu, le sport – et les pratiques sportives – « *réduit la relation* » (ibid., p. 18) à sa plus simple expression : soit c'est un partenaire, soit c'est un adversaire.

On peut faire un parallèle avec "l'atelier foot" de Bertrand [1e 20, 9^h58] qui peut s'apparenter à un exercice, un entraînement dans un club sportif et les pratiques variées des enfants (cf. 3.3.2 p. 59) qui s'élaborent autour de règles discutées et variées sans prévoir d'élimination selon le principe d'une « *compétition excluante* » mais *partageante* (PARLEBAS 2010). Un autre exemple nous ait donné dans la situation suivante où était organisé un tournoi de tennis qui profita à la balle américaine¹⁹ située sur le terrain habituel. Encore une fois dans une approche comparative « formale », ces deux "activités" n'offrent pas les mêmes possibilités de par leurs structure ludique (PARLEBAS 2005) et donc, elles n'offrent pas les mêmes conditions de participation ni la même *jouabilité* aux joueurs.

9^h41. Le tennis se met en place dans un coin avec des bancs en guise de filet. "On va faire un tournoi" et Hélène décide ensuite de qui va jouer contre qui. "Asseyez-vous, je vois rien" dit Hélène.

10^h25. Le tennis continue de la même façon. Les non-jouant sont assis comme des spectateurs.

10^h49. Hélène n'est plus au tennis et les enfants ne semblent plus jouer au tennis car l'utilisation des raquettes s'est transformée. Elle revient peu après alors qu'elle a soigné un enfant qui s'est écorché le genou. Les enfants se rassoient et recommencent le tournoi. Brian trouve plus d'intérêt dans une baguette de diabolo comme canne à pêche. Les perdants s'en vont. D'autres viennent observer sans participer. D'autres vont à la balle américaine où ils peuvent s'y intégrer.

Un autre type de jeu nous montre cette attention aux comportements des enfants : les jeux de bagarre assez nombreux et mixtes (cf. 3.1.2 p. 48). Là aussi, il y a prescription chez les animateurs chez les "maternels" [1e 17, 17^h51] ou les "primaires" :

19. C'est un jeu « *paradoxal* » (PARLEBAS 2005) qui ne détermine pas la qualité des autres joueurs : tout joueur peut être à la fois partenaire ou adversaire lorsqu'il le souhaite.

Les maquillés [*veulent*] se tuer entre les “spider-pailletés” et les “vampires”. Mais Laurène leur demande “*d’arrêter de se bagarrer, même pour faire semblant ou pour de faux ; pas de coups de poings ni de coups de pieds...*” [1e 13, 16⁴⁰]. Alors que d’un autre côté, le PEL invite à mettre en place des situations où la prise de risques est possible (p. 40). Comment peut-on l’interpréter notamment avec les situations précédentes sur la survalorisation du sport ? En fait, on retrouve un vieux débat sur les « jeux violents » qui divise les « pédagogues » dans les années 1950 suite à la guerre. Selon OTTAVI (2011), les deux positions principales sont lisibles chez Pierre BOVET et COUSINET (1950).

Pour le premier, l’enfant a des instincts agressifs qui rendent nécessaire l’emploi du « *contrôle et de la discipline* ». Selon lui, il convient de canaliser cet « *instinct de lutte* » par un programme éducatif bien réglé (ce qui sous-entend d’interdire les jeux non surveillés) consistant à « *sublimer la violence* » notamment grâce au sport. L’agressivité, le conflit ou la rivalité sont les signes de la perversion humaine. Pour le deuxième, et un peu différemment, il souhaite prendre en compte les « *jeux spontanés* » dans la sociabilité enfantine en réfutant l’usage du sport qui véhicule les « *normes imposées par les adultes* ». Il considère que l’essence du jeu est de « *produire de la relation* » qui permet de vivre la violence possible des relations humaines qu’il convient d’intégrer dans un processus plus lent de construction des relations interpersonnelles.

Autrement dit, on pourrait voir dans cette *sportification* des jeux traditionnels et enfantins un apprentissage de l’*autocontrôle* tel que défini par ELIAS et DUNNING (1994) qui participe du « *procès de civilisation* » (ELIAS 1993b) en « *mimétisant* » des situations d’affrontements où s’exprime des émotions à contenir et refrénées par ailleurs. N’y a-t-il pas un panneau qui demande de “*ne pas crier en jouant*” ? C’est aussi le point de vue HERMAN (2007, p. 48–50) à propos des multiples règles qui demandent aux enfants une « *maîtrise de soi [...]* (*ne pas crier, se battre, se rouler par terre*) » en s’appuyant sur le « *maintien scolaire [...]* érigé en modèle » en demandant aux enfants « *de se mettre “en rang deux par deux”, de se tenir assis “correctement”, [etc.]* ». En d’autres termes, le centre de loisirs et le jeu des enfants est sous « *la tutelle adulte [qui] peut être le contrôle de ce divertissement en fonction d’objectifs d’éducation, qui en limitent l’impact émotif* » (BROUGÈRE 1998, p. 20)²⁰.

Pour autant, cette formalisation spécifique qu’est la « *forme éducative de l’animation* » qui privilégie l’éducation – et des pratiques sportives – plutôt que le loisir et les divertissements plaisants du jeu n’est pas la seule *forme* existante. La dernière section en brossera un rapide aperçu et les moyens de les repérer ce qui permettra de mieux situer le centre de loisirs du Messal.

4.3 DES FORMES ET LE LOISIR

À ce jour, on peut considérer le *modèle colonial* comme la forme des ACCEM selon les cinq « *caractères* » de POIZAT (2003, p. 125) qui en définissent la variété. Toutefois, il a existé des variantes à cette *forme* comme en témoignait l’étude publiée par la JPA (1992) (cf. 4.2 p. 76).

En premier lieu, il ne faut pas oublier les débuts des vacances collectives enfantines avec le placement d’enfants repérés par l’intermédiaire des écoles parmi des familles rurales sélectionnées (LEE DOWNS 2009, p. 162–200). En deuxième, LEBON (2005, p. 39) rappelle les inspirations militaires des premiers patronages catholiques et laïques où règne « *l’esprit de discipline [...]* : *précision des horaires, journée rythmée par*

20. Cette place au plaisir sera une entrée importante analysée un peu plus loin (cf. 5.1.1 p. 95).

le son de la cloche » et la présence d’un lexique typique : « *pelotons, troupes, commander, obéir, etc.* ». Enfin, il convient de rappeler l’importance du scoutisme et des Éclaireurs de France (EDF) (PALLUAU 2010), et les originalités de la « *République d’enfants* » organisée à Mathes par la commune d’Ivry-sur-Seine (LEE DOWNS 2009, p. 244–286), ou celles des « *Faucons rouges* » (GUIGNARD-PERREIN 1982). Selon les visées et les intentions des organisateurs, les vacances eurent des « *tendances* » différentes : idéologiques et politiques, scolaires, sanitaires et sociales et surtout pédagogiques (HOUSSAYE 2002).

L’analyse de leurs fonctionnements – dont les horaires (HOUSSAYE 2009) – permettent d’en suivre les évolutions.

4.3.1 Des formes actuelles moins formelles

Néanmoins, il existe d’autres formes que l’on peut qualifier de « *totale-ment souple* » – ou qui s’en rapprochent. Par exemple, on peut noter la variété des séjours itinérants pour les adolescents²¹ qui peuvent être comparables soit à des voyages organisés par un tour operator, où tout est programmé et planifié, soit à une aventure du quotidien où le parcours se dessine selon les desseins des participants à partir de réunions collectives.

On dispose d’un exemple à partir de l’expérience des pédagogies de la décision élaborées par HOUSSAYE (1995, 2005a). En questionnant notamment le lien entre « *les colonies et l’éducation* » BATAILLE (2009), un autre type de fonctionnement s’est construit à contrepied du *modèle colonial* en optant pour : une centration sur les « *jeux libres* », une organisation spatio-temporelle minimale et d’autres répartitions par groupes hétérogènes. De plus, des « *conseils* » sont organisés quotidiennement auxquels les enfants participent à la prise de décisions qui les concernent. Ils discutent alors des « *contenus* » mais aussi du contexte de ceux-ci en agissant sur l’organisation du séjour²².

Dans le même sens, avec quelques variations, on peut s’intéresser aux possibilités qu’offre le fonctionnement de la Maison de Courcelles (BATAILLE 2007) depuis trente ans où la journée est « *individualisable* » – il n’y pas de “*journée-type*” –, il n’existe pas de “*programme d’activités*” mais des “*coins permanents*” et des animateurs « *disponibles* » pour les « *accompagner* » ; les enfants se réunissent selon leurs affinités.

Avec les travaux sur la « *variété et les variations* » des *formes* en éducation de MAULINI et MONTANDON (2005) et plus particulièrement ceux de MONTANDON (2005), on distinguera plusieurs « *dimensions* » qui orientent la formalisation d’un ACCEM ; à la fois son fonctionnement – ou *contexte* – ainsi que les “*activités*” plus ou moins préparées et planifiées – ou *contenus*.

Des caractéristiques variées mais comparables

Suivant la « *liste des dimensions éducatives et types de profils éducatifs* » (ibid., p. 238), on peut établir des « *profils-type* » et les moyens d’une comparaison entre les ACCEM en se basant sur des « *dimensions* » pertinentes. On retiendra les caractéristiques suivantes (entre parenthèses est précisé le deuxième pôle du continuum) qui décrivent le double processus de formalisation observé (cf. 4.2.2 p. 79) :

21. Plus largement, les travaux de ZAFFRAN (2000, 2010, 2011) éclaire plus particulièrement le loisir des collégiens et des adolescents qui se confronte eux aussi à la *forme scolaire*.

22. Autrement dit, animateurs et enfants négocient un *setting* commun, un sens partagé de la situation si on reprend la distinction entre *arena* et *setting* de LAVE (1988) (cf. 3.2.2 p. 53).

Objectifs selon les intentions affichées dans les projets :

- Centrés sur l'éducation et la découverte (ou le loisir et le plaisir).

Contexte : – Contexte spécifique (ou diffus) ;

- Temporalité (in)déterminée ;
- Espace (non) délimité et déplacements (non) contrôlés²³ ;
- Participation (non) volontaire ;
- Présence (absence) d'encadrement (non) professionnel ;
- Répartition des enfants (ou selon eux) ;
- « Collectivisé » (« individualisable »).

Moyens ou plutôt le type de relation aux enfants²⁴ :

- Initiative des animateurs (des enfants) ;
- Participation passive (active) des enfants ;
- Relations hiérarchiques (égalitaires) ;
- Interventions centrées « sur le faire » (sur « l'être ») ;
- Pédagogie explicite (latente) ;
- Contrôle externe (interne) ;

Contenus : – Programme standardisé (ouvert) ;

- “Activités” (ou « jeux libres ») ;
- Savoirs visés précis (diffus) ;
- Présence (absence) d'évaluation.

Le centre de loisirs du Messal observé se situe dans une perspective assez formelle vu son inscription dans le champ de l'éducation non-formelle. Cependant, il faut noter que l'analyse de sa forme globale est relativement complexe car elle peut apparaître très formelle – durant le “*temps calme*” ou le “*goûter*” et son opposé – pendant le “*temps libre*” – selon les moments de la « *journée-type* ». De façon plus générale, on peut considérer le « *modèle colonial* » (HOUSSAYE 1989) comme très proche de la rigidité de la « *forme scolaire* » (VINCENT, LAHIRE et THIN 1994). En cela, la dénomination de « *forme éducative de l'animation* » de ROUCOUS (2007, p. 71) paraît pertinente.

En considérant les fonctionnements moins formels évoqués ci-dessus, ils tendent clairement vers une « *informalisation* » ou plus justement, une formalisation minimale avec pour conséquences de donner une plus grande marge de manœuvre à chacun des participants – un « *pouvoir de décision* » dirait HOUSSAYE (2005a) – sur le contenu et le contexte du centre de loisirs. Pourrait-on alors parler de « *forme loislive de l'animation* » ? En poursuivant, cette dernière permettrait de jouer et donc de « *décider dans l'incertain* » (HENRIOT 1989, p. 236).

Et les autres institutions de loisir ?

Au-delà des ACCEM, peut-on comparer la forme des structures de loisirs entre elles suivant ces caractéristiques ? *A priori*, c'est envisageable. Si la « *forme éducative de l'animation* » se rapproche de la *forme scolaire*, de quoi s'approche la « *forme loislive* » ? Par la place donnée au jeu et donc à l'initiative des enfants permise par la souplesse du fonctionnement, on peut la mettre en parallèle de la *ludothèque* qui, elle aussi, se trouve à la croisée du loisir et de l'éducation (ROUCOUS et BROUGÈRE 1998). En résumé, « *l'unique activité de la ludothèque consiste à “offrir à jouer” c'est-à-dire*

23. C'est ici que se joue la différence entre le centre de loisirs observé et le *modèle colonial* classique avec le choix du “*décloisonnement*”.

24. Dans le centre observé, on se reportera à la question consacrée (cf. 5 p. 93).

à permettre un déroulement harmonieux d'une activité ludique non contrainte, non finalisée et non contrôlée » en suivant « les principes de libre accès, [de] libre choix et [de] libre jeu » (ROUCOUS et BROUGÈRE 1998, p. 92–93). En cela, elle reconnaît les enfants comme des partenaires (ROUCOUS 2006). En bref, en mettant en place une « forme d'institutionnalisation de l'éducation informelle », elle permet de « constituer [...] un espace-temps de jeu et de loisir » (ROUCOUS 2007, p. 71).

Une réflexion identique peut être conduite pour les *terrains d'aventure*²⁵ à partir de l'étude de CHOMBART DE LAUWE (1976, p. 179–255) (ou des expériences retranscrites par D'ALLAINES-MARGOT 1975 ; SAVOYE 1978)²⁶. Sans en faire une analyse exhaustive, en voici quelques caractéristiques « formales » à partir des discours recueillis :

- « Chaque enfant est libre d'arriver et de partir quand il le veut, de venir pour un moment seulement ou pour toute la journée » (CHOMBART DE LAUWE 1976, p. 182).
- « C'est un terrain provisoire, un espace “clos”, auquel on donne l'allure de “terrain vierge” et que l'on met à la disposition des enfants pour y jouer sans contrainte, sous une surveillance discrète, où ils se livrent à des activités de leur choix » (ibid., p. 196).
« Le terrain n'est plus aménagé par des constructions fixes » (ibid., p. 208).
- « Les enfants peuvent “jouer en groupe (ballon, peindre, se déguiser, théâtre, marionnettes, musique, fabriquer des instruments primaires, faire du modélisme, lire), construire des cabanes, des murs, des forts, des maisons de bois, faire du feu, cuisiner, grimper aux arbres, creuser la terre, etc. ou bien ne rien faire du tout”. » (ibid., p. 204).
« L'activité des enfants n'est plus organisée par l'adulte (ateliers, jeux organisés, activités éducatives ...) » (ibid., p. 208).

À côté des autres institutions qui accueillent des enfants durant leur loisir, on peut difficilement imaginer une forme aussi peu formalisée. Comme la ludothèque, le terrain d'aventure constitue un espace-temps de jeu parce que sa formalisation accepte et inclut la forme ludique : son incertitude et sa frivolité ainsi que la décision des personnes en leur laissant l'initiative de leur activité qui pourront être *modalisées*. En cela, ces institutions, par les possibilités qu'elles offrent aux enfants et aux jeunes, sont plus « jouables » qu'un centre de loisirs organisé selon le « modèle colonial » – ou la « forme éducative de l'animation » – et la « forme préscolaire » (BROUGÈRE 2010).

À la façon de la « typologie des formes d'éducation » de MONTANDON (2005, p. 240), on a la possibilité de tracer un *continuum* où se repéreraient les différentes institutions de loisirs selon la double formalisation de leurs contenus et de leur contexte et les caractéristiques explicitées plus haut. Évidemment, leurs positions sont *virtuelles* car, comme on a pu le voir avec les pédagogies de la décision, les pratiques peuvent évoluées entre deux ACCEM voire entre deux ludothèques qui donneraient une orientation à leurs actions plus ou moins « formellement » éducative. L'*uniformité* n'est pas de mise.

Dès lors, dans quel sens peut-on considérer les rapports entre une forme « loislive » et une forme éducative qui influencent les pratiques des animateurs mais aussi le sens du jeu ? La section suivante est une première partie de la réponse au travers du « loisir éducatif » après s'être accordé sur ce qu'est le *loisir*.

25. Dont il ne reste qu'un exemple en France, à Paris dans le 20^e arrondissement : <http://lespetitspierreots.blogspot.fr/>. Néanmoins, ils ont pris une toute autre ampleur en Angleterre, en Belgique, en Suisse ou en Allemagne.

26. Il faut noter aussi la réalisation d'une thèse à leur sujet par CHARDONNET (1985).

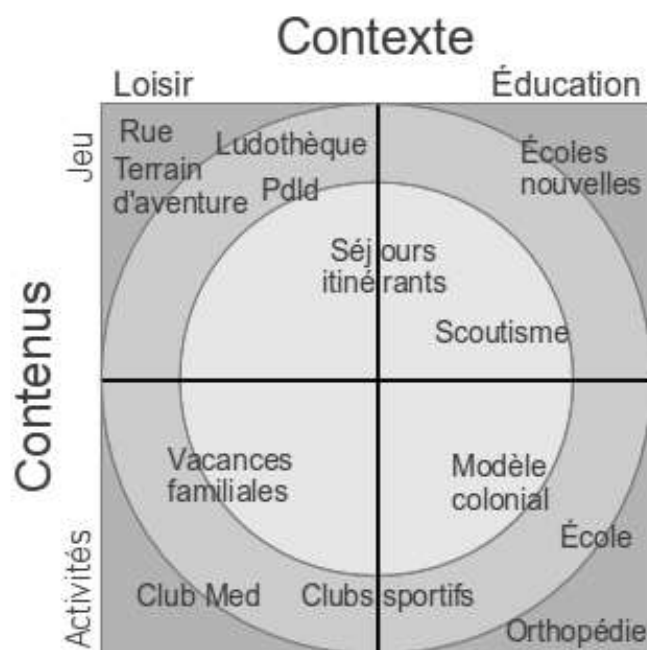


FIGURE 4.2 – Typologie de la double formalisation des formes de loisir

4.3.2 Et la forme du loisir

Classiquement, il est fait appel à la définition²⁷ de DUMAZEDIER (1962) – qui est aussi cité dans le PEL (p. 5–6) – considérant que :

« Le loisir est un ensemble d'occupations auxquelles l'individu peut s'adonner de son plein gré, soit pour se reposer, soit pour se divertir, soit pour développer son information ou sa formation désintéressée, sa participation sociale volontaire ou sa libre capacité créatrice après s'être dégagé de ses obligations professionnelles, familiales et sociales. » (ibid., p. 29)

Pour autant, on lui préférera l'approche *ethnographique* de YONNET (1999, p. 74) et sa « critique aiguë » qu'il formule à l'encontre des quatre critères posés par DUMAZEDIER et RIPERT (1966, p. 43–46). Pour lui, on ne peut s'arrêter aux simples *contenus* – activités diverses et variées – pour définir le loisir. Il propose la définition suivante qui correspond, par ailleurs, à l'approche « formale » développée jusqu'ici :

« Le loisir ne définit a priori aucun contenu d'activité, seul le caractérise sa forme libératoire ; il se présente comme un pur contenant, une enveloppe de temps libéré des temps de contrainte [...] le loisir ne définit rien qu'un vide. »

(YONNET 1999, p. 77)

Ainsi, « le loisir est une forme » (ibid., p. 76) et on s'accorde lorsque YONNET (ibid., p. 80) affirme que « le jeu est loisir ». Néanmoins, il ne faut pas occulter que ce sont deux formes distinctes – le loisir n'est pas forcément un jeu – et on considérera plus précisément que le jeu « est une forme de loisir » (BROUGÈRE 2005a, p. 121). Le jeu

27. Il précise et confirme dans un ouvrage postérieur qu'il lui semble « à la fois plus valide et plus opératoire d'affecter le mot loisir au seul contenu du temps orienté vers la réalisation de la personne » (DUMAZEDIER 1974, p. 93). Même si SUE (1982, p. 96) nuancera quelque peu la définition initiale en y intégrant la part subjective de la personne en déclarant que : « une bonne définition du loisir devrait faire intervenir trois éléments : un temps objectivement libre, un temps qui soit subjectivement vécu comme tel, des activités qui, psychologiquement seraient perçues comme des activités de loisir ».

s'accomode bien mieux de la forme « loislve » – avec qui il partage des similarités²⁸ – que de la forme éducative (BROUGÈRE 2010).

On peut affirmer que le « *semi-loisir* » des enfants est une forme *limitée* et réduite de la forme du loisir des adultes parce qu'ils n'en maîtrisent pas forcément les finalités, le contexte et son contenu. Selon sa formalisation, ils doivent se plier à des fonctionnements plus ou moins *rigides* et prendre part²⁹ à des "*activités*" décidées, prévues, préparées et organisées pour eux, dont le sens peut leur échapper ; à l'inverse, ils peuvent participer à la décision, voire décider seuls des activités qu'ils réaliseront comme durant le "*temps libre*".

En définitive, est-ce que le centre de loisirs est un espace-temps de loisir ? Oui et non. Comme pour la place du jeu (cf. 3.3.2 p. 61), cette réponse ne peut être catégorique tant une variété de formes d'espaces-temps (cf. 4.2 p. 76) cohabitent durant une même journée. Dans le détail de la *forme éducative de l'animation*³⁰, d'une part, elle s'approche d'une forme de loisir durant les temps les moins formalisés ("*temps libre*") ou les espaces les moins déterminés (le cas des "*couloirs*" dans le centre observé) ; d'autre part, elle s'en éloigne pendant les temps les plus formalisés et notamment par une logique éducative comme le "*temps calme*".

Pour le cas plus précis des "*temps d'activités*", son analyse s'avère complexe par la cohabitation de "*l'activité*" programmée de l'animateur et celles des enfants dans les "*coins permanents*". Les deux peuvent se dérouler côte à côte sans se rencontrer (cf. 3.2.1 p. 50) tout comme elles peuvent se confronter (cf. 3.2.2 p. 52). Au travers des observations, il ne semble pas se dégager de règles implicites sur la limite entre la « cohabitation » et la « confrontation ». Au-delà du contenu et de son contexte, c'est la relation entre l'animateur et l'enfant qui semble en jeu. Autrement dit, certaines activités enfantines ne sont pas dérangeantes pour des animateurs alors qu'elles nécessiteront une intervention ferme pour d'autres.

[Ie 12, 9^h30]. En arts pla, des garçons se courent après et font une course-poursuite en passant devant Virginie ou Thomas... Peu après, Sophie les arrête : "*vous allez pas faire comme hier !*"

En repartant du PEL, il confirme l'intérêt pour la dimension éducative (p. 6) en s'éloignant du caractère « *désintéressé* » du loisir selon la définition de BRU (1988) : "*Nous parlons nous de loisirs éducatifs. Donc si pour l'enfant ce temps ne doit revêtir aucune finalité particulière, pour nous ce temps de loisirs est un enjeu important*". En quelque sorte, on retrouve la délicate mission de concilier des intentions éducatives des adultes avec des intentions « *désintéressées* » des enfants. Le document note aussi que "*la notion d'éducation ou de loisirs éducatifs font débat*". En effet, on l'aborde dans la section suivante.

28. Moins qu'une *similitude* qui aurait signifiée une correspondance « complète » entre les deux. Cela dit « *l'aspect mimétique* » défini par ELIAS et DUNINNG (1994) peut s'approcher de la modalisation de GOFFMAN (1991) ou « *la décision et la frivolité* » selon BROUGÈRE (2005a, p. 123).

29. Étymologiquement, ce terme invoque une implication moindre par rapport à une participation *active*, pleine et volontaire.

30. Ou du « *modèle colonial* » (HOUSSAYE 1989).

Le « *semi-loisir* » des enfants

On doit une formalisation *non-formelle* à l'influence de la *forme scolaire* qui s'étend bien au-delà de l'école comme l'affirmait³¹ VINCENT, LAHIRE et THIN (1994, p. 44) dans une « *société scolarisée, incapable de penser l'éducation autrement que sur le modèle scolaire même dans les domaines étrangers* » (PERRENOUD 1984, p. 73). L'usage de l'expression « *semi-loisir* » (PERSINE 2000, p. 159) par Joffre DUMAZEDIER me semble assez justement indiquer une distinction – dévalorisante – entre un loisir adulte et un loisir enfantin, ou plutôt infantile.

Là encore, c'est une question récurrente depuis MOLLO-BOUVIER (1994, p. 89) remarquant que « *l'idée de "vacance" (au singulier), de temps libre, c'est-à-dire libéré de l'obligation d'avoir toujours quelque chose à faire, continue à faire son chemin dans les souhaits des enfants, au point que ceux-ci réclament moins d'activités et plus de liberté* ». Remarque liée à l'étude déjà citée de la JPA (1992, p. 33) où les enfants reprochent en grande majorité « *le manque de liberté d'action* » et « *les horaires trop "scolaires"* ». Encore avant, une enquête de l'IFOREP (1985, p. 68–69) présentait quelques points de vue enfantins sur les CVL et l'on retrouve – encore – les mêmes attentes : « *les enfants jusqu'à l'âge de 10 ans ont tendance à décrire les activités comme des contraintes souvent pesantes [...]. Dans le discours des 10-12 ans, on retrouve l'opposition affirmée entre "jeux" et "activités". [...]. Les garçons et les filles de ces âges s'associent à la revendication générale de pouvoir davantage "s'amuser" de façon libre et informelle³², et d'avoir plus de temps pour des occupations personnelles.* »

Dans son article sur les Accueil de Loisirs (AL) de l'an 2000, BONNAFONT (1999, p. 108) posait les questions suivantes : « *Quel adulte accepterait de nommer loisir une activité qui lui est imposée ? Comment qualifierions-nous l'occupation obligatoire de notre temps par une activité choisie parmi un nombre limité de propositions ?* ». Autrement dit, il renvoyait à nos conceptions de l'enfance et au statut qui pouvait lui être accordé durant ses temps « libérés ». C'est aussi le sens de la question de GLASMAN (2005) : « *Leur reste-t-il du temps pour jouer ?* »³³.

Autrement dit, peut-on concevoir un loisir adulte équivalent à un loisir enfantin dans sa formalisation et pas forcément dans ses contenus ? Il semble que ce soit difficilement imaginable. Si la place du jeu dépend effectivement de la forme de la situation, elle dépend aussi de la façon dont elle sera investie par un animateur. *A priori*, certains animateurs – ou la direction – sont plus à même de négocier (cf. 3.2.1 p. 51) et d'autoriser le déroulement des jeux enfantins. Cette question sera l'objet du dernier chapitre. La place donnée au jeu des enfants est dépendante de « *l'activité* » de l'animateur et de la *formalisation* spatio-temporelle mais surtout de la relation des adultes aux enfants. En d'autres termes, on explorera le niveau de participation des enfants. Est-elle aussi réduite comme leur loisir le laisse entendre ?

31. Et se questionnait GLASMAN (1995, p. 140) ou comme POIZAT (2003, p. 124) nous en donne encore la confirmation.

32. Souligné par moi.

33. Pour approfondir la question du temps du jeu, on peut s'appuyer sur les travaux de MANNI (2004) citant GROSSIN (1999) à propos du temps scolaire : « *un véritable dressage à la rigueur des temps envahissants de la société industrielle programmée* ». C'est une question importante dans un monde où l'accélération semble immuable (ROSA 2010) au risque de l'aliénation (ROSA 2012). Reste-t-il un temps « *laissé au temps, un temps ouvert à l'investissement du joueur, non déterminé par l'extérieur* » (BROUGÈRE 2005b) ?

Chapitre : LA QUESTION DE LA RELATION ENTRE ANIMATEURS ET ENFANTS

5

« Quand j'emploie un mot, dit aussi Humpty Dumpty,
il signifie ce que je veux qu'il signifie, ni plus ni moins...
La question est de savoir qui est le maître, et c'est tout. »
DELEUZE (1969, p. 28–29)

SOMMAIRE

5.1	L'ANIMATEUR ET L'ÉDUCATION NON-FORMELLE	95
5.1.1	La "découverte" face au plaisir	95
5.1.2	Des comportements attendus ou des "punis"	98
5.1.3	Une représentation de l'enfance ?	102
5.2	UNE PARTICIPATION DOMINÉE	103
5.2.1	Une échelle à gravir	104
5.2.2	La participation au Messal	105

À PARTIR des réflexions issues des observations précédentes sur la variation de la *décision* et les variétés de *formes* des situations en centre de loisirs, il s'agit d'approfondir la question de la relation qui se lie entre les enfants et les animateurs. Plus particulièrement, on s'intéressera aux "règles" à suivre qui s'ajoutent à la formalisation groupale et spatio-temporelle.

On a vu que le jeu est majoritairement soumis à l'*encadrement* des animateurs qui en donne le *sens* ainsi qu'à la formalisation des moments de la journée. Retrouvons les mêmes rapports de domination en dehors des "activités" ? D'où vient cette dernière catégorie ? Elle est principalement issue de la récurrence fréquente de l'injonction à faire "doucement" de la part des animateurs que je note dès le [1e 10, 14^h16] et qui est devenue un objet spécifique le [1e 16, 17^h08]. Il ne faut pas oublier que la « *formalité des savoirs* » et la « *forme des relations sociales* » sont « *profondément liées* » selon LAHIRE (1993) (cité par MAULINI et MONTANDON 2005, p. 22). Autrement dit, la *forme sociale* n'influence pas seulement les *contenus* mais aussi les relations sociales des acteurs en présence.

Toutefois, il convient de préciser que l'on s'intéressera en premier lieu aux relations aux animateurs et non à la direction car elle est sensiblement différente ; entre autres par son attention à la *négociation* (cf. 3.2.1 p. 51) et une autre vision du "décloussonnement". La situation suivante montre aussi quelle est la priorité entre "l'activité" de l'animateur et celle de l'enfant.

[1e 13, 9^h15]. Arrivée dans le hall. Valérie discute avec Zoé de la veille devant le bureau.
[...] Puis elles évoquent la journée Asie et les décors réalisés. Valérie parle d'une animatrice qui cherchait à (faire) finir absolument sa fresque : "*On va pas forcer les enfants à faire une activité pour un truc de merde ?*".

En dernier lieu, l'exploration de cette question nous apportera quelques éléments montrant les capacités d'agir *stratégiquement* des enfants dans cette variété de formalisations qu'ils rencontrent et auxquelles ils se confrontent parfois.

5.1 L'ANIMATEUR ET L'ÉDUCATION NON-FORMELLE

Il s'avère que la formalisation éducative – voire scolaire – du loisir qui le transforme en « *semi-loisir* » (cf. 4.3.2 p. 91) infiltre aussi cette dernière question concernant la *relation* entre les animateurs et les enfants au sein d'un centre de loisirs. Ces intentions éducatives se retrouvent en premier lieu dans les "*activités*" proposées qui visent à "*faire découvrir*" de nouvelles activités et "*proposer des projets pertinents*" aux enfants (PEL, p. 36–40) en situant explicitement dans le cadre de l'éducation non-formelle.

[le 20, 12^h02]. Temps calme. Enfants assis ou couchés en jeux de construction avec Hélène. Ils n'ont pas l'air absorbés par le jeu proposé et animé par l'animatrice. Un semble puni car à l'écart du groupe. Et d'autres regardent à l'extérieur, gigotent, papotent entre elles. On dirait un "quart de singe" et Hélène corrige l'orthographe des mots épelés.

Les façons d'être en relation aux enfants renvoient aussi à l'existence d'un Enfant qui serait innocent, naïf, avide d'apprendre, et naturellement bon dont les pratiques doivent s'en approcher en étant sage, en faisant doucement, en ne courant pas... Malencontreusement, les enfants ne correspondent pas forcément à cette image « mythisée » comme le dirait CHOMBART DE LAUWE (1971) ce qui obligent les animateurs à exprimer quelques remontrances. Elles seront explorées dans un deuxième temps et elles montrent le deuxième aspect de la "*mission éducative*" des animateurs exprimée par la notion de "*cadre*" du PEL (p. 37)¹.

5.1.1 La "*découverte*" face au plaisir

En suivant le double processus de formalisation exploré dans le chapitre précédent, on remarque les traces de ces deux intentions dans les pratiques des animateurs au travers du jeu, et les formes variées qu'il prend, dont il révèle les tensions caractéristiques. Le centre de loisirs tente de réaliser l'union de ce qu'on peut qualifier d'*oxymore* : le « *loisir éducatif* ».

Celui-ci se repère à différents niveaux. Lors des nombreuses discussions informelles avec la "*direction*", elle faisait part de la difficulté à se positionner face aux enfants qui ne "*font rien*" (parmi les "*activités*" prévues) ou qui "*font toujours la même chose*" en restant toute la journée dans un "*coin permanent*" à jouer aux petites voitures ou au "*restaurant*", lire des bandes-dessinées, etc. Implicitement, se posait la question de savoir ce que les enfants allaient pouvoir découvrir alors qu'ils échappent à "*la mission éducative*" de l'animateur (cf. A.5.1 p. 217).

À un autre niveau, cette opposition se réifie dans la *forme* des moments d'une "*journée-type*" qui alternent des "*temps libre*" avec des temps « animés », et par définition, moins libres. Cette tension se retrouve aussi dans le PEL et les anciens projets éducatif et pédagogique qui s'appuient sur une définition de l'Éducation Populaire "*complémentaire de l'éducation formelle*" s'inscrivant, de fait, dans l'éducation non-formelle (cf. A.5.1 p. 214). On peut généraliser cette tension sans risques à l'appui de la recherche menée par ROUCOUS et ADAM (2011b) constatant une « *confusion entretenue* » après avoir « *questionner l'évidence* » (ROUCOUS 2010).

1. Dont on rappelle l'insertion par GUÉRIN-DESJARDINS (1943, p. 43) qui promouvait « *l'art d'influencer sans heurter* » et « *l'éducation par la récréation* » où il fustige les institutions que l'on qualifierait aujourd'hui de moins formelles (ibid., p. 7–11).

Des pratiques dialectisées

Cette tension n'est pas sans rappeler les observations multiples de HOUSSAYE (1995, 2005a) dans les Centre de Vacances (CV) dont il assurait la direction. Son fonctionnement – et sa forme spécifique – reposait notamment sur les « *jeux libres* » (HOUSSAYE 1995, p. 229–230) et il remarquait régulièrement les difficultés pour les animateurs de se positionner et d'agir lorsque la décision de l'activité est partagée voire déléguée aux enfants. Il dégage ainsi une première différence entre les animateurs dont les pratiques sont « *centrés sur le faire* » et ceux dont elles sont « *centrées sur l'être* ».

Si cette première différence renvoie au contenu, il en manque une deuxième concernant la forme et sa finalité. À partir des travaux de ROUCOUS (2007) sur la ludothèque et sa formalisation, on réalise que le jeu peut être utilisé selon deux finalités : le loisir ou l'éducation. BROUGÈRE (2005a, p. 147–148) évoque aussi ces deux processus possibles de formalisation éducative. C'est ainsi que le « *jeu en vacances* » su(b)it un « *détournement éducatif* » et il n'est plus une évidence pour ROUCOUS (2010). Les distinctions proposées (ibid., p. 212–214) sont aussi valables dans les « *temps d'activités* » ou le « *temps calme* » de notre centre de loisirs :

- le « *modèle scout* » qui valorise le jeu, car éducatif mais organisé dans des situations bien encadrées par les animateurs. Leur présence permet d'orienter le jeu, et la situation, dans une direction bien déterminée par les projets éducatifs ou pédagogiques.
- la tendance « *classique* » où le jeu sont des jeux (*game*) rendant ludique une activité menée et organisée par les animateurs au milieu d'activités « *manuelles* », « *sportives* », etc.

Par conséquent, en croisant ces deux processus en dialectiques, nous obtenons des pratiques qui sont (plus ou moins) partagées entre « *relation - organisation* » – soit « *centrées sur l'être* » ou le « *faire* » – et « *fermeté - flexibilité* » – soit « *éducation* » et « *loisir* » – (HOUSSAYE 2005b, p. 152) qui constituent les quatre pôles de deux *continuum* définissant (plus ou moins) précisément une situation². Cette propension à l'*unicité* motivée par la volonté et l'objectif de « *faire découvrir* » est relayée par un outil particulier : la méthodologie de projet qui ressemble à la « *fiche projet* » (cf. A.5.1 p. 221).

Face aux ambiguïtés du projet

« [Une chercheure] demande à l'animatrice si les enfants ont la possibilité de rester dans la cour, sans occupation précise. L'animatrice répond non, que cette activité n'existe pas, et ce que c'est seulement en fin d'année, quand les étudiants [...] ne sont plus là en raisons de leurs propres examens, que les enfants ont cette possibilité. À la question de l'enquêtrice, voulant savoir pourquoi cela ne se fait pas en cours d'année, l'animatrice répond : pour cela il faudrait faire un projet ! » (GLASMAN 2005, p. 56)

Cette opposition dans les pratiques peut aussi se retrouver dans cet outil devenu incontournable car l'animation est structurée par de multiples projets – édu-

2. À ce propos, on pourrait très bien comparer le(s) métier(s) d'animateur à celui de ludothécaire (BROUGÈRE et ROUCOUS 2003) et remarquer la différence de leurs cœurs de métier. Quand l'un se centre sur l'aménagement et la mise à disposition de jouets en quantité selon une organisation réfléchie en permettant un « *accueil libre* » – le contexte ou la forme –, l'autre se centre sur l'organisation « *d'activités* », planifiées, programmées avec du matériel précis durant un temps donné dans un espace délimité – des contenus.

catifs, pédagogiques, d'animation –, véritable « *doxa* » de la profession (LEBON 2005, p. 212–217) à interroger³. Sans explorer toute son « *anthropologie* » dense et complexe réalisée par BOUTINET (2005), on s'appuiera avant tout sur le rapport de cette notion à l'éducation et la pédagogie (ibid., p. 194–211).

À partir de la distinction que réalise ARDOINO (1984, 1987) entre « *projet-visée* » et « *projet-programmatique* », on peut distinguer, d'une part, ce qui relève d'une « *intention philosophique ou politique, une visée, affirmant, de façon quelque peu indéterminée, indéfinie, si ce n'est infinie, des valeurs en quête de réalisation* » ; et d'autre part, sa « *traduction stratégique, opératoire, précise, déterminée* » faisant appel à « *objectifs* », des « *plans* », un « *programme* » et un « *temps mesuré* » anticipé⁴. Autrement dit, il y a un *dessein* qui représente un *dessein* particulier. Pourtant, ce dernier n'est pas toujours explicité – même s'il est toujours présent, implicite – et le *dessein* se réalise sans un « *consensus suffisant* » supposant des « *négociations effectives* » avec les concernés qui suivent avec « *passivité* » le programme établi.

La « *négociation* » est, pour BOUTINET (2005, p. 201), la « *dimension essentielle* » – presque indispensable – permettant aux « *intéressés [...] de s'appropriier la situation dans laquelle il sont acteurs* » même si elle s'avère « *coûteuse en temps et en énergie* » ; sans celle-ci, « *le programme court le risque de tuer le projet* » (ibid., p. 202)⁵. En somme, le *dessein* et le *dessein* de notre action seraient déterminés par quelqu'un d'autre. Dès lors, on peut aisément se référer aux situations observées privilégiant la « *fiche projet* » qui implique la programmation et la planification d'une « *activité* » à la finalité difficilement perçue (cf. 3.1.1 p. 42) ou sans être à l'abri d'*attirances* (cf. 3.1.1 p. 40) avec celles où la direction s'est employée à négocier avec les enfants (cf. 3.2.1 p. 51).

Plus largement, DELLA CROCE, LIBOIS et MAWAD (2011) évoque, tout au long de leur ouvrage⁶, la tension pour les professionnels de l'animation à concevoir des projets pour un « *public* » – en répondant parfois à des appels d'offres ou à projets – tout en le construisant avec les personnes, grâce à des méthodes participatives qui prennent beaucoup (trop) de temps. Dit autrement, il est fait l'économie d'une négociation du sens de l'action à l'origine de la rencontre entre l'animateur et des enfants, des jeunes ou des adultes présents. Il ne reste qu'un *projet-programmatique* dont l'animateur en est l'auteur et un « *public visé* », agents voire simples spectateurs de l'action, des contenus « *non-sensés*⁷ » prévus pour eux.

Sans conteste, on peut lire cette dualité dans les « *deux modèles* » produits par GILLET (1995, p. 80) entre « *l'animation consommatoire* » et « *l'animation abstraite* ». À ceux-ci peuvent correspondre les figures de « *l'animateur-technicien* » et celle de « *l'animateur-médiacteur* ». Le premier sera caractérisé par « *l'activité* », une posture « *d'agent* », un temps programmé quand le deuxième sera marqué par « *l'action* », une posture « *d'acteur* » et un « *projet partagé* » (GILLET 1998, p. 41). Dès lors, on comprend mieux la difficulté des animateurs à négocier un sens partagé, s'adapter à la multiplicité des pratiques enfantines voire à « *ouvrir* » leurs « *activités* » (cf. 3.3.2 p. 62). On rejoint alors les critiques de ROUCOUS (2007, p. 68) pour qui les projets

3. À la manière de la prochaine publication de HOUSSAYE (2012) réunissant les dernières recherches sur les ACCEM.

4. ARDOINO (1984) use de nombreux exemples : « *le plan ou le programme, le modèle, l'esquisse, le canevas, l'épure, le scénario, la maquette, le schéma, mise en forme logique* ».

5. Si on se réfère à l'univers scolaire et ses pédagogies, la *pédagogie de projet* deviendrait alors une *pédagogie par objectifs* qui, « *en valorisant de façon excessive les buts à atteindre était devenue à la fois formelle et trop opératoire* » (BOUTINET 2005, p. 203–204).

6. Entre autres, dans les passages suivants : p. 16, p. 41, p. 98, p. 139–152, p. 206, p. 211, p. 227–229.

7. « *In-desseinés* » pour ne pas dire « *insensés* » qui serait à prendre au sens propre : n'ayant pas de sens, de signification pour une personne.

« fixent de façon précise, voire normative, les ambitions en matière d'évolution de l'enfant ou plus exactement les aboutissements auxquels l'action éducative veut parvenir. Une telle perspective éducative oriente et conditionne ainsi tout accueil, voire toute interaction avec l'enfant ». Qui plus est, la rationalisation de l'action concerne aussi le projet pédagogique dont l'écriture réglementée (cf. 2.2.1 p. 26) induit un séjour qui « paraît en bonne partie ficelé avant même son commencement » (PESCE 2007, p. 166).

Jouer peut-il se planifier, se programmer, se prévoir sans les principaux concernés? On peut en douter tant la méthodologie de projet renvoie à une conception rationnelle et téléologique de l'action. Par ses aspects arbitraires, aléatoires, possibles, situés, le jeu s'en éloigne considérablement voire s'y oppose frontalement⁸. Cette différence conséquente est observable dans les foot (cf. 3.3.2 p. 59) mais surtout dans les deux « domaines propres » des animateurs et des enfants (cf. 4.2 p. 76). On retrouve, en creux, les débats à l'origine d'une théorie de l'action située qu'a pu élaborer SUCHMAN (1987) (cf. 1.2 p. 10) et poursuivie par d'autres travaux montrant la « créativité de l'agir » (JOAS 1999) en situation.

L'unicité ou la diversité du contenu est fortement lié à sa forme qui en donne une orientation par sa rigidité ou sa souplesse. Cette opposition entre loisir et éducation au niveau des pratiques n'est pas étrangère à l'influence de la forme scolaire (VINCENT, LAHIRE et THIN 1994) (cf. 4.2.3 p. 82) qui infiltre aussi les relations entre les animateurs et les enfants. Après le cas des pratiques compétitives (cf. 4.2.3 p. 83), cette influence de la forme scolaire est visible lorsqu'on aborde les "règles de vie"; « règles » qui sont un des instruments marquants de cette forme de socialisation (VINCENT 2008, p. 48).

5.1.2 Des comportements attendus ou des "punis"

À travers les situations précédentes et suivantes, il est apparu un aspect important de la relation entre animateurs et enfants que l'on peut comparer à une éducation comportementale en se rapprochant des origines hygiénistes (LEE DOWNS 2009) voire orthopédiques (VULBEAU 1993) des premières collectivités enfantines à la fin du 19^e siècle. Le lien a été fait lorsque j'ai entendu la demande (régulière) faite aux enfants de "s'asseoir correctement" [1e 19, 12^h32].

Comme pour la question du cadre (cf. 4 p. 65), cette catégorie apparaît d'abord lors des jeux enfantins à partir des "règles" affichées mais elle peut s'étendre à d'autres situations de la journée. En plus des contraintes liées aux "activités" des animateurs et à la formalisation spatio-temporelle, on peut en ajouter une supplémentaire à propos du comportement attendu de la part des enfants par les animateurs. Celui-ci aura nécessairement une conséquence sur leur attitude ludique même si certains enfants prennent en compte ces "règles" (cf. 5.2.2 p. 105).

Que se passe-t-il en cas d'infractions⁹? En général, la première intervention consiste à prévenir le contrevenant ou à lui demander de sortir de la salle. Dans un deuxième temps, la "punition" consiste à rester assis pendant une durée arbitraire jusqu'à ce que l'animateur décide de la fin. Pour les récidivistes, la troisième issue est le bureau de la direction – d'une durée variable avec la possibilité d'en discuter avec les parents – et la dernière est le refus de l'accueil de l'enfant comme pour les « Dupont » [1e 20, 8^h51].

8. JOAS (1999, p. 42) dénote « l'oubli » de PARSONS (1947, p. 297) qui devait traiter du problème que posait le jeu – et l'art – à sa théorie sociale de l'action autour d'un schéma de moyens et de fins.

9. Toutes les journées ont leur lot de "punis" et il serait long de citer toutes les situations.

Pour jouer "calmement"

Parmi les contraintes déjà évoquées, il y a celles concernant l'espace dès lors que des "coins permanents" sont fermés [1e 18, 11^h49] ou quand le terrain est délimité voire restreint au préau.

[1e 13, 16^h20]. Sophie s'occupe de réunir les enfants "éloignés du troupeau", du préau principal. Au bout de cinq minutes, la majorité des jeux annexes en dehors du préau s'arrêtent. À part les quelques-uns qui jouent encore à se poursuivre et à faire la course qui, parfois, débordent un peu. À côté, le bus et les enfants se préparent à partir... [1e 13, 16^h46]. Plus loin, Laurène délimite l'espace à jouer : "Vous ne dépassez pas la route goudronnée... puis vous allez mettre vos manteaux". Peu après, Thomas en rajoute une couche et plus aucun enfant ne joue en dehors du préau. Il ne pleut pas.

Par ailleurs, l'extérieur est un lieu où l'on doit porter son manteau lors de cette période de l'année ; qu'il pleuve ou non. Ils sont l'objet d'un grand nombre de remarques et remontrances de la part des animateurs en particulier lors du "temps libre" et après le "goûter".

[1e 10, 13^h13]. Un brin de soleil, les enfants peuvent aller dehors après une bonne pluie. Marion répète plusieurs fois à plusieurs enfants d'aller mettre leur manteau. Des enfants jouent aux militaires, se tirent dessus et se roulent par terre. Marion intervient encore : "on ne se traîne pas par terre, c'est tout gadouilleux..."
[1e 10, 13^h38]. Martine rappelle encore les enfants sans manteaux... d'aller les chercher. "Ooh non. Pas le manteau..." râle un petit garçon.

À l'intérieur, alors qu'ils jouent, les enfants doivent respecter les "règles" qui sont affichées dans les différentes salles et "pôles" d'activités. Il s'agit pour eux de "jouer calmement" et "sans crier" après avoir demandé l'autorisation de prendre un jeu à un animateur.

[1e 13, 17^h44]. "On range tout les enfants". C'est l'heure de ranger. Une fille me demande si elle est obligée d'y aller. Je renvoie vers Simon. Elle demande le Othello. Simon répond : "Tu veux y jouer avec qui?". Lorsqu'elle montre une copine, il accepte : "d'accord, tu peux le prendre et jouer avec elle."

Parfois, il leur faut aussi demander la parole d'une façon qu'ils connaissent bien durant le reste de l'année scolaire.

[1e 17, 11^h57]. À la bibliothèque, ils jouent au pendu. "On se calme et on lève le doigt..." demande l'animatrice. Les non-jouant sont couchés et attendent...
[1e 19, 11^h42]. [...] . Puis elle enchaîne sur un jeu de mimes pendant lequel il faut lever la main et "s'asseoir correctement"

Même durant le "temps libre", des groupes de copains peuvent se retrouver à devoir faire un jeu avec d'autres enfants. Ainsi, Quentin précise à un groupe d'enfants : "J'ai dit que je sortais qu'un ballon et que vous jouez ensemble !" [1e 12, 13^h28]. Ce ballon de foot est l'objet de bien des convoitises car il attire plusieurs petits groupes d'enfants qui veulent tous jouer avec, mais sans les autres. Malgré les tensions qui naissent entre les plus petits et les plus grands, les interventions de Laurène pour mettre de l'ordre avec deux équipes et des règles ; il ne dérogera pas à sa décision initiale.

Autrement dit, si les animateurs ne peuvent décider si les enfants vont effectivement jouer, ils contrôlent tout de même le cadre de cette activité ainsi que son commencement en autorisant à prendre du matériel. Ce contrôle comportemental du corps s'observe aussi lors des déplacements.



FIGURE 5.1 – Affiches dans la salle de jeux de société

Pour se déplacer “en marchant”

Dans une section précédente, on avait vu l’investissement et l’utilisation divergente du couloir par les enfants et les animateurs malgré le “décloisonnement” (cf. 4.1.2 p. 71). À cela, il faut ajouter une autre règle – sûrement la plus générale à beaucoup d’ACCEM – qui est l’interdiction de courir à la fois dans les salles et dans les couloirs au risque de devoir faire un aller-retour en marchant.

[1e 12, 11^h20]. Jordan, Noah et son copain arrivent en courant... Marion les arrête : “Venez là, venez-là... On est où là ? On est au village, on peut courir ici ? Donc vous repartez...”

[1e 17, 12^h36]. Départ du self. Ça rigole et ça glisse sur la rampe d’accès. “Tu repars et tu reviens calmement” demande Anne au glisseur.

[1e 13, 12^h25]. Virginie prend un groupe : “Allez, on se range les copains... et sans courir...”. Tout comme à la sortie de la cantine : “En rang deux par deux...”

Il apparaît dans cette dernière observation une deuxième règle importante lors de déplacements particuliers qui doivent se dérouler “en rang, deux par deux” notamment pour aller au “self” ou en revenir¹⁰, “sortir à la clairière”¹¹, partir à la “maison de retraite”. C’est, semble-t-il, un moyen utilisé pour capter l’attention des enfants « dérangés » et compter les enfants.

[1e 11, 12^h19]. Passage rapide au self. Un groupe s’en va avec Thomas et Karine. “On se met en rang deux par deux sinon on ne part pas...”

[1e 17, 11^h29]. “Hé, je t’ai poussé, maintenant, c’est à toi de me pousser !”. Une course poursuite s’engage entre une fille et un garçon. Simon : “Rangez-vous !”. Les enfants se mettent deux par deux et Bertrand rajoute : “Nous, on est pas pressé, alors on va attendre tant que vous serez pas rangés...”. Un jeu de “pousse” commence. “Les filles, rejoignez le rang...” et elles s’exécutent. Les 26 enfants sont ordonnés “deux par deux”, ayant chacun leur manteau sur le dos.

Mais le plus intéressant réside dans l’étonnement de la direction qui ne semble pas au courant de cette pratique : “Quoi ? Vous vous rangez souvent au centre ? — Oui, pour aller en sortie...” [1e 13, 14^h15]. En premier lieu, cela confirme une relation différente aux enfants entre la direction et les animateurs. En second, ces pratiques de contrôle effectuées par les animateurs ne sont pas prescrites par la hiérarchie ou le projet pédagogique et sont peut-être issues d’un milieu extérieur au centre de loisirs.

Plus classiquement, et comme pour les jeux de société, il peut être nécessaire de demander une autorisation pour aller aux toilettes. Même si le “décloisonnement”

10. [1e 17, 12^h00].

11. [1e 17, 9^h56].

permet *a priori* une grande mobilité des enfants, lors des rassemblements en "groupe d'âge", cette possibilité n'est plus la règle implicite.

[1e 18, 17^h15]. Julie demande : "Ils sont où les autres ? — Ils sont allés aux toilettes... — Oui, mais Ryan, il m'a pas demandé !"
 [1e 11, 17^h45]. Ils demandent à Hélène : "On peut aller aux toilettes ? — Ben, tu y vas et après il y va... — Oui, mais on veut y aller tous les deux..."

Cependant, il faut remarquer que toutes ces règles sont aussi appliquées dans le "centre maternel" comme en témoigne les situations suivantes concernant les couloirs et le fait de courir¹². Lors de mes observations, je l'avais considéré comme la pro-pédeutique au centre "primaire" de la même façon que l'école maternelle prépare à l'école primaire [1e 19, 12^h32].

[1e 16, 17^h35]. Retour en "maternel". Des enfants se courent après dans la salle poly. Pas de réactions... Finalement : "Arrêtez de courir !", l'animateur intervient. "Essaye de m'attraper et de me crier dans les oreilles..." et les deux coureurs repartent de plus belle.
 [1e 20, 15^h27]. Plusieurs fois dans les couloirs, j'entends des : "Si vous voulez faire un jeu, vous allez dans les salles, vous ne jouez pas dans les couloirs..."

Pour autant, on retrouve une autre attention du côté de la direction qui pose la règle tout en ouvrant la possibilité de courir en allant dehors [1e 19, 15^h28].

Ordres et questions rhétoriques

Une dernière caractéristique de la relation animative est apparue assez tardivement [1e 18, 14^h03] mais s'est révélée présente tout au long de la réalisation du terrain. Dans la grande majorité des interventions relevées – de la simple demande à la remontrance –, les expressions se construisent autour d'une phrase interrogative n'appelant aucune réponse. Par exemple : "Et ton manteau, il est où ?" qu'il s'agit d'interpréter en : « Tu as tout intérêt à te dépêcher d'aller chercher ton manteau ». Ces questions rhétoriques renvoient aux règles évoquées ci-dessus.

[1e 10, 8^h45]. Sophie leur demande ensuite, sûrement étonnée de leurs passages, en arts pla : "qu'est-ce que vous faites les garçons ? — Il fait que nous suivre... — D'accord. Mais vous arrêtez de courir !" A priori, ils souhaitent se détacher d'un des garçons. Plus tard. Sophie redevient au même groupe de garçons : "Vous allez pas circuler dans tous les sens tout le temps ?"
 [1e 11, 11^h00]. Quentin : "les garçons, vous allez jouer par là-bas ?" en les dirigeant vers le coin des légos. À d'autres : "les garçons, vous faites un peu moins de bruit"

Lors des "activités" dirigées par les animateurs, les questions disparaissent au profit d'ordres directs légitimés par leur position de force quant au sens de la situation et sa formalisation. On peut l'observer lors du "temps calme", le "temps d'activité" ainsi que durant le moment du départ, après le "goûter".

[1e 18, 12^h00] "on reste couché" et silencieux : "à 3, je veux plus entendre un seul bruit !"
 [1e 18, 15^h46]. Un cerceau attire un enfant. "Yannice, tu ne joues pas au cerceau...".
 [1e 11, 16^h59]. "Alors ce soir, c'est Tomate. [Réactions diverses]. Paul tu veux pas jouer ? Non ? Alors tu rentres..."

12. On aurait pu rajouter le cas des toilettes [1e 13, 10^h39].

Avec un enrobage « ludique »

Quelques fois, ils peuvent être présentés sous la forme d'une "règle du jeu" dès qu'il faut être calme et silencieux pendant le temps calme [1e 13, 12^h21] : "Joan, la règle du jeu, elle marche pour toi aussi... Pas de musique, pas de bruit... et assis" ajoute Virginie ; ou pour ne pas toucher les vitres [1e 16, 14^h10] ou encore lorsqu'il faut ranger le matériel suite à une "activité" au son du sifflet de l'animateur [1e 20, 15^h54] : "Ceux qui rangent ont gagné !" Ce n'est pas sans rappeler les conseils de André LEFÈVRE (BERTIER et al. 1942, p. 32) : « Trouvez-lui [à l'enfant "oisif"] une occupation nette, il s'y attellera. Présentez-lui cette occupation sous la forme d'un jeu, il se passionnera ». Ou le retour de la « ruse pédagogique » de ÉRASME (BROUGÈRE 1995, p. 69).

On peut associer ces types d'interventions à la posture adoptée par l'animateur. Sa maîtrise de l'activité ludique et son contrôle du "cadre" dans lequel elle se développe se traduit aussi au niveau corporel. Spatialement, sa direction, sa menée, son arbitrage se remarquent par la place centrale ou surplombante – debout quand les enfants le sont, assis en hauteur lorsqu'ils sont assis par terre – qu'il occupe. Quelques fois, il peut aussi user de la voix pour se faire entendre.

[1e 13, 10^h33]. Je croise Nadia qui hurle : "Hé les gars ! Venez ici ou vous allez dans les salles mais vous arrêtez de faire n'importe quoi !". Ces garçons jouaient à cache-cache dans les couloirs un peu avant d'aller à l'extérieur. Mais ils étaient avec Justine, une AVS qui s'occupe d'un des garçons.

[1e 20, 14^h00]. Marie hurle : "Dans les salles !". Je sais qu'il est 14^h00, même sans regarder l'heure. Tous les enfants rentrent et le matériel se range avec quelques répétitions. "Tout le monde dans les salles" hurle encore Marie.

En associant ces éléments, que nous apprennent-ils sur la relation entre animateurs et enfants ? À première vue, il semble que la discussion et la négociation soient difficiles aux moments « rigides » (par leur formalisation) de la journée. De façon implicite et caché, il semble se dessiner une conception de l'enfance liée à son étymologie qui est « loin d'être anodine » (DELALANDE 2001, p. 24). En effet, « ce que l'enfant doit être ou doit devenir influence ce que l'enfant doit faire » (MOLLO-BOUVIER 1994, p. 81).

5.1.3 Une représentation de l'enfance ?

Le mot « enfant » est issu du latin *infans*, il est composé « du préfixe négatif in- et du participe présent de *fari* [signifiant] « parler » » (DELALANDE 2001, p. 24). Il désigne alors quelqu'un qui « ne parle pas », qui est « incapable de parler ». Il est aussi utilisé dans de nombreuses expressions communes avec une connotation péjorative : « ne fais pas l'enfant », « cesses ces enfantillages, choses puériles », « ce n'est pas jeu d'enfant » « se dit quand il s'agit de choses sérieuses et importantes » (LITTRÉ 1877).

En arrière-plan, l'enfance renvoie à ce qui est inachevé, perfectible, en développant par ses incapacités qui entraîne son statut d'infériorité. Par conséquent, il doit grandir :

- Soit en cultivant ses dispositions naturelles à la manière de ROUSSEAU (1762) en le protégeant des influences néfastes de la société. Apparait alors un enfant « naïf », « innocent », « vulnérable » qu'il faut préserver en le séparant d'une vie sociale dangereuse.
- Soit en le tutorant car il est né du péché originel et il faut en redresser les torts (MONTANDON 1998, p. 14). « Sage comme l'enfant Jésus, se dit d'un enfant

qui est sage et obéissant » (LITTRÉ 1877). En ressort une enfance immorale dont l'éducation doit en combler les manques.

Plus généralement avec l'influence de la « *forme scolaire* », VINCENT, LAHIRE et THIN (1994, p. 44) nous donne un aperçu des implications de cette conception de l'enfance :

« Lorsqu'on observe les relations entre adultes et enfants [...], ce qui est patent, c'est la propension à faire de chaque instant un instant d'éducation, de chaque activité une activité éducative, dont la finalité est de former, de former les corps, de former les connaissances, de former leur morale, le tout étant indissociable ».

Dans le même sens, les travaux précurseurs de CHOMBART DE LAUWE (1971) à propos de quatre terrains possédant une urbanité variée montraient comment une « *attitude autoritaire* » s'accordait à la conception précédente de l'enfance inadaptée mais mythifiée par « l'Émile » rousseauiste. Il est difficile de ne pas faire un lien avec l'attitude des animateurs observés.

« Dans l'attitude "autoritaire", l'enfant se trouve mythifié, et cette image idyllique d'un enfant créateur et proche de la nature fonctionne comme masque du réel en exprimant l'idéalisé. Mais pour le cas pratique, particulier, le mythe devient par trop inopérant et l'enfant se trouve totalement déterminé, dirigé, contrôlé. »

(ibid., p. 220)

C'est en ce sens que l'on peut mieux comprendre la remarque de Nadia à propos du « *bon groupe* » qu'elle voit à côté des « *oufs* » dont elle a la charge.

[le 17, 11^h52]. Temps calme. Arts pla. Ils discutent de ce qu'ils ont aimé ou pas durant la matinée. Tout le monde a aimé sa matinée dans un ensemble étonnant. Une fille demande quel jeu on va faire ensuite... Pendant ce temps, Nadia passe : « *Ça c'est un bon groupe!* ». Ils sont assis en rond, silencieux et patients en attendant Pauline. « *À côté, ce sont des oufs!* ». Ils discutent ensuite du repas et du goûter [...] . Déroulement similaire en jeux de mimétisme. C'est moins calme chez les Boss. Sûrement les « *oufs* » de Nadia ?

Partant de là, cette conception d'un *enfant-futur*, calme voire silencieux, qui fait doucement et qui marche uniquement, concorde avec la formalisation du centre de loisir très proche du *modèle colonial* lui-même issu de la *forme scolaire*. Incidemment, le rapport à l'enfance des animateurs s'en retrouve influencé et se doit de s'inscrire dans des perspectives éducatives. Comme le disait GUÉRIN-DESJARDINS (1943, p. 14), les « *moniteurs* » doivent imaginer « *son groupe et chaque enfant en particulier tels qu'ils devraient être*¹³ ».

5.2 UNE PARTICIPATION DOMINÉE

On a vu les possibilités ludiques qu'offraient le centre de loisirs selon la formalisation de la « *journée-type* » et on vient de voir comment les animateurs pouvaient limiter un peu plus la capacité d'agir des enfants en raison de leur « *mission éducative* » envers l'Enfant *en devenir*. Cette section servira à explorer les effets de ces intentions éducatives « *non-formelles* » sur la participation des enfants.

Cependant, il est souhaité une toute autre place pour les enfants dans le PEL (p. 39) : par moments, ils devraient être « *acteurs* » voire « *auteurs* » de leur loisir.

13. Souligné par l'auteur.

Le sont-ils vraiment ? Ou, plus justement, à quels niveaux de participation sont-ils considérés dans le centre de loisirs ? Dans la continuité des analyses précédentes, cette participation est variable selon les moments de la journée mais elle peut s'associer à la présence de l'activité ludique. Avant cela, il conviendra de se mettre d'accord sur la notion de *participation* et de ses liens, plus généralement, avec le loisir et le jeu. Quelle participation appellent-ils ?

Dans un deuxième temps, il s'agira de comprendre comment peuvent cohabiter cette volonté de donner un pouvoir d'agir aux enfants avec la "*découverte*" voulue par les animateurs et les contraintes qu'ils imposent aux comportements des enfants. Sont-elles conciliables ? Le divertissement – et sa forme ludique – recherché par les enfants est-il soluble dans la *forme éducative de l'animation* ? Autant de questions qui révèlent une enfance entre « *dépendance et autonomie* » (BROUGÈRE 1998).

5.2.1 Une échelle à gravir

Communément pour évoquer la question de la *participation*, on fait appel à « l'échelle » de ARNSTEIN (1969) qui définit huit niveaux selon lesquels des personnes participent plus ou moins – en étant informés, consultés, concertés ou associés – à la décision portant sur une action ou un « projet ». Comme on a pu le constater, les concernés par ce projet ne sont pas toujours conviés à négocier (cf. 5.1.1 p. 96) ni de son orientation ni de sa planification ; ou pour reprendre la métaphore utilisée jusqu'ici, le dessein et son dessin. Plus souvent, il est évoqué les termes suivants : être l'acteur de, voire l'auteur de, son action que l'on retrouve dans le PEL du centre de loisirs observé (p. 39).

En effet, on peut différencier avec ARDOINO (1987) les postures de « *agent* », « *acteur* » et « *auteur* » qui sont distinguables par leur maîtrise et leur pouvoir sur la situation : l'agent est sérieusement déterminé par son environnement, l'acteur serait « *co-producteur de sens* » mais il reste un exécutant tandis que l'auteur en serait le créateur ou le fondateur ; voire il pourrait (se) *jouer* de la situation. À partir de là, quelle est la frontière entre la forme du loisir et la forme ludique ? Tout en sachant que la forme ludique est une forme spécifique de loisir (BROUGÈRE 2005a, p. 121) (cf. 4.3.2 p. 89), il précise :

« La spécificité du jeu au sein du loisir ne serait pas de l'ordre d'une catégorisation étroite (le jeu comme un type de loisir parmi d'autres), mais de l'ordre d'une forme, d'une dimension supposant l'interactivité, l'implication du joueur dans la décision, facteur d'incertitude. Le loisir devient ludique ou prend une forme ludique quand, au-delà du second degré et de l'absence de risque, la participation se fait active, interactive, l'action du participant influant le devenir de l'action. »
(ibid., p. 137)

En ce sens, il est important de différencier le spectateur d'une pièce de théâtre de celui qui la joue, qui en est l'acteur ; même si ces deux activités peuvent être un loisir. On retrouve la même idée pour HENRIOT (1989, p. 267) : « *le joueur est à la fois auteur et acteur de son acte* ». On pourrait même dire que le joueur jouant est *auteur* de la forme et *acteur* du contenu. Il est à la fois le comédien et le metteur en scène si on use de sa métaphore théâtrale (ibid., p. 78–79). Rien d'étonnant au vue des caractéristiques de la *forme ludique* car « *celui qui décide et qui entreprend de jouer s'engage toujours dans une opération qui a pour but la réalisation d'un projet. [...]. Il [le jeu] se présente toujours comme une conduite dont le joueur s'attribue la maîtrise, comme une manière d'être et de*

faire dont le choix ne dépend que d'une décision arbitraire de sa part [...]. » (ibid., p. 186–187). Rapidement, si le jeu « est l'exercice du possible » (ibid., p. 236), il faut prendre en compte deux formes : « la possibilité et le pouvoir » (ibid., p. 251). Or, on a vu comment les possibilités offertes aux enfants selon les moments sont variables ; leur pouvoir l'est tout autant. Que se passe-t-il si les enfants ne peuvent pas être « auteur et acteur » du jeu ? La section suivante en explore les possibilités.

5.2.2 La participation au Messal

À la recherche de leur « juste équilibre entre des temps programmés, planifiés [...] et des temps complètement libre », la participation varie entre « peu ou pas de marge de manœuvre » (PEL, p. 39) et une plus grande autorisation. Cette dualité se retrouve pendant les temps « d'activités » lorsque les animateurs proposent leurs « activités » auxquelles les enfants prennent part à côté des « coins permanents » où ils s'engagent pleinement. On comprend alors que les enfants jouent plus « facilement » dans les « coins » (cf. 3.1.2 p. 47) et rentrent plus difficilement dans les « jeux » des animateurs (cf. 3.1.1 p. 40) car ils ne participent pas à se mise en place.

Selon les formalisations opposées entre le « temps libre » et le « temps calme » (cf. 4.2.2 p. 79), on s'autorisera à faire un parallèle entre une participation élevée et la possibilité de jouer. Moins la situation est formalisée, plus on pourra y jouer ; et inversement. Par les possibilités de décisions, le « temps libre » est propice au jeu tandis que le « temps calme » n'appelle aucune décision particulière, et donc participation des enfants, car l'animateur en dirige le contenu. Cela dit, certains animateurs acceptent les propositions enfantines [le 13, 11^h38] (cf. 4.1.3 p. 74), ils autorisent la participation infantine. À un autre degré, « l'arbre à idées » peut être un outil de consultation sur la programmation des activités mais seulement s'il est utilisé (cf. 3.1.1 p. 38).

Ainsi, durant la journée, les enfants disposent d'un pouvoir d'agir qui varie entre la posture d'agent et celle d'auteur. Ce pouvoir sur le sens de la situation est inversement proportionnel à celui des animateurs comme nous le montre la première question (cf. 3.3.2 p. 61). C'est bien parce que les animateurs n'(e) (im)posent pas l'unicité de leur forme ludique que la diversité de la forme ludique infantine peut se développer. On retrouve ici l'analyse de HOUSSAYE (2005b) mais on peut la mettre en lien avec la forme de la situation qui légitime le pouvoir d'agir des enfants ou celui des animateurs.

D'autres situations viennent confirmer cette règle implicite. Il ne faut pas oublier que les enfants arrivent à exploiter les contours flous – car peu institués – de certains espaces comme les couloirs profitant de l'absence continue des animateurs. Pour autant, comme leur participation n'est pas attendue, leurs activités se confrontent à celle de l'animateur (cf. 3.2.2 p. 52) et ils font l'objet de remontrances (cf. 5.1.2 p. 98) voire ils sont « punis ».

Des stratégies enfantines

Si on peut considérer qu'ils pèsent beaucoup de contraintes sur le loisir des enfants, ils arrivent toutefois à les prendre en compte et à jouer – bon gré mal gré – ces dernières. Cette section dévoile quelques stratégies apportant des réponses aux interrogations de DANIC, DELALANDE et RAYOU (2006, p. 56) : « jusqu'à quel point les enfants se plient-ils aux contraintes créées par les adultes ? Jusqu'à quel point contribuent-ils à les modifier ? ».

Plus précisément, ce « *point* » peut être mesuré par la distance des pratiques enfantines au regard de celles attendues par les animateurs. En utilisant les zones d'ombres du fonctionnement, les « points aveugles » des animateurs et en profitant de leur mobilité avantageuse, certains enfants usent stratégiquement du centre de loisirs et de sa formalisation ; souvent au grand dam des animateurs. Si on utilise la métaphore ludique utilisée par CROZIER et FRIEDBERG (1977) pour analyser l'agir dans une organisation, on peut avancer l'idée que les enfants « se jouent » aussi du centre de loisirs.

En premier lieu, il existe une possibilité de partir au self et donc d'être parmi les premiers servis tous les jours. En fin de matinée, lorsque le rangement annonce la fin de "l'activité" des animateurs et le début du "temps calme" avec la fermeture de la porte de la salle, quelques enfants – des copains – choisissent la « bonne » salle. *A priori*, c'est l'apanage des "grands" qui sont plus à même de connaître l'ordre ainsi que les horaires de passage des différentes salles.

[1e 12, 11^h25]. [...] . Interruption par des grands garçons qui arrivent dans la salle. Elle leur dit : "Vous allez me faire le coup tous les jours ? — Ben, vous mangez en premier aujourd'hui ?"

Plus avant, on avait vu comment le couloir était une *arena* où se rencontraient un *setting* enfantin en opposition à un *setting* adulte. En voici deux exemples que l'on peut qualifier de « typique » :

[1e 12, 9^h51]. Melvin avec un petit groupe de garçons propose : "on joue à cache-cache ? ! — Oui" mais "on a pas le droit de courir... — Oui, mais sans courir alors..."
 [1e 18, 15^h08]. Dans les couloirs, des garçons et des filles se cherchent et se font passer des mots... "Demi-tour, Luciano, c'est sans courir...". Alors Luciano repasse en marchant "vite" tout en regardant Julie et il finit en courant lorsqu'elle ne le voit plus.

Mieux que les couloirs, un autre espace est encore plus stratégique : les « dégagements » à la croisée des salles et en particulier celui entre la salle de "jeux de construction", la "bibli" et la salle de "jeux de société". Disposant de grands placards vides et de quatre portes pour se cacher derrière, c'est un endroit propice pour de nombreuses rencontres.

[1e 11, 15^h52]. Des enfants jouent à cache-cache et se préparent, comme hier, dans l'entre-salle des jeux de société-BCD-salle de construction.
 [1e 19, 14^h56]. Dans le couloir, l'ancienne mariée et l'ancien cow-boy se cachent dans le placard, entre la biblio-jeux de construction et jeux de société, et s'interrogent sur ma future réaction alors qu'ils ont vu que je les avais vus. Je me dépêche de poursuivre mon chemin.

On pourrait aussi évoquer les jeux dans la bibliothèque (cf. 4.1.2 p. 72) mais on s'attardera sur la prise en charge de la "banque" (de prêt) de la salle de "jeux de société". Dès lors qu'il n'y a pas d'animateur en poste sur le tabouret – comme il est prévu dans le fonctionnement –, plusieurs cas de figure se présentent aux enfants : soit ils se servent eux-mêmes, soit ils font le service. Seulement jusqu'à ce que l'animateur s'en aperçoive, bien entendu.

[1e 13, 10^h21]. Une trentaine d'enfants sont dans la salle de jeux de société qui réunit le plus de monde. Thomas et Virginie sont à la même table pendant que les enfants se servent à la banque et se débrouillent même en escaladant le tabouret de comptoir.
 [1e 13, 11^h47]. Un garçon tient la banque de prêt et en donne aux enfants qui le demandent. 11^h55. Thomas résout le problème entre Khalid et un autre garçon qui cherchait aussi à tenir la banque de prêt : "*Je veux personne là-bas !*". Ils en profitent alors pour prendre un jeu. Thomas les prévient qu'il faudra le ranger après.
 [1e 16, 9^h30]. En salle de jeux de société, Virginie et Nadia sont à la même table pendant que les enfants se servent à la banque tous seuls. Il y a bien sept jeux plus celui à découvrir qui sont sortis. [...] Nadia aperçoit les enfants qui se servent et ferme la banque : "*Plus de prêt ! Vous faites avec ce qui est sorti...*"

Dans la même idée, on peut évoquer rapidement les tentatives de quelques enfants de sauver leurs constructions en légos avant qu'elles ne subissent la destruction du rangement quotidien :

[1e 13, 11^h38]. Le rangement continue dans la salle de jeux de construction. Laurène intervient auprès des enfants qui veulent "*sauver leurs constructions*" : "*Mais... on a fait ça pour rien alors ? — Mais non... c'est pas pour rien, vous avez joué.*" répond Laurène. Alors, les constructions se déconstruisent, les légos désassemblés. Quelques filles continuent de jouer : "*Les filles, on range...*" alors elles s'y mettent aussi. "*Ensuite, vous venez là et vous vous asseyez, on fait le temps calme*".

Enfin, on peut rappeler les négociations principalement ouvertes par la direction (cf. 3.2.1 p. 51) ou provoquées par la « bande à Dupont ». En passant leur temps dans les couloirs, ils réussirent à obtenir ce qu'ils souhaitaient comme le "*jorkyball*" [1e 18, 14^h03] malgré le "*deal*" du matin [1e 18, 11^h28] de participer à une "*activité proposée*". Ces exemples illustrent comment les enfants sont des *acteurs sociaux* qui construisent leur rapport au monde et aux autres en usant des contraintes sociales, parfois à l'encontre des adultes.

La participation en institution moins formelle

Dès lors, on peut se poser la question de ce qu'il se passe quand la formalisation d'une institution est « à formaliser » par les personnes concernées. En s'appuyant sur les autres institutions plus souples (cf. 4.3.1 p. 86), on peut considérer qu'elles rendent possible une participation élevée des enfants.

Si on reprend l'exemple des ACCEM qui fonctionnent selon les pédagogies de la décision, leur centration sur les « *jeux libres* » est possible car la journée est très peu formalisée mais surtout parce que les enfants participent à la définition de leurs contenus pendant des réunions collectives avec les animateurs. De même, à la Maison de Courcelles (BATAILLE 2007), les enfants peuvent participer (ou non) à des multiples possibilités qui passent par des "*coins permanents*" (« *cirque* », « *bricolage* », « *ludothèque* », « *coin lecture* », la vraie « *cuisine* », « *trappeur* » pour les cabanes...) ainsi que des animateurs « *dispos* » pour accompagner une « *balade en vélo* », un « *picnique* », partir à la pêche ou camper... et toute autre envie. La mise en place de leur « *pédagogie de la liberté* » offre un grand pouvoir d'agir aux enfants et donc une grande place au « *jeu libre* ».

En dehors des ACCEM, le terrain d'aventure ou la ludothèque supporte la même analyse. Comme cette dernière reconnaît les enfants comme des *partenaires* (ROUCOUS 2006, p. 240) i.e. « *auteur et maître du jeu et donc acteur* » (ibid., p. 243), ils peuvent jouer dans une structure qui a institué une forme moins formelle qui permet de « *constituer [...] un espace-temps de jeu et de loisir* » (ROUCOUS 2007, p. 71). Sans

s'étendre, accorder un niveau de participation coïncide à une autre conception de l'enfance : des enfants *au présent*, un « *enfant-enfant* » qui s'oppose à l'Enfant *en devenir*.

Autrement dit, le possible jeu devient un indicateur du *pouvoir* de décider de ses actes dans le cadre de situations moins formelles – voire « à formaliser »– qui en offre les *possibilités* si on reprend les distinctions de HENRIOT (1989, p. 251). Il se dégage alors une *agency* – une capacité d'agir – des enfants qui est (toujours) plus ou moins grande en fonction de la forme de la situation. En accord avec la *jouabilité* d'un moment (cf. 4.2.1 p. 77) : plus une situation est (doublement) formalisée et moins la participation sera élevée et le jeu accepté¹⁴.

En bref, la participation et la *pouvoir* d'agir des enfants sont corrélés à la *jouabilité* d'une situation ainsi qu'à la présence de leur *jouer* comme le montre ROUCOUS (2006) pour la ludothèque.

14. Il sera moins facilement possible de jouer car il risque d'autant plus d'être réprimé : “*il est interdit de jouer avec la nourriture*” ou “*on ne joue pas aux toilettes*” [le 19, 16^h10]. Au-delà du contexte du centre de loisirs, on imagine difficilement des personnes jouer lors d'une messe ou d'un enterrement, alors que sa maison est bombardée (HENRIOT 1989) et lorsque notre vie est en danger...

CONSIDÉRATIONS FINALES

« *Le jeu ne se voit pas : il se comprend.* »
HENRIOT (1989, p. 137)

C E dernier chapitre ne sera et ne saurait être une *conclusion*. Ces dernières considérations ont pour but de faire une synthèse des éléments qui ont été discutés tout au long de ce mémoire quant à la place du jeu dans un centre de loisirs qui est loin d'être évidente. Pour reprendre une dernière fois la métaphore du *pli*, il s'agit d'envisager le *reliage* et le *repliage* (BATAILLE 1983a) de la mise à plat de la complexité du jeu. Ce nouveau pliage ouvrira et impliquera aussi de nouvelles perspectives.

Avec l'aperçu des diverses places données – accordées, laissées ou parfois réduites – au jeu dans un centre de loisirs, que peut-on en tirer plus largement sur le jeu et l'animation ? Si le jeu et l'éducation entretiennent des relations complexes (BROUGÈRE 1995, 2005a), on les retrouve – toutes aussi complexes – avec l'animation dont les origines ne sont pas très éloignées du champ de l'éducation. Et d'autant plus comparables maintenant que l'on a montré l'influence, à tous les niveaux, de la *forme scolaire* transformant le loisir des enfants en *semi-loisir*.

Les questions des chapitres précédents nous ont permis de repérer deux « *domaines propres* » (GOFFMAN 1991) avec ses caractéristiques spécifiques et comparables. Selon la variation et les variétés des moments, ces *domaines* se rencontrent en s'incluant (cf. 3.2.1 p. 49) mais s'excluent aussi mutuellement (cf. 3.2.2 p. 52) selon la participation (plus ou moins) affirmée des animateurs laissant (moins ou plus) de pouvoir d'agir aux enfants. Que peut-on en « induire » sur la place du jeu dans un centre de loisirs ? On l'a appréhendé en répondant aux questions suivantes : qui a le pouvoir de décider du *jeu* ? d'agir sur le « *cadre* » et sa *forme* ? de donner son sens à la situation ?

En étant « encadré » dans un « *loisir éducatif* » et la multiplicité de ses formes, le jeu permet de révéler ou d'explicitier « *des choses que tout le monde sentait confusément* » (BOURDIEU 1987, p. 100) : la complexité cachée et implicite du loisir des enfants. Cette activité singulière n'en est pas moins sociale et trouve sa place parmi une « *pluralité d'activités qui ont avec lui des points communs* » (BROUGÈRE 2005a, p. 150) et ne peut être séparée – car *située* – d'un contexte et de ses formalisations. Je le considérais comme un « *analyseur pertinent* » des pratiques animatives (BESSE-PATIN 2011, p. 249) mais, vu sa qualité *heuristique*, le jeu peut véritablement être considéré comme « *un révélateur puissant des ambivalences des accueils* » et autres institutions de loisirs (ROUCOUS et ADAM 2011b, p. 82).

UN JEU PROTÉIFORME RÉVÉLATEUR

En premier lieu, il s'agit d'affirmer que les enfants jouent dans un centre de loisirs. C'est indéniable. Toutefois, les pratiques des animateurs, en tensions entre loisir et éducation, complexifient sa présence selon la formalisation des moments de la « *journée-type* ».

Plus généralement, les situations recueillies sur le terrain ont permis de distinguer deux dimensions dans l'activité ludique : son *contexte* et son *contenu* comme

pouvait l'avancer HENRIOT (1989, p. 216). En plus, il convient d'ajouter une dimension supplémentaire dès lors qu'on compare le point de vue des enfants et celui des animateurs.

De façon marquante, une divergence intervient au niveau de la *forme ludique* elle-même (cf. 3.3.2 p. 59). En quelques mots, le jeu – ou *game* – des animateurs peut être symbolisé par son *unicité* : ils ont tendance à définir et instituer tous les éléments d'une situation en plus de son contenu : un temps et une durée déterminée, un lieu délimité, un groupe précis, des règles arbitrées, un matériel spécifique (cf. 4.2.2 p. 79). À cette unicité s'oppose une *diversité* – proche d'une certaine créativité – de la forme ludique enfantine où le même jeu peut être joué de multiples façons. En bref, les rencontres réussies (cf. 3.2.1 p. 49) représentent la zone de recoupement entre ces deux formes et les confrontations (cf. 3.2.2 p. 52) permettent d'en dégager les oppositions, les zones *exclusives*.

Par ailleurs, cette dualité entre *unicité* et *diversité* peut se retrouver dans l'utilisation des espaces et du temps dans le centre de loisirs (cf. 4 p. 65). Les différents moments de la journée favorisent (plus ou moins) l'unique "*activité*" de l'animateur ou les multiples activités enfantines. On constate alors une variété de formes (cf. 4.2 p. 76) aux possibilités offertes variables (cf. 4.2.1 p. 77) auxquelles les formes ludiques correspondent, plus ou moins, selon qui décide du sens de la situation. L'*unicité* sera la règle ou la *diversité* sera admise en fonction de la formalisation de ces moments.

En cela, « pour qu'il y ait effectivement jeu, on doit admettre qu'une fois rassemblées les conditions formelles que l'analyse permet de dégager, il faut que l'idée vienne à quelqu'un de dire que c'est d'un jeu qu'il s'agit » (ibid., p. 295). En d'autres termes dans notre cas, cette remarque peut s'appliquer tant aux animateurs qu'aux enfants : est-ce que l'*Idée de jeu* viendra à l'un ou aux autres lorsque les animateurs observeront ce que font les enfants, ou quand les enfants viendront participer à leur "*activité*" ? Le message « métacommuniqué », des enfants ou des animateurs, est-il toujours perçu comme « ceci est un jeu » ?

UN JEU À COMPRENDRE

Si on s'arrête au dessin visible, on ne peut pas percevoir le dessein qui le prédestine et lui donne son sens. On peut inviter les animateurs à ne pas s'arrêter à proposer des « dessins » à réaliser – comme les "*parcours*" – mais à considérer aussi le rapport des enfants à ceux-là, leurs desseins.

« Le dessein qu'a le joueur de jouer n'est jamais écrit qu'à l'encre sympathique. Il demande pour être lu, un regard complice. On peut toujours le lire de travers, ne pas apercevoir le dessein qui se cache sous le dessin qu'on observe. [...]. Quelle que soit la difficulté rencontrée par celui qui, placé en extérieur, a du mal à entrer dans le jeu et, d'abord, à savoir si c'est bien d'un jeu qu'il s'agit [...]. » (ibid., p. 286)

On peut reprendre la paraphrase précédente de BROUGÈRE (2010, p. 53) : « En mettant l'accent sur le contenu et non pas sur la relation du joueur à celui-ci, [l'animateur] méconnaît ce qui fait la spécificité du jeu ». Notamment parce que la *structure ludique* prend sens de jeu dès lors qu'une personne y entre pour y jouer. Rarement complices¹⁵, les animateurs décident du "*cadre*" – qui découlent des divers projets éducatifs et pédagogiques (cf. 2.1 p. 25), du programme établi (cf. A.2.2 p. 132), du

15. Sauf quand ils négocient avec les enfants (cf. 3.2.1 p. 51).

fonctionnement de la “*journée-type*” (cf. 2.5 p. 32) – et donc d’une formalisation dont les caractéristiques sont maintenant explicitées. Ils donnent un sens particulier, éducatif, à leurs “*activités*”.

Cependant, il est fort probable que le jeu des enfants – et sa forme spécifique – lui pose quelques difficultés. Pourquoi ? Par la « *réduplication du sens* » qu’il opère : il « métaphorise », transpose, transforme, modalise (presque) toute situation¹⁶. En effet, « *il n’y pas de matériel qui soit en lui-même et par lui-même ludique* » (HENRIOT 1989, p. 100) et « *il n’y a pas de structure qui soit en elle-même et par elle-même ludique* » (ibid., p. 106). Même si des objets obtiennent le statut de « jouet » dans nos cultures par nos pratiques ludiques, il est possible de jouer de toute situation et faire « jouet » de tout objet, en y introduisant du jeu : cette *distance* entre les rouages d’une belle mécanique, entre le cylindre et son piston¹⁷.

Ainsi, le jeu provoque un léger déplacement, introduit du mouvement, produit « *cette altération des choses* » (ibid., p. 262), une « *certaine duplicité* » qui peut laisser à penser à de « *l’espèglerie, la malice [ou de] l’impertinence* » (ibid., p. 283). Par le second-degré, le jeu a des traits communs avec l’humour mais aussi un certain « *cynisme [...]* à l’égard des valeurs établies » (ibid., p. 297–298) non loin du « *sacrilège* » (HENRIOT 1983, p. 102). Les enfants jouent ou se jouent des animateurs et du “*cadre*” minutieusement préparé ? Les “*n’importe quoi*” (cf. 3.2.2 p. 54) sont un signe d’interpellation qui n’est pas anodin qui peut tendre vers un “*Tu te fous de moi ?*” [1e 17, 15^b28] assez caractéristique d’une incompréhension flagrante sur le sens de la conduite enfantine.

[1e 16, 15^h04]. L’animatrice semble préparer quelque chose. Mais que va-t-elle faire ? Un parcours. “*Qui c’est qui veut faire le parcours ?*”. Quelques réactions et des premiers participants. Les plots deviennent des jouets mais “*il ne faut pas y toucher*” les remettant régulièrement en place. “*Jonathan, arrête de faire n’importe quoi !*”. Celui-ci ne fait que lancer la balle dans la boîte et recommence plusieurs fois jusqu’à ce que l’animatrice l’arrête. Remontrance de l’animatrice. Au bout de quelques minutes, le parcours est abandonné et les balles récupérées par Jonathan qui continuent tout seul à les lancer. Les autres enfants se sont retournés vers d’autres jeux ou la musique qui semble plus captivante. Des enfants grimpent même sur les tables...

D’un autre point de vue, et comme l’illustre le cas du parcours (cf. 3.2.2 p. 52), les enfants adoptent le dessin prévu en l’adaptant à leur dessein. Ils investissent la structure d’une autre façon, d’un autre sens que celui « dessiné » par l’animateur. Il s’agirait alors de *comprendre* le jeu et la situation dans laquelle il se situe. Dans le sens où comprendre, « *c’est adhérer, chercher à pénétrer aussi loin que possible dans la singularité de la pensée de l’autre, accomplir un effort en vue de se mettre à sa place, de voir le monde comme il le voit* » tout en ne remplaçant pas ce « *dé-placement* » vers l’Autre à une assimilation à Soi.

Encore faut-il que notre conception de l’enfance prenne en compte son avis. Entre *dépendance* et *autonomie*, le rapport à l’enfance dépend de la finalité visée : « *investir l’espace de loisir de l’enfant de projets pédagogiques ou éducatifs, comme le font, contraints par la réglementation, les centres de loisirs en France, c’est d’une certaine façon introduire la dépendance par rapport aux adultes par l’intermédiaire du projet conçu* » (BROUGÈRE 1998, p. 23).

16. Même si certaines s’y prêtent plus ou moins selon HENRIOT (1989, p. 217), un léger dé-tour par d’autres horizons avec les recherches de MANSOUR (2000) sur les enfants en Palestine ou de STARGARDT (2006) sur les jeux des enfants durant la 2nde guerre mondiale, permet d’en relativiser la portée. Plus récemment, le « Jeu de la Mort » – émission reprenant la célèbre expérience de MILGRAM (1974) sur la soumission à l’autorité sous les aspects d’un jeu télévisé – n’aurait pas contredit l’analyse de HENRIOT (1989, p. 30–31) sur l’extension de l’*idée de Jeu* à de plus en plus de situations.

17. Comme le propose la 26^e acception du LITTRÉ (1877) (HENRIOT 1989, p. 86–88).

UN JEU INCOMPRIS ?

Alors les animateurs comprennent difficilement le jeu des enfants ? Mais cette incompréhension n'est pas que de leur fait : elle renvoie tout d'abord à leurs formations¹⁸ selon HOUSSAYE (1991, p. 122) « *c'est bel et bien dans le stage de base que se transmet la forme du centre de vacances* ». Autrement dit, la formation légitime la formalisation éducative des ACCEM selon un « *modèle colonial* » qui s'est imposé dans une société de plus en plus *scolarisée* (cf. 4.2.3 p. 82). Les formations véhiculent un certain *genre* de pratiques dont le projet en est un exemple flagrant (cf. 5.1.1 p. 96) et pensent le rapport aux enfants avant tout dans un rapport éducatif.

Cette *forme éducative de l'animation* se raccroche, en définitive, à des conceptions de l'enfance et de son loisir (cf. 5.2 p. 103) qui restreignent la participation des enfants. Ces conceptions sont à l'origine du « *détournement éducatif*¹⁹ » du jeu²⁰ et donc du (semi-)loisir des enfants.

Par conséquent, pour ne pas être considérés (péjorativement) comme de simples surveillants dans une « *garderie* »²¹ (PEL, p. 43), les animateurs doivent proposer des « *activités* » à visée éducative.

On peut donc confirmer, vingt-cinq après, la conclusion du mémoire de ROUCOUS (1986, p. 50–51) :

« *Si certains responsables revendiquent la différence et la hiérarchie qu'ils instaurent entre centre de loisirs et garderie, ils ne se rendent pas compte que l'un des avantages de ces dernières était la liberté dans le jeu. Or n'a-t-on pas mis à la place des activités, des loisirs qui, sous prétexte d'éduquer l'enfant, de lui apprendre des choses, le replace dans un système de production parallèle à celui de l'école ?* »

Dans la continuité de ce questionnement, quelle peut être la spécificité des ACCEM face aux autres institutions (HOUSSAYE 1995, p. 232) ? Doivent-ils s'inscrire dans une *continuité éducative* (HOUSSAYE 2010a) et les risques de « *scolarisation* » qu'elle comporte ? À la manière de la « *déflation éducative* » souhaitée par HOUSSAYE (2002), il serait peut-être intéressant de penser la *déscolarisation* – qui peut se traduire par *déformalisation* – du loisir des enfants ? De la même façon que ILLICH (1971) critiquait la *contre-productivité* de l'institution scolaire, on peut se demander si les ACCEM – dans leur forme, la place qu'ils attribuent aux enfants, aux possibilités de jouer offertes – ne vont pas à l'encontre du loisir des enfants.

Définitivement, les *jeux* des animateurs – n'est pas le *jouer* des enfants.

18. On pourrait aussi s'attarder sur les ancrages théoriques des formateurs. MACHADO DA SILVA (2004) en donne un exemple qui vérifie les références à une psychologie cognitive « mythifiant » le jeu (BROUGÈRE 2010).

19. À la manière de la « *ruse pédagogique* » d'ÉRASME (BROUGÈRE 1995, p. 69).

20. BROUGÈRE (2010, p. 60) parle d'une « *résolution quasi-magique* » de la tension entre la frivolité du jeu et le sérieux de l'éducation.

21. *A fortiori*, on rappellera qu'institutionnellement voire réglementairement, « *les périodes qui précèdent et suivent la classe lorsqu'ils s'agit uniquement d'un temps de surveillance sans organisation d'activité* » sont exclues du champ d'application de la réglementation des ACCEM selon l'Instruction du 23 janvier 2003 (LEBON 2005, p. 216). Autrement dit, les *garderies* ne sont pas un ACCEM. Valérie FOURNEYRON – actuelle ministre des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie associative – l'a confirmé le vendredi 13 juillet 2012 en déclarant que les ACCEM « *sont des acteurs éducatifs à part entière. Ils sont une parfaite illustration de ce qu'est l'Éducation Populaire : une autre façon d'apprendre, complémentaire à l'école mais différente dans ses objectifs et ses méthodes* ».

BIBLIOGRAPHIE

- ALTHABE, G. (1986). « Ethnologie du contemporain, anthropologie de l'ailleurs ». Dans : GUILLAUME, M. *L'État des sciences sociales en France*. Paris : La Découverte, p. 119–123.
- ARDOINO, J. (1983). « Polysémie de l'implication ». Dans : *Pour* n° 88, p. 19–22.
- (1984). « Pédagogie du projet ou projet éducatif ». Dans : *Pour* n° 94, p. 5–13.
- (1987). « Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet ». Dans : *Éducation permanente* n° 87, p. 102–104.
- (1993). « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives ». Dans : *Pratiques de Formation-Analyses* n° 25–26, p. 15–34.
- ARIÈS, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Plon.
- ARLEO, A. et J. DELALANDE (2011). *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Rennes : PUR.
- ARNSTEIN, S. (1969). « A ladder of citizen participation ». Dans : *American Institute of Planners Journal* vol. 35.n° 4, p. 216–224.
- BAKTHINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BARBIER, R. (1996). *La Recherche-Action*. Paris : Anthropos Economica.
- BARRÈRE, A. (2004). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : PUR.
- BATAILLE, J.-M. (2007). *Enfants à la colo : Courcelles, une pédagogie de la liberté*. Paris : Injep.
- (2009). « Éducation et colonie, un lien à questionner ». Dans : *Diversité Ville-École-Intégration* n° 156, p. 145–153.
- (2010). « Pédagogies de la décision – Décider avec les publics en animation socioculturelle ». Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Paris 10.
- (2012). « Existe-t-il une recherche EN animation socioculturelle ? État des lieux et définition du champ de recherche ». Dans : *Séminaire européen de l'AFFUTS*. Paris.
- BATAILLE, J.-M. et A. LEVITRE (2010). *Architectures et éducation : Les colonies de vacances*. Vigneux : Matrice.
- BATAILLE, M. (1983a). « Implication et explication ». Dans : *Pour* n° 88, p. 28–31.
- (1983b). « Méthodologie de la complexité – Réflexion sur l'implication ». Dans : *Pour* n° 90, p. 32–35.
- BATESON, G. (1977a). « Une théorie du jeu et du fantasme ». Dans : *Vers une écologie de l'esprit*. T. 1. Paris : Seuil, p. 209–224.
- (1977b). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- BEAUD, S. et F. WEBER (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- BEAUVOIS, J.-L. et R.-V. JOULE (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : PUG.
- BÉGUIN, P. et Y. CLOT (2004). « L'action située dans le développement de l'activité ». Dans : *@citivités* vol. 1.n° 2, p. 35–49. URL : <http://www.activites.org/v1n2/beguin.fr.pdf>.
- BERRY, V. (2008). « Les communautés de pratique : note de synthèse ». Dans : *Pratiques de formation – Analyses* n° 54, p. 11–47.
- BERTIER, G. et al. (1942). *La colonie de vacances éducative*. Paris : ESF.
- BESSE, L. (2004). « Les maisons des jeunes et de la culture (1959-1981) : État, associations, municipalités ». Thèse de doctorat en Histoire. Université de Paris 1.
- BESSE-PATIN, B. (2011). « Formateurs, le jeu des représentations et des pratiques ». Dans : GREFFIER, L. *Les vacances et l'animation : espaces de pratiques et de représentations*. Paris : L'Harmattan, p. 249–260.

- BIER, B. (2011). « Le temps des loisirs, enjeu éducatif et démocratique ». Dans : *Projet* n° 320, p. 39–46.
- BONNAFONT, G. (1999). « Réflexion pour un CLSH de l’an 2000 ». Dans : JPA. *Les centres de vacances et de loisirs : un atout pour vivre ensemble*. Paris : INJEP, p. 105–112.
- BORDES, V. (2008). « L’impossible professionnalisation de l’animation ». Dans : *Revue d’analyse institutionnelle. Les cahiers de l’implication* n° 2.
- BOURDIEU, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.
- BOUTINET, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- BROUGÈRE, G. (1991). « Espace de jeu et espace public ». Dans : *Architecture et comportement* vol. 7.n° 2, p. 165–176.
- (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L’Harmattan.
- (1997). « Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l’éducation préscolaire ». Dans : *Revue française de pédagogie* n° 119, p. 47–56.
- (1998). *Dépendance et autonomie - Représentations et place de l’enfant dans les sociétés contemporaines. Collection de textes de travail. Rapport n° 17*. OFAJ.
- (2002a). « Jeu et loisir comme espaces d’apprentissages informels ». Dans : *Éducatifs et Sociétés* n° 10, p. 5–20.
- (2002b). « L’enfant et la culture ludique ». Dans : *Spirale* n° 24, p. 25–38.
- (2005a). *Jouer/Apprendre*. Paris : Anthropos Economica.
- (2005b). « Le temps du jeu ». Dans : *34th International Ludobus Congress - 8th National Meeting of Ludobus and Ludoteques*. Phoenix (Arizona).
- (2006). « Le jouet, un objet pour la sociologie de l’enfance ? » Dans : SIROTA, R. *Éléments pour une sociologie de l’enfance*. Rennes : PUR, p. 235–244.
- (2008). « Existe-t-il quelque chose de tel que les règles du jeu ? » Dans : *De(s)génération* n° 7, p. 83–90.
- (2010). « Formes ludiques et formes éducatives ». Dans : BÉDARD, J. et G. BROUGÈRE. *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* Sherbrooke : Editions du CRP, p. 43–62.
- BROUGÈRE, G. et H. BÉZILLE (2007). « De l’usage de la notion d’informel dans le champ de l’éducation ». Dans : *Revue française de pédagogie* n° 158, p. 117–160.
- BROUGÈRE, G. et N. ROUCOUS (2003). *Le métier de ludothécaire*. Rapport de recherche collective des étudiants du DESS. Université Paris 13.
- BRU, M. (1988). « Les loisirs collectifs des enfants et des adolescents dans la société contemporaine : personne et pédagogie des loisirs ». Dans : NOT, L. *Regards sur la personne*. Toulouse : PUM, p. 169–187.
- BRU, M. et J.-F. MARCEL (2007). « Pratiques et développement professionnel des animateurs ». Dans : HOUSSAYE, J. *Colos et centres de loisirs : recherches*. Vigneux : Matrice, p. 197–226.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l’enfant – Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- CAILLET, V. (2001). « Le sentiment d’injustice à l’école ». Thèse de doctorat en Sociologie. Université Bordeaux 2.
- CAILLOIS, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- CAMUS, J. (2011). « Les cadres sociaux de l’animation en centres de loisirs en France ». Dans : *Pensée Plurielle* n° 26, p. 25–36.
- CHARDONNET, H. (1985). « Terrain d’aventure : pratiques et symboliques ». Thèse de doctorat en Sociologie. Université Paris 10.
- CHOMBART DE LAUWE, M.-J. (1971). *Un monde autre : l’enfance. De ses représentations à son mythe*. Paris : Payot.
- (1976). *Enfant en-jeu : les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types environnement et des idéologies*. Paris : CNRS.
- CLAPARÈDE, É. (1953). *L’école sur mesure*. Genève : Delachaux & Niestlé.

- CLAUDE, V. (2010). « Les enjeux des jouets dans les séjours pour enfants ». Dans : HOUSSAYE, J. *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*. Vigneux : Matrice, p. 221–252.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- CLOT, Y. et al. (2000). « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité ». Dans : *Pistes* vol. 2.n° 1. URL : <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm>.
- COLE, M. et al. (1971). *The cultural context of learning and thinking : an exploration in experimental anthropology*. New York : Basic books.
- COOMBS, P. H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation. Analyse des systèmes*. Paris : PUF.
- COUSINET, R. (1950). *La vie sociale des enfants : essai de sociologie enfantine*. Paris : Scarabée.
- CROZIER, M. et E. FRIEDBERG (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow : the psychology of optimal experience*. New York : Harper et Row.
- D'ALLAINES-MARGOT, D. (1975). *Terrain d'aventure et enfants des cités nouvelles. Aperçu d'une expérience*. Paris : ESF.
- DANIC, I., J. DELALANDE et P. RAYOU (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes – Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : PUR.
- DAVID, R. et N. OBLIN (2012). « Parce que la compétition n'est pas un jeu... Critiques de l'éducation par le sport ». Dans : *Le Sociographe* n° 38, p. 10–21.
- DE QUEIROZ, J.-M. et M. ZIOLKOWSKI (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : PUR.
- DELALANDE, J. (2001). *La cour de récréation : pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR.
- DELALANDE, J., N. DUPONT et L. FILISETTI (2010). « Passages entre l'enfant-écolier et le préadolescent-collégien : regards croisés sur la transition du CM2 à la sixième ». Dans : *Colloque international « Enfance et Cultures » – 9^{es} Journées de sociologie de l'enfance*. Paris.
- DELEUZE, G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Éditions de Minuit.
- (1988). *Le pli. Leibniz et le baroque*. Paris : Éditions de Minuit.
- DELLA CROCE, C., J. LIBOIS et R. MAWAD (2011). *Animation socioculturelle. Pratiques multiples pour un métier complexe*. Paris : L'Harmattan.
- DEROUET-BESSON, M.-C. (1998). *Les murs de l'école, éléments de réflexion sur l'espace scolaire*. Paris : Métaillé.
- DUMAZEDIER, J. (1962). *Vers une civilisation des loisirs ?* Paris : Seuil.
- (1974). *Sociologie empirique du loisir. Critique et contre-critique de la civilisation du loisir*. Paris : Seuil.
- DUMAZEDIER, J. et A. RIPERT (1966). *Loisir et culture*. Paris : Seuil.
- DURKHEIM, É. (1968). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- ELIAS, N. (1993a). *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*. Paris : Fayard.
- (1993b). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calman-Levy.
- ELIAS, N. et E. DUNINNG (1994). *Sport et civilisation : la violence maîtrisée*. Paris : Fayard.
- FAVRET-SAADA, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le bocage*. Paris : Gallimard.
- FERREIRA, A. (2010). « Temporalités et apprentissages de genre en centre de loisirs ». Dans : *Colloque des doctorants*. Université Paris 13.
- FINE, G. (1999). « Methodological problems of collecting folklore from children ». Dans : SUTTON-SMITH, B. et al. *Children's folklore : a source book*. New York - London : Garland publishing, p. 121–139. URL : http://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/71.
- FINK, E. (1966). *Le Jeu comme symbole du monde*. Paris : Éditions de Minuit.

- FLATARD, Y. et G. PRÉMEL (1982). *Enfants bâtisseurs. Images d'un terrain d'aventure*. Paris : Scarabée.
- GALIBERT, C. (2004). « Prolégomènes à une anthropologie de l'observateur et de l'acteur ». Dans : *Revue internationale des sciences sociales* n° 181, p. 507–518.
- GARFINKEL, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- GARRIGUES, P. (2001). « Est-ce que les animaux jouent ». Dans : *Enfance & Psy* n° 15, p. 11–17.
- GEERTZ, C. (1998). « La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture ». Dans : *Enquête* n° 6.
- GIBSON, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston : Houghton Mifflin.
- GILLET, J.-C. (1995). *Animation et animateurs - Le sens de l'action*. Paris : L'Harmattan.
- (1998). *Formation à l'animation - Agir et savoir*. Paris : L'Harmattan.
- (2006). *L'animation en questions*. Ramonville : Érès.
- GILLET, J.-C. et J.-P. AUGUSTIN (2000). *L'animation professionnelle - Histoires, acteurs, enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- GLASER, B. et A. STRAUSS (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : La Découverte.
- GLASMAN, D. (1995). « Note critique de « L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles » ». Dans : *Revue française de pédagogie* n° 112, p. 137–140.
- (2005). « Leur reste-t-il du temps pour jouer ? » Dans : *Diversité Ville-École-Intégration* n° 141, p. 51–57.
- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit.
- GRANDJOUAN, J.-O. (1963). *Les jeux de l'esprit*. Paris : Scarabée.
- GRANGE, J. (1979). « Histoire du jouet et d'une industrie ». Dans : JAULIN, R. *Jeux et jouets*. Paris : Aubier, p. 224–276.
- GRANGER, N. (1994). « Le loisir au centre de loisirs : confrontation du temps organisé et du temps maîtrisé par l'enfant ». Mémoire de DESS en Sciences du Jeu. Université Paris 13.
- GRISON, B. (2004). « Des Sciences sociales à l'anthropologie cognitive. Les généalogies de la cognition située ». Dans : *@citivités* vol. 1.n° 2, p. 26–34. URL : <http://www.activites.org/v1n2/grison.pdf>.
- GROSSIN, W. (1999). « L'École et la vie ». Dans : *Temporalistes* n° 10.
- GUÉRIN-DESJARDINS, J. (1943). *L'éducation par la récréation*. Paris : Berger-Levrault.
- GUIGNARD-PERREIN, L. (1982). « Les Faucons Rouges de 1932 à 1950 ». Thèse de doctorat d'Histoire contemporaine. Université Paris 10.
- HENRIOT, J. (1983). *Le jeu*. 3^e éd. Paris : Synonyme – S.O.R.
- (1989). *Sous couleur de jouer – La métaphore ludique*. Paris : José Corti.
- HERMAN, É. (2007). « La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine ». Dans : *Mouvements* n° 49, p. 46–52.
- HIRSCHFELD, L. (2003). « Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? » Dans : *Terrain* n° 40, p. 21–48.
- HOUSSAYE, J. (1977). *Un avenir pour les colonies de vacances*. Paris : Les Éditions Ouvrières.
- (1989). *Le livre des colos*. Paris : La Documentation Française - Ministère Jeunesse et Sports.
- (1991). *Aujourd'hui les centres de vacances*. Vigneux : Matrice.
- (1995). *Et pourquoi les colos, elles sont pas comme ça ? - Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*. Vigneux : Matrice.
- (1998). « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire ». Dans : *Revue française de pédagogie* n° 125, p. 95–107.
- (2002). « Colonies de vacances : la fin des finalités ». Dans : GOHIER, C. *Enseigner et libérer*. Montréal : PUL.
- (2005a). *C'est beau comme une colo - La socialisation en centres de vacances*. Vigneux : Matrice.

- (2005b). « Une approche des animateurs en centres de vacances d'enfants ». Dans : *Recherche et formation* n° 49, p. 151–162.
- (2007). *Colos et centres de loisirs : recherches*. Vigneux : Matrice.
- (2009). « L'histoire des colos au long des horaires ». Dans : *Le livre des colos*. Vigneux : Matrice, p. 175–185.
- (2010a). *Colos et centres de loisirs : Institutions et pratiques pédagogiques*. Vigneux : Matrice.
- (2010b). « Vouloir la coéducation, une fausse bonne idée ? » Dans : MAUBANT, P. et L. ROGER. *De nouvelles configurations éducatives. Entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Québec : PUQ, p. 13–28.
- (2012). *Accueils collectifs de mineurs : recherches*. Vigneux : Champ Social - Matrice.
- HUIZINGA, J. (1988). *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.
- HUSSERL, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- HUTCHINS, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge : MIT Press.
- IFOREP (1985). « L'enfant, le temps libre ». Dans : *Les cahiers de l'Iforep* n° 43, p. 1–159.
- ILLICH, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- ION, J. (1982). « Les animateurs socio-culturels en France : limite d'une problématique de la professionnalisation ». Dans : *Loisir et Société* n° 1, p. 129–151.
- JOAS, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris : Cerf.
- JPA (1992). « Enquête exclusive dans les CVL et les CLSH ». Dans : *Loisirs Éducation* n° 337-338.
- JUNKER, B. (1960). *Field work. An introduction to the social sciences*. Chicago : University of Chicago Press.
- LAC, M. (2003). « Un groupe en formation, contribution à l'analyse des transformations de l'implication et des représentations. L'exemple du DEUST Médiation sociale, éducative et documentaire : les métiers de l'animation ». Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Toulouse – Le Mirail.
- (2011). « L'engagement citoyen : une implication en contexte ». Dans : *Animation, territoires et pratiques socioculturelles* n° 2, p. 61–74.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- LARDINOIS, É. (2000). « Le jeu outil de communication commerciale – Conception de produits et formation des clients ». Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Paris 13.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.
- (1999). « Psychologie et anthropologie ». Dans : *Éducation et sociétés* n° 4, p. 91–113.
- (2009). « « Fait sur mesure ». Les maths dans la pratique quotidienne de tailleurs libériens ». Dans : *Techniques et culture* n° 51, p. 180–213.
- LAVE, J. et E. WENGER (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LE BRETON, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique*. 2^e éd. Paris : PUF.
- LEBON, F. (2005). *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*. Paris : L'Harmattan.
- (2009). *Les animateurs socioculturels*. Paris : La Découverte.
- LEBON, F. et E. DE LESCURE (2007). *Les Animateurs socioculturels et de loisirs : morphologie d'un groupe professionnel (1982-2005)*. Marly-le-Roi : INJEP.
- LEE DOWNS, L. (2009). *Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours*. Paris : Perrin.
- LÉONTIEV, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Paris : Éditions Sociales.
- LEPOUTRE, D. (2001). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- LIBOIS, J. (2011). « La part sensible de l'acte. Approche clinique de l'éducation sociale ». Thèse de doctorat en Formation des adultes. Conservatoire National des Arts et Métiers.

- LITTRÉ, É. (1877). *Dictionnaire de la langue française*. 2^e éd. Paris : Hachette.
- MACHADO DA SILVA, D. (2004). « Les enjeux du jeu en formation d'animateur. L'exemple de l'association d'Ile-de-France des CEMÉA ». Mémoire de master en Sciences du Jeu. Université Paris 13.
- MALINOWSKI, B. (1963). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard.
- (1985). *Journal d'ethnologue*. Paris : Le Seuil.
- MANNI, G. (2004). *Les temps des enfants*. Étude documentaire. Observatoire de l'Enfance et de la Jeunesse de la Communauté Française de Belgique.
- MANSOUR, S. (2000). « Jeu et socialisation politique chez les enfants de l'Intifada ». Dans : SAADI-MOKRANE, D. *Sociétés et cultures enfantines*. Lille : Université Charles-de-Gaulle.
- MARCHIVE, A. (2005). « Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? » Dans : *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle* vol. 38.n° 1, p. 75–92.
- MARTIGNONI-HUTIN, J.-P. (1993). « *Faites vos jeux* ». *Essai sociologique sur le joueur et l'attitude ludique*. Paris : L'Harmattan.
- MARTY, P. (2007). « Modalités et dynamiques des pratiques professionnelles d'animation. Le cas des animateurs de Centres de Loisirs Associés à l'École ». Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Toulouse – le Mirail.
- (2010). « Pratiques professionnelles d'animation. Le cas des animateurs d'ALAE ». Dans : p. 335–356.
- MAULINI, O. et C. MONTANDON (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations. Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques*. Genève : De Boeck Université.
- MEGE, R. (1961). *L'animateur de loisirs collectifs*. Paris : Centurion.
- MIAS, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
- MILGRAM, S. (1974). *La soumission à l'autorité*. Paris : Calmann-Lévy.
- MOLLO, S. (1974). « Représentations et images respectives que se font les enfants de deux autres partenaires : les enfants, les parents, les maîtres ». Dans : DEBESSE, M. et G. MIALARET. *Traité des sciences pédagogiques – Aspects sociaux de l'éducation*. T. vol. 6. Paris : PUF, p. 107–119.
- MOLLO-BOUVIER, S. (1994). « De l'école aux vacances. Prolégomènes à une analyse sociologique des vacances des enfants ». Dans : *Revue française de pédagogie* n° 106, p. 79–90.
- MONFORTE, I. (2003). « Les contrats éducatifs locaux : aménagements et conceptions du temps libre ». Dans : *Bulletin de l'OVLEJ* n° 5, p. 4.
- MONTANDON, C. (1994). « L'articulation entre les familles et l'école, sens commun et regard sociologique ». Dans : VINCENT, G. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL, p. 149–171.
- (1998). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- (2005). « Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques ». Dans : MAULINI, O. et C. MONTANDON. *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Genève : De Boeck Université, p. 223–243.
- MORIN, D. et H. DURLER (2005). « Modes de sociabilité enfantine dans l'espace public urbain et forme scolaire : une mise en perspective ». Dans : MAULINI, O. et C. MONTANDON. *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Genève : De Boeck Université, p. 223–243.
- MORIN, O. (2010). « Pourquoi les enfants ont-ils des traditions ? » Dans : *Transmettre* n° 55, p. 20–39.
- ODDONE, I., A. REY et G. BRIANTE (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail ?* Paris : Éditions Sociales.
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (1995). « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie ». Dans : *Enquête* n° 1.

- OTTAVI, D. (2011). « Des pédagogues face au jeu violent. Une discussion entre Pierre Bovet et Roger Cousinet ». Dans : ARLEO, A. et J. DELALANDE. *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Rennes : PUR, p. 407-415.
- PALLUAU, N. (2010). « Former des cadres pour la jeunesse. Chefs Éclaireurs, professeurs, instituteurs et moniteurs de colonies de vacances, 1911-1940 ». Thèse de doctorat en Histoire. Université Paris – Versailles.
- PARLEBAS, P. (1986). *Éléments de sociologie du sport*. Paris : PUF.
- (2005). « Modélisation dans les jeux et les sports ». Dans : *Mathematics and social sciences* n° 170, p. 11-45.
- (2010). « Modélisation mathématique, jeux sportifs et sciences sociales ». Dans : *Mathematics and social sciences* n° 191, p. 33-50.
- PARSONS, T. (1947). *The structure of social action*. New York : McGraw-Hill.
- PASTRÉ, P., P. MAYEN et G. VERGNAUD (2006). « La didactique professionnelle ». Dans : *Revue française de pédagogie* n° 154, p. 145-198.
- PERETZ, H. (2004). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. Paris : La Découverte.
- PERRENOUD, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- PERSINE, A. (2000). « Contribution à une sociologie de l'enfant : l'étude de ses loisirs ». Dans : GREEN, A.-M. *Les métamorphoses du travail et la nouvelle société du temps libre – autour de Joffre Dumazedier*. Paris : L'Harmattan, p. 127-160.
- PESCE, S. (2007). « La colo provisoire ». Dans : HOUSSAYE, J. *Colos et centres de loisirs : recherches*. Vigneux : Matrice, p. 137-172.
- POIZAT, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.
- POUJOL, G. (1989). *Profession : animateur*. Toulouse : Privat.
- POWER, T. (2000). *Play and exploration in children and animals*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- PRECAS, N. (1984). « Pour une approche anthropologique du métier de l'animateur ». Dans : *Les Cahiers de l'animation* n° 44-45, p. 113-119.
- (2004). « Regards sur le métier d'animateur ». Dans : *Agora Débats/Jeunesse* n° 36, p. 30-38.
- RAYOU, P. (1999). *La Grande École. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF.
- REYNOLDS, P. (1976). « Play, language, and human evolution ». Dans : BRUNER, J., A. JOLLY et K. SILVA. *Play : its role in development and evolution*. Baltimore : Penguin books, p. 621-635.
- ROSA, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. 2^e éd. Paris : La Découverte.
- (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte.
- ROUCOUS, N. (1986). « Les centres de loisirs, l'animation et le jeu ». Mémoire de DESS en Sciences du Jeu. Université Paris 13.
- (1997). « La ludothèque et le jeu. Les représentations sociales de l'enfant d'une institution de loisirs ». Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Paris 5.
- (2006). « Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur ». Dans : SIROTA, R. *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PUR, p. 235-244.
- (2007). « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle ». Dans : *Revue française de pédagogie* n° 160, p. 67-73.
- (2010). « Du jeu et des vacances en colonie, une évidence en question ». Dans : HOUSSAYE, J. *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*. Vigneux : Matrice, p. 205-220.
- ROUCOUS, N. et D. ADAM (2011a). « L'Éducation Populaire aux prises avec le loisir des enfants ». Dans : *L'Éducation Populaire du tournant du XXI^e siècle*. Université Paris-Est Créteil Val de Marne.

- ROUCOUS, N. et D. ADAM (2011b). *Loisirs et éducation des enfants : une confusion entretenue*. Rapport de recherche. Étude proposée par le SEP en partenariat avec le centre de recherche EXPERICE – Université Paris 13.
- ROUCOUS, N. et G. BROUGÈRE (1998). « Loisir et éducation – L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque ». Dans : *Revue française de pédagogie* n° 124, p. 91–98.
- ROUSSEAU, J.-J. (1762). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Duchesne.
- SAVOYE, P. (1978). *Terrain d'aventure : espace de vie*. Lyon : fédérop.
- SCHÖN, D. (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes ». Dans : BARBIER, J.-M. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, p. 201–222.
- SCHÜTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- SIMMEL, G. (1981). *Sociologie et épistémologie*. Paris : PUF.
- (1999). « Le problème de la sociologie ». Dans : *Sociologie. Étude sur les formes de la socialisation*. Paris : PUF, p. 39–79.
- SIROTA, R. (1998). « Sociologie de l'enfance ». Dans : *Éducatons et Sociétés* n° 2, p. 9–35.
- (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PUR.
- STARGARDT, N. (2006). « Jeux de guerre. Les enfants sous le régime nazi ». Dans : *Vingtième siècle* n° 89, p. 61–76.
- SUCHMAN, L. (1987). *Plans and situated actions : the problem of human-machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SUE, R. (1982). *Vers une société du temps libre ?* Paris : PUF.
- SUTTON-SMITH, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge : Harvard University Press.
- TARACENA, E. et M. TAVERA (1998). « La fonction du groupe chez les enfants de la rue à Mexico ». Dans : TESSIER, S. *À la recherche des enfants des rues*. Paris : Karthala, p. 70–87.
- THEUREAU, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive distribuée*. Berne : Peter Lang.
- VANNINI, G. (2009). « Les CEMÉA depuis leur création et leur action en Europe et en Afrique jusqu'à la fin du xx^e siècle : une entreprise originale au service de l'Éducation Nouvelle ». Thèse de doctorat en Histoire moderne. Université de Paris 4.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- VINCENT, G. (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon : PUL.
- (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.
- (2008). « La socialisation démocratique contre la forme scolaire ». Dans : *Éducation et francophonie* vol. 36.n° 2, p. 47–62.
- VINCENT, G., B. LAHIRE et D. THIN (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». Dans : VINCENT, G. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL, p. 38–48.
- VULBEAU, A. (1993). *Du gouvernement des enfants*. Paris : Desclée de Brouwer.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. 3^e éd. Paris : La Dispute.
- WENGER, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Sainte-Foy : Presses de l'Université de Laval.
- YONNET, P. (1999). *Travail, loisir. Temps libre et lien social*. Paris : Gallimard.
- ZAFFRAN, J. (2000). *Les collégiens, l'école et le temps libre*. Paris : Syros.
- (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*. Rennes : PUR.
- (2011). « Le « problème » de l'adolescence : le loisir contre le temps libre ». Dans : *SociologieS*. URL : <http://sociologies.revues.org/index3446.html>.
- ZAIDMAN, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

ACRONYMES

ACCEM Accueil Collectif à Caractère Éducatif de Mineurs

AL Accueil de Loisirs

ALAÉ Accueil de Loisirs Associé à l'École

ATSEM Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelle

AVS Assistant(e) de Vie Scolaire

BAFA Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur

BAFD Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur

BAPAAT Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien de la jeunesse et des sports

BCD Bibliothèque Centre de Documentation

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

CAF Caisse d'Allocations Familiales

CAP Certificat d'Aptitude Professionnelle

CASF Code de l'Action Sociale et des Familles

CEMÉA Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active

CEL Contrat Éducatif Local

CIDE Convention Internationale des Droits de l'Enfant

CLAÉ Centre de Loisirs Associé à l'École

CLAS Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité

CLSH Centre de Loisirs Sans Hébergement

CNAM Centre National des Arts et Métiers

CQP Certificat de Qualification Professionnelle

CV Centre de Vacances

CVL Centre de Vacances et de Loisirs

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

EDF Éclaireurs de France

EMIA École Municipale d'Initiation Artistique

ESAR Exercice Symbolique Assemblage Règles

FPT Fonction Publique Territoriale

FIA Fédération Internationale de l'Automobile

FOEVEN Fédération des Aroéven

INSEE Institut National de la Statistique et des Études Économiques

MJC Maison des Jeunes et de la Culture

PE Projet Éducatif

PEL Projet Éducatif Local

PP Projet Pédagogique

PSAADRAFRA Préparation Sensibilisation Aménagement Accueil Déroulement
Rythme Animation Fin Rangement Analyse

STAPS Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

SV Séjour de Vacances

UFCV Union Française des Centres de Vacances et de loisirs

INDEX DES NOMS

A

Adam, Denis 9, 26, 83, 95, 109
Althabe, Gérard 7
Ardoino, Jacques 1, 97, 104
Ariès, Philippe 14
Arleo, Andy 14
Arnstein, Sherry 104
Augustin, Jean-Pierre 1, 8

B

Bakthine, Mikhaïl 13
Barbier, René 1
Barrère, Anne 16
Bataille, Jean-Marie 8, 9, 28, 83, 86, 107
Bataille, Michel 1, 2, 7, 109
Bateson, Gregory 15, 57
Beaud, Stéphane 8, 16, 19
Beauvois, Jean-Léon 52
Berry, Vincent 13
Bertier, Georges 38, 102
Besse, Laurent 8
Besse-Patin, Baptiste 8, 9, 109
Bier, Bernard 82
Bonnafont, Georges 91
Bordes, Véronique 8
Bourdieu, Pierre 1, 109
Boutinet, Jean-Pierre 97
Briante, Gianni 16
Brougère, Gilles 9, 10, 14, 15, 18, 35, 48,
50, 57-59, 61, 62, 65, 69, 74,
79-81, 84, 85, 87-91, 96, 102,
104, 109-112
Bru, Marc 9, 90
Bruner, Jerome Seymour 15, 57, 60
Béguin, Pascal 11, 12
Bézille, Hélène 14

C

Caillet, Valérie 16
Caillois, Roger 35
Camus, Jérôme 9
Chardonnet, Hubert 88
Chombart de Lauwe, Marie-José 10, 18,
88, 95, 103

Claparède, Édouard 82
Claude, Véronique 3
Clot, Yves 11-13, 16
Cole, Micheal 12
Coombs, Philipp Hall 14
Cousinet, Roger 85
Crozier, Michel 106
Csikszentmihalyi, Mihaly 74

D

D'Allaines-Margot, Dominique . 10, 88
Danic, Isabelle 13-15, 18, 105
David, Ronan 84
de Lescure, Emmanuel 8
de Queiroz, Jean-Manuel 13
Delalande, Julie .. 10, 13-16, 18, 46, 48,
65, 67, 68, 82, 102, 105
Deleuze, Gilles 1, 62, 93
della Croce, Claudia 9, 13, 44, 97
Derouet-Besson, Marie-Claude 16
Dumazedier, Joffre 89
Duninng, Eric 85, 90
Dupont, Nathalie 16
Durkheim, Émile 14
Durler, Héloïse 47, 52

E

Elias, Norbert 7, 85, 90

F

Favret-Saada, Jeanne 7
Ferreira, Alexandra 73
Filisetti, Laurence 16
Fine, Gary Alan 18
Fink, Eugen *iv*, 12
Flatard, Yve 10
Friedberg, Erhard 106

G

Galibert, Charlie 7
Garfinkel, Harold 11
Garrigues, Pierre 56
Geertz, Clifford 17
Gibson, James Jerome 12
Gillet, Jean-Claude 1, 8, 97

Glaser, Barney 2, 33
 Glasman, Dominique 14, 83, 91, 96
 Goffman, Erving . 15, 33, 53, 55, 57, 61,
 63, 72, 77, 79, 90, 109
 Grandjouan, Jacques-Olivier 11
 Grange, Juliette 41
 Granger, Nathalie 3
 Grison, Benoît 11, 12
 Grossin, William 91
 Guignard-Perrein, Liliane 8, 86
 Guérin-Desjardins, Jacques . 53, 95, 103

H

Henriot, Jacques . . . *v*, 10–12, 14, 15, 35,
 41, 52, 57, 58, 61–63, 65, 76, 79,
 80, 87, 104, 105, 108–111
 Herman, Élisabeth 85
 Hirschfeld, Lawrence Alan 15
 Houssaye, Jean . . 8, 9, 20, 62, 82, 83, 86,
 87, 90, 96, 97, 105, 112
 Huizinga, Johan 35
 Husserl, Edmund 12
 Hutchins, Edwin 13

I

Iforep 91
 Illich, Ivan 112
 Ion, Jacques 8

J

Joas, Hans 98
 Joule, Robert-Vincent 52
 Jpa 10, 77, 83, 85, 91
 Junker, Buford Helmholtz 17

L

Lac, Michel 8, 9
 Lahire, Bernard . . 82, 84, 87, 91, 93, 98,
 103
 Lardinois, Éric 63
 Lave, Jean . . 11, 12, 53, 54, 67, 69, 79, 86
 Le Breton, David 12, 13
 Lebon, Francis . . 8, 9, 18, 29–31, 83, 85,
 97, 112
 Lee Downs, Laura . 8, 9, 38, 82, 85, 86, 98
 Lepoutre, Daniek 47
 Levitre, Audrey 28
 Libois, Joëlle 1, 9, 13, 44, 97
 Littré, Émile 2, 102, 103, 111
 Léontiev, Alexis 13

M

Machado Da Silva, Debora 112
 Malinowski, Bronislaw 7, 16
 Manni, Gentile 91
 Mansour, Sylvie 10, 111
 Marcel, Jean-François 9
 Marchive, Alain 19
 Martignoni-Hutin, Jean-Pierre 15
 Marty, Philippe 9
 Maulini, Olivier 14, 86, 93
 Mawad, Rima 9, 13, 44, 97
 Mayen, Patrick 16
 Mege, Robert 62
 Mias, Christine 9
 Milgram, Stanley 111
 Mollo, Suzanne 13
 Mollo-Bouvier, Suzanne . 82, 83, 91, 102
 Monforte, Isabelle 83
 Montandon, Cléopâtre . . 13–15, 18, 81,
 86, 88, 93, 102
 Morin, Denise 47, 52
 Morin, Olivier 48

O

Oblin, Nicolas 84
 Oddone, Ivar 16
 Olivier de Sardan, Jean-Pierre 16
 Ottavi, Dominique 85

P

Palluau, Nicolas 8, 86
 Parlebas, Pierre 84
 Parsons, Talcott 98
 Pastré, Pierre 16
 Peretz, Henri 16, 17, 20, 22
 Perrenoud, Philippe 1, 13, 91
 Persine, Anne 91
 Pesce, Sébastien 98
 Poizat, Denis 14, 85, 91
 Poujol, Geneviève 8
 Power, Thomas 58
 Precas, Nikos 9
 Prémel, Gérard 10

R

Rayou, Patrick 13–16, 18, 105
 Rey, Alessandra 16
 Reynolds, Peter 15, 57
 Ripert, Aline 89
 Rosa, Hartmut 91

Roucous, Nathalie . 9, 10, 14, 26, 83, 87,
88, 95–97, 107–109, 112

Rousseau, Jean-Jacques..... 102

S

Savoie, Philippe 10, 88

Schön, Donald Alan..... 11

Schütz, Alfred..... 12

Simmel, Georg 13, 14, 63

Sirota, Régine 13, 14

Stargardt, Nicholas 10, 111

Strauss, Anselm Leonard..... 2, 33

Suchman, Lucy 11, 98

Sue, Roger 89

Sutton-Smith, Brian 58

T

Taracena, Elvia 16

Tavera, Maria Luisa 16

Theureau, Jacques 12, 13, 16

Thin, Daniel 82, 84, 87, 91, 98, 103

V

Vannini, Geneviève..... 8

Vergnaud, Gérard 16

Vermersch, Pierre 16

Vincent, Guy . 14, 82, 84, 87, 91, 98, 103

Vulbeau, Alain 98

Vygotski, Lev 13

W

Weber, Florence 8, 16, 19

Wenger, Etienne..... 12

Y

Yonnet, Paul 89

Z

Zaffran, Joël 86

Zaidman, Claude..... 16

Ziolkowski, Marek 13

INDEX DES NOTIONS

- A**
Action située 12, 13, 15, 98
Apprentissage situé 12
Cognition distribuée 13
Affordance 12
Agency 14, 108
Acteur 14, 104
Agent 14, 97, 105
Auteur 97, 104, 105
Pouvoir d'agir 104, 105, 108
Arena 53, 67, 69, 79, 106
Autocontrôle 85
- C**
Cadres de l'expérience ... 15, 53, 61, 79
Cadre primaire 79
Domaine propre 63, 98, 109
Erreurs de cadrage 55, 61, 78
Fabrication 33
Modalisation 33, 57, 61, 111
Sous-modalisation 55, 72
Sur-modalisation 55
Rupture de cadre 55
Communautés de pratique 12
Participation périphérique
légitime 13
Participation pleine 13
Culture ludique .. 14, 48, 50, 58, 61, 69,
80
- D**
Déflation éducative 9, 112
Déscolarisation 112
- E**
Éducation
Éducation formelle 14
Éducation informelle 14
Éducation non-formelle . 14, 83, 87,
95
Enfance 13, 102, 104, 111
Enfant au présent 108
Enfant en devenir 103, 108
Enfant-enfant 108
Enfant-futur 103
- Enfant-mythique 18, 103
Enfant-partenaire 107
- F**
Forme .. 2, 14, 21, 33, 35, 63, 65, 93, 95,
98, 105, 109
Formalisation 91, 111, 112
Déformalisation 87, 112
Forme éducative de l'animation 85,
87, 90, 104, 112
Forme loisive 88, 90, 104
Forme ludique ... 15, 60, 65, 79-81,
104, 110
Forme scolaire .. 14, 83, 91, 98, 103,
109
Formes de l'éducation 14
- G**
Garderie 26, 44, 112
- J**
Jeu 1, 7, 35, 57, 59, 62, 105, 109
Indices de ludicité 63
Jeu éducatif 58
Jeux 35, 58, 112
Jouabilité 63, 79, 80, 84, 108
Jouer 35, 58, 98, 105, 108, 112
Jouets 35, 48, 50, 58
Métaphore ludique 15, 58, 111
- L**
Loisir 57, 88, 89
Loisir éducatif 9, 88, 95, 109
Semi-loisir 90, 91, 95, 109, 112
Ludothèque 10, 87, 108
- M**
Modèle colonial ... 83, 85-87, 103, 112
Montée en généralisation 2, 33
- O**
Observation participante 16, 17
- P**
Participation 104, 105, 107, 108, 112
Plan

Plan-programme	11, 98	Sociabilité	69
Plan-ressource	11, 98	Socialisation	14
Planification . 11, 37, 75, 97, 98, 104, 110		Sport	57, 84, 85
Projet	96, 104, 110	Compétition	83
Méthodologie de projet	37, 98	Concours	84
Projet-programmatique	97	Sportification	85
Projet-visée	97		
		T	
S		Terrain d'aventure	10, 88
Setting	53, 69, 79, 106	Transfert de connaissances	12
		Travail réel	13

Chapitre : ANNEXES

A

A.1 COURRIER D'INFORMATION

RECHERCHE SUR LA RELATION ANIMATIVE

Dans le cadre de mes études en Sciences du Jeu à l'université Paris 13 - Villetaneuse (Master 2 « Loisir-Jeu-Éducation » sous la direction de Gilles Brougère), je souhaite mener et réaliser un « terrain » (recherche de type ethnographique) dans un centre de loisirs pour mieux comprendre les relations entre animateurs et enfants mais aussi entre les enfants et le centre de loisir et celle des animateurs à cette même institution.

Ce choix particulier est motivé par mes propres expériences d'animation – étant moi même animateur – ainsi que par le faible nombre de travaux consacrés à l'animation. Bien souvent, ces derniers ne s'intéressent pas directement aux pratiques « réelles » des animateurs et des enfants. Plus directement, ils s'intéressent à son histoire parfois en lien avec l'éducation populaire, ses fonctions dans la société, au métier et sa professionnalisation ou sa reconnaissance, des expérimentations pédagogiques...

Ainsi, il m'intéresse (de tenter) d'appréhender dans sa complexité le métier d'animateur et ses pratiques en relation avec les pratiques des enfants durant leur temps de loisir.

Pour ce faire, les outils habituels de la recherche que sont l'entretien et le questionnaire n'épuiseront jamais la complexité de la réalité. D'autant plus pour un métier d'animateur qui travaille en permanence avec de l' « humain ». C'est pourquoi, mon principal outil sera l'observation en situation à la façon d'anthropologues (ou certains sociologues, notamment ceux de l'enfance) aidé d'un carnet de notes. Ma « participation » (on parle souvent d'observation participante) se limitera – autant que faire se peut – à ma présence discrète.

Après une première phase exploratoire, un deuxième temps pourra être consacré à des entretiens plus ciblés d'enfants et d'animateurs. Sans qu'ils soient nécessairement « formels », ils me permettront de recueillir le sens donné (et non celui que j'aurai donné) aux situations observées par les acteurs (animateurs et enfants) en présence. En terme de temporalité, je serai présent au centre du Messal lors des vacances de mai durant les deux semaines ainsi que les mercredis (ceux pour lesquels je suis disponible) jusqu'aux vacances d'été.

Bien entendu, je m'engage à ce que les noms des personnes (ou des lieux) soient anonymisés et que les résultats de cette recherche vous soient partagés. Pour toute demande, je reste disponible pour y répondre à l'adresse suivante : baptiste.recherche@gmail.com

Bien cordialement,



A.2 OBSERVATIONS

Sont réunis ici tous les éléments récupérés lors du terrain. Ils sont retranscrits tels quels selon une autre organisation pour une présentation plus lisible (et en corrigeant mes erreurs orthographiques).

A.2.1 Typologie des animateurs

Le tableau suivant répertorie tous les animateurs qui ont travaillé durant les vacances. Ils sont répartis – par groupe d'âge – comme c'était indiqué sur l'affiche présente dans le bureau sur le compteur électrique. Le diplôme était aussi affiché. Si possible, j'ai tenté de récupérer leur âge et leurs expériences précédentes auprès de la direction. L'étoile correspond à ceux qui ont travaillé (seulement) durant la seconde semaine.

SHREKS (Jeux de mimétisme ou Village)		
Virginie	BAFA	CLAÉ depuis 1 an
Marion	BAFA	CLAÉ – CAP-Petite enfance en cours pour devenir ATSEM
Sophie	BAFA 2 (validée)	CLAÉ et 1 mois d'expérience sur les mercredi
Karine	BAFA 2 (validée)	CLAÉ et 1 mois d'expérience sur les mercredi
Anne (1989)	BAFA	CLAÉ – Ancienne du centre maternelle
MARSUPILAMIS (Arts plastique)		
Nadia	BAFA	CLAÉ
Martine	BAFA	CLAÉ 4 ou 5 ans d'expérience
Quentin	BAFA 2 (validé)	Expériences sur les mercredi
Bertrand (1987) *	BAFA et BPJEPS de sport	CLAÉ – 1 an et demi d'expérience
ZINZINS (Jeux de construction)		
Romain	BAFA 2	1 semaine d'expérience en février
Laurène	BAFA	CLAÉ et expérimentée, ancienne adjointe
Hélène (1986)	BAFA 2 (validée)	CLAÉ et mercredi
Pauline (1992) *	BAFA	2 ans d'ancienneté sur les vacances
Boss'ARTS (Jeux de société)		
Gaëlle (1988)	BAFA	CLAÉ, étudiante en STAPS
Thomas	BAFA 2	CLAÉ
Aurélie	BAFA	CLAÉ et adjointe, future directrice
Simon (1992) *	BAFA	Expériences sur les mercredis et les vacances
Marie (1989) *	BAFA	CLAÉ et 5 ans d'expérience

TABLE A.1 – Tableau de répartition des animateurs

A.2.2 Programme des activités

Les deux tableaux suivants présentent les programmes d'activités des semaines observées selon les salles.

Lundi 9 mai					
Salles	Biblio	Société	Arts pla	Extérieur	Village
Matin				Félic	
Après-midi				Félic	
Mardi 10 mai					
Salles	Biblio	Société	Arts pla	Extérieur	Village
Matin				Balle américaine Bowling	Jeux dans les coins
Après-midi		Qui veut gagner des millions	Terre à modeler	Sortie à la clairière	Défilé de mode
					Maisons chinoises
Mercredi 11 mai					
Salles	Biblio	Société	Arts pla	Extérieur	Village
Matin	Reportage à la manière de Spirou	Code de la route	Peinture à la manière de Klimt	Balade à la clairière Balle au prisonnier	Déguisements jeux
Après-midi	Contes illustrés à la manière de Grimm	Monopoly	Dragon en papier mâché Origami	Foot et basket au gymnase	Fabrication de rideaux Saviez-vous
					Construction d'un cerf-volants et d'un temple
Jeudi 12 mai					
Salles	Biblio	Société	Arts pla	Extérieur	Village
Matin	Reportage à la manière de Spirou	"Qui, quoi, quand, où?"	Peinture à la manière de Klimt	Ballon aux capitaines Tournoi de ping-pong	Jeux sur les coins
Après-midi	Contes illustrés à la manière de Grimm	Tournoi de cartes	Dragon en papier mâché chinois	Jeux de ballons au gymnase	Marque-page chinois
					Tour Eiffel
Vendredi 13 mai					
Salles	Biblio	Société	Arts pla	Extérieur	Village
Matin				Journée "Asie"	
Après-midi				Journée "Asie"	

TABLE A.2 – Tableau des activités programmées lors de la première semaine

Lundi 16 mai						
Salles	Biblio	Société	Arts pla	Extérieur	Village	Construction
Matin	Lecture	Crapette et jeux libres	Crêpes et	Carré magique, balle américaine et tennis	Lecture et jeux métisme	Kaplas
Après-midi	Illustration d'une histoire	Cartes et jeux libres	Sortie à la maison de retraite et Picasso	Thèque et Gymnase	Sortie maison de retraite, danse et dessiner c'est gagné	Tour de pise
Mardi 17 mai						
Salles	Biblio	Société	Arts pla	Extérieur	Village	Construction
Matin	Contes et théâtre	Dames	Animal en perle et mobile	Gamolle à la clairière	Restaurant à rénover	Mobile passion
Après-midi	Contes et dessins	Jeux de	Van gogh	Promenade au parc et petits jeux	Fermé	Concours toupies
Mercredi 18 mai						
Salles	Biblio	Société	Arts pla	Extérieur	Village	Construction
Matin	Contes et	Pendu	Animal en perle et peinture	Hockey sur gazon	Décoration crèche	Mégaville en kaplas
Après-midi	Sortie médiathèque	Qui, quoi, où?	Peinture et pâte auto-durcissante	Balle assise	Fermé	Accessoire en légos
Jeudi 19 mai						
Salles	Biblio	Société	Arts pla	Extérieur	Village	Construction
Matin	Chants et découverte	Jeux de cartes, découverte rami et jeux libres	Perles et carte relief	Tournoi ping-pong	Rénovation crèche et	Origami
Après-midi	Jouer avec les mots	Guerre des moutons et jeux libres	Peinture, pointillisme et	Foot en salle	Rénovation podium	en légos
Vendredi 20 mai						
Salles	Biblio	Société	Arts pla	Extérieur	Village	Construction
Matin	Jeux musicaux	par un	Paul Klee	Danse (préau) et jeux de foot	Maquillage et cuisine (pizza)	Construction de
Après-midi	Karaoké	Professeur Leyghton	Paul Klee	Danse et foot façon Zizou	Maquillage et avec	Construction de

TABLE A.3 – Tableau des activités programmées lors de la deuxième semaine

A.2.3 Journal de bord

Cette section comportera *in extenso* toutes mes notes de mes carnets de bord où étaient consignées mes observations durant ces quinze jours. Elles n'ont subies aucunes modifications mises à part orthographiques et grammaticales.

10 mai

Premier jour. Premier train et voyage à vélo, premières notes. Ce sera une phrase d'approche et de premières rencontres ainsi que de repérage des lieux et de son cadre.

Dans ce sens, cette première journée doit me permettre de :

- récupérer les prénoms des animateurs-trices ainsi que me présenter,
- rencontrer quelques enfants... et si possible me souvenir de leurs prénoms,
- trouver mes repères dans les lieux,
- récupérer quelques documents.

Ma présentation sera importante tant auprès des enfants que des adultes intermédiaires comme le dirait DANIC, DELALANDE et RAYOU (2006). "*Je suis étudiant... et j'étais aussi animateur...*". Tentative de faire connaissances par des choses en commun... sans éveiller de "soupçons" ou d'interrogations en me qualifiant de formateur, directeur, chercheur. De fait, ce sera un objet de prises de notes en suivant les conseils de PERETZ (2004) et le séminaire de Gladys CHICHARRO.

Arrivée à 8^h45. Grands bâtiments... qui ont un aspect plutôt neufs. Beaucoup d'enfants que j'aperçois depuis la rue par dessus le petit muret. Je suis un parent et ses enfants jusqu'à l'entrée après avoir repéré le centre de loisirs "maternel" et "élémentaire". Dès l'entrée, il y a dans le hall de grands panneaux où les enfants sont répartis par fiches de couleurs et par leur classe scolaire, impossible de le rater. En déplaçant leurs étiquettes, ils annoncent le temps qu'ils vont rester et leur moyen de départ.

La direction, Zoé m'accueille mais comme elle est occupée, elle m'invite à faire le "*tour du propriétaire*". Elle prendra du temps plus tard avec moi et elle m'invite à aller voir le "*jardin de 400 m²*" où : "*le but, c'est de pouvoir manger ce qu'on fait pousser*".

Beaucoup de salles colorées et aménagées. Premiers contacts – relativement distants – avec les animateurs. Une animatrice à l'extérieur me dit : "*pour l'instant, il ne se passe pas grand chose... pas avant 9h30... juste un petit foot*".

Un animateur, Quentin, dans la salle de jeux me dit : "*je suis ici ce matin et en arts plastiques cet après-midi*".

Je m'interroge sur l'existence d'un planning d'organisation.

9^h17. Apparemment des activités sont proposées par la présence d'affichage dans le couloir principal sur des grands tableaux blancs "*veleda*". Dans le hall, j'entends quelques parents demandaient ce qu'il se passe le matin ou l'après-midi.

Il y aura des choses à observer à l'accueil... et des photos à prendre.

9^h32. Selon Stéphanie, il y a environ 150 enfants par jour du côté élémentaire. Ils sont répartis en plusieurs groupes :

- les *Shreks* qui correspondent aux CP (ou cours préparatoire).
- les *Marsu-pilami-s* correspondant aux CE 1.
- les *Zinzins* correspondant aux CE 2.
- les *Boss* correspondant aux CM 1-CM 2.
- les *K-F's* correspondant aux *préados* qui sont dans un bâtiment à part.

Il existe plusieurs "*salles d'activités*" et "*l'extérieur*" :

- “jeux de construction”.
- “arts plastiques”.
- “village”.
- “jeux de société”.
- “bibliothèque”.
- “couloir”.

Dans le bureau, des affiches donnent plusieurs renseignements. Une journée pour les animateurs est découpée en plusieurs tranches horaires (cf. A.4 p. 192) :

- De 7^h30 à 8^h00, ouverture et accueil des familles.
- Le repas est échelonné en fonction des salles et la reprise de l’après-midi, aussi donc.
- Du repas jusqu’à 14^h00, c’est le “temps libre”.
- De 14^h00 à 16^h00, c’est le temps d’activité.
- De 16^h00 à 18^h00, ils sont en répartis dans les salles selon leur groupe d’âge.
- De 18^h00 à 18^h30, c’est la fin de la journée.

9^h55. À l’extérieur. Il se déroule une “balle américaine”. L’animateur dit : “vous ne jouez plus les power-rangers?”. Ces enfants qui sont en train de se courir après et de jouer à la bagarre lui répondent : “non, on s’en fout” tout en rigolant. A priori, ils avaient l’air d’être des prisonniers à l’écart du terrain pour avoir été touché par la balle.

9^h57. Un enfant rate son tir : “Merde !” et l’animateur le reprend : “Pardon ? On fait attention à ce qu’on dit”.

9^h59. “Encore deux minutes” et puis on va faire un bowling mais des enfants râlent – les joueurs sur le terrain – tandis que d’autres – les prisonniers – semblent satisfaits. “Top ! On s’arrête !” annonce l’animateur. A priori, le temps est fini comme il l’avait prévu. Des enfants continuaient à jouer et les autres commencent à ranger les plots délimitant le terrain puis le petit groupe d’enfants s’en va avec l’animateur.

10^h03. Tour de propriétaire avec Zoé, la directrice durant ces vacances. Elle me présente les salles, le fonctionnement et ses choix quant au déroulement de la journée. Elle relève des difficultés pour les animateurs dans les salles de “jeux de construction” et “le village” pour laisser les enfants jouer.

10^h28. “Y a personne qui veut aller en arts plastiques ?” demande une animatrice. La salle est presque vide. Deux enfants dessinent, deux discutent et trois autres utilisent du matériel. Un enfant répond : “pour quoi faire ?”.

10^h33. Deux filles me demandent ce que je fais. Réponse : “je prends des notes pour étudier le centre de loisirs”. À la vue de mon écriture, elles s’étonnent : “mais tu écris tout petit !”.

10^h34. Une animatrice intervient et répète plusieurs fois : “on ne court pas !” (Sophie ou Martine).

10^h35. “— Les gars, vous voulez faire quoi ? — Bah... tu proposes quoi ? — Je fais l’activité puis on peut faire des choses dehors... — Foot... — Ping-pong, gamelle... — Balle américaine... — Foot...”. Les garçons du petit groupe font plein de propositions différentes. L’animatrice répond : “Foot, ping-pong, c’est plutôt dans le temps libre...”.

Que vont-ils faire alors ? À suivre.

10^h48. J’assiste à un cours sur le Pokémon par deux enfants. Alors qu’il veut en dessiner un, l’un des deux demande : “y aurait pas une feuille ?”. Réponse de l’animatrice : “Non. C’est pour quoi faire ? — Dessiner un pokémon. — Attends, je demande...”. Sophie demande à Martine et répond : “Non, y a pas d’activité dessin”. Le garçon

dit alors à son copain : *“Attends, je vais voir dans d'autres salles”*. Mais il rentrera bredouille.

11^h02. Je vais voir ceux qui sont partis dehors. Un parcours s'est constitué et je n'ai pas l'impression que c'était dans les envies exprimées mais je ne sais pas comment est né l'idée ni pris la décision.

11^h06. *“Hé... les garçons, on s'amuse à s'attraper?”*. Et le petit groupe commence à courir. Une animatrice : *“Hé! Vous faites quoi dehors? Vous êtes avec qui? Vous rentrez dans les salles!”*. Sur le retour, un garçon tente de profiter de ma présence sous le préau : *“Ah... mais on est avec lui!”* mais je réfute sa proposition. Il me rétorque : *“qu'est ce que tu fais alors?”*. Et je me présente avant de m'éloigner prestement.

11^h14. Un enfant a faim... *“J'ai trop faim, là ça fait trop mal... — Je peux te donner ma compote mon chéri”* répond Zoé dans son bureau avec un garçon.

Pause dans le bureau. Difficile de prendre des notes tranquillement... Il y a un super espace extérieur mais c'est difficile d'en profiter apparemment.

11^h42. Petit tour de présentation et de repérage du côté des “maternelles”. 184 enfants et ça peut monter à 260 durant l'année (300 pour les élémentaires). De mémoire, plusieurs salles avec des jeux plus ou moins catégorisées façon Exercice Symbolique Assemblage Règles (ESAR). Ça fait beaucoup d'enfants en tout cas. À l'extérieur, il y a des “plateaux” dédiés à un sport (parcours, course, basket, foot). La directrice adjointe parle beaucoup sur le jeu mais il semblerait que ce soit en tant que structure plus que sur l'attitude. L'un suffit-il à l'autre? Dans tous les cas, plusieurs descriptions seront nécessaires...

Toujours est-il que je rate beaucoup de dialogues entendus sur le vif... et donc les discours sur le jeu. Du genre : *“ça joue tout le temps”* ou *“il y a du jeu partout”* dont je n'arrive pas à me souvenir les termes exacts.

11^h51. Petite pause avec deux animatrices. Répartition de l'équipe de la façon suivante : Virginie et Marion des *Shreks* avec Sophie (arts pla) et Karine (jeux extérieurs). Le lundi matin, chez les *Marsus* : Nadia (parcours), Martine (arts pla) et Quentin (construction). Christophe chez les grands avec Laura. Chez les *Boss*, il y a Aurélie (couloir), Gaëlle (pas encore vu) et Thomas (bowling) ; pour les *Zinzins*, il y a Laurène, Hélène et Romain.

12^h03. Un grand calme... toutes les salles sont rangées et même balayées avec des petits tas de saletés dans des coins. Chacun son tour, les animateurs emmènent un petit groupe d'enfants : une dizaine et, si nécessaire, quelques réajustements sont faits entre les salles. Jeux calmes. Plusieurs fois, les animateurs demandent les prénoms des enfants présents dans leur groupe...

Ils les connaissent ou non ces prénoms ?

12^h14. Des enfants jouent dans le couloir à ne pas marcher sur les cases noires. Il s'agit d'un dallage noir et blanc façon échiquier. Pas de remarques particulières de l'animatrice qui les envoie au village. On se met d'accord avec la direction pour manger en fin de service.

Il faudra que je pense à leur préciser mon “non-interventionnisme”, comme quoi je renverrais toujours vers ou une animatrice.

12^h22. Les enfants rentrent dans le self par l'extérieur. Une “direction” assure le passage et le tournage des cartes qui ont servi le matin à compter les effectifs. À mesure que les enfants sortent, un autre groupe rentrent.

12^h26. “Je vais te laisser imprimer”... Retour de mémoire de ce matin : “me lâche pas!”. L’ordi serait-il personifié?

12^h28. Une animatrice dans le bureau a récupéré un livre de jeux dans une armoire. Elle cherche un jeu dans les bouquins pour “gérer le temps calme” comme elle me dit.

12^h35. Effervescence. Un enfant n’a pas mangé beaucoup de choses, il reste une assiette pleine sur un plateau à la plonge. Les dames de cantine ont prévenu Marion qui est allé voir Martine... Stéphanie et Zoé s’empare de la question : “faudra qu’on en parle en réunion”. Zoé rajoute : “on peut pas la laisser comme ça... le ventre vide. Il faut qu’ils les forcent un peu à manger quand même”.

Entre midi et deux, les déplacements semblent régulés par un ou une animatrice qui donne la direction à son groupe d’enfants : “on va où?” demande un enfant, “dans la BCD... pour se calmer...” répond Martine.

13^h13. Un brin de soleil, les enfants peuvent aller dehors après une bonne pluie. Marion répète plusieurs fois à plusieurs enfants d’aller mettre leur manteau. Des enfants jouent aux militaires, se tirent dessus et se roulent par terre. Marion intervient encore : “on ne se traîne pas par terre, c’est tout gadouilleux...” Du matériel est mis à disposition comme des ballons, des échasses en plastique, des cordes, des diabolos, des plots pour mettre de poteaux... Certains grimpent aux arbres, creusent; ils jouent à plusieurs ou seuls. Les enfants qui discutaient de pokémons ce matin – et qui ne se connaissaient pas, selon eux – jouent ensemble au foot. Alexandre et Yannice avec la sœur d’Alexandre et un autre garçon.

Le foot et le ping-pong récoltent le plus de joueurs. Une animatrice sert à tenir la corde de sauteuses mais les autres ne jouent pas avec les enfants. Ils observent et vérifient la présence des manteaux.

13^h21. Deux garçons s’approchent de mon banc un peu à l’écart. Lilian et Terrence, après les présentations usuelles. Je pose une question simple : “à quoi vous avez joué ce matin?”. Ils ont construits New-York pour jouer avec leurs voitures américaines (petites voitures façon majorette).

Un autre garçon s’approche, il s’agit d’Arthur. Il a joué au foot, a un peu glissé (me montrant son pantalon marqué).

“Et là, on va joué au SWAT” annonce Lilian. Arthur demande s’il peut jouer : “comment on fait pour jouer à votre jeu?”. Une histoire de policiers démarre : “on va dire que...”. Arthur conduit son camion (en imitant le bruit du moteur avec sa bouche) assis sur le banc. Je les quitte pour ne pas les déranger.

13^h27. De loin, je vois Martine qui leur demande : “vous jouez à quoi? !”. Réponse des garçons. Elle demande alors “c’est quoi “souate” ç’?”. Et je continue mon tour.

13^h38. Deux enfants jouent avec deux cerceaux qui font des attaques façon “choc” ou “coupant”, “lourd”, “léger”. Ils les lancent en l’air, loin, en hauteur ou sur l’autre. Deux garçons (plutôt grands) et deux grandes filles font des jeux “symboliques” ce qui retient mon attention.

C’est une ambiance de cour de récréation. Il me reste à préciser cette vague impression...

Martine rappelle encore les enfants sans manteaux... d’aller les chercher. “Ooh non. Pas le manteau...” râle un petit garçon.

13^h57. [Serait-ce la fin du “temps libre” ?]

Les enfants rentrent de l’extérieur. Thomas, animateur, annonce : “Tous dans les salles, on rentre tous...”. À l’intérieur, je croise Alexandre (le même) et Alexia qui me

montrent les colliers de pâquerettes qu'ils ont faits et rapportés : *"Ah, et si on pouvait les coller, ça serait bien..."*.

14^h16. Un défilé de mode se déroule au village. Selon Zoé, ce matin, comme des enfants *"aimaient bien se déguiser et défiler"*, ils ont créé un *"podium"* et un espace pour se changer. Le niveau sonore augmente un peu beaucoup, certains courent et se poursuivent. Karine intervient... en criant : *"doucement !"*.

14^h22. Des filles arrangent une rencontre avec un garçon dans les recoins d'un couloir entre deux salles. Je ne fais que passer en faisant semblant de n'avoir rien vu.

14^h29. Une affiche sur une porte demande aux enfants de garder leurs jouets chez eux (cartes, etc.) pour éviter les *"relations conflictuelles"*.

14^h32. Une animatrice, Martine, dit : *"Enlevez les blousons à l'intérieur... Alors, à l'intérieur, vous les mettez mais pas à l'extérieur..."*.

14^h40. Sortie prévue à la clairière avec trois animatrices. Un peu de pluie tombe... ce qui fait tomber la motivation des animatrices... La pluie cesse mais un groupe s'en retourne au centre sous l'impulsion de deux animatrices. La troisième, Laurène, se démène. Petit à petit, les enfants se centrent sur la construction de la cabane qui était proposée. Quelques à côtés, en effet... avec des pistolets, des épées, une bataille de bout de bois, ça se court après... Finalement, elle lâche : *"on récupère du bois, on fera la cabane demain car il faut des outils"*.

Ça ne semble pas facile.

La pluie recommence et elle a raison des derniers motivés. Le groupe est rentré en faisant la course comme elle l'a suggéré. Alexia ne court pas. Le retour est un peu rude car elle a les cheveux trempés et a droit à une remontrance.

15^h19. Deux garçons jouaient à la bagarre sur des tapis dans la salle des Shreks. Des filles les supportent par des surnoms. Une animatrice répond : *"vous l'appellez par son prénom sinon on ne va pas s'en sortir"*. Puis, un peu après : *"vous arrêtez les garçons, doucement... si vous voulez faire ce genre de jeux, c'est sur le tapis... j'ai dit quoi sur la bagarre"*.

Je ne comprends pas bien ces réactions. Il n'est pas évident de repérer le ton du badinage ou du jeu et le ton de la réprimande chez les animateurs.

15^h30. Deux filles jouent à cache-cache et me l'expliquent. Elles se courent après dans et entre les salles.

Mais jusqu'à quand ?

Un peu après, Thomas les reprend dans la salle de jeux de société. Ils sont deux animateurs (Thomas et Virginie) sur un même jeu et une même table.

15^h32. Des enfants construisent des toupies avec des légos dans la salle attitrée et ils font des batailles. Yannice me dit qu'il *"gagne tous les combats"*. Arthur, Lilian et Terrence ont construit New-York en kaplas et joue avec leurs petites voitures. À côté, deux garçons jouent sur un garage en plastique avec des vaisseaux en légos et des dinosaures.

Une certaine intégration dans l'environnement : beaucoup d'enfants savent ce que je fais et que je ne suis pas animateur. Et, parfois, des services s'échangent quand je les croise : ils me disent ce que font les autres et me présente : *"il étudie les jeux des enfants"*.

16^h12. Je retrouve les filles qui discutent derrière une porte au sujet des garçons (grands) dans une autre salle, attablés.

16^h15. Un rangement commence... ou recommence. Chaises, tables, balai. Le goû-

ter se prépare et ils s'installent tous à table. Plusieurs groupes attendent assis en discutant. Chacun des enfants à retrouver son groupe d'âge dans sa salle. Les animateurs attendent aussi debout à côté... A priori, il faut récupérer la liste des enfants au bureau pour aller chercher les goûters en cuisine.

Penser à récupérer des documents pour voir le prévu et le réalisé et prendre le temps d'observer les repas.

Vers 16^h30, les enfants du bus sont partis. Il reste beaucoup moins d'enfants. Ils sont répartis par âge et par salle. On dirait que c'est plus calme comme ambiance. Des enfants sont revenus de leur "atelier culturel" de la journée avec une animatrice et leurs réalisations en pâte fimo.

17^h26. Nadia me demande si ça va. "Comme je te vois tourner, je me demande si tu t'ennuies pas trop ? – Nonnon, ça va, j'observe les jeux des enfants... – Et tu participes à la réunion ? – Non, je ne pense pas, ce n'est pas ma place". Après-coup, je comprends mieux sa question et j'espère l'avoir rassurée.

17^h27. Arthur et Jean joue au "catch". "Non, on joue pas. On fait pour de vrai." me répond-il quand je lui ai demandé s'ils jouaient au catch.

Mauvaise interprétation.

17^h33. Les animatrices à côté de moi (salle du village) dessinent et discutent.

Étonnant métier.

17^h38. Oussama me pose des questions sur ma présence ici. Un sempiternel : "Tu es animateur ?". Hé ben non.

17^h40. Le centre se vide et les enfants dans le hall sont renvoyés dans les salles d'activités alors qu'elles attendaient leurs parents devant la vitre.

17^h45. Suite à une idée de Quentin, des filles en arts pla ont attaché les lacets de Nadia : "Tu peux le marquer dans ton carnet, ça !". C'est fait. Et elle remercie Quentin de son idée. Un enfant passe le balai. Nadia relance les enfants : "Aller, aller, on me détache les chaussures ! Vous l'avez fait, vous l'enlevez !".

17^h50. Christopher me demande si je veux jouer alors que je passe dans la salle des jeux de société... et je me laisse entraîner après hésitations. "Attends, je demande à Gaëlle si je peux le prendre". Et il s'exécute : "Je peux prendre le Puissance 4 ? – Tu vas jouer avec qui ?".

Est-ce une manière de contrôler ou non ?

18^h05. À l'accueil dans le hall, c'est l'occasion de croiser les parents et, en plus des retours, inscrire les enfants sur les ateliers. Zoé en pleine discussion avec une mère : "S'il fait mercredi, il doit faire jeudi ? – Oui, c'est obligatoire".

18^h30. Retour en train. Premier bilan et première relecture de toutes mes notes après une petite dizaine d'heures entrecoupées par la rencontre avec la responsable du service "enfance-jeunesse" de la mairie.

Quelques réflexions :

- Décloisonnement et transition avec les activités prévues, comment ça se passe ?
- Difficulté pour les animateurs de connaître les enfants au-delà de ceux de leur école. Il serait utile de repérer les interconnaissances antérieures.
- Échec de "l'activité ouverte" de Laurène vendue par Zoé, sera-t-elle continuée ?
- Inscriptions et obligations, quelles relations au parents ?

11 mai

Vu la météo de la veille, j'en prends note. Peu de pluie, léger vent frais : temps mitigé voire maussade.

8^h43. Dans le couloir, Aurélie dit : *"Stop, stop, vous allez où ? — On va voir si nos amis étaient arrivés... — Non non, vous retournez dans vos salles"*. Une particularité, ils marchent vite.

8^h45. Sophie leur demande ensuite, sûrement étonnée de leurs passages, en arts pla : *"qu'est-ce que vous faites les garçons ? — Il fait que nous suivre... — D'accord. Mais vous arrêtez de courir !"* A priori, ils souhaitent se détacher d'un des garçons.

Facile ou non de se déplacer par rapport au décloisonnement ?

Sophie redit au même groupe de garçons : *"vous allez pas circuler dans tous les sens tout le temps ?"*. Récidive à 9^h02 : *"alors là, ça suffit !"*.

Je me place dans les salles à des tables libres. Une possibilité de suivre les enfants qui tournent ou de rester dans une salle.

9^h11. Zoé : *"Allez, tu fonces jouer"* à un nouvel enfant qui découvre le centre. Aurélie écrit dans le couloir les activités qui seront proposées dans les salles. Une AVS annonce : *"Les activités vont commencer..."*. Des enfants demandent à Aurélie s'ils peuvent manger avec elle à midi.

9^h19. Une grande fille tourne avec Stéphanie. *"T'as vu personne d'Hélène Boucher [une école de la ville] ? Tu vas voir pendant les vacances, il y a quelque chose de particulier pour les..."* dit-elle le bras sur son épaule.

9^h26. Nadia fait le tour des enfants dans le couloir : *"Tu veux aller faire une ballade à la clairière ? — Non... — Hé, toi ? Tu veux faire une ballade avec moi ? — Oui..."* dit une petite fille avec un certain empressement.

Ils se connaissent déjà ?

Un peu plus tard. *"On oublie la clairière ma puce... — Oh non... pourquoi ? [dêçue] — Il pleut trop"*.

9^h32. Moins d'enfants aujourd'hui qu'hier ?

Karine arrive en salle de jeux de société : *"Oyez oyez, en extérieur concours musical et blind test !"*. Un petit groupe d'enfants se lèvent et s'en vont dehors, sûrement pour l'activité proposée. Juste une table qui venait à peine de s'installer.

Les choses prévues sont changées à cause de la pluie ?

9^h34. Les grands passent devant moi... l'air ennuyé. D'autres garçons se courent après. Thomas intervient : *"Oh ! Vous vous calmez les deux maintenant..."*. Gaëlle en rajoute une couche. Pendant ce temps, les grands repassent encore... Ceux qui ont fini une partie d'échecs, rangent.

9^h42. *"Thomas ne donne pas de jeux comme ça. Il n'y a que sept jeux de sortie"* dit Gaëlle. Puis, *"les filles, vous ne jouez pas au Monopoly, vous faites n'importe quoi ! — Mais on trie tout... — Tant que vous n'avez pas fini, vous le rendez pas"*.

9^h47. À l'extérieur, deux garçons se font des passes avec un ballon. Nadia les arrête pour qu'ils viennent à participer au blind test... et récupère le ballon. Les deux garçons intègrent les équipes. Thomas : *"un dans l'équipe ici, et l'autre avec les filles..."*. Protestations des filles et le garçon rechigne. Thomas propose : *"sinon, on fait les filles contre les garçons... — Ouais !"*. Accord général. À côté, dans la salle de jeux de construction, ça joue. Quatre enfants jouent tout seuls. Les maisons chinoises se font ainsi que le circuit de billes.

10^h02. Couloir. Trois filles jouent à se déplacer : *"on ne marche pas sur les lignes"*. Je

repasse devant les garçons qui tournent depuis ce matin... Ils déambulent entre les salles...

10^h16. Les deux grands qui tournaient en rond se sont arrêtés pour jouer au Risk. Les trois (Elwan, Quentin, Eliot) se sont arrêtés autour des deux anciens joueurs de petites voitures (Lilian et Terrence). *“Au début, on s’ennuyait...”*. D’autres (Mickaël et Alexandre) me disent : *“Nous, on est des fans de formule 1”*.

10^h31. Passage au village : les trois animatrices (Nadia a changé de salle) réparent les déguisements au centre de la salle. Je m’interroge sur la présence de quatre enfants assis sans discuter sur la table à côté de l’entrée. En sortant, Nadia dit à l’un d’eux qu’*“il peut y aller”*. En fait, ils étaient *“punis”*.

10^h46. Les deux garçons du Risk, jouent au foot sous le préau... se font des passes en se servant des bancs.

Petit passage chez les maters. 120 enfants et un grand calme. Répartis dans les différentes salles, on a pas l’impression qu’il y a autant d’enfants dans les locaux.

10^h57. *“On peint dans quelle couleur maintenant ?”* demande un enfant. *“Soit vert, soit rose... — Pourquoi pas en rouge ? — Parce que sinon, ça irait pas...”* répond l’animatrice, Virginie. Ils sont en train de peindre le circuit de billes. D’autres jeux avec des kaplas, des nouveaux et des anciens de la salle des jeux de société, d’autres du blind test se retrouvent sur les légos à recommencer leurs toupies.

11^h00. Quentin : *“les garçons, vous allez jouer par là-bas ?”* en les dirigeant vers le coin des légos. À d’autres : *“les garçons, vous faites un peu moins de bruit... tu ranges un peu les kaplas avant de partir”*. On retrouve Elwan, Florian, Eliot, Mickaël et Alexandre à côté de deux autres enfants à côté de l’animateur.

11^h02. *“J’ai vu avec les gamins mais ils sont tous calés quelque part”* suite à la demande de Zoé : *“c’est tout calme, y en a pas qui veulent peindre ?”* en désignant la fresque commencée dans le hall.

11^h06. Dans la salle du village, les jeux symboliques continuent entre un garçon assez âgé qui mime sa fatigue devant le téléphone et l’ordinateur. Deux garçons discutent dans l’armoire à déguisements : *“et comment tu t’appelles ? — T’as quel âge ?”*. Ils font connaissance.

11^h15. Louis est un *frontalier*, il se retrouve au foot sous le préau. Dans le couloir : *“on fait quoi ? — Pff... chai po... — Moi j’ai envie de jouer... Venez, on fait un jeu de société !”* et les trois copines partent en courant vers la *“banque”*. Dans la salle, Romain est toujours avec son jeu du code de la route et, à un ou deux changements prêts, les mêmes enfants. Ça va faire une heure et demie qu’il y joue.

11^h20. *“Je peux prendre un livre ? — Mais bien sûr, tu peux”* répond Martine. *“Je peux prendre le pouf s’il te plaît ? — Ne vous mettez pas tous les deux ensemble. Vous êtes séparés, c’est pas pour lire à deux... vous jouez à sauter partout tous les trois, c’est pas possible...”*. Nous sommes dans la BCD.

“Killian, calme-toi, prends un livre...” relance Martine.

Finalement, je pourrais remarquer l’emploi du terme jeu par les animateurs et sur quel niveau ils interviennent.

11^h32. Des enfants jouent avec le matériel du Risk (Constantin et Gabriel). En lançant le dé, ils se piquent des pions et les replacent sur les territoires... Le résultat détermine le nombre d’armées qu’ils pourront récupérer à l’adversaire. Comme le plateau est divisé en deux, les deux parties symbolisent leurs camps. À côté, je retrouve les deux joueurs de F1 qui demandent un nouveau jeu... mais sans les trois comparses.

11^h41. *“Venez à la bibliothèque, les filles, on va faire un petit temps calme et des jeux pour s’arrêter...”* dit Laurène. Romain arrête son jeu en raison de l’heure ou plutôt la fin du jeu car il reprend un Puissance 4. Des filles jouent à cache-cache, d’autres enfants se balladent.

Je pourrai demander à des enfants de réaliser leur “budget-temps” de leur journée pour récupérer les descriptions du sens de leur journée.

11^h48. *“Tu peux arrêter de jouer avec le...”* et l’enfant manipulant le cageot le dépose. *“Merci mon grand”*. Dans le “village”, Marion.

12^h02. Temps calme dans toutes les salles. Les animateurs-trices mènent un jeu, ou une activité, comme le jeu du “chef d’orchestre” dans la salle de construction.

12^h19. Passage rapide au self. Martine m’observe. Un groupe s’en va avec Thomas et Karine. *“On se met en rang deux par deux sinon on ne part pas...”*. Plus loin. *“Hého. Je ne veux pas un bruit, on est à la bibliothèque... vous discutez calmement... C’est la bibliothèque, on se calme... Le premier qui parle, il ne bouge plus.”*

Le temps après le repas semble relativement compliqué.

12^h37. Deuxième vague. Martine et Sophie suivent. Passage aux toilettes. Martine vérifie *“qu’ils s’amusent pas”* en se lavant les mains. Puis ils se regroupent dans la “cuisine” pour faire leur temps calme après avoir déposés et accrochés leurs manteaux.

Il me semble compliqué d’avoir la confiance des animateurs surtout avec les attentes des directrices plus que celles des enfants. Notamment pour recueillir le sens de leurs interventions.

12^h44. *“Vous voulez aller dans quelle salle ? — Là où on était... oui... non.... — Bon, on va changé un peu. À la bibliothèque.”*

C’est la troisième, après Hélène, à y penser... alors qu’elle est déjà occupée. Aurait-elle des vertus apaisantes ?

Pendant le temps calme (ou libre ?), les animateurs-trices se relaient pour prendre une pause. Pendant ce temps, trois salles sont fermées (construction, BCD, et village). Tous les enfants sont regroupés entre les jeux de société, l’art plastique et le ping-pong sous le préau.

Affiche annonçant le programme de la journée dans la salle de jeux de construction sauf qu’elle ne correspond pas à ces jours-ci. Tout comme les affiches qui étaient dans la salle arts pla ce matin enlevées par Sophie : *“ça c’était mercredi dernier, on peut les enlever”*.

13^h38. Thomas annonce : *“il y a trop de bruit !”*. Une quarantaine d’enfants sont dans la salle des jeux de société, ça commence à faire beaucoup... effectivement. Thomas et Virginie joue ensemble sur la même table.

Comment va se passer la transition entre ce temps calme et les activités de l’après-midi ?

13^h45. Un enfant demande aux animateurs s’il peut aller *“dans la BCD... — Non...”*. *“C’est quoi la bécédé ?”* demande un autre à Mathlide qui répond : *“la bibliothèque”*.

Suite à la vue de Thomas et Virginie, est-ce que les animateurs doivent ou peuvent jouer (vraiment) jouer ?

13^h51. Sous le préau avec les joueurs du ping-pong. Martine me dit qu’ils font leurs propres règles.

Est-ce un indice de ce que j’aurais voulu entendre ?

Elle rajoute : *“C’est fou ce qu’ils sont mauvais perdants...”*. Un peu avant, elle disait que *“ce n’est qu’un jeu”* à des enfants déçus, un peu énervés, d’avoir raté une balle.

14^h00. *“Hé les filles, si vous vous ennuyez, il y a un conte de fées illustré à finir si vous voulez... — Oui, mais on fait déjà autre chose...”*.

Un peu avant, Sophie disait aux autres animateurs : *“ça y est, j’ai réussi à recruter, je vais en avoir trois !”*. Aurélie lui répond : *“Hé bien, c’est déjà ça...”*.

Faut-il avoir des enfants dans toutes les salles où les laisser accrochés là où ils sont déjà ? Ou c’est l’animateur qui doit bouger et s’adapter ?

14^h04. Salle arts pla. Quentin : *“Hé les filles, on arrête avec les craies...”*. Apparemment, le tableau ne fait pas partie de l’activité de l’après-midi.

14^h18. Dans le hall. Zoé : *“si tu ne veux pas peindre, tu peux aller dans une salle faire quelque chose...”* et la fille s’en va. Pendant que les autres continuent de peindre la fresque sur le mur. Les contours ont été dessinés par Aurélie et les enfants peignent l’intérieur.

14^h23. Nadia vient voir Zoé pour des conseils techniques pour faire cuire le *“plastique fou”*. Dessins des enfants sur une feuille spéciale qui passera au four et qui en rétrécissant, durcira. Apparemment, ça peut servir à faire des porte-clefs.

14^h30. Quelques enfants (4) sont en arts pla, quelques-uns (5-6) au village et beaucoup d’enfants (30) dans la salle des jeux de société. Les ateliers proposés attirent peu de monde et les jeux de société (avec aussi la dinette ou les jeux de construction) attirent plus d’enfants.

14^h36. Martine joue aux kaplas... pendant que les enfants s’interrogent sur l’origine d’un paquet de clopes dehors qu’ils aperçoivent derrière la vitre. Un groupe joue aux légos, ils construisent des toupies mais surtout des vaisseaux. Deux font les cerfs-volants, l’activité proposée. Et une curieuse se demande ce que je peux bien écrire.

Heureusement que j’écris petit pour pas que tout le monde ne puisse lire... Plus généralement, combien d’enfants font les activités prévues par les animateurs ?

14^h39. Hélène appelle un garçon, Étienne, pendant qu’elle continue les cerfs-volants : *“demain, on fait une tour eiffel en kaplas, tu seras là ? — Euhh... [il hésite]... peut-être, j’ai une idée... — Demain après-midi, tu pourras venir ? [insiste Hélène] — Oui oui...”*. Puis il continue sa tour de kaplas.

14^h44. *“Oh, je peux le garder celui-là ?”* demande une fille en jouant avec une croix bois utilisé pour les cerfs-volants qui se balance sur une ficelle. *“Oui, mais ça sert à rien... — Mais si, je vais le colorier puis le vernir...”* répond la fille.

Peut-être que les enfants vont avec les animateurs qu’ils connaissent de leur école, sorte de référence affective.

14^h48. Le dialogue continue. *“Avant, ici, on pouvait faire ce qu’on veut à cette table... — Hé bien, fais ce que tu veux ! — Super... moi je fais une petite décoration et ma bédé”*. Un peu après : *“Est-ce que je pourrais être avec toi ce soir ? — Non, c’est en groupe”*.

La “curieuse” m’explique le fonctionnement, ou le sien : *“Il y a plusieurs activités, on peut faire des bédé, faire des cerfs-volants, aller dehors...”*.

Finalement, les cerfs-volants sont peu à peu abandonnés et les dessins sont gagnants. Hélène demande à Mélina : *“Tiens, tu vas faire les nœuds des petits cerf-volant — Oh non... je sais pas les faire... on est obligé ? — Oui c’est pour vendredi”*.

Vendredi, il y a une "journée à thème" sur l'Asie. Alors qu'est-ce qui serait important, la journée et les cerfs-volants ou faire un dessin ?
Hélène continue d'en fabriquer.

14^h51. Le couvercle "grenouille" sert à faire une piste pour les petites voitures comme un anneau de vitesse. Au bout du troisième kapla qui se fait "catapulté" – grand classique –, Martine intervient en arrêtant sa discussion avec Évaudy, AVS de Rudina. Des garçons viennent voir la "curieuse" pour la faire venir "chez les Shreks". Hélène leur demande d'arrêter et la taquine sur son "fan-club" lorsqu'ils sont partis.

Manière de dire "amoureux" ?

14^h55. Dans la salle de jeux de société, Thomas et Virginie jouent au Monopoly avec quelques enfants (4) pendant que les autres jouent à côté (16). Ils interviennent quand le niveau sonore augmente de trop : "On fait doucement !".

15^h02. En arts pla. Une enfant fait le papier mâché proposé. Les plieuses sont réunies autour du tableau noir qui était interdit un peu plus tôt. Lisa et Clarisse (grandes), celles qui attendaient, en s'ennuyant ce matin, l'après-midi pour faire le "plastique fou" ont été rejointes par d'autres enfants. Trois enfants jouent à la crèche et avec l'ordinateur dans le village tandis que deux autres aident Romain. Une petite dizaine sont tranquilles à la "bcd".

15^h09. Des animatrices continuent les décorations pour la "journée Asie". Au passage, elles stoppent des enfants qui courent dans les couloirs... et les punissent. L'une d'elle dit : "Si jamais on finit pas, on continuera demain... c'est le dernier jour qui reste pour finir."

Autrement dit, leur activité est dirigée vers ce jour-là et le sens qu'il a pour elles. Ça n'a pas l'air d'évoquer grand chose pour les enfants qui joueraient "ici et maintenant". Notamment ceux qui sont dans le couloir... Pour aujourd'hui, il y a eu un "jeu" ce matin avec Thomas. Ils faisaient du foot puis du ping-pong... Aucun autre moment ou possibilité pour courir, se poursuivre, s'attraper, se cacher.

15^h32. Les filles "invitées" à retourner dans les salles tournent dans les couloirs pendant que les "punis" dans le couloir restent assis... depuis 5 minutes.

15^h40. Les "punis" sont partis avec tout ceux du hall qui rejoignent une salle pour le goûter après l'annonce de Aurélie.

15^h44. "Ils ne restent pas en place" me dit une animatrice dans la salle de jeux de construction après mon étonnement visible. Plus loin, "n'en sors pas trop, Jocelin, parce qu'après, tu vas devoir ranger...". La petite fille de toute à l'heure joue encore aux kaplas.

15^h52. Des enfants jouent à cache-cache et se préparent, comme hier, dans l'entre-salle des jeux de société-BCD-salle de construction.

15^h53. Thomas a vraiment joué au Monopoly. "Agence immobilière, qui veut louer ? Allez... tu passes à la banque !"

Était-il encore un animateur ?

16^h02. Goûter. Nouvelle histoire dans le bureau de la direction quant au nombre de goûters disponibles entre ceux qui sont sortis, ceux qui viennent de revenir de l'École Municipale d'Initiation Artistique (EMIA) et redispachés dans les salles. Ça reste compliqué. Ce fût relativement similaire hier selon les groupes.

16^h28. "Hé ! On joue à la balle américaine, pas à trape-trape !" intervient Gaëlle vers un garçon et une fille qui se couraient après. Juste après, ils rerentrent dans la salle. Romain et Gaëlle restent les deux derniers de la première partie encore en jeu.

Font-ils semblant de jouer, de rater ou non ? Vraisemblablement pas de par leurs réactions quand Gaëlle gagne.

16^h43. Dans la salle de construction, je retrouve les attrapeurs. Des garçons se cachent et rampent sous les tables. Laurène les arrêtent : *“Qu’est-ce que vous faites ?”*. À côté, des enfants jouent dans les règles dans tous les coins dédiés.

16^h59. *“Les garçons, vous venez là ! Vous donnez le ballon”* continue Gaëlle. *“On arrête le foot ! — Mais pourquoi ?”* demandent-ils. À côté, des enfants jouaient aussi à se pousser, ou jouer “à chat”.

Constante des prisonniers de la balle américaine : jouer à autre chose ?

Fin de la partie. L’animatrice demande pour le prochain jeu. Réponses hétérogènes entre la balle américaine, l’épervier et autres. *“Alors ce soir, c’est Tomate. [Réactions diverses]. Paul tu veux pas jouer ? Non ? Alors tu rentres... Bon, je vais vous expliquer... — Ouais, on connaît...”*. Et elle continue. Le jeu se lance avec quelques règles rajoutés : le ballon à terre ne doit pas décoller, les pieds *“là où ils doivent être”* car des joueurs se jetaient au sol pour taper le ballon. Rassemblement d’enfants un peu hétéroclite.

Ça n’a pas l’air évident de jouer comme le voudrait les animateurs.

17^h07. Le jeu de la tomate n’a pas duré longtemps même si quelques enfants sont partis en cours de partie. Ils sont retournés au foot. Thomas en jeux de société ne bouge plus beaucoup. La BCD se ferme avec Hélène. En jeux de construction, Maeva, Mélina et un garçon jouent aux kaplas à faire un *“circuit de la mort”*.

17^h21. Rencontre furtive avec Martine qui s’intéresse à mes études. J’élude avec un *“je m’intéresse au jeu des enfants dans les centres de loisirs”*.

17^h23. En partant, elle dit à des enfants : *“vous pouvez pas jouer en silence les poulets ?”*.

17^h34. Retour de la balle américaine qui fonctionne mieux.

Les enfants semblent en avoir une longue expérience en témoigne la compréhension des règles et les techniques mises en œuvre.

Un sacré engagement : ça crie, ça court, ça saute, ça tombe.... Mathis (grand des “Boss”) me confirme que ça fait 2 ou 3 ans qu’ils y jouent. Gaëlle intervient sur la veste non portée d’un enfant. Un parent de même lorsqu’il vient chercher son enfant. Il a chaud mais pas selon le père.

Quant à la méthode Hébert décrite dans le PEL, on peut se demander si les animateurs sont en capacités de repérer le développement de compétences dans les jeux.

17^h40. Deux enfants sont en train de jouer à cache-cache loin des animateurs. En fait, c’est un jeu de guerre, ils se tirent dessus. Gaëlle les aperçoit : *“Vous allez où ? — On joue... — Oui, mais vous devez rester là. Vous êtes chez les Zinzins... donc venez là.”*. Ensuite, ils rentrent.

17^h43. Je les retrouve à l’intérieur, dans la salle des jeux de construction en train de continuer leur bataille allongés, plaqués au sol. *“Et là, y aurait un lance-flamme...”* et tous un tas d’histoires...

17^h45. Ils demandent à Hélène : *“On peut aller aux toilettes ? — Ben, tu y vas et après il y va... — Oui, mais on veut y aller tous les deux... on joue aux toilettes — Ben non. On joue pas aux toilettes.”*. L’autre copain ajoute entretemps : *“c’est pas grave, on aurait dit que...”*. La discussion se finit par un refus de Hélène. Puis elle continue de préparer son affiche pour l’activité du lendemain : *“à la manière de Gustave EIFFEL”*.

17^h51. Il reste quatre enfants dans la salle de jeux de société. Thomas joue avec

les enfants pendant que Aurélie finit la grande fresque pour la journée de Vendredi représentant une japonaise devant sa maison sur un énorme carton. En arts pla, il en reste pas beaucoup plus avec Martine (3). De même en salle du village. Ils jouent au jeu des "7 familles". Mais : "on range les cartes" demande Karine. "Mais non, je n'ai pas envie... — On doit fermer la salle et aller en arts pla".

À 18^h03, la balle assise se finit. Dernière tranche horaire et fermeture de salles. C'est l'occasion de ranger les chaises, les bancs et de passer un coup de balai. Les enfants sont regroupés dans la salle arts pla avec les animateurs restants. Un peu avant, Sophie est partie avec Zoé au compost déposer les poires du midi. Elle a l'air fière de son jardin.

Il semblerait que les animateurs discutent souvent entre eux mais pas forcément de la journée ni du boulot... Certain-es utilisent aussi régulièrement leur téléphone portable.

18^h14. Aurélie propose à un grand qui tourne en rond de faire un "p'tit bac" et il accepte. Les jeux de société ne sont plus utilisés. Il reste 3 animatrices pour 6 enfants.

18^h30. Fin de journée. Pas de parents en retard.

Quelques réflexions :

- Une temporalité différente entre la journée des enfants et la semaine des animateurs ? L'exemple de la "journée à thème".
- Des objets n'ont pas la même signification selon les espaces.
- À quels moments les déplacements sont tacitement contrôlés ?
- Penser à repérer les mouvements entre le "temps libre" et les "activités".
- Groupes et regroupement selon les interconnaissances de l'école ?
- J'ai été oublié pour le repas. Est-ce un signe de mon intégration en devenant "transparent" ?
- Y aurait-il un certain ennui chez les animateurs ? Ils doivent "faire" pour s'impliquer ?
- Est-ce que l'absence de pré-inscription des enfants impliquent quelques difficultés d'organisation ?
- Pas de cabanes pour aujourd'hui... (cf. A.2.3 p. 141)

12 mai

Troisième jour. Jeudi. Gris nuageux mais pas encore de pluie.

8^h46. "Elles sont où les étiquettes pour l'arbre à idées... ce serait de faire un ours pour la journée asie... — Mais pourquoi un ours ? — Ben, parce qu'il y a des ours en Asie... — D'accord, c'est une très bonne idée.". Discussion entre une fille, la "curieuse" d'hier avec Zoé.

171 enfants au dernier comptage ; 210 en maters.

Un parent demande : "Qu'est-ce qu'il y a aujourd'hui ? — Il y a "danse", "à la manière de" et "multimédia"...". Trois garçons attendent les arrivées dans le hall, il est 8^h56. En salle arts pla, un groupe sur une table fait des pliages avec Sophie. En "shrek", Hélène répare les déguisements tandis que des enfants jouent à côté d'elle. Un trio de garçons dessinent.

9^h02. Dehors, des enfants jouent au ping-pong (tournante), d'autres font des passes avec un ballon de rugby en se faisant des passes en cercle : ceux qui ratent sont éliminés. Finale, c'est au pied. Thomas rajoute : "si c'est trop fort ou pas assez,

c'est moi qui juge". Éliminés ou non, pas toujours évident de déterminer qui décide. À côté, trois garçons se poursuivent : *"Je l'ai attrapé, qu'est-ce que j'en fais ?"*. Et d'autres garçons jouent au foot dans le terrain mis en place par Karine.

9^h06. Les joueurs de ping-pong entonne ensemble : *"casse toi, casse-toi..."* pour faire partir un éliminé qui veut rester dans la partie en cours.

9^h07. Sans Thomas, les éliminés au rugby peuvent rejouer quand ils veulent : *"je reviens, je rejoue"* annonce l'un d'eux. Jusqu'à un : *"maintenant, on a le droit de revenir"*. Puis Thomas revient... et il propose : *"écoutez-vous, maintenant, on joue comme ça..."* en faisant de nouveaux gestes.

9^h07. Des grands garçons font la course. Mathis et son copain avec deux autres garçons avant qu'ils ne retournent jouer au foot.

9^h10. En salle de jeux de société, Quentin et Romain sont attablés en train de jouer au "Uno" et au "Jungle speed". Cinq autres enfants jouent et un garçon au "Risk" râle : *"on veut jouer entre amis ! Gaëlle, il nous saoule lui..."*. Ils appellent Romain qui demande depuis l'autre table : *"ils veulent pas jouer avec toi ?"* mais ça n'ira pas plus loin. Pendant ce temps, ils continuent de s'énerver. Il y a beaucoup de mouvements : plusieurs paires et trios passent de salle en salle.

9^h12. Deux canards arrivent de la clairière. Ils créent une curiosité dans le groupe des enfants vite temporisée par Nadia : *"Non... non, vous les laissez tranquilles les canards !"*. Des enfants demandent s'ils viennent de la clairière.

Apparemment, c'est une habitude.

Il est 9^h23, la pluie arrête le foot, ou l'heure, et amènent le rangement du matériel. Il reste le ping-pong à l'abri sous le grand préau.

9^h30. En arts pla, des garçons se courent après et font une course-poursuite en passant devant Virginie ou Thomas... Peu après, Sophie les arrêtent : *"vous allez pas faire comme hier !"* et rajoute : *"si vous voulez courir, vous allez au jeu extérieur"*.

9^h31. À côté, j'entends : *"Ooh... ma jolie poupée, qu'est-ce que tu attends ? — Ben, je sais pas..."* demande Évaudy à une jeune fille.

9^h32. La salle de jeux de société est bien remplie. Toujours des va-et-vients de la part des grands garçons.

9^h35. Des enfants dessinent sur une table et rejettent la proposition du ping-pong. Virginie : *"tu vas être dans ma classe pour le goûter"* dit-elle à un garçon. Un petit groupe fait des toupies en légos et deux garçons font des kaplas.

9^h39. Les tableaux des activités n'ont pas changé pas plus que le menu du goûter. Je suis un petit groupe constitué autour de Mathis qui part à la "bibli" et se fait abandonner par les trois autres : *"venez, on va dehors..."*.

9^h43. Melvin me demande si je suis nouveau et j'explique ma présence. Il me dit, dans le couloir devant les panneaux : *"il n'y a rien à faire... — Ce n'est pas les bonnes activités [lui dit un garçon] — Au tableau ? — Oui c'était celles de hier... — T'as demandé ? — Oui, la directrice va les changer."*

9^h45. Trois garçons jouent à cache-cache même si Sophie leur dit : *"Stop !"*.

Était-ce parce qu'ils couraient ?

Ceci dit, quelqu'un recompte et ils repartent de plus belle.

9^h47. Melvin demande à Karine ce qu'il se passe et les activités qui se déroulent et repart...

9^h48. Aurélie et Zoé font les effectifs et comptabilisent le nombre des enfants.

9^h51. Melvin avec un petit groupe de garçons propose : *"on joue à cache-cache ? ! — Oui, mais on a pas le droit de courir... — Oui, mais sans courir alors..."*.

9^h53. Je les revois passer en salle arts pla en souriant et en marchant “vite”. Sous l’autre préau, un jeu – du matériel – est installé... sans joueurs et sans animateurs.

Est-ce un prochain jeu ou un abandon pour cause de pas de personnes intéressées ? À suivre.

9^h57. Les grands qui voulaient jouer dehors discutent dans la salle de jeux de société. Pour une fois, Romain est bien à son poste derrière la banque de prêt tandis que Gaëlle mène la découverte d’un jeu. Plusieurs groupes mixtes et non-mixtes jouent sur d’autres tables.

Au passage, Hélène arrête une jeune fille : “*tu veux pas faire le défilé de mode au village ?*”. Hé ben non vu sa réaction.

10^h00. Thomas, Nadia et Karine gère le tournoi de ping-pong où sont huit enfants... Nadia intervient aussi pour empêcher les enfants de sortir au-delà du préau. Pleut-il ? non. À côté des pongistes, deux filles font un “jeu de mains”.

10^h02. “*Vous venez jouer là ? À la banque, à la crèche ou à la cuisine ? Non ? Si c’est pas ça, vous prenez vos petits pieds et vous allez ailleurs...*” dit Marion à un trio de garçons réalisant un cache-cache dans les salles. Ils étaient entrés en se provoquant...

10^h04. Il y a un “hold-up” à la banque... qui fait exploser le mur et rouler des garçons au sol en faisant tomber les autres murs. Marion intervient et fait sortir les quatre gangsters. Pendant ce temps, le défilé de mode s’organise avec une quinzaine d’enfants. Hélène revient avec le poste de musique. Il y a trois garçons déguisés en squelette. À la cuisine, cinq filles et un garçon jouent au restaurant. Des grands arrivent pour observer le tournoi de ping-pong depuis l’intérieur.

10^h10. Dans le couloir, des garçons courent et se poursuivent, se vautrent... (Noah et Jordan). Karine qui passe devant eux ne s’en préoccupe pas plus que ça. En salle de jeux de société, ça joue. Les 7 jeux sont sortis sur huit tables si on ajoute le jeu à découvrir.

Se pourrait-il qu’un autre sorte ?

Romain joue avec deux petites filles plus qu’il ne “gère” la salle.

10^h15. L’activité “*Muraille de Chine*” était en route. Peinture sur carton. En jeux de construction, un enfant parle de Mohamed MERAH... en jouant aux petites voitures sur un tapis en moquette représentant une ville. Un camion sert à “*arrêter les balles*”. Des petits groupes jouent avec les jeux d’assemblage. Ça construit et ça détruit. Quentin aide à la peinture.

10^h17. Jordan et Noah arrive. “*On joue aux voiture ?*”. Ils s’installent et se déplacent à la demande d’une constructrice : “*vous pouvez vous pousser s’il vous plaît ?*”. Noah a un peu de mal à rentrer dans le jeu, il observe et regarde son copain, assis. Le premier leur dit : “*toi, tu joues, on donne qu’une voiture...*”. Noah observe. L’autre continue son histoire : “*là, c’est le lycée... là, c’est l’église et là, il a jeté sa bombe...*”.

10^h28. Quentin va faire un tour... du côté des constructeurs : “*Vous allez ranger ? — Non, pas encore... — Vous continuez mais après vous rangerez en partant*”. Il s’intéresse aux garçons : “*c’est une formule 1 ?*” puis il repart. Les garçons parlent toujours de la prise d’otage et de comment est mort Merah : “*c’est pas lui qui s’est mis une balle dans la tête... c’était pendant la prise de calme (sic), c’est les policiers*”.

10^h31. Les constructrices rangent tous leurs kaplas dont une avec une technique particulière : elle met tous les kaplas dans son tee-shirt pour les déposer plus loin. Quentin est retourné voir les garçons : “*Wow, c’est pas mal*”.

10^h34. En cours de route, les trois constructrices : “*on va aller à la biblio ? — Non... [répond sa copine] — D’accord, on y va pas...*”.

Dans la bibliothèque, les deux reportrices : “*On a rajouté les couloirs... — Pourquoi*

il y avait des activités dans le couloir ? — Non, mais... — Les enfants se promènent pour aller dans les salles". conclut Laurène comme si elle leur dictait. Elles ont rajouté les trois garçons qui faisaient le défilé de mode lorsque je les avais croisé au village en reportage avec leurs notes.

10^h36. Je retrouve le petit groupe de Melvin. Ils veulent "*écrire des histoires*"... disent-ils à Laurène. Mais apparemment, ils venaient retrouver les deux reportrices : "*vous voulez pas les aider au lieu de les suivre ?*".

Ou comment tenter de les intégrer à l'activité proposée ?

"*Vous voulez aller voir les filles et les aider ? — Ouais ouais...*", ainsi se finit leur dialogue. À côté, le groupe à Mathis (quatre garçons) écrivent des histoires de "*Skylanders*", des nouvelles figurines à la mode. Comme d'autres garçons qui les colorient.

10^h40. Finalement, les reportrices reviennent et se séparent en changeant de direction. Peu après, Melvin et compagnie reviennent aussi, ils ont donné le "*mot d'amour*" aux deux filles.

10^h42. Laurène fait régulièrement attention à ce que la porte soit toujours fermée et que les enfants fassent *doucement*.

10^h47. Toujours trois animateurs au ping-pong pour gérer très peu d'enfants... À côté du match, deux garçons jouent sur une table, ils font un foot miniature avec une balle écrasée. Ils tirent avec leur raquette pour marquer dans la largeur opposée défendue par l'autre joueur.

10^h51. Aurélie et Stéphanie se démènent encore avec les effectifs... et personne n'a utilisé le terrain aménagé.

10^h55. Les garçons suivent toujours les deux reportrices qui sont aussi dans leur bus. Même s'ils se sont fait remarqués et "*arrêtés*", qu'ils "*ont compris*" par l'intermédiaire de Martine.

Dans la salle de jeux de construction, Virginie fait du rangement, remet les meubles en place et déplace quelques joueurs : "*les toupies, mettez-vous par là... (au fond à gauche), les voitures, on ne peut plus passer, décalez-vous un peu... les kaplas, y en a jusque là (au milieu), rangez-les.*".

10^h57. Finalement, les "*toupies*" se mettent au centre de la pièce : "*1, 2, 3... Hypervitesse !... Je te défie !*". Quentin intervient à son tour après quelques chocs : "*Hé, les légos, je veux pas en voir traîner partout...*".

11^h00. Lilian passe tout seul, me voit et sourit mais repart... Jordan ne joue toujours pas. Il observe.

Pas de Terrence à l'horizon ?

11^h03. Deux enfants testent, en laissant glisser des légos, le parcours de billes... Sans succès. "*Hé... ça roule ce truc...*" propose Alexandre en trouvant une pièce arrondie. Pas tellement. Il conclut : "*On a rien à y mettre...*". Ils retournent à leurs constructions.

Première utilisation du parcours construit, sans succès.

11^h06. Des enfants cachent leurs constructions du jour dans le placard à tapis dans le placard à tapis. Sûrement pour éviter une destruction trop rapide lors du rangement.

11^h10. Le rangement commence dans la salle arts pla. Et le groupe à Melvin continue à chercher une occupation : "*On fait un Uno ?*". Ou pas... Au village, un "*film*" se tourne avec les pistolets fabriqués en carton. Des petits groupes jouent... mais ils doivent commencer à ranger comme l'a demandé Marion. Trois filles jouent à la crèche, trois garçons et cinq filles jouent dans la cuisine.

11^h14. Le tournoi de ping-pong continue avec Karine et Nadia. Deux joueurs et sept spectateurs pour deux animatrices.

11^h17. Mes deux voisins commencent à jouer avec la feuille des scores qu'un des deux tente d'attraper.

11^h20. Jordan, Noah et son copain arrivent en courant... Marion les arrête : "Venez là, venez-là... On est où là ? On est au village, on peut courir ici ? Donc vous repartez...".

11^h21. "Les garçons des déguisements, venez là ! Vous enlevez vos déguisements et vous les ranger.". À côté, des filles peuvent courir et crier.

Ça ne semble pas évoquer pas la même réaction.

11^h22. Un hold-up se prépare à la banque. Les filles doivent aussi enlever leurs déguisements et ranger la cuisine... Grand chambardement. Tout le monde range...

11^h25. Les quatre garçons récupèrent le "fric" de la banque mis à la poubelle par d'autres. Marion : "Vous faites les poubelles ! ? — Non... on récupère le fric... — Mais vous avez mis la main dans la poubelle ?". Interruption par des grands garçons qui arrivent dans la salle. Elle leur dit : "Vous allez me faire le coup tous les jours ? — Ben, vous mangez en premier aujourd'hui ?".

Apparemment, ils exploitent les marges de manœuvre du fonctionnement comme dirait CROZIER et FRIEDBERG (1977).

11^h30. Dehors, trois filles font un jeu de bagarre un peu particulier. Elles enchaînent des mouvements saccadés et engagent avec un "Hosh" caractéristique. Je leur demande : "vous jouez à quoi ? — Aux ninjas...". Et Thomas les appellent : "les filles, venez là, on vient regarder la finale avant de faire la photo... Allez les filles, venez vous asseoir... c'est bon, ça dure 21 points..." alors qu'elles râlent manifestement. Ça ne les empêche de jouer encore un peu avant de s'arrêter.

11^h36. Les trois filles se sauvent aux toilettes toutes ensemble : "Vous revenez pour la photo ? — Oui oui...".

Pas sûr... Mais à qui importe la photo ? Animateurs ou les enfants ?

11^h38. Toujours un lot de joueurs dans la salle de jeux de société. Romain à la banque et Gaëlle à son jeu de découverte. Beaucoup de monde dans la salle de jeux de construction. Il reste toujours les deux mêmes garçons qui y ont passé la matinée. Un groupe de garçons cherche des dessins de Skylanders mais l'animatrice renvoie à ce soir pendant le "temps libre". Des filles restent à la porte même si "il y a mieux à faire" selon Virginie... Puis le monde s'en va.

Rangement qui commence ?

11^h40. Des garçons se vautrent l'un sur l'autre. Quentin intervient : "Les garçons, est-ce que c'est fait pour ça ici ? Alors vous rangez les kaplas et vous sortez...".

11^h46. Dans la bibliothèque. Laurène annonce : "Dans deux minutes, on range tout... et on va faire un temps calme... Y en a qui veulent aller en arts pla pour manger plus tôt ? — Non... non...". Mathis demande s'il pourra y continuer ses histoires. "Non, ils vont faire un temps calme... comme nous".

11^h51. Ça discute sur deux tables avec deux animateurs en arts pla. Le village et l'extérieur sont déjà partis manger.

12^h00. Petit moment dans le bureau. Aurélie y organise la journée de demain et les activités qui seront proposées et réalisées sur le thème de l'Asie. Sans les animateurs qui seront mis au parfum à 18^h00 pendant que Stéphanie et Zoé géreront les enfants restants. Chose particulière, le goûter sera un self sans fermer les salles. L'organisation semble se faire par la direction.

Mes prises de notes sont quasi-inaperçues aujourd'hui à part pour les animateurs-trices. La maladie des téléphones a contaminé pas mal d'animateurs et d'animatrices qui l'utilisent dans les moments avec les enfants.

12^h56. Des enfants jouent à table à côté de la mienne.

13^h28. C'est la récré.

Quentin précise à un groupe d'enfants : *"j'ai dit que je sortais qu'un ballon et que vous jouez ensemble !"*.

Ça n'a pas l'air facile pour les joueurs de se mettre d'accord et de jouer avec des inconnus.

Romain et Nadia discutent... pendant que Quentin est sollicité pour le matériel. Une bagarre (vraie) et ça passe, en allant voir Quentin. Romain est allé jouer au basket. Karine sert les cordeuses à sauter. Laurène met de l'ordre et des règles au terrain de foot qui déborde sans équipes particulières... Plus loin, ça grimpe dans les arbres, ça lance des cerceaux, ça fait du diabololo, ça fait une course de voitures façon F1, ça saute à la corde, ça court, se poursuit.

13^h48. *"Pourquoi tu veux te retirer, on va faire des jeux où on se cache... etc. Allez viens !"* continue Laurène mais Melvin ne veut toujours pas. Même si *"on va s'amuser"* selon elle, le match de foot l'intéresse plus.

13^h55. Un diabololo s'est transformé en "comette", une fois. Terrence et Lilian se sont retrouvés. Le foot ne joue pas encore, ils décident encore des équipes sous l'égide de Laurène. Ils font encore du ping-pong (dirait Zoé) avec Gaëlle (pongiste) en faisant une "tournante". Deux enfants évitent "plein de méchants" – des fleurs, en fait – mais en récupèrent d'autres pour reprendre des forces – du pissenlit. Et ça change... *"Le but du jeu, c'est de trouver tous les..."*

13^h58. *"Ceux qui vont à la sortie, par ici !"* crie Gaëlle. *"Balle américaine à Léon Blum... [le gymnase du collège], rendez-vous à la cuisine !"*

14^h07. Il y a beaucoup d'enfants dans la salle de jeux de société. Monopoly, "Loup-garous", dames, mikados... Thomas discute avec Virginie et Évaudy sur la table centrale. Un groupe de filles jouent à cache-cache. Évaudy les prévient : *"attention si ça... !"*

14^h15. Gaëlle passe en trombe dans la salle... *"Et la sortie Vincent ? ! Tu y vas ou pas ? Non... et Zakaria ? ! Roger, tu veux venir ou pas ? Oui... Non..."* Le bus attend et ça stresse Gaëlle qui fait les questions et les réponses voire Stéphanie qui débarque aussi. Il n'y a plus personne dehors. Tout est rangé ainsi qu'au ping-pong.

14^h16. Village. Ça joue à la bagarre entre trois garçons, les filles se costument et d'autres garçons se mettent d'accord sur un jeu dans la cuisine. Ça saute et ça court aussi.

14^h20. Dans le bureau, Zoé se demande : *"c'est quoi cette liste ? Ils ont fait une pré-inscription puis ils les trouvent plus ou alors ils ont perdus du temps ?"*

Ou ils ne voulaient plus y aller ?

14^h21. En arts pla, bien peu d'enfants. Nadia me dit : *"J'ai trop d'enfants !"* alors qu'elle en a aucun.

Tentative d'humour ?

À côté, la salle de jeux de société déborde. Toutes les tables sont occupées en train de jouer. Quentin continue son dragon en papier mâché ; Aurélie, une fresque ; des filles dessinent et Nadia fait une peinture toute seule.

14^h23. *"On veut faire un poker !"* dit un garçon à Thomas qui refuse tout comme le

Risk qu'il propose en contrepartie. Puis ils repartent en prenant un autre jeu "où il faut dessiner". Thomas demande à la salle : "Qui a sorti les dames géantes ? !".

Ne devrait-il pas le savoir ?

Virginie pianote sur son téléphone sous la table.

14^h25. Des les jeux de construction : deux filles et un garçon s'affairent sur les petites voitures en négociant leurs voitures : "si tu me prêtes pas la verte, t'auras pas de béton [en tenant le camion-bétonnière] et tu pourras pas faire ta maison...". Dans les kaplas, la tour eiffel prévue se construit. Enfin deux en concurrence. Et Hélène supervise suivant les modèles imprimés : "ça tu le mets en haut, ça dans l'autre sens..." et prend des photos des œuvres.

Encore un concours d'organisé, d'ailleurs

14^h29. Les deux fans de F1 demandent à Hélène : "Et la voiture, on l'a fait ? — On la fera après, une ferrari, d'accord ?".

14^h33. Des filles préparent des tickets de tombola à la main...

Mais pour quoi faire ?

Tandis qu'un autre groupe utilisent le tableau noir pour un "jeu de maîtresse".

14^h45. Un joueur donne une petite tape à son copain, ancien adversaire, car il n'a pas rangé la boîte oubliée sur la table. Thomas le voit et intervient : "Pardon ? Tu vas t'asseoir au coin là-bas et tu ne bouges plus... On fait pas de coup de pieds".

14^h46. Un enfant montre aux deux joueurs de dames qu'ils peuvent réaliser des "dames" en allant en bout de plateau du côté de l'adversaire.

14^h50. Thomas demande à Ruben de ranger le jeu "Abalone" alors que ce n'est pas lui qui y a joué avant ou en dernier. Devant son refus, il prétexte : "Si tu me dis "non", moi je dirais non quand tu me demanderas un jeu... — Je sais pas qui y a joué moi...". Puis, il continue à passer le balai et Ruben s'exécute. Virginie utilise son téléphone sous la table.

14^h51. Jeux de construction. "Et pourquoi on l'utilise pas le parcours ? C'est pour les billes ? Parce que ça va être bizarre" dit un garçon à son copain.

Quelle sera l'utilité de cette construction réalisée en début de semaine ?

Les tours eiffel continuent dans la salle. Enfin, deux garçons dont un en rechignant visiblement. Les formulistes sont repassés à leur voiture de course.

14^h52. Apparemment, il n'y a "aucune bêtise" dans le centre du Messal selon les deux petites reportrices : Léana et Ambre. À moins qu'il y ait eu la relecture de Laurène tout à l'heure vu qu'elles en avaient vu ce matin. Dans la bibliothèque, six enfants dessinent les contes de Grimm comme programmé et deux autres lisent un magazine.

15^h04. Des grands garçons ont déplacé la table de ping-pong. Et d'autres enfants sortent avec Nadia qui a arrêté la peinture.

Perdu.

Les garçons sont partis sur une autre chose. Il y a un lien avec des filles... Ils rejoignent les pongistes. Malgré la balle écrasée, ils continuent de faire une tournante.

15^h11. Les enfants se servent sans soucis dans l'armoire à jeux pour prendre l'Abalone. Thomas est assis avec Virginie. Dans la cuisine, Karine fait des crêpes avec un enfant pendant que les autres attendent leur tour.

15^h16. "Où sont tes copains ? Ils sont là ? [l'enfant acquiesce de la tête] Aaah, t'es pas tout seul !" dixit Hélène par rapport à Ruben qui "pleurait derrière une porte". Il me semblait qu'il avait mal à la bouche à cause d'un choc un peu avant. La tournante de ping-pong suit son cours.

Les copains doivent avoir une importance dans le fonctionnement tant pour les animateurs que pour les enfants.

15^h20. Jordan et Noah jouent à la bagarre derrière Karine dans la cuisine... *“Hé les garçons, c’est bon, vous allez dans une salle pendant 10 minutes... — Mais on sait pas ce que c’est 10 minutes...”*. Une autre dit à sa copine : *“Bah, je voulais pas les préparer, juste les manger... Bon, je vais me déguiser...”*. Puis, elle s’en va suivie de sa copine.

15^h24. Les animateurs sont occupés, absorbés par leurs activités (peinture, collage...) plus que par les enfants autour d’eux.

Pour qui ces activités proposées ont un sens ? Les couloirs sont une zone stratégique ; quelle serait l’incidence si on mettait plus d’animateurs dedans ?

15^h29. Des enfants, garçons, jouent sous le préau tous seuls – sans animateur – et Zoé les a remarqué. Apparemment, ils sont rentrés... quand je passe à côté.

Dans la salle de jeux de construction, tous les kaplas sont rangés, ils restent quelques joueurs aux petites voitures. Des garçons se demandent : *“qu’est-ce qu’on pourrait faire ?”*. Finalement, une autre voiture se reconstruit puis les garçons se font des passes avec une sorte de “Duplo”. Les grands pongistes qui faisaient du hip-hop se sont greffés aux joueurs de société.

15^h33. Nadia : *“Zakaria et son copain, venez dans la salle !”* après que quelques portes soient claquées et qu’ils partent en courant de la salle... Une fille montre ce qu’elle a fait et ils commencent à l’aider... Nadia ajoute : *“tu peux les aider si tu veux”*. Ils sont toujours ensemble après quelques minutes et mon départ de la salle.

15^h45. C’est bien plus calme au village. Des enfants dessinent tandis que les autres jouent à la cuisine.

Est-ce que les enfants punis sont sortis de la salle ? Après avoir été punis et laissés sur une chaise par exemple ?

15^h49. Retour à la salle de jeux de société. Thomas et Virginie sont toujours à la même table et discutent autour de leur téléphone.

Quel est leur “monde propre” ? À quoi sont-ils attentifs ?

15^h50. Puis ils se réveillent : *“C’est l’heure de ranger !”* en criant. Un enfant dit : *“Ooh... non”* et ils commencent tous à ranger... Plus ou moins quand certains continuent à jouer avec leurs pistolets en légos et autres grenades.

15^h55. *“Non... les concours de catch, on arrête ça de suite !”* dit Martine à trois garçons qui s’opèrent et s’éviscèrent avec un stylo-scalpel en jouant aux médecins, mais dans la salle de jeux de société. Les quelques filles continuent encore un peu. Hélène rajoute : *“Hé, les garçons, on ne joue pas, on va goûter...”*.

15^h58. Tous les enfants des Boss’art sont regroupés dans leur salle (jeux de société), du moins pas sur les tables hautes façon “bar”, ils doivent compléter les autres selon la demande de Thomas.

16^h01. Idem, les enfants s’attablent. Aurélie prévient un groupe : *“les filles, c’est l’heure de goûter ! — Ah bon ?”* répondent-elles, alors qu’elles continuaient à jouer avec le tableau noir. Les enfants doivent rester assis.

Combien de temps le goûter va-t-il mettre pour arriver ? ... Cinq bonnes minutes voire une dizaine pour d’autres salles. Heureusement qu’il y a les enfants de la chorale en arts pla pour chanter des chansons.

16^h14. Dans les différentes salles, les animateurs servent le goûter aux enfants assis. Un note sur la feuille des présents ceux qui sont servis.

16^h32. Après quelques revues d’effectifs, les enfants finissent le goûter, lavent

leurs tables et pour certains, se préparent à sortir. Des enfants rerentrent : *“C’est nul... Bon tu veux jouer à quoi ?”* puis les deux copains repartent vers un jeu de société. Il n’y aura que dix joueurs à l’extérieur. Des jeux de poursuite se lancent entre l’extérieur et l’intérieur. Le jeu “officiel” à l’extérieur est la *“balle aux capitaines”*. Terrain délimité et équipes bien distinctes.

16^h35. *“Non, non, tu ne pourras pas jouer au foot... ils jouent à côté et ça va les gêner... — On va tirer au but alors... — Vous le faites à chaque fois, vous voulez pas changer de jeu un peu ? — Non...”*. D’autres garçons arrivent intéressés mais Laurène n’en démord pas, ce sera non. Pendant ce temps, à côté du barbecue, la guerre fait rage entre les samourais qui se transpercent et se tirent dessus, se roulent par terre... Là aussi, Laurène intervient. Finalement, les grands ont réussi à s’intégrer par contre, ils se font des passes... et pas de tirs aux buts.

16^h46. Laurène retourne voir les samourais et discutent avec eux. La balle aux capitaines n’a toujours pas commencée... et Thomas arbitre.

16^h52. Les samourais s’arrêtent suite à la proposition d’un ping-pong et malgré la perte d’une petite voiture en cours de guerre. Peu après, la bataille recommence. Pour la balle aux capitaines, ça semble plus compliqué.

16^h54. Laurène rentre bredouille... Pas de balles ni de raquettes pour le ping-pong. *“Alors, on fait un foot ? — Non...”*. Puis, un garçon propose : *“Qui veut jouer à la guerre mondiale ? — Moi, moi... — Ou un cache-cache ?”* propose un autre. Un accord et une décision collective semble s’opérer. *“C’est pas moi qui compte... — On fait une plouf !”*. Finalement, le terrain se délimite par l’intermédiaire de Laurène et le jeu se lance après la *“plouf”* qui sera une course. Laurène s’en va.

16^h58. La balle aux capitaines est avortée. Les enfants qui se préparent pour aller au bus attendent à la porte du haut sous le grand préau. Des filles se poursuivent... Laurène les rappelle pour les manteaux mais elles ne viennent pas. Elles continuent à s’emprisonner. À côté, les garçons jouent et se cachent.

17^h03. Aurélie a déplacé sa fresque dans la salle de jeux de société... Les filles poursuivantes rentrent pour faire un jeu ensemble à l’intérieur.

17^h05. Louis demande à Hélène si elle veut jouer à Puissance 4 et elle répond : *“je ne suis pas dans ta salle...”*. Finalement, le jeu de cache-cache s’arrête suite à l’intervention de Laurène qui va chercher un *“Othello”*.

17^h08. Dans la salle de jeux de construction, les enfants dessinent des dragons et échangent sur *“Spyro”* et son frère, ceux qui font partis ou non du dessin-animé ou du jeu vidéo.

Transmission de cultures enfantines ?

Comme toujours, les joueurs de kaplas sont là sauf que cette fois-ci, ils sont lancés. Deux filles font un combat de ninjas comme l’autre fois.

17^h13. Il ne reste plus que deux enfants avec Laurène pour jouer à Othello. Lilian est parti jouer au ballon aux capitaines qui est devenu un rugby et d’autres sont rentrés. Ce ne sont plus les joueurs initiaux.

17^h20. Les parents arrivent depuis une heure. Une mère demande : *“Il y aura quoi comme sortie demain ?”*

Je vais commencer par croire le PEL.

17^h26. Des filles jouent à l’élastique en discutant de leurs histoires d’amour... de ce qu’elles avaient dit ou non aux prétendants.

17^h40. Les enfants sont dans les différents espaces ouverts. Quelques animateurs jouent avec eux... et d’autres gèrent la liste de départ. Hélène prépare son activité du lendemain : des *“chapeaux chinois”*. Une fille demande : *“C’est quoi demain ? C’est*

carnaval ?”, une autre dit : *“Y a rien, y a rien...”*. *“Tu rigoles ? Comment ça, vous n’avez pas vu les affiches ?”* répond Hélène.

Visiblement, non...

Laurène demande aux filles ce qu’elles font : un combat de ninjas. Peu après, elles s’arrêtent.

17^h50. Discussion avec Géraldine – une directrice qui ne travaille pas ces vacances – sur mes notes et leur future utilisation.

Combien d’enfants seront déguisés demain ? Ou de parents qui aideront ? Apparemment, c’est la première fois qu’ils essayent cette “formule”. Peut-être que ça vient et dépend de leur PEL sur l’axe concernant la parentalité.

18^h00. Zoé me reparle de la journée et de ses “couacs” entre les effectifs et le reste qui en dépend. On évoque le cas de l’animateur-couloir et des animateurs à l’extérieur.

18^h05. Un parent demande s’il y a un truc de particulier demain pour les activités ou pas. Zoé “vend” sa journée et invite la fille à se déguiser.

À 18^h20. Il ne reste que quatre ou cinq enfants.

Quelques réflexions :

- Animateurs et enfants, il semblerait qu’il y ait deux “mondes” différents. Les premiers concentrés sur le “temps d’après”, la semaine, le futur et les deuxièmes sur le “présent”. Les enfants savent rarement ce qu’ils vont faire le matin même ou pour l’après-midi ou quand on leur demande à table.
- Les activités proposées ne sont qu’une possibilité offerte alors qu’il pourrait en aménager d’autres vu les espaces disponibles.
- Quand ils évoquent les “activités”, de quoi parlent-ils ? Les animateurs et/ou la direction et/ou les parents ? Celles à préparer, prévoir, organiser, mener ou les autres pendant les “temps libre” ?
- Quel est le rapport au PEL ? Comment s’en réfère-t-il ou l’utilise-t-il ?
- Les animateurs délimitent toujours un terrain pour les jeux qu’ils mènent ?
- Les “n’importe quoi” pour les animateurs peuvent être des jeux pour les enfants ?
- Si les activités prévues sont réalisées, quelle adaptation aux enfants ?
- Est-ce que “l’arbre à idées” est utilisé ?

13 mai

Un peu de retard pour cause de train raté et de carte de transport à refaire donc j’ai failli manquer la transition de 9^h30. Beau temps mais “journée Asie” en perspective.

9^h15. Arrivée dans le hall. Valérie discute avec Zoé du bivouac des K-F’s (préados) de la veille devant le bureau. *“C’était super, difficile d’arrêter, on a fini à 23^h15...”*. Puis elles évoquent la journée Asie et les décors réalisés. Valérie parle d’une animatrice qui cherchait absolument à (faire) finir sa fresque : *“On va pas forcer les enfants à faire une activité pour un truc de merde ?”*.

9^h20. Extérieur. Je retrouve les formulistes qui maintenant se chronomètrent avec leurs montres. Ils choisissent des parcours grâce aux bandes de béton qui traversent la cour. Un peu plus loin, d'autres enfants (deux) font la même chose. Le point de départ du chronomètre semble la bouche d'égoût ce qui permet d'arriver lancé, à pleine vitesse comme les vraies. *"Je vais changer les pneus... — Non, t'as pas le droit de changer de pneus avec lesquels t'as fait ton tour le plus rapide!"*. Je m'éloigne, étonné du réalisme. Ils ont l'air bien au courant du règlement de la Fédération Internationale de l'Automobile (FIA).

9^h25. Un animateur joue au ballon avec un petit groupe. Un autre fait un foot toujours au même endroit entre les arbres là où l'herbe ne pousse plus. Une fille passe en sautant à la corde. Et un grand groupe fait une tournante au ping-pong. Le dernier groupe fait un "mur" avec un ballon contre celui de la "régie" où est stocké tout le matériel. Il s'agit de tirer le ballon sur une partie du mur sans contrôler et sans le rater.

Il y a trois ballons de sortis et aucun soucis par rapport à hier.

9^h35. Pour une fois, des enfants sont encore dehors... à cette heure là. Dans la salle de jeux de société, plusieurs groupes sont attablés autour d'un jeu (Puissance 4, Uno, bataille, Abalone, dames, échecs). Quelques fois, il ya des groupes (les grands) qui ne font que discuter. On peut repérer les "non-accrochés" par leur déambulation.

9^h40. Je n'ai pas encore vu d'enfants déguisés selon le thème de la journée. Les animateurs ne sont pas encore apprêtés à part quelques baguettes et chignons.

9^h45. Jeux de construction. Lilia aux légos, un grand groupe aux kaplas où Laurene prend des photos des constructions éphémères... de la matinée. Dans la bibliothèque, Quentin "tatoue" les enfants avec des idéogrammes chinois ou analogues. Ça n'empêche pas des enfants de lire ou de dessiner.

9^h47. Le mikado géant sorti un peu plus tôt n'aura pas duré trois minutes. Il est déjà rangé par Thomas dans la salle de jeux de société.

9^h48. Extérieur. Tous les enfants sont regroupés dans la même activité organisée par les animateurs (Gaëlle et Simon) à part deux pongistes. Ont-ils remarqué leur présence ? Deux cerceaux occupent l'attention de deux garçons.

Le même terrain est encore utilisé. Pourquoi pas ailleurs ?

9^h52. *"Zakaria, R., vous venez là..."*. Apparemment, Gaëlle ne les avait pas vu. De même pour les cerceaux : *"Oh, les garçons, qu'est-ce que vous faites ? Dehors, c'est balle américaine, pas les cerceaux donc vous rerentrez!"*. Mon interprétation n'était pas trop mauvaise.

10^h02. Extérieur. Le gros dé en mousse commence à être l'objet d'un jeu entre Mathis et son copain façon "foot". Simon est fait prisonnier alors qu'il avait presque touché tout le monde, les deux animateurs rerentrent : *"Ouais ! Enfin..."*. Un enfant glisse dans la boue – une flaque dans le terrain – et ça fait rire Simon : *"Embourbé !"*. Gaëlle régleme le jeu : *"Pas le droit, pas le droit..."* alors qu'aucune règle précise qui peut toucher le ballon notamment les prisonniers en dehors du terrain attendant d'être délivrés. *"Vas-y mais joue ! On va pas dormir ici..."* dicit Gaëlle à un enfant qui attend avec le ballon. Un autre garçon prisonnier a récupéré le dé pour jongler avec.

10^h11. Village. Les enfants sont réunis autour d'une grande table pour confectionner des chapeaux chinois. *"Marissa, Pauline, on ne joue pas !"* dit Hélène à deux filles déguisées. Elle continue : *"Aah mais non, tu vas rien faire... on ne joue pas ici... Tu vas pas t'amuser"*. Elle rajoute : *"c'est une journée spéciale aujourd'hui..."* pour deux garçons qui viennent d'arriver. Un enfant attablé avec son chapeau en cours de fabrication : *"c'est une activité."*

10^h15. Ça cuisine dans la cuisine. Des prénoms sont demandés par les animateurs.

En arts pla, les enfants sont aussi attablés avec les deux animateurs : Martine fait des coloriages et Romain fait écrire des idéogrammes. Aperçus par la fenêtre, les animateurs discutent à côté de la balle américaine.

10^h21. Une trentaine d'enfants sont dans la salle de jeux de société qui réunit le plus de monde. Thomas et Virginie sont à la même table pendant que les enfants se servent à la banque et se débrouillent même en escaladant le tabouret de comptoir. Je croise Aurélie et Sophie qui sont déguisées et quelques enfants à partir des activités proposées par les animateurs. En jeux de construction, des enfants jouent sans les animatrices qui observent ce qui se fait en discutant.

10^h26. Gaëlle répond à son téléphone portable même si un enfant vient la voir pour évoquer un souci dans le jeu : ils n'arrivent pas à déterminer si la balle a touché ou non le sol avant de le toucher. Deux garçons assis sur un banc écarté d'une dizaine de mètres (Florian et V.). Ils sont punis car ils n'ont pas été "sages" selon Simon. Un autre garçon joue avec le gros dé. Gaëlle intervient : "*Arrêtez avec ce dé sinon je le range !*" alors il s'intéresse à un cerceau puis va grimper à un arbre. Les prisonniers (Mathis, un garçon et Simon) jouent avec leurs doigts... Ils... Gaëlle dit aux "punis" : "*vous êtes plus punis mais vous ne faites plus de ping-pong, on est d'accord ?*". Puis, elle appelle Killian : "*Mais qu'est-ce que tu fais ?*" car il vient de glisser dans la même flaque de boue. Les deux animateurs sont hilares.

Penseront-ils à changer le terrain de place ?

Non, pas vraiment. Simon annonce : "*Oh les gars, faites attention à ne pas aller dans la boue...*".

10^h33. Petit tour du centre : les animateurs n'ont pas bougé de place. Au village, Pauline pleure car elle n'est plus avec sa copine et qu'elle doit finir son chapeau. Sous le préau, à côté de la cantine, ça danse façon "boom". Aurélie continue d'animer un bout de couloir en déguisant des enfants. Je croise Nadia qui hurle : "*Hé les gars ! Venez ici ou vous allez dans les salles mais vous arrêtez de faire n'importe quoi !*". Ces garçons jouaient à cache-cache dans les couloirs un peu avant d'aller à l'extérieur. Mais ils étaient avec Justine, une AVS qui s'occupe d'un des garçons. Nadia ne l'a manifestement pas vu car elle le redit une deuxième fois avant que Justine lui fasse un signe.

10^h39. Passage en maternelle. J'entends un : "*Vous allez dans une salle les minous ?*". Non loin des toilettes : "*Me dites pas vous jouez avec l'eau et le savon ? Vous allez vous faire gronder !*" dit une animatrice à une fille et deux garçons qui s'aspergent avec leurs mains mouillées. Je passe voir l'extérieur où ça fonctionne normalement selon Émilie – adjointe – vu qu'il ne pleut pas. Globalement, ça fourmille avec plein de matériels à disposition. Je ne passe pas inaperçu et j'explique ma présence à certains : "*Je regarde les jeux des enfants... Là, il y en a tant qui jouent à... etc.*". Alors, un enfant est parti compté les enfants qui dansent à côté du poste installé par une animatrice. Un autre me dit : "*Y a basket, du foot, les vélos... et avant on jouait à la balle aux prisonniers*". Plus loin, un garçon fait le robot. Une pente permet de grimper, de rouler et de courir en la dévalant.

10^h52. Un ver de terre attire beaucoup d'attention, ça le touche, ça le déplace, ça crie et ça hésite à l'écraser et le tuer ou le relâcher. Un animateur intervient : "*Le ballon de basket, c'est pour le basket, Roméo...*".

Un objet n'aurait-il qu'une seule fonction ?

Plus loin, une animatrice s'occupe à faire remonter des manteaux puis à faire descendre un garçon qui a grimper sur le rebord d'une fenêtre : "*Ça, ce n'est pas possible...*". Des enfants grimpent sur leur vélo pour récupérer des feuilles grimpanes

le long du mur. Un garçon tripatouille un bout de bois qu'il glisse dans la bouche d'égoût et une fille lui dit : *"On peut pas manger les égoûts car c'est beurk..."*. Plus loin, trois filles jouent aux "papas et mamans" et leurs histoires, d'autres jouent au "docteur". Un étonnement, il y a beaucoup de surfaces vitrés qui donnent sur l'intérieur des salles et peu les utilisent.

11^h14. Retour au "centre élémentaire".

11^h22. À l'extérieur, il y a de moins en moins d'enfants qui jouent. Certains gravitent autour. Gaëlle intervient pour le ping-pong : *"Vous n'avez pas le droit, vous sortez de là... Soit vous venez là soit vous aller dans une salle."* Elle reprend encore les joueurs de dé qui sont trois maintenant puis elle récupère son téléphone portable.

A priori, les activités prévues doivent être réalisées.

11^h31. *"Allez, on rentre, rangez le ballon..."*. Certains continuent à jouer. *"Un... deux... Tu vas être puni... Rendez le ballon"* dicit Simon et Gaëlle. *"On ramasse les plots, on range... et arrêter de vous battre dans la boue"* à deux enfants qui jouent à la bagarre. Certains s'arrêtent aux cerceaux : *"Posez ça, on y va..."*. Gaëlle menace un enfant d'aller au "bureau" – de la direction – s'il ne veut pas écouter et ranger. Le "temps calme" commence en cercle, tous ensemble.

11^h34. Au village, Hélène finit les derniers chapeaux des enfants en vitesse avant de commencer le rangement. Une fille joue dans la crèche mais pour combien de temps ? Deux minutes.

11^h38. En cuisine, ça cuit. Des filles assises autour de la table jouent à "Marabout", un jeu de mains, sans soucis, pendant que les préparations passent au four et que Sophie range. Le rangement continue dans la salle de jeux de construction. Laurène intervient auprès des enfants qui veulent "sauver leurs constructions" : *"Mais... on a fait ça pour rien alors ? — Mais non... c'est pas pour rien, vous avez joué."* répond Laurène. Alors, les constructions se déconstruisent, les légos désassemblés. Quelques filles continuent de jouer : *"Les filles, on range..."* alors elles s'y mettent aussi. *"Ensuite, vous venez là et vous vous asseyez, on fait le temps calme"*.

Un peu plus tôt, dans la cuisine, les animatrices se posaient la question du repas et si *"le repas étant dans le thème"*. Elles n'en savaient rien et elles en doutaient. À tort, Aurélie leur donna la réponse.

Le "temps calme" s'annonce : *"On va faire plein de petits jeux... et on va raconter une histoire."* Laurène accepte la proposition des enfants de se raconter des blagues.

11^h47. Dans la salle de jeux de société, il reste moins d'enfants : trois groupes jouent à Uno, dames et Puissance 4. Il reste que Thomas sans Virginie, cette fois. *"Je joue/prends le gagnang"* est une phrase récurrente chez les enfants. Des règles se partagent aussi : *"T'as pas le droit de reculer à part pour manger... ou si t'as une dame..."*. Des filles jouent par terre à Pictureka. En fait, Thomas ne suit pas un jeu, il passe de la musique depuis son téléphone. Un garçon tient la banque de prêt et en donne aux enfants qui le demandent.

Ça ne semble pas "prévu", à suivre.

11^h50. Un carton représentant un "jeu de l'oie" géant – qui n'a jamais servi depuis le début comme le parcours de billes – fait que tomber sur trois joueurs attablés. Sera-t-il déplacé ou utilisé un jour ?

11^h52. Fin du "temps calme" après le "Panpan Lapin" à l'extérieur. Ils se dirigent vers le self. Des enfants qui veulent aller les rejoindre depuis la salle de jeux de société se font arrêter par Thomas : *"C'est pas l'heure!"*.

11^h55. Thomas résout le problème entre Khalid et un autre garçon qui cherchait

aussi à tenir la banque de prêt : *“Je veux personne là-bas !”*. Ils en profitent alors pour prendre un jeu. Thomas les prévient qu’il faudra le ranger après.

12^{h00}. Virginie revient de pause : *“C’est l’heure de ranger... allez...”* en fermant la porte. En arts pla, Romain se démène avec un petit groupe de fille : *“qui veut faire un bras de fer chinois ?”*. Sorte de bras de fer mais avec le pied. Martine intervient : *“On ne s’entend plus...”*. *“Assis-toi bien sur ta chaise”* renchérit Romain. Toutes les salles sont rangées...

12^{h15}. Les enfants font un blind test avec Thomas et Virginie mais ils doivent rester calme, pour le *“temps calme”* alors qu’ils cherchent à dire les réponses très vite. *“Pas de musique, pas de bruit... Tant qu’il y aura du bruit, on met pas la musique.”*. Thomas ajoute en mettant la musique : *“Hé là, tout le monde danse...”* à la façon d’une autorisation. Roger est puni, enfin il est assis sur un banc à l’écart du reste du groupe. À côté, Karine et Laurène ont divisé le groupe en deux sous-groupes pour le temps calme à la différence de Virginie et Thomas qui le font ensemble.

12^{h21}. *“Joan, la règle du jeu, elle marche pour toi aussi... Pas de musique, pas de bruit... et assis”* ajoute Virginie.

Est-ce une règle du jeu ?

Aurélie passe devant pour aller à la bibliothèque mais elle est déjà occupée par Nadia. Finalement, ils vont au village.

12^{h25}. Thomas réitère sa proposition : *“Pour Mickaël JACKSON, on danse... mais calmement...”*. Pendant ce temps, Virginie prend un groupe : *“Allez, on se range les copains... et sans courir.”*. Tout comme à la sortie de la cantine : *“En rang deux par deux...”*.

12^{h32}. Simon et Gaëlle arrive pour le temps calme d’après le repas. *“Oh, on s’assoit, on court pas... On sort pas de jeu et on attend cinq minutes pour aller à la bibliothèque... — C’est obligé ? — Oui... — Oooh...”*. Peu après : *“Oh, j’ai dit quoi ? On sort pas de jeux, vous restez ici et assis...”*. Ils attendent que Quentin parte avec son groupe.

12^{h37}. Cantine. Virginie place les enfants aux tables qu’elle a prévue. De même pour Thomas. Laurène amène son groupe *“en marchant”* et elle insiste : *“Sans courir...”*. Elle fait revenir les enfants qui courent. *“Doucement... en marchant”* répète-t-elle cinq fois. *“Et on arrête les jeux de bagarre”*.

13^{h02}. Retour du repas. Apparemment, des enfants font *“n’importe quoi”*. Les deux garçons se taquinaient en attendant la fin du repas des autres enfants du groupe. Ceux qui ont finis avant doivent attendre assis à table, après avoir rangé, alors qu’ils ont chacun un plateau individuel.

Difficile à rythmer et coordonner de façon collective sans un service à table.

14^{h09}. Une maman vient donner un coup de main pour les activités de l’après-midi.

14^{h15}. *“Quoi ? Vous vous rangez souvent au centre ? — Oui, pour aller en sortie...”* répond Melvin à Zoé qui s’étonne de cette façon de faire.

On peut rajouter qu’ils se rangent aussi pour se déplacer dans les couloirs ou à l’extérieur pour aller à la cantine ou en revenir.

Fin des remontrances pour Melvin qui semble les connaître par cœur. Avis partagé par Zoé.

14^{h22}. Tour du centre : *“Boom”* au village, maquillage en arts pla avec Hélène, Aurélie. Sophie et Romain font le *“parcours chinois”*. En salle de jeux de société, quelques enfants sont attablés autour d’un jeu. Martine fait des pliages avec cinq enfants... Et ils font un *“karaoké”* avec Laurène sur une playstation avec des micros sur

la musique du Livre de la jungle. Dans la salle de jeux de construction, Quentin fini le dragon chinois et Simon fait des légos. Ils dirigent l'activité de quelques constructeurs pour faire des personnages chinois et les enfants participent volontiers. À côté les formulistes construisent une nouvelle voiture, d'autres un labyrinthe.

14^h29. Sophie demande qu'est-ce que font les enfants qui jouent avec des hélicoptères en plastique dans le couloir. Elle n'a pas aperçu Justine qui s'en occupe. De son côté, elle fait remarquer à Abu qu'il a oublié de mettre son pull. Dans le bureau, retours entre directrices sur le déroulement de ce matin. Aurélie disait que ça a bien marché car les enfants étaient tous dans les ateliers et qu'on avait pas l'impression qu'il y en avait dans les couloirs.

Est-ce un critère de la bonne marche des activités proposées ? Et donc un élément de compréhension sur l'attention des animateurs à ce qu'il y ait personne dans les couloirs ?

14^h36. Extérieur. Comme il n'y a plus de pâtes, enfin de "*nouilles chinoises*", les enfants ne font plus le parcours et commencent à grimper aux arbres ou jouent avec un ballon. Sophie intervient : "*Non.. on ne fait pas de balle américaine ni de jeux avec le ballon...*". Plus tard : "*Yannick, tu lâches ce ballon !*". Un ennui s'installe. "*On va faire quoi ?*" demande un enfant auquel Romain répond : "*Ah là, ça va être marrant, vient...*". Nouvelle tentative. Plus loin, d'autres enfants sortent mais Justine leur demande de rentrer pour le moment. Un enfant demande à Sophie : "*On peut jouer à autre chose ? — Non, sinon vous rentrez...*". Un autre demande "*une course normale*" et essuie la même réponse : "*Non, ce sera une comme on a dit.*".

14^h41. "*Venez les enfants, on va faire un nouveau jeu !*". Ça semble compliqué. Un enfant joue avec les ballons, un autre a fait des échasses avec des plots, certains essayent les échasses qui servaient au parcours en faisant des barrières. Il ne reste plus beaucoup d'enfants du début. Un autre groupe récupère le ballon mais Sophie veille au grain. En salle du village, Gaëlle crit : "*Vous sortez de la cabane !*" (je l'entends depuis l'extérieur). Seraient-ils en train d'y jouer ou de ne pas danser selon la chorégraphie à suivre ? À côté, Romain se fait déborder par les ballons de basket et Sophie improvise un cours de kendo alors que certains commençaient à se servir des échasses comme épées. Situation à peu près similaire du côté du village. Gaëlle et Virginie s'occupent plus de la musique que des "*à-côtés*" et demandent encore une fois aux enfants de sortir de la cuisine-dinette et de la cabane. Une attention revient avec la chanson "*Corde à sauter*" qui passe pour la quatrième fois. Ça permet à Gaëlle de regarder son téléphone.

15^h08. En jeux de société, Laurène mécontente : "*Non, on arrête avec le "Roi Lion" ! J'en ai marre, ça fait six fois...*". Et pourtant ça avait l'air de plaire aux enfants. Situation toujours compliquée à l'extérieur. "*Le ballon, c'est non ! Les échasses, c'est pas fait pour faire des échasses... On fait le parcours, on fait pas un autre jeu, ce n'est pas un temps libre*".

Situation paradoxale intéressante du point de vue du jeu mais pas évident à vivre du point de vue de l'animatrice... Apparemment, il y a pas mal de mouvements entre les salles et dans les couloirs. Est-ce un signe d'un manque d'intérêt ? Comme les formulistes qui tournent en rond depuis un moment ?

15^h19. Des enfants jouent sous le préau avec un cerceau. L'un le lance et l'autre fait le piquet qui a le droit de bouger ou en se faisant des passes. Dehors, à côté du parcours, le jeu des samourais fait rage : un jeu de bagarre aidé d'une échasse katana. Il sera vite arrêté pour les risques encourus par Romain. Les garçons, les plus grands, s'intéressent aux filles... ça se cherche entre les salles. En arts pla, un

jeu de maîtresse s'est organisé devant le tableau noir avec uniquement des filles. En fait deux garçons, aussi.

15^h31. Peu de changements dans la salle de jeux de société. Martine n'a pas bougé ni Laurène. Autant d'enfants devant la télé à chanter. Les dames, les échecs, l'Abalone, la tour infernale sont aussi de sortie. Pas de changements dans la salle de jeux de construction. Dehors, le jeu du cerceau se fait arrêté par Sophie et les formulistes grimpent aux arbres.

15^h37. Du monde dans le couloir, Virginie intervient : *"Vous faites quoi là ? — Ben... rien. — Alors vous allez dans la salle au village... et vous ne traînez pas dans les couloirs..."*.

15^h41. Un groupe de filles s'amuse à me suivre et il n'est pas facile de s'en défaire sans rentrer dans leur jeu.

Il est intéressant de constater que je deviens une attention possible aujourd'hui alors que les autres jours, j'étais plutôt "transparent".

15^h44. Un groupe fait de l'argent au village. Un autre groupe de garçons se poursuit entre les salles. Melvin refait des siennes. Les grands filles discutent. Gaëlle et Virginie sont toujours ensemble à choisir la musique. Elles interviennent pour punir Louis qui traînait Zakaria, volontaire, sur le sol depuis cinq minutes. Selon Noah, qui vient m'apporter quelques informations, les enfants *"dansent et font des cascades et à moitié du n'importe quoi"*.

15^h58. Louis annonce aux autres garçons que *"la boom n'est pas finie"*. En effet, il y a un calme relatif dans le village. Dans la salle de jeux de société, une bande de garçons recherche Melvin avec qui l'un d'eux s'est battu, pour de vrai. Ils discutent : *"on a cherché dans toutes les salles, il est en train de goûter avec sa bande"*.

Les animateurs ont-ils vu ce qui se tramait ?

16^h13. Les enfants maquillés jouent selon le personnage dont ils sont grimés. On retrouve Spiederman, des vampires... Beaucoup d'enfants jouent à l'extérieur. Il n'y a plus de parcours mais un cache-cache, une bataille rangée avec ses soldats, certains grimpent... Un trape-trape où le loup lance son pull à la façon d'une garuche. Du coup, on sait qui est le loup, forcément. Ça grimpe aussi. Éparpillement général.

16^h20. Sophie s'occupe de réunir les enfants *"éloignés du troupeau"*, du préau principal. Au bout de cinq minutes, la majorité des jeux annexes en dehors du préau s'arrêtent. À part les quelques-uns qui jouent encore à se poursuivre et à faire la course qui, parfois, débordent un peu. À côté, le bus et les enfants se préparent à partir...

16^h28. En légos, plein de vaisseaux sont construits et des batailles interstellaires s'engagent...

Comment va finir l'ensemble des constructions ?

Il y a beaucoup d'enfants en salle de jeux de société.

Comment cela se fait-il ?

En fait, il y a toujours de la musique juste à côté sous le préau adjacent. Plus grand monde, par contre, en salle arts pla et personne au village.

16^h40. Ça n'empêche pas les formulistes de continuer leur tour de piste et les maquillés de vouloir se tuer entre les *"spider-pailletés"* et les *"vampires"*. Mais Laurène leur demande *"d'arrêter de se bagarrer, même pour faire semblant ou pour de faux ; pas de coups de poings ni de coups de pieds..."*. On pourrait croire que les formulistes tournent en rond. D'autres duos ou trios jouent à côté.

16^h46. Plus loin, Laurène délimite l'espace à jouer : *"Vous ne dépassez pas la route goudronnée... puis vous allez mettre vos manteaux"*. Peu après, Thomas en rajoute une couche et plus aucun enfant ne joue en dehors du préau. Il ne pleut pas.

16^h53. Les enfants veulent jouer au poker mais ils essuient un refus de la part des animateurs. Ils ne savent pas pourquoi parce que ça fait des jours qu'ils n'y ont pas joué. En arts pla, le jeu de la maîtresse a toujours un grand succès. Le maquillage aussi...

Est-ce que les animateurs se doivent de mener la danse, de maquiller ? Dans quelle mesure les enfants peuvent participer ?

17^h38. Dans la salle de jeux de construction, c'est l'atelier déconstruction, les jouets des enfants sont démontés et rangés dans les bacs... Dans la salle des jeux de société, la télé regroupe encore des enfants. À côté, des filles font un Uno, d'autre le Monopoly, un Puissance 4 et un jeu de cartes "classique".

17^h44. "On range tout les enfants". C'est l'heure de ranger. Une fille me demande si elle est obligée d'y aller. Je renvoie vers Simon. Elle demande le Othello. Simon répond : "Tu veux y jouer avec qui?". Lorsqu'elle montre une copine, il accepte : "d'accord, tu peux le prendre et jouer avec elle."

Quel est le sens de cette obligation de demander un jeu de société ? Mais surtout de s'enquérir avec qui elle va pouvoir le réaliser ? Peut-on jouer seul ? Si les animateurs ne décident pas si les enfants vont jouer, ils contrôlent tout de même le cadre de cette activité en autorisant ou non à prendre du matériel.

17^h52. Simon et Virginie sont à la même table... mais ils ne sont plus les seuls animateurs. Ils restent Karine et Quentin. Les autres salles sont rangées et fermées. Il ne reste que quelques enfants.

18^h06. Mise au point avec Zoé au sujet d'un stagiaire dont elle doit valider ou non le stage pratique. Elle demande mon avis. C'est l'occasion de repérer les éléments du "bon animateur". Je ne verrais pas la fin de la journée.

Quelques réflexions :

- Une dialectique entre extérieur et intérieur ?
- Même s'il n'y a pas de regroupements, il y a une coupure vers 9^h30 et 14^h00 lorsque les animateurs cherchent des enfants pour leurs activités en passant dans les salles.
- À la façon de Melvin (cf. A.2.3 p. 147), il serait intéressant de rester un long moment dans une salle.
- Il apparaît beaucoup de remarques autour du bruit, de la posture corporelle... C'est le signe de quoi ?
- Tout le monde veut aller à la bibliothèque pour le "temps calme" ?
- Une autre dialectique entre des moments individualisables et d'autres forcément collectifs assurés par les animateurs ?
- Les mouvements entre les salles et dans les couloirs sont un signe intéressant à observer.
- On peut se demander si ces journées "exceptionnelles" sont récurrentes ?
- Toujours pas eu de suite à "l'activité ouverte" (cf. A.2.3 p. 135).

16 mai

Nouvelle semaine. Il fait froid et sacrément nuageux. Il y a eu quelques changements dans l'équipe, apparemment. Retour en élémentaire, il faudra penser à aller voir du côté "maternel" de temps en temps.

8^h57. Une animatrice demande en salle arts pla : *“Vous faites quoi ?”* à un groupe d’enfants attablés à faire de la pâte à sel. Dans les couloirs, quelques déambulations à la recherche de copains. Ambiance sereine dans les coins, ça joue dans tous les lieux, a priori. Je retrouve des têtes connues et d’autres moins.

9^h02. Des enfants discutent dans le couloir au sujet de leurs copains, copines, de leur famille et du groupe au centre. En arts pla, ça modèle, dessine, “perle”, colle. Une arrive avec sa mère : elle est “nouvelle”. L’animatrice la dirige vers une animatrice de son CLAÉ : Hélène. De même pour une autre fille qui cherche ses copines, a priori de son école.

Il me semble que ce n’est pas la première fois que des enfants se dirigent vers leurs animateurs de CLAÉ... À suivre.

9^h10. Des constructions, des kaplas, des légos... et une *“activité scientifique et technique”* avec Marion qui se prépare avec deux enfants. Il y en a 10 à côté.

9^h16. En arts pla, des enfants observent la réalisation en papier mâché : *“C’est un ver de terre ? — Non. C’est un oiseau tropical...”*. Zoé, passant par là, réajuste : *“Non, c’est un dragon pour la journée Asie”*.

9^h21. *“Les filles, allez dans une salle”* dit Aurélie car elles attendaient dans le hall. *“Non... On t’attend... — Alors, vous pouvez attendre longtemps...”*. Nouvelle tentative peu après. Toujours les deux garçons qui accueillent un copain : *“Tu pars à quelle heure ? — Je sais pas... Quand c’est maman, elle me dit une heure ; quand c’est papa, c’est la journée...”*.

9^h24. Trois copains. L’un dit : *“Viens, on joue dans le couloir ! — On peut pas, on a pas le droit...”*. Mais il réitère sa demande et s’en vont. À côté d’eux, Arthur fait le catcheur avec ses deux copains. En salle de jeux de mimétisme (village), les enfants sont répartis dans les quatre coins : déguisements, cuisine, banque et à la crèche.. Ce sont des jeux mixtes. Les animatrices préparent leurs activités.

On pourrait presque penser que c’est du “jeu libre”.

9^h30. Ça commence à ranger en arts pla : *“Vous mettez un nom sur une feuille et vous mettez votre œuvre à sécher”*.

L’activité s’annonce-t-elle ?

D’autres continuent leurs collages. En salle de jeux de société, Virginie et Nadia sont à la même table pendant que les enfants se servent à la banque tous seuls. Il y a bien 7 jeux plus celui à découvrir qui sont sortis.

Est-ce dû à la limite ?

Nadia aperçoit les enfants qui se servent et ferme la banque : *“Plus de prêt ! Vous faites avec ce qui est sorti...”*. En fait, Nadia montre à Virginie comment jouer à la “crapette”.

9^h36. Hélène passe dans la bibliothèque : *“Bonjour, y en a qui veulent faire un carré magique, un tennis ou une balle américaine ? — Non... non...”*. Finalement, elle en récupère en salle de jeux de construction. Simon cherche aussi des joueurs mais ils veulent faire un ping-pong : *“Tu veux pas faire un tennis, plutôt ? Ou une balle américaine ? — Non...”*. Refus général de la part des enfants.

9^h41. *“On joue avec des cailloux... même sans table, on peut jouer au ping-pong”* dixit le test de deux enfants. D’autres s’en vont : *“Venez, on va dans les salles...”*. La balle américaine se fait encore au même endroit. Le tennis se met en place dans un coin avec des bancs en guise de filet. *“On va faire un tournoi”* et Hélène décide ensuite de qui va jouer contre qui. *“Asseyez-vous, je vois rien”* dit Hélène.

Serait-ce toujours du sport et toujours des tournois à élimination consacrant un champion ?

9^h48. Un garçon demande si : *“on pourra faire une pétanque après ?”*. Pas de réponse de la part de l'animateur.

9^h55. Luciano me suit depuis 15 minutes. Il veut faire des coloriations mais l'animatrice a refusé de lui en donner : *“On fait pas de coloriations, on dessine.”*. À côté, il y a la *“table libre”* où ça bricole avec du matériel mis à disposition. Le tableau noir réunit toujours les mêmes filles depuis ce matin. Luciano me quitte pour aller jouer avec son *“Bakugan”* issu de sa poche pourtant interdit, avec Calvin.

Pendant combien de temps ?

10^h00. *“Non, ce n'est pas comme ça qu'on joue !”* dit Sophie à un groupe d'enfants. Les animatrices sont occupées à une *“activité”*. L'une fait des *“lampions”* et l'autre fait une *“fresque”* avec trois enfants. À côté, les enfants, des garçons, défilent sur le podium façon *“LMFAO”* – tube à la mode – en disant : *“I'm sexy and I know it...”*. *“Non non non... je ne veux pas voir ça, c'est n'importe quoi !”* puis elle demande : *“Vous jouez à quoi là ? À rien... ? Ici, c'est le restaurant, la dinette et la marchande, d'accord ? Pas la banque”*. Apparemment, l'argent de la banque ne peut aller au défilé... et les couteaux restent dans le restaurant. Peu après, elle réintervient pour un problème de partage d'objets-jouets. Difficile de se mettre d'accord pour deux enfants. *“Vous n'arrivez pas à jouer calmement !”*. Finalement..., ça bouge encore car les enfants arrivent à se mettre d'accord sur qui est le cuisinier, le serveur, le caissier, etc.

Que peut signifier *“jouer calmement”* ? À l'image des règles en jeu de société ou jeux de construction, quel est le comportement attendu chez les enfants par les animateurs ?

10^h14. Dans le couloir, Arthur joue toujours à *“Dragon Ball Z”* avec deux autres enfants, une fille et un garçon.

10^h15. Ça crit dans la salle de jeux de société, ça crit : *“Hého, les gars, on ne s'entend plus... Faites doucement !”*. *“Deux fois !”* finit-elle par lâcher... Il n'y aura pas de troisième.

10^h18. Deux garçons me rejoignent en arts pla, ils ne font *“rien”* : *“je tourne en rond”* me dit-il. À côté, l'animatrice convainc les enfants de faire une exposition avec les dessins réalisés : *“On pourra les exposer après, d'accord... ?”*. Au tableau noir, la maîtresse tient toujours classe.

10^h21. Jeux de société : Uno, échecs et discussions pour un petit groupe de filles. Nadia est toujours avec Virginie à jouer à la crapette. Elle a dû partir en courant pour rappeler des enfants qui n'avaient pas rangé. Puis, elle fait sortir un enfant qui exprime un peu trop fort sa joie de la victoire. Finalement, tous ses copains partent avec lui.

10^h25. Dehors, une nouvelle fois des enfants jouent à s'attraper à côté de la balle américaine lorsqu'ils sont prisonniers. Le tennis continue de la même façon. Les non-joueurs sont assis comme des spectateurs.

10^h28. En salle de jeux de construction, Marion et Martine sont attablées pour faire de la peinture *“naturelle”*. Sept enfants jouent avec les légos : *“Tiens, regarde, il faut faire tout doucement pour bien emboîter les légos”*, un autre aide à en trouver dans le bac. Des toupies sont construites. Martine dit : *“Appliquez-vous (pour les dessins) parce qu'après, je les amène à l'accueil pour les montrer à Zoé (la directrice)”* aux trois peintres.

10^h30. À côté de moi, ça joue à la bagarre dans le couloir dans un corps-à-corps pendant quelques temps avant de me suivre. Ambiance sereine à la bibliothèque. Des lecteurs et des coiffeuses. Mais aussi des plieurs or c'était une activité non prévue dans le programme d'aujourd'hui.

D'où vient-elle ?

Après quelques questions aux enfants, ça vient d'eux apparemment avec l'accord de l'animateur.

Serait-ce une première négociation observée ? À relire.

10^h42. Dans le couloir, Arthur joue toujours avec ses copains et copines. Mais une animatrice intervient : *"qu'est-ce que j'ai dit sur les couloirs ? Je ne veux plus vous y voir, vous allez dans une salle... Et toi tu me gaves ! (à Arthur) car je te l'ai déjà dit en plus..."*.

Je m'éclipse.

10^h49. Hélène n'est plus au tennis et les enfants ne semblent plus jouer au tennis car l'utilisation des raquettes s'est transformée. Elle revient peu après alors qu'elle a soigné un enfant qui s'est écorché le genou. Les enfants se rassoient et recommencent le tournoi. Brian trouve plus d'intérêt dans une baguette de diabolo comme canne à pêche. Les perdants s'en vont. D'autres viennent observer sans participer. D'autres vont à la balle américaine où ils peuvent s'y intégrer.

10^h52. Jeux de société. Virginie et Nadia jouent toujours au même endroit et jouent avec d'autres enfants à la "bataille corse". Oussama veut essayer. *"Non, tu joues pas, c'est un jeu de grand, pas de petit... — Et le Monopoly ? — Non, tu ne sais pas calculer ça sert à rien... tu prends un jeu de petit..."*. Puis l'animatrice se lève pour lui proposer d'autres jeux qui sont simples.

Sur une fenêtre, je revois la règle imposant : *"Ne pas crier en jouant"*.
Serait-ce une façon d'intégrer un certain autocontrôle ?

11^h01. En salle de jeux de construction, les enfants jouent aux légos – toujours les mêmes – et de même pour les filles aux petites voitures. D'autres garçons ont rejoint les kaplas. En arts pla, deux filles jouent à la bagarre. Au tableau noir, c'est un pendu. L'activité "animée" se poursuit avec un groupe de quatre filles.

Parfois, lors des temps d'activité, les autres "coins" ne sont pas forcément accessibles. Est-ce dû au moment, au lieu, à l'animateur ?

11^h18. En arts pla, les enfants sont regroupés autour de l'animatrice pour faire du pliage. Un groupe de cinq filles jouent toujours à la maîtresse. Situation semblable à plus tôt dans la salle de jeux de société. Bien plus d'enfants en bibliothèque, ça lit beaucoup. Dans les jeux de construction, un groupe de filles a entrepris de réaliser une tour immense en kaplas ; on retrouve les mêmes aux légos et aux voitures. Martine prépare ces activités pour la semaine avec Marion.

11^h31. Une fille vient voir Aurélie au bureau pour recoller son objet confectionné en arts pla. Mais Aurélie l'invite à aller voir l'animatrice même si la fille lui répond : *"Elle a pas voulu, on a tout rangé..." — Va voir, elle va t'aider rapidement"*. Elle revient peu après : *"Elle a pas voulu, c'était trop tard..."* alors elle lui répond qu'on verra plus tard.

11^h35. Des filles sont invitées à rejoindre les salles alors qu'elles sont dans le hall. Elles vont *"rejoindre leur groupe pour se préparer à aller à la cantine"* rajoute Zoé. Le *"temps calme"* commence.

12^h02. Zoé dit à Marie, nouvelle animatrice pour la semaine mais ancienne sur la structure : *"Ça, ils sont bien calmes..."* en parlant des arts pla. Effectivement, les enfants sont tous assis en cercle. Puis elle félicite Hélène qui a changé de groupe et de salle en fonction des effectifs.

12^h50. *"Oh ! C'est temps calme, je veux pas vous entendre !"* dit l'animateur, Simon. Les autres salles sont rangées et balayées. Comme prévu. Il ne reste que Karine dans la bibliothèque qui finit son temps calme par une chanson après des *"petits jeux"*.

13^h30. *"Temps libre"*... qui est aussi le temps de pause pour les animateurs. Par un roulement, ils la prennent à tour de rôle dans leur salle dédiée.

Zoé sait bien que *"ça pêche un peu alors que tous les enfants sont présents"*. Beaucoup

d'enfants sont dehors. Ça joue au foot sous le grand préau entre deux poteaux métalliques et le barbecue. Des grandes filles se poursuivent, d'autres jouent au ballon. Ceux qui arrivent demandent : *"je peux jouer ?"*. Les animatrices, Virginie et Marion observent et discutent, de loin proche de la porte. Une bataille entre un "homme armé" et un "animal zombie" s'engage.

13^h37. Étrangement, à mon étonnement, il n'y a personne en biblio et en jeux de construction.

Les salles sont-elles fermées ?

Sûrement, car la salle de jeux de société est "pleine". Martine est à la banque et Sophie tourne autour des tables. Toutes les tables sont occupées. En arts pla, il y a aussi du monde autour de Pauline. Le ping-pong est "ouvert" avec Karine.

13^h48. Dans le couloir, des filles discutent *"dans un langage de signes (muettes) pour jouer à cache-cache"*. Selon leurs mots.

14^h10. *"On pourra jouer à un autre jeu ? — Non, pour l'instant, on fait un "épervier"..."*. Extérieur. Après plusieurs tentatives pour arrêter tous les ballons, le jeu s'organise après que les manteaux soient fermés. Une règle importante pour l'animatrice qui la répète plusieurs fois : *"On ne touche pas les vitres"*. Ils jouent sous le grand préau qui borde le self dont les murs sont de grandes surfaces vitrés. Pour le loup, personne ne veut le faire et personne ne se propose spontanément. Un enfant propose une *"plouf"* avec la course habituelle... mais non, personne ne rebondit. Ça commence sans que les règles ne soient précisées tout comme les limites. Les enfants jouent mais l'épervier-loup n'arrive pas à attraper quelqu'un. Des ballons créent quelques perturbations en attirant certains.

Virginie installe la thèque qui devrait suivre. *"Soit vous venez jouer soit vous rentrez mais vous laissez les ballons"* intervient l'animatrice. Le jeu s'arrête car Virginie propose des règles. Réactions : *"C'est pas le jeu ! — Mais si... et si tu joues pas, tu rentres..."*. alors qu'elle voulait forcer Iman à faire le loup avec elle. La raquette et la balle sont aussi attirants. Finalement, les animatrices font le loup et quelques enfants touchés trichent ouvertement en ne devenant pas loup à leur tour.

14^h32. Ça joue en jeux de construction avec Karine et Pascale... Pauline, plutôt, qui aide les enfants aux kaplas et aux légos mais sans jouer elle-même.

14^h36. Les tricheurs extérieurs sont dans la salle des jeux de société et essayent de s'introduire au "Loup-garous" animé par Simon. Marion est au "Jungle Speed". Un autre groupe joue avec des cartes de tarot mais pas au tarot. En arts pla, ça fait des perles et des dessins *"à la manière de Picasso"* et *"les coloriages, ce n'est pas pour maintenant"* dit un animateur à des enfants. Au village, des enfants se traînent sur un tapis mais : *"maintenant, vous arrêtez !"* intervient Sophie.

14^h57. Chez les maters. L'adjointe m'invite à voir les jeux sous le préau avec les enfants. Ils font un foot avec deux petites cages, des cerceaux, des échasses, un toboggan... À côté, ça se cache, ça s'attrape et ça joue à la bagarre. Un poste à musique est branché et fournit tous les tubes du moment. Ça joue dans tous les sens, au propre comme au figuré.

Pourquoi sous le préau ? Et pourquoi cette musique ?

15^h04. L'animatrice semble préparer quelque chose.

Mais que va-t-elle faire ?

Un parcours. *"Qui c'est qui veut faire le parcours ?"*. Quelques réactions et des premiers participants. Les plots deviennent des jouets mais *"il ne faut pas y toucher"* les remettant régulièrement en place. *"Jonathan, arrête de faire n'importe quoi !"*. Celui-ci ne fait que lancer la balle dans la boîte et recommence plusieurs fois jusqu'à ce que

l'animatrice l'arrête. Remontrance de l'animatrice. Au bout de quelques minutes, le parcours est abandonné et les balles récupérées par Jonathan qui continue, tout seul, à les lancer. Les autres enfants se sont retournés vers d'autres jeux ou la musique qui semble plus captivante. Des enfants grimpent même sur les tables...

Cce qui me fait un peu peur... Apparemment, il est plus accepté que les enfants jouent de ce côté du centre sans forcément faire le jeu proposé.

15^h46. Ici aussi, les couloirs restent un lieu de transition où on ne peut pas y être du point de vue des animateurs.

16^h02. Pour le goûter : *"vous connaissez les règles, on attend que tout le monde soit servi avant de commencer..."*. Et ils ne se servent pas, l'animateur passe à chaque table. Quelques-uns jouent avec leurs briques de lait-fraise qui deviennent des chapeaux.

16^h14. Comme chez les grands, les petits sont attablés et on leur sert le goûter. Les grands doivent juste se mettre d'accord sur celui qui nettoiera la table ensuite. Un passage est réalisé avec la poubelle à la fin par une animatrice. Cette fois, un jeu est utilisé – le "facteur qui n'est pas passé" sous le préau – pour faire patienter les enfants attendant leur portion.

16^h29. À mon passage, j'entends : *"On ne joue pas dans les toilettes... Ce n'est pas un lieu fait pour ça..."*.

16^h37. *"Salle po"*. *"On va jouer aux barbies... — Non... — Allez... — Bon, d'accord..."* et le jeu commence. A priori, il fallait qu'elle se décide avant de commencer à jouer avec sa copine.

16^h45. Retour chez les "élémentaires". *"Lionel et Brahim jouent aux cartes"* me dit d'écrire Brahim. Passage en salle de jeux de construction : ça dessine, ça va au restaurant... Mais, en fait non. *"J'ai dit qu'on allait pas dans le village après le goûter..."* précise Sophie. Certains jouent avec des hélicoptères et des kaplas. Sophie joue au Uno avec quatre enfants. Une quinzaine dessinent, cinq jouent avec les kaplas et cinq autres jouent aux cartes. Karine gère l'extérieur.

L'impossibilité d'aller dans les coins est dûe au rangement déjà fait ou à autre chose ?

En arts pla, ça dessine aussi, ça discute, ça joue à la maîtresse et six jouent avec Nadia au "Memory". Un garçon demande si *"on a le droit d'aller dehors... — Non."* et le garçon repart en soufflant. Martine gère la feuille des départs... et le balai, Nadia. Les deux garçons qui discutent pour aller prendre un jeu de société dans l'autre salle avec l'animatrice, reviennent en faisant non de la tête au dernier comparse. Ils dessineront.

16^h54. Jeux de société. Marie s'énerve contre quatre garçons qui rigolent et discutent : *"Je vais vous faire asseoir jusqu'à que vos parents viennent vous chercher."* Ils sortent. Deux garçons jouent avec une bille d'Abalone sur un banc : ils la lancent le long de la rainure d'un banc sans la faire tomber. Marie dessine avec un groupe de filles et Aurélie joue avec deux grandes.

17^h08. Un *"Doucement !"* fuse.

Combien de fois un animateur dit "doucement" par jour ? Beaucoup, il me semble.

Il reste beaucoup moins d'enfants dans la salle de jeux de construction. Deux filles discutent au fond et trois garçons construisent des circuits. Les autres sont dehors en train de jouer. Deux filles jouent aux ninjas, ce sont les mêmes que la dernière fois. Dehors, ça joue au "bérêt" sous le préau. Quelques-uns s'amuse à se faire des croches-pattes. En fait, correction, ils jouent au "drapeau".

Mais les distractions ont raison de leur motivation : les “joueurs” s’intéressent au ping-pong ou au ballon de foot. *“Pourquoi vous jouez pas ?”* demande l’animateur. Selon Alexandre, à côté de moi, *“ils font n’importe quoi”*.

Ou bien ils ne jouent pas ?

Finalement, quelques jeux de poursuites commencent par pairs ou trios. Même le ping-pong sans filet marche mieux ; du moins attire plus d’enfants. À l’intérieur, le couvercle “grenouille” sert de ventouse géante. Le jeu consiste à le décoller avant l’autre personne. Alors qu’elle tape dessus pour le recoller, Anne intervient : *“Vous voulez que je vous aide ? Et vous rangez les kaplas si vous ne jouez pas avec...”*. Les ninjas sont aussi restreints : *“Qu’est-ce que vous faites ? — Les ninjas... — Alors, les ninjas, c’est là-bas (en montrant la direction) et doucement...”*.

Quand les activités restent dans le champ de significations des animateurs, ça ne pose pas de soucis : le tableau noir, le dessin et le coloriage, la dinette, la marchande, etc. et encore plus quand c’est eux qui mènent “l’activité”.

17^h35. Retour en “maternel”. Des enfants se courent après dans la salle poly. Pas de réactions. Un enfant demande : *“je peux faire un puzzle ?”*, l’animatrice, en retour, lui demande un “bonjour” et un “bisou”. Finalement : *“Arrêtez de courir !”*, l’animateur intervient. *“Essaye de m’attraper et de me crier dans les oreilles...”* et les deux coureurs repartent de plus belle.

17^h58. Retour en “élémentaire”. *“Hého les copains, vous voulez qu’on mette de la musique ? — Oui...”*, approbation de l’idée de Virginie. *“Alors, si on en met, on doit pouvoir l’entendre alors vous êtes sages, d’accord ?”*.

Est-ce une façon “détournée” d’avoir du “calme” ? Une sorte de raison supplémentaire ?

18^h09. Tous les enfants sont regroupés en arts pla. Même les préados. Avec tous les animateurs. Il reste peu de jeux, le tableau, quelques dessins et les trois animatrices prêtes à rayer les prénoms des listes selon les groupes.

Une seule pourrait-elle le faire ?

18^h16. Tous les enfants sont partis. Fin de journée plus tôt que d’habitude.

Quelques réflexions :

- Le "*n'importe quoi*" me semble de plus en plus relever du "jouer" que les animateurs signifient différemment.
- Essayer de creuser la différence entre le centre "maternel" et "élémentaire" au niveau du jeu.
- Quels sont les jeux et façons de jouer qui sont autorisés ou interdits selon les moments et les lieux voire les animateurs ? Certains sont toujours interdits, d'autres possibles à certains moments et d'autres toujours possibles. Quelles sont les variations ?
- La différence entre "*temps libre*" et "*temps animés*" tient pour beaucoup – mais pas que – dans la direction des animateurs plus ou moins affirmée. Dans tous les cas, elle est présente pour que les enfants fassent "*doucement*".
- Il y a beaucoup de remarques autour d'un comportement attendu chez les enfants (assis "correctement", marche, deux par deux, joue doucement, etc.) ; d'où viennent-elles ? De l'univers scolaire ? Ou orthopédique comme le rapportait VULBEAU (1993) ?
- Relations plutôt aidantes pour la recherche avec les enfants. Pas évident avec les animateurs, c'est plus facile avec la direction avec qui je peux discuter régulièrement. Il me manquerait leurs avis "directs" malgré quelques tentatives lors des pauses.
- Je ne crois pas que ma présence dans les salles ait une influence directe sur le comportement des animateurs. Afin d'éviter leurs doutes, je reste souvent dans un coin et commence à écrire – ou faire semblant – avant qu'ils n'interviennent. Parfois, je vais dans une salle suite à des interventions...

17 mai

Aujourd'hui, j'essaie une approche comparative avec le "centre mater". Ça peut être intéressant pour déterminer plus précisément les spécificités de ce centre et son rapport au jeu. Je prendrais aussi quelques photos voire le temps de réfléchir à des questions plus "fixes" à poser aux adultes.

8^h50. Un premier "*doucement*" de Anne.

Aujourd'hui, il va faire beau, vont-ils aller dehors ?

8^h52. Autour des kaplas, ça discute des appréciations de la maîtresse. "*Tu dis ça pour te la ramener — Ouais... il le fait pour faire son beau...*". Légos, kaplas et l'animatrice (Hélène) à l'écart. Bibliothèque, Karine est assise sur la table, les enfants lisent dans les coins. Dans la salle de jeux de société, Anne tient la banque et les enfants jouent (Abalone, échecs, Monopoly) sur les tables... Ils ne respectent pas forcément les règles "officielles" ce qui donne pas mal d'échanges entre joueurs.

8^h56. En arts pla, la maîtresse est passée aux divisions après les multiplications de la veille, ainsi que les additions. Ça dessine aussi. En jeux de mimétisme, ça se marie et des garçons regardent. Le restaurant et la banque accueillent une dizaine d'enfants. Anne et Sophie à la même table en train de dessiner, seules.

9^h01. Pour Luciano qui vient me saluer, pas facile de dire si c'est plus important d'avoir son copain pour la journée.

Dehors, le ping-pong réunit une petite dizaine d'enfants, garçons et filles. Le foot

réunit aussi une dizaine d'enfants toujours au même endroit. Trois autres jouent sans l'animateur avec des arbres comme "cages". Enfin quelques-uns jouent avec un ballon de rugby en se le passant.

9^h04. "Les filles, vous faites quoi par terre? — On joue à la maîtresse... — Non, vous vous levez, c'est sale par terre..." dit Martine qui interpelle les filles au tableau noir.

Passage dans le couloir. Dans quelle mesure l'arbre à idées est-il utilisé ou pris en compte pour établir les programmes? Je n'ai pas encore vu quelqu'un s'en servir ou s'en préoccuper. Pour l'instant.

9^h19. "Tu viens, je me suis fait des copains, on va jouer avec eux..." et les deux garçons vont jouer au village. Dans la crèche, une groupe de filles fait un défilé et Christopher, un grand de CM2, fait le chien. Sophie intervient: "Hé, doucement, il y a trop de bruit...".

Si je peux, il faudrait que je me trouve un détecteur de bruits.

9^h27. Dehors, plusieurs petites groupes, voir des enfants seuls jouent toujours en différents lieux à différents jeux. Certains font, a priori, le même.

9^h32. Jeux de construction. Des grandes tours ont fait leur apparition. Elle réunit un groupe de six enfants avec des électrons qui s'accrochent aux grès de leur activité.

Était-ce un concours?

Peu après. "Mais nous, on continue à jouer avec... — Ouais, et si on faisait une piscine? — Ouais... d'accord." Un autre sur une autre tour: "Elle a dit "égalité"".

C'était bien un concours.

Mais, sur l'arche de triomphe, ils l'ont investi avec des personnages façon "duplo".

9^h33. Je relis un passage écrit sur les jeux de cachettes d'une fille à cette même fille et sa copine qui ne l'a croyait pas, dans le couloir.

9^h38. L'extérieur se vide, les activités se préparent. Effervescence dans les couloirs. Certains jouent à se poursuivre (Christopher et Mickaël), d'autres déambulent à la recherche d'un copain ou d'une activité. "C'est quoi tout ce monde dans les couloirs?" s'étonne Aurélie. Laurène en rajoute: "Vous n'avez rien à faire dans les couloirs...".

Et pourtant, ils font plein de choses dans les couloirs...

9^h51. Brahim me dit qu'il va se balader dans la forêt du centre: "la clairière" et je le remercie pour l'information. En jeux de mimétisme, la banque et la crèche sont fermées. La peinture commence avec quatre enfants. Sophie dessine et intervient: "Hé, les filles faites doucement...". Une dizaine d'enfants jouent au restaurant et un défilé se déguise. Sophie interdit un "Bakugan" qui passait par là.

9^h56. Des enfants sont partis au ping-pong, vont-ils y rester? Finalement non. Ils négociaient leur future activité avec l'animatrice: "Allez.. ça sera plus amusant qu'à l'intérieur... — Bon...". Un enfant rechigne. Hélène fait la liste des enfants qui "sortent" à la clairière et Bertrand fait un rang et compte les enfants.

10^h00. En arts pla, les enfants sont regroupés avec Pauline sur la même table. En jeux de société, Virginie et Nadia sont aussi à la même table.

Comme hier ou comme d'habitude?

Les enfants jouent sur les différentes tables à des jeux récurrents: Puissance 4, échecs, bataille, Uno, dames...

En jeux de construction, Marion a 5 enfants quand 22 jouent à côté d'elle: kaplas" dominos", petites voitures, légos "vaisseaux" dont un géant...

10^h04. En bibliothèque, le jeu du pendu continue avec quelques enfants joueurs (4). D'autres observent (3?). Cinq ou six lisent dans leur coin.

10^h06. Le jeu d'échecs sert en fait à réaliser une grande bataille avec les pièces qui gardent leurs significations. Une sorte d'imitation du jeu d'échecs.

10^h07. Le "convoi" rangé s'en va à la clairière derrière les animateurs. Ensuite, ça se déränge, ça s'intéresse à des bourgeons, à la butte mais les animateurs veillent au grain pour que les enfants avancent à peu près ensemble. Ils arrivent à côté du parc pour enfants et les enfants commencent à jouer avec et dessus ; ça grimpe, ça saute, ça fait du tape-culs, monte sur le train...

Et, ça semble difficile pour les animateurs de lancer le jeu tout de suite. Voire sans la "menace" : *"Vous venez là ! Sinon, on retourne au centre... On est venu pour jouer à la gamolle !"*.

À 10^h23. Tant bien que mal, le jeu se lance après avoir réuni les enfants et donné quelques explications. Hélène précise le terrain car elle a peur du lac, dit-elle à Simon, et qu'ils aillent beaucoup trop loin. À côté, des enfants jouent avec les bâtons mais ça énerve Hélène qui crie plusieurs fois.

La gamolle est un jeu particulier où le matériel et les règles possèdent quelques subtilités... Le ballon n'est pas toujours l'outil le plus adapté. Mon passé de joueur revient.

Début de la partie à 10^h31 après quelques difficultés pour trouver un "loup". Des enfants jouent, d'autres moins... dans leur engagement. Une fille va retrouver le train en bois. Un groupe de "maters" arrivent aussi et des grands vont se mêler à eux pour jouer sur les structures. Certains restent planqués et jouent à faire des grimaces dans le dos du loup. Des prisonniers ne respectent pas forcément la règle en tapant tout de même dans le ballon ; tout comme ceux qui sont vus et appelés qui ne viennent pas.

10^h42 Des garçons discutent la règle : *"le loup reste trop près du ballon"* et des enfants râlent auprès des animateurs. Ils réfutent les remarques et Simon devient "loup" avec le premier enfant. Ça devient plus compliqué pour les cachés voire impossible.

10^h45. La gamole s'arrête au son de l'animateur même si quelques-uns jouaient encore. Hélène propose à des enfants qui se trouvaient assis à côté de moi de jouer aux jeux du parc s'ils préfèrent. Fin du jeu, c'est l'occasion de boire de l'eau après avoir demandé.

10^h55. Changement de jeu : un foot se lance à l'initiative des enfants..., des garçons débordent du terrain, Simon les interpellent : *"Ho les gars, restez sur le terrain !"*. Hélène accorde aux filles la possibilité de rester sur le parc. Bertrand compte les enfants. Deux ballons, deux groupes autour d'un ballon... sur deux cages. Un enfant cherche un arbre sur lequel grimper... deux autres discutent du collège de l'année prochaine, le choix des langues (anglais, espagnol, allemand), le sport et le régime de sortie...

11^h01. Des garçons font des "complots" alors que c'est *"chacun pour soi"*.

Déjà entendu cette expression sur la balle américaine.

Dans le parc et les structures, les filles peuvent grimper sur le toit du train. Simon et Hélène font le tour du parc pour vérifier s'il manque des enfants pendant que Bertrand reste au foot. Puis, ils discutent ensemble. Il y a cinq filles et un garçon au parc et deux filles jouent au foot.

11^h09. Simon jouent avec les footballeurs et aident ceux qui se font mal. Bertrand a rejoint l'autre groupe, plus petit sur l'autre cage. Hélène range les affaires (verres, eau).

Les animateurs semblent réellement jouer et sont donc absorbés par leur activité. Les animateurs peuvent-ils ou doivent-ils ne pas jouer et faire semblant ?

11^h15. Brahim, énervé par le grand groupe parce qu'il n'a pas souvent la balle, se fait inclure par Hélène dans le petit groupe : "*Brahim, ils jouent avec vous, les garçons...*".

11^h19. Les trois filles jouent toujours sur le toit du train. Trois garçons se retrouvent sur le tape-culs. Melvin se fait soigner... : "*Je peux avoir un pansement ?*" en montrant son menton. "*Je peux boire de l'eau ? — Avec un "s'il te plaît", c'est mieux..."*" lui répond Hélène. Les deux grands futurs collégiens s'étonnent : "*J'y crois pas, vous jouez encore à ça ?*" devant les garçons sur le tape-culs. "*Hé bien oui...*" puis ils les rejoignent alors qu'ils "*ne savaient pas quoi faire*" un peu avant.

11^h25. Simon appelle Hélène : "*On y va, non ? Comme ça, on fera 15 minutes de temps calme ?*". Hélène approuve. Elle autorise aux joueurs de faire un dernier tour des structures. Puis, tous les enfants sont regroupés et les animateurs font remettre les manteaux.

11^h29. "*Hé, je t'ai poussé, maintenant, c'est à toi de me pousser !*". Une course pour suite s'engage entre une fille et un garçon. Simon : "*Rangez-vous !*". Les enfants se mettent deux par deux et Bertrand rajoute : "*Nous, on est pas pressé, alors on va attendre tant que vous serez pas rangés...*". Un jeu de "pousse" commence. "*Les filles, rejoignez le rang...*" et elles s'exécutent. Les 26 enfants sont ordonnés "*deux par deux*", ayant chacun leur manteau sur le dos.

11^h31. Retour. "*Attendez les enfants, c'est moi devant*" dit un animateur alors qu'ils discutent sur le jeu à faire pour le "*temps calme*". "*On pose les bâtons, on ne rentre pas avec...*" alors qu'un petit groupe de garçons jouaient avec des bâtons à se taper sur les chaussures. Ils étaient six ou sept avec Yannice. Bertrand est intervenu.

11^h35. Trois garçons discutent avec moi de ce que je peux bien écrire et pourquoi si petit...

Plus loin, Bilal joue avec son manteau et son copain à se taper dessus en commençant à se poursuivre. Bertrand intervient aussi pour leur dire de se dépêcher de rentrer. Ils sont les derniers du groupe, de la file qui s'est un éparpillée.

11^h45. Dans le bureau, des enfants viennent demander s'il y a des activités cet après-midi et Zoé en profite pour reprendre Ryan qui a fait "*n'importe quoi*" avec son groupe ce matin.

J'ai vraisemblablement raté quelque chose en étant à la clairière.

Bilal, autre enfant assis dans le bureau. Apparemment, il n'a pas écouté Virginie qui lui avait demandé de sortir de la salle. "*Il lui a mal parlé*" selon Stéphanie.

11^h52. Temps calme. Arts pla. Ils discutent de ce qu'ils ont aimé ou pas durant la matinée. Tout le monde a aimé sa matinée dans un ensemble étonnant. Une fille demande quel jeu on va faire ensuite...

Pendant ce temps, Nadia passe : "*Ça c'est un bon groupe !*". Ils sont assis en rond, silencieux et patients en attendant Pauline. "*À côté, ce sont des oufs !*". Ils discutent ensuite du repas et du goûter : "*Est-ce que vous savez ce qu'il y a à manger ?*" puis elle propose "*Ça vous dit un killer ?*". Réponse affirmative de quelques filles pour l'ensemble du groupe. Déroulement similaire en jeux de mimétisme. C'est moins calme chez les Boss.

Sûrement les "*oufs*" de Nadia ?

11^h57. En jeux de construction, ça range. Un petit groupe joue au "combat de

pouces". À la bibliothèque, ils jouent au pendu. "On se calme et on lève le doigt..." demande l'animatrice. Les non-jouant sont couchés et attendent...

12^{h00}. Sophie passe à l'extérieur, à l'avant du groupe en rang deux par deux.

12^{h04}. "Je vous ai demandé de ranger" lance Martine à deux enfants qui jouent avec les jouets dans leurs bacs.

A priori, ces jeux durant le "temps calme" sont différents des précédents. À quoi correspondent-ils dans la "classification" de Nathalie Roucoux ? De l'occupationnel ?

12^{h12}. Au self, les enfants doivent retourner leur carte. Avant cela, la direction compte les enfants et ils font une file selon leur groupe d'âge. Il faut qu'ils puissent contrôler qui retourne sa carte. "On ne court pas !" dit Virginie en arrivant. Cependant, des filles courent derrière elle qui est devant le groupe. Ne serait-ce pas plutôt : on ne me dépasse pas ?

12^{h31}. Je rencontre une élue municipale qui, à première vue, prend des informations sur ce qui se passe au centre de loisirs pendant ces vacances. C'est l'occasion de discuter et de me présenter, d'expliquer ma présence et, en deux mots, ma recherche dans le cadre du master. Mais aussi des probables retours que je pourrais faire. J'en profite pour préciser mon approche compréhensive plus que jugeante. "Vous avez de quoi faire, on peut faire beaucoup par le jeu."

Une conception d'une éducation par le jeu ?

12^{h36}. Départ du self. Ça rigole et ça glisse sur la rampe d'accès. "Tu repars et tu reviens calmement" demande Anne au glisseur.

13^{h18}. Temps libre. Quasiment tous les enfants sont dehors. Il y a Simon, Martine et Aurélie avec eux. Ça joue un peu partout dans tous les coins à différents jeux : dans les fleurs, dans l'herbe à côté d'arbustes (Christopher, Arthur), certains observent quelque chose dans un arbre, ça joue au ballon, avec les cerceaux, les échasses, ça discute, ça grimpe. Le cerceau vole, roule et sert de calèche, pour le "hula hoop". Cache-cache, ping-pong, du "rugby-cracheur" (jeu que je n'ai pas encore compris) ou des cailloux. Avec une tendance non mixte.

Le jeu comme forme de socialisation ludique ? En effet, ça discute beaucoup... Un dernier exemple : "Et là, tu étais fâché contre moi..." raconte un enfant à son copain.

13^{h32}. "Ça va l'étudiant ?" me lance un garçon à qui je répond un simple "Oui, merci.". Un autre me demande pourquoi j'écris pas alors qu'ils jouent à la balle américaine. Ils se servent de l'espace circulaire en gravier pour faire un terrain (devant l'espace des préados), pas besoin de plots pour délimiter leur terrain.

Une affordance ?

13^{h40}. "Vous descendez de là !" interpelle Martine à un groupe de jeunes filles dans un arbre.

Plus loin, les flaques "gadouillasses" servent à faire des mixtures. Aurélien et Luna "font des expériences" me disent-ils après avoir craint mon intérêt pour leur activité. Ils m'expliquent qu'ils mettent de la terre dans une bouteille avant d'y mettre des graines d'une branche. Des filles, trois, jouent au docteur et se servent d'une corde à sauter comme stéthoscope. Un cerceau coincé est l'objet de tentative de décrochages avec d'autres cerceaux. Des grands se font des passes à travers l'arbre et ses branches. Le rebond lui revient sur lui. "Hé, tu arrêtes, c'est n'importe quoi ce que tu fais..." intervient Martine.

14^{h00}. Rassemblement. Notamment des enfants qui vont à Bonac, la colo, dans la cuisine. De même pour ceux qui sont inscrits ce matin pour aller au parc. Sophie fait

le tour des enfants pour les prévenir. Bertrand dit *“On range !”*. Et tous les enfants, enfin presque, commencent à ranger le matériel à la régie. Pendant que ceux qui jouaient encore restent loin. Les autres rangent et un groupe d'enfants me pose des questions et s'intéresse à ce que j'ai écrit. En quelques minutes, il n'y a plus personne dehors et c'est un peu le *“bronx”* à l'intérieur.

14^h11. Hélène passe entre les tables d'arts pla en criant : *“vous rangez, je veux plus voir un feutre par terre !”* à celles et ceux qui dessinaient. Les enfants se répartissent peu à peu entre les salles. Dans la salle de jeux de société, les enfants jouent sur les tables (échecs, Puissance 4, Abalone, Uno, dames, Monopoly) et même par terre – pour une fois – avec des dames, les pingouins, le jungle speed, le loup-garous... C'est Marion qui *“gère”* en jouant au Uno. Un enfant fait la banque.

14^h17. Zoé intervient auprès d'un groupe qui *“fout la foire”* depuis ce matin. *“Il n'y avait plus de place...”* répond l'un d'eux. S'engage une discussion sur le pourquoi ils déambulent entre les salles. Un consensus s'établit sur une de leur proposition. Un lieu et le matériel sont confiés par Zoé, après l'avoir sorti de la réserve.

Quels autres animateurs ont négocié ? J'en ai pas vu... À vérifier.

14^h20. Jeux de construction. Cinq enfants font la peinture proposée par Karine. Pauline prépare son activité. À côté, trois enfants aux légos, deux aux petites voitures, sept aux kaplas dont Arthur.

14^h23. Arts pla. Nolan et Laura jouent avec le tableau noir. Bertrand est attablé avec trois garçons ainsi que Hélène sur une grande table qui réunit tout le reste des enfants.

Comme s'il fallait les réunir, les rassembler.

Les seuls enfants dehors sont avec Justine, l'AVS, qui a aussi pris les copains de l'enfant qu'elle a à sa charge.

14^h35. Les grands baladeurs déambulent. Des fois, ils parlent de qui est le plus fort à la bagarre... Ils discutent de *“qui bat qui”* entre les membres de leur *“bande”*.

15^h08. Arthur continue son catch avec un autre garçon. Légos et kaplas continuent avec une petite quinzaine d'enfants. Karine et Pauline sont avec cinq enfants, concentrées, pendant que le jeu de bagarre continue. Ça joue toujours en jeux de société et en arts pla, les activités se finissent : toupies et dessins. Au tableau noir, il y a toujours un petit groupe mais différent.

15^h16. Des grands font la plouf dans le couloir pour savoir qui fera le loup au cache-cache qu'ils s'organisent.

15^h20. Arthur a tué son copain qui reste *“k.o.”*, de façon ludique. Il n'y a pas la barrière en carton autour des kaplas, du coup, ça déborde dans toute la salle.

Est-ce pour ça qu'il y a plus d'enfants qui y jouent vu que l'espace est plus grand ? À la façon de plantes en pot ou de poissons en aquarium ?

Les légos ont aussi rejoient la sol et s'étalent.

15^h28. Passage chez les maters. Un enfant a tapé dans la balle sans la permission de l'animateur. Il doit poser la crosse et s'en aller ailleurs. C'était une tentative de croquet ? Un autre enfant essaye... *“Non ! Ce n'est pas comme ça... tu te fous de moi ?”*. Deux enfants s'en vont, il les appellent : *“Vous voulez plus jouer ? — Ben si... — Ben alors, vous allez où ?”*.

Ils veulent peut-être effectivement *“jouer”* ou ils veulent faire un autre jeu ? Selon qui ?

Vu qu'ils ne font plus la queue en attendant de taper dans la balle chacun son tour ; a priori, ils ne veulent plus jouer. Il dit : *“Vous rangez les crosses... vous voulez*

plus jouer." et les enfants refusent alors ça continue. Ça a l'air d'être difficile de se comprendre. Puis les enfants qui jouent différemment de son exemple-modèle sortent du jeu. À sa demande. Après avoir rangé la crosse.

15^h32. *"Tu es grand alors tu pleures pas. Si tu me parles, c'est sans pleurer..."*. Deux enfants viennent de tomber d'un crocodile-balançoire. L'animatrice continue : *"Vous n'avez pas écouté vous rentrez maintenant"*. Pendant ce temps, ils essayent d'expliquer le foot. Un animateur : *"Faites des passes..."*. Et celui qui prend le ballon dans les mains gagne un : *"carton jaune, tu sors deux minutes!"*. À côté, les enfants cherchent dans l'herbe ou les cailloux et deux se courent après...

L'autre animateur, avec les crosses, entreprend un nouvel atelier "tir" pour mettre la balle dans une assiette chinoise retournée. Mais ce n'est pas une course. Les cinq autres enfants attendent et regardent. Ils n'ont pas l'air de jouer. Si jamais ils font autre chose, ils rangent comme lorsque ils font le rateau-plantateur ou l'épée avec leur crosse.

15^h40. Un garçon et une fille me donnent des choses à manger (des cailloux) et si j'en mange pas, on ne me donne pas de dessert (fleurs). Alors je m'exécute... espérant que ça durera pas trop longtemps.

15^h44. Un animateur me demande pourquoi je fais mes observations : *"sur le jeu"*. Il me dit : *"il y a de quoi faire car même quand ils courent dans les couloirs, ils font un "trape-trape"..."*.

Pour autant, ça me dit pas dans quel sens il le prend en compte.

15^h49. La directrice, Valérie, me propose un rendez-vous pour discuter de ce que j'ai vu, des "retours" que je pourrai faire. Il faudra que je pense à prévoir des questions.

16^h01. Le goûter se prépare. Lavage des mains, retour dans la salle de son groupe après le rangement des jeux et jouets. Après une petite balade, passage aux toilettes des animateurs, la chasse n'est pas tirée. Finalement, combien de fois les animateurs se lavent les mains ? Autant que les enfants ?

16^h42. Fin du goûter. Retour du côté "élémentaire". Une balle américaine s'organise. Aurélie interdit les "complots" puisque c'est *"beaucoup trop facile, sinon"*.

Domage, c'est l'intérêt de ce jeu paradoxal dirait PARLEBAS (1986).

Un peu avant, dans le bureau, elle soufflait car elle en avait marre du comportements des grands : *"l'opposition en permanence"*.

Est-ce que les "anciens", comme Zoé tout à l'heure, sont plus aptes à accepter les propositions des enfants que les "novices" ? À suivre.

Les grands baladeurs font leur foot entre eux. Le ping-pong aussi, notamment avec Roger. Anne, l'animatrice, tient le filet constitué de carton. Christopher joue avec un copain à une sorte de tennis-foot.

16^h51. Hélène tient la feuille des départs de la salle et les enfants font les jeux qu'ils souhaitent. Une fille pleure parce qu'elle veut aller avec son frère sauf que c'est *"cloisonné"* maintenant. Des filles se coiffent, des garçons jouent avec un cerceau façon "ski nautique", les petites voitures continuent. Un groupe de cinq filles discutent autour de dessins. Sept enfants font des légos.

Y aurait-il plus d'activités dans les "temps libre" ? À compter, voire recompter. Au-delà du nombre d'enfants...

16^h57. Des tables remplies seulement dans la salle de jeux de société. Les enfants sont dehors ! J'entends Hélène crier après les joueurs de cerceau : *"Où vous l'avez trouvé!?"*. Dehors, c'est ambiance "cour de récréation". Enfants éparpillés un

peu partout avec des jeux variés. Ça roule, ça fait voler des petits avions, une balle américaine avec Virginie, des échasses, un ballon, ça grimpe...

17^h03. La balle américaine se poursuit sous le préau. *"Après, on fait un épervier... — Non..."*, catégorique d'un enfant. Il veut continuer, un autre refuse. Finalement, le jeu commence après le rangement des plots.

17^h07. En arts pla, le tableau noir est toujours utilisé. Les autres ont pris des jeux de société (échecs, memory, Uno). En salle de jeux de société, des filles chantent le tube à la mode et font des perles. Simon joue aux dames avec un garçon et une fille.

17^h12. Hélène dit aux joueurs de voitures : *"vous pouvez jouer maintenant mais je ne veux plus voir de légos voler"*.

Ils étaient manifestement punis.

"Il y en avait partout" me dit-elle. Dehors, le râleur de la balle américaine est retourné jouer à l'épervier qui regroupe plus d'enfants. *"Khalid, c'est la dernière fois que je te demande de ne plus jouer avec le ballon... Arrête Romain, joues sérieusement!"* continue Aurélie. *"Et ne te traîne pas par terre, c'est sale"*. Plusieurs jeux se déroulent au même jeu. Tout le monde ne joue pas de la même façon. Certains veulent se faire poursuivre (Khalid), d'autres veulent courir vite et faire des feintes (Mickaël) et Romain s'amuse à marcher tout droit. Les loups s'amuse surtout à dire *"1, 2, 3, éperviers sortez"* en faisant quelques feintes.

17^h28. Course de poussettes dans la salle de jeu de mimétisme. Karine les arrête et les fait sortir du restaurant et de la banque... puis de la crèche. Apparemment, ces lieux sont fermés. Les autres dessinent (une dizaine) et d'autres font des kaplas. Dehors, ça tape dans les ballons de foot. 5 enfants et 4 ballons. Trois autres jouent avec les ballons de rugby dont un avec Bertrand. D'autres cherchent des "poux" – ou autres bestioles – à l'herbe.

17^h42. Retour chez "les maternelles". *"Va te cacher"* dit une animatrice à des garçons, ils répondent : *"on veut pas jouer..."*. D'autres garçons soulèvent les corcodiles-balançoire. Elle intervient : *"Non, on les pose... et on se met dessus."* A priori, ils jouaient à "tomber" après s'être balancés.

17^h51. Des enfants (garçons) jouent à la bagarre. L'animateur les arrête en criant : *"Hé ho, stop ! On ne fait pas la bagarre même pour faire semblant..."*.

Réminiscence d'une question dans l'après-midi. Pierre me demande si *"je m'ennuie pas trop"*. Ça fait le troisième animateur qui me le demande après Nadia et Hélène. Quel sens donné à cette question ?

18^h02. En "élémentaire", début du rangement des salles. Les enfants sont réunis dans la salle arts pla, que ce soit en jeux de société ou construction... et le village. Au fur et à mesure, des salles sont fermées et les enfants réunis dans les salles restantes. Comme chaque soir.

18^h17. Il ne reste que quelques enfants, une petite dizaine. Abalone est toujours sorti. Un autre enfant empile ses pions pour faire une tour la plus haute possible avant sa chute inévitable. Les derniers dessinent.

18^h24. Je croise la "direction". C'est une *"mauvaise journée"* pour elles. Ce sont les garçons baladeurs, la "bande", qui déambulaient dans les couloirs, les responsables. Ils se sont battus entre eux et avec d'autres. C'est ce qui a donné lieu à des négociations. Zoé ajoute : *"Si ça avait été Sophie ou Anne, elles auraient pété un boulon comme Aurélie..."* qui était proche de céder au moment du goûter.

Quelques réflexions :

- Demande d'autorisation régulière aux animateurs. Pour aller aux toilettes, boire de l'eau, s'ils peuvent jouer, ranger leur plateau à la cantine...
- Plus d'enfants sur les espaces aménagés qu'avec les animateurs durant les activités proposées.
- Penser à récupérer la typologie des animateurs et animatrices, leurs expériences, etc.
- Le passage en "maternelle" a montré des similitudes sur les ateliers-jeux proposés par les animateurs. En plus du côté sportif et compétitif. Quelle peut être la fonction de cette utilisation fréquente des activités sportives? Une fonction de "contrôle" comme chez Pierre BOVET (OTTAVI 2011) ou d'apprentissage de l'*autocontrôle* (ELIAS et DUNNING 1994).
- En plus du nombre d'enfants sur les différentes activités animées ou non, voir le nombre de jeux différents en cours selon si c'est un "*temps libre*" ou non.

18 mai

Temps mitigé, on ne devrait pas voir le soleil...

Zoé me raconte les derniers événements de la soirée. Une bagarre, hier soir, s'est prolongée dans le bus et un enfant n'est pas venu chez les K-F's. Zoé veut prendre, Rikley (protagoniste) dans le "bureau" toute la journée. Il s'agit d'un des garçons de la "bande" de baladeurs responsables de la mauvaise journée de Zoé et Stéphanie, hier.

9^h35. Arts pla. "Hé les garçons, vous vous calmez! — Mais on joue au tennis de table en rêve...". Ils sont quatre, deux de part et d'autres d'une table à se jeter un paquet de mouchoirs. Ils ont établi quelques règles notamment celle de l'élimination. Tableau noir toujours occupé (4 enfants). Pauline fait des perles avec des filles, une dizaine, autour d'elle.

9^h43. Les enfants de l'extérieur rentrent dans les salles. Dans celles-ci, la situation devrait être similaire à d'habitude : les activités des animateurs vont se lancer et ils vont être absorbés par celles-ci, en principe. Quelques-uns tenteront sûrement de récupérer des enfants en passant dans les salles et en proposant leur activité. Et les couloirs seront des lieux tacitement proscrits.

Je crois avoir repéré la "routine" propre à ce centre. Si je pouvais, je parierai quelque chose...

9^h51. Bureau. Le groupe des grands baladeurs est en train de négocier avec Zoé et ils ont de nouveau le droit de faire l'activité qu'ils souhaitent : aller chez les K-F's pour jouer au babyfoot. A priori, ils contestent leur situation et jalourent celles des préados qui ont le droit de faire "*de supers trucs*".

9^h55. Moment de lecture. Je récupère de nombreux documents sur le centre de loisirs comme le Projet Éducatif (PE) et le Projet Pédagogique (PP) ainsi que d'autres fiches sur les réunions, les projets, le fonctionnement d'une journée, etc. (cf. A.5 p. 199). Zoé m'avertit que certains "*datent un peu quand même*".

11^h28. La "bande" revient voir Zoé qui les invite à négocier le "*jeu extérieur*" auprès de Anne et Sophie car s'ils avaient ce qu'ils souhaitaient le matin, ils "*faisaient une activité proposée l'après-midi*". C'était le "*deal*".

11^h34. J'en profite pour aller vérifier mon "pari".

En arts pla, ça fait des perles (9 enfants), un dessine tout seul, six filles sont au tableau noir... Pendant que des grands se préparent à aller à la cantine avec Bertrand.

Jeux de société, plusieurs tables avec les mêmes jeux que d'habitude (Uno, Puis-sance 4, dames, échecs, Abalone, Monopoly) avec, en plus, un morpion et le jeu des "serpents et échelles". Certains des enfants jouent par terre sur des tapis.

Jeux de construction, le paravent n'a pas été remis et ça construit partout. Marion est en train de faire la ville en kaplas comme prévu avec cinq enfants. Douze autres enfants font des combats de toupies en légos un peu partout dans la salle.

Les activités proposent "marchent-elles mieux" quand la proposition concerne ce que font déjà les enfants ?

11^h49. Jeux de mimétisme. Les coins "banque" et "cuisine" étaient fermés pendant que les animatrices faisaient l'activité prévue : la peinture de la crèche "à la manière de" avec 6 enfants (majorité de filles). Autant se déguisaient dans le coin à défiler. J'ai croisé Arthur qui jouait, encore, au catch dans les couloirs. À côté du village, des enfants qui jouaient dans les toilettes à se cacher ont été surpris par Aurélie qui les renvoie.

12^h00. Le temps de repas va commencer. En arts pla, des grands attendent à côté de la porte. Ça bouge, ça piaffe et ça s'impatiente. Bertrand meuble comme il peut et tente de les faire se ranger : "Tant que nous n'êtes pas rangés, on y va pas...". Temps calme au village. Anne demande aux enfants de lever le doigt avant de poser les questions et fait en sorte que tout le monde se rallonge : "on reste couché" et silencieux : "à 3, je veux plus entendre un seul bruit!".

12^h05. Arts pla. Temps calme pour l'autre groupe. Les enfants se réunissent autour de Pauline sur la même table. De même dans la salle de jeux de société. Une fille dit qu'elle "a fait aucune activité" et elle répond : "Pourtant, il y a plein d'activités proposées".

Seulement par les animateurs ou ça comprend ce qui est mis à disposition ?

12^h08. En jeux de société, Aurélie commence un "loup-garous" avec tous les enfants.

Une manière de regrouper tout le monde ?

Comme en arts pla avec les joueurs au tableau noir, il faut qu'elle répète plusieurs fois à ceux qui continuent de jouer qu'il faut ranger et venir au "bon" endroit.

13^h02. Repas, je mange avec la direction. La bande des "Dupont" sont l'objet de débats et les informations se croisent avec le centre "maternel".

13^h20. "Temps libre" pour les enfants et "pause" pour les animateurs. Hélène et Aurélie sont dehors et les enfants sont dans les différents lieux déjà repérés les jours précédents. Ça cherche dans et des fleurs, ça écrase des bestioles, ça se cache, ça fait du cheval, ça fait une "piscine à gendarmes" grâce à des échasses retournées qui servent à transvaser de l'eau depuis les robinets. Puis, ils font un enterrement d'un "noyé". En passant, Hélène leur dit que "ce n'est pas bien" et "de ne pas jouer par terre, dans la boue".

Il y a des jeux avec et sans matériel, celui-ci est utilisé pour ce qu'il est fait mais pas toujours. Il peut être modalisé (GOFFMAN 1991). Même des jouets et des jeux.

Ça pourrait être une autre comparaison avec les "temps animés", qui serait une première catégorie d'analyse.

Une échasse sert de "tie" pour un ballon de rugby, les cerceaux de freesbee, la

branche d'un arbre fait office de poteaux de rugby, une corde à sauter sert de longe pour un cheval, des pulls servent de cages de foot...

Et pourtant, il y a quatre salles fermées mais les enfants jouent quand même.

14^h03. Les grands "baladeurs" retrouvent Zoé dans le bureau. Elle leur dit : *"Ce sont vos vacances donc on essaye de faire des propositions qui vous plaisent... et puis vous êtes grands donc vous pouvez décider..."*. Un "jorkyball" s'organisera.

Dans un certain sens, la "bande des Dupont" sont un *analyste* du centre de loisirs... En suivant ce cheminement, il me semble que les animateurs posent beaucoup de questions rhétoriques, qui n'appellent aucune réponse. À vérifier.

14^h23. Dehors, il n'y a plus beaucoup d'enfants. Anne fait une "balle assise" – comme prévue – puis fait une "tomate", à son initiative sans demander d'avis... Tout comme l'épervier qui suit à **14^h42** où elle fera le "loup". En jeux de société, les joueurs de Risk utilisent, encore, les pions pour faire une bataille rangée selon leurs règles. Les mêmes jeux sont de sortie.

15^h02. *"Calmez-vous"* dit Aurélie, presque par réflexe, aux joueurs de dominos qui font tomber toutes leurs lignées.

15^h08. Dans les couloirs, des garçons et des filles se cherchent et se font passer des mots... *"Demi-tour, Luciano, c'est sans courir..."*. Alors Luciano repasse en marchant "vite" tout en regardant Aurélie et il finit en courant lorsqu'elle ne le voit plus.

15^h14. *"Hé hé! Les garçons, je ne veux plus vous voir dans cette salle!"* dit Marion et Aurélie aux garçons qui jouent à la guerre et se tirent dessus à travers les paravents dans la salle de jeux de construction puis jeux de société. Ils sortent... et vont jouer en arts pla. Il y a Arthur, le catcheur habitué des couloirs.

Plus "habituel", les autres enfants sont avec Bertrand et Hélène pour faire l'activité prévue à part une fille qui fait des perles.

15^h28. Dans les règles du jeu qu'elle propose, Anne rajoute une règle concernant les vitres : *"il ne faut pas les toucher car elles sont propres sinon on devient "loup"..."*.

Sera-t-elle appliquée? Il ne semble pas.

15^h30. Le jeu s'arrête avec l'arrivée de nouveaux enfants sortant des salles. Anne les appelle : *"Si vous voulez jouer, vous venez avec moi!"*. Tout le monde s'assoit autour d'elle, sûrement pour qu'elle explique les règles, je n'entends pas tout d'où je suis. Rapprochement. Un enfant demande *"s'ils pourront faire un autre jeu..."* ou, un autre enfant, *"faire une balle américaine..."*. Ils essuient un refus.

15^h46. Un cerceau attire un enfant. *"Yannice, tu ne joues pas au cerceau..."*.

16^h00. Temps de goûter et discussions avec Zoé dans le bureau sur la formation des animateurs et le cas des jeunes animateurs qu'elle accueille. Difficile de noter en même temps... J'essaye d'avoir des informations sur ce qu'elle attend des animateurs, en termes de pratiques.

17^h15. Jeux de société. Aurélie demande : *"Ils sont où les autres? — Ils sont allés aux toilettes... — Oui, mais Ryan, il m'a pas demandé!"*.

Une nouvelle demande d'autorisation...

17^h22. En jeux de construction, un enfant demande s'il peut aller aux toilettes à Pauline...

Demande confirmée. Soit je l'avais manqué par habitude soit elle m'apparaît par intégration du reste du fonctionnement?

17^h32. Retour en jeux de société. Aurélie refuse que les enfants aillent jouer dehors avec le ballon de rugby car *"je ne pourrais pas vous voir..."*.

18^h10. Comme d'habitude, le rangement s'est déroulé salle par salle, les enfants ont été regroupé dans la salle arts pla après avoir rangé (et balayé) les autres.

Quelques réflexions :

- Les animateurs poseraient des questions purement rhétoriques.
- À faire : lister toutes les demandes d'autorisation (pour rentrer dans un jeu, aller aux toilettes, avoir la parole, sortir de table... D'autres ?
- Peu écrit. Manifestement... À quoi est-ce dû ? À la relecture, le "prévu" et le "comme d'habitude" revient régulièrement. Aurais-je été porté par la routine ? Il serait intéressant de vérifier si j'ai observé réellement cette routine et me centrer sur ce qui sort de cette routine à partir des réactions des animateurs.

19 mai

Temps mitigé... portant sur le gris avec quelques averses. Ça ne s'annonce pas très bien avec des températures fraîches. Il y a 150 enfants inscrits en fin de matinée.

9^h06. Passage en "maternelle". Alors que des enfants font un parcours sous le préau, je me demande s'ils jouent ou font simplement une activité sportive... Difficile de dire si l'activité est d'emblée modalisée par les participants ou non. L'incertitude est réduite quant au but et moins de moyens pour l'atteindre. Il y a des règles et peu de frivolité (selon l'intention de l'animatrice). La décision est présente mais relativement limitée car les enfants sont amenés à respecter les règles prescrites. Deviendraient-elles des consignes ? À moins qu'elles soient "extorquées" de façon rhétorique et que les enfants soient engagés comportementalement par le développement d'un fort sentiment de liberté en reprenant les termes de BEAUVOIS et JOULE (2002).

Il m'est clairement plus difficile d'écrire en cours d'action de ce côté car, à part à l'extérieur, il m'est presque impossible de me "fondre dans le paysage" sans me faire remarquer ou interpeller par des enfants. Souvent, je ne fais que passer... Pas évident.

10^h21. Retour chez les "élémentaires". *"Mais qu'est-ce que vous faites ?"* demande Zoé à des enfants dans le couloir. *"Ça ne va pas du tout aujourd'hui... Vous faites n'importe quoi... Vous allez jouer, il y a plein de choses à faire aujourd'hui..."*. Apparemment, c'est la "bande à Dupont".

Lorsqu'elle évoque les "choses", parlent-elles des activités proposées ou de la possibilité de jouer ?

10^h29. *"Doucement les garçons... Non les garçons, on arrête de jouer à la bagarre... On fait doucement..."* dit une animatrice en salle de jeux de mimétisme. À côté, ça défile, ça dessine et Sophie fait de la peinture (quatre enfants) comme prévu...

10^h42. Anne intercepte la "bande" avant qu'ils ne rentrent tous dans la salle. Ils jouaient à la guerre, à se poursuivre et s'attraper dans les couloirs. Ils ressortent.

10^h51. Des garçons défilent et cascudent arrivés au bout de la palette. *"Enzo, faites doucement !"*. À côté, un des garçons déguisé en cow-boy attaque le restaurant, sa caisse, avec son pistolet. Chose rare, un garçon est déguisé en fille, en mariée.

10^h59. Amani et sa copine sont punies parce qu'elles ont couru dans la salle, me disent-elles. Elles jouaient à se faire des "guili-guili" et donc à s'échapper dans la

salle de jeux de société. À côté, le Risk est encore joué différemment : les couleurs des pions sont répartis selon les couleurs des continents (l'Europe est bleue, l'Océanie est rouge, l'Amérique du Nord est jaune, etc.) et les dés lancés indiquent le nombre d'unités qui seront tuées. Soldats, cavaliers, canons ont leur valeur respectée par rapport aux "vraies" règles.

11^h02. Je croise les formulistes que je salue car ils me disent bonjour.

11^h05. Deux filles jouent dans la bibliothèque en marchant vite et en se planquant des affaires dans des livres que l'autre doit retrouver. Elles essaient de le faire tout doucement. Même lorsque qu'une chaise tombe de ses pieds, elles s'assoient et font semblant de lire. L'animatrice, Karine, s'inquiète même du bruit et si personne ne s'est fait mal.

11^h13. En salle de jeux de construction, l'ancienne "mariée" n'est plus déguisée. Des garçons (6) font des tours en kaplas, d'autres (4) font des toupies en légos qu'ils bombardent de morceaux pour les freiner, des filles (5) font aussi des constructions à côté de Émilien et son copain autour d'un garage. Marion fait ses pliages avec six filles.

11^h17. Les punies chatouilleuses ont quitté leur banc et ont recommencé leur tour autour d'une d'entre elle comme l'avait fait, un autre jour, auparavant. Il y a une grosse vingtaine d'enfants.

11^h35. Stéphanie menace la "bande" dans le bureau vu qu'ils "tournent toujours en rond", selon elle. "Peut-être qu'on vous laissera pas partir au foot si ça continue comme ça...". Tous les garçons râlent... et tentent de négocier leurs retours dans les salles.

11^h42. Salle arts pla. Temps calme. Pauline assise sur une chaise à tous les enfants devant elle assis par terre. "Pourtant, il y a plein d'activités proposées..." ajoute-t-elle pour répondre à une jeune fille qui se plaint d'Arthur, le catcheur du couloir, qui faisait que la suivre.

Une amoureuse ?

Mêmes questions qu'hier sur la matinée et s'ils ont passé une "bonne matinée". Quelques-uns disent "oui...". "Il y a des choses que vous n'avez pas aimé ? — Non..." répond un garçon sur la grosse dizaine d'enfants qui sont réunis.

Questions routinières et réponses anodines ? Ça semble automatique...

"T'as fait quoi ce matin ? — Rien... — Rien ? ! Tu n'as rien fait ? Tu veux faire quoi sur le centre ? — Du vélo... — Oui, mais il fait trop froid aujourd'hui pour en faire...". Puis elle enchaîne sur un jeu de mimes pendant lequel il faut lever la main et "s'asseoir correctement".

11^h51. Les enfants sont aussi regroupés avec Anne pour le temps calme devant le tableau pour faire un jeu du "pendu". Elle rappelle les règles pour ranger et laver le matériel de peinture : "le but du jeu, c'est de laisser tout propre..."

12^h32. "Maternelle". Les enfants sont en temps calme chez les petits. Même topo, ils sont réunis tous ensemble autour de l'animateur-trice pour chanter une chanson, faire un "petit jeu" ou "écouter une histoire"... Mais après avoir rangé, forcément.

Dans une salle orange, l'animateur (debout devant eux) demande aux enfants de rester "assis correctement".

Le centre "maternel" serait-il une sorte de *propédeutique* au centre "élémentaire" ?

12^h36. Pendant ce temps, le passage à la cantine est bien rôdé et suit son cours.

13^h02. Les préados ont préparé les plats pour les chefs cuistots de la ville à la façon de "Top Chef" en créant deux équipes concurrentes, etc. Ils ont cuisiné toute la

matinée et je suis réquisitionné pour filer un coup en étant un membre du jury. Cela dit, la référence télévisuelle semble bien fonctionné vu leur engagement.

À côté, sur une table, les formulistes attendent assis car ils ont fini de manger. Ils en profitent pour faire une formule 1 de leur assiette à entrée. D'autres s'amusent du bruit caractéristique de leur bouche soufflant sur leurs deux mains (paumes) collées au visage.

14^h44. Fin de repas tardive à cause du concours.

Encore un.

14^h49. Anne en salle de jeux de construction. Elle demande à des enfants s'ils veulent jouer à un jeu qu'elle a prévu alors qu'ils sont en train de jouer avec des légos à faire des vaisseaux spatiaux... et quelques-uns sont engagés dans des batailles interstellaires. *"Doucement Tobias..."*.

Trop engagées ces batailles, apparemment.

Ceux qui s'aventurent près des tables sont renvoyés vers des espaces de construction plus ou moins délimités par des cartons-barrière – parfois absents, enlevés – au risque de gêner l'activité en cours.

14^h56. Dans le couloir, l'ancienne mariée et l'ancien cow-boy se cachent dans le placard, entre la biblio-jeux de construction et jeux de société, et s'interrogent sur ma future réaction alors qu'ils ont vu que je les avais vus. Je me dépêche de poursuivre mon chemin.

15^h05. Zoé remarque qu'il y a beaucoup de va-et-vient entre les couloirs. elles interpellent deux garçons : *"qu'est-ce que vous faites là les garçons ? Qu'est ce que vous avez envie de faire ?"*. Apparemment, ils veulent *"aller dans la salle des shreks mais elle est fermée"*. *"Oui, les animateurs de la salle sont partis..."* répond Zoé.

Lorsque une salle ferme, c'est autant de possibilité de jouer qui ne sont plus permises.

15^h12. *"Vous ne jouez pas ici ! Trouvez-vous une activité, il y a plein d'activités proposées..."* lance Hélène à un groupe de filles qui allait jouer avec le tableau noir dans la salle arts pla. *"Je l'ai déjà dit cinquante fois et je ne vais pas le répéter..."* rajoute-t-elle. Les filles s'en vont et changent de salle.

15^h15. À côté, les garçons jouent dans les toilettes avec le noir qui y est car les lumières sont cassées.

15^h18. Passage du côté des *"petits"*. Dans la salle *"poly"*, des enfants chevauchent des fauteuils-cheval en mousse. Quelques minutes, plus tard un animateur les remet correctement en place (bon sens) près des murs-vitres dans leur fonction initiale : un canapé.

15^h20. Un nouveau parcours est installé sous le préau, avec des plots et une brouette. Il s'agit de le faire correctement comme prévu par l'animatrice. *"Tu sors de dehors ! Tu es vilain... ce n'est pas bien..."* rajoute-t-elle en allant remettre les plots en place. Ce garçon s'amusait, manifestement avec le sourire, à taper dedans et à les dégommer.

15^h28. Couloir central. Deux garçons courent en rigolant. Valérie, la directrice, les voit et se met devant l'un d'eux qui repart alors dans l'autre sens, toujours en courant. Elle l'interpelle : *"Si je me mets devant toi, c'est pas pour rien. Si tu veux courir, tu vas jouer dehors..."*.

Mais peut-il vraiment le faire ?

15^h34. En fait, les enfants ne peuvent sortir du préau sous peine de rentrer. Il devient impossible d'aller courir dans l'herbe. J'aperçois plusieurs enfants depuis l'intérieur qui suivent les *"demandes"* des animateurs.

Finale­ment, ce n'est pas possible. Peut-être à cause de la pluie.,
Mais, est-ce la seule raison ?

15^h42. Retour chez les "grands". Dans le hall, Stéphanie dit : "C'est bon les copains, vous pouvez retourner dans les salles pour voir ce qu'il y a à faire... — Y a rien à faire... — Mais si, y a plein d'activités.". Il y avait deux garçons dans le hall qui lisaient le tableau des fiches qui sont retournées par les enfants quand ils arrivent.

Cherchaient-ils un copain qui serait là ou non ?

15^h51. Un toilette est bouché, il y a de l'eau un peu partout et une cuvette démon­lée. Sans énervement, étonnamment calme, Stéphanie va le condamner. L'eau au sol est l'occasion pour les enfants de réaliser quelques glissades.

15^h58. En jeux de construction, Anne décide des enfants qui font mimer devant les autres enfants, assis. Pour demander, ils lèvent le doigt.

16^h04. Dans le couloir des Shreks, et dans celui des toilettes, c'est la fête... en attendant le goûter car les animatrices en charge de la salle sont parties en sortie. Du coup, ils peuvent plus facilement jouer dans ces lieux pourtant "sensibles".

Une pensée sur le dessin. Bien souvent, il est dénigré par les ani­mateurs qui le considèrent comme une "activité occupationnelle". Or, les enfants s'y adonnent régulièrement et longtemps. Alors, il est "occupationnel" selon qui ? Les enfants ou les animateurs ?

16^h10. "Ne vas pas jouer dans les toilettes avec ta cousine... et il va jouer avec... Alors, je l'ai grondé." dit Marie à une de ses collègues. Effectivement, la tentation des glissades est grande et certains n'y résistent pas.

16^h16. Nouvelles discussions avec Zoé dans le bureau. C'était une journée plutôt difficile. Les enfants de plus que prévu avec des sorties qui font baisser le nombre d'animateurs présents sur le centre (ainsi que ceux qui sont partis à Bonac). On évoque des possibilités d'organisation variées ou comment gagner en "souplesse". Vu que son "problème" est la possibilité de changer de salles durant la journée. Il s'engage alors un débat sur la fonction du centre de loisirs : est-il un lieu d'éducation par la découverte de nouvelles activités qui seront dirigées par les animateurs ou un lieu de loisir plus "frivole". Le choix semble cornélien.

16^h33. Fin du goûter, les enfants vont dehors.

D'ailleurs, pourquoi pas avant ? Ça fait une bonne demie heure qu'un grand soleil brille...

16^h42. Mais ce sera un jeu dirigé et animé par Aurélie pour les grands. Quelques-uns râlent dont les formulistes : "C'est nul, on est obligé de faire ça sinon on doit rentrer à l'intérieur...". Donc pas de "formule 1".

16^h54. "C'est qui l'animateur ici ?" (se) demande Stéphanie dans la salle jeux de société en cherchant des yeux. Puis elle trouve Marie qui fait ses perles comme ce matin et la veille. Celle-ci me dit, devant ma présence curieuse : "On va pouvoir ouvrir une entreprise..." car plusieurs filles font aussi des perles de la même façon. Sur une planche de contreplaqué, un motif est dessiné au crayon à papier suivant lequel elles collent des perles de différentes couleurs.

16^h59. Dans les autres salles, c'est paisible. Une majorité d'enfants sont déjà partis notamment avec le bus.

17^h10. À la balle américaine, les "complots" sont interdits et Aurélie régle­mente les pas : "Au bout de 3, c'est "marché" comme au basket..." "Ensuite, on pourra faire foot ?" demande un enfant. "Peut-être..."

17^h16. Dans le bureau, Sophie apporte les dessins des enfants réalisés aujourd'hui (activité prévue). Sur un est marqué "C'est cool le centre !" ... "et ce n'est pas moi qui

leur ai dit ! euuh, je précise" ajoute-t-elle. "Et celui-ci, c'est le plus beau que je trouvais...". Zoé demande alors : "C'était à la manière de qui?" [qui est le thème de ces vacances]; "Appolinaire... — Aah d'accord. Et les enfants le savent ? Ben... je leur ai dit mais est-ce qu'ils l'ont retenu... [...] en haussant les épaules — Baah, le plus important, c'est que tu leur ai dis !".

17^h28. Aurélie sonne la fin du jeu : "Allez, c'est fini !".

Quelque part, les animateurs contrôlent le temps, les espaces par les délimitations et les jeux réalisés. Donc, pour "jouer", il resterait plus sûrement les zones moins assignées – ou formalisées – comme les couloirs ou les toilettes ?

17^h31. En jeux de construction, Axel et Yannice se dessinent mutuellement, des poils, des fesses et des sexes.

Jouent-ils ? Dans tous les cas, ils sont hilares...

Anne intervient pour les séparer pour "qu'ils se calment...". À côté, ça dessine aussi avec Anne et ça fait des légos non loin de Justine. Pas de kaplas qui sont tous dans la boîte fermée.

Rangés ? Par qui ? C'est la première fois de la semaine...

17^h37. Bref passage. Les salles sont fermées à part celle d'arts pla et les jeux de société dont certains sont en cours. Des filles nettoient les pinceaux et reviennent. Elles se peignent au passage le visage mais sans peinture.

Jouent-elles à se maquiller ? Ça y ressemble...

Laurène dit : "Mais qu'est-ce qu'elles font ?" puis elle les rejoint et leur dit : "Si vous avez fini de nettoyer les pinceaux, vous pouvez les ranger..." sur un ton presque interrogatif.

18^h12. Des filles veulent récupérer leur dessin de ce matin après qu'ils aient été affiché. Zoé leur demande "à la manière de qui ça a été fait". Elles ne savent pas, elles se rappellent juste du coloriage mais pas de l'auteur.

18^h30. Zoé évoque les dessins avec Aurélie qu'elle trouve "chouettes" même si les enfants "ne se souviennent plus de l'auteur". Fin de la journée.

Dans le couloir, je croise la programmation du jour. Sur un panneau est inscrit : "jeux libres" dans la salle de jeux de société.

Quelques réflexions :

- La direction semble plus prompte à négocier ou s'adapter aux envies souvent spontanées des enfants tant chez les "maters" que les "élémentaires".
- "Beaucoup de chose à faire" serait équivalent à : il y a beaucoup d'activités proposées par les animateurs qui seraient plus importantes que les "coins aménagés".
- Les animateurs contrôlent, du moins ont un pouvoir de décision fort sur le temps, les espaces et le choix des jeux.
- Je retrouve une dualité entre loisir et éducation chez la direction.
- Peut-on programmer des "jeux libres" ? Même s'il y en a eu durant ce moment, peut-être qu'il y en a eu pendant d'autres temps et dans d'autres lieux ?

20 mai

Temps qui s'annonce agréable pour une deuxième journée spéciale, ou comme la semaine dernière, les parents sont invités à participer.

8^h46. Une matinée classique m'attend... À moins que ?

8^h51. À mon arrivée, Zoé me dit qu'elle refusera l'accueil des "Dupont" qui ont causé trop de problèmes et dérangé les vacances des autres enfants. Même s'ils viennent, elle les renverra à leurs parents.

Me le dire à moi, serait-ce une façon de se rassurer ?

9^h14. Des enfants dans les salles qui jouent, les animateurs-trices qui attendent et régulent le flux : Anne et Sophie qui font "*doucement, on ne court pas...*", Martine à la banque de prêt de jeux, Pauline avec un petit groupe de dessinateurs et les autres plutôt "tranquilles".

Quelques enfants déambulent dans les couloirs, d'autres attendent les copains-copines. Aurélie les appelle et les invite à aller dans les salles depuis le hall : "*Qui vous attendez ?... [...]sans attendre de réponse, elle ajoute, vous allez dans une salle...*". Il y a aussi quelques joueurs de ping-pong.

9^h23. Des filles rentrent en jeu de mimétisme (village). Elles se font interpellées par Anne : "*Vous faites quoi ? — Rien*". Puis en se dirigeant vers la porte, elles se disent ; "*on fait un jeu de société ? — D'accord...*". Mais Anne les appelle : "*Venez là les filles !*" et elle leur présente la journée et les activités proposées et prévues aujourd'hui.

9^h36. Trois filles au village... qui ont l'air copines et d'attendre quelque chose. "*Qu'est-ce qu'on fait ?*" demande l'une. Une autre répond : "*Trois petits chats !*" et un "jeu de mains" s'ensuit.

À côté, un petit groupe s'en va. "*On va en jeux de construction, il y a de la musique !*" et ils se sauvent en courant. Un autre dit : "*j'ai envie d'aller dehors...*".

C'est raté.

Dans les autres salles, les activités du matin sont rangées. Aucun des jeux de société n'est sorti, la banque est fermée. En arts pla, les tables sont vides...

9^h45. Sous le préau, la musique est branchée, les enfants sont en cercle autour de quelques danseurs et danseuses. Juste à côté, porte ouverte, il fait un peu froid dans la salle de jeux de construction. Les monuments prévus en kaplas sont commencés à partir des dizaines de modèles imprimées par Hélène hier. Des enfants ont des feuilles choisies à côté d'eux, posées au sol, et tentent de refaire la même structure.

9^h50. Il n'y a personne à la bibliothèque. Des enfants jouent au mikados (3) et à Uno (2) tandis que Sophie fait son "*quizz à la manière de*" avec quatre enfants. En arts pla, trois sont avec Martine pour faire ses "*dessins en mouvements*". Deux, trois enfants attendent... assis en discutant.

9^h53. Au village, Anne et Marie font des maquillages aux enfants sur la table près de l'entrée. Une dizaine attendent leur tour... en discutant. Une autre joue encore au restaurant avec les poupons récupérés dans la crèche. Parfois, elle va vers le podium et se balade jusqu'à la banque. Un groupe de grandes filles découpent des logos de "*marque de luxe*"...

À voir à quoi ça servira.

9^h58. Dehors, Bertrand fait ses exercices de foot : un parcours balle au pied chronométré au départ d'un coup de sifflet avec un tir dans des petites cages après des slaloms autour de cerceaux et de plots. À côté, cinq ou six enfants utilisent les ballons pour jouer avec. Bertrand les arrête : "*Ooh ! Vous laissez le ballon...*".

10^h04. Un enfant continue à faire ses avions en papier, par terre, dans la salle arts pla. Les autres ont rejoint Aurélie pour peindre les vitres. Dans les jeux de société, un enfant joue aux mikados, trois filles aux dames et une petite dizaine avec Sophie.

Quelques garçons passent dans les couloirs et se baladent... avant d'aller jouer aux dames et au Uno.

10^h08. Dans les jeux de construction, quelques enfants (5), jouent avec les légos et les petites voitures. "Quand il n'y a plus de kaplas, on prend une photo et on détruit..." annonce Hélène.

À quoi servent ces photos ? Preuves d'une activité dans le centre ?
Souvenirs pour les enfants ?

10^h15. Chez les "maters", nouveau parcours sous le préau. L'animatrice renvoie un enfant dans la file indienne pour faire le parcours parce qu'il s'y est invité par lui-même. Du coup, il s'en va et rentre à l'intérieur.

Quelque part, la punition qui est de sortir de la salle est identique à un désintérêt pour cette salle. Quelle conséquence ?

10^h27. Dans la salle de motricité, un enfant fait le parcours établi sans suivre la marche à suivre : il passe trois fois de suite dans le "tunnel". L'animatrice lui dit : "Non... je ne suis pas d'accord !" et l'invite à le faire "correctement" en passant par le début jusqu'à la fin.

Dans le couloir, un garçon et une fille se suivent en se parlent grâce à leur téléphone portable... en papier.

10^h30. Dans la salle poly, les dessinateurs sont en grande discussion dont il est difficile de percevoir le sens. Cependant, ils causent beaucoup, sans animateurs.

Ce serait intéressant de creuser la question et le sens de ces dialogues, ce qui s'y échange.

10^h32. Dehors, le parcours prend des allures différentes quand les enfants commencent à lancer la balle rebondissante dans la brouette conduite par un autre garçon. L'ordre revient grâce à l'animatrice... qui replace les plots et la brouette à leur place, celle qu'elle a décidée.

Finalement, qu'est-ce qui différencierait cette séance menée par une institutrice, à l'école ?

10^h35. Dehors, chez les grands, la chanson "Désolé" de Sexion d'assault emporte la majorité. Ça hurle et danse mais aussi attire les enfants des autres salles. Il reste que cinq enfants avec Martine. Elle fait des dessins qu'avec des formes géométriques : "cercles, triangle, rectangle, carré...".

Au village, beaucoup d'enfants attendent pour le maquillage. Les étiquettes de marques sont allées se faire coller sur le podium : "ça tue les filles, vous avez assuré !" les félicite Marie en train de maquiller.

À l'extérieur, des groupes jouent : deux garçons et une fille se battent façon "manga" ou en référence à un dessin-animé, trois garçons font des chorégraphes en suivant et en imitant l'un des deux, les autres jouent avec un bâton. Puis la bagarre... ils dodelinent sur une jambe puis ils s'entrechoquent en face à face.

10^h40. En arts pla, trois filles ont rejoint le tableau noir.

Il y a beaucoup d'entrées et de sorties depuis le préau où ça danse ce qui énerve Sophie. "La porte !" à côté de ses quatre "quizzers". Cinq autres tables jouent à des jeux de société : Uno, dames, dominos, échecs, cartes.

10^h51. Dehors, il y a moins d'enfants au parcours de foot qu'à côté. Six contre une bonne dizaine.

11^h02. Village. Marie intervient auprès des joueurs du restaurant : "C'est trop le bazar ici... vous allez tout ranger...". À côté, un groupe de filles et un garçon. Au son de "pipi, caca, popo", elles font les bébés à la crèche et une autre fait la maman : "Vous arrêtez maintenant !". D'autres garçons tiennent le restaurant. Dans la file pour

le maquillage, deux filles parlent de leurs histoires à l'école avec la classe ou la maîtresse.

11^h15. Ça y est, des enfants jouent au foot alors que c'était interdit un peu plus tôt. Bertrand a dû lâché du lest. Il y a les garçons habituels avec une fille, habituée (9). Un autre groupe de façons jouent aussi (4). Ils restent six enfants qui viennent tester le parcours pour leur première fois.

11^h28. Deux filles se courent après sous le préau des maters : elles se poursuivent manifestement. L'animatrice leur dit : "C'est par là-bas le début du parcours..." en l'indiquant avec le bras les premiers plots. Mais en souriant...

Serait-ce une blague ?

11^h29. Mais elle arrête d'autres garçons qui jouent – utilisent – l'eau accumulée sur la table près de l'entrée : "Hé, vous voulez que je vous aide ?" sur un ton menaçant. Elle arrête aussi les enfants qui dépassent la ligne avant son départ. Elle les autorise à partir du départ avec un : "Allez".

11^h32. Les filles ne font pas la même chose sans l'animatrice qui est allé chercher son écharpe, ni avec la même attitude. L'une tient la brouette et l'avance ou la recule pendant que l'autre jette des balles dendants... "Qu'est-ce que vous faites ?" puis l'animatrice les laisse jouer quelques minutes avant de les arrêter. Elles restent collées à la vitre.

11^h36. À côté, deux garçons se poursuivent et jouent à la bagarre en portant des coups maladroits. Quatre autres garçons jouent autour d'un poteau, ça tourne autour plusieurs fois... Ils restent trois basketteurs et plus personne au parcours. L'animateur est intervenu auprès des bagarreurs mais je n'ai pas entendu sur quel registre. Ils continuent quand même.

11^h40. Retour aux élémentaires. Stéphanie me demande si j'ai vu les œuvres "à la manière de" Paul KLEE. Il y en a quelques-unes accrochées devant l'entrée.

Enfin, on peut compter le nombre de participants au nombre d'œuvres produites.

11^h44. "J'ai déjà dit six fois "on range" alors ce n'est plus le moment de jouer !" s'énerve Hélène contre les constructeurs de légos. À ce propos, les œuvres construites sont détruites et remises dans les boîtes de rangements. Puis le temps calme commence dans la salle, porte fermée, après une ronde.

Pendant ce temps, dans les salles, il y a souvent qu'un animateur tandis que le deuxième prend une pause.

12^h02. Temps calme. Enfants assis ou couchés en jeux de construction avec Hélène. Ils n'ont pas l'air absorbés par le jeu proposé et animé par l'animatrice. Un semble puni car à l'écart du groupe. Et d'autres regardent à l'extérieur, gigotent, papotent entre elles. On dirait un "quart de singe" et Hélène corrige l'orthographe des mots épellés.

12^h08. Le groupe de Marie issu de la salle village va au self et certains courent, ça ne semble pas la déranger outre mesure de ne pas avoir de rang.

Est-ce dû à son expérience ?

12^h20. "Quand le temps libre aura commencé, tu pourras aller dans la salle des marsus" répond Stéphanie à un enfant qui fait une demande pour changer de salle.

12^h32. Retour de la cantine. Les enfants se retrouvent dans une salle avec un animateur-trice pour le temps calme suite au repas et au premier temps calme. Plus que calme, il s'agit de "ne pas sortir de la salle" comme le dit Karine à un garçon. Cette fois, il y aura deux groupes dans la salle de jeux de société.

En arts pla, des garçons sautent de bancs en bancs pendant que Pauline récupère du matériel dans le bureau. *“Je m’ennuie”* dit l’un d’eux.

12^h39. Zoé et Stéphanie réaménage le hall pour l’arrivée future des enfants partis à Bonac pendant trois jours. Je leur donne un coup de main pour aller manger ensuite.

13^h30. Temps libre. Ça joue à l’extérieur un peu partout. Dans les nouveautés du jour, des garçons jouent avec les “?” et des grands bâtons comme épées, des filles font du modelage avec de la boue. Y en a même une qui en à manger selon une de ses copines. Des filles se sont organisé un épervier entre copines après un *“chapeau pointu”* : sorte de “plouf” où au signal, il s’agit de lever ou baisser les bras pour réaliser un chapeau ; ceux en minorité continuent jusqu’à la désignation du loup. Des garçons font un parcours avec des modules en plastique, les flaques sont investies un temps par les épées... Certains font de la rambarde qui longe le bâtiment des préados un lieu d’escalade mais qui devient interdit par Anne : *“Non non... vous descendez de là...”*. Un groupe de garçon jouent à *“Sonic & Knuckles”*. Et la marelle est utilisée !

13^h45. *“On joue à grimper ?”* dit un garçon à deux autres ? *“Non, on joue à trape-trape et t’es le loup !”*.

J’ai pu observé beaucoup de négociations entre enfants, copains ou copines, pour se mettre d’accord sur le jeu qu’ils feront.

Chez les épéistes, un garçon se sert d’une baguette de diabolo pour en faire un fouet. Les attaques sont commentées : *“Hé là, il avait un arc qui tir... Là, avec mon épée, je te repousse...”*. Peu après, en suivant les dialogues, je comprends qu’ils parlent et jouent aux *“Power Rangers”* et que chacun a une couleur.

Combien de temps joueront-ils avec leurs bâtons ?

13^h51. Des garçons et des filles utilisent les demi-lunes en plastique pour se traîner ou se balancer... Les *“plates”* servent maintenant à faire du toboggan avec ceux qui faisaient du parcours sur la rambarde... le long de la rampe pour fauteuil roulant. Et les plus grands sont derrière le glisseur pour le pousser. Il y a des passages individuels, parfois collectifs avec un petit train d’enfants.

13^h54. À *“loup glacé”*, il y a une *“maison brûlée”* mais finalement, les pompiers arrivent... mais, au dernier moment, ils sont malades. Sauf si les *“moutons”* ont prévenu la réplique avant que le loup ne le dise. Ça en fait des variantes pour faire sortir les chassés de leur camp où ils sont invulnérables...

Marie hurle : *“Dans les salles !”*. Je sais qu’il est **14^h00**, même sans regarder l’heure. Tous les enfants rentrent et le matériel se range avec quelques répétitions. *“Tout le monde dans les salles”* hurle encore Marie. Les retardataires sont les simulateurs de *“Sonic”*, les filles qui jouaient à modeler de la terre, les épéistes et ceux qui jouaient à allumer les robinets avec le ballon de rugby mais qui avaient changé de jeu entretemps... Ils utilisaient aussi un cerceau. Comme ils étaient à côté du local, ils arrêterent assez rapidement par l’intervention de Anne.

14^h08. Personne en jeux de société. En fait, Sophie *“recrute”* des joueurs pour son *“quizz”* prévu. Quand elle repasse en arts pla où elle croise Martine avec cinq enfants, elle lui dit : *“Ah, ce n’est pas ici que je vais recruter !”*.

Il y a des garçons et des filles qui discutent dans le couloir de *“fringues”* et de *“marques”*.

14^h15. Après avoir fait un match de foot durant le *“temps libre”*, ils font un autre match avec Bertrand de l’autre côté du préau mais avec des dossards, des cages, etc.

Est-ce la même activité ou non si le cadre est différent ? Est-ce un jeu ?

14^h22. Anne, Marie et la même maman que la dernière fois (vendredi) continuent des maquillages au village. A priori, ils peuvent jouer dans les coins cette fois.

14^h31. 14 enfants au karaoké, 3 aux kaplas et 3 aux légos à faire un vaisseau et des catapultes, 2 aux Uno puis aux mikados, 7 enfants avec Martine... Quelques-uns dans les couloirs mais Aurélie veille, comme toujours.

14^h36. Mickaël s'est trouvé un nouveau compagnon de jeu et ils jouent à marcher sur les cases blanches (les carreaux dans le couloir) car les *"noires portent malheur"*.

Dehors, il y a un foot avec les plus grands sur le terrain balisé sous l'œil de Bertrand et les petits sur une autre terrain sur une petite cage sans délimitations ni maillots. En fait, c'est le terrain d'entraînement. À la fin du match, les équipes intervertissent.

14^h40. Aurélie dit à Zoé que ce ne sera pas évident d'observer la maman si elle fait que du maquillage... Car, sa venue n'est pas anodine. Zoé me dit *"qu'elle veut se faire recruter par la mairie pour travailler sur un CLAE"*. Zoé lui demande alors *"si elle parle aux enfants au moins ?"*. J'arrive à éviter la même mission d'observation.

14^h49. *"T'es cap de mettre du savon dans la bouche ?"* dit un enfant aux toilettes. Je l'entends depuis le bureau, le mur est mitoyen.

Il s'en passe des choses dans ce lieu.

15^h18. Chez les *"maters"*. Anastasia et Lucas se poursuivent dans le hall. Valérie les arrête et leur propose d'aller galoper dehors et s'ils veulent jouer dehors, ils mettent leurs manteaux. Après quelques essais pour ouvrir la porte et l'aide de quelqu'un (un petit grand garçon), ils peuvent sortir en appréciant le décoiffage du courant d'air. Sauf que l'animateur les arrête et ils retournent dans la salle poly non sans avoir tripatouiller le loquet de la porte. Donc, ils rerentrent et enlèvent leur manteaux.

15^h27. Plusieurs fois dans les couloirs, j'entends des : *"Si vous voulez faire un jeu, vous allez dans les salles, vous ne jouez pas dans les couloirs..."*.

Un peu comme chez les *"élémentaires"*.

15^h34. Pendant ce temps, Valérie essaye de voir s'il y a des animateurs qui peuvent aller dehors ou pas. Une animatrice lui répond que non, ce n'est pas possible. Elle en profite pour faire un tour des salles et observer ses animateurs. *"Pour qu'ils s'aèrent un peu si ils ont envie..."* me dit-elle. Sauf qu'elle est tombée sur Clémentine qui était en train de ranger la régie *"alors qu'il y a 200 enfants, c'est quand même la priorité non ?"*. Elle est passablement énervée.

15^h39. Du coup, l'extérieur s'ouvre. Les enfants peuvent sortir depuis que Clémentine est sortie ainsi que du matériel.

Selon l'animatrice, le ballon de foot, *"c'est pas à la main"* dit-elle à un garçon, et rappelle ceux qui s'éloignent : *"C'est par ici avec les ballons"* alors qu'ils se rendaient dans un coin. Pour jouer à la main, elles rajoutent les ballons de basket. Un petit garçon dit à un autre : *"pas au pied..."*. Il continue en s'adressant à un enfant qui joue à la main avec un ballon en mousse : *"c'est pas un ballon de basket..."*.

La fonction unique de l'objet serait déjà incorporé chez cet enfant ?

15^h46. Un enfant demande des vélos, Clémentine refuse. Un petit groupe monte sur la butte pour faire des roulades et Clémentine intervient : *"Vous descendez de la butte !... On ne monte pas là-dessus..."*.

Je suis mal placé étant assis dessus. La dernière fois, ça semblait permis. Dans le doute, je change de place pour ne pas créer d'incidents.

15^h54. Retour chez les grands et rangement avant le goûter. Dehors, au foot, ça joue à autre chose à côté. Des filles discutent dans l'herbe, des garçons font des expériences avec des gros cailloux sur le banc, des anciens du foot jouent à la bagarre, d'autres se lancent une petite voiture. Bertrand fait ranger les joueurs à grands coups de sifflet. *"Ceux qui rangent ont gagné!"*

Quel est le jeu ?

15^h58. Hélène appelle des derniers retardataires : *"C'est l'heure du goûter!"* et les enfants rejoignent leurs salles attitrées.

16^h32. Fin du goûter. Martine dit à un enfant : *"Tu vas aller chez les Boss et chercher un jeu de dames et un jeu de Uno"*.

Ça fait peu vu le nombre d'enfants dans la salle.

Entre les salles, il y a quelques déplacements de matériels plutôt que d'enfants. Des perles et de la colle pour Marie, de la laine en salle de jeux de société... Des kaplas vont au village.

16^h44. Mickaël s'ennuie, manifestement, sans son copain. Il tourne dans la salle en le répétant : *"Je m'ennuie... je m'ennuie..."*. Pas de réaction chez les animateurs. Aucun enfant à l'extérieur. À côté, les mikados servent de béquille à un blessé et à délimiter des espaces pour jouer entre groupes.

17^h02. Je profite du peu d'enfants pour continuer ma collecte de documents ainsi que la prise de photos lorsque les salles sont rangées. Il y a une grande effervescence dans le hall car les enfants de Bonac sont rentrés. Ça m'aide dans mon travail.

17^h36. Je trouve en maternelle des documents qui ont servi à un travail de réflexion sur l'activité des enfants au centre de loisirs. Valérie m'autorise à en faire une copie. C'était la base de leur travail de réflexion entre directeurs et directrices.

18^h15. Grand rangement et grand nettoyage. À la fin discussion avec la direction dans le bureau qui fait un bilan "à chaud". Et je ne peux pas couper à des questions sur ce que j'ai vu et comment j'ai vécu ces deux semaines avec eux notamment sur le jeu. J'essaie d'éviter les détails et donnant juste quelques exemples.

Dans le cours de la discussion, Zoé évoque l'équipe qu'ils ont eu le cas de certains de animateurs dont Bertrand qui a beaucoup évolué notamment sur sa *"prépa d'activité"*. Elle évoque aussi le coup du téléphone portable et certains animateurs qui se sont faire prendre sur le fait comme des élèves par un prof.

libre.

Sur le *"temps libre"*, le rangement de 14^h00, Aurélie dit : *"Sinon, ils restent tous dehors..."* si jamais c'était possible de le continuer, en réponse à Zoé qui l'imaginait. À la fin de l'échange, Stéphanie dit une phrase marquante : *"Le jour où tu vas proposer un "éperviers sortez", ils veulent pas ; ils veulent faire leur épervier, le leur... parce qu'ils sont dans leur trip à ce moment là et c'est ça qu'ils veulent faire"* qui me semble assez bien résumer le paradoxe que pose le jeu au centre de loisirs.

Quelques réflexions :

- La direction ou quelques animateurs parlaient beaucoup de "jeu". Mais de quel "jeu" s'agissait-il ? Du jeu-matériel, du jeu-structure ou du jeu-jouer ? Je pencherais pour le jeu dans le sens de *games*.
- En me centrant plus sur ce que j'avais moins vu, j'aurai moins écrit cette semaine, il me semble. Par ailleurs, j'aurai passé plus de temps chez les petits pour tenter de recueillir des éléments comparables.

A.3 GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES DIRECTRICES

À partir de la reprise des éléments observés, j'ai constitué un guide d'entretien pour la direction. La directrice du centre "*primaire*" répondait quotidiennement à mes questions tandis qu'un rendez-vous plus « formel » fût posé avec la directrice du centre "*maternel*".

- Que demande-t-il de faire aux animateurs ? Au regard du jeu ? Que préparent-ils ?
- Où est-il situé ? À quels moments dans le centre ? Dans quels lieux ? Avec quels matériels ? Quelques exemples sont les bienvenus... surtout si c'est "partout".
- Entre "l'activité de l'animateur" et le jeu, une différence ou non ? D'où viennent les activités proposées ?
- Un avis sur le sport, la compétition, le fait de gagner/perdre, les concours et l'élimination ?
- Un avis sur les jeux de bagarre ? Le cache-cache et les poursuites dans les couloirs ?
- Entre rejouer au même jeu (légos, kaplas) et découvrir un nouveau, une nouvelle activité ; une préférence ?
- Un avis sur le fonctionnement, sur ce qu'elle changerait, sur ce qui marche ou non... Quelles conditions favorisent le jeu ?

A.4 PHOTOS

Ces photos ont été prises pour la très grande majorité le 20 mai vers 18h.

A.4.1 Salles

La salle de jeux de société





La salle de jeux de construction



La salle d'arts plastique



La salle de jeux de mimétisme



La bibliothèque

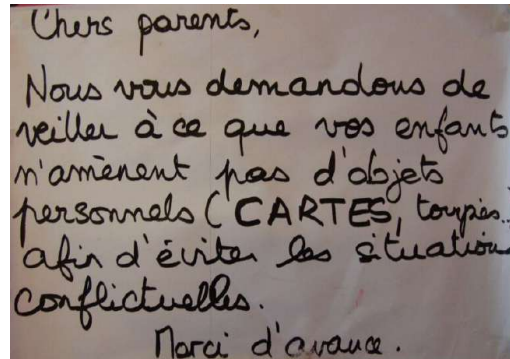


La cuisine



Le self**A.4.2 Couloirs****Le "dégagement"****Le couloir**

Panneaux et informations



A.4.3 Organisation

Bureaux





Infirmierie



A.4.4 L'extérieur

Les espaces





Les préaux



A.5 LISTE DES DOCUMENTS RÉCUPÉRÉS

Sont insérés à partir d'ici tous les documents récupérés sur le terrain. Dans l'ordre d'apparition, en voici la liste :

Le projet éducatif local. La ville s'est doté d'un PEL qui définit les grandes orientations de leur politique éducative sur son territoire. Il s'applique à tous les institutions publiques dont elle a la responsabilité pour réaliser son action sociale et éducative envers les enfants et les jeunes (cf. A.5.1 p. 199). Il est construit autour de trois parties :

- Des définitions de l'animation, du loisir, du projet et de l'éducation populaire ;
- L'analyse du territoire selon des aspects économiques, démographiques et municipaux ;
- Les positionnements de la ville et l'explication de ses orientations éducatives.

Réflexion sur l'activité. Il s'agit d'un document récent élaboré suite à des réunions de travail des personnes "permanentes" en mai 2012 en reprenant les points importants du PEL (cf. A.5.1 p. 207).

Références sur le jeu utilisée. Document tiré du site internet http://genevieve.cavaye.pagesperso-orange.fr/le_jeu_et_l%27enfant.htm tout comme celui sur "*l'éducation sans punir*". Ce texte reprend les théories piagétienne notamment concernant les stades de développement de l'enfant et s'inscrit dans une perspective psychologique et développementale. Chose importante, les passages surlignés le sont par une directrice. Autre remarque, elle cite l'ouvrage de BROUGÈRE (1995) ce qui peut paraître étonnant. Les passages surlignés l'ont été par une des directrices (cf. A.5.1 p. 213).

Anciens projet éducatif et projet pédagogique du Messal. Ce sont les anciens projets qui régissait le cadre du centre de loisirs. Non daté et après confirmation, ils étaient en vigueur en 2008 (Zoé et Elsa) (cf. A.5.1 p. 214).

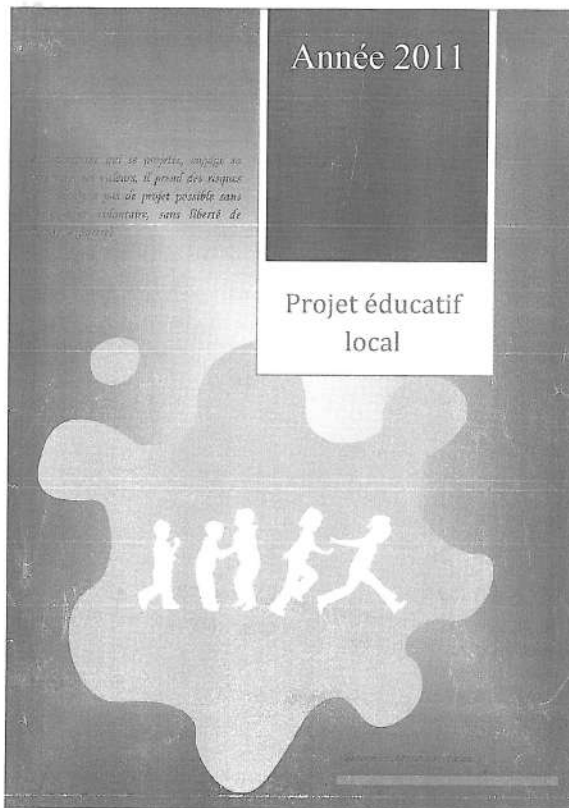
Rôles selon les statuts. Comme pour les projets, ce sont d'anciens documents datant de 2010 selon Zoé. Depuis le fonctionnement a évolué et les "*responsables de groupe*" ont disparu avec l'arrivée du "*décloisonnement*" (cf. A.5.1 p. 217).

Validation des stagiaires bafa. C'est l'outil commun à toutes les structures de la ville pour suivre et évaluer les stagiaires en cours de formation BAFA (cf. A.5.1 p. 218).

Fiches et outils. Ces trois fiches n'ont plus la même utilité. Les deux premières sont antérieures aux changements dûs au "*décloisonnement*" (2010) tandis que la dernière – "*fiche projet*" – a évolué vers une nouvelle "*fiche activité*" mise en place durant l'été 2012 (cf. A.5.1 p. 221).

Plan. Ce sont les plans actuels de la structure suite aux travaux de rénovation et d'agrandissement réalisés en 2008 (cf. A.5.1 p. 222).

A.5.1 Documents



Document de travail sur le projet éducatif

Sommaire

Avant propos	.....
Partie 1 : Quelques définitions	.....
L'ANIMATION	.....
Les Loisirs	.....
les projets et la hiérarchisation des projets	.....
l'éducation populaire	.....
Partie 2 : diagnostic d'un territoire	.....
l'examen du territoire	.....
LES données socio-démographiques	.....
l'analyse de l'offre de service existante	.....
localisation des structures sur le territoire	.....
Partie 3 : Un projet éducatif local	.....
les textes relatifs au projet éducatif	.....
le cœur du projet	.....
Les orientations éducatives en résumé	.....

1

Document de travail sur le projet éducatif

AVANT PROPOS

Ce document peut être lu de différentes façons. Il est possible de suivre chaque partie et d'avoir une lecture précise de l'ensemble des éléments qui composent cette rédaction. Mais la première partie se compose exclusivement de définition, elle peut donc être utilisée comme un répertoire auquel on se reporte pour avoir un complément d'informations.

Enfin les objectifs sont classés par grands thèmes. Il s'agit, en quelque sorte de fiche thématique qui peuvent être lués dans n'importe quel ordre et sans aucune hiérarchie.

La fin de ce document est un résumé des différents objectifs ainsi que les moyens structurel, organisationnel mis en place.

2

Document de travail sur le projet éducatif

PARTIE 1 : QUELQUES DEFINITIONS

Comme nous le verrons plus loin dans notre développement, une des utilités du projet est de communiquer. A l'usage, il apparaît que le langage est une barrière de la communication. L'incompréhension vient parfois d'un vocabulaire ambigu. Cette première partie doit nous permettre de définir des notions clés : Animation, la notion de projet – avec une définition générale et l'explication de la hiérarchisation des projets – le projet éducatif – avec une approche théorique et une approche administrative.

L'ANIMATION :

Afin de définir ce qu'est l'animation et d'éviter une définition militante, nous nous appuyerons sur deux ouvrages, le Guide l'animateur socioculturel¹ et le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation².

Pour le premier :

L'animation désigne un projet ponctuel dont la vocation est plus large que celle qui amène à organiser des activités de loisir. Le projet d'animation a pour fin non plus la seule mise en pratique de l'activité, mais la participation d'un groupe dans son ensemble à sa mise en œuvre.

Cette première définition sera au cœur du projet éducatif. En effet, depuis plusieurs années, seule la dimension technique de l'animation est prise en compte. La vie du groupe, la participation à la vie de la Cité, au cœur des finalités politiques de la ville de Colomiers n'apparaît qu'au second plan. Cette réalité est liée à l'évolution du champ de l'animation et aujourd'hui :

L'animation est considérée comme une technique d'intervention et d'action. On emploie le mot animation au pluriel. Hier, faire de l'animation participait au projet de société ; aujourd'hui faire des animations est un moyen pédagogique destiné à sensibiliser un public. Le mot animation s'est donc plus ou moins perverti tandis que les institutions et leurs animateurs appartaient à l'organisation collective des loisirs un « plus » de nature sociale ou culturelle.

Le second ouvrage vient compléter cette première définition. En effet, selon l'article du Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation qui cite l'UNESCO, l'animation consiste en la :

¹ G. POIJOL - Guide de l'animateur socioculturel - Paris - DUNOD - 2000

² Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation 2^{ème} édition - Nathan Université - 2000

3



Document de travail sur le projet éducatif

Stimulation des individus et des groupes à prendre conscience de leurs propres besoins en tant que collectivité sociale de sorte qu'ils puissent définir la nature de ces besoins, identifier les solutions pour les satisfaire, et agir en conséquence. L'animation est essentiellement initiation, orientation, catalyse.

Cette définition là encore nous intéresse au plus haut point dans la mesure où elle signale une filiation avec l'éducation populaire. Le projet éducatif sera l'occasion de réaffirmer la place de l'éducation populaire dans nos actions sans pour autant perdre de vue que le champ d'application de l'animation est aujourd'hui tourné vers le domaine périscolaire et extrascolaire.

Pour poursuivre la définition, nous pouvons dire que :

L'animation est à la fois un phénomène socioculturel et un processus dynamique de mis en œuvre des relations sociales, en liaison avec des contenus culturels : elle est au croisement de l'action sociale et de l'action culturelle. A ce titre elle suppose l'existence d'un groupe, d'un public, d'une collectivité, d'une communauté, dont l'acculturation et le développement sont l'objet de l'animation. Elle implique la présence active d'un ou plusieurs agents volontaires et formés, voire spécialisés dans les techniques et la gestion de l'animation.

Historiquement, elle s'inspire de modèles hérités de l'éducation populaire (axée sur les milieux défavorisés) et de modèles « récréologiques » liés aux activités de loisir. Elle emprunte en dominante ses références à la pédagogie de type non directif et aux méthodes actives. Elle met en œuvre, de manière plus ou moins institutionnalisée, un ensemble d'activités socio-culturelles, de relations sociales et pratiques libres à travers lesquelles les individus peuvent exprimer leurs goûts et leurs choix (artistiques, intellectuels, sociaux, éducatifs, pratique, physiques, etc...). Ces activités volontaires correspondent également à des besoins d'information, d'initiation, de découverte, de formation, de divertissement, de développement non satisfait par les institutions existantes (famille, école).

Cette partie de définition permet de conforter la collectivité dans sa volonté de mettre en place le parcours citoyen. Les activités, les projets, les cycles qui seront proposés lors des temps libérés par l'Éducation nationale seront l'occasion pour les enfants, pour reprendre les termes de la définition, de s'initier et de découvrir en bref de s'ouvrir et donc de devenir citoyen.

De plus, cet extrait amène à poser deux questions :

¹ Il est intéressant de noter que le terme animation n'existe pas partout avec cette définition. Au Canada par exemple il n'est pas question d'animation mais de récréologie.

4



Document de travail sur le projet éducatif

Cela pose la question du rôle de l'animateur, de la tendance à être accompagnateurs d'activités dans lesquelles les enfants ne sont pas souvent volontaires, ni acteurs, et où adultes et enfants, face à un programme précis organisant les activités, n'ont que peu de pouvoir et d'initiative.

Cela pose la question de la conception du projet qui prévoit dans ses moindres détails le contenu des activités mais oublie le cadre définissant le fonctionnement, l'organisation issue de celui-ci tout en faisant référence dans sa grande majorité à l'autonomie des enfants.

Le projet ne peut se contenter de faire apparaître les activités du séjour, sans donner des indications sur la possibilité de choix offerte à l'enfant, et sur la place laissée à l'animateur. Ce dernier doit pouvoir en effet trouver dans la structure les facteurs de sa mise en place. Ceux-ci doivent être réellement réalisables, favorisés et encouragés afin de permettre à l'enfant la plus grande autonomie possible.

Ce qui revient à définir dans la structure, dans l'organisation en place, la marge de manœuvre, de propositions et d'initiative de l'animateur, et la part laissée de ce fait à l'enfant pour disposer de lui-même, en le laissant libre d'agir dans un espace sécurisant et d'y faire ses propres expériences.

Ainsi dans le cadre structurel clairement défini, le loisir pourrait être le temps d'activité proposé à l'enfant pour faire ce qu'il souhaite à partir de choix issus des multiples propositions ou possibilités d'activités quotidiennes, encadrées ou libres, prenant en compte les besoins spécifiques de sa tranche d'âge. Il est donc important de créer des situations qui pourraient être du loisir, c'est-à-dire une réelle condition d'éducation offerte à l'enfant.

Nous clôturerons ce paragraphe sur le loisir en donnant un autre éclairage théorique, en étudiant ses caractéristiques propres. Pour cela, nous nous appuierons sur M. BRU. Pour lui, le loisir est libérateur, désintéressé, hédoniste et personnel.

Libérateur dans la mesure où il s'oppose à un temps contraint qu'est l'école. L'enfant n'est plus obligé d'exercer son métier d'élève. L'enfant se rend libre de toute occupation. Cette caractéristique est importante dans la mesure où les équipes devront prendre en compte ce paramètre et ne pas faire entrer l'enfant dans un second métier : l'enfant en vacances, l'enfant en temps libre. Cette réalité commence déjà à s'observer avec les activités culturelles ou sportives pratiquées par les enfants, qui ne lui permettent pas de vivre un vrai temps de loisir défini par M. BRU.

Désintéressé dans la mesure où le loisir n'a aucun intérêt matériel ou moral. Or nous parlons nous de loisirs éducatifs. Donc si pour l'enfant ce temps ne doit revêtir aucune finalité particulière pour nous ce temps de loisirs est un enjeu important. Cependant, il est intéressant de noter que la notion d'éducation ou de loisirs éducatifs font débat. Preuve en est, la terminologie générique pour les structures d'accueil est passée d'Accueils Collectifs à Caractère Educatif pour Mineurs - ACCEM - à Accueils Collectifs pour Mineurs.

6



Document de travail sur le projet éducatif

Celle de la place de l'animation dans la société actuelle et de la définition de sa place au sein du triptyque Ecole / Famille / Loisirs. Le contenu des fiches d'objectifs du projet éducatif devra prendre en compte ce paramètre

Celle de la nature ou de l'image des structures de loisirs qui sont à l'heure actuelle des moyens de garde, que parfois les enfants subissent et pour lesquels nous souhaitons une adhésion forte, une volonté de la part de l'usager principal : l'enfant.

LES LOISIRS :

Le loisir a, au fil des siècles, rempli diverses fonctions ; il entretient avec le travail des relations d'interdépendance. Comme l'écrit notamment B. CACERES, « il ne peut y avoir de loisir sans travail et investissement de travail sans loisirs. »⁴

Mais qu'est-ce que le loisir ? Qu'apporte - il à l'enfant ? Peut-il être la base de la construction identitaire de ce dernier ?

Comment entendre ce terme ? Au pluriel, comme temps libre dont on dispose en dehors des occupations imposées⁵ ou au singulier comme « condition de l'éducation »⁶.

Apparu en 1899 chez VEBEN, le terme de loisir désigne la consommation non productive du temps. N'est-il pas antinomique avec la définition précédente ? En effet si le loisir est une condition de l'éducation, il est productif de quelque chose. Le fait qu'il soit - pour DUMAZEDIER - « une libération du travail scolaire proposé par l'école »⁷ confirme bien sa nature : utilisation d'un temps libre en dehors des occupations imposées. En ce sens, le « loisir résulte bien d'un libre choix ».

Cependant, l'auteur précise que quand « l'activité se transforme en obligation, elle change de nature du point de vue sociologique, même si son contenu technique n'a pas changé, même lorsque l'activité procure à l'individu des satisfactions similaires »⁸.

Ce propos est important, car le loisir ne peut-être l'activité qui, sans possibilité de choix offert à l'enfant (séjour à thème, activité obligatoire ou programmée à l'avance, comme nous le trouvons parfois dans nos structures), ne serait que temps à occuper ou à enseigner producteur d'un savoir élaboré à l'avance et plus temps libre à vivre un temps éducatif.

⁴ B. CACERES - *Loisir et travail : du Moyen Âge à nos jours* - Édition du Seuil - 1973

⁵ Définition du Grand Larousse Universel Édition 1989

⁶ R. SUE - Article « Loisir », Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation - Nathan Université - 528 - 623 - Paris - 1996

⁷ J. DUMAZEDIER - Article « Loisir », Dictionnaire de la sociologie - Encyclopaedia Universalis - Albin Michel - Paris - 1998

⁸ J. DUMAZEDIER - Article « Loisir », Dictionnaire de la sociologie - Encyclopaedia Universalis - Albin Michel - Paris - 1998

5



Document de travail sur le projet éducatif

Hédoniste dans la mesure où le loisir doit être un moyen de rechercher le plaisir, la satisfaction.

Reste la notion de « personnel » qui peut sembler paradoxal dans un accueil collectif pour mineur. Les équipes, pour faire en sorte que l'enfant soit en vrai temps de loisirs, devront mettre en place des situations durant lesquelles l'enfant pourra vivre seul. Elles devront alterner les structurations en groupes - grands ou petits - avec des temps où l'enfant pourra se retrouver.

Le temps de loisir tend à devenir un enjeu important des années à venir. Il se transforme peu à peu en une industrie pour laquelle les valeurs véhiculées par l'animation ont du mal à trouver leur place. Cependant, le ralentissement économique mondial modifie à nouveau la donne et l'animation doit pouvoir retrouver une place importante dans ce secteur.

LES PROJETS ET LA HIERARCHISATION DES PROJETS

DEFINITION DU PROJET

Depuis quelques années, la notion de projet semble bénéficier d'un engouement important. Avant d'entrer dans le vif du sujet, il semble intéressant de nous arrêter un instant sur l'étymologie de ce mot. En effet, le mot projet vient du latin *proicere* qui signifie jeter en avant. Ce mot conjugué au participe passé donnera en vieux français le terme *project*, qui passera dans notre langue, amputé du c. Si nous nous intéressons maintenant à la racine grecque du mot, nous pouvons voir qu'il n'existe pas de mot proche. En cherchant donc un terme désignant l'acte de jeter, signification de la racine latine, nous trouvons *balléin*. Ce mot donnera aux XIV^{ème} et XV^{ème} siècles « problème » se basant sur le composé grec *proballéin* qui signifie « jeter en avant ». Problème pour l'étymologie grecque et projet pour l'étymologie latine signifie tous deux l'acte de jeter en avant. Dans un cas il s'agit d'une intention dans le second c'est une situation difficile à résoudre. Pour BOUTINET⁹, la complémentarité fait affirmer qu'il n'y a pas de projet sans problème, sans questionnement et inversement pas de problème sans projet, pas de questionnement sans une certaine intention de le résoudre.

Beaucoup d'auteurs ont défini la notion de projet, nous allons tenter, avant de présenter les particularités de chaque projet, de faire une synthèse et de donner une vision globale de la notion de projet.

Nous nous appuierons sur les travaux de BOUTINET, ARDOINO et de BARBIER.

Les travaux de BOUTINET sur le projet mettent en avant plusieurs niveaux et plusieurs concepts. Pour lui, trois notions centrales émergent de la définition qu'il donne : la temporalité, le

⁹ JP. BOUTINET - *Anthropologie du projet* - Paris - PUF - 1990

7

Document de travail sur le projet éducatif

choix, le caractère collectif ou individuel. Il écrit que le projet est une anticipation opératoire, individuelle ou collective d'un futur désiré. L'anticipation opératoire comprend deux composantes :

Un but, un objectif.

Un plan pour atteindre l'objectif fixé : il précise les étapes intermédiaires par lesquelles il doit passer et, le cas échéant, les stratégies. (BOUTINET, 1992, p.77).

Pour ARDOINO, il existe deux types de projets, le projet visée qui est l'intention exprimée ici et maintenant dans quelque futur, ou plus lointain, intention assortie ou non des moyens de sa réalisation, c'est-à-dire de sa stratégie. Il y a aussi le projet programmatique : c'est alors le dessin et d'une certaine manière le dessein, mais plus spécialement le plan ou le programme, le modèle, l'esquisse, le canevas, l'épure, le scénario, la maquette, le schéma mis en forme logique de ce qui est anticipé. (ARDOINO, 1986)

Là encore, nous avons la notion de temporalité. A cela se rajoute la notion d'espace, lorsque l'auteur parle de l'ici. Tous les projets s'inscrivent dans un espace défini dans un milieu particulier. Il introduit aussi l'idée de conceptualisation de quelque chose, l'intention de, et celui de réalisation de programme.

BARBIER, quant à lui, parle du projet d'action qui est pour lui, l'image antécipatrice et finalisante de la suite ordonnée d'opérations susceptibles de conduire à un nouvel état de la réalité-objet de l'action. (BARBIER, 1991, p. 78) Ce qui semble important dans cette définition c'est cette volonté d'agir sur le devenir, de changer l'ordre des choses. Il y a la dimension d'agir et non plus de subir un ordre établi.

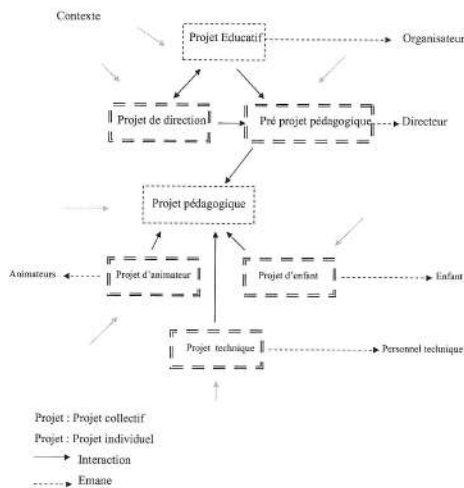
Face à ce concept polysémique, certains auteurs essaient dans la définition qu'ils donnent du projet, de limiter son utilisation à des cas bien précis. Pour certains, le projet doit réunir au moins trois conditions : il ne faut pas que ce soit un objet flou mais il lui faut revêtir des objectifs précis. Il faut aussi qu'il dépasse le stade du rêve pour entrer dans le domaine du concret et qu'un plan de réalisation soit établi. Selon HUTEAU, directeur de l'INETOP¹⁰ on peut réserver le terme projet aux intentions d'avenir correspondant à des buts précis, suffisamment loins dans le futur et pour lesquels le sujet a une conscience minimale des parcours à suivre et des moyens à mettre en œuvre¹¹.

LES DIFFÉRENTS PROJETS ET LEUR HIERARCHISATION

Nous commencerons par décrire le projet du gouvernement. Sans insister et sans rentrer dans les détails, nous voyons bien au travers de la loi sur l'aménagement des rythmes scolaires que les projets gouvernementaux influent directement sur les politiques locales et donc sur le projet éducatif. De

¹⁰ Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle.

¹¹ M. HUTEAU - les projets d'orientation des jeunes : approche psychologique



L'ÉDUCATION POPULAIRE

L'éducation populaire est un concept qui vise à favoriser l'accès au savoir et à la culture au plus grand nombre afin de permettre à chacun de s'épanouir et de trouver la place de citoyen qui lui revient.

Elle se définit généralement en complément des actions de l'enseignement formel, de l'école. C'est une éducation qui reconnaît à chacun la volonté et la capacité de progresser et de se développer, à tous les âges de la vie. Elle ne se limite pas à la diffusion de la culture académique ni

Document de travail sur le projet éducatif

plus le projet gouvernemental influe directement sur le champ de l'animation et là encore le projet éducatif en est largement impacté.

Dans la hiérarchie des projets, le deuxième projet est le projet qui nous intéresse ici : le **projet éducatif**. Il s'agit d'un **contrat**, d'un **engagement** qui comporte avant tout des **idées**, des **valeurs**, des **conceptions éducatives**. Ce projet est toujours **idéologique et politique**. Le projet se réfère toujours implicitement ou explicitement à une philosophie des valeurs exprimée par une vision du monde : il s'agit d'un **contrat fondamental**.

Le projet qui suit le projet éducatif est le projet pédagogique. Cependant, entre ces deux projets, le directeur ou les directeurs qui vont intervenir sur les structures doivent faire le point sur ses valeurs de direction et rédiger son **projet de direction**. Il s'agit d'un projet individuel qui n'appartient qu'au directeur et qui contient des valeurs, des idées et des combats pédagogiques. L'articulation entre le projet éducatif et le projet de direction, la rencontre de cette articulation avec le milieu, avec le contexte donne lieu au projet pédagogique – ou dans tous les cas au cadre, aux grandes lignes du **projet pédagogique**. Si nous nous arrêtons sur ce projet, nous pouvons dire qu'alors que le projet éducatif est centré sur une politique globale, le projet pédagogique se centre sur une structure particulière, avec un contexte géographique, politique, démographique propre. Pour la dire autrement, même si le socle des différents ALAE¹² est identique, les projets, les pratiques, les animations ne sont pas les mêmes à Jules Ferry qu'à Lamartine.

Le projet pédagogique doit prendre en compte l'ensemble des acteurs intervenant sur la structure. Il se construit au travers d'une négociation pédagogique et chacun à son niveau doit pouvoir s'impliquer dans la construction du projet. L'implication de chacun dans l'élaboration du projet éducatif doit permettre de l'enrichir et de ne pas tomber dans un empiètement de projets individuels.

Ce dernier projet vient donc s'enrichir de différents projets individuels. Affirmer cela, c'est déjà affirmer la volonté que chacun puisse trouver sa place, s'exprimer, puisse participer à la vie de la structure et donc de faire un premier pas vers la citoyenneté.

Ce que nous venons de dire peut donc être schématisé de la sorte :

¹² Accueil de Loisirs Associé à l'École – anciennement appelé CLAE

même à l'art au sens large, mais également aux sciences et techniques, aux activités culturelles, aux sports, aux actions citoyennes et aux activités ludiques...

Portés par l'ensemble du tissu associatif, tous ces apprentissages sont l'occasion de développer ses capacités à vivre en société : confronter ses idées, partager une vie de groupe, s'exprimer en public, écouter, développer son sens critique, bref ouvrir son champ de conscience tout en devenant un citoyen co-constructeur de son environnement.

Selon le CNAIEP, Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire (coordination créée en 1968 et regroupant des associations, unions, fédérations et mouvements d'éducation populaire), l'éducation populaire concourt à la constante transformation de la société en contribuant à construire des alternatives éducatives, économiques, sociales et politiques dans lesquelles les individus soient co-auteurs de leur devenir.

Dans notre pays, l'éducation populaire repose sur la combinaison de trois principes :

Accès du plus grand nombre aux savoirs et à la culture, accès considéré comme inséparable de l'exercice de la citoyenneté et enfin développement en dehors du cadre scolaire dans un cadre d'éducation non formelle.

Les valeurs fondamentales qu'elle défend et qui fondent son action sont l'émancipation, la coopération, la solidarité, la justice.

Elle travaille, dans une perspective d'expérimentation et de confrontation des points de vue de chaque citoyen, à la modification des rapports sociaux en intervenant sur les représentations, les croyances et les opinions.

Son objectif est de fonder en actes une participation égale de chacun à une démocratie continuée qui soit le produit d'une vie en société riche et diversifiée.

Pour cela elle œuvre à l'émancipation civique et intellectuelle des individus et des groupes en prenant le risque de développer, pour chaque question posée à la société, l'ensemble des points de vue possibles.

L'éducation populaire n'est pas neutre. Elle est un **millantisme** qui trouve son énergie dans la confiance en l'intelligence individuelle et collective et leur aptitude à résoudre les conflits inhérents à la vie en société. Elle ne saurait souscrire à une quelconque idéologie acceptant, par fatalisme, l'exploitation et l'exclusion sociale de certains, comme un mal nécessaire.

Les processus qu'elle développe et les méthodes qu'elle utilise sont des compagnonnages actifs qui visent à agir AVEC ceux qu'ils concernent et non à leur place.

Ils se fondent sur une conception de l'éducation comme un échange réciproque entre savoirs et savoir-faire égaux en dignité.



Document de travail sur le projet éducatif

Elle proclame que seuls le débat et la négociation collectifs entre les savoirs particuliers produisant une connaissance partagée sont aptes à modifier réellement et durablement les rapports sociaux.

Pour cela elle travaille à inventer, partager, perfectionner et mettre en oeuvre des méthodes qui correspondent à ce projet politique.

Ce que l'on nomme ici éducation populaire est une vision fondamentalement politique des rapports de savoirs concernant la vie en société.

Elle réfute pour ceux-ci toute conception hiérarchisée et affirme au contraire, l'égalité de principe entre tous les points de vues possibles à propos du vivre ensemble.

L'action éducative et culturelle que prône l'éducation populaire est le travail de leur mutuelle confrontation de manière à parvenir à la constitution d'une connaissance partagée.

Son éthique réside dans la profonde conviction que tout être humain détient les moyens de se construire une compréhension du monde, à condition qu'il puisse entrer en relation avec ses semblables dans un rapport de coopération, même conflictuel.

Pour ce faire, elle fait de l'existence d'un espace public de confrontation ouverte et respectueuse qui constitue le fondement d'une laïcité active, son principal principe éducatif.

Ceux-ci privilégient l'agir sur la spéculation, la solidarité sur la compétition, le processus sur le résultat, le questionnement sur la solution.

Elle vise à construire un peuple qui comprenne l'ensemble des citoyens sans distinction de condition ou d'origine.

Elle vise à mettre en oeuvre des alternatives éducatives, sociales, culturelles et économiques et à produire autrement des actions d'intérêt collectif « ici et maintenant »

Elle travaille donc à la poursuite de la transformation de la société pour que chacun de ses membres, quels que soient son rôle ou sa fonction, puisse participer pleinement et concrètement aux processus de la décision publique et à la construction de l'avenir.

L'éducation populaire, ce n'est pas une définition, mais plusieurs. Pourquoi ? Parce que comme concept, chacun se l'approprie en fonction de son époque, de son histoire, de ses valeurs, de son idéologie, de sa culture. Mais philosophiquement, elle n'a qu'un seul but : l'émancipation de l'individu (et non des masses) par l'éducation et la culture ; c'est en cela d'ailleurs qu'elle est populaire, car elle doit permettre l'accès du plus grand nombre, mais en priorité de ceux qui sont le plus éloignés de cette éducation et de cette culture de par les différences sociales.

L'éducation populaire est un courant d'idées qui milite pour une diffusion de la connaissance au plus grand nombre afin de permettre à chacun de s'épanouir et de trouver la place de citoyen qui lui revient. Elle se définit généralement en complément des actions de l'enseignement formel. C'est une éducation qui reconnaît à chacun la volonté et la capacité de progresser et de se

PARTIE 3 : ...UN PROJET EDUCATIF LOCAL

LES TEXTES RELATIFS AU PROJET EDUCATIF

QUEST-CE QU'UN PROJET EDUCATIF

Il s'agit d'une charte qui réunit les acteurs de l'accueil collectif de mineurs pour que la sécurité et la qualité puissent être assurées.

CE QUE DIT LE DROIT

Il est élaboré par l'organisateur de l'accueil collectif. Il doit prendre en compte les besoins physiologiques des mineurs dans l'organisation de la vie collective et lors de la pratique de diverses activités. Porteur de valeurs et d'idées de politique éducative¹⁹, le projet doit aussi détailler les spécificités de l'accueil lorsque sont accueillis des mineurs valides et des mineurs atteints de troubles de la santé ou de handicaps. Il doit définir les objectifs de l'action éducative des personnes qui assurent la direction ou l'animation de l'accueil. Ces personnes doivent être informées des moyens matériels et financiers mis à leur disposition. Il doit également déterminer les mesures prises par l'organisateur pour s'assurer du bon déroulement de l'accueil.

Les personnes qui assurent la direction ou l'animation de l'accueil doivent avoir connaissance du projet éducatif avant leur entrée en fonction. Il en est de même pour les représentants légaux des mineurs accueillis

Enfin le projet doit être porté à la connaissance des fonctionnaires de la jeunesse et des sports, mais aussi toutes autorités (officier de police judiciaire, par exemple), agissant dans le cadre du Code de procédure pénale.

En étant plus large, nous pouvons dire que le projet éducatif est l'occasion de définir les rôles et tâches de chacun, notamment s'agissant du couple organisateur - directeur. Il doit également penser et organiser les domaines partagés : qui fait quoi dans le recrutement du personnel, dans la recherche de prestataires de service, comment circule l'information entre ces entités, quels sont les domaines où sera reconnue une autonomie pour le directeur et son équipe.

Comme, nous l'avons vu, il permet également à tous de se situer s'agissant des valeurs affichées par l'organisateur dans ses choix d'objectifs éducatifs. C'est pourquoi il est important que chaque acteur puisse en prendre connaissance avant son entrée en fonction ou avant toute inscription d'un mineur.

¹⁹ Voir la définition donnée au chapitre 1C sur les projets et la hiérarchisation des projets

35



Document de travail sur le projet éducatif

développer, à tous les âges de la vie. Elle ne se limite pas à la diffusion de la culture académique ni même à l'art au sens large, mais également aux sciences, aux techniques, aux sports et aux activités ludiques... En réalité tous ces apprentissages sont l'occasion de développer ses capacités à vivre en société: confronter ses idées, partager une vie de groupe, s'exprimer en public, écouter, etc...

C'est l'éducation qui n'est pas cadrée dans les structures traditionnelles de la famille, de l'école ou de l'université. C'est l'éducation au sein du " temps de loisir ", oui, mais par la pratique volontaire de la vie de groupe, la confrontation, le partage. C'est aussi l'éducation de chacun par chacun: l'éducation qui ne vient pas d'en haut, des classes dominantes, mais qui cherche à refondre la culture populaire en accordant une égale dignité à toutes les classes de la société. Celle aussi qui ne se limite pas à la " haute culture ", ni même aux œuvres d'art, mais qui cherche la culture au sens large: sciences, techniques, sports, connaissance des arts, expression artistique. C'est l'apprentissage de la citoyenneté, enfin: la citoyenneté qui n'est pas seulement la politisation (l'art de réfléchir sur la politique institutionnelle) mais une pratique active: art de parler en public, de savoir écouter, de gérer un groupe, de s'intégrer à la société...¹¹

L'éducation non formelle s'effectue dans des institutions, organismes ou systèmes non-scolaires ou académiques ayant l'objectif explicite d'une fonction d'éducation : associations, institutions culturelles, etc. Elle développe des « activités ou des programmes organisés en dehors du système scolaire établi, mais dirigés néanmoins vers des objectifs précis d'éducation ». L'éducation populaire s'organise et se développe autour de trois grands principes. Le premier principe de l'éducation populaire est de permettre l'accès du plus grand nombre aux savoirs, à la culture. Le deuxième est l'idée que l'accès à la culture est une condition de la participation à la vie de la cité. Il n'y a pas de citoyenneté réelle si l'on est exclu du savoir, si pour des raisons sociales on ne peut y accéder. Il y a donc consubstantialité entre la lutte contre la relégation, en particulier territoriale, et l'éducation populaire. Le troisième principe fondamental, et nous sommes au cœur de la convergence, est que l'éducation populaire participe d'abord de l'éducation en dehors du cadre scolaire, de l'éducation non formelle, même si historiquement elle a participé aux combats pour l'accès du plus grand nombre à l'école.

Enfin, il sera intéressant de s'interroger sur la place des collectivités territoriales dans la mise en place du projet de l'éducation populaire. En effet, de plus en plus de collectivités initient directement des projets d'éducation populaire. De fait, elles ont de nouvelles responsabilités avec la décentralisation. Si cela pose des questions politiques (quel rôle de l'Etat ?) sur la responsabilité de l'éducation populaire, il n'en reste pas moins que depuis quelques années, mairies, conseils généraux, régionaux...etc. trouvent dans les démarches d'éducation populaire de nouvelles

¹¹ JACQUES BERTIN in Poëti

Document de travail sur le projet éducatif

LE CŒUR DU PROJET

Nous avons travaillé le projet éducatif au travers de trois volets :

- Le projet éducatif dans son rapport à l'éducation populaire.
- Le projet éducatif dans son rapport à l'activité et au jeu
- Le projet éducatif comme un outil de cohérence éducative

LE PROJET EDUCATIF DANS SON RAPPORT A L'EDUCATION POPULAIRE

La Mairie de [redacted] a réaffirmé l'importance des valeurs de l'Éducation populaire dans le dernier numéro du *Columérin* : *Nous voulons et devons créer les conditions du « vivre ensemble » et l'homme, le citoyen est à mettre au premier rang de nos priorités.*

Cette phrase sera le point de départ du paragraphe concernant les objectifs liés à l'Éducation populaire.

Il y a quelque temps, le gouvernement maltraitait l'Éducation populaire et lui faisait porter une grande partie des maux sociaux. Paradoxalement, ce même gouvernement a remis en avant certains fondements de l'Éducation populaire en donnant la possibilité – ou en obligeant – certaines collectivités à prendre en charge un temps libéré nouveau. La municipalité a fait un choix fort en mettant en place un fonctionnement qui doit permettre aux enfants de la ville de pratiquer des activités sportives, ludiques et culturelles, qu'ils n'auraient pas la possibilité de pratiquer en dehors de ce dispositif.

Cette mise en place doit permettre aux enfants d'élargir leur champ de connaissance et de se construire au travers d'activités différentes et non scolaires.

Déclinaison éducative

Les équipes devront donc développer des partenariats avec des professionnels, modifier l'image de certains types d'activités dans le but de permettre à l'enfant de s'ouvrir à d'autres horizons.

Nous pouvons imaginer que cette ouverture sera à la fois un atout éducatif mais aussi un atout citoyen.

Dans les propos de l'équipe municipale, nous voyons bien que la notion de citoyenneté tient une place importante. Selon les valeurs de l'Éducation populaire, le sujet est un acteur de la société. Il s'agit de l'aider à assumer son destin individuel et social.

Le but des équipes est de permettre à l'enfant d'être le citoyen de demain. La commune fait un effort particulier en mettant en place des structures spécifiques tel que le Conseil Municipal des

36

Document de travail sur le projet éducatif

Jeunes, mais les acteurs de terrains devront préparer les jeunes à être impliqués dans la vie de la Cité.

Déclinaison éducative :
Cela passera donc par la multiplication d'expériences (exemple de l'organisation des mercredis matin) mais aussi en favorisant l'expression des enfants, l'organisation de lieux d'échange où l'enfant pourra être écouté mais écouter lui aussi, se positionner, argumenter, etc. Cela ne signifie en aucun cas que nous souhaitons un modèle dans lequel l'enfant serait roi, où la parole de l'enfant serait au-dessus de tout mais un modèle dans lequel l'enfant doit pouvoir s'exprimer et surtout obtenir des réponses claires et argumentées de la part de l'adulte référent.

Permettre à l'enfant d'être citoyen peut aussi être appréhendé au travers du cadre. Un cadre trop large et à l'inverse un cadre trop strict peut empêcher l'enfant de se construire.

Déclinaison éducative :
Aussi les équipes devront travailler les règles comme des possibilités d'actions qui certes permettent mais surtout obligent. Les équipes devront réfléchir à la part non négociable de leur actions, aux points sur lesquels les enfants, les jeunes n'auront pas leur mot à dire et à la part négociable de ce cadre.

Ce travail sur les règles devra prendre en compte le contexte général des situations : l'espace, le public, le temps...

Par ailleurs, nous pouvons dire qu'être citoyen s'est faire des choix, c'est avoir les moyens de faire des choix.

Déclinaison éducative :
Aussi les équipes devront mettre en place des situations dans lesquelles l'enfant devra se positionner. Cependant ce travail passe par une première phase de découverte, d'apprentissage, pour éviter que l'enfant ne choisisse qu'en fonction de ce qu'il connaît déjà.

Enfin, nous terminerons en complétant un objectif présent dans l'ancien projet éducatif, relatif à la non-violence. Ce principe est bien entendu réaffirmé mais les équipes devront travailler pour que la notion de tolérance soit dépassée. Pour nous cette notion dans sa définition initiale n'est pas suffisante. En effet, tolérer c'est accepter faute de mieux.

37

Déclinaison éducative :
Nous souhaitons que les équipes aillent plus loin et nous pensons que la non-violence passe non seulement par la tolérance mais au-delà par la connaissance de l'autre et par cette volonté de se connaître et de s'enrichir des différences.

Pour conclure, il nous semble important, pour se construire en tant que citoyen de s'impliquer dans les structures. Ce dernier point est autant valable pour l'enfant que pour l'adulte.

Pour l'enfant, cela peut passer par une implication dans la vie de la structure (tâche de la vie quotidienne, mise en valeur de certains projets, etc.)

Pour l'adulte, cela doit passer par une implication dans la construction des temps de loisirs. Cependant cette volonté doit s'accompagner d'un suivi, d'une formation.

Déclinaison éducative :
Impliquer les acteurs – enfant / animateur, chacun en fonction de ses capacités – dans la vie de la structure.

LE PROJET EDUCATIF DANS SON RAPPORT A L'ACTIVITE ET AU JEU

L'ACTIVITE EN GENERAL

Nous commencerons par le postulat suivant : tout est activité. Lorsque les équipes préparent leur temps d'activités, beaucoup ne parlent que des projets, des jeux, des techniques d'animation et occultent l'ensemble des temps de la vie quotidienne. Au travers de ce projet, nous souhaitons faire prendre conscience aux acteurs que les temps d'accueil, de repas, de temps calme, de goûter, de douches, de coucher, de lever, la gestion du linge sont des temps d'animation à part entière qui demandent une préparation peut être plus importante que les autres types d'activités. Trop souvent négligés, ces temps de vie quotidienne – pourtant facteur de construction et d'apprentissage – peuvent poser problèmes sur des structures.

Déclinaison éducative :
Le projet éducatif souhaite remettre la vie quotidienne au centre des réflexions, et de faire en sorte que les équipes comprennent les enjeux des différents moments et qu'ils y agissent dessus (l'importance de l'accueil en accueil de loisirs, l'hygiène en séjour de vacances, etc...)

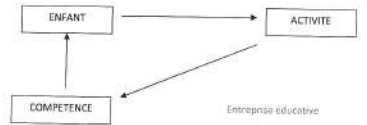
L'autre dimension que nous aborderons dans ce projet éducatif est la dimension consumériste des activités. Nous sommes confrontés à un paradoxe important : nous souhaitons que montrer aux

38

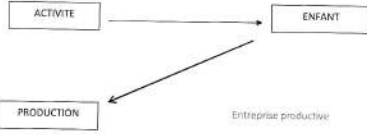
Document de travail sur le projet éducatif

enfants un autre modèle social, différent de celui qui consiste à posséder tout, tout de suite. Cependant, les parents dont les enfants fréquentent les structures jugent la qualité du travail au nombre d'activités pratiquées sans prendre en compte dans leur évaluation les rencontres, les échanges, les discussions ou parfois des activités qui ne revêtent pas à leur yeux un grand intérêt.

Il faut donc s'efforcer de construire nos projets, nos activités sur le modèle d'entreprise éducative¹¹ :



Et de ne pas tomber dans le modèle d'entreprise productive¹² :



Mais s'efforcer aussi de communiquer auprès des parents sur l'intérêt de nos actions. Il faut permettre à l'enfant d'être un acteur de ses temps de loisirs – temps de vacances ou temps libéré – mais aussi dans une certaine mesure d'être les auteurs.

Malgré tout, au nom de ce modèle éducatif et de cet axe de pensée, il ne faut pas tomber dans l'excès inverse et ne plus proposer certains types d'activités. L'objectif sera donc de trouver un juste équilibre entre des temps programmés, planifiés où l'enfant n'aura pas ou peu de marge de manœuvre, peu de temps pour profiter de son temps libéré et des temps complètement libre durant.

¹¹ Dans le premier schéma, l'animateur part de l'enfant, choisit une activité qui va permettre à l'enfant d'apprendre, de découvrir et vise donc la construction d'une compétence.
¹² Dans le second schéma, nous partons de l'activité, nous choisissons les enfants qui ont déjà les compétences pour arriver à un produit fini. Ce modèle s'apparente au modèle du fordisme.

39

Document de travail sur le projet éducatif

lesquels l'animateur n'aura qu'un rôle d'accompagnateur. Il sera alors intéressant de se demander si l'enfant est en capacité de construire l'ensemble de son temps libre sans reproduire ce qu'il a l'habitude de faire sans rien découvrir d'autre et si justement le rôle de l'animateur ne sera pas de proposer des projets pertinents pour l'enfant.

Déclinaison éducative :
Les équipes devront proposer des activités, des projets qui permettront l'expérimentation et la découverte. Cela obligera l'animateur à repenser son rôle, à accepter de rompre le contrat didactique et donc de se rendre accessible.
Les équipes devront donc construire des séjours, des temps de vacances en organisant, certaines séquences, en préparant certains temps clés et charnières mais sans perdre de vue qu'il s'agit d'un temps de l'enfant et que ce dernier peut avoir non seulement des envies, mais surtout des besoins.

Enfin, l'activité quelle qu'elle soit doit amener les équipes à réfléchir sur les notions de prise de risque et de mise en danger. Certaines activités dites à risque, certains jeux – nous le verrons dans le paragraphe suivant – certains temps de la vie quotidienne, demande un engagement de l'enfant, demande une certaine prise de risque. La prise de risque permet à l'enfant de se construire, de prendre conscience de ses capacités et de connaître ses limites. Dans ce cas-là, l'enfant peut agir sur ce qui l'entoure, choisir de faire ou de ne pas faire. Au contraire, lorsqu'il y a mise en danger l'enfant subit la situation où l'enfant peut se retrouver en danger.

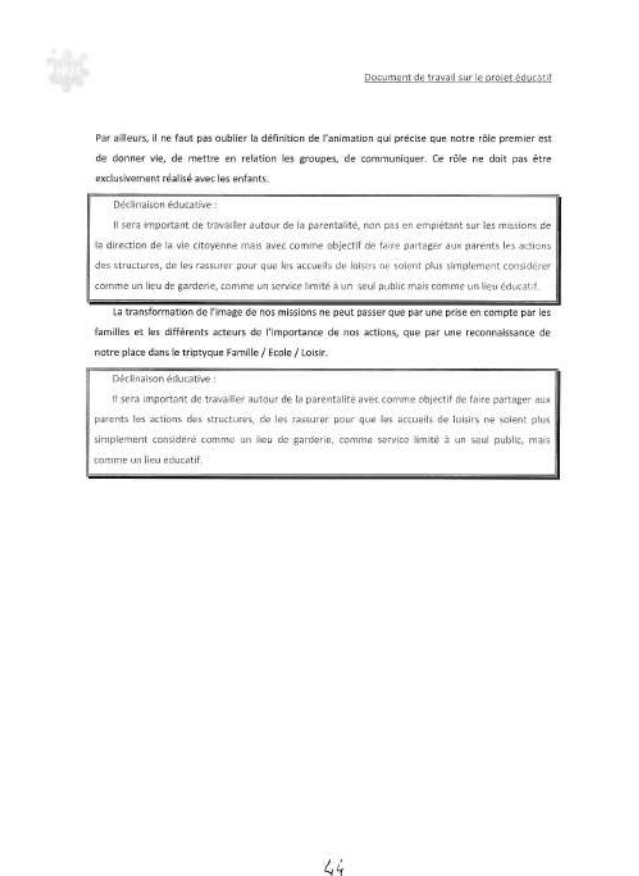
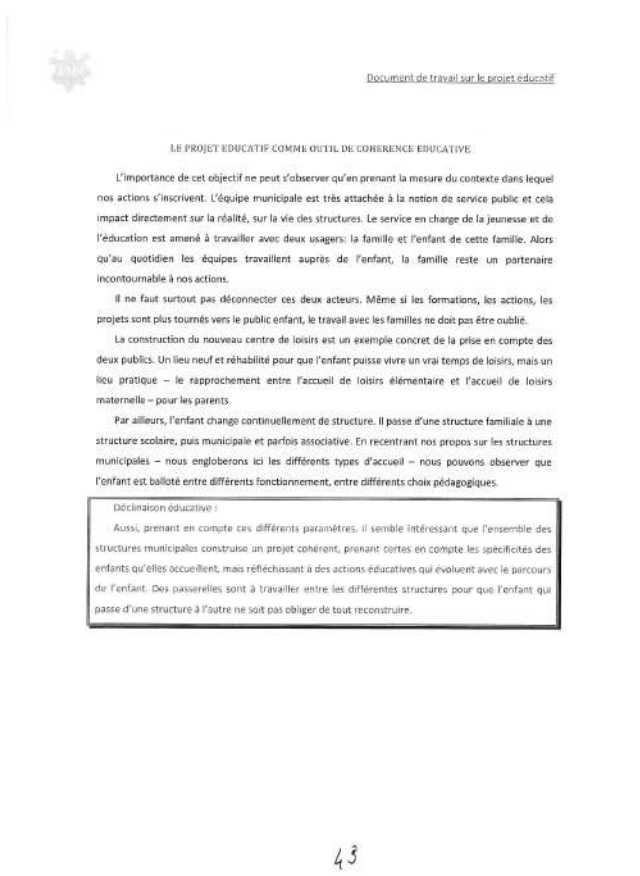
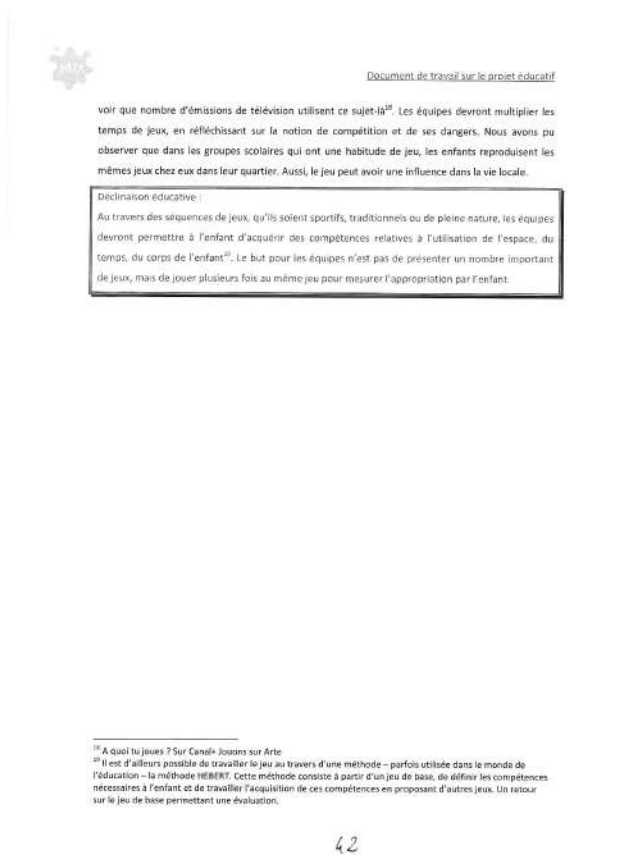
Déclinaison éducative :
Dans la préparation de ses projets, de ses activités, dans la mise en place des fonctionnements, dans ses choix pédagogiques les équipes devront réfléchir à ces deux notions et mettre en place des situations dans lesquelles l'enfant pourra prendre des risques sans tomber dans des situations dans lesquelles l'enfant pourra être en danger (danger physique, psychologique, affectif).

LA SPECIFICITE DU JEU

F. DELIGNY¹³ écrit : Si tu veux les connaître vite, fais les jouer. Si tu veux leur apprendre à vivre, laisse les livres de côté. Fais les jouer. Si tu veux qu'ils prennent goût au travail, ne les lie pas à l'état. Fais les jouer. Si tu veux faire ton métier, fais les jouer, jouer, jouer et A. SCHMITT de rajouter que : Certains pédagogues, spécialistes de la formation des adultes ont fait le constat que les animateurs chargés aujourd'hui de créer les meilleures conditions pour que les enfants puissent jouer, n'ont souvent que très peu joué librement dans leur enfance. Lorsqu'en situation de formation, des

¹³ F. DELIGNY - Graine de crapule - DUNOD - Paris - 1998

40



LES ORIENTATIONS EDUCATIVES EN RESUME

- ☞ Développer des partenariats avec des professionnels, modifier l'image de certains types d'activités dans le but de permettre à l'enfant de s'ouvrir à d'autres horizons.
- ☞ Multiplier les expériences (exemple de l'organisation des mercredis matin) en favorisant l'expression des enfants, l'organisation de lieux d'échange où l'enfant pourra être écouté mais écouter lui aussi, se positionner, argumenter, etc. Cela ne signifie en aucun cas que nous souhaitons un modèle dans lequel l'enfant serait roi, où la parole de l'enfant serait au-dessus de tout mais un modèle dans lequel l'enfant doit pouvoir s'exprimer et surtout obtenir des réponses claires et argumenter de la part de l'adulte référent.
- ☞ Travailler les règles comme des possibilités d'actions qui certes permettent mais surtout obligent. Les équipes devront réfléchir à la part non négociable de leur actions, aux points sur lesquels les enfants, les jeunes n'auront pas leur mot à dire et à la part négociable du cadre.
- ☞ Mettre en place des situations dans lesquelles l'enfant devra se positionner. Cependant ce travail passe par une première phase de découverte, d'apprentissage, pour éviter que l'enfant ne choisisse qu'en fonction de ce qu'il connaît déjà.
- ☞ Nous souhaitons que les équipes aillent plus loin et nous pensons que la non-violence passe non seulement par la tolérance mais au-delà par la connaissance de l'autre et par cette volonté de se connaître et de s'enrichir des différences.
- ☞ Impliquer les acteurs – enfant / animateur, chacun en fonction de ses capacités – dans la vie de la structure.
- ☞ Remettre la vie quotidienne au centre des réflexions, et de faire en sorte que les équipes comprennent les enjeux des différents moments et qu'ils y agissent dessus (l'importance de l'accueil en accueil de loisirs, l'hygiène en séjour de vacances, etc...)
- ☞ Proposer des activités, des projets qui permettront l'expérimentation et la découverte. Cela obligera l'animateur à repenser son rôle, à accepter de rompre le contrat didactique et donc de se rendre accessible.

45



Document de travail sur le projet éducatif

- ☞ Construire des séjours, des temps de vacances en organisant, certaines séquences, en préparant certains temps clés et charnières mais sans perdre de vue qu'il s'agit d'un temps de l'enfant et que ce dernier peut avoir non seulement des envies, mais surtout des besoins.
- ☞ Dans la préparation de ses projets, de ses activités, dans la mise en place des fonctionnements, dans ses choix pédagogiques, réfléchir à ces deux notions et mettre en place des situations dans lesquelles l'enfant pourra prendre des risques sans tomber dans des situations dans lesquelles l'enfant pourra être en danger (danger physique, psychologique, affectif).
- ☞ Au travers des séquences de jeux, qu'ils soient sportifs, traditionnels ou de pleine nature, Permettre à l'enfant d'acquérir des compétences relatives à l'utilisation de l'espace, du temps, du corps de l'enfant¹⁹. Le but pour les équipes n'est pas de présenter un nombre important de jeux, mais de jouer plusieurs fois au même jeu pour mesurer l'appropriation par l'enfant.
- ☞ Aussi, prenant en compte ces différents paramètres, il semble intéressant que l'ensemble des structures municipales construise un projet cohérent, prenant certes en compte les spécificités des enfants qu'elles accueillent, mais réfléchissant à des actions éducatives qui évoluent avec le parcours de l'enfant. Des passerelles sont à travailler entre les différentes structures pour que l'enfant qui passe d'une structure à l'autre ne soit pas obligé de tout reconstruire.
- ☞ Travailler autour de la parentalité, non pas en empiétant sur les missions de la direction de la vie citoyenne mais avec comme objectif de faire partager aux parents les actions des structures, de les rassurer pour que les accueils de loisirs ne soient plus simplement considérés comme un lieu de garderie, comme un service limité à un seul public mais comme un lieu éducatif.
- ☞ Travailler autour de la parentalité avec comme objectif de faire partager aux parents les actions des structures, de les rassurer pour que les accueils de loisirs ne soient plus simplement considérés comme un lieu de garderie, comme service limité à un seul public, mais comme un lieu éducatif.

46




TRAVAIL MENÉ SUR L'ACTIVITÉ...

En plus d'être au cœur de notre métier, l'activité tient une place importante dans le projet éducatif.

Cette place importante et les pratiques actuelles sur nos structures nous ont amené à réfléchir sur cette notion.

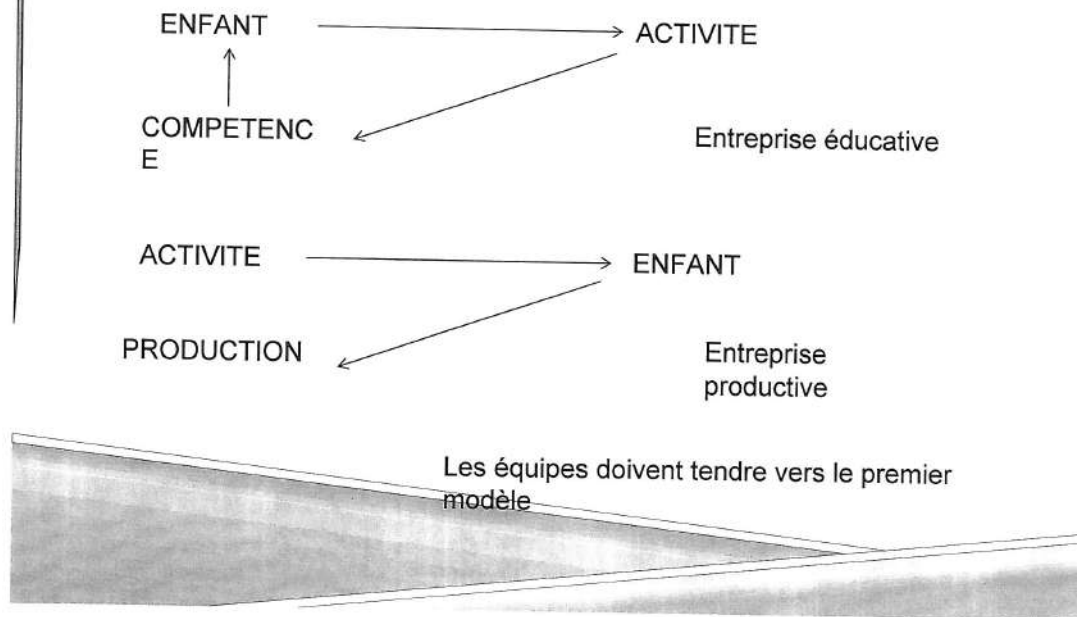
Cette présentation est la synthèse d'un travail mené par les référents, qui devra servir à l'opérationnalisation, à la mise en musique du projet éducatif sur les différentes structures.



SYNTHÈSE DU PROJET ÉDUCATIF

- ▶ Tout est activité.
- ▶ Remettre la vie quotidienne au centre des réflexions et de faire en sorte que les équipes comprennent les enjeux des différents moments et qu'ils y agissent dessus. *↳ quels outils?*
- ▶ Les équipes devront proposer des activités, des projets qui permettront l'expérimentation et la découverte. Cela obligera l'animateur à repenser son rôle, à accepter de rompre le contrat didactique et donc se rendre accessible. Les équipes devront construire des séjours, des temps de vacances en organisant, certaines séquences, en préparant certains temps clés et charnières mais sans perdre de vue qu'il s'agit d'un temps de l'enfant et que ce dernier peut avoir non seulement des envies, mais surtout des besoins.
- ▶ Dans la *préparation de ses projets* *↳ de difficulté*, de ses activités, dans la mise en place des fonctionnements, dans ses choix pédagogiques les équipes devront réfléchir aux notions de mise en danger et de prise de risque et mettre en place des situations dans lesquelles l'enfant pourra prendre des risques sans tomber dans des situations dans lesquelles l'enfant pourrait être en danger.

SCHÉMAS DES MODÈLES D'ACTIVITÉS

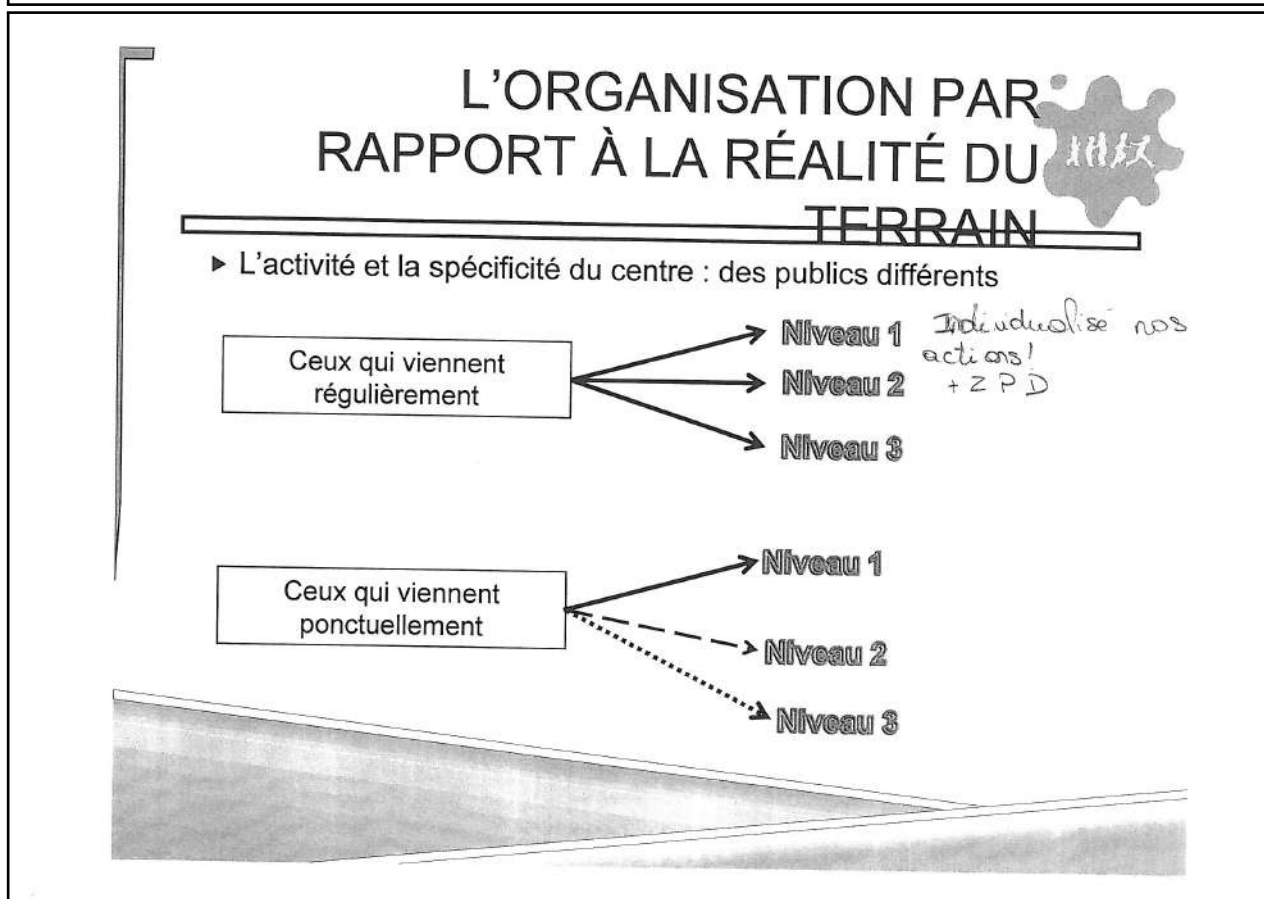
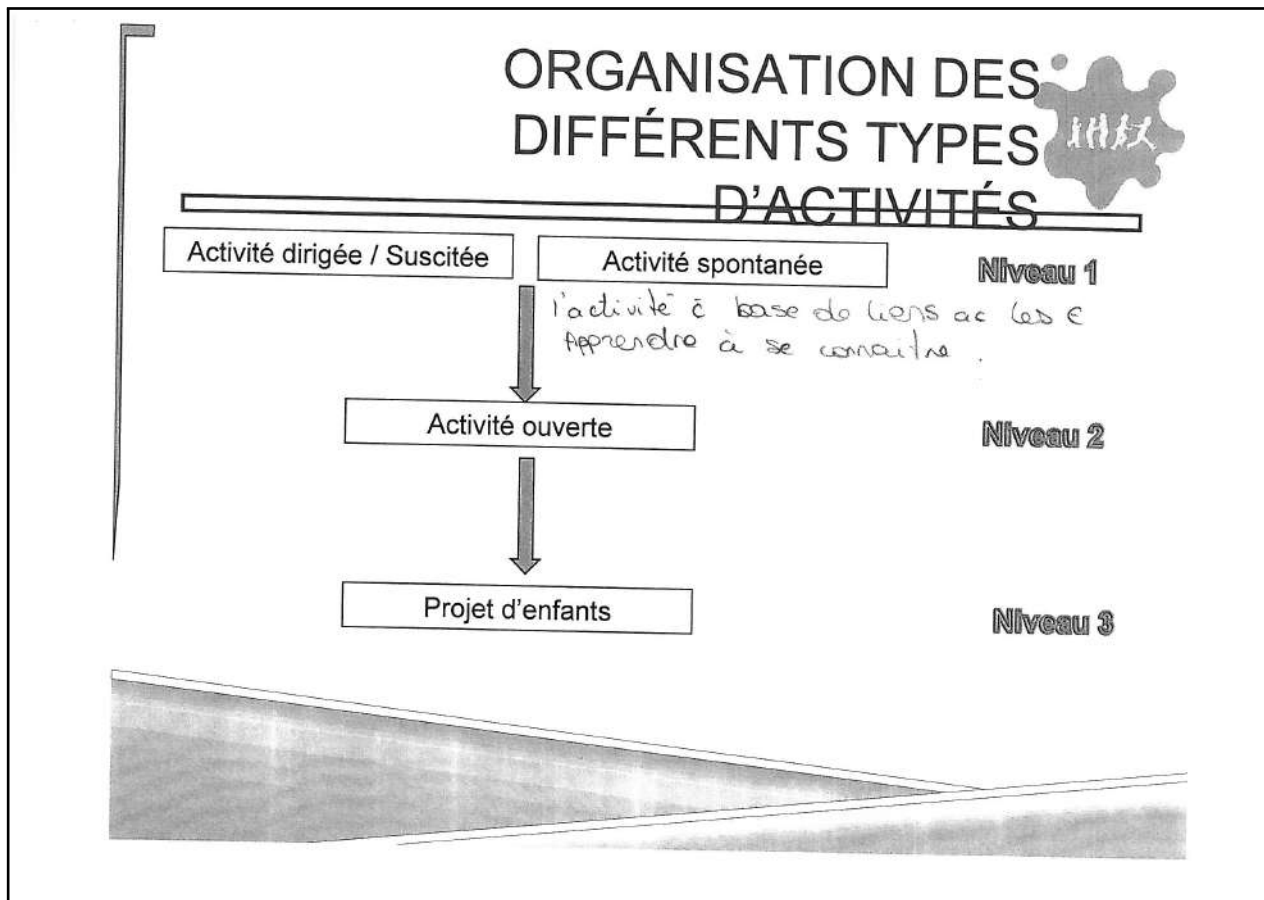


LES POINTS IMPORTANTS DU TRAVAIL DES RÉFÉRENTS...

► Il existe à nos yeux plusieurs types d'activités:

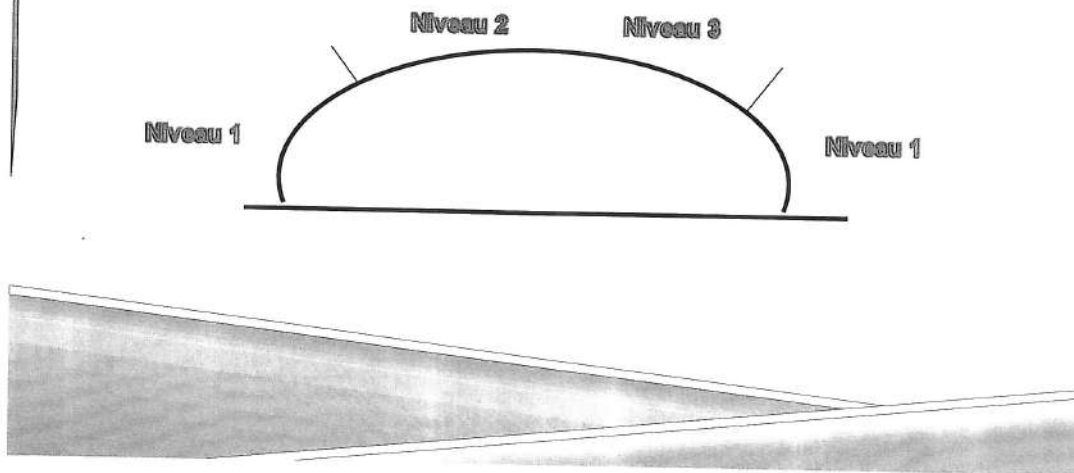
*ok, mais
des places de
l'animateur
ou l'enfant
observe*

- Activités dirigées / activités suscitées : menées de façon directe (proposition d'une activité) ou indirecte (aménagement d'un lieu), elles comprennent à la fois les activités classiques mais aussi les activités de la vie quotidienne.
- Activités spontanées : il s'agit des activités que l'enfant fait de sa propre initiative.
- Activités ouvertes: il s'agit d'une activité préparée en amont qui doit permettre aux enfants de découvrir un ensemble de possible et de partir sur une activité qui pourrait ensuite rebondir sur une autre activité,
- Le projet d'enfant: différent l'activité spontanée, il s'agit là d'un projet construit, conscientisé avec une durée dans le temps.



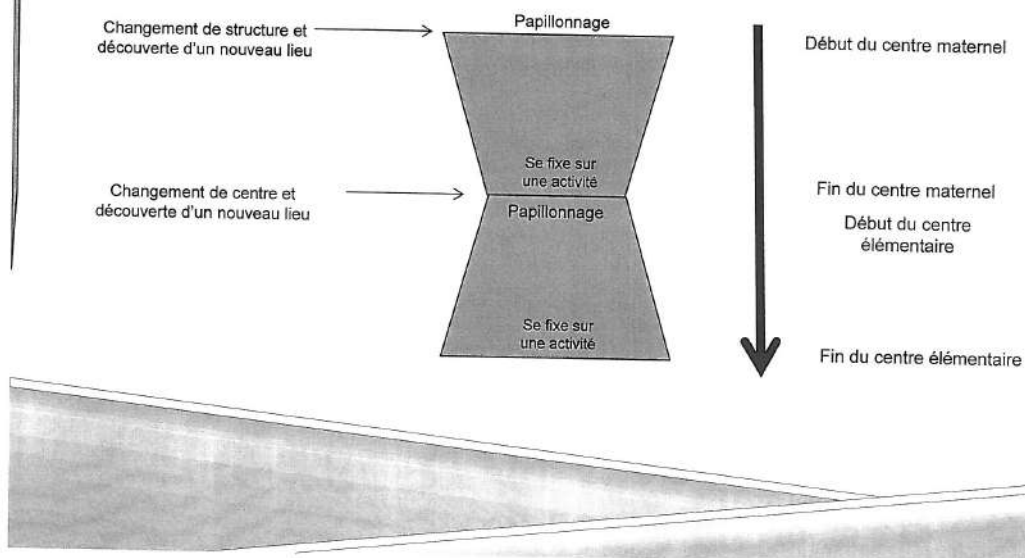
L'ORGANISATION PAR RAPPORT À LA RÉALITÉ DU TERRAIN

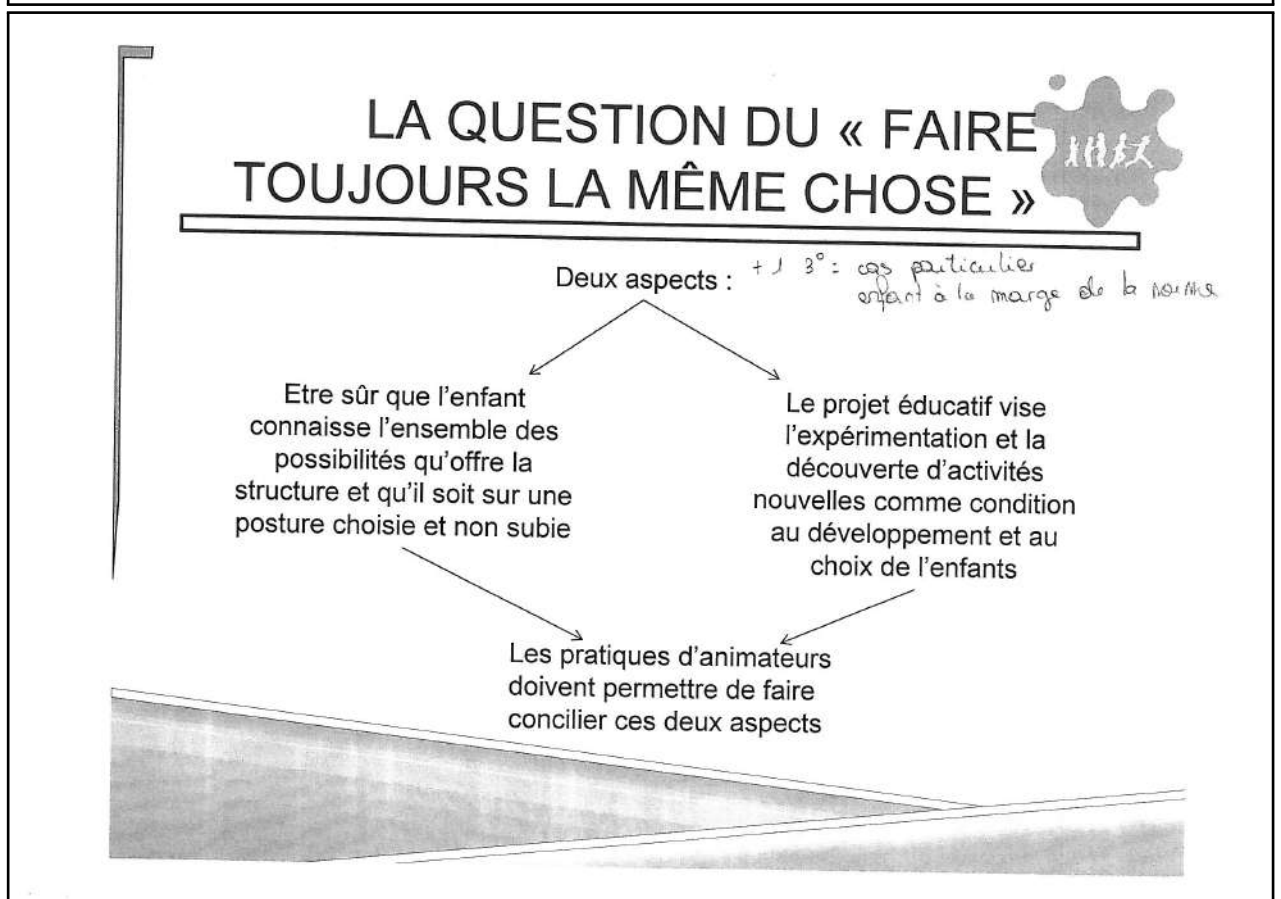
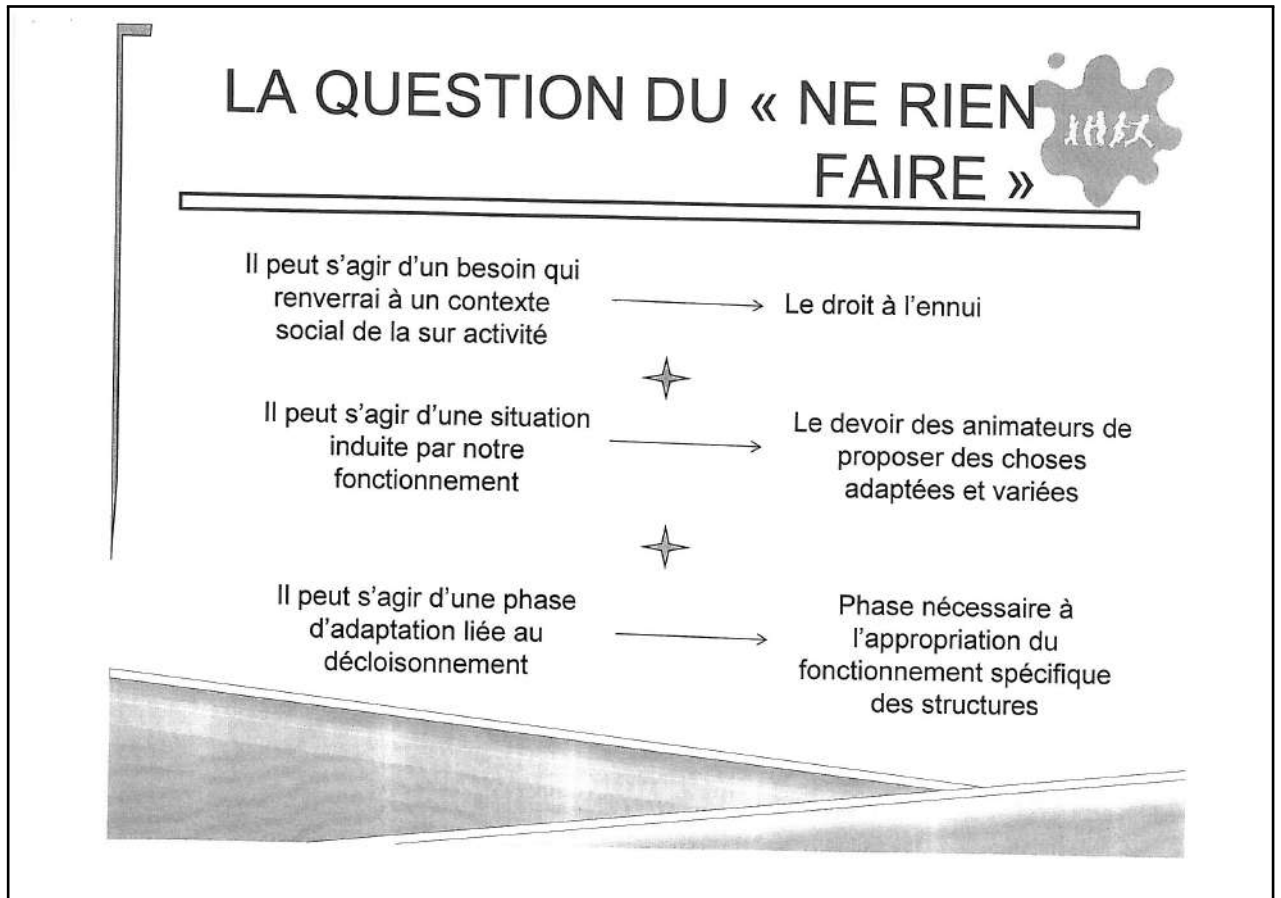
- La courbe du séjour et l'activité: pour vacances ok, cycle ok.
pour mercredi ?
↳ quelles usées de l'Anim



L'ORGANISATION PAR RAPPORT À LA RÉALITÉ DU TERRAIN

- L'activité et la spécificité du centre : des âges différents





LES POINTS TRANSVERSAUX

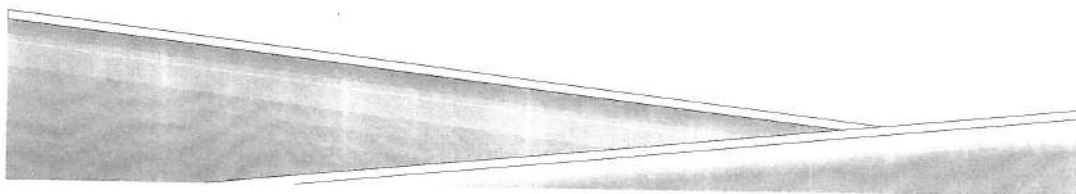


▶ Bien définir les deux postures d'animateurs :

- ▶ Animateur
- ▶ Activateur

▶ Travailler sur la formation des animateurs:

- ▶ Qu'est ce qu'un projet ?
- ▶ Qu'est ce qu'un projet d'enfant ?
- ▶ Quelle diversification des pratiques
- ▶ Les différents rôles d'animateurs?
- ▶ la connaissance du public : âge, milieu socio-culturel



GERMA Ludvine

De: ludvine.germa <l.germa@ive.fr>
 Envoyé: samedi 10 mars 2012 22:07
 À: GERMA Ludvine; AIT-ALI Cédric
 Objet: le jeu

http://genevieve.cavaye.pagesperso-orange.fr/le_jeu_et_l'enfant.htm

L'enfant et le jeu

Le jeu est une activité indispensable au développement psychique et physique d'un enfant. En ce sens, c'est une activité qui doit être prise très au sérieux pour les parents et les éducateurs qui souhaitent le développement harmonieux de la personnalité de leur enfant.

Quelle définition donner au jeu ?

On peut appeler "jeu" toute activité dont le seul objectif est le plaisir. Le jeu va aider le tout-petit à accéder au "je". L'enfant va utiliser le jeu pour faire comme s'il était indépendant et il va devenir ainsi peu à peu indépendant. Le jeu va lui permettre de s'affirmer en tant qu'individu, il va jouer à son autonomie et il va apprendre ainsi à devenir autonome. Les jeux sont de toutes les époques et de toutes les latitudes.

Le jeu de la petite enfance (0 à 2 ans)

Le jeu commence dès les premiers mois :

- jeu avec les parties du corps, les pieds, les mains,
- jeu avec les objets actuels de notre civilisation occidentale : jeu avec les hochets en tous genres, les tapis d'éveil. Le bébé en manipulant ces objets, en les triturant, en les mordillant, en les jetant, prend conscience de son propre corps et de la réalité extérieure. Il commence à classer le monde en deux catégories, le moi et le non-moi.
- jeu avec les doudous, les peluches qui vont être entraînés en tous lieux pour aider l'enfant à mieux appréhender les situations inconnues. C'est la fonction de l'objet appelé "transitionnel" par les psychologues qui va rassurer l'enfant et lui faciliter la séparation d'avec ses parents à la crèche ou à l'école maternelle,
- jeu du "coucou" qui permet à l'enfant d'entrer en contact avec les personnes qui s'occupent de lui. Les premiers fous rires lorsque le papa ou la maman se cache sous un drap, une couverture. Le plaisir est pris à la fois par la répétition de l'action qui permet d'anticiper le plaisir, mais il réside aussi

Le jeu guerrier

Quelle doit être l'attitude du parent ou de l'éducateur face au problème de l'achat du jouet guerrier ?

Le jouet guerrier répond aux fonctions classiques de tout jouet :

- Il permet au petit garçon d'ouvrir une aire de fantasme où il va donner libre cours à son imaginaire.
- Il lui permet aussi d'imiter l'adulte et de s'affirmer fantasmatiquement comme un petit adulte mâle en réduction. C'est pour cela que le jouet guerrier sera hélas plus "à la mode" dans les pays où les enfants vivent des faits de guerre.

Si les parents s'avisent d'interdire avec autoritarisme le jeu guerrier, cela n'empêchera pas l'enfant qui a envie de s'exprimer ainsi d'utiliser toutes sortes d'objets pour simuler une arme.

L'achat du jeu guerrier (figurines de soldats, matériel de guerre...) est en partie lié à la position idéologique des parents vis à vis des problèmes qui surgissent entre les différents pays. Faut-il privilégier le recours à la force armée ou bien à la diplomatie ? Les événements actuels en Afghanistan, en Irak, en Israël, en Palestine... rendent ce dilemme très aigu. Chaque famille a son point de vue dans ce domaine et cela aura sans doute une influence sur l'achat de ces jeux plus ou moins réalistes, qui sera toléré dans une famille, encouragé dans une autre ou interdit ailleurs.

Quoi qu'il en soit, le jouet étant l'outil médiateur qui permet d'exprimer son fantasme, le jouet guerrier qui ne ressemble que de très loin à une vraie arme correspond davantage à cette fonction. Il faut peut-être laisser les jouets très réalistes qui copient vraiment la réalité aux amateurs spécialisés de modèles réduits.

En tout état de causes, l'adulte doit toujours avoir un oeil sur les jeux de l'enfant. Modérer par exemple l'activité quand elle devient trop répétitive, qu'elle devient la source d'une trop grande excitabilité (avec les figurines ou les panoplies) ou qu'elle se développe au détriment d'autres activités (sur les consoles de jeu qui simulent la guerre notamment).

Le jeu des 6-12 ans : jeux de la socialisation

A cet âge là, c'est le jeu avec ses pairs que l'enfant apprécie surtout. Ils se caractérisent le plus souvent par des règles de jeu qui sont une préfiguration de ce que sera la vie en société avec ses règles, ses contraintes et ses satisfactions. Ce sont en conséquence les jeux éducatifs par excellence puisque ils démontrent à l'enfant le bien fondé de la loi. C'est l'âge de l'initiation aux jeux sportifs qui sont la copie, adaptée à l'âge, des sports pratiqués par l'adulte.

C'est aussi l'âge des jeux de société qui sont également prisés par les adultes et qui permettent de se mesurer, en famille, aux parents, à l'adulte. Dans nos sociétés occidentales, les jeux vidéo prennent une place grandissante. Certains parents s'interrogent sur le bienfait ou le danger de ces jeux. Si l'enfant les utilise pour s'isoler de la réalité extérieure, ils

dans l'inversion des rôles quand le bébé est invité à se cacher à son tour et disparaître au regard de maman ou de papa. Ces jeux d'apparition et de disparition de personnes ou d'objets vont ouvrir la voie à la mentalisation. L'objet ou la personne disparaître peuvent ainsi rester présentes dans la pensée et ce qui permet de supporter l'absence. Le processus psychique en jeu ouvre ainsi la voie au langage qui permet de nommer l'objet absent. C'est la porte d'accès à la fonction supérieure de l'intelligence : l'accès à la fonction symbolique.

- Le jeu des routines, jeu de "la petite bête qui monte", du "dada sur mon cheval", jeu répété attendu, sollicité, premières interactions "gratuites" c'est-à-dire sans nécessité de nourrissage ou de soins avec l'adulte.
- vers 18 mois, les jeux autour du miroir contribuent à la reconnaissance de soi. Ils sont source de plaisir, avec ou sans la participation de l'adulte. L'enfant prend conscience de son corps, de son individualité. Lacan parle du "stade du miroir" comme un moment très important dans le développement psychique de l'enfant puisqu'il prend conscience de son individualité avec jubilation.

Le jeu des premières années (2 à 6 ans)

- Tous les jeux du faire-semblant qui sont justement le champ d'exercice de la fonction symbolique: faire semblant d'être pompier, le roi, le soldat, la reine, le papa, la maman etc... Ils sont peut-être le symbole même du jeu enfantin : "je serais la reine et tu serais le roi". L'enfant joue au théâtre de la vie et se met en scène pour mieux se préparer à son rôle d'adulte.

- Jeux de peinture, dessins, qui permettent aussi de laisser une trace écrite et de développer aussi l'axe symbolique.

- Les jeux autour de la maîtrise du corps : jeux qui permettent à l'enfant de s'exercer à tous les mouvements possibles : la course, le saut, l'équilibre. Les jeux de plein air, les jeux des toboggans, des poutres, de ballon. Attraper, lancer, faire rouler, trainer, tirer, etc... Ce sont des jeux essentiels au développement psychique de l'enfant. Le développement de l'intelligence et du corps sont ici étroitement associés. L'un ne pourrait se faire sans l'autre.

- Jeux avec l'eau : transvaser, remplir, verser, éclabousser, boucher etc...

- Jeux avec la pâte à modeler pour dire des choses avec ses doigts pour exercer son imaginaire, maîtriser la matière, déployer sans risque ses fantasmes.

- Les chants, les comptines, les jeux musicaux éveillent l'attention, sollicitent l'écoute, affinent la discrimination auditive qui va aider à l'acquisition du langage oral et même du langage écrit.

- Jeux qui permettent de s'affirmer en tant qu'individu sexué: dès l'âge de 20 mois, le jouet choisi est fonction du sexe de l'enfant. Le jouet devient alors l'emblème de son sexe tout autant que le support du jeu. Le garçon s'approprie la voiture, la fille la poupée. Ce qui n'interdit ni à l'un ni à l'autre d'expérimenter de temps à autre les jouets de l'autre sexe.

Ouvrons ici une petite parenthèse sur le jeu guerrier.

// culture de la ?

↳ littérature jeunesse : ? révérence, o' acteur

peuvent alors révéler la difficulté pour l'enfant à établir des liens sociaux.

Dans ce cas, les jeux vidéo ont mis à jour un symptôme dont il faut s'occuper. Mais dans la plupart des cas, l'enfant invite ses copains à essayer son nouveau jeu et lui-même est invité. Les enfants discutent de ces jeux ou les échangent et si l'adulte veille à ce que ces jeux n'empiètent pas sur le temps consacré à d'autres activités, si les parents posent certaines limites, il peuvent au contraire faire du lien et contribuer à la socialisation. Les jeux des premières années ne sont pas abandonnés pour autant : ils sont soit adaptés aux possibilités grandissantes de l'enfant, pour les activités artistiques notamment, soit repris tels quels, et constituent alors un espace de régression nécessaire : le doudou, les poupées, les peluches sont souvent conservés bien au-delà de ce qu'il est permis dans les manuels de psychologie !

Les jeux symboliques sont aussi largement privilégiés. L'enfant s'y exerce avec délectation comme pour une répétition générale de ce qu'il sera à l'âge adulte. Pouvoir extrême : l'erreur est autorisée, il peut donc changer de rôle à volonté et il pressent que la vie ne lui accordera pas tant de liberté.

Le jeu est donc une nécessité vitale dans le développement d'un enfant. Le rôle de l'adulte qui présente ces jeux, les accompagne, les surveille, et accorde une part d'autonomie est également capital. Le jeu peut aussi aider l'adulte à devenir parent. C'est ce qui est recherché dans les ludothèques où les parents peuvent, en accompagnant leur enfant, rencontrer d'autres parents, se rassurer auprès des autres lorsqu'ils se trouvent sans réponse devant des problèmes éducatifs.

Petite bibliographie pour ceux qui veulent approfondir la question :

- BACUS A. *Bébé joue. Les jouets de l'enfant, de la naissance à trois ans*, Paris, Marabout, 1998.
 BRAZELTON T. B. *Points forts*, Paris, Stock-Laurence Pernoud, 1992.
 BROUGERE G. *Jeu et éducation*, Paris, L'harmattan, 1995.
 DOLTO F. *Les étapes majeures de l'enfance*, Paris, Gallimard, 1994.
 WINNICOTT D. W. *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975.

RETOUR AU SOMMAIRE

PROJET EDUCATIF DE LA COMMUNE

SANS PERDRE DE VUE QUE LES ENFANTS SONT EN PERIODE DE LOISIRS

Permettre aux enfants de vivre pleinement leur période de loisirs, cela veut dire permettre à chacun d'eux de se développer et de s'épanouir en leur donnant les moyens d'apprendre, de comprendre, de proposer, d'agir.

La mise en place des objectifs pédagogiques doit permettre :

- L'harmonisation du parcours de l'enfant sur les temps scolaires, périscolaires et extra scolaires.
- Une parité et une grande mixité des publics accueillis.

Les finalités éducatives des équipes pédagogiques se déclinent comme suit :

- Le respect mutuel : des êtres, des cultures, des idées, du travail d'autrui par l'apprentissage de la vie en collectivité.
- La pratique d'activités sportives et de plein air favorisant le goût de l'effort, dans une dynamique d'apprentissage plutôt que de compétition.
- La créativité : être imaginatif, proposer pour contribuer à la construction de son environnement.
- La liberté de s'exprimer, d'échanger.
- L'égalité des chances : accès à la culture, à la réussite des apprentissages.
- La non violence : être en capacité d'affronter les rapports humains en référence aux valeurs éducatives dans le cadre d'une attitude refusant le recours à la violence verbale ou physique.

La mise en place de ces objectifs éducatifs est assurée par les Directeurs des structures (ou séjours) et leurs équipes d'animation.

Sous la responsabilité des référents éducatifs de la Ville, le personnel pédagogique doit posséder les diplômes requis (BAFA-BAFD) et être en nombre suffisant dans le respect des quotas exigés.

L'OBJECTIF PRIORITAIRE EST DE PERMETTRE A TOUS LES JEUNES COLUMERINS DE «VIVRE LEUR TEMPS LIBRE » DANS UN ESPACE QUI LEUR EST RESERVE AU TRAVERS DES ACTIVITES QU'ILS SOUHAITENT PRATIQUER

2) Permettre à l'enfant de s'approprier la vie du centre pour qu'il puisse trouver sa place dans le collectif et participer au collectif pour que le collectif puisse le construire.

A travers cet objectif, nous visons à favoriser l'autonomie et la socialisation de chaque enfant le long de la journée. Pour que chaque enfant trouve sa place dans le collectif nous devons mettre en œuvre des actions et avoir une attitude qui permette à chacun d'eux de se construire dans des repères clairs de temps, d'espace et de relations interpersonnelles.

L'autonomie ne se décrète pas. La mise en place de repères fiables amènera chaque enfant à se sentir en sécurité. Il pourra donc évoluer à son rythme vers une certaine autonomie et prendre des initiatives. Il s'agit de prendre le temps d'instaurer une relation de confiance pour que l'enfant vive au mieux sa vie dans la structure. Celui-ci doit lui permettre d'oser participer au collectif (donc oser entrer dans le groupe) pour au fil du temps trouver sa place. Dans un second temps il s'agira de faire participer l'enfant au collectif pour qu'en retour il soit construit par ce collectif, la pédagogie collective l'aidera dans ses apprentissages.

Dès son plus jeune âge, l'enfant expérimente la vie en groupe, ses plaisirs et contraintes. Chaque enfant a des désirs à exprimer et à affirmer, sans pour autant nier ceux des autres. Les enfants sont alors confrontés à des frustrations sur lesquelles il est essentiel de mettre des mots pour expliquer cette situation. Un apprentissage essentiel pour sa socialisation ! L'enfant est confronté à un grand groupe qui offre toute une diversité et pluralité de personnalité. L'occasion pour lui d'apprendre les différences et d'aller, souvent sans peur, à la rencontre des autres. Il peut même se sentir stimulé lorsqu'il sera en contact d'enfants d'âges différents.

Au quotidien...

- Il se compare aux autres, se situe par rapport à eux en « jouissant » de ce qu'il pense faire mieux ou moins bien. Au contact de l'autre, il va apprendre à se connaître, à affirmer son identité propre, afin de prendre sa place dans le groupe puis dans la société. Il est donc important de favoriser en tout point les échanges entre enfants sans perdre de vue leur individualité.

-Il apprend le « vivre ensemble », c'est-à-dire le respect de l'autre ou encore la collaboration par l'intermédiaire d'activités communes, de jeux collectifs. C'est dans ses jeux, dans ses expérimentations, que l'enfant va chercher à entrer en contact avec l'autre.

- dans le collectif le mot partage prend tout son sens, l'enfant est confronté à une situation collective ou le partage devient obligatoire. L'animateur ne peut pas être disponible pour chaque enfant en même temps. La notion de partage est aussi au niveau du matériel pédagogique.

Il sera aussi important d'organiser des moments en grand groupe, en petit groupe mais aussi d'expression individuelle, de trouver un équilibre entre les moments d'activités, de détente et de solitude.

La sécurité physique, morale et affective n'est pas un objectif à atteindre mais bien une priorité. La prise en compte de la sécurité doit à chaque fois nous conduire à élaborer des réflexes permanents et des attitudes responsables.

Pour répondre à cet objectif nous mettrons en place différentes actions.

- Donner le cadre et des repères (de temps, d'espace et de personne)
- Prendre en compte la spécificité du groupe d'âge et de chaque enfant
- Favoriser la coopération entre enfants plutôt que la compétition
 - Favoriser l'expression individuelle et collective
 - Placer l'enfant en situation d'apprentissage
- Mettre en place des passerelles inter groupes et inter centres

1) Permettre à l'enfant de pouvoir à la fois découvrir, expérimenter pour qu'il soit en situation de construction et d'apprentissage

Il faut avoir conscience que chaque enfant ne vient pas au centre de loisirs pour les mêmes raisons : Certains viennent avec grand plaisir, parce qu'ils en ont envie, ce type de structure leur correspondant, pour d'autres leur venue est subie, c'est un mode de garde car leurs parents travaillent sur la période des vacances d'été, même pour des parents qui ne travaillent pas le centre peut être un moyen de s'assurer de la prise en charge des loisirs de leurs enfants (2 mois sont parfois longs pour répondre au quotidien à des activités diversifiées). Il est bien entendu qu'un enfant, peut venir un jour avec plaisir, si sa journée se passe mal, le lendemain le centre est vécu comme une contrainte.

Mais pour chaque enfant, le centre de loisirs doit être un lieu de rencontre, d'épanouissement et d'éducation. Il doit pouvoir s'y sentir bien !!! à nous équipe d'animation de mettre en place une organisation et un fonctionnement pour que chaque animateur puisse instaurer une relation de confiance avec l'enfant, pour que chaque enfant puisse y rencontrer des copains et qu'il puisse évoluer dans le centre épanoui et réaliser ses envies et ses rêves.

C'est en combinant les différentes propositions des animateurs et des enfants que peuvent et doivent naître de véritables choix et de véritables projets dans le déroulement de chaque journée. En effet, celles-ci ne doivent pas se réduire à un moyen permettant à l'enfant de ne pas s'ennuyer mais elles doivent être riches et favoriser l'épanouissement de chacun.

Le rôle de l'animateur...
Il ne doit jamais oublier que l'enfant est en vacances. L'animateur est là pour l'aider à grandir, pour lui faire découvrir de nouvelles choses, vivre de nouvelles expériences et tout cela dans une ambiance de loisirs. Quelque soit l'âge vacances est synonyme de moments agréables, de détente... C'est par là que l'enfant va se construire et grandir.

Les Moments où les enfants se retrouvent entre eux ou seul sont également des temps qui vont favoriser sa construction, l'animateur est moins acteur mais doit rester observateur.

Pour répondre à cet objectif nous mettrons en place différentes actions.

- Connaître les spécificités des différents publics
- Réfléchir sur le rôle et l'attitude de l'animateur
- Proposer des activités non dirigées par les animateurs
 - Permettre à l'enfant de faire des choix
 - L'enfant auteur de ses vacances
- Faire découvrir à l'enfant de nouvelles activités
- Placer l'enfant en situation d'apprentissage

3) Etre au plus prêt du rythme de chaque enfant et créer une vraie rupture dans le rythme social

L'enfant a des rythmes physiologiques dont le respect contribue à la qualité de son développement.

Le centre de loisirs est un lieu où chaque enfant peut s'amuser, s'adonner à diverses activités ludiques, rencontrer des copains...

Ici, on peut donc se reposer quand on en ressent le besoin, jouer, se faire plaisir, se construire des souvenirs rigoler, partager... Au centre de loisirs, l'enfant n'a aucune obligation de résultat, par contre l'animateur lui a une obligation éducative. L'adulte accompagne l'enfant à grandir mais en aucun cas le savoir faire de chaque enfant sera jugé.

Eviter que les journées des enfants au centre de loisirs soient vécues de la même façon qu'à l'école est une démarche nécessaire pour que l'enfant se sente vraiment en vacances.

Conscients que sur notre structure nous avons des impératifs horaires (heures d'arrivée, de départ, de passage au self...), une certaine souplesse au cas par cas peut être discutée, tout cela dans l'intérêt de l'enfant l'arrivée échelonnée jusqu'à 9h30 est une première réponse à cet objectif.

Certaines idées pour lisser les différents moments de la journée ont été testé exemple « le bar à goûter ». A nous de les évaluer pour puis ensuite les poursuivre, les améliorer ou les modifier et d'autres moyens restent à réfléchir.

L'équipe aura donc la volonté de respecter au mieux les rythmes de vie de chaque enfant et des groupes d'enfant tout le long de la journée.

Pour répondre à cet objectif nous mettrons en place différentes actions.

- Prendre en compte la spécificité du groupe d'âge
- Diversifier au maximum le choix des activités afin de mieux répondre aux besoins de chacun
 - Adapter la journée en prenant en compte la fatigue
 - Tenir compte des informations au quotidien données par les familles
 - Prendre en compte le rythme de chacun le long de la journée
- Aménager des coins qui permettent de répondre aux besoins des enfants aux différents moments de la journée
 - Etre vigilant à l'intensité des activités proposées
- Permettre une souplesse dans le déroulement de la journée type, ne pas hésiter à prendre le temps

4) Permettre une liaison entre la vie familiale et la vie du centre

La famille est un partenaire important, incontournable, il est donc essentiel pour nous d'avoir des liens privilégiés avec elle.
Un bon accueil de chaque famille facilitera la séparation enfants /parents et permettra un début de journée dans la bonne humeur. (La douceur de prise en charge, des conditions personnalisées pour chaque enfant ...)

Les familles nous confient leur enfant, établissons donc avec eux une relation de confiance. La première idée que se font les parents sur le centre de loisirs c'est l'image que nous leur donnons lors des différents temps d'accueil, en effet, les parents n'ont de vision du centre que le court temps où ils déposent ou reprennent en charge leur enfants. Cela ne reflète pas réellement le travail effectué dans la journée, il est donc important de communiquer en direction des familles pour leur expliquer tout ce qui se fait sur le centre de loisirs, donc d'encourager et partager la réflexion pédagogique que les équipes ont à cœur de mettre en place.

Pour répondre à cet objectif nous mettrons en place différentes actions.

- Réfléchir, organiser les temps d'accueil
- Donner le cadre : fonctionnement, projet éducatif, projet de direction
 - Donner des repères : d'espace, de temps, de personnes
 - Savoir valoriser nos actions
- Organiser des temps de rencontre : réunion camping, réunion d'information, soirée...
- Se rendre disponible pour les parents durant la journée au centre, et ne pas perdre de vue que pour des parents (même pour les enfants) hors du centre nous restons l'animateur.

5) LES PRE ADOLESCENTS :

Communiquer sur la structure qui leur est destinée Fidéliser ce public sur notre centre de loisirs

La municipalité de Colomiers a signé un contrat éducatif local avec le ministère de la jeunesse, des sports et celui de l'éducation nationale. C'est un contrat qui vise à articuler le temps scolaire et le temps de loisirs des enfants et des jeunes grâce à un partenariat des acteurs locaux.
La municipalité s'est engagée autour d'une orientation envers le public pré-ados. Des locaux adaptés à leurs spécificités ont été pensés et réalisés lors de la réhabilitation du centre de loisirs. A nous équipe éducative de continuer à mettre en œuvre pédagogiquement des moyens pour atteindre notre objectif de départ : « capter » et fidéliser ce public là sur notre structure.

Pour se faire, communiquer sur nos actions, aller vers eux pour les informer et pour se faire connaître reste une démarche nécessaire.
Leur proposer des activités « de consommation », « tendances » ne doit pas être tabou, car c'est aussi leur proposer des activités mieux adaptées à leurs demandes, à leurs envies. Cela peut être une première étape pour les amener à fréquenter notre structure.

Le groupe des pré-ados doit avoir un fonctionnement adapté à sa tranche d'âge, mais n'oublions pas qu'ils font partis du centre de loisirs dans sa globalité (contraintes-règles de vie évaluées avec des libertés négociées, discutées et posées en amont).
Fidéliser le public pré-ados c'est aussi réfléchir aujourd'hui les enfants du groupe des grands de notre structure. A nous de travailler en amont avec ce groupe là pour les amener, les aider à préparer ce passage avec intérêt.
Tout cela doit obligatoirement nous amener à réfléchir autour de la question quels animateurs pour ce groupe là. Nous souhaitons avoir des animateurs formés, compétents et expérimentés.

Fidéliser ce public pré-ados sur notre structure passera par toutes ces étapes. Certaines sont amorcées, à nous de les évaluer pour pouvoir ensuite les poursuivre, les améliorer ou les modifier, d'autres moyens restent à réfléchir.

Pour répondre à cet objectif nous mettrons en place différentes actions.

- Prendre en compte les spécificités de ce public
- Mettre en place des actions entre le groupe de grands et des pré ados
 - Leur proposer des activités adaptées à leurs besoins et envies
 - Leur proposer des activités qui n'ont pas l'habitude de faire
- Construire en amont les différents projets pour les futures vacances
- Permettre et mettre en place une communication le long de l'année afin de valoriser nos actions et de garder le contact

5) LES PRE ADOLESCENTS :

Communiquer sur la structure qui leur est destinée Fidéliser ce public sur notre centre de loisirs

La municipalité de Colomiers a signé un contrat éducatif local avec le ministère de la jeunesse, des sports et celui de l'éducation nationale. C'est un contrat qui vise à articuler le temps scolaire et le temps de loisirs des enfants et des jeunes grâce à un partenariat des acteurs locaux.
La municipalité s'est engagée autour d'une orientation envers le public pré-ados. Des locaux adaptés à leurs spécificités ont été pensés et réalisés lors de la réhabilitation du centre de loisirs. A nous équipe éducative de continuer à mettre en œuvre pédagogiquement des moyens pour atteindre notre objectif de départ : « capter » et fidéliser ce public là sur notre structure.

Pour se faire, communiquer sur nos actions, aller vers eux pour les informer et pour se faire connaître reste une démarche nécessaire.
Leur proposer des activités « de consommation », « tendances » ne doit pas être tabou, car c'est aussi leur proposer des activités mieux adaptées à leurs demandes, à leurs envies. Cela peut être une première étape pour les amener à fréquenter notre structure.

Le groupe des pré-ados doit avoir un fonctionnement adapté à sa tranche d'âge, mais n'oublions pas qu'ils font partis du centre de loisirs dans sa globalité (contraintes-règles de vie évaluées avec des libertés négociées, discutées et posées en amont).
Fidéliser le public pré-ados c'est aussi réfléchir aujourd'hui les enfants du groupe des grands de notre structure. A nous de travailler en amont avec ce groupe là pour les amener, les aider à préparer ce passage avec intérêt.
Tout cela doit obligatoirement nous amener à réfléchir autour de la question quels animateurs pour ce groupe là. Nous souhaitons avoir des animateurs formés, compétents et expérimentés.

Fidéliser ce public pré-ados sur notre structure passera par toutes ces étapes. Certaines sont amorcées, à nous de les évaluer pour pouvoir ensuite les poursuivre, les améliorer ou les modifier, d'autres moyens restent à réfléchir.

Pour répondre à cet objectif nous mettrons en place différentes actions.

- Prendre en compte les spécificités de ce public
- Mettre en place des actions entre le groupe de grands et des pré ados
 - Leur proposer des activités adaptées à leurs besoins et envies
 - Leur proposer des activités qui n'ont pas l'habitude de faire
- Construire en amont les différents projets pour les futures vacances
- Permettre et mettre en place une communication le long de l'année afin de valoriser nos actions et de garder le contact

6) Amener le public 12/14 ans à être auteur et acteur de leurs loisirs

Après une période où aura prévalu des activités traditionnelles accompagnées d'activités dites de consommation pour séduire ce public là sur nos structures, une orientation pédagogique et éducative plus marquée sera donnée.

Ce public ne se sentant pas toujours en phase avec l'offre traditionnelle de loisirs, à nous de mieux prendre en compte leurs attentes. Cela passera bien évidemment en amont par des temps de discussion, de recherches et de négociation avec l'équipe pédagogique. Nous les accompagnerons dans la construction et la réalisation de leurs projets sans pour autant faire à leur place. Et tout cela bien évidemment en tenant compte des possibilités que nous offre notre structure.

Les accompagner à découvrir, à expérimenter de nouveaux espaces et s'adonner à leurs pratiques, leur culture sportive et musicale du moment fera parti de notre quotidien et donc sera une des missions de l'équipe pédagogique du groupe.

C'est en les impliquant de la préparation à la mise en place de leurs projets que nous arriverons à les rendre acteurs et auteurs de leurs loisirs.

Pour répondre à cet objectif nous mettrons en place différentes actions.

- Appropriation et aménagement de leur bâtiment et de l'espace extérieur
 - Construire ensemble des projets d'activités
- Leur permettre de faire des choix, de découvrir, de s'exprimer, d'expérimenter afin de favoriser leurs apprentissages
 - Leur permettre de s'impliquer dans la vie du groupe et du centre
 - Mettre en avant leurs savoirs faire afin d'en faire profiter le collectif.
- Mettre en place des actions entre les pré-ados et leurs futures structures d'ados.

7) Amener chaque animateur à être acteur au sein de la structure de loisirs

L'équipe d'animation constitue le noyau essentiel à la mise en place du projet de direction.

Pour amener chaque animateur à être acteur au sein de la structure, l'équipe de direction s'engage à faire adhérer toute l'équipe au projet de direction et donc de décliner des projets d'activités, ou la mise en place de moyens s'y référant.

Les enfants qui fréquentent notre structure sont en vacances et chaque animateur est là par son attitude et ses savoir-faire pour leur faire passer des moments forts agréables. L'équipe de direction s'attachera à ce que chaque animateur garde à l'esprit que les enfants sont en vacances.

Pour que chaque animateur trouve sa place au sein du centre, chaque groupe d'âge élaborera le fonctionnement du groupe précisant l'organisation des différents temps de la journée ainsi que l'aménagement des locaux.

Cela passera par un temps d'explication de l'équipe de direction et de comprendre pour mieux se l'approprier, permettra à tous de s'y impliquer, de le faire vivre, cela donnera la possibilité de l'évaluer donc de le faire évoluer tout le long du séjour.

Chaque animateur doit trouver sa place au sein de l'équipe du groupe d'âge en priorité mais son positionnement au sein de l'équipe du centre s'avère tout aussi important pour la réussite d'un projet cohérent. Chaque animateur doit savoir s'exprimer, donner son avis, analyser, prendre du recul sur ses pratiques.

L'équipe doit lui donner les moyens nécessaires pour, que, rapidement il puisse prendre des initiatives, afin de favoriser la mise en place du projet. C'est en établissant des relations d'écoute et d'échanges que chaque animateur sera parti prenante de notre démarche pédagogique.

Leur donner tous les éléments et les sources pour qu'ensuite ils se les approprient, les enrichissent et les réutilisent sur le terrain fera part du quotidien de l'équipe de direction.

Pour répondre à cet objectif nous mettrons en place différentes actions.

■ L'équipe de direction s'engage à :

- faire connaître le cadre : projet éducatif et de direction
- donner des repères : de temps, d'espace, de personnes, règles de vie communes
- évaluer les pratiques d'animation de chaque animateur au quotidien et sur un temps posé

- Participer de façon active aux réunions
- S'approprier le cadre pour le faire vivre et évoluer
- Mettre en place un coin documentation animateurs
 - Permettre à chacun de s'exprimer
 - Partage de savoirs faire et savoirs être
 - Animateur porteur de projets

8) Créer une vie au sein de l'équipe du centre de loisirs

Le centre de loisirs est composé d'agents d'animation titulaires, (directeurs, adjoints) et d'agents vacataires. Cet état de fait entraîne un turn over au sein de l'équipe d'animation.

Aider à bien intégrer un nouvel animateur est indispensable pour qu'il puisse s'impliquer pleinement dans ses fonctions et dans la vie du centre.

S'entraider, partager ses expériences ses savoirs faire enrichira chacun d'entre nous et par là même le centre dans sa globalité.

Il est impératif que chaque animateur se sente animateur du centre de loisirs en s'y impliquant totalement et pas uniquement sur son groupe d'âge.

Se respecter et respecter les règles de vie communes à tous, favorisera une bonne dynamique au sein de l'équipe.

Le critique se doit d'être constructive, elle n'est pas là pour blesser mais bien au contraire pour faire évoluer nos pratiques, la critique se doit donc d'être réfléchie en fonction de l'individu à qui elle s'adresse. C'est pour cela que nous devons nous attacher à prendre en considération les individus. La critique positive est également un moyen de réussite, et ne doit pas être oublié dans un quotidien, souvent fait d'urgence.

Des débats d'idées feront parti de notre travail et les décisions prises ou tranchées par un membre de la direction seront toujours pour le bien être des enfants et pour la bonne dynamique du centre.

Pour répondre à cet objectif nous mettrons en place différentes actions.

- Mettre en place des outils d'information et de liaison.
- Agir de manière cohérente au sein du groupe d'âge et de l'équipe (attitude, démarche, discours pédagogique)
- Définir clairement le rôle de chacun au sein du groupe et de l'équipe.
- Permettre des temps de rencontres au sein de l'équipe.
- Favoriser l'échange et la concertation tout au long de la journée et lors des réunions.
 - Etre vigilant au rythme des animateurs
 - Etre attentif à sa façon d'être (comportement, langage, attitude...)

ROLE DE L'ANIMATEUR

L'animateur est un adulte responsable de la sécurité physique, morale et affective de l'enfant qui leur est confié.

Il n'est en aucun cas détenteur du « savoir absolu » mais il est en position d'adulte référent pour l'enfant et les parents.

L'animateur par sa mission éducative doit à tout moment se soucier du ressenti de l'enfant. De ce fait tout dans le comportement d'un animateur devient important aux yeux de l'enfant : son vocabulaire, ses gestes, même son regard... en effet toutes attitudes négatives peut être un élément déstabilisant pour l'enfant.

« L'excès d'autorité » conscient ou pas de la part d'un animateur doit être considéré par lui comme un échec, il est bien trop facile de se positionner en « adulte supérieur » face à un enfant.

C'est donc une « image positive » de l'adulte que l'animateur se doit d'avoir en permanence à l'esprit.

La même attitude éducative doit être tenue vis-à-vis des parents, elle est la signification de notre volonté de cohérence avec les objectifs pédagogiques, objectifs qui permettent aux parents d'avoir une lisibilité et une confiance aux actions que nous menons.

Pour mener à bien l'ensemble des objectifs pédagogiques du projet, il est donc primordial de tenir compte des besoins et envies des enfants en s'efforçant de proposer un éventail d'activités varié respectant le rythme de chacun.

Prendre en compte que l'ensemble du personnel évoluant sur le centre comme faisant partie de l'équipe éducative donne obligation d'un respect mutuel entre animateur, personnel de service...

Le respect des horaires, des locaux, du matériel est tout aussi fondamental pour la réussite de notre projet.

La dynamique d'un collectif en particulier d'un centre de loisirs tient à sa capacité à mettre en commun des compétences, des motivations, des initiatives et même des intérêts différents. Cela nécessite la participation active de tous dans une volonté d'entraide - mais aussi d'acceptation de la « critique » qui se doit d'être constructive dans la mesure où le respect de chaque individu est pris en considération.

ROLE DE L'ADJOINT

L'Équipe de direction du Centre de loisirs est composée :

- De deux Directeurs ;
- d'adjoints ;
- de responsables de groupe.

L'adjoint est donc garant de l'ensemble du projet pédagogique.

- Il s'attachera à ce que cette base de référence soit compréhensible par tous et sollicitera l'adhésion et l'engagement de tous à ce projet collectif.

- Il s'impliquera dans sa mise en place et son évolution.

Étant garant du projet pédagogique, l'adjoint s'assure du bon déroulement du séjour.

Mettre en place une organisation qui permet pour un bon fonctionnement, en toute sécurité, est une de ses missions principales.

Par sa présence aux différentes réunions de préparation, mais également lors de certaines activités, l'adjoint favorisera l'évaluation et le bilan des différents projets d'animation s'engageant ainsi dans un rôle de formateur.

- Il doit assurer le suivi administratif du Centre de Loisirs.

Chaque adjoint à tour de rôle doit assurer la saisie informatique des présences enfants et assurer le lien avec l'équipe de restauration.

Il est l'interface entre la Mairie et le Centre de Loisirs et se doit de diffuser les informations.

L'adjoint est à la base des relations internes et externes au centre de loisirs (parents - animateurs - personnels de service...)

L'adjoint est responsable du suivi de l'infirmier :

- Projet d'accueil individualisé
- Fiche sanitaire
- Cahier de soin...

Il est garant de la sécurité physique de chaque enfant.

Chaque adjoint doit veiller à l'entretien, la gestion et le bon fonctionnement du matériel éducatif du centre, ainsi que des locaux, il en assure l'ouverture et la fermeture à tour de rôle. Une attention particulière doit être donnée au matériel de camping.

L'adjoint est référent d'un ou de deux groupe d'âge, mais son implication doit s'étendre à l'ensemble du Centre. Son écoute et sa disponibilité doivent être mises au service de l'ensemble de l'équipe d'animation.

ROLE DE RESPONSABLE DE GROUPE

L'équipe de direction du centre de loisirs est composée de deux directeurs, d'adjoints et de responsables de groupe. Cette équipe est garante de la mise en place du projet pédagogique dont l'objectif principal est d'offrir à l'enfant un cadre physique et moral réfléchi lui permettant de passer d'agréable vacances.

Le responsable de groupe est un animateur, son rôle de conseiller doit permettre d'instaurer rapidement une bonne dynamique au sein de son groupe basée sur une relation de confiance et de respect mutuel.

Pour que chacun se sente à l'aise dans sa fonction d'animateur le responsable de groupe doit favoriser la cohésion du groupe en favorisant la discussion, l'écoute, le dialogue, tout en sachant gérer les conflits éventuels. Cet ensemble devra aboutir à des évaluations régulières où chaque responsable devra se positionner en tant que formateur.

C'est en organisant des réunions régulièrement, en ayant la volonté de déléguer, en prenant des initiatives, en étant un soutien à l'équipe d'animateurs que le responsable de groupe s'attachera à l'aboutissement des projets.

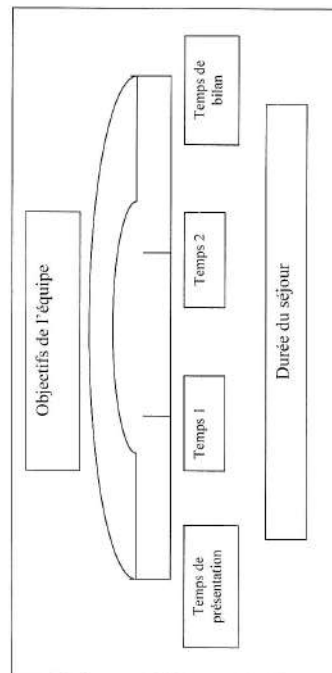
Le responsable de groupe doit veiller à ce que l'équipe instaure une bonne relation avec les parents, afin que ses derniers aient une lisibilité des moyens éducatifs mis en place pour que le centre de loisirs soit un lieu d'épanouissement pour leurs enfants.

Le responsable doit également s'assurer qu'il existe une bonne coordination au sein de son groupe d'âge mais également avec l'ensemble des autres groupes, une de ses missions étant d'informer pour assurer les liaisons nécessaires entre les différents partenaires (animateurs/direction/mairie/ personnel de restauration...) mais aussi entre les différentes périodes (juillet/ août).

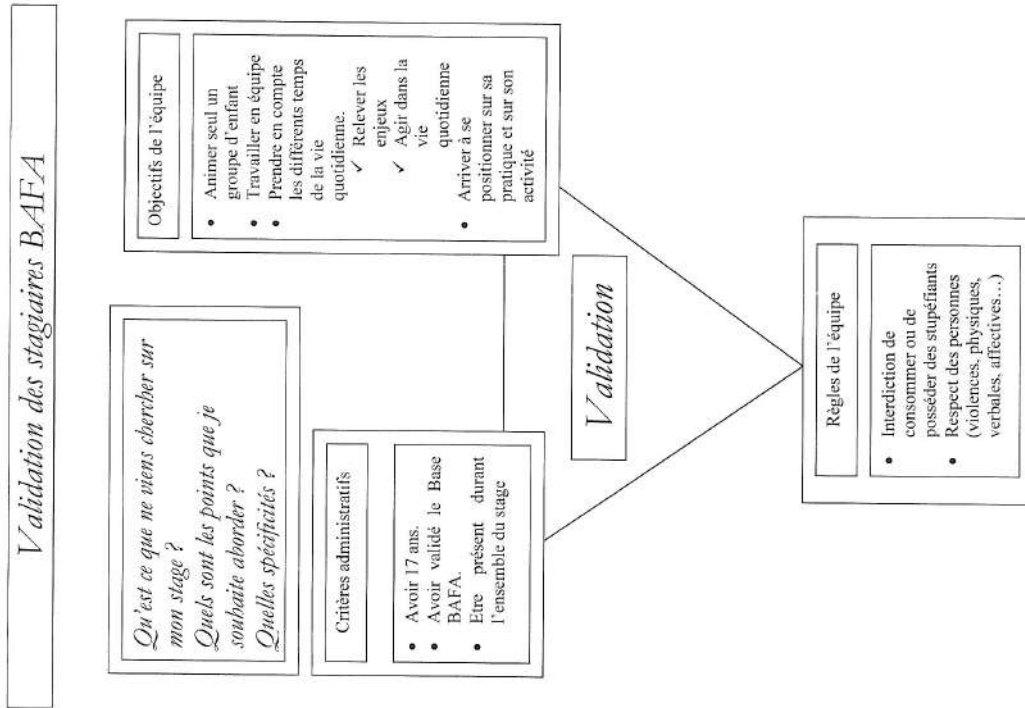
Organisation générale :

L'évaluation, qui permettra à l'équipe, à la fin du stage pratique de valider ou d'invalider l'animateur se déroulera en quatre temps dont la fréquence est chaque semaine.

- ✓ Un temps de présentation.
- ✓ Un temps T1 d'évaluation après une semaine
- ✓ Un temps T2 d'évaluation à la fin de la deuxième semaine.
- ✓ Un temps T3 de bilan à la fin du séjour.



En dehors des temps formels posés par l'équipe, le stagiaire ou l'équipe échangeront sur la pratique, le fonctionnement, l'organisation ou tout autre point repéré.
En cas de problèmes, d'autres temps d'échange seront mis en place.



Objectif 1 : Animer seul un groupe d'enfant

Pour l'équipe, un animateur en stage pratique doit pouvoir animer seul un groupe d'enfant. Pour ce faire, le stagiaire doit prendre en compte les caractéristiques de l'enfant (Age, rythme ...), doit connaître l'activité et prendre en compte l'ensemble des paramètres de la séquence d'animation (préparation, matériel, animation, rangement et évaluation). Pour évaluer cet objectif, nous observerons si l'activité est adaptée aux enfants; si l'activité est adaptée au rythme de la journée et du séjour; si l'animateur prend en compte les risques liés à l'activité et au terrain; si l'activité a été préparée; si l'animateur observe son activité et si l'animateur réajuste en cours d'activité ou pour les activités futures.

Auto évaluation	Temps 1	Temps 2	Temps 3
	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Hétéro évaluation	Temps 1	Temps 2	Temps 3
	Temps 1	Temps 2	Temps 3

Objectif 2 : Travailler en équipe

Pour l'équipe, un animateur en stage pratique doit pouvoir travailler en équipe, s'exprimer lors des réunions, argumenter ses positions et être force de proposition. L'animateur stagiaire doit aussi être à l'écoute et tenir compte des remarques et conseils formulés par n'importe quel membre de l'équipe. L'animateur stagiaire doit aussi formuler ses besoins et ses manques. Pour évaluer cet objectif, nous observerons si l'animateur se positionne spontanément, s'il propose et argumente; sa position au cours d'une réunion et s'il tient compte des remarques des membres de l'équipe ...

Auto évaluation	Temps 1	Temps 2	Temps 3
	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Hétéro évaluation	Temps 1	Temps 2	Temps 3
	Temps 1	Temps 2	Temps 3

Objectif 3 : Prendre en compte les différents temps de la vie quotidienne: relever les enjeux et agir

Pour l'équipe, un animateur en stage pratique doit repérer les différents temps de la vie quotidienne, repérer les particularités de chaque moment. Dans un second temps l'animateur stagiaire doit être acteur dans le fonctionnement défini en équipe. Pour évaluer cet objectif, nous observerons si l'animateur tient compte du fonctionnement; si l'animateur connaît les particularités alimentaires et médicales des enfants; si l'animateur est ponctuel; si l'animateur participe aux tâches de la vie quotidienne; si l'animateur veille au respect des lieux dont il a la charge (chambre d'enfant, chambre personnelle)

Auto évaluation	Temps 1	Temps 2	Temps 3
	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Hétéro évaluation	Temps 1	Temps 2	Temps 3
	Temps 1	Temps 2	Temps 3

Objectif 4 : Arriver à se positionner sur sa pratique et sur son activité

Pour l'équipe, un animateur en stage pratique doit pouvoir analyser ses actions, son attitude générale. Il doit connaître ses points forts et ses points faibles. Pour évaluer cet objectif, nous observerons si l'animateur évalue; si il arrive à formuler ses points faibles et ses points forts; s'il cherche des solutions et s'il se documente.

Auto évaluation	Temps 1	Temps 2	Temps 3
	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Hétéro évaluation	Temps 1	Temps 2	Temps 3
	Temps 1	Temps 2	Temps 3

UNE JOURNEE AU CENTRE

	OBSERVATIONS
7H30 Arrivée au centre et accueil des enfants et des parents	
8H Accueil des parents/accueil des enfants par groupe d'âge	
8H45 arrivée des bus	
9H30 appel et activités par groupe d'âge	
Peu avant 12H rangement des salles, des activités temps calme, pipi, mains propres selon l'heure du passage au self	
12H repas self par groupe planning	
13H temps libre (café, surveillance)	
13H30 temps libre : roulement (surveillance, café)	
14H appel et activités par groupe d'âge	
A partir de 16H rangement, temps calme, goûter	
16H30 arrivée, accueil des parents, activités de départ	
16H45 appel du bus	
17H départ du bus,	
17H45 retour des animateurs du bus	
18H regroupement des enfants dans la salle des Petits, mise en place de petits ateliers	
En parallèle rangement des salles, rangement de la régie	
18H30 bilan de la journée et préparation des journées suivantes	

NB : Certains horaires peuvent être modulés selon l'organisation du groupe

LES REUNIONS

AU 20.06.2008

Les bilans de fin de journée par groupe :**Objectifs :**

Elles doivent permettre de faire un zoom et les réajustements nécessaires:

- sur la journée type
- de faire un point sur l'organisation
- de faire un point sur les relations dans l'équipe, avec les enfants et les familles...
- préparation (projets, activités...)

Les réunions du lundi :

Permettent de faire une photographie de la semaine, un point sur la vie entre animateurs dans le groupe et sur la vie du centre, organisation générale, point sur les sorties à venir, les projets en cours, voir si ça communique entre les groupes, comment envisage t'on la semaine d'après...

10h30/12h00 réunion adjoints :

- organisation sur la semaine
- ressenti sur la vie du centre
- passage d'information
- qu'est ce qui sera dit aux RG ? à l'équipe ? par groupe d'âge ?

17h15/ 18H30 : réunion avec les responsables de groupes (veiller à ne pas être sur une activité du soir)

- point sur les objectifs et moyens mis en place lors du week end
- point sur l'équipe d'animation par groupe : évolution, problème
- point par groupe : projets, activités, vie quotidienne ...

18h30 : réunion entre adjoint et responsable du groupe, si besoin

19h00 : réunion tous ensemble

19h15 réunion par groupe d'âge.

Les Réunions adjoints :

Nous ferons le maximum pour avoir 1 temps formel dans la journée nous allons partir sur 10h30 et à adapter selon les besoins de la journée.

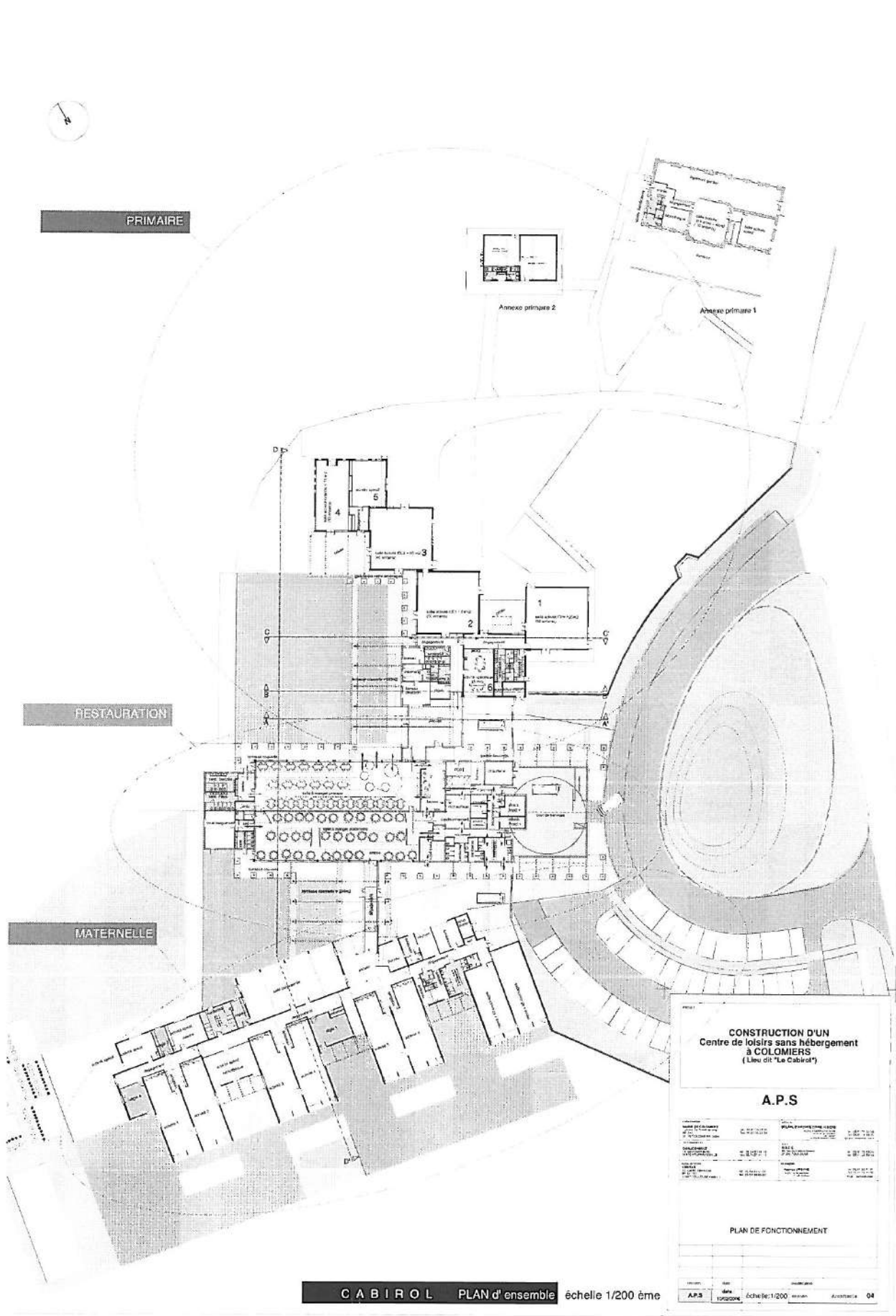
Des temps informels oui bien au contraire mais être vigilant de faire passer les informations par la suite afin de continuer à être cohérent

FICHE PROJET

OBJECTIFS :

-
-
-
-

DESCRIPTIF :**ECHEANCIER :****EVALUATION :**



CONSTRUCTION D'UN Centre de loisirs sans hébergement à COLOMIERS (Lieu dit "Le Cabrol")

A.P.S

Surface de terrain	0,55 2000	Surface bâtie	0,55 700
Surface de plan	0,55 700	Surface de plan	0,55 700
Surface de plan	0,55 700	Surface de plan	0,55 700
Surface de plan	0,55 700	Surface de plan	0,55 700

PLAN DE FONCTIONNEMENT

Titulaire	AP.S	Date	10/2000	Echelle	1/200	Annexe	04
-----------	------	------	---------	---------	-------	--------	----

C A B I R O L PLAN d'ensemble échelle 1/200 ème

