Jeu et animation. Ethnographie des formalisations éducatives du loisir des enfants

Baptiste Besse-Patin

▶ **To cite this version:**

Baptiste Besse-Patin. Jeu et animation. Ethnographie des formalisations éducatives du loisir des enfants. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2019. Français. NNT : 2019USPCD051 . tel-02078649v2

HAL Id: tel-02078649

https://theses.hal.science/tel-02078649v2

Submitted on 18 Mar 2021

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.

USPC
Université Sorbonne
Paris Cité

UNIVERSITÉ PARIS 13

Numéro d'ordre :

Université Paris 13

École doctorale **Érasme**

Unité de recherche **EXPERICE**

Thèse présentée par **Baptiste Besse-Patin**

Soutenue le **16 janvier 2019**

En vue de l'obtention du grade de docteur de l'Université Paris 13

Discipline **sciences de l'éducation**

Jeu et animation

Ethnographie des formalisations éducatives du loisir des enfants

Thèse dirigée par Gilles Brougère

Composition du jury

Rapporteur·e·s	Julie Delalande	professeure à l'Université de Caen
	Jean Houssaye	professeur émérite à l'Université de Rouen
Examinateur·e·s	Pascale Garnier	professeure à l'Université Paris 13
	Francis Lebon	MCF HDR à l'Université Paris 12
	Nathalie Roucous	MCF à l'Université Paris 13
Directeur de thèse	Gilles Brougère	professeur à l'Université Paris 13

Université Sorbonne
Paris Cité

UNIVERSITÉ PARIS 13

Université Paris 13

École doctorale **Érasme**

Unité de recherche **EXPERICE**

Thèse présentée par **Baptiste Besse-Patin**

Soutenue le **16 janvier 2019**

En vue de l'obtention du grade de docteur de l'Université Paris 13

Discipline **sciences de l'éducation**

Jeu et animation

Ethnographie des formalisations éducatives du loisir des enfants

Thèse dirigée par Gilles Brougère

Composition du jury

Rapporteur·e·s	Julie Delalande	professeure à l'Université de Caen
	Jean Houssaye	professeur émérite à l'Université de Rouen
Examinateur·e·s	Pascale Garnier	professeure à l'Université Paris 13
	Francis Lebon	MCF HDR à l'Université Paris 12
	Nathalie Roucous	MCF à l'Université Paris 13
Directeur de thèse	Gilles Brougère	professeur à l'Université Paris 13

L'Université Paris 13 n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses : ces opinions devront être considérées comme propres à leurs auteur·e·s.

Cette thèse a été préparée au sein de l'unité de recherche

EXPERICE
Université Paris 13, UFR LLSHS (D216)
99 avenue J.-B. Clément
93430 Villetaneuse, France

Site `https://experice.univ-paris13.fr/`

Naturel et rassurant, mais en même temps redoutable par son caractère fuyant, imprévisible, sans cesse ailleurs et au-delà, toujours prêt à surgir là où on ne l'attend pas et à disparaître quand on croît le tenir, le jeu est chose essentiellement déroutante, qui fascine et, dans une certaine mesure, inquiète.

J. Henriot (1989, p. 64)

Les individus auxquels j'ai affaire n'inventent pas le monde du jeu d'échecs chaque fois qu'ils s'assoient pour jouer ; ils n'inventent pas davantage le marché financier quand ils achètent un titre quelconque, ni le système de la circulation piétonne quand ils se déplacent dans la rue. Quelles que soient les singularités de leurs motivations et de leurs interprétations, ils doivent, pour participer, s'insérer dans un format standard d'activité et de raisonnement qui les fait agir comme ils agissent.

E. Goffman (1989a, p. 309)

Toute conduite autodéterminée est précédée d'une phase d'examen et de délibération, que nous pourrions appeler définition de la situation. [...]. Mais l'enfant vient au monde dans un groupe qui a déjà défini tous les grands types de situations susceptibles de se présenter, et qui a déjà élaboré des règles de conduites appropriées. L'enfant qui naît dans ce groupe n'a donc pas la moindre chance d'établir ses propres définitions.

W. I. Thomas (2004, p. 80)

Jeu et animation

Ethnographie des formalisations éducatives du loisir des enfants

Résumé

Cette enquête ethnographique porte sur les jeux pratiqués par les enfants, ou animés par des animatrices et des animateurs, au sein d'accueils de loisirs et de séjours de vacances en France. La première partie présente les sept cas principaux retenus, puis le déroulement et les conditions de l'enquête réalisée auprès d'enfants, de jeunes et de leur encadrement. Suivant les postulats de l'induction analytique le traitement effectué des données recueillies principalement par observation directe, cette enquête théorise un processus social de formalisation éducative du loisir des enfants à plusieurs niveaux. Centrée sur les interactions sociales, la deuxième partie analyse les situations ludiques et leurs formes lorsqu'elles sont définies par les animatrices ou initiées par les enfants. En comparant les modalités d'engagement et les ressources allouées, deux processus – la pédagogisation et la ludification – sont théorisés pour expliquer la variété des formes ludiques. La troisième partie étend les théorisations élaborées en élargissant l'analyse à d'autres cas négatifs et limites. Elle appréhende la formalisation des modes d'organisation selon trois dimensions : spatiale, temporelle, relationnelle. À travers leurs incidences sur les pratiques enfantines et animatives, deux autres processus – la collectivisation et l'individualisation – expliquent les variations du mode d'organisation où prennent place les formes ludiques jouées. La quatrième partie poursuit l'analyse de ce (double) processus de formalisation éducative des formes de l'animation du loisir en interrogeant le (semi) « *loisir éducatif* » des enfants et ce qu'implique, plus largement, « faire de l'éducation ».

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

---

Play and animation

Ethnography of the educational formalizations of children's leisure

Abstract

This ethnographic study focuses on games played by children, or led by supervisors, in leisure and holiday centres in France. The first part presents the seven main cases selected, then the conduct and conditions of the fielwork among children, young people and their supervisors. Following the assumptions of analytic induction to analyse the data collected mainly by direct observation, this study theorises a social process of educational formalization of children's leisure at several levels. Focusing on social interactions, the second part analyses play situations and their forms when they are defined by the supervisors or initiated by the children. By comparing the modalities of engagement and the resources allocated, two processes – pedagogization and ludification – are theorized to explain the variety of playful forms. The third part extends the theorizations developed by extending the analysis to other negative and borderline cases. It approaches the formalization of organizational modes according to three dimensions: spatial, temporal, relational. Through their impact on child and animative practices, two other processes – collectivization and individualization – explain the variations in the organizational mode in which the playful forms played take place. The fourth part continues the analysis of this (double) process of educational formalization of the forms of leisure activities by questioning the (semi) "*educational leisure*" of children and what is involved, more broadly, about "doing educationnal".

Keywords: play, sociocultural animation, leisure center, childhood, leisure, educationnal forms, ethnography, play studies, schooling

---

EXPERICE

Université Paris 13, UFR LLSHS (D216) – 99 avenue J.-B. Clément – 93430 Villetaneuse, France

Prélude

Les temps d'une thèse

Après quelques mois supplémentaires, passés la majeure partie du temps assis sur une chaise, devant un ordinateur, entouré de livres, de notes éparses et gribouillées en compagnie d'un fond sonore musical, arriver au terme d'une, parfois laborieuse, écriture donne une occasion rare. Étrange et unique, du moins, on peut l'espérer : se rendre compte du temps passé à pianoter devant un écran. Altérée par un quotidien mécanisé, et presque bien huilé, ma perception du temps a été pour le moins floue alors qu'une même forme d'expérience a rythmé voire orchestré ces derniers mois. Mêmes les rites d'interaction conventionnels s'en trouvent transformés quand les quelques personnes croisées hésitent, par politesse, puis interrogent d'un « et toi, ça va ? » La réponse simple, précise et évidente qu'elles connaissent – « j'écris » – rajoute quelques troubles à l'hésitation d'en savoir plus – « ça avance ? » –, et de prendre un risque supplémentaire, ou de changer poliment le sujet de la conversation.

Focalisé, absorbé, pris, parfois embourbé, concentré sur l'alignement de quelques mots, l'enchaînement et les transitions obscures, des tournures grammaticales… tordues, des corrections nécessaires, un fil à tenir d'un intérêt à maintenir, cette expérience de l'écriture paraît d'autant plus atypique lorsqu'elle est comparée à d'autres pratiques sociales, notamment estivales. Quand certain·e·s prennent des vacances, voyagent, déménagent, dorment, sortent, voyagent encore, se baladent, bronzent, se reposent, se restaurent… quelques-uns, plus rares, écrivent. L'ironie est appréciable lorsque cette expérience s'étend et se rallonge de quelques semaines supplémentaires – l'écriture n'étant pas une question d'heures – alors que les prévisions initiales sont allègrement dépassées.

Évidement, résumer une thèse à son écriture est réducteur et il est possible de pousser plus loin l'incongruité. N'est-ce pas « faire une thèse » en tant que tel qui serait une forme d'expérience singulière ? Dédier la majeure partie de ses pratiques à un seul engagement pendant plus de cinq ans ? Or, il s'en passe des choses pendant ce temps-là si l'on considère uniquement les événements nationaux : des élections, des grèves et des mouvements sociaux, des messes sportives, des faits divers, une ligne à grande vitesse… Et plus proche de mon échelle, à une période propice ou dans une classe d'âge socialement marquée – la « trentaine » – par, des mises en couple et aux séparations, des cohabitations, des mariages, des enterrements, des morts, des naissances, des embauches, des promotions ou des démissions… « Et toi, toujours dans ta thèse ? »

Aventures

Pour le moins engageante, cette expérience a été une *aventure*. Bonne ou mauvaise, il est difficile de se prononcer, mais une chose est sûre, elle sort de l'ordinaire si l'on en croit Simmel (2002). Après des semaines de terrain, d'enquêtes, de recherches d'indices émaillées de séminaires, et des mois d'écriture, autant de passages qui constituent la séparation de cette expérience du reste de la vie.

Personnelle et singulière, parfois étrange et décalée, l'aventure est d'abord celle d'une personne qui se confronte à des obstacles plus ou moins (im)prévisibles, sans qu'elle ait vraiment pu choisir de les affronter. Aussi périlleuse soit-elle, on peut se garder d'une héroïsation glorificatrice. À bien des égards, cette aventure s'est déroulée sous des hospices – des conditions économiques et matérielles – favorables à sa réalisation.

Deuxième principe de la même forme, par sa sérendipité, l'aventure donne le goût aux voyages et aux pérégrinations hasardeuses, souvent de papier. Pour n'en retenir qu'un exemple suffisamment marquant d'aventure littéraire, j'aurai eu le plaisir, non feint, de rencontrer à la croisée d'un article, la *transmogrification*. Terme curieux qui me donnera par la suite l'occasion de citer, très sérieusement, les déambulations philosophiques[1] – aventureuses, parfois – de Calvin & Hobbes (Watterson 1988).

Pour autant, ce n'est pas une thèse d'aventure, dont vous serez le héros ou la héroïne, et en espérant que le temps de lecture sera moins laborieux que celui de l'écriture, je ne peux conclure que par une invitation : « *Let's go exploring!* »

Remerciements ⁉

Exercice rituel. La lecture d'une thèse commence souvent par ces premières pages où l'on découvre quelques coulisses plus frivoles et légères d'un manuscrit aux propos graves et profonds. Après la lecture de plusieurs thèses, ou seulement de cette partie, on remarque aisément les redondances et les tentatives d'originalité pour marquer la déférence – toute en nuances subtiles – à la direction de thèse, souligner le travail collectif avec les collègues du laboratoire et saluer les parenthèses offertes par les proches et le soutien familial. Doctorant, on peut déjà imaginer ce que l'on pourrait écrire au risque du malaise d'oublier une personne tout en hésitant sur le style employé naviguant entre le lyrisme, parfois exagéré, et la naïveté béate. L'ironie douteuse est une autre possibilité.

Il serait d'autant plus facile de céder à l'illusion biographique pour reconstruire une carrière pertinente, et ce dès le plus jeune âge, quand je m'intéressais, déjà, beaucoup au coin-jeu. Il paraît. Les première fois, j'avais finalement donné raison à la prophétie auto-réalisatrice de celle qui m'avait prédit un « futur universitaire » (Besse-Patin 2011b, p. v). Après avoir tenté de remercier les personnes qui ne le sauraient jamais la deuxième fois (Besse-Patin 2012a, p. v), je me devais de trouver une nouvelle alternative pour détourner cet exercice incontournable une dernière fois même si d'autres anecdotes coïncideraient avec l'occasion, non loin du square Trousseau ou pendant une journée d'études, le 18 janvier 2013, dans la salle T204.

Sans me défiler plus longuement, quelques indices. La bibliographie comme l'index

1. Elles viennent s'ajouter et s'accomoder de quelques inspirations issues de philosophes perses.

peuvent représenter les dettes intellectuelles, et elles sont… lourdes [2]. Probablement qu'elles ne seront jamais « épongées [3] » par cette contribution. Même si elles sont annexées de façon dématérialisée, le millier de pages de notes prises et – patiemment – retranscrites recèle les personnes qui ont toléré voire accepté une présence étrange d'un « monsieur-qui-écrit-tout-petit » pendant plusieurs jours, s'interrogeant – fort justement – sur l'intérêt à travailler sur un objet aussi trivial, le jeu, voire à être payé pour le faire. Enfin quelques remarques, plus ou moins explicites, émaillent le texte mais il reste à les trouver.

Annonces et conventions

Avant d'en venir au corps principal de la thèse et de l'enquête réalisée, la liste suivante donne des indications utiles sur les conventions employées.

— Autant que faire se peut, j'ai suivi les recommandations de la revue Tracés [4] pour féminiser – ou « démasculiniser » – les textes scientifiques. De plus, en raison de la féminisation majoritaire des professionnel·le·s de l'animation – autour de 70 % – constatée dans d'autres métiers relationnels ou du *care* (assistantes maternelles, enseignantes, infirmières…), le choix a été de privilégier l'utilisation d'une forme générique féminine et d'utiliser, quand cela était nécessaire, le terme masculin pour les animateurs concernés.

— L'usage des guillemets est essentiellement réservé [5] aux citations extraites de références consignées dans la bibliographie ainsi qu'aux échanges observées et rapportées des sites d'enquête, eux aussi réunis dans les annexes dématérialisées (voir annexe A page 561) à la différence qu'ils sont en « *italique* ».

— Pour différencier rapidement les animatrices des enfants, les premières ont leur prénom indiqué en Petites majuscules contrairement aux seconds. Les autres membres de l'encadrement (la direction, les personnes dites « *de service* » et les intervenant·e·s spécialisé·e·s…) voient leur qualité précisée au besoin.

— Les citations d'œuvres anglaises non traduites l'ont été par mes soins sauf indication contraire.

— Un certain nombre d'outils d'édition ont été utilisés pour (tenter de) faciliter la lecture en insérant des renvois vers des sections ultérieures ou des sections dans les parties précédentes, en indexant les auteur·e· cité·e·s et en listant les tableaux et les figures affichées.

— La version électronique du manuscrit dispose de liens attachés (aux références, aux renvois, aux titres du sommaire ou de la table des matières, l'index…) censés faciliter

2. Par un malencontreux hasard, le directeur de thèse est (bien) le plus cité. De la même façon, les travaux des membres du jury sont plutôt (bien) placés.

3. Et parce qu'elles ne sont qu'intellectuelles, ces dettes doivent beaucoup à Alexandra Elbakyan.

4. Accessibles en suivant ce lien.

5. Comme le soulignent Humblot (2011) et Sarcinelli (2015), il aurait pu être utile de marquer une distance critique ouvrant une analyse sociologique aux allants de soi naturalisés que recouvrent les termes « enfant », « jeune », « adulte », en les associant à des guillemets. Mais ils auraient pu aussi accompagner les termes « loisir » ou « éducation » par la variété des usages sociaux qu'ils recèlent selon les situations. Plutôt qu'alourdir, un peu plus – typographiquement – le corps du texte au risque des malentendus sur le statut des citations, cette remarque liminale assure un usage de ces notions qui s'écarte du sens commun de ces catégories univoques, réifiant des préjugés et des stéréotypes essentialisants.

la navigation.

— Enfin, de nombreux extraits des notes prises durant l'enquête sont cités dans le cours du texte et ils disposent d'une mise en page spécifique détaillée ci-dessous.

Nom terrain jour α	Heure relevée. La description de la situation, du jeu éventuellement pratiqué et de son *nom* ou de *marque* mis en emphase, parfois animé par une ANIMATRICE et un groupe d'enfants. Heure continuée. La situation suit son cours avec les protagonistes précédents.
	Heure plus tardive. Ce tiret signifie que la situation déjà évoquée continue lors d'une autre prise de notes qui a été entrecoupée d'une autre observation non citée (et présente dans les retranscriptions extensives). Il arrive, d'ailleurs, que des […] soient réalisées afin de ne conserver que le passage pertinent au propos.
jour β	Ce saut plus marqué indique que cette situation ne s'est pas déroulée le même jour que la précédente et prend place sur le même terrain contrairement à la suivante.
Terrain jour γ	Cette quatrième situation pour cette dernière possibilité vient marquer le changement de terrain et, *a priori*, la situation citée offre une comparaison utile.

Il arrive, assez fréquemment que les situations exposées soient associées, en plus, à d'autres renvois dans le corps du texte (Terrain, jour λ, 22h22) qui indiquent l'existence de situations comparables et complémentaires en rapport avec le propos et l'analyse effectuée. Mais, par soucis de concision ou de pertinence, elles ne pouvaient être abordées *in extenso* tout en restant accessibles en annexe (voir annexe A page 561). Point de détail, si le terrain ou le jour ne sont pas précisés, ce renvoi concerne implicitement ce même site et ce même jour.

Sommaire

Résumé xi

Prélude xiii

Sommaire xvii

Introduction 1

I Cadres de l'enquête 19

1 Une ethnographie processuelle et multisituée 21

II Formes ludiques et pratiques animatives 53

2 Des « *jeux libres* » et des « *jeux dirigés* » 55

3 Des jeux et des engagements 87

4 Des jeux et les conditions de jouabilité 117

5 Des jeux ou des « *activités* » 149

III Formes ludiques et formes animatives 187

6 Le centre de loisirs au quotidien 189

7 Formes animatives et formes loisives 223

8 Formes animatives et formes éducatives 261

9 Les formes de l'animation 303

IV Formes ludiques entre loisir et éducation **339**

10 Les ambiguïtés du « *loisir éducatif* » **341**

11 « Faire » de l'éducation **385**

Conclusions **431**

Bibliographie **447**

Acronymes **553**

Liste des tableaux **557**

Table des figures **559**

A Le corpus des données **561**

B Documents divers **563**

Index **613**

Table des matières **631**

Introduction

Tulipe jour 15

11h08. Avec plus ou moins d'entrain, les enfants entortillent la laine et peignent les bouts de bois sous le regard perçant de Léa. À côté, Christian s'est couché dans les coussins, parcourt une BD et va voir la liste des enfants inscrits sur le bureau. Quentin s'est installé sur le tapis et construit un chalet en utilisant les figurines en plastique.
11h11. Léa prévient Corentin, encore assis au bureau, qu'elle va « *assurer le rangement* ». Pendant ce temps, elle soumet l'idée que « *ce serait bien que tu prennes en charge ceux qui ont fini, pour faire un jeu ou…* » Il acquiesce et opine en se levant. Il regarde autour de lui : Rémi lit, Christian dessine, Quentin est dans la construction d'une ferme… L'animateur leur demande « *ce qu'ils font de beau* » en s'accroupissant près d'eux sur le tapis. L'animatrice renchérit : « *Allez ! – Ben regarde…* » réplique-t-il interloqué, en haussant les épaules et en indiquant Quentin manipulant les figurines. Il semble… perplexe. « *C'est pas grave, ce n'est pas un temps libre* » dit-elle en passant, les pinceaux en main qu'elle va laver aux lavabos dans le couloir.
11h13. Du coup, Corentin demande : « *Bon qui veut faire un jeu ? – Quoi ?* » interroge Christian, curieux. « *Un Jungle speed ? – Mouais…* » et l'animateur va le chercher. Arno propose de « *jouer à Puissance 4* » et Léa le renvoie vers l'animateur parce qu'elle « *s'occupe de ceux qui finissent* ». Puis elle fait savoir qu'elle « *n'est pas contente* » vu que le « *Mastermind n'est pas rangé* » et encombre une table.
11h16. Léa interpelle Pierrine afin qu'elle range ses bâtons, les pinceaux utilisés et la palette oubliée « *au lieu de dessiner au tableau blanc* ». Elle souffle, irritée. Sur le tapis, Rémi s'est joint à Quentin à la construction du chalet. Christian dessine en simulant des cabrioles sur le tapis. Arno enfile des pions du *Puissance 4* dans le tablier et il invite Rémi à son passage et celui-ci acquiesce en proposant : « *Mais on joue au Puissance 5 ! – D'accord* ». Quentin a proposé de « *faire une cabane* » à Christian qui s'exclame d'un enthousiaste : « *Oh oui !* » Les coussins sont rapidement récupérés…
11h18. Corentin revient avec le sachet du *Jungle speed* de la pièce voisine et l'agite. Christian quitte le tapis à la vue du jeu et s'approche. Arno se rajoute « *Oh moi !* » et Rémi le suit. L'animateur rappelle Quentin qui décline. « *Non mais t'avais dit oui ! – Non…* » réfute-t-il sans se démonter. Léa intervient : « *Quentin, ce n'est pas un temps calme où tu fais ce que tu veux. Il est allé spécialement le chercher donc, tu vas faire une partie au moins et, si ça se trouve, tu vas t'éclater et tu voudras en faire une deuxième !* » Il sort du tapis à reculons en traînant les pieds avec la couverture violette sur la tête. Corentin insiste : « *Même Arno vient alors qu'il ne connaît pas les règles* ».
11h20. Derrière eux, Pierrine dessine tout de même au tableau blanc… et Rémi va se déguiser avec une cape. Léa le complimente : « *T'es beau comme un prince toi !* » Je change de pièce.
11h24. Attablés dans la pièce voisine, Corentin est dubitatif et se demande la signification d'une carte du *Jungle speed* que les enfants ne connaissent pas non plus. Il s'agit de la carte « couleur ». Pour l'instant, l'animateur refuse les interprétations des enfants et défausse la carte après avoir fouiné dans le sachet. La partie commence tant bien que mal.

En guise de préambule, cette courte séquence – de 16 minutes – introduit simplement un problème éminemment complexe sur lequel repose l'enquête menée. Elle permet de donner la tonalité ethnographique ou l'approche résolument empirique qui orchestre le manuscrit en privilégiant la mise en avant des situations observées sur les terrains parcourus. Doublement introductive, son examen – forcément partiel – va jalonner les prochaines sections pour présenter les objets explorés et leur trivialité, leur traitement inscrit dans une tradition sociologique qui se plie à la « discipline de l'enquête » promue par Katz (2010a, p. 51) et « comment les descriptions de la vie sociale forcent d'elles-mêmes l'attention explicative » (voir aussi Katz 1997, 2001c, 2002, 2012).

L'absurdité d'une proposition saugrenue

Rien de tel pour entrer dans le vif du sujet. D'apparence anodine voire banale, la thèse pourrait pourtant s'abréger dans cette situation si l'on prend soin de s'y attarder. À lui seul, ce haussement d'épaule confus de Corentin résume et condense un paradoxe qui, de prime abord, paraît absurde. Face à la demande de sa collègue, l'embarras de l'animateur est visible et on peut l'interpréter ainsi : « À quoi bon proposer un jeu à des enfants qui jouent déjà ? » À la vue des enfants occupés sur le tapis entre la lecture, le dessin ou avec des figurines, l'animateur ne voit pas ce qu'il pourrait faire de plus et l'exprime dans sa réponse. Comme une évidence, il suffirait de regarder pour se rendre compte que la « *prise en charge* » ou « *faire un jeu* » n'est pas nécessaire avec ces enfants. Autrement dit, un malentendu recouvre le jeu entre les interprétations de Corentin et Léa. Voilà le point de départ de l'enquête, le problème – certes réduit – qu'elle va chercher à expliquer.

Par ailleurs, cette mésinterprétation est confirmée par la deuxième remarque de l'animatrice qui ne partage pas le même avis que son collègue et encore moins sa perplexité. Bien que les enfants indiqués soient déjà accaparés, elle insiste pour que Corentin leur propose un jeu. *A priori*, si l'on suit le raisonnement de l'animatrice, ce n'est « *pas grave* » et ce n'est pas une raison suffisante pour s'abstenir de proposer un *autre* jeu. La particularité de cet autre reste implicite mais le message est semble-t-il reçu par l'animateur. Comment différencier les jeux ou les pratiques enfantines et le jeu annoncé par l'animateur ? Comme le laisse entendre l'animatrice, les premiers seraient-ils moins importants voire secondaires par rapport au deuxième ? Sur quoi reposerait cette distinction ? Le problème se précise.

Ces premières questions peuvent être redoublées lors de la proposition de Corentin jusqu'au moment où il rapporte un jeu de société. Entretemps, Pierrine continue de dessiner, Rémi et Quentin poursuivent la construction d'un chalet pour des figurines, Christian prolonge son dessin en attendant et accepte avec un enthousiasme plus marqué l'invitation de Quentin pour « *faire une cabane* » et, malgré le refus de l'animatrice, Arno entame une partie avec Rémi. Au retour de l'animateur, on constate que les interprétations précédentes conservent leur pertinence. Qui plus est, on peut noter que si Arno se voit refuser son invitation par Léa, Quentin ne peut se soustraire à celle de Corentin que renforce la remarque de sa collègue.

Suivant un degré d'engouement variable, l'empressement des enfants est plus ou moins mesuré entre la réticence de Quentin et l'envie presque pressante de Christian. Dans tous les cas, trois garçons sont réunis et attablés avec Corentin dans la pièce attenante pour débuter une partie d'un jeu de société. À la lecture de la dernière vignette citée et des suivantes, son

déroulement va être émaillé de quelques difficultés pour l'animateur devant les frasques de Quentin, contraint à participer (11h30). Pour conforter le paradoxe soulevé, le jeu animé venant remplacer les pratiques enfantines ne provoque pas le type d'effervescence auquel on peut s'attendre, du moins si l'on en croit les réactions de Corentin. Le paradoxe s'épaissit alors : « À quoi bon proposer un jeu à des enfants qui jouent déjà d'autant plus s'il provoque un incident ? »

Par ailleurs, les dispenses de Rémi qui continue à se déguiser ou de Pierrine qui reprend les tracés de son dessin peuvent paraître étonnantes après la justification de Léa. Est-ce à dire que certains enfants se voient réserver un traitement particulier ? Le problème paradoxal devient une véritable énigme. Plus largement, on peut s'interroger sur la répartition du travail entre l'animatrice et l'animateur. En effet, si on reprend le début de la séquence, les enfants manipulent de la laine, de la peinture, de la colle et des bouts de bois sous l'égide de l'animatrice pour confectionner des mobiles (10h34). Manifestement, les garçons ont terminé les premières étapes en avance de cette « *activité* » distinguée du « *temps libre* » et du « *temps calme* » par Léa, dont l'expression suffit à justifier et confirmer la nécessité de la proposition de Corentin, pour lui comme pour les garçons concernés. Que recouvrent ces notions et comment ces « temps » organisent les pratiques ludiques ?

À partir de cette situation pour le moins problématique et l'ensemble de questions qu'elle soulève, les prochaines sections indiquent les éléments principaux des analyses menées au cours des prochains chapitres.

Une énigme mais connue

Emblématique, cette situation constitue un point de départ pour étudier les relations entre le jeu et les « pratiques animatives ». Malgré un néologisme, cette notion empruntée à Ndiaye (2007) s'avère pertinente. D'une part, elle s'éloigne du vocabulaire éducationnel qui traverse voire sature le monde de l'animation et des Accueils Collectifs à caractère éducatif de Mineurs (accem) [6] (dans les projets d'animation, leurs objectifs pédagogiques et opérationnels, leur évaluation, les projets pédagogiques et éducatifs des accueils dits à « caractère éducatif » …) et évite les qualificatifs « éducatives » et « pédagogiques » qui laissent entendre un travail directement attaché à l'éducation du fait, ou non, de l'encadrement d'enfants. En effet, l'animation concerne aussi les adultes dans diverses institutions dédiées au loisir et il existe des institutions accueillant des enfants qui n'élaborent ni intentions ni organisation ni pratiques présentées comme éducatives. D'autre part, cette notion inclut la singularité de la « pratique d'animation » partagée par d'autres sphères sociales qui utilisent une fonction d'animation (le monde de la formation et de l'enseignement, le monde du spectacle…). D'autant que les animatrices ne se limitent pas à l'« animation » d'activités mais assurent d'autres fonctions

6. Dénomination générale, elle englobe les Accueils de Loisirs (al) – anciennement les Centre de Loisirs Sans Hébergement (clsh) – qui accueillent les enfants durant les temps dits « extrascolaires » (mercredis et vacances) et les Séjours de Vacances (sv) – anciennement les Centre de Vacances (cv) – qui intègrent un hébergement ainsi que les accueils périscolaires, parfois dénommés Accueils de Loisirs Associés à l'École (alaé) ou Centres de Loisirs Associés à l'École (claé). Ces catégories réglementaires ne sont pas à confondre avec les organismes gestionnaires (collectivités locales, comités d'entreprise, associations, entreprises…) ou les types d'établissement qui organisent et proposent des loisirs à destination des enfants et des jeunes et parfois à des adultes (une Maison des Jeunes et de la Culture (mjc) ou un centre social par exemple, les centres d'animation, de quartier…).

(de surveillance ou de soin, par exemple) qui sont comprises dans les pratiques animatives.

Mais en prenant comme point de départ les données empiriques issues de l'enquête de terrain, les pratiques animatives et les pratiques ludiques enfantines considérées ne peuvent se circonscrire à une seule discipline scientifique (histoire, sociologie, psychologie…) et encore moins à leurs sous-divisions internes (sociologie de l'éducation, sociologie de l'enfance, sociologie du loisir…). En ce sens, on rejoint la « misère de la division du travail sociologique » que critique Lahire (2005b) en s'appuyant notamment sur le cas des « pratiques culturelles adolescentes » qui dépassent les cloisonnements sociologiques, cette division pouvant s'avérer « fatale » pour appréhender et comprendre les pratiques sociales dans leur épaisseur et dans toutes leurs dimensions.

Si les sciences de l'éducation peuvent se targuer de leur pluridisciplinarité ou d'une « approche multiréférentielle » (Ardoino 1993) pour aborder les situations éducatives, elles ne sont pas épargnées par des spécialisations ou une centration sur l'institution scolaire. Pour Monjo (1998), la majeure partie des travaux des sciences de l'éducation était toujours « prisonni[ère] d'un paradigme scolaire » non sans lien avec les demandes sociales pour analyser et améliorer les pratiques enseignantes et leur formation, lutter contre l'échec et réduire les inégalités scolaires ou encore modifier l'organisation scolaire dont ses « rythmes ». Considération[7] que l'on retrouve encore chez Poizat (2014, p. 33) pour qui « [e]n France, la réflexion sur l'éducation demeure étrangement cantonnée pour sa plus grande part au domaine de l'École ». Plus récemment, le rapport à propos de « la recherche sur l'éducation » donne un aperçu global des travaux français et la contribution consacrée à l'animation et à l'éducation populaire de Francis Lebon rappelle ces mêmes constats (Thibault et Garbay 2017, p. 154-155).

Méconnue mais connue, ce jeu de mots admissible vient souligner deux dimensions de cette enquête. D'une part, elle porte sur des objets marginaux et, de ce fait, méconnus, comme l'explique la prochaine section où l'on s'intéresse au(x) jeu(x) des enfants et des animatrices durant le loisir et dans des établissements « non scolaires ». Néanmoins, cette méconnaissance n'empêche pas l'existence de nombreux travaux – notamment en langue anglaise – qui traitent de ces mêmes objets – individuellement ou non – dans des contextes différents (historiquement, géographiquement, culturellement, socialement…) à partir d'ancrages disciplinaires variés. D'autre part, cette multiplicité des objets explorés et leurs entremêlements possibles rend difficile l'exercice inévitable de la présentation d'un état des connaissances à partir d'une revue de littérature initiale. Nécessitant une question circonscrite et des objets précis pour être opérant dans une logique déductive, sa pertinence dans une démarche inductive est moins probante et justifie l'emploi d'une approche méthodologique particulière.

La trivialité des objets explorés

« Une réflexion sur un objet futile ne peut être qu'une réflexion futile. » (Brougère 1992, p. 10) Ce jugement hâtif opposé à l'étude du jouet résume un ensemble de caricatures qui orientent les perceptions de cet objet. À quoi bon l'étudier ? De la même façon dans son « état des lieux et perspectives » des sciences du jeu, P. Schmoll (2011, p. 11) souligne, et regrette, que l'étude du jeu est « encore en France un champ émergent, qui reste souvent considéré comme

7. On pourrait se risquer à une généralisation rapide mais c'est un constat voire une critique souvent portée par celles ou ceux qui ne travaillent pas (que) sur l'institution scolaire (voir aussi Houssaye 2005c).

futile, en quelque sorte à l'image de leur objet. » Est-ce à dire que cette enquête est d'ores et déjà contaminée par cette futilité ? En effet, les objets de recherches étudiés se trouvent enfermés derrière la « barrière de la trivialité » (Sutton-Smith 1970).

Cette notion invoquée par Sutton-Smith (1968, 1972) lui est utile pour critiquer l'absence de recherches centrées sur les jeux ou les jouets, en tant que tels, sans qu'ils soient uniquement employés pour étudier des phénomènes psychologiques, notamment, mais aussi pour contester cette barrière socialement établie par une civilisation centrée sur le travail. Par exemple, comment comprendre autrement le peu d'intérêt de biologistes ou de psychologues qui, partant du principe de l'adaptation, considèrent que « tout ce qui est amusant et qui n'a aucune valeur de survie évidente peut difficilement avoir une importance critique » (Sutton-Smith 1970, p. 3). De ce fait, de nombreuses pratiques constitutives du folklore enfantin sont peu étudiées [8] et trop rapidement écartées pour leur aspect « non sérieux ». En s'appuyant sur les façons de jouer des enfants au *Tick Tack Toe*, un morpion, J. M. Roberts, Hoffmann et Sutton-Smith (1965) et Sutton-Smith et J. M. Roberts (1967) montrent pourtant la complexité et les subtilités des pratiques enfantines et leurs différenciations sociales que la théorie des jeux n'explique pas rationnellement. On conteste moins cette barrière qu'on ne la constate, en l'état. D'une part, on tient surtout à l'indiquer pour la prendre en compte dans le déroulement des analyses ultérieures sans revendiquer pour autant une légitimité scientifique ou contrer la hiérarchisation sociale des thématiques de recherches. En l'occurrence, le jeu – et le loisir par extension – ou l'enfance pèsent peu face aux recherches s'intéressant à l'éducation sous sa forme scolarisée et ses professionnel·le·s de l'enseignement et de la formation. D'autre part, et peut-être qu'à l'issue de l'exposition de la thèse, on parie plutôt sur la vérification de la proposition de Sutton-Smith (1970, p. 8) estimant que l'étude d'objets considérés comme triviaux peut aboutir à des théorisations qui contribuent à une meilleure compréhension du monde social. D'une certaine façon, « ce travail ne traite donc que de ce qui est secondaire » (E. Goffman 1991, p. 22) mais ce n'est pas forcément un inconvénient lorsqu'on connaît les difficultés générées et les travers possibles des recherches sur des questions socialement vives (Charlot 2008).

La frivolité du jeu

Que ce soit en France (Arleo et Delalande 2011a, p. 9) ou au Royaume-Uni (Bishop et M. Curtis 2001, p. 7 ; Lanclos 2003, p. 151), pour n'en relever que les constats récents, plusieurs chercheur·e·s témoignent des difficultés à étudier le jeu en lui-même, les objets employés – des jouets manufacturés ou non – et les pratiques ludiques des enfants ou des adultes. Comme l'avance Thorne (1993, p. 5), le jeu a été « trivialisé » et s'est vu attribuer une connotation négative en étant rattaché à l'enfance et, par extension, à la psychologie. Frivole voire futile, il ne peut devenir un objet sérieux de recherches – en tant que tel – sans risquer de contaminer les travaux des chercheur·e·s qui s'y risqueraient. Qui plus est, quand il apparaît, c'est moins le jeu qui est étudié que les phénomènes que l'on peut observer à travers lui comme le suggère Schwartzman (1979, p. 240) : « En raison de notre tendance à ne pas regarder le jeu, il est facile de le considérer comme une imitation, parce que nous

8. Si l'analyse de Hirschfeld (1999, 2002, 2003) pourrait abonder en ce sens, en considérant que les anthropologues « n'aiment pas les enfants » en raison de cette trivialité qui aurait généré des ethnographies tardives (Benthall 1992), LeVine (2007) produit une critique convaincante à partir de sa recension de nombreux ouvrages d'anthropologie.

pouvons alors étudier le monde des adultes et puisque nous savons que le jeu est une imitation, pourquoi nous donner la peine de le regarder ? »

Si c'est particulièrement vérifiable pour les travaux en psychologie, où les situations de jeu plus ou moins artificielles sont l'occasion de provoquer, d'observer voire d'évaluer des comportements recherchés, on peut constater une tendance proche dans les travaux sociologiques. Comme l'avançait J. Henriot (1989) et l'a montré Brougère (1993) en passant en revue plusieurs travaux classiques, de nombreux auteur·e·s perçoivent et utilisent le jeu comme une métaphore des actions humaines – plus ou moins rationnelles et réglées en vue d'un but – ou de la société elle-même, sorte de jeu grandeur nature réunissant des joueurs qui s'ignorent d'une partie à laquelle ils doivent prendre part. Pour n'en citer qu'un exemple récent, l'ouvrage dirigé par Mermet et Zaccaï-Reyners (2015) – *Au prisme du jeu* – réunit un ensemble de contributions où le jeu sert de « prisme », de « filtre, une loupe, un moyen » (Brougère 1993), pour analyser diverses pratiques sociales.

L'oisiveté du loisir

Dans un article ancien, Giddens (1964) constate que les travaux sur le loisir souffrent de la même barrière de trivialité que les travaux sur le jeu. Si on peut difficilement soutenir que le loisir n'a pas été l'objet de travaux en sciences sociales – depuis les travaux princeps de Dumazedier (1962) et son intention de montrer son importance sociale –, il n'en reste pas moins qu'à part des continuations – souvent par d'ancien·ne·s étudiant·e·s –, la sociologie du loisir ne s'est pas imposée parmi les objets principaux ou, du moins, parmi les réseaux et comités thématiques des sociologues français·es. Par extension, le métier qui « agit dans et sur le loisir des autres » (Poujol 1989, p. 78) ou qui « travaille dans et sur les temps libres des autres » (V. Bordes 2007a, p. 102), en un terme l'animation [9], est difficilement perçu comme légitime socialement. Et qu'en est-il des travaux sur l'animation ?

Camus et Lebon (2015a, p. 9) introduisent leur ouvrage par une question directe : « L'animation peut-elle être digne d'un intérêt scientifique ? » Ils notent ensuite que la « forme d'indignité sociale qui frappe l'animation […] semble condamner toute initiative d'enquête, d'analyse, de publication… qui consacrerait du temps et de l'énergie à un objet futile. » Objet « accessoire » et « périphérique », leur ouvrage constitue une tentative récente de contribuer à une « sociologie de l'animation » voire à la sociologie en général, qui dénote à côté de « l'abondante littérature indigène » (Camus et Lebon 2015a, p. 11) ou de la production d'« intellectuels d'institution » (Mauger 2015 ; voir aussi Lebon 2008), c'est-à-dire des chercheur·e·s plus ou moins positionnés à l'université tout en étant partie prenante ou issu·e·s du monde de l'animation. Par exemple, de nombreux travaux entre les années 1970 et les années 2000 se sont portés sur le métier, ses fonctions et leur définition, sa professionnalisation et sa reconnaissance sociale (Augustin et Gillet 2000 ; Besnard 1980, 1985 ; Gillet 1995 ; Mignon 1999 ; Poujol 1989 ; Simonot 1974). À l'inverse, on peut rappeler les constats de Précas (1984,

9. Qui plus est, la fonction d'animation ou son domaine d'application est relativement floue. Si on peut dénombrer les dénominations multiples et variables des intitulés des nomenclatures du code des métiers (Augustin et Gillet 2000, p. 114 ; Lebon et de Lescure 2007, p. 24), on peut se reporter aussi à d'autres mondes sociaux comme l'animation commerciale (voir Licoppe 2006), les « animateurs de télévision » (Pasquier et Chalvon-Demersay 1988) ainsi que les « animateurs de chat rose » (Stoian 2011). Évidemment, si toutes ces pratiques sociales ne sont pas équivalentes, on peut estimer qu'elles partagent un « air de famille » pour reprendre l'expression de Wittgenstein (1961).

2004) qui, à vingt ans d'intervalle, comme Besnard (1978) dans la rare note de synthèse sur les recherches concernant l'animation, du peu de travaux qui s'intéressent aux pratiques réelles – et pas uniquement prescrites – des animatrices.

Le « petit objet » de l'enfance

Dernier objet concerné, et non des moindres, les enfants et l'enfance sont-ils encore un « petit objet insolite » comme l'interrogeait Sirota (2006b) ou ils sont effectivement soumis à « l'indifférence sociologique » pour reprendre une autre expression de Sirota (2010) ? Si l'on ne cherche pas à répondre à cette question, il n'empêche que l'étude du « fantôme ressuscité » (Sirota 1994) est sujet à controverses et alimente les débats qui entourent la délimitation du champ de la sociologie des enfants et de l'enfance (Mollo-Bouvier 2006 ; Montandon 2006). En s'appuyant largement sur les travaux anglophones liées à la « nouvelle sociologie de l'éducation » (Montandon 1998 ; Sirota 1998c), la constitution d'un domaine d'étude propre se confronte aux divisions disciplinaires – dont l'hégémonie de la psychologie – et aux subdivisions sociologiques centrées sur les institutions qui prenaient en charge l'enfance et les enfants (famille, école…) et, plus largement, à une notion fondatrice : la socialisation.

Peut-on étudier les pratiques enfantines, leurs traditions et leurs cultures, les particularités de leurs socialités et leurs points de vue sur des mondes sociaux, leurs possessions et leurs échanges ? Comme le rappelle Perronnet (2015, p. 3), « [l]es recherches sur l'enfance ont ainsi fait l'objet de nombreuses dévalorisations, et les pionnières américaines de la sociologie de l'enfance ont été accusées de pratiquer une "kitchen research" » (voir C. Mitchell et Reid-Walsh 2002, p. 19), expression qui traduit explicitement la déqualification pour ces objets de recherche. Face ou à côté d'autres objets autrement plus sérieux, dont l'éducation familiale ou scolaire, les pratiques enfantines et notamment, celles liées à leur loisir, sont peu explorées ; sauf, peut-être, à le transformer en « face cachée de l'éducation » (de Vulpillières 1981).

Pour résumer brièvement, et on l'aura compris, cette thèse se trouve à la croisée d'un ensemble de petits objets qui, pris individuellement, ont pu être explorés dans plusieurs contextes mais dont la rencontre ou le croisement – le loisirs des enfants et leurs jeux encadrés par des animatrices – est rarement interrogée vue leur trivialité.

Une contribution circonscrite

Introduire une thèse en annonçant d'emblée sa portée relative est passablement incongru alors que les usages rhétoriques usuels visent, plutôt, à assurer sa primeur en défrichant des terrains vierges jusqu'ici inexplorés par d'autres enquêtes voire en l'abordant sous un angle disciplinaire novateur et insistant sur l'importance du problème (social) traité (Merton 2018). Au vu de la trivialité supposée du paradoxe de Corentin, on compte surtout s'appuyer sur des travaux, des notions, des concepts et des approches qui ont d'ores et déjà démontré leur heuristicité. Selon un principe de cumulativité et quelques précautions, ce travail est avant tout une contribution située historiquement et scientifiquement à partir de données localisées. Ces dernières assurent forcément une nouveauté, mais l'analyse qui en est tirée n'ambitionne pas une originalité radicale si ce n'est le développement d'une perspective « négligée » (E. Goffman 1964).

Un situationnisme méthodologique

Comme le laisse entendre la première scène citée, la situation est le niveau d'analyse privilégié tout au long de cette thèse qui, autant que faire se peut, est « disciplinée par les données » (Katz 2004, p. 293). Avant même de considérer les carrières et les dispositions sociales des animatrices ou des enfants, de déterminer leurs actions selon des variables explicatives usuelles, d'étudier l'organisation et la division du travail au sein de l'animation ou d'interroger les dispositifs et des politiques sociales qui régissent une situation, je fais le pari à la suite de Joseph (1984) qu'il est pertinent de s'en tenir à l'observation et la description de situations de coprésence. L'enquête « par le bas » privilégie l'observation directe du « faire » à l'entretien du « dire » (sur le faire) pour explorer le quotidien d'un ACCEM et des pratiques animatives, afin d'en saisir l'épaisseur et la complexité, les nuances et les divergences voire les contradictions, la multiplicité des modalités et des degrés d'engagement, les conflits et les compromis temporaires, les ajustements selon les contraintes circonstanciées…

Cette (micro)sociologie du quotidien ou de la « vie de tous les jours » s'inscrit dans une tradition connue (P. A. Adler, P. Adler et Fontana 1987) à la fois pour le renouvellement ou l'extension des objets étudiés par la sociologie, mais aussi largement critiquée notamment à travers les dénonciations de Gouldner (1970) contre une approche anhistorique, pas ou peu structurée jusqu'à la futilité des résultats et leur portée relative. En bref, elle a été trivialisée [10] comme le rappelle Collins (1981b, p. 87) et, à plusieurs égards, cela renforce d'autant son intérêt pour les objets considérés ici. Pour autant, il ne s'agit pas de relancer ou de revenir sur un débat sociologique récurrent – la dialectique entre *agency* et *structure* ou l'opposition entre *micro* et *macro* – que de valoriser une voie aisément « oubliée » (Knorr-Cetina 1981, p. 41) qui évite quelques atermoiements : le « situationnisme méthodologique » (*methodological situationalism*) (Joseph 1982, 2002). Si l'on peut renvoyer aux travaux essentiels de Collins (1981a,b) et Cicourel (1973, 1981, 2008), on s'en tient au postulat préalable de Knorr-Cetina (1988, p. 22) :

> Pour comprendre la vie sociale, nous devons nous appuyer sur ce que les gens font et disent dans des situations sociales réelles. Une microsociologie radicale implique que les objets sociaux, et en particulier les phénomènes macrosociaux, sont inconnus et inconnaissables, à moins qu'ils ne puissent s'appuyer sur des connaissances fondées dans l'analyse de situations microsociales.

Dès lors, le situationnisme méthodologique est un principe « qui exige que les descriptions adéquates des phénomènes sociaux à grande échelle soient fondés sur des observations concernant un comportement social réel dans des situations concrètes » (Knorr-Cetina 1988, p. 22). Or, bien que la majeure partie du matériau accumulé lors d'une enquête ethnographique soit composé de ces situations concrètes, cette dimension reste encore « négligée » selon Quéré (1997). Ainsi, on tente de comprendre et de suivre les (inter-)actions « en train de se faire » des personnes observées mais aussi de considérer les conditions (situationnelles) de leurs actions [11]. La régularité et les continuités de ces contraintes au fil des situations offrent des

10. Pour information, on peut apprécier en ce sens la critique vigoureuse de Boltanski (1973) à propos de la publication de *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi* (E. Goffman 1973a).

11. On peut aussi se reporter à l'approche situationnelle de l'école mancunienne d'anthropologie sociale (Evens et Handelman 2006) réunie autour de Gluckman (1958) et J. C. Mitchell (1983, 1987) de laquelle on retient l'*extended case method* présentée plus loin (Garbett 1970 ; van Velsen 1967).

comparaisons où il est possible d'introduire des variantes, d'autres lieux et d'autres moments voire d'autres protagonistes.

Pour le dire autrement, et au vu de la scène initiale, pourrait-on observer une scène identique le matin lors de l'arrivée des enfants ? le soir lors de leurs départs ? pendant le repas ? voire au même moment et dans la même pièce un autre jour ? La perspective de Léa évolue-t-elle à d'autres occasions ? en relation avec d'autres collègues ? De même, quelles sont les incidences de cette courte séquence sur les suites ou la trajectoire de Corentin ? Par ailleurs, les autres animatrices du « *centre élémentaire* » de Tulipe – Carole ou Alex – éprouvent-elles un embarras similaire dans des conditions semblables ? Si non, dans quelles situations ressentent-elles un malaise ? Par extension, il serait possible de suivre les expériences d'une ou plusieurs animatrices au fil des jours, des mois, de ses expériences dans plusieurs accem ou de saisir les formes d'expériences au sein d'un même centre de loisirs. Pour résumer, observe-t-on cette même ambigüité autour du « jeu » dans d'autres situations et dans d'autres contextes ?

Grâce à l'observation prolongée et continue des interactions ou des formes d'action collective, il devient possible de réaliser des comparaisons intersituationelles et de saisir comment des phénomènes sociaux s'agrègent, s'actualisent ou se répètent lors de situations quotidiennes suivant l'hypothèse aggrégative de Collins (1981a,b) ou Cicourel (1981), de réaliser l'analyse de phénomènes macrosociaux à partir de « situations microsociales » (Fine 1991). Cette perspective est d'ailleurs facilitée par le « moment analytique » dû aux « propriétés textuelles » des données qui rendent possible de lire « d'une traite ce qui a été consigné au fil des mois ou des années » (Emerson, Fretz et L. L. Shaw 2010, p. 123). En d'autres termes, et malgré un ancrage situé, il ne s'agit pas de restreindre pour autant la portée des analyses en les limitant aux situations ponctuellement observées pour les relier à des processus sociaux plus conséquents dans leur épaisseur temporelle et au-delà des frontières spatiales.

Appréhender des processus sociaux

Pour dépasser les frontières spatiales et temporelles d'une situation étudiée, en l'occurrence celle de Corentin, je suis les propositions pour une ethnographie processuelle des phénomènes sociaux de Glaeser (2010). Formé à Manchester et enseignant la sociologie à Chicago, Glaeser (2005) développe une « ethnographie théorique » basée sur la nature fluide et continue de la vie sociale composée de séquences d'interaction qui s'enchevêtrent, s'enchaînent et s'articulent, même si elles sont plus ou moins éloignées dans le temps ou l'espace. Même si « tout ce qui est social vient à l'existence exclusivement à travers des interactions charnelles de gens réels, dans des lieux et dans des temps particuliers et concrets », les actions et les réactions des personnes s'appuient ou s'adossent à « des arrangements sociaux déjà existants, qui vont par là être reconduits ou transformés » (Glaeser 2004, p. 7). Qui plus est, pour rester arrimé à la continuité temporelle de la vie sociale, toutes situations ou séquences d'action ne doivent pas être (com)prises uniquement dans leur « portée immédiate », elles « ont besoin d'être arrachés à l'ici et maintenant pour être projetés vers le là et le là-bas, l'auparavant et l'ensuite ». À cette condition, l'analyse situationnelle devient une analyse processuelle des « articulations projectives » (Glaeser 2010, p. 254) qui traversent les séquences d'action lors d'événements, à plusieurs occasions, s'accumulent et se sédimentent pour constituer une configuration sociale qui, elle-même, orientera les prochaines séquences.

Cette ethnographie qui se veut « théorique », certainement présentée trop succinctement,

ne s'intéresse plus uniquement à une institution, un groupe social, une communauté mais, à travers des cas singuliers [12], tente de théoriser des processus qui les affectent de façon transversale et sont actualisés par les personnes observées. En revenant à notre situation introductive, comme aux autres situations recueillies, elle est considérée comme un « événement diagnostic » (Glaeser 2010, p. 261-262) qui va éclairer le ou les processus qui expliquent l'achoppement et l'ajustement des séquences d'action de Corentin et Léa. Il convient alors de remonter dans le temps et voyager dans l'espace passé pour saisir les logiques d'action de l'une et de l'autre comme prolonger l'analyse de leurs interactions futures pour comprendre les ambiguïtés que recèlent le jeu et ses interprétations. Qui plus est, cette analyse est menée selon un procédé particulier qui déroge à la logique habituelle d'exposition hypothético-déductive.

L'impureté de l'analyse inductive

Une petite sociologie pour des objets futiles, quoi de plus ironique ? Y associer une forme d'analyse pour le moins impure, qualifiée de « pas-trop-rigoureuse » par Becker (2000, p. 154) lui-même. Évidemment, le point de départ et la première analyse esquissée sont – en partie – artificiels et reconstruits pour satisfaire la logique d'exposition de l'enquête et occultent les quelques mois plongés dans le millier de pages accumulées ces dernières années qui l'ont rendu « révélatrice » (Katz 2010a). Confrontée à la masse de données qui décrivent « comment » les animatrices agissent au quotidien, cette situation appelle un « pourquoi » les animatrices agissent ainsi et, implicitement, pas autrement ; que leurs choix soient mûrement réfléchis, bricolés sur le moment ou inspirés plus ou moins consciemment par d'autres expériences. Elle s'avère la plus à même de dessiner les « lignes explicatives » qui orientent et trament voire structurent les « données descriptives » (Katz 2010a). Préambule, elle est aussi propédeutique à la suite des analyses et, pour cette section, introduit le traitement des données opéré qu'il convient d'expliciter.

Depuis que l'ethnographie et son rapport à l'écriture a suscité de nombreuses controverses, notamment le *narrative turn*, il devient difficile de se soustraire à l'explicitation de l'élaboration de ce texte, l'écriture ethnographique étant indissociable de l'enquête (Cefaï 2016 ; voir aussi V. Dubois 2005 ; Lemieux 2012). Si l'on a pu présenter l'énigme initiale et ses fondations empiriques, on explique ici le dernier élément qui justifie une logique d'exposition alliée à une façon d'administrer la preuve un peu particulière. Celle-ci repose – encore – sur les propositions de Katz (2010b, 2015b,c). Parmi plusieurs critiques, l'ethnographie s'est régulièrement vu opposer un défaut d'analyse et de théorisation – un « Analytic Interruptus » (Lofland 1970) – et, notamment par ses contributeurs dont Lofland (1995) ou Emerson (1987) qui critiquaient le manque d'ambition théorique [13] des travaux ethnographiques et proposaient un agenda pour une « ethnographique analytique » (Snow, Morrill et L. Anderson 2003). Position que l'on retrouve, notamment, en France chez Dodier et Baszanger (1997)

12. Par ailleurs, cette orientation a de nombreuses incidences sur la délimitation du terrain et la sélection des cas sur lesquelles je reviens dans le prochain chapitre.

13. On en trouve un autre débat important dans la sociologie de l'éducation après le « tournant » interactionniste et l'exploration de la « boîte noire » de la classe (voir Henriot-van Zanten, Derouet et Sirota 1987 ; Henriot-van Zanten, Langouët et Sirota 1987 ; Sirota 1987). Mais la démultiplication des observations et l'empirisme radical de certaines approches a suscité de vives critiques – notamment de Hammersley (1987a,b) – poussant Woods (1985a,b, 1987, 1990) à envisager une « ethnographie de niveau 2 » et dépasser les monographies descriptives (voir aussi Hammersley 1992, 2006).

et Chapoulie (2000). Quand bien même cette thèse affirme un fort ancrage empirique dans la filiation du travail de terrain et de l'ethnographie, il n'est pas « irréductible » (O. Schwartz 2011) et elle ne rechigne pas à théoriser en s'appuyant sur l'« induction analytique » (*analytic induction*) (re)développée par Katz (1983, 2001a, 2015a).

D'une perspective francophone, cette démarche est rarement citée [14] et vraisemblablement peu utilisée à côté de la mieux connue et plus répandue « théorisation enracinée » (*grounded theory*) développée par Glaser et A. L. Strauss (2010) qui a bénéficié de larges développements depuis, notamment au Canada. Ces rares exemples en langue française peuvent s'expliquer selon les travaux de Briand et Chapoulie (1991) et Chapoulie (1984, 1991, 2000) montrent, malgré des débuts prometteurs de l'enquête de terrain (Peneff 1996, 2009), le tournant pris par la sociologie [15] française, qui a privilégiée l'entretien et le questionnaire comme outils principaux de recueil des données et délaissé le « raisonnement ethnographique » (Beaud et Weber 2012). On prend ainsi le temps d'introduire et de présenter cette démarche, centenaire, particulièrement adaptée à l'analyse de données ethnographiques collectées par observation directe (Becker 2002, chapitre 5 ; voir aussi Becker 1958, 1996, 2003a ; Becker et Geer 1960).

Une ancienne tradition

Les origines de l'induction analytique s'ancrent du côté de Chicago et des premiers sociologues. W. S. Robinson (1951) renvoie à un des premiers ouvrages méthodologiques de la sociologie écrit par Znaniecki (1934), *The Method of Sociology*. Le sixième et dernier chapitre – *Analytic induction in sociology* – défend la « vraie méthode » de la physique et de la biologie, qui devrait devenir celle des sciences sociales (Znaniecki 1934, p. 236-237), contre l'*enumerative induction* que l'on peut rapprocher de l'analyse quantitative d'enquêtes statistiques par questionnaire. Par la suite, l'induction analytique a été employée pour étudier la criminalité en col blanc (Sutherland 1940) et l'addiction aux opiacés (Lindesmith 1938) ou encore les détournements de fonds (Cressey 1953), pour ne citer que les cas emblématiques souvent cités jusqu'à l'enquête célèbre de Becker, Geer et al. (1961).

Sans présenter en détails les controverses de l'époque [16], on souligne plutôt le principe fondamental retenu par Mead (1917) et repris par Herbert Blumer qui a reconnu « l'importance du cas négatif, de l'exemple qui contredit votre hypothèse, comme clé du progrès de la connaissance scientifique ». C'est aussi la considération de Becker (2002, p. 302) pour qui « la meilleure manière d'apprendre quelque chose de neuf » est « de découvrir que vos idées sont fausses ». C'est en ce sens que Katz (2001a, p. 480) définit l'induction analytique comme un procédé d'enquête « utilisé pour collecter des données, développer une analyse et organiser la présentation des résultats ». Les données ont discipliné l'enquête et, de ce fait, elles orientent et organisent aussi la logique de son exposition.

14. Quand elle est citée, elle est encore plus rarement explicitée si ce n'est par Olivier de Sardan (2008) et, plus récemment avec le travail de Ink (2016). Cela dit, les informations exposées doivent énormément aux *readers* coordonnés par Cefaï (2003, 2010b).

15. Du côté de sciences de l'éducation, même les derniers manuels de Guigue (2014) et Payet (2016) n'évoquent pas la « cuisine » analytique qui pourrait laisser croire à une conception magique de l'analyse des données ethnographiques.

16. Elles discutent la version « rigoureuse » de Lindesmith (1947, 1952) qui donna lieu à un dialogue affûté avec W. S. Robinson (1951, 1952) et plusieurs développements critiques (voir Turner 1953).

Avant de rentrer dans les mécanismes de cette logique qui repose sur le « pouvoir de la pensée négative » (Emigh 1997), il convient de noter que ce type d'enquête ne peut s'adosser aux mêmes principes positivistes usuels que Katz (1983) résume par les « 4 R » – la représentativité des cas étudiés typiques de la totalité (*representativeness*), la neutralité contre toute *réaction* proscrivant toute influence (*reactivity*), la *fiabilité* des données prélevées selon des critères précis (*reliability*), la *reproductibilité* (*replicability*) de l'enquête et des résultats – auxquelles l'ethnographie ou l'enquête qualitative peuvent difficilement prétendre. Sans opposer artificiellement deux approches, elles ne produisent pas les mêmes types d'analyses. Si les enquêtes quantitatives permettent des comparaisons à grande échelle de facteurs multiples, une enquête qualitative s'affranchit autrement de la richesse des réalités sociales à une échelle réduite, dans un contexte circonscrit. Pour le dire en quelques mots, sa validité ne se fonde pas sur la quantité des données ou une quantification de leurs corrélations mais sur sa qualité à théoriser des processus qui expliquent une multiplicité de cas et à appréhender leur complexité, c'est-à-dire la « distance parcourue » depuis le problème initial (Katz 1983, p. 133) jusqu'à leurs explications.

Les itérations de la négation

Pour en donner une présentation simple, Katz (1983, p. 130) pose les fondements de l'induction analytique :

> Le chercheur s'engage à établir une relation parfaite entre les données et leur explication. Lorsqu'il rencontre un « cas négatif » – une preuve qui contredit l'explication actuelle – le chercheur doit le transformer en un cas de confirmation en révisant soit la définition de l'explication du phénomène soit le phénomène expliqué lui-même. Le chercheur est invité à rechercher les cas négatifs et la possibilité qui en résulte de modifier l'explication [du phénomène].

De ce fait, il n'y aucun sens à « entasser » une somme de données qui confirment les théories existantes, vu que le procédé s'appuie sur l'intégration des exceptions au fur et à mesure de l'enquête. Historiquement, dans les années 1950, cette méthode était principalement utilisée pour présenter les données – cas négatif après cas négatif – et dans les années 1980, elle est devenue un procédé implicite pour collecter des données et les analyser et, d'une certaine façon, a invisibilisé la cuisine sociologique (Katz 2001b). Si l'on scrute les usages déclarés par W. S. Robinson (1951), les cas négatifs peuvent intervenir à différents niveaux ou moments d'une enquête : la sélection des terrains, en explorant des cas potentiellement négatifs à partir d'explications existantes ; l'analyse causale des conditions nécessaires à l'observation du phénomène étudié et à l'établissement de preuves, en cherchant des contre-exemples parmi les données et les situations récoltées. D'ailleurs, selon Katz (2001a, p. 481), il n'y a pas d'échelle particulière d'analyse d'un phénomène à comprendre en utilisant l'induction analytique. Cela peut être des événements macrosociaux (mobilisations, révolutions…) jusqu'aux interactions microsociales qui peuvent être filmées et visionnées autant de fois que nécessaire.

Brièvement, comme l'énonce Katz (1983, p. 133), l'induction analytique – ou la « recherche analytique » – est une « stratégie de recherche », « une méthode pour conduire une recherche en sciences sociales » (Katz 1983, p. 133) qui ne prétend pas à l'universalité des explications avancées mais à leur adéquation fine avec les données collectées et le phénomène considéré. De manière générale, l'induction analytique coïncide avec la démarche ethnographique et sa

souplesse dans la définition du problème (*explanandum*) et les déambulations sur le terrain pour comprendre les aboutissants (*explanans*). Selon les premières avancées, et la découverte de cas négatifs, l'enquêteur peut continuer à chercher de nouveaux cas et explorer d'autres voies. Pour autant, de par cette logique d'enquête, sa principale limite réside dans le fait qu'elle ne produit que des explications (*explanans*) nécessaires mais non suffisantes [17] qui peuvent aboutir à une tautologie (Katz 2001c, p. 482). D'un autre côté, cette même logique de recherche des cas négatifs permet de « tester » un ensemble conséquent de combinaisons et, même si elle ne peut pas s'appuyer sur des probabilités quantifiables et validables statistiquement, elle assure des théorisations solides par leurs nuances et la complexité des cas pris en compte. Selon cette logique la « validité externe dépend de la variété interne » des cas étudiés et pas forcément sur leur quantité ou l'uniformité des données recueillies (Katz 2001c, p. 482).

Par la découverte ou la rétention d'éléments nécessaires mais non suffisants, l'induction analytique ne peut pas produire des « prédictions » de comportements futurs – à la manière des probabilités statistiques – mais permet de réaliser des « rétrodictions » qui expliquent les actions passées (Katz 1983, p. 133). Par ailleurs, profondément itérative par la recherche continue de cas négatifs, l'induction analytique des données n'est pas strictement inductive mais plus justement un procédé « simultanément déductif et inductif » (Lofland 1976, p. 66), une sorte de « double adaptation » des faits à la théorie et de la théorie aux faits comme l'a souligné Baldamus (1972, p. 295) qui comparait cette démarche à « celle du charpentier qui modifie tour à tour la forme de la porte et la forme du chambranle pour obtenir un ajustement parfait » (voir aussi Emerson 1997). De ce fait, ce procédé d'enquête et d'analyse des données a des incidences sur les théorisations produites et leur démonstration lorsqu'on rend compte de l'enquête.

L'exposition des théorisations

Afin d'éviter le « soupçon d'"intuitivisme" » (O. Schwartz 2011, p. 285) ou un « empirisme naïf » (Cicourel 2003) applicable aux procédés d'analyse invisibilisés lorsqu'il advient le moment de rendre compte de l'enquête effectuée, il convient d'assurer la « véridicité » et la fiabilité des données produites, en particulier lors des enquêtes ethnographiques (Becker 1958 ; Olivier de Sardan 1995, 2004 ; Sanjek 1990), sans compter uniquement sur l'autorité de la présence et de l'implication sur le terrain (Olivier de Sardan 2000). Ce constat est partagé par de nombreux travaux et manuels méthodologiques (Arborio et P. Fournier 2010 ; Beaud et Weber 2003 ; Copans 2011 ; Peretz 2004). Néanmoins, peu d'entre eux avancent un procédé quasi-systématique qui permette de présenter les données et l'analyse produite dans le même mouvement. Là encore, les préconisations de l'induction analytique possèdent quelques avantages pour développer une « ethnographie analytique » (Lofland 1995 ; Snow, Morrill et L. Anderson 2003). Au fur et à mesure de l'analyse du matériau collecté (observations, échanges, documents…), des traits communs et cohérents apparaissent et sont autant d'indices qui laissent supposer la présence d'un processus qui parcourt les situations concernées. La recherche de cas négatifs, c'est-à-dire des irrégularités dans des situations comparables, d'éventuelles exceptions voire de cas atypiques, vient confirmer cette présence ou l'affiner et la préciser par le « double ajustement » des données au processus

17. Par exemple, on peut notamment parcourir la présentation de Becker (2002) des travaux de Lindesmith (1947), base de départ à ses enquêtes sur la déviance et la consommation de marijuana (Becker 1963, 1985).

théorisé et inversement. Si une ou des situations ne sont pas expliquées par le processus explicatif, celui-ci est modifié ou adapté, soit parce qu'il s'agit d'un sous-processus, soit parce qu'elles indiquent un autre processus impliqué. En bref, l'induction analytique repose sur le principe d'*adaptive theory* de Layder (1998, 2006, p. 292-301) qui cherche à relier les données associées au problème posé (*explanandum*) à ses explications (*explanans*), c'est-à-dire les théorisations conçues.

En ce sens, les théorisations avancées sont toujours des productions situées qui visent à « développer une compréhension et des propositions systématiques et génériques sur les processus sociaux » étudiés (Snow, Morrill et L. Anderson 2003, p. 181). En d'autres termes, ces explications restent dépendantes de la découverte et de l'observation de cas négatifs supplémentaires lors d'une enquête future, d'une « revisite » ou les travaux d'autres chercheur·e·s. Avec quelques précautions, les théorisations établies à partir des données n'empêchent ni *adaptations* ni *extensions* au regard d'enquêtes passées, de cas similaires historiques ou de travaux dans des contextes plus ou moins proches. Encore une fois, et pour insister, il ne s'agit pas de monter en généralisation suivant une portée universaliste et totalisante – la « Grande Théorie » (Wright Mills 1960, chapitre 2) – mais bien de constituer une théorisation « temporaire » en attente d'être étendue, raffinée, falsifiée et revisitée, que l'on peut rapporter aux « théories de moyenne portée » telles que définies par Merton (1965). Le défi ou la difficulté ou du moins le souci est de rester « discipliné » aux données, d'assurer leur interprétation sans leur faire « violence » (Olivier de Sardan 1996). En un sens, on recherche moins souvent la nouveauté et la découverte de nouvelles théories que l'extension ou la reconstruction de théories existantes, comme l'expliquent Snow, Morrill et L. Anderson (2003, p. 187), « à d'autres contextes ou lieux limités, ou à d'autres domaines sociologiques ».

Enfin, l'approche que l'on peut qualifier de scénaristique soutenue par Katz (2010a) permet d'objectiver des positions pour améliorer la qualité des descriptions et l'écriture ethnographiques du compte-rendu de l'enquête. Si l'ethnographie est régulièrement critiquée pour son absence de « rhétorique de la preuve » (Katz 2004) semblable à la méthode statistique et une logique quantificatrice, Katz (2015b) propose plusieurs « ficelles » pour, notamment, « construire une relation triangulaire » entre le lectorat, les données collectées et les analyses interprétatives des chercheur·e·s. Cette triangulation consiste à donner à voir et expliciter les opérations effectuées lors de l'induction analytique, mais aussi permettre à celles ou ceux qui liraient la démonstration de conduire leurs interprétations. Entre autres, et parmi les ficelles utilisées ici, j'ai retenu l'accès aux notes de terrain, retenir un problème (*explanandum*) comme un phénomène « ubiquiste » – présent dans la vie de tous les jours –, appréhender et pondérer les pratiques selon les contraintes du contexte, se soucier de la qualité des notes de terrain (voir Emerson, Fretz et L. L. Shaw 2010, 2011), démontrer mes connaissances émiques, citer et rester « collé » aux notes de terrain [18] (Katz 2015c). Ainsi, l'orchestration de la première scène et des suivantes ne consiste pas à tromper le lecteur par quelques artifices stylistiques, mais à assurer la solidité de la démonstration tout comme sa scientificité, voire faciliter la poursuite d'enquêtes ultérieures (Katz 1983, p. 184).

18. Pour ce point, je me suis particulièrement adossé aux conseils de Lareau (1996) pour trouver un équilibre ténu.

Le montage d'une histoire

« Les données que j'ai là sont la réponse à une question. Quelle question puis-je bien être en train de poser pour que tout ce que j'ai noté dans mes carnets y soit une réponse raisonnable ? » (Becker 2002, p. 196) L'écriture de l'« histoire scientifique » qui part du problème initial, relie les données amassées tout en traquant systématiquement les cas négatifs pour théoriser les processus sociaux explicatifs – voire les réfuter ou les affiner – n'est pas une mince affaire. Cette histoire « doit nous mener d'un point A à un point B de telle sorte que, lorsque nous arrivons au point B, nous nous disions oui, c'est bien comme ça que l'histoire devait nécessairement finir » (Becker 2002, p. 47). Or, que ce soit les cinq tomes de W. I. Thomas et Znaniecki (1918), les 5 000 pages de notes prises par Becker, Geer et al. (1961) ou les 2 000 pages de l'enquête sur les avocats de pauvres (Katz 1982), un travail conséquent a été réalisé pour épuiser les cas potentiellement atypiques et venir à bout de l'induction analytique.

À la différence du puzzle[19], l'usage de la métaphore cinématographique reflète plus exactement le travail d'écriture ethnographique comme un montage confectionné à partir de « séquences » – ethnographiques[20] – « mixées » suivant des choix moins artistiques que scientifiques. Or, ce travail de montage est directement lié aux choix du monteur, plus ou moins guidé et dirigé par le réalisateur. À partir des mêmes « rushs » – morceaux de bandes filmées brutes –, c'est-à-dire les données récoltées, différentes personnes ne vont pas sélectionner les mêmes prises, ordonner les scènes de la même façon, opérer les mêmes « coupes » ou choisir le même angle de vue… Parmi les 11 243 vignettes retranscrites – hors les notes personnelles –, j'ai opéré une sélection des scènes – près de 500 – qui apparaissent dans le corps du texte quand d'autres sont écartées, en annexe. Et l'on pourrait ainsi filer la métaphore jusqu'à l'élaboration d'effets spéciaux. De la même façon qu'au cinéma, un roman ou une poésie, l'écriture ethnographique peut user d'effets de style ou rhétoriques – différents types de « plans » articulant différentes échelles et (non-)mouvements – pour provoquer l'effet espéré à la réception de la lecture.

À partir de la centaine de catégories – permettant de traiter une grande partie des données –, l'élaboration du déroulement de cette thèse a remonté ou reconstruit le parcours de l'induction analytique, certes de façon plus linéaire et moins « cahotique », le long de quatre parties présentées ci-dessous.

Cadres de l'enquête

La première partie présente les cadres qui président à l'enquête et l'ancrage empirique revendiqué. Le premier chapitre expose les cas observés pour constituer le corpus retenu dans

19. Becker (2004) avance que, de manière générale, nous connaissons le début ainsi que la fin de l'histoire et il reste à savoir ce que l'on souhaite raconter. Pour l'illustrer, il use de la métaphore du « puzzle » (Becker 2007, p. 168) pour représenter le travail d'écriture en se référant à la première étape qui consiste, *a priori*, à constituer le cadre de l'ensemble en assemblant les pièces constituant le bord du tableau. Or, pour partagée qu'elle soit, cette métaphore souffre d'un léger défaut en supposant que la thèse consiste à reproduire un tableau d'ores et déjà « imprimé ». Et, implicitement, qu'à partir des mêmes données, un·e autre chercheur·e produirait sensiblement la même représentation. Sans prêter ce sens particulier de la métaphore à Becker (2002), il n'en reste pas moins que j'ai utilisé une autre métaphore plus « goffmanienne » si on prend en compte son expérience de monteur dans sa jeunesse (Winkin 1988 ; voir aussi Olivier de Sardan 2008, p. 102).

20. C'est ce même terme qui est employé par plusieurs ethnographes, de l'éducation, dont Marchive (2003, 2007) et Vásquez-Bronfman et Martínez Navarrete (1996) et Vásquez et Martínez Navarrete (1990).

la thèse. En repartant du terrain effectué à Messal et d'une théorisation initiale, on explique l'élargissement de l'étude de cas à d'autres « organisations formelles » choisies stratégiquement parce qu'elles « *canalisent*, elles rassemblent et concentrent une grande variété d'actions sur un ensemble limité et interconnecté de personnes » (Glaeser 2010, p. 269). En d'autres termes, elles ont été retenues pour leur capacité à répondre à l'énigme posée et le chapitre en présente les caractéristiques principales ainsi que leur convocation au fil de l'enquête. Sont ensuite exposées et analysées les conditions dans lesquelles s'est réalisée l'ethnographie et les modalités employées – entrée, position, outils… – avec la mise en place de l'observation directe notamment auprès d'enfants et de jeunes placés sous la responsabilité d'animatrices.

Formes ludiques et pratiques animatives

Comment comprendre le malentendu de Corentin ? Comment différencier les jeux des enfants et les jeux des animatrices selon la perspective de Léa ? Cette différence est-elle partagée avec les autres animatrices au sein du centre de loisirs et plus largement ? Sur quels critères repose-t-elle ? En s'appuyant sur une « indéfinition » du jeu, le chapitre 2 aborde les termes émiques de « *jeux libres* » et de « *jeux dirigés* » pour étudier l'*unicité* de la forme ludique animative et la *duplicité* des formes ludiques enfantines.

« *Dirigée* », la partie du jeu de cartes proposée par Corentin ne provoque pas le résultat escompté, contrairement aux jeux précédents des enfants. Comment opère et s'organise le déroulement d'une partie ? Celui-ci varie-t-il selon les différences structurelles des formes ludiques ? En plus du jeu et de sa forme, comment en vient-on à jouer ? Que le jeu soit initié par les enfants ou les animatrices, il est affaire d'*engagement* et le chapitre 3 s'intéresse à l'obtention du *fun* recherché par les participant·e·s à une rencontre ludique.

Pour approfondir l'analyse situationnelle du processus d'engagement, on note comment l'animateur a pris le temps de sélectionner un jeu en particulier, tandis que les enfants s'étaient orientés vers des figurines, un magazine, des coussins… Comment sont disposés les jouets ? Quelles règles régulent leur accès ? Réunis dans une pièce, les enfants peuvent-ils se déplacer ? Dans une perspective écologique, le chapitre 4 s'attarde sur la *ludicité* des formes ludiques et la *jouabilité* des situations en considérant les ressources qui y sont accessibles et disponibles, c'est-à-dire les possibilités d'action variables offertes par une situation.

Enfin, le dernier chapitre s'attarde sur la distinction effectuée par Léa, qui légitime la proposition d'un jeu animé par Corentin. Si ce n'est pas un « *temps calme* » ou un « *temps libre* », que se passe-t-il ? À l'aide des notions et des processus décrits précédemment, le cadre des « *activités* » impose des engagements spécifiques aux animatrices comme aux enfants ainsi qu'une transformation des formes ludiques selon deux processus inverses – la *pédagogisation* et la *ludicisation* – qui modifient leur structure et le matériel ludiques à disposition ainsi que les façons de jouer (chapitre 5).

Formes ludiques et formes animatives

Après cette deuxième partie centrée essentiellement sur le cas de Tulipe, où officient Corentin et Léa, on peut se demander si leur incompréhension partagée aurait pu se rencontrer dans un autre accem. Élargissant l'étude de cas à d'autres sites d'enquête, la troisième partie est fondée sur une comparaison entre les terrains explorés afin de saisir comment les processus repérés agissent dans d'autres situations insérées dans d'autres contextes. Tout d'abord, le

chapitre 6 présente le mode d'organisation typique et propose trois dimensions – spatiales, temporelles et relationnelles – pour analyser la variété des formes de l'animation. Le cas de Tulipe, et dans une moindre mesure celui de Messal, servent de point de repères pour investir des cas négatifs qui disposent d'autres contraintes et opportunités organisationnelles.

Deux terrains sont analysés dans un premier temps pour leur configuration *loisive*, qui se démarque par une jouabilité élevée et des pratiques animatives transformées, où les pratiques ludiques enfantines – avec des figurines ou la lecture de BD – ne sont pas nécessairement interrompues (chapitre 7). Dans un deuxième temps, le chapitre 8 s'appuie sur deux autres terrains en tant que cas-limites dont l'organisation est basée sur une toute autre configuration plus formalisée – dite *éducative* – dont la jouabilité est réduite.

À partir de l'étude transversale des cas analysés, il devient alors possible de tracer un *continuum* de la dé-formalisation éducative des formes de l'animation, dont la variété se comprend par deux processus – l'*individualisation* et la *collectivisation* – qui transforment les dimensions relationnelles, spatiales et temporelles, c'est-à-dire les configurations sociales des organisations. Et, incidemment, ce processus général de (dé)formalisation affecte et contraint aussi les formes ludiques et les pratiques animatives, la jouabilité des situations. Poursuivant l'élargissement des cas étudiés, le chapitre 9 invoque d'autres cas – des institutions de loisir à destination des enfants et des jeunes – où ce même processus intervient.

Formes ludiques entre loisir et éducation

Pour comprendre l'observation de formes ludiques disparates, des pratiques et des formes animatives diversifiées et parfois divergentes, le chapitre 10 explore un dernier cas-limite pour appréhender ce que recouvre l'ambivalence du « *loisir éducatif* ». À bien des égards, le paradoxe de CORENTIN n'est pas étranger aux ambiguïtés d'une configuration qui tient à ménager une cohabitation complexe entre loisir et éducation. Autrement dit, la variété des formes ludiques – ludifiées ou pédagogisées – et les variations des formes de l'animation – collectivisées ou individualisées – témoignent d'un processus éducationnel plus général qui traverse et dépasse le seul cas des ACCEM et du loisir des enfants. Pour achever l'extension des théorisations avancées, l'ultime chapitre interroge ce qui « fait » – ou non – de l'éducation et permet de comprendre le rejet ou la promotion de certaines formes de pratiques qu'elles soient ludiques, animatives ou de loisir (chapitre 11).

Première partie

Cadres de l'enquête

Chapitre 1

Une ethnographie processuelle et multisituée

> [S]i l'on veut vraiment capturer le monde social riche de la vie des enfants et de la culture des pairs, il est nécessaire d'entrer dans le jeu des enfants et d'être prêt d'avoir les pantalons salis et les chaussures boueuses.
>
> Evaldsson et Corsaro (1998, p. 381)

> C'est bien sûr ce qui rend le travail sur le terrain avec les enfants éprouvant, mais c'est aussi ce qui le rend *fun*.
>
> Fine et Sandstrom (1988, p. 8)

Tulipe jour 16 14h50. « *Hé, tu fais quoi ? – Ben j'écris… – Ah… – Et toi, tu fais quoi ? – Ben je joue* ». Elle rigole et Lina repart en courant. D'autres enfants commencent à se lever de la sieste… Fatima et Séverine continuent à discuter et observer depuis plusieurs minutes leurs réveils. Lars débarque et Mattéo va chercher une trottinette, la ramène en la tirant vers mon banc et repart avec en roulant. […]

« Que fait l'ethnographe ? Il écrit » résume Geertz (1973, p. 19) et c'est ce à quoi je me suis appliqué pendant quelques semaines d'observation pour décrire les pratiques enfantines et animatives en prenant des notes. Tâche étrange si l'on en croit la réaction de Lina qui découvre un « *étudiant* », la majeure partie du temps assis et occupé à gribouiller dans son carnet et qui pose, parfois, des questions aux réponses évidentes. Avant de revenir sur les modalités d'observation, ce chapitre présente tout d'abord l'origine historique de la thèse. Adossée à une *extended case method* (Burawoy 1998), la constitution et la sélection des cas a pris comme point de départ une enquête précédente (Besse-Patin 2012a) sur laquelle on revient brièvement pour préciser, dans le même temps, la théorisation initiale qui sera discutée, affinée et adaptée au cours des prochaines parties. Évidemment, une part conséquente est consacrée à la présentation des terrains qui ont été enquêtés et leurs spécificités respectives.

Dans un deuxième temps, la démarche ethnographique employée est mise en avant ainsi que, et surtout, les ajustements nécessaires aux conditions de l'enquête sans décrire

ou (re)définir une énième fois cette démarche présentée dans de nombreux manuels ou témoignages [1]. Avant d'entamer l'analyse inductive des données, il est nécessaire de spécifier les partis pris tenus au cours du travail de terrain en relation avec l'objet de recherche exploré et, en particulier, la focalisation sur l'observation directe, les conditions d'entrée, les degrés de participation adoptée ou les relations entretenues avec les enquêté·e·s. Le travail de terrain étant rarement un long fleuve tranquille, ou avare en imprévus et autant d'impensés, il s'agit aussi de rendre compte de ces éléments, et de leurs évolutions durables comme les arrangements au fil du terrain, qui sont à lire dans la continuité du principe de triangulation entre le chercheur, les données et le lectorat (Katz 1983).

Mais avant de discuter comment a été réalisée l'enquête, ses modalités et ses ajustements, la prochaine section détaille où elle s'est déroulée et quels cas ont été retenus selon quels critères.

1.1 En quête de cas

L'étude de cas relève d'une longue tradition en sociologie (Hamel 1997, 1998) notamment dès les premiers travaux sociologiques réalisés à l'université de Chicago (J. Platt 1988, 1992a). Comme l'indiquent Passeron et Revel (2005), « raisonner à partir de singularités » n'est pas la spécificité des sciences humaines et sociales qui partagent la démarche casuistique ou clinique avec d'autres disciplines et d'autres métiers. Qu'il soit épineux ou d'école, particulier ou extrême, l'étude de cas se fonde sur l'analyse approfondie de particularités dont l'étrangeté constitue leur unicité. Problématique par ses irrégularités, le cas résiste à l'évidence d'une explication hâtive et invite à enquêter pour déceler ce qui le raccroche, nécessairement, de l'ordinaire.

> Le « cas » est en effet cette entité à deux faces si commune dans les sciences sociales, […], cultivent un goût pour les complexions singulières autant que pour les schémas généraux : le cas regarde du côté du singulier, il s'y complaît parfois, jusqu'à accumuler à l'envi les détails qui particularisent une individualité, […]; mais il regarde simultanément du côté du général, car sinon il ne serait plus un cas, mais simplement quelque chose ou quelqu'un de concret. (Dodier 1994, p. 125)

Comme le soutient Glaeser (2010, p. 268), « choisir le terrain » devient un enjeu central et stratégique afin d'enquêter utilement sur un cas « singulier général » dont la singularité permet d'interroger des théorisations existantes. Dans son enquête sur le processus de réunification de l'Allemagne dans les années 1990 (Glaeser 2000), il a ainsi « recherché un site où des Allemands de l'Est et de l'Ouest, identiques sous tous rapports, se croiseraient quotidiennement », en l'occurrence, un poste de police. « Un bon site de terrain n'est pas nécessairement *typique* des contextes où ont cours des processus […] Il doit avant tout être *efficace* pour révéler des relations […] qui pourraient tout autant se dérouler ailleurs, quoique de façon moins visible » (Glaeser 2010, p. 269).

1. Même s'ils sont plus rares, et autrement inspirants pour leur réalisme qui n'occulte pas les difficultés rencontrées, les ouvrages de R. H. Wax (1971) et Lareau et Shultz (1996) ou le travail moins connu de Geer (1964) ont été particulièrement utiles.

Dès lors, il reste à savoir comment « faire cas » (*casing*), qui selon Ragin (1992, p. 218) consiste à « borner empiriquement une relation problématique entre des idées et des preuves, entre la théorie et les données ». Ou, pour le dire trivialement, pour qu'un cas soit un cas, il doit nécessairement être le cas de « quelque chose ». C'est ici qu'il est nécessaire de prendre en compte qu'une « enquête n'est jamais suspendue dans le vide : elle s'inscrit dans un milieu et dans une histoire de la recherche » (Cefaï 2013b, p. 26). Pour comprendre le choix des sites d'enquête, et de quoi ils sont les cas, il importe de réaliser un premier détour avant d'expliciter l'extension de l'étude à d'autres cas et la configuration de cas fabriquée et présentée ici.

1.1.1 Point de départ

Le point de départ de cette enquête, ainsi que des écrits précédents (Besse-Patin 2011b, 2012a), réside dans un article relativement ancien de Houssaye (1998) : « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire ». Repéré grâce à une intervention publiée par la suite de Bier (2011, p. 52) et obtenu grâce à un accès ouvert et gratuit [2], celui-ci condensait alors un ensemble d'intuitions et de d'impressions du jeune formateur à l'animation que j'étais. Pire, l'article venait désigner frontalement la « faute de l'éducation nouvelle » (Houssaye 1998, p. 101) ; mieux, il ouvrait des perspectives d'analyse à partir des travaux de G. Vincent (1994b). C'est ainsi que la « forme scolaire de socialisation » est devenue une optique pour appréhender, autrement, les pratiques et les discours produits par le monde de l'animation à propos du loisir des enfants et des jeunes peu avant une reprise d'études universitaires.

Aussi raisonné soit-il, ce détour biographique sert moins à fabriquer une illusion qu'à introduire la « théorie préférée », pour reprendre l'expression de Burawoy (2003a, p. 440), mais il s'agit moins de « chercher à la confirmer » que de la « réfuter, en vue de l'approfondir ». Plus loin, et avec une emphase certaine, il décrit « cette posture envers la théorie […] suicidaire [3] » :

> nous ne cherchons pas des confirmations, mais des réfutations de la théorie. Nous avons d'abord besoin du courage de nos convictions, du courage ensuite de contester nos convictions, et enfin, de l'imagination nécessaire pour soutenir notre courage dans la reconstruction théorique. (Burawoy 2003a, p. 446)

Point de départ et arrivée de la « science réflexive » que Burawoy (2003a) appelle de ses vœux, cette importance accordée aux théorisations établies [4] – différant des « concepts de sensibilisation » (*sensitizing concepts*) (Blumer 1954, p. 7) souvent préconisés – peut sembler en contradiction avec les canons – ou la représentation usuelle – de la démarche ethnographique mais ce serait occulter les développement d'une « ethnographie analytique » déjà

2. Pour l'anecdote, un peu après la mise en place du portail Persée (lien).

3. Le terme original est *kamikaze* (Burawoy 1998, p. 20) et on peut, aussi, se reporter à la reconstruction, moins radicale, de Eliasoph et Lichterman (1999) qui en expose une autre application lors de son enquête remarquable sur le monde associatif américain (Eliasoph 1998, 2010).

4. Burawoy (1998) différencie, voire critique, la *grounded theory* qui aurait la prétention de « découvrir » une théorie uniquement fondée empiriquement. Pour des débats plus récents, on peut se reporter aux comparaisons méthodologiques de Tavory et Timmermans (2009, 2014) et Timmermans et Tavory (2012) où la principale différence réside dans la relation entre les données empiriques et les théorisations. Si les relations entre *analytic induction* et *extended case method* ne sont pas forcément simples (voir Cefaï 2010a, p. 34) de par les traditions différentes entre Chicago et Manchester, elles partagent des postulats communs et ne sont pas incompatibles (voir Hannerz 1983, pour unn exemple d'articulation).

mentionnée en introduction (Lofland 1995 ; Snow, Morrill et L. Anderson 2003). Par exemple, Emerson (1987) faisait déjà remarquer comment les travaux ethnographiques se sont accumulés et il devenait difficile de trouver des « terrains vierges », ethnographiquement parlant et ce, d'autant plus, avec l'investigation par les sociologues de « leurs » mondes. Pour éviter les travers descriptifs ou les évidences redondantes et plutôt favoriser la cumulativité des recherches et le caractère itératif d'une enquête, Emerson (1987, p. 74) ajoute que « l'identification même des cas négatifs pertinents dépend d'un argument théorique relativement avancé ».

Pour détailler ce point de départ, la prochaine section revient d'abord sur une enquête antérieure, et un premier cas, avant d'aborder la théorie de la « forme scolaire de socialisation » construite par G. Vincent (1980). C'est à partir de ces deux entrées que l'élargissement de l'étude de cas s'est réalisée en recherchant de nouveaux cas particuliers.

Un premier cas : Messal

Antérieure à cette enquête, lors du master (Besse-Patin 2012a), un premier terrain d'observation a été (ré)orienté vers un centre de loisirs « ordinaire », pour reprendre l'expression de Masson (1999), Messal. Apprentissage de la recherche et de l'observation, il s'agissait avant tout de se familiariser avec une position particulière, une technique d'enquête, et à l'analyse des données tout en se détachant d'expériences professionnelles passées. Pendant dix jours lors de petites vacances printanières, l'enquête effectuée a été l'occasion d'observer, pour la première fois, les pratiques animatives et les pratiques ludiques des enfants.

Organisé par une commune de l'agglomération toulousaine, il accueillait les enfants domiciliés sur son territoire au sein d'un grand domaine pouvant accueillir des enfants de 3 à 14 ans dans trois structures récemment rénovées aux surfaces imposantes (plus de 1000 m²) : un « *centre maternel* », un « *centre élémentaire* » et un accueil pour les « *préados* ». Concernant le « *centre élémentaire* », il était divisé en plusieurs salles rattachées à un type d'« *activités* » (jeux de mimétisme, jeux de construction, arts plasttiques, jeux de société, cuisine, bibliothèque…) et à un « *groupe d'âge* » suivant les divisions scolaires. La très grande majorité de l'équipe d'animation (14 personnes) était composée de jeunes animatrices, intervenant aussi sur les activités périscolaires de la commune, dirigées par trois directrices expérimentées, « *permanentes* » et disposant de diplômes professionnels, pour accueillir plus de 150 enfants chaque jour.

Suite à l'analyse des données focalisées sur les significations et les places données au jeu, j'avais déjà pu repérer des formes ludiques variées, notamment entre « *l'activité foot* » d'un animateur et les versions du « *foot* » jouées par les enfants, invitant à distinguer une « forme ludique animative » d'une « forme ludique enfantine » (Besse-Patin 2014, p. 59). L'analyse de ces formes ludiques révélait, pour partie, les incidences des « trois aspects » qu'avait souligné Houssaye (1998, p. 103) pour montrer comment ou à quoi se soumettaient les Centres de Vacances et de Loisirs (cvl) pour être « prisonniers de la forme scolaire » – « l'activité, les principes, le cadre » –, éléments prégnants à Messal.

Pour autant, l'unicité d'un cas situé limitait, de fait, la portée de la théorisation avancée d'autant qu'elle ne faisait que conforter et confirmer les analyses antérieures de Houssaye (1998). Que se passerait-il dans un autre al ? avec une autre équipe d'animation ? suivant un autre projet pédagogique ? selon un autre mode d'organisation ? au sein d'un bâtiment autrement conçu ? en fonction d'un contexte social et politique, voire historique, différent ?

Autant de questions, ou de variables, qui appelaient une confrontation à d'autres cas pour débuter des comparaisons étayées.

Une théorisation initiale

« Tout le monde a de la théorie "en tête" en arrivant sur le terrain, et personne de raisonnable ne songerait à le nier. » (Cefaï 2013b, p. 24) Plutôt que d'en faire abstraction ou de s'en détacher autant que faire se peut, cette théorisation a plutôt été mise à contribution de la démarche de l'enquête en suivant les propositions, nuancées et réduites[5], de Burawoy (1998). Sans prétendre à l'exhaustivité, il convient dorénavant de présenter la théorisation de la « forme scolaire de socialisation » telle qu'elle a été élaborée par G. Vincent (1980)[6].

S'écartant volontairement des analyses de l'institution scolaire de l'époque qui portaient « sur ses aspects économiques et idéologiques », G. Vincent (1980, p. 8) privilégie plutôt le « résidu qui constitue pourtant la trame de la vie quotidienne de l'écolier et du lycéen : devoirs et leçons, récompenses et punitions, local scolaire et emploi du temps, livres et cahiers, etc. » À distance des appareils idéologiques d'État et sans rien ôter aux analyses bourdieusiennes, il se propose de décrire la « forme scolaire », c'est-à-dire « l'ensemble et la configuration des éléments constitutifs de ce que nous appelons l'école » à partir d'une démarche socio-historique pour « rechercher quand et comment cette forme s'est constituée » (G. Vincent 1980, p. 10) à la suite des premières écoles gratuites de Charles Démia à Lyon et de Jean-Baptiste de La Salle ailleurs dès le XVII^e siècle jusqu'à la loi Guizot. Il analyse ainsi la naissance de la « spécificité de l'action "éducative" » qui « doit s'exercer dans un milieu à part, séparé des lieux où s'accomplissent les autres activités, et organisé de façon à accomplir sa fonction de moralisation » (G. Vincent 1980, p. 20). Cette séparation est longuement détaillée selon sa dimension matérielle à travers le mobilier scolaire (bancs, tables, tableau, bureau du maître, estrade…) comme les bâtiments (placement, architecture, fonctions…), le regroupement des élèves et le « rapport pédagogique » instauré, une organisation du temps, des règlements et des comportements disciplinés, des matières et des disciplines, des leçons et des manuels… Une séparation qui s'établit, évolue, agrège de nouveaux matériaux au cours des décennies, les lois Ferry et leurs orientations politiques, les témoignages contemporains d'enseignant·e·s ou les critiques de l'« école-caserne » (F. Oury et Pain 1972), écarte « d'autres formes de scolarisation » (enseignement mutuel, écoles du dimanche…) pour retenir une[7] forme scolaire, « une forme, dominante dans nos sociétés, du procès de socialisation » (G. Vincent 1980, p. 262). En guise de dernière phrase, il ouvre l'analyse vers d'autres extensions de la scolarisation : « Aujourd'hui, ne voyons-nous pas s'étendre, dans les zones autrefois rurales, le réseau des équipements socio-culturels, avec leurs éducateurs-animateurs, équipements qui avaient succédé, dans les villes, aux œuvres post-scolaires ? » (G. Vincent 1980, p. 265)

À la suite de plusieurs travaux s'intéressant aux modes de socialisation, dans l'ouvrage

5. Avant d'en venir à considérer des « forces externes » sur le temps long, comme l'y invite sa formation marxiste (Burawoy 2007), j'ai préféré m'en tenir tout d'abord à une analyse situationnelle des interactions et des processus qui les traversent.

6. Évidemment, on peut aussi se reporter à d'autres références utiles dont les contributions de Maulini et Perrenoud (2005) et Perrenoud (1984) ou de Lahire (2008).

7. À noter, en passant, pour éviter une critique récurrente possible, que G. Vincent (1980, p. 264) discute aussi l'existence de formes scolaires, d'une pluralité ou de « variantes » alors qu'évoluent les formes d'exercice du pouvoir et l'urbanisation.

devenu classique de 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, G. Vincent réunit plusieurs contributions qui interrogent moins la constitution de la « forme scolaire » que sa domination et son extension à d'autres sphères sociales [8] telles la formation « post-scolaire » (Maroy 1994), la famille (Montandon 1994), le travail social dont l'animation (Thin 1994). De la première partie est généralement tirée la définition où sont condensés les traits caractéristiques de cette configuration sociale composée d'un

> ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonction que d'apprendre et d'apprendre selon les règles (G. Vincent 1994b, p. 39).

À l'aune de cette théorisation, Houssaye (1998) montre que les cvl sont aussi « prisonniers de la forme scolaire » en repérant des traits similaires. Sans s'attarder plus longtemps, dans ce chapitre, cette théorisation a motivé la recherche des sites d'enquête qui pouvaient « faire cas ».

La « pensée de Villetaneuse »

Dans l'ouvrage consacré aux contributions de Brian Sutton-Smith aux théorisations du jeu (Pellegrini 1995), de nombreux auteur·e·s témoignent de leurs travaux, de leurs parcours intellectuels et, à leurs façons, racontent leur rencontre – inévitable – avec une importante production interdisciplinaire. Parmi les chapitres, P. K. Smith (1995, p. 3) introduit son chapitre par un détour biographique depuis sa thèse de doctorat et vingt ans de recherches consacrées au jeu des enfants, il note : « Parfois, j'ai apporté mes propres idées ; le plus souvent, peut-être, j'ai développé l'idée de quelqu'un d'autre de manière plus approfondie, ou j'ai réussi à la réfuter. Encore plus souvent, j'ai eu l'impression que Brian Sutton-Smith y était arrivé en premier. »

Plus qu'une impression ou un sentiment, je peux aisément transposer cette remarque aux recherches menées, depuis quelques années déjà, en sciences du jeu à Villetaneuse. Si les travaux francophones sur les objets triviaux du jeu et du loisir des enfants, voire les relations entre loisir et éducation, peuvent paraître rares par rapport à d'autres objets autrement sérieux, il s'avère néanmoins travaillés par les membres du laboratoire experice. En ce sens, et à bien des égards, cette enquête et les idées développées n'arrivent pas « en premier » mais viennent approfondir des travaux et s'inscrivent dans la « pensée de Villetaneuse » (Brougère 2013a). Mais au-delà d'un hommage, à peine déguisé, la théorie de la scolarisation des modes de socialisation – dont le loisir – n'est pas la seule qui sera mise à l'épreuve et les prochaines parties visent aussi à contribuer au développement de cette « pensée ».

1.1.2 Des élargissements extensifs

Comme le mentionne Katz (2010b), il convient d'apprécier la souplesse de l'enquête ethnographique qui s'avère particulièrement utile pour (ré)orienter la recherche vers des cas particuliers au fur et à mesure des observations, d'entretiens, des premières avancées et

8. Encore récemment, un important colloque s'est déroulé en juin 2017 à Lyon, *La « forme scolaire » : prisonnière de son succès ?*, pour revisiter ce concept à l'aune des évolutions plus récentes du monde éducatif.

de nouveaux questionnements. Depuis ce point de départ et afin de poursuivre la sélection de nouveaux sites d'enquête en utilisant le « pouvoir de la pensée négative » évoquée en introduction, on peut suivre la distinction qu'opère Emigh (1997) entre les « cas déviants » aux frontières de la théorisation interrogée et peut en étendre la généralisation et les « cas négatifs » qui vont à l'encontre voire se confrontent à la théorisation établie afin de provoquer son adaptation voire sa reconstruction. Plus récemment, l'enquête de Hamidi (2002, 2010) sur le processus de politisation de l'engagement associatif au sein de quartiers populaires en donne une illustration, tout en critiquant les contraintes rigides qu'imposent des appels à projets [9]. Hamidi (2012, p. 97) présente une distinction similaire d'Emigh (1997) entre deux types de « cas inhabituels » Becker (1997) :

Des cas limites : « qui vise à mettre la théorie à l'épreuve dans ses marges afin de spécifier ses conditions de validité, de la raffiner et ainsi de la reconstruire ».

Des cas négatifs : « qui s'appuie sur des cas où la théorie ne fonctionne pas, ou pas complètement, afin de tester sa robustesse, son degré d'extension et de généralisabilité ».

En plus des cas historiques, documentés ou fictifs (voir Becker 2016b), ces deux types de cas sont le moteur de l'induction analytique au regard d'une théorie initiale et entraîne logique itérative et abductive de l'enquête. Si le premier cas étudié peut être seulement exploratoire, sans eux, il devient difficilement concevable de mener une *extended case method* et envisager la théorisation de processus contribuant à une meilleure compréhension des mondes sociaux. En ce sens, on peut souligner l'important du choix du ou des sites d'enquête sur lequel insiste Glaeser (2010). À partir de Messal et de sa formalisation scolarisée, je me suis mis en quête de cas négatifs, montrant l'existence d'accem qui « s'évadent » d'une forme scolaire de socialisation ainsi que de cas limites, cherchant à appréhender jusqu'où cette formalisation peut aller et ses répercussions.

Au fur et à mesure de son déroulement et la recherche de nouveaux sites comme potentiels cas, l'enquête est devenue une « ethnographie multisite » (Marcus 1995, 2010 ; voir aussi Hannerz 2003), étendant spatialement et temporellement l'étude de processus à d'autres contextes en fonction des premières avancées. Contrairement à une tradition ethnographique valorisant l'immersion longue sur un terrain unique, la possibilité d'observer plusieurs sites a été largement facilitée par la temporalité courte et limitée des séjours. Roseraie et Tulipe ont accueilli les premières sessions d'observation et, pour le premier, il s'agissait à la fois de reprendre la pratique ethnographique dans un accueil périscolaire quand le second visait, plus largement, à explorer un accueil de loisirs géré par une association d'éducation nouvelle. Pendant que ce terrain se poursuivait, Pralognan et Sciences & Loisirs ont été deux cas négatifs du fait des « *activités* » pratiquées et le mode d'organisation mis en place. Dans la continuité, Courcelles et Gardenia ont été investis comme cas limites des deux terrains précédents afin d'éprouver la validité des analyses tirées. Entre ces deux séries de cas, Lantana a été une opportunité de prolonger, au sein d'un séjour avec des jeunes plus âgés, les incidences de l'éducation nouvelle, dans une sorte d'extension de Tulipe.

Par ailleurs, si les terrains sont présentés dans l'ordre chronologique, il ne correspond pas exactement à leurs usages et à la configuration construite pour soutenir l'argumentation de la démonstration des processus observés au fil de la thèse (J. Platt 1992b). En effet, « la conception des cas dans leur rapport à la théorie relève d'un processus itératif, elle évolue

9. La conclusion de Payet (2016) et les contributions réunies dans l'ouvrage en donnent d'autres exemples.

profondément au cours de l'enquête, doit être remise sur le métier à différents moments de la recherche et n'apparaît pleinement qu'*a posteriori* » (Hamidi 2012, p. 96). Ce n'est qu'au terme du dernier terrain effectué et d'une analyse transversale qu'une configuration s'est établie plus durablement et plus finement. En plus de la présentation des contextes qui entourent chacun des sites, les sections suivantes précisent aussi les parties où ils sont invoqués.

Dernière précision, les approximations qui peuvent entourer certaines informations – concernant la localisation, l'année, des documents… – sont volontaires afin de garantir l'anonymat des organismes et des équipes ; je reviens plus loin sur ce point éthique. Par ailleurs, les données annexées numériquement contiennent de plus amples informations si nécessaire (voir annexe A page 561).

Terrain 1 : Roseraie

Situé dans un quartier toulousain où se mêle des habitations individuelles et de nombreux barres d'immeubles, Roseraie est un accueil périscolaire – un claé – qui accueille quotidiennement moins de 200 enfants scolarisés dans une école élémentaire, âgés de 6 à 12 ans. Ils sont accueillis avant le temps scolaire, pendant la « *pause méridienne* » et après la fin du temps scolaire, c'est-à-dire entre 7h30 et 8h30, de 11h30 à 13h30 et de 16h00 à 18h30. Cet accueil est administré par une association régionale d'éducation populaire disposant d'une délégation municipale pour organiser les activités périscolaires de nombreux établissements. Il est dirigé par deux directrices – Sandrine et Audrey, adjointe, toutes les deux qualifiés d'un Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport (bpjeps) – présentes depuis de nombreuses années, même si leur employeur – du fait de la logique des marchés publics – a fréquemment changé (jour 2, 12h31). Lors de mon passage, le projet pédagogique est en cours de rédaction.

L'équipe d'animation est majoritairement masculine et jeune, composée d'étudiant·e·s (Lucie, Julien, Tom, Axel et Alexia) plus jeunes disposant du Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animation (bafa), d'une personne en formation professionnelle bpjeps (Nico) et d'autres personnes plus âgées dont je n'ai pas connu les trajectoires (Marc, Fred et Charles). Comme m'en ont informé les directrices, il y a eu un *turn over* les deux dernières années nécessitant le recrutement et l'accueil de nouvelles personnes pas forcément qualifiées ou expérimentées. Parmi les 200 enfants, je n'ai pu en prénommer qu'une cinquantaine d'entre eux dont 28 garçons et 26 filles d'âges variés.

Établissement scolaire imposant, constitué de nombreux bâtiments et de plusieurs espaces extérieurs, le claé pouvait bénéficier, ce qui est plutôt rare, de salles de classe rendues disponibles faute d'effectifs suffisants. À cause de la désaffection pour cette école, l'équipe d'animation pouvait disposer d'espaces dédiés en permanence : un gymnase, deux salles « *d'arts plastiques* », un préfabriqué dédié, une « *ludo-biblio* » formée par deux salles attenantes, et enfin, les espaces extérieurs. La restauration s'effectue sous la forme d'un self depuis la rentrée, sans ordre de passage précis. Concernant le fonctionnement ou les pratiques, elles sont abordées en détail dans la prochaine partie.

Enfin, j'ai pu effectuer huit sessions et cumuler une trentaine d'heures d'observation, réparties sur plusieurs semaines, pour récolter 60 pages de notes retranscrites. En plus de ce chapitre, les données issues de ce terrain sont surtout utilisées dans la deuxième partie.

Terrain 2 : Pralognan

Affublé du nom du village et station de ski alpine, Pralognan s'est déroulé pendant un séjour organisé par l'Aide aux Jeunes Diabétiques (AJD) qui aide et accompagne des jeunes, et leurs parents, qui ont un diabète, notamment grâce à des « séjours médico-éducatifs »[10]. Au croisement de deux administrations, ces séjours sont à la fois déclaré comme un Soins de Suite et de Rééducation (SSR), lié à l'Agence Régionale de Santé (ARS), et un SV lié au cadre réglementaire habituel des ACCEM et cette double appartenance explique la présence d'une équipe d'encadrement redoublée :

Les « *médics* » : dirigé·e·s par une médecin – CÉCILE – et composée d'étudiant·e·s en médecine ou d'infirmièr·e·s : ÉLODIE, ALBAN, FLORIAN, JEAN, YOHAN.

Les « *anims* » : RAPHAËL, RONAN et OLIVIA dirigé·e·s par THÉO.

Majoritairement, l'ensemble de l'équipe est expérimentée, que ce soit professionnellement et dans l'encadrement de séjours depuis plusieurs années. En plus d'un haut niveau d'études du côté de l'équipe médicale, les animatrices sont détentrices du BAFA, parfois du Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Direction (BAFD) voire d'autres diplômes (universitaires, accompagnement en montagne).

Pendant dix jours, 27 jeunes, dont 26 diabétiques et la fille d'une animatrice, sont accueillis. Parmi eux, neuf filles et 18 garçons âgé·e·s de 12 à 18 ans. Si certain·e·s sont des habitué·e·s comme Tanguy avec « *dix ans d'AJD* » (jour 2, 16h48), d'autres découvrent ce type de séjours, parfois en même temps que la déclaration du diabète. Mise à part ce dernier qui relie la majeure partie des jeunes, j'ai pu constater une certaine diversité[11] concernant l'âge, la domiciliation ou les signes (repérés) de classe notamment *via* le niveau scolaire ou les effets personnels.

Comme on s'en doute, du fait de la localisation, le séjour est centré sur le ski et de pratiques montagnardes ainsi que, pour le volet médical, l'éducation thérapeutique du patient (ETP) autour du diabète, assurée par l'équipe médicale en plus du suivi quotidien de la glycémie. Depuis près de 25 ans, le séjour est hébergé dans un chalet tenu par une autre association, l'Association Les Vacances Accessibles à tous (ANAÉ)[12], dit le « *château* » (jour 2, 9h00). Constitué de chambres à l'étage, du bureau de l'encadrement et d'une infirmerie, le rez-de-chaussée réunit le réfectoire, une deuxième infirmerie et un salon tandis que le sous-sol contient la cuisine, une salle polyvalente avec un accès vers l'extérieur et des aménagements divers (filet de volley, cage de foot, terrasse…) (jour 1, 19h12).

La session d'observation a débuté la veille du séjour pour assister à sa préparation et s'est terminée lors du départ en bus. Ces 11 jours, et environ 180 heures d'observation en raison de réunions nocturnes tardives, ont permis de récolter une centaine de pages de notes et de commentaires. Utilisé comme cas négatif de Messal (et de Tulipe), les données sont essentiellement analysées dans la troisième partie (voir chapitre 7 page 223).

10. Pour de plus amples informations, on peut se reporter à leur site internet (lien). Vu la spécificité de cette association comme des observations réalisées, où le suivi du diabète est quotidien, l'anonymat n'a pas été effectué pour certains éléments, en accord avec l'association.

11. La participation à un séjour est une prescription intégrée au suivi médical qui entraîne sa prise en charge par la Caisse primaire d'assurance maladie (CPAM).

12. On peut se rendre sur leur site pour un aperçu du lieu (lien).

Terrain 3 : Sciences & Loisirs

Situé dans la banlieue toulousaine, Sciences & Loisirs est une association locale, rattachée à une association nationale, qui promeut la pratique d'activités scientifiques et techniques. Elle intervient dans les établissements scolaires, lors de manifestations diverses et organise des ACCEM, un accueil le mercredi, les vacances et des séjours (avec hébergement). Concernant l'enquête, les observations ont été effectuées en deux temps. La première session exploratoire d'une après-midi a été effectuée un mercredi (jour 1). La seconde session s'est déroulée pendant une semaine complète de vacances. Par l'orientation scientifique et technique de ce type d'animation, l'association offre ses services et a des partenariats avec des comités d'entreprises aéronautiques et spatiales, nombreuses dans la région toulousaine.

Cette orientation se retrouve bien évidemment dans les documents déclaratifs (projet éducatif et projet pédagogique) mais aussi la thématique des séjours et des « *ateliers* » organisés et centrés sur des expériences et des découvertes issues de plusieurs domaines scientifiques (chimie, physique, biologie, ingénierie…). De ce fait, les animatrices sont spécialisées dans un domaine et, lors de la première journée avec DAVID ou du « *stage* » avec NADÈGE et JORIS, ce sont des étudiant·e·s inscrit·e·s dans des cursus universitaires du deuxième ou troisième cycle, rompu·e·s à la démarche expérimentale.

Lors du « *stage* », sans hébergement, l'effectif est réduit à 12 enfants (jour 2, 8h26) même la directrice – AURORE – assure, qu'habituellement, une vingtaine d'enfants sont inscrits. Parmi eux, neuf garçons et trois filles, une répartition qui confirme les inégalités de genre face aux activités scientifiques (DÉTREZ et PERRONNET 2017), enfants âgés d'au moins dix ans dont des collégiens (jour 4, 10h19). Parmi d'autres signes distinctifs, plusieurs enfants ont « *sauté une classe* » (jour 4, 16h33) et, *via* les partenariats des comités d'entreprises, on peut supposer que des parents en sont salariés voire sont ingénieurs. Sciences & Loisirs dispose d'un petit bâtiment où une salle – remplie de matériaux divers – est dédiée à l'accueil des groupes. Des espaces extérieurs piétonniers entourent le bâtiment et la restauration s'effectue dans un restaurant administratif.

En tout, les 56 heures, précises, d'observation ont permis de récolter près de 80 pages retranscrites. Elles sont avant tout employées durant la troisième partie (voir chapitre 8 page 261), en tant que cas limite de Tulipe.

Terrain 4 : Tulipe

L'AL de Tulipe est organisé par une association locale d'éducation nouvelle – affichée comme telle – qui administre, aussi, des établissements scolaires de plusieurs niveaux depuis plus de trente ans dans la banlieue toulousaine. C'est cet ancrage au sein de l'éducation nouvelle qui a motivé sa sélection au regard de l'article de HOUSSAYE (1998) en plus de mes (inter)connaissances pour y avoir travaillé dix ans plus tôt. En lien avec l'école maternelle et l'école élémentaire, deux centres accueillent, majoritairement, les enfants scolarisés entre 3 et 6 ans et de 6 à 12 ans les mercredi et pendant les vacances. Comme pour Sciences & Loisirs, il convient de considérer deux sessions d'observation entre celles effectuées le mercredi après-midi (jour 1 à jour 5) puis les trois semaines d'ouverture, estivales, auxquelles on peut ajouter une « *réunion de préparation* » (jour 6).

D'ores et déjà salariée de l'association le reste de l'année pour encadrer les temps périscolaires, deux directrices, CYNTHIA et DELPHINE ayant un diplôme d'état d'animation,

conduisent deux équipes d'animation [13] composées de :

Pour les « *grands* » : Carole (23 ans, étudiante, diplômée universitaire de l'animation), Léa (24 ans, diplômée, étudiante et future enseignante), Alex (20 ans, étudiant), Corentin (19 ans, en formation). Les premiers mercredi, il y a aussi Océane (22 ans, formation dans le tourisme) et deux stagiaires bafa, Régis et Clémence, tous deux étudiant·e·s de 20 ans.

Pour les « *maters* » : Paul (bafa et bafd), Séverine (Éducatrice Jeunes Enfants (eje)) et Fatima (Certificat d'Aptitude Professionnelle (cap)) qui ont plus de 30 ans et de nombreuses années d'expérience à Tulipe. Les premiers mercredis, on peut ajouter Amel et Imane disposant de qualifications pour encadrer de jeunes enfants.

Ouvert le mercredi de 12h à 18h30 et de 8h30 à 18h30 pendant les vacances, l'al reçoit, en moyenne, une quinzaine d'enfants de 6 à 12 ans et entre 20 et 30 enfants de 3 à 6 ans sans jamais dépasser la limite de 50 inscrits. Si ces deniers sont essentiellement scolarisés par la même association, des enfants habitant le quartier et ses environs s'inscrivent ponctuellement. Dans l'enceinte de l'établissement, composé de deux grands bâtiments, le « *centre élémentaire* » dispose d'une salle polyvalente réservée et de son matériel en plus de l'accès à d'autres salles de l'école et de la grande cour extérieure possédant quelques installations (balançoires, terrain de foot…). Le « *centre maternel* » utilise une « *salle d'accueil* » et d'autres pièces communes à l'école maternelle (salle de sieste, sanitaires…) ainsi qu'une cour, plus petite, distincte de la première avec d'autres installations (toboggan, balançoires…). Enfin, les deux groupes d'enfants se restaurent dans le même réfectoire, aussi utilisé pendant le temps scolaire.

À noter que, même s'il est positionné en quatrième place, la première session d'observation s'est déroulée dans la même période que Roseraie et Pralognan. Enfin, au bout des 20 jours d'observation, pour environ 130 heures de présence, les données représentent plus de 300 pages. Par sa durée et son atypicité, ce terrain constitue le cœur de la deuxième partie et de l'analyse des formes ludiques dans le prolongement de Messal avant d'être utilisé, dans le chapitre introductif de la troisième partie (voir chapitre 6 page 189).

Terrain 5 : Courcelles

Située en Haute-Marne, l'association de la Maison de Courcelles [14], entre autres activités (classes de découverte, formation…), organise des sv nommés « *Je prends le temps* », sans autre thématique spécifique, pour des enfants de 4 à 6 ans et de 6 à 12 ans depuis une trentaine d'années. La session d'observation s'est déroulée durant l'été où une organisation atypique, pour un séjour, est mise en place. Déclaré pendant toute la période estivale (six à sept semaines), le séjour voit se suivre des enfants pour des durées variables (sept jours minimum), en arrivant le dimanche (ou le mercredi) et en partant le samedi (ou le mercredi).

De ce fait, il n'y pas de groupes d'enfants fixes pour une durée déterminée et leur nombre peut aussi varier. En moyenne, une cinquantaine d'enfants sont hébergés durant l'été, le nombre d'animatrices s'y adapte en conséquence. La même organisation s'applique aux équipes d'animation et de direction qui se renouvellent partiellement au cours de l'été. En l'occurrence, pendant ma présence, j'ai croisé ou rencontré le prénom de 85 enfants dont

13. Parce qu'ils apparaissent ponctuellement, on peut citer d'autres salarié·e·s qui interviennent pour les tâches d'entretien, la restauration ou d'autres interventions : Laurence, Corine, Angela, Sarah et Alain.

14. D'autres informations sont accessibles sur le site internet (lien).

37 filles et 48 garçons. Si une partie des enfants sont domiciliés en région parisienne, une grande partie viennent des environs et du département. Pour beaucoup, ils connaissent déjà l'association, soit par une classe découverte, soit par des séjours antérieurs. Pour ce qui est des animatrices, j'ai assisté à un changement d'équipe :

Côté direction : La première équipe est constituée de Pascal (bafd) et Aude (bafa), son adjointe. La seconde est chapeautée par Karine (bafd), aidée de Jules (bafa) et Robin (Diplôme Universitaire de Technologie (dut)). Ces personnes ont déjà travaillé plusieurs années à Courcelles et ont, en moyenne, 25 ans.

Côté animation : Pour éviter une longue liste de 23 prénoms, les animatrices sont essentiellement des étudiantes, d'une moyenne d'âge de 20 ans, et parmi elles, cinq animateurs. S'il y a des stagiaires, la majorité est diplômée du bafa. Habituellement, un tiers d'entre elles ont déjà travaillé à Courcelles, au moins une fois ; précision utile pour comprendre les termes émiques d'« *anciens* » et de « *nouveaux* » souvent exprimés.

Côté « maison » : De nombreuses autres personnes apparaissent au fil des notes et, en général, leur qualité (cuisine, entretien, administratif, bénévole…) est précisée.

Le séjour se passe dans une grande bâtisse du XIX^e^ siècle, constituée de plusieurs étages. Le sous-sol est composé de caves et de rangements divers dont un local à vélos et trois salles dédiées aux « *activités* » de bricolage (bois, couture, peinture, rotin…) puis d'une salle dite la « *chaumière* », polyvalente. Le rez-de-chaussée contient quelques chambres, la cuisine, une salle à manger, la « *salle d'anim* », divers pièces de rangements, une chapelle réservé pour le « *cirque* » et une pièce polyvalente dite « *salle des piliers* ». Le premier étage est majoritairement réservé à des chambres et trois pièces dont une bibliothèque et une salle de musique.

Enfin, comme dans le cas de Pralognan, le caractère atypique de ce séjour, abordé plus loin, ou les publications précédentes associées (voir Le Noa 2007, par exemple), ne pouvait garantir un anonymat et, en accord avec les responsables de l'association, le nom de Courcelles a été conservé. J'y suis resté 13 jours pour recueillir près de 200 pages de notes retranscrites suite à environ 200 heures d'observation. En tant que cas négatif en comparaison de Tulipe, ce terrain est principalement analysé dans la troisième partie (voir chapitre 7 page 223).

Terrain 6 : Lantana

Organisé par un important comité d'entreprise à destination des enfants de ses salarié·e·s, parmi d'autres actions sociales, le séjour de Lantana prend place dans le Jura, dans un bâtiment uniquement dédié à des accem pendant les vacances. Proche d'une ville moyenne disposant de commodités usuelles (cinéma, centre-ville marchand…), il reste implanté dans une petite commune, près d'une rivière accessible à la baignade, un « *city-stade* » et d'espaces verts publics.

Le séjour en question est spécialisé en canoë-kayak, pratiqué dans une base de loisirs située à proximité nécessitant un déplacement en minibus. Dirigée par Morgane (26 ans, bafd) et son adjointe, Violette (30 ans, stagiaire bafd), l'équipe d'animation, est composée de quatre animatrices – Elsa (20 ans), Zoé (18 ans), Alice (21 ans) et Sophie (21 ans) tenant aussi le rôle d'assistant·e sanitaire (as) – et deux animateurs, Samir (19 ans) et Simon (21 ans), tou·te·s diplômée·e·s du bafa mais peu expérimenté·e·s (de un à trois séjours). Parmi les 27 jeunes agé·e·s de 11 à 14 ans accueillis, on compte la présence de six filles, ce qui se comprend au vu de la thématique du séjour. Les jeunes viennent de différentes zones géographiques et, surtout,

on peut noter la présence de cinq jeunes dont les familles ont bénéficié de l'accompagnement et du soutien financier du Secours Populaire (SP).

Composé de deux bâtiments principaux (chambres, cuisine, réfectoire, bureau…) et deux annexes (rangements, lingerie, garage à vélos et « *salle éveil* » …), l'espace extérieur accueille aussi une grande balancelle, un terrain de volley et trois tentes de type « marabout » dédiées à la pratique d'« *activités* » (bricolage, arts plastiques, déguisements, baby-foot, matériel de plein air…).

Pour finir, le séjour observé est une deuxième session c'est-à-dire la répétition du même séjour avec un second groupe d'enfants. Arrivé pendant la transition, une seule animatrice a été remplacée dans le même temps. Depuis le bilan du premier séjour et la préparation du suivant (jour 1 et la matinée du jour 2), j'ai assisté à l'ensemble de son déroulement jusqu'au départ des enfants pendant 10 jours où j'ai accumulé plus de 200 pages supplémentaires. Cas particulier, il est seulement invoqué à partir de la quatrième partie (voir chapitre 10 page 341).

Terrain 7 : Gardenia

Organisé par un autre comité d'entreprise, publique cette fois, le séjour de Gardenia se déroule, au bord du bassin d'Arcachon, connu pour regrouper de nombreux d'établissements accueillant des séjours, à quelques dizaines de mètres de la plage. Sélectionné pour son effectif, le centre – techniquement à deux-tiers rempli – accueille 111 enfants, répartis entre plusieurs groupes spécialisés : il y a 16 « *Prem's* », 16 « *Surf* », 24 « *Nature* », 16 « *maters* » et 39 « *12-14* » (jour 3, 16h02). Malgré quelques difficultés, j'ai tout de même noté 93 prénoms dont 36 garçons et 57 filles. Ce différentiel s'explique essentiellement par la nature des spécialités : l'équitation pour les « *Prem's* » avec un seul garçon, les « *4-6* » et les « *12-14* » où il y a uniquement trois garçons quand les autres groupes tendent à la parité. Enfin, les groupes « *Nature* » et « *Surf* » accueillent des enfants âgés de 6 à 12 ans.

En conséquence, le nombre d'adultes est aussi important, « *ils sont 38* » (jour 3, 20h25) selon le directeur, et ils se répartissent de la même façon que les enfants. L'équipe de direction est d'abord gérée par YANNICK, aidé par BRUNO (enseignant, BAFD), FANNY (stagiaire BAFD) et MAUDE (23 ans, éducatrice en formation). Les adjoint·e·s suivent des équipes d'animation, composées très majoritairement d'étudiant·e·s, dont les âges varient de 17 à 24 ans, ainsi réparties :

Les « *Prem's* » : CORALIE, MANON et LAURA.

Les « *4-6* » : MÉLANIE, NOÉMIE, APOLLINE, MAGALI (AS, en plus) et MARCO, stagiaire.

Les « *Nature* » : GRÉGOIRE, AMANDINE, MAÉVA, ADELINE et STEVEN.

Les « *Surf* » : VICTOR, JULIETTE et LUCAS, stagiaire.

Les « *12-14* » : CLARA, JUSTINE, GUILLAUME, CINDY, MARGOT, NOLWEN, stagiaire.

La dizaine d'adultes restante sont des personnel·le·s dits « *de service* » dont les tâches comprend l'entretien et le service, la lingerie, la restauration…Le centre est constitué de nombreux bâtiments (réfectoires, hébergement, salles d'activités, direction…) disposés autour d'un espace extérieur avec deux installations (toboggan et filet, piscine hors-sol) et des tables-bancs en bois éparpillées.

Comme pour Lantana, ma session d'observation s'est déroulée pendant un séjour complet de 12 jours, complétés par trois jours de préparation sur le site même si l'équipe d'animation

continuait pour une deuxième session de 12 jours avec de nouveaux enfants. Pendant ces quinze jours, j'ai récolté un peu moins de 300 pages de notes d'observation pendant, environ, 220 heures. En tant que cas limite de Tulipe, les données sont principalement utilisées dans la troisième partie (voir chapitre 8 page 261).

Terrains subsidiaires

Sans entrer dans les détails des tentatives échouées pour accéder à d'autres sites d'enquête, notamment auprès d'une collectivité qui changea de bord politique, j'ai pu visiter ponctuellement et, souvent de façon courte, d'autres lieux. Parce qu'il est cité en introduction du chapitre 3, j'ai profité d'un séjour au Québec pour me rendre dans un « camp de jour » qui n'est autre que l'équivalent québécois d'un AL. De même, lors d'un séjour à Berlin et à Londres, j'ai pu explorer trois terrains d'aventure. Enfin, et surtout, j'ai utilisé des « comparaisons documentées », comme les nomme ROSTAING (2012, p. 43), en puisant dans la littérature, notamment des mémoires récents de master, qui se sont intéressés à un accueil périscolaire (MUTIN 2016), un « accueil libre » de jeunes (RODRÍGUEZ TRINCADO 2018), un poste de ludothécaire tenu par un animateur (LANGLOIS 2018), ou encore lors de ma participation à une enquête au niveau national (BACOU, J.-M. BATAILLE et al. 2016). Si les informations glanées peuvent difficilement prétendre au même statut que les données récoltées, ces cas ont servi à mieux baliser les analyses.

1.2 L'enquête de terrain

M'appuyant largement sur le travail de BIZEUL (1998, 1999, 2007), suite à son enquête dans un parti politique d'extrême-droite (BIZEUL 2003), ce retour réflexif n'est pas à prendre comme une logorrhée où je verserai dans l'auto-analyse mais bien comme une objectivation de l'ethnographie pour assurer la fiabilité et la validité des données accumulées ainsi que considérer les conditions de leur recueil lors des analyses ultérieures. Plus en détails, je reviens sur le type des matériaux collectés et ma centration sur l'observation directe ainsi que ma participation limitée aux pratiques étudiées. Pour rappel, dans la lignée de l'ethnographie processuelle, il s'agit de se « concentr[er] sur les activités plutôt que sur les gens, [de] se force[r] à s'intéresser au changement plutôt qu'à la stabilité, à la notion de processus plutôt qu'à celle de structure. » (BECKER 2008, p. 90)

1.2.1 La collecte des matériaux

Courcelles jour 8

10h35. À son tour, Willana arrive dans la salle. « *Qu'est-ce que tu fais ? – J'écris… – Encore ? – Toujours ! Et toi ? – Je me promène* » avant de s'installer à côté de la maison de poupée. Comme elle entend MATHILDE crier « *bigorneaux… bigorneaux…* », elle va voir ce qui se passe dans le couloir.

13h08. Jeanne arrive en courant, et s'exclame en me voyant : « *Mais tu es toujours en train d'écrire ? – Ben oui… – J'ai remarqué que t'aimais bien écrire, quand même… – Oui, et c'est mon travail… – Aah ! Tu écris une histoire sur Courcelles et tu la ramènes à ton travail ? – C'est à peu près ça !* » et je rigole. […]

L'étonnement similaire à quelques heures d'intervalle des deux filles souligne à la fois l'incongruité d'écrire en permanence mais aussi la constance de cette action. Qui plus est, j'ai pu entendre cette remarque à d'autres occasions (Pralognan, jour 6, 21h43, Roseraie, jour 3, 16h42). Pour illustrer ce caractère déconcertant, un exemple est souvent repris dans les ouvrages méthodologiques (voir Hammersley et Atkinson 2007 ; chapitre 13 Walford 1998) à propos de la recherche sous couvert d'anonymat de Rosenhan (1973) se faisant interner avec des faux malades dans un hôpital psychiatrique. Non sans ironie, celui-ci indique que sa prise de note intensive comme celle des autres personnes internées ont été acceptées et intégrées par leur psychologisation en un comportement compulsif.

Si je peux difficilement garantir le caractère sensé et sain de cette pratique d'écriture, je peux en donner un premier aperçu quantitatif. Les 100 jours d'observation accumulés pour, environ 1 200 heures, remplissent quatre carnets de note, soit 256 pages, qui ont elles-mêmes générées les 1 300 pages de retranscriptions annexées numériquement (voir annexe A page 561). Au-delà de ces quelques chiffres, ce corpus conséquent est essentiellement composé de notes d'observations directes et les prochaines sections expliquent la technique principalement employée et ses modalités, mais aussi les raisons de ce choix.

Le primat de l'observation

« La littérature savante sur l'enfant souffre d'"adultocentrisme" aigu. » Cette affirmation sévère est avancée par Mollo (1975, p. 23) et plus loin critiquant plusieurs études décontextualisées, elle enfonce le clou : « Onirique ou scientifique, la littérature sur l'enfant demeure une littérature de seconde main, une traduction dont on ignore la langue d'origine. » Déjà ancienne dès les premiers travaux interrogeant la notion de socialisation (Mackay 1974) et renouvelant l'étude de l'enfance et de leurs pratiques (Goode 1986), cette critique a porté le développement d'autres modalités de recherche auprès des enfants. L'ethnographie est devenue un moyen privilégié pour accéder à des données de première main (Alanen 1988 ; A. James 1998, 2001 ; Mayall 1994b). En ce sens, l'objet d'étude – les pratiques enfantines – a motivé l'emploi de l'observation directe. Qui plus est, comme le soulignent Thorne (1993) ou Finnan (1982, p. 357) parmi d'autres folkloristes, les pratiques ludiques, en particulier, des enfants, peuvent difficilement se comprendre en dehors ou à défaut de leur observation directe, *in situ* et *in vivo*.

Roseraie jour 1	11h35. Dans la cour, les premiers enfants sortis commencent à jouer avec les feuilles, ils sont peu nombreux. Puis, un grand nombre arrive dans une sorte de flot continu. J'aperçois rapidement de petits îlots de copains et de copines qui discutent…*Pokémon*, figures, bagarre, poursuites : rien d'étonnant jusque là.
jour 3	11h49. « *Mais qu'est-ce que t'écris ? – Ben…à quoi jouent les enfants – Ben à s'attraper !* » me dit un garçon comme si c'était une évidence. « *Oui, j'ai vu…* » répondé-je en opinant, et il repart en courant quand deux filles arrivent en criant en levant les bras en l'air, comme si elles étaient menaçantes. Effectivement, ils s'attrapent, du moins ils essayent.

Ma première observation notée est pour le moins éparse et mon non-étonnement n'est pas sans rappeler la situation de Hugh Mehan qui trouvait « classe si vide et si ennuyeuse » (cité par Barrère 2003b, p. 127), confronté à l'évidence. Évidence que me jette un garçon considérant, *a priori*, mon objet d'étude comme flagrant et qu'il n'y a pas vraiment besoin de se poser la question ou de l'écrire. Après avoir fait le deuil de pouvoir « tout » écrire face à la

multiplicité des cours d'action lors d'une récréation ou même dans une pièce avec un nombre réduit d'enfants et d'animatrices, j'avais déjà sélectionné, parmi la masse d'informations observables, celles qui pourraient s'avérer pertinentes au fur et à mesure de leur accumulation en me limitant aux pratiques ludiques. Mais une deuxième limite s'est imposée : comment décrire le « jouer » ?

> Je suis troublée lorsque l'éventail complet des actions et des sentiments des enfants est condensé dans le côté *ludique* de notre dichotomie culturelle entre le *travail* et le *jeu* ; la dichotomie falsifie la pleine réalité de l'expérience de chacun. En observant les cours d'école, j'ai vu non seulement du jeu, mais aussi des rencontres sérieuses et fatidiques ; j'ai été témoin de colère, de tristesse et d'ennui, ainsi que de sport et de plaisanterie. (Thorne 1993, p. 5-6)

Comme y invite Thorne (1993) à propos de plusieurs termes (« groupe », « garçons », « filles » ou « enfant »), je me suis rapidement interdit de résumer les pratiques enfantines par le terme « jouer » afin de m'efforcer de décrire autant que faire se peut, sur un mode naturaliste (Denzin 1971 ; Pellegrini 2014 ; Quéré 2001), les actions observées, les corps en mouvement, les postures et les gestes, les propos tenus et leurs tonalités, les émotions exprimées… « Jouer au foot » est avant tout taper du pied dans un ballon et avant de pouvoir interpréter le sens donné à leurs actions, il s'est agit d'inférer sur quels signes reposaient mes propres interprétations des pratiques enfantines. À force d'entraînement, les notes ont gagné en précision et en densité, notamment grâce aux travaux de Piette (1996) et de Juillet (2009).

Comme d'autres ethnographes (S. Chauvin et Jounin 2012) intéressé·e·s aux pratiques plutôt qu'aux discours sur les pratiques (Becker et Geer 1957), je n'ai pas réalisé de situation formalisée d'entretien pour recueillir des données complémentaires, *a posteriori*, sur les pratiques enfantines ou animatives observées. Ce n'est pas pour autant que tout discours ou toutes paroles ont été écartées. L'idée était moins d'exclure les discours que de considérer le caractère situé de leur énonciation comme acte de langage en notant les exclamations et les interpellations, les réprimandes ou les remontrances, les explications et les rappels ; autant d'indications qui soutiennent la compréhension et l'interprétation des pratiques puis l'analyse ultérieure des données. Évidemment, si l'entretien ne peut accéder aux pratiques réelles, l'observation n'est pas exempt de défauts, de problèmes ou de critiques (voir M. S. Schwartz et C. G. Schwartz 1955 ; Vidich 1955 ; Zelditch 1962). La principale retenue par Katz (2010b) est le caractère atemporel et instantané des vignettes extraites. Que se passe-t-il avant ou après ? Que deviennent les personnes impliquées ? À l'encontre de cette conception présentiste de l'action, Katz (2013) a plaidé pour une « ethnographie en trois dimensions » pour redonner de l'épaisseur, *a minima* temporelle, aux pratiques observées.

Une focale ouverte sur des incidents ciblés

Roseraie jour 1

12h28. Trois filles se poursuivent dans la cour du bas entre le self et le gymnase avant de prendre un couloir. Elles jouent dans les feuilles, comme ceux d'avant. Alors que je m'installe sur un perron pour écrire, deux filles font de même, se poursuivent et viennent me voir. Notre discussion est rapide à propos de ma présence et ce que j'écris.
12h30. À un moment, Sandrine sort par la porte du self et interpelle mes voisines : « *Hé ho, qu'est-ce que vous faites tous seuls dans la cour, sans adultes ?* » Elle hésite à s'approcher avant de

m'apercevoir quand je lève le bras, et de s'excuser alors que j'en fais de même pour la situation prêtant à confusions. Petite erreur de cadrage.

Involontaire mais toujours révélateur, l'incident relaté ci-dessus lors du premier jour, et qui me vaudra des « *excuses* » de la directrice peu après (13h48), est surtout l'occasion de recueillir de nouvelles informations concernant l'organisation spatiale de Roseraie et des modalités de circulation. Tradition ethnographique, le recueil des incidents est très largement promu par E. C. Hughes (1996b) ou Becker (2002), par A. L. Strauss (1987) et on le retrouve également chez E. Goffman (1963). Simples erreurs, petits accrocs, entorses discrètes, transgressions manifestes ou précisions utiles, ces incidents font apparaître un ordre de l'interaction ou organisationnel voire un ordre social qui sont habituellement tenus pour acquis. Dans le monde de l'éducation, Vásquez (1992, p. 47) s'appuie sur des « incident-clés » que l'on retrouve chez Woods (1993) et bien d'autres.

Roseraie jour 3

17h07. Nico, dans la cour : « *On va éviter de traîner par terre* » lance-t-il à un groupe de joueurs dont deux marchent à quatre pattes et sont attachés en laisse par les deux autres. Les laisses sont des cordes à sauter. Et les enfants sont certainement en CP, vu leur taille, et ils sont six à se suivre en courant. À côté, d'autres font un jeu de poursuite et ont préparé un camp avec des cordes posées au sol.

Suite à cette incitation insistante de l'animateur, il ne s'agit pas de considérer ce rappel comme révélateur d'une règle intangible mais plutôt de le saisir comme un indice d'une piste à suivre, d'une attention à donner à des situations similaires et de procéder à des comparaisons ou partir à la recherche de cas négatifs. Peut-être est-ce une convenance personnelle sur le propre et le sale, la possibilité de jouer par terre, une règle tacite suite à des événements précédents, une règle explicite ou des conditions situationnelles (lieu, moment, pratiques…). À partir des variations entre plusieurs situations, l'induction analytique permet d'établir le ou les processus qui expliquent l'ordonnancement des pratiques.

À une autre échelle, S. F. Moore (1987, p. 730) propose, à la suite des *trouble cases* de Gluckman (1958) (voir de l'Estoile 2008, pour une traduction), de considérer la notion d'« événement diagnostic » qui renvoie à des situations où se « révèlent des luttes, des conflits, ou des compétitions et les efforts pour les prévenir, les réprimer ou les supprimer », une situation charnière où les pratiques ou l'organisation sont transformées, parfois radicalement. En guise d'exemple, Benguigui (2000) montre comment un événement exceptionnel, en comparaison aux routines habituelles, offre un contraste heuristique pour revisiter sous un nouvel angle les observations déjà notées. Si ce type d'événement est forcément imprévisible, il n'est pas nécessaire d'y assister directement pour en considérer les répercussions, soit par les discours rapportés soit par les pratiques actualisées.

Roseraie jour 8

11h48. « *Allez, on se rassemble !… Allez* » continue Fred. Les enfants se répartissent dans les espaces habituels de la cour proche des murs. « *Oh, s'il vous plaît, vous vous asseyez tous et vous écoutez* ». Les enfants s'exécutent et s'assoient le long du mur où se déroulent les courses. Face à eux, trois animateurs debout. Fred demande aux enfants « *de faire attention dans la cour quand ils se poursuivent* [parce qu'] *ils peuvent se faire des croches-pattes et tomber* ». Il annonce ensuite que « *les jeux de bagarre sont interdits car ça finit toujours mal donc… le catch… et autres, c'est interdit !* » avant de renchérir : « *Et puis ce que vous voyez à la télé, en plus, ils disent de ne pas le reproduire chez vous, c'est du cinéma* ». À la fin du discours, des enfants repartent en marchant, d'autres en courant vers le matériel tandis que Julien en profite pour annoncer qu'il fera un « *atelier*

ping-pong ».
11h56. En discutant avec des plus jeunes, ils m'expliquent qu'un « *enfant est tombé et s'est cogné contre un poteau et l'ambulance est venue le chercher dans la cour* ». *A priori*, la semaine dernière ou il y a quelques jours, d'où la mise au point.

12h10. Petit événement. Un garçon s'est cogné sur le poteau d'une caisse après un tir lobé de son adversaire. Un joueur va prévenir Tom qui se précipite en courant. Le cogné pleure et la peur se lit sur le visage empressé de l'animateur qui leur répète en criant de « *s'écarter…* » Un attroupement s'est formé autour du blessé. Fred arrive aussi en courant, inquiet. Mais, *a priori*, le garçon cogné va bien et ne récolte qu'une bosse. Tom l'accompagne au bureau pour mettre de la glace. Le cours des actions reprend.

Ces trois situations auraient pu être considérées séparément mais en les réinscrivant dans une temporalité plus longue, on comprend d'autant mieux l'inquiétude et la crainte des deux animateurs à la vue d'un nouveau blessé mais aussi les restrictions annoncées concernant des types de jeux, la « *bagarre* » et le « *catch* ». L'attention et la prise en compte d'incidents ou d'événements diagnostics nécessite que le champ de l'observation soit ouvert, prêt à embrasser un ensemble de pratiques sans se limiter à celles qui sont affichées, auxquelles on est invité, mais aussi à s'intéresser aux tâches moins nobles, cachées et remisées dans les coulisses, rencontrer d'autres personnes ayant des statuts variés, croiser les points de vue, déambuler dans les lieux, adopter une « observation flottante » (Pétonnet 1982) comme peuvent le défendre, par exemple, Payet (1995) et Masson (1999).

Des sources réduites

« Les documents de toutes sortes qui accompagnent les activités professionnelles contemporaines, formulaires et dossiers administratifs, comptes rendus de réunions, sont une mine considérable [m]ais ces documents ne sont pas facile d'accès » (Guigue 2014, p. 31). Je ne peux qu'être d'accord avec cette remarque générale alors que je n'ai pu récupérer que de manière sporadique des documents sur les sites d'enquête, au-delà des informations publiques. Pour n'en donner qu'un exemple, je n'ai pas pu recevoir l'ensemble des projets éducatifs ou des projets pédagogiques, et malgré des relances multiples, des accem bien qu'ils soient des documents incontournables. Même si on peut accorder une faible valeur explicative des pratiques à leur contenu, ces documents peuvent aider à préciser des interprétations si l'on suit la « ficelle » de Becker (2002, p. 331) consistant à « voir les objets comme le résidu de l'action collective des gens ».

Autre source tarie malgré les intentions initiales, des prises photographiques pour répertorier rapidement l'agencement des lieux (aménagements, matériels, architecture, affichages, informations, règlements…) ont été perdues suite à un cambriolage en février 2015. De ce fait, et en l'absence d'un corpus suffisant, je n'ai pas effectué de traitement systématique de ces photos et, quand j'en disposais, elles ont été utilisées lors des retranscriptions pour en affiner le contenu.

1.2.2 Une participation limitée

Les ethnographies dans un milieu familier ne sont pas si rares, notamment dans le monde de l'éducation, comme le remarque Guigue (2014, p. 28) notant que « nombreux sont les

universitaires qui ont été auparavant professionnels de l'école, dans le primaire ou le secondaire ». Cette même remarque peut être transposée au monde de l'animation dont la grande majorité des docteur·e·s ont été d'ancien·ne·s praticien·ne·s. Mettant à profit cette familiarité [15] (Marchive 2005), j'ai pu bénéficier des contacts d'autres chercheur·e·s, d'organismes, d'anciens réseaux de collègues et de leurs (inter)connaissances, ainsi que d'une expérience sur les façons de dire et de faire des institutions afin de faciliter l'accès aux terrains ; étape qui peut parfois s'avérer problématique (Bruggeman 2011 ; Darmon 2005). Pour le dire autrement, les *gatekeepers* filtrant l'accès direct aux points de vue des enfants et des jeunes dans ces institutions de loisir n'ont pas opposé de conditions ni de résistance à mon entrée.

Si je m'attarde moins sur cette question, c'est pour privilégier un élément plus central de l'enquête qu'est la participation. À partir des rôles décrits par Junker (1960), R. L. Gold (1958, 2003) détaille les incidences des quatre niveaux de participation entre les deux extrêmes – le « pur participant » et le « pur observateur » – et leurs intermédiaires, le « participant-comme-observateur » et l'« observateur-comme-participant » ayant chacun leurs « avantages » et leurs « inconvénients » (voir aussi P. A. Adler et P. Adler 1987). Ces rôles typiques peuvent croiser une autre variable concernant le degré d'information dont dispose les enquêté·e·s en fonction de ce qu'occulte ou révèle l'ethnographe. Par ailleurs, il convient d'adapter ses rôles classiques à des situations qui réunissent deux groupes sociaux, différenciés par des relations asymétriques fondées sur l'âge. C'est ici que se complique la tâche d'un ethnographe qui tente de réduire la distance sociale à ses enquêté·e·s pour minimiser l'intrusion générée par sa présence imposée (Bonnet 2008).

D'une part, en tant que jeune homme blanc, il était important d'éviter des biais ou un aveuglement du fait de mes appartenances sociales. Pour ce faire, plusieurs travaux ont été utiles afin d'approfondir la « relation d'enquête » (Payet, Rostaing et Giuliani 2010). Au-delà des rapports de classe souvent étudiés, je me suis intéressés aux cas où sont traités la juvénilité et les rapports d'âge (P. Fournier 2006 ; Lapassade 1990 ; R. H. Wax 1979), les rapports de sexe et le système de genre (Thorne 1993 ; Warren et Hackney 2000 ; Warren et Rasmussen 1977), les rapports de race (Holmes 1998 ; V. A. Moore 1997) et l'orientation sexuelle au sein d'un ordre hétérosexuel (Buscatto 2005 ; Clair 2016), habituellement « tabou ». Ces travaux ont soutenu le développement de « compétences interactionnelles » pour tenter de maîtriser, si faire se peut, les effets de ces appartenances.

D'autre part, les cas célèbres rapportés par Ocejo (2013, p. 149) montrent la possibilité de « traverser les frontières sociales » qui séparent les ethnographes des enquêté·e· et d'outrepasser des appartenances sociales, dans une certaine mesure, pour devenir ponctuellement un *insider*. C'est le cas du « grillage » de la race et de la pauvreté auquel se confronte Liebow (1967, p. 163) et qu'il parvient, malgré sa persistence, à invisibiliser ou encore la « barrière de l'âge » sautée par Lignier (2008) pour prendre part aux activités enfantines. Mais, dans mon cas, s'approcher d'un groupe – enfants ou animatrices – implique de s'éloigner de l'autre et *vice versa*. Afin de surmonter ce dilemme apparent, j'ai fait le choix d'une participation volontairement limitée ou « périphérique » (Brougère 2006b) qui peut se décliner selon les deux groupes sociaux observés.

Dans un premier temps, je présente la construction d'un rôle de « moindre adulte »

15. D'autres retours d'enquête interrogeant cette familiarité m'ont été particulièrement utiles pour relativiser et rationaliser le souci d'objectivité tant que les connaissances et les capacités issues de cette familiarité sont au service de l'enquête (voir Bajard 2013 ; Gouirir 1998 ; M. Lemoine 2005 ; Pousin 2008).

(Mandell 1988) et les stratégies distinctives utilisées dont on peut trouver des prémices chez Fine et Glassner (1979) et Fine et Sandstrom (1988). Dans un deuxième temps, et en prenant en compte ce rôle atypique, j'aborde ce qu'il implique pour établir une relation avec les personnes qui supervisent les enfants alors que « la présence d'un adulte non-disciplinant peut compliquer la vie de l'autorité adulte » (Fine et Sandstrom 1988, p. 29). Enfin, dans un troisième temps, si ces modalités visent à prévenir un « adultocentrisme », il ne s'agit pas de verser dans un « puérocentrisme » réducteur et je détaille l'équilibre difficile à trouver en suivant les réflexions de Becker (1967, 2006b).

Auprès des enfants ou des jeunes…

Roseraie jour 1

11h39. Quelques enfants m'ont déjà aperçu. « *Nouvel animateur ?* » bredouille le premier qui ose s'approcher et je réponds par la négative : « *Étudiant* ». À côté, les grands se jettent gants et bonnets grâce à leur élasticité. Ils tirent comme des pistolets ou des élastiques en caoutchouc. Des enfants attendent devant la salle en préfabriqué. Peu après, la porte s'ouvre avec une animatrice, une caisse remplie de matériel dans les mains, et elle la dépose à côté du préau.

Dès le premier jour et les premières minutes de la récréation, les premières interrogations curieuses sont promptes. Dans le cas d'un accueil périscolaire ou d'un al, la première question du garçon témoigne de leur habitude à croiser de nouvelles têtes. Entre les remplacements ponctuels ou le renouvellement régulier des équipes d'animation, être repéré ne nécessite pas d'efforts. Cela dit, et malgré le *fun* cité en exergue, observer auprès d'enfants et de jeunes supposent quelques précautions préalables pour se décentrer d'un « adultocentrisme » (Speier 1976), passées les intentions louables et l'évidente accessibilité dès lors que les *gatekeepers* ont accepté la présence d'un chercheur, comme le notait déjà Glassner (1976). Si B. Davies (1989, p. 37) note « combien il est difficile, pour un adulte, de participer à ce monde subtil, complexe et changeant des relations enfantines », l'appui sur l'expérience d'autres chercheur·e·s m'a aidé à trouver un rôle pertinent exposé ici, principalement à travers Roseraie.

Au fait des difficultés rencontrées et analysées par Mandell (1988) sur les façons de se positionner et de questionner employées par les enfants et différentes de celles des adultes (voir aussi Corsaro 2003 ; Waksler 1991c, 1996) [16], la principale stratégie a été de laisser venir les enfants. Comme le suggèrent Danic, Delalande et Rayou (2006, p. 115) : « on peut s'installer dans le lieu et attendre que les enfants viennent demander qui l'on est. » En plus des avantages indiquées (initiative de la conversation, adaptation de la présentation…), il est possible d'ajouter que la présentation de soi n'est pas effectuée par les autres adultes ou par leur intermédiaire. Un des défauts est de n'entrer en relation qu'avec un nombre réduit d'enfants et peut nécessiter quelques ajustements, en fonction de l'objet de recherche, pour trouver d'autres modalités d'interaction. Cette stratégie principale a démontré son efficacité sur tous les terrains à l'exception de Gardenia dont les spécificités du mode d'organisation ont retardé considérablement les premiers contacts (jour 6, 13h02) quand ce n'était pas les animatrices qui éloignaient les enfants curieux (jour 7, 10h41).

Roseraie jour 1

11h43. Un groupe de garçons et de filles m'interpellent : « *Vous êtes qui ?!* » Un autre garçon répond à ma place : « *Un étudiant qui s'intéresse à ce qu'il se passe ici…* » Je donne mon prénom à

16. En particulier, dans l'ouvrage édité par Waksler (1991c), de nombreuses contributions, et rééditions, fournissent des cas supplémentaires (Cavin 1991 ; Goode 1991 ; Waksler 1991a,b,d).

> un autre qui m'interroge. « *Oh mais vous écrivez tout petit… Vous marquez quoi ? – À quoi vous jouez… – Ah !* [sans me laisser finir]*, mais vous écrivez pas les bêtises ?* » dit une fille en rigolant avec un léger doute. Elles continuent leur conversation tout en s'éloignant.

Thorne (1993, p. 17) mentionne aussi les effets de « ce gribouillage continu qui invitait à se renseigner sur ma présence et mon but. Encore et encore, dans les salles de classe et les salles à manger, et sur les terrains de jeux, les enfants me demandaient pourquoi je prenais des notes. Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que tu fais ? » Deuxième stratégie centrale, liée de toute façon à la recherche : écrire. Là encore, comme d'autres chercheur·e·s, j'ai pu constater la rapidité avec laquelle l'information sur ma présence et mon rôle s'est répandue grâce au bouche-à-oreille, uniquement privilégié, plutôt qu'une présentation officielle (Sciences & Loisirs, jour 3, 9h05). Qui plus est, cette écriture passait difficilement inaperçue ainsi que s'étonne le garçon dans la situation ci-dessus et la figure suivante (voir figure 1.1) en donne deux aperçus, à quelques mois d'intervalle.

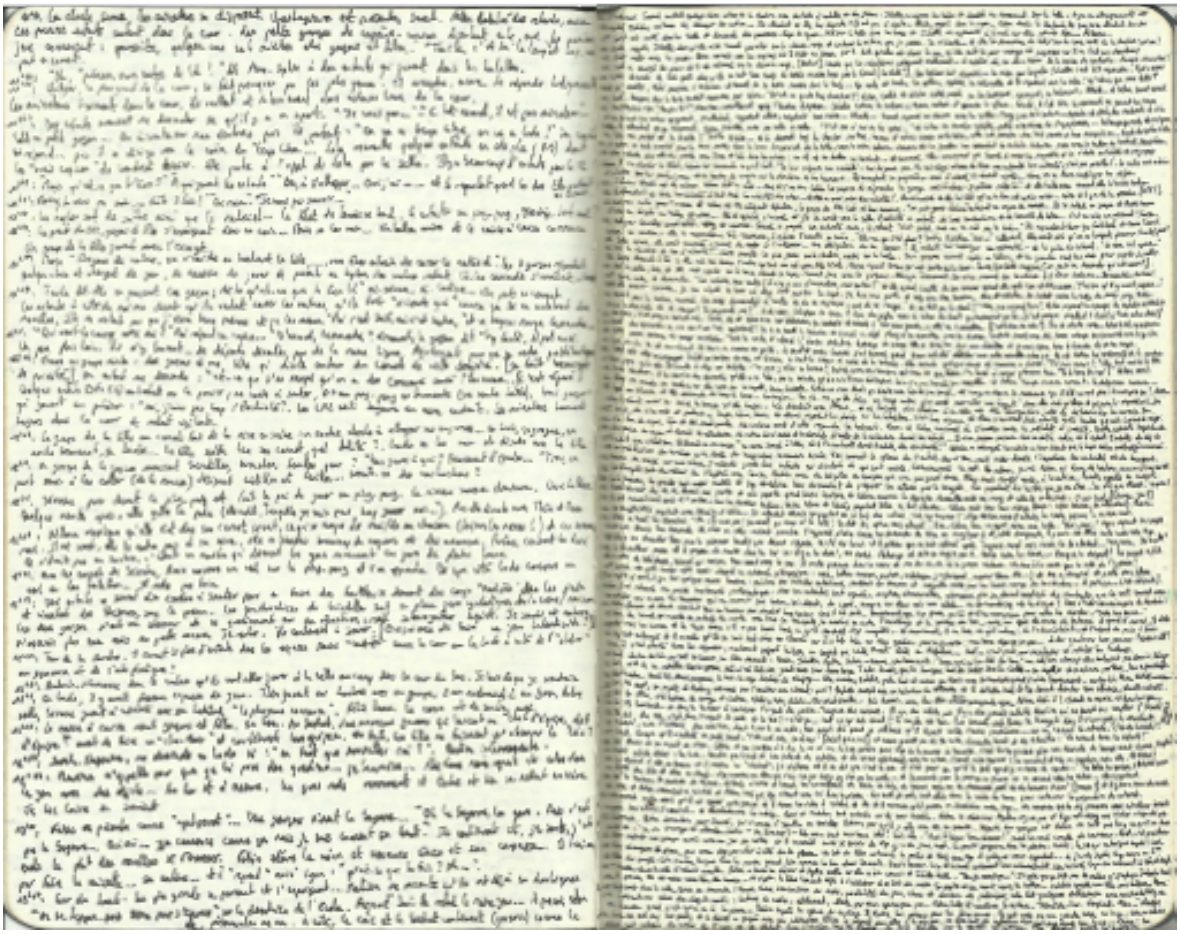

Figure 1.1 – Montage de deux pages de carnet de bord (Roseraie et Gardenia)

Pour l'anecdote, alors qu'une jeune fille interroge encore mon écriture intensive retraduite dans une sorte de « *devoirs* », elle fait remarquer que « *ton maître, il ne va pas arriver à lire !* » (Roseraie, jour 3, 16h20). Habitude prise lors du premier terrain à Messal, le choix d'un carnet pratique, par son encombrement réduit, mon écriture – déjà réduite – avait déjà fait

l'objet de plusieurs remarques. Sans détailler les évolutions technologiques et la découverte de stylos calibrés utilisés pour le dessin industriel, l'effet constaté s'est rapidement confirmé au cours de l'enquête et sur chacun des sites. Évidemment, c'est moins la taille de l'écriture en elle-même que l'adoption d'un rôle atypique, impossible à confondre avec les rôles existants et présents. Le signe de réussite réside dans le surnom associé à la manière du surnom *Big Bill* attribué par les enfants à Corsaro (2003) ou le titre de *honorary kid* décerné à Fine (1987). Ces dénominations manifestent la spécificité d'un rôle que peuvent reconnaître les enfants devant un adulte « autre » ainsi que le notent Fine et Sandstrom (1988, p. 17).

Roseraie jour 3 12h18. Tentative réussie. Me voyant écrire assis au milieu de la cour, la fille au carnet vient me voir. Manel m'explique qu'elle écrit dans son « *carnet secret ceux qui se moquent de moi ou de sa chanson* » et « *ce sont toujours les mêmes* » mais aussi « *ses amoureux* ». Comme il est « *secret* », elle le montre « *même pas à sa mère* ». Elle a déjà pas mal de prénoms inscrits et certains sont à la fois « *moqueurs* » et « *amoureux* ». Enfin, demandant des informations « *pour mon carnet secret* », elle m'explique son jeu où ce n'était pas un zombie, c'était le « *monstre qui dévorait les gens pendant les jours de pleine lune* ». Par contre, c'est bien elle qui racontait l'histoire à ses copains.

En plus d'une présence régulière et d'une écriture atypique qui permettait d'engager la conversation suite à leurs questionnements inévitables et souvent semblables, mon intérêt pour « à quoi jouent les enfants » est la troisième particularité qui me distinguait des autres adultes, ou du moins, de leur très grande majorité. Comme Manel, de nombreux enfants m'ont régulièrement tenu informé de leurs pratiques ludiques, sans même en faire la demande, voire en espérant les retombées d'une éventuelle « *célébrité* » (Tulipe, jour 3, 15h48, Roseraie, jour 1, 16h42) (Danic, Delalande et Rayou 2006, p. 114). Cet intérêt s'est parfois doublé d'une participation aux pratiques ludiques des enfants et, en particulier des jeunes. À Pralognan, Lantana et Gardenia, un baby-foot mis à disposition sur chacun des lieux a permis de glaner des informations supplémentaires en jouant, tout en affichant à d'autres enfants – ou aux animatrices – un rôle particulier.

Roseraie jour 3 11h59. Alors que j'écris sur le banc accompagné d'enfants. « *Touche* » dit-elle en poussant un garçon. « *Hé ho, qu'est-ce que tu fais là ?* » lui lance-t-il sur un ton mi-sérieux, mi-ludique puis elle part en courant bientôt poursuivie. Les enfants utilisant les voitures à côté de moi me disent qu'ils veulent « *casser les voitures* », qu'ils font « *n'importe quoi comme ça ils en achèteront des nouvelles* » en rigolant. Ils ne veulent pas que j'écrive leur prénom et je les rassure sur l'anonymat. « *Moi, c'est Wissem ! – Moi c'est Eva !* » donnant manifestement un faux prénom. Du coup, ils se taquinent : « *Marque Camélia !* » alors que c'est le vrai prénom de la fille. Celle-ci se plaint et dit que « *c'est faux* » avant de le menacer de dire son « *vrai prénom* ».

jour 5 12h47. Dans le couloir, Selim et un groupe de filles utilisent le rangement à manteaux pour se cacher. Je suis invité par un doigt sur la bouche à ne rien voir et ne rien dire. Je continue ma route en opinant discrètement.

La confiance ou, du moins, la reconnaissance de mon statut différent s'est aussi appuyé sur mon rôle « non-disciplinant » (Fine et Sandstrom 1988), acceptant notamment d'entendre des « *gros mots* » (jour 2, 13h10) voire en les formulant moi-même (Tulipe, jour 8, 11h44). Partie intégrante du folklore enfantin, mon intérêt pour les pratiques enfantines ne s'arrêtait pas qu'à leur versant public et s'étendait à d'autres variantes cachées et réprimées habituellement par les (autres) adultes (Bertucci et Boyer 2013 ; Corsaro 2003 ; B. Davies 1982 ; Jorgensen 1999 ; Kelley, Buckingham et H. Davies 1999 ; Mougin 2011). De même, l'absence de

dénonciation ou de rappel des « *règles* » fréquemment répétées par les animatrices, voire une forme de complicité en certaines occasions, soutiennent l'établissement d'une relation plus ouverte, prompte et franche, rendant possible l'expression d'avis moins euphémisés à propos du quotidien, d'autres enfants ou des animatrices.

Il a pu arriver, une fois, que mon carnet soit subtilisé le premier jour à Roseraie (12h06), mais – généralement [17] – je n'ai pas été confronté à des « tests » qu'a pu rencontrer pour vérifier la consistance de son rôle Polsky et Kohn (1959, chapitre 7), dans un monde particulier, ou à des perturbations me détournant de ma tâche d'observation et d'écriture. Par contre, la principale difficulté a été de surseoir à des situations provoquant embarras et malaise. Selon Fine (1999, p. 122), il s'agit de la "la difficulté de prendre des décisions morales dans le cour des événements du monde réel qui évoluent rapidement" (Fine 1999, p. 134). Si l'on peut effectivement défendre un rôle de « moindre adulte », on doit accepter les risques de *backfire* [18] (Fine 1999 ; Fine et Sandstrom 1988, p. 130), que cela se retourne contre nous. En effet, « une mince ligne sépare ce qui est approprié et ce qui est gênant pour les deux parties » (Fine 1999, p. 130) et quand bien même on souhaite établir une relation moins adulte auprès des enfants, les autres adultes peuvent apprécier autrement ce qui peut être considéré comme une démission. Éviter de se retrouver en porte-à-faux a été un souci permanent alors que des enfants pouvaient user de ma présence pour obtenir une caution adulte (Roseraie, jour 1, 13h13) ou quand j'assistais à des pratiques moralement répréhensibles, ou habituellement réprimandées (jour 3, 12h59).

Condition pour poursuivre l'enquête en bonne entente avec les *gatekeepers*, en évitant par exemple l'accusation de « négligence » rapportée par Mandell (1988, p. 450) alors qu'elle était absorbée dans un jeu, la parade majeure a résidé dans l'esquive et l'éclipse discrètes, sans oublier de prendre des notes, avant d'avoir à rendre compte de ma présence fortuite. Cette possibilité était rendue possible par mes connaissances du fonctionnement et de la division du travail, parfois des habitudes des animatrices, et une liberté de circulation. Si jamais la situation impliquait un risque (physique, principalement), je transmettais directement l'information à une animatrice, suivant ici la position de Corsaro (1985, p. 31) mais cela est rarement arrivé.

Brièvement, pour résumer, la spécificité de la relation d'enquête avec les enfants et les jeunes tient moins à leur âge biologique ou chronologique – qui nécessiterait une méthodologie « ludique » [19] – qu'à leur âge social, leur statut de mineur qui implique une supervision adulte avec laquelle il s'agit aussi de tisser une relation.

17. Je ne reviens pas sur l'ensemble des situations qui méritaient, à elles seules, une analyse plus poussée dans un texte à part entière tant elles sont utiles pour revisiter les rapports intergénérationnels.

18. Fine (1999) cite notamment les exemples de Hollingshead (1975) qui sortit avec des bandes de jeunes et les réflexions de Cottle (1973) sur la capacité des enquêté·e·s à sentir l'artificialité et la fausseté d'une relation. Enfin, l'enquête déjà citée de Polsky et Kohn (1959) ajoute la question éthique de la participation à des pratiques socialement déviantes et délictueuses, dilemme classique, si ce n'est qu'il est redoublé par le jeune âge des personnes (Polsky 1962 ; voir aussi P. A. Adler et P. Adler 1978). Enfin, il convient d'ajouter le travail de Fine (1987) lui-même, qui a suivi des garçons durant leur loisir, leurs blagues et leurs farces, leurs discussions à connotation sexuelle explicite, leurs vols ou leurs insultes racistes…

19. En ce sens, et comme le montrent Danic, Delalande et Rayou (2006, p. 96-105), enquêter auprès des enfants et des jeunes ne se différencie pas véritablement d'une enquête auprès des adultes.

Et auprès des adultes

Roseraie jour 1 11h27. AUDREY arrive ainsi que d'autres animateurs au compte-goutte. Quand une majorité est là, elle me présente : « *Baptiste, chercheur… – Houla, tu me fais trop d'honneur… – Oui, il est animateur, aussi…* » Histoire de dédramatiser le statut, j'annonce rapidement ce qui m'intéresse : les « *jeux des enfants* » et le quotidien d'une structure de loisir. Ils me saluent et n'ont pas l'air étonnés. Peut-être parce que d'autres chercheurs sont passés par ici pour le « *laboratoire* » qu'ils ont mis en place depuis quelques mois.

jour 2 13h26. « *Tu es censé faire quoi ?* » me demande un animateur. J'explique ma présence pour comprendre les relations entre enfants, les histoires, les bagarres, les jeux…à MARC. Marvin arrive et commence un jeu de bagarre juste avant que MARC ne les interrompe en leur demandant « *de s'arrêter et de se calmer* ».

Lors du premier jour et de ma présentation à l'équipe d'animation, l'introduction par la directrice adjointe, m'attribuant un statut pour le moins valorisé, a nécessité précisions aux animatrices pour nuancer la distance créée. La deuxième scène en donne un exemple où j'essaye dès les premiers jours d'approcher de nombreuses animatrices afin d'expliciter les raisons de ma présence, l'objet d'étude – « à quoi joue les enfants » – pour éviter que les animatrices se sentent épiées ou évaluées par un regard extérieur. Ainsi, MARC tentera de me corrompre, non sans humour, pour une obtenir une « *bonne note* » (jour 6, 14h11).

Par la suite, j'ai directement anticipé et pris en charge ma présentation pour en maîtriser les effets, autant que possible. Aidé par le « statut idéal pour enquêter » d'étudiant (BEAUD et WEBER 2003, p. 99), j'ai notamment cherché à omettre ma qualité de doctorant auprès des animatrices en m'en tenant à de plus vagues « études » et, au besoin, je demandais à la direction d'en taire le niveau. Qui plus est, à partir de Lantana, je me rattachais plutôt à la sociologie qu'aux sciences de l'éducation pour éviter l'attribution ou les demandes d'expertise que j'avais pu rencontrer à Courcelles (jour 10, 18h47) de la part de la direction par rapport à des difficultés rencontrées. Selon les sites et le degré d'interconnaissances des personnes côtoyées, j'étais plus ou moins à couvert – jusqu'à devenir un « *jeune étudiant en licence de sociologie* » (Gardenia, jour 3, 8h58) – et je mettais plus souvent en avant ma qualité d'« *ancien animateur* ». Ma familiarité avec le monde de l'animation permettait alors de réduire un peu plus la distance sociale aux animatrices ou à la direction.

Roseraie jour 2 17h48. De passage dans le bureau d'accueil, une interpellation m'arrête. « *Ah mais t'es encore là Baptiste ?* » me lance un grand garçon. « *Il reste jusqu'à 18h30* » répond AUDREY. « *Ouah, t'es pas fatigué ? – No-non, ça va.* » assuré-je.

jour 6 13h43. Débriefing habituel entre l'équipe d'animation dans le bureau avec un « *tour des enfants* » rapide. Ils évoquent notamment le *Loups-Garous* d'AXEL où « *ça a été chaud* », il y avait une quinzaine d'enfants dont Moussa et Anaïs.

Autre stratégie employée, partager les conditions de travail des animatrices, que ce soit leurs levers matinaux que leurs couchers tardifs, la longueur des journées, la fatigue accumulées ou les retards imprévus jusqu'aux nombreuses réunions pas toujours rémunérées. En plus de pouvoir croiser des informations et des points de vue, cette présence continue, souvent remarquée, comme le note le garçon précédent ou s'étonne ALEX de mon courage à Tulipe (jour 11, 8h31), est propice à démultiplier les occasions d'écouter les animatrices, ou la direction,

en dehors de la présence des enfants et d'afficher une certaine solidarité (Gardenia, jour 4, 8h28).

Roseraie jour 8

13h30. Première sonnerie et je retourne dans la salle « *arts visuels* ». […] Quand tous les enfants sont partis dans la cour, je donne un coup de main à l'animateur pour plier les arènes et compter les derniers jetons.

Autre voie d'expression d'une solidarité, même minime, a consisté à donner des « *coups de main* » pour ranger du matériel, déplacer des chaises, transporter des tables, passer un coup d'éponge… Tâches peu appréciées, mon aide était la bienvenue, parfois à des horaires indues, pour en minimiser les contraintes. Encore une fois, c'était une stratégie pour démultiplier les situations où je pouvais recueillir les points de vue des animatrices en atténuant les possibles filtres. Suite à la situation exposée ci-dessous, une des conditions que je m'étais posée était l'absence des enfants.

Roseraie jour 4

13h10. « *Je te les laisse deux minutes, Baptiste, je reviens – D'accord* » me dit Axel. Il va chercher un stylo pour écrire des accords. Manifestement, son absence ne dérange pas les enfants… Je me sauve peu après son retour.

Pris par surprise par la demande de l'animateur, je peux difficilement refuser ce « *coup de main* » ponctuel. Or, en « *laissant* » les enfants en ma présence, il m'octroie implicitement une responsabilité temporaire de la surveillance des enfants. Ce transfert vient à l'encontre du rôle « non-disciplinant » que je m'efforcais d'adopter avec les enfants et me plaçais en porte-à-faux si jamais les enfants présents décidaient de réaliser des pratiques jugées déviantes. Suite à cette désagréable expérience, néanmoins utile par ce qu'elle révèle en creux de la supervision permanente des enfants demandée aux animatrices, j'ai le plus souvent refusé ce type de demandes sans exclure, pour autant, les « *coups de main* » matériels.

Gardenia jour 5

12h51. Fin du repas… et je suis désigné pour laver la table quand une animatrice a lancé une « *chapeau pointu* », c'est-à-dire une « *manière ludique de désigner* » celui ou celle qui est « *chargée de la corvée* ». C'est l'explication lorsque je mime la naïveté. […]

Pas forcément conscientisée à Roseraie (jour 2, 11h45), la stratégie déployée à Gardenia, illustrée dans la scène précédente, l'était en connaissance de cause lorsque je l'ai retrouvé évoquée rapidement par (Becker 1954, p. 31). Elle consiste à « jouer l'idiot » (*playing dumb*) et, pour la développer, user du silence, y associer un regard étonné ou dubitatif, froncer les sourcils, faire la moue… Autant de signes qui indiquent à son interlocuteur que sa remarque ou son propos n'est pas compris ou qu'il nécessite une reformulation et des précisions supplémentaires. En l'occurrence, à Gardenia, feindre la naïveté a été particulièrement productif auprès de Bruno qui s'est attaché, tout au long du séjour, à m'expliquer ce qu'il se passait, selon lui. Même si cela demande quelques aménagements et une identité partiellement couverte, cette stratégie se prêtait parfaitement au statut d'étudiant avancé.

Un équilibre subtil

« Faut-il alors inverser le sens des priorités, faire parler l'enfant pour le connaître, recueillir son témoignage pour le comprendre, évincer l'adulte, bannir le maître… et faire renaître ainsi le mythe de l'enfant triomphant ? » (Mollo 1975, p. 23) Ce questionnement vient nuancer sa critique précédente de l'adultocentrisme des sciences sociales. De prime abord on

peut, et j'ai pu, être tenté de privilégier le point de vue des subalternes lors d'une enquête et d'autant plus dans le cas des enfants, ceux « qui ne parle pas » (*infans*), quitte à euphémiser – sans glorifier – les pratiques enfantines ou juvéniles, derrière une représentation idéalisée d'innocence, pour gommer des propos sexistes ou racistes, des conflits et des comportements violents…Entendre les voix des enfants, comme d'autres « acteurs faibles », peut en venir à minimiser les points de vue des adultes comme le discute Sarcinelli (2015) à partir de son enquête auprès d'enfants et de familles roms. Est-il possible d'écouter chaque groupe lors même qu'un des deux dispose d'une légitimité et d'un pouvoir sur l'autre ?

Pour changer de monde social, Rostaing (2006, 2012) retrace le parcours de la sociologie de l'expérience carcérale et montre comment les premiers travaux – critiques – ont adopté la perspective des détenus ou la perspective des surveillant·e·s et du personnel pénitentiaire et « plus rares sont les travaux étudiant la prison des deux côtés et de façon symétrique » (Rostaing 2012, p. 48). Sans réifier une opposition statutaire tout en montrant l'hétérogénéité des points de vue internes aux deux groupes, tel est l'enjeu complexe d'une sociologique qui étudie « toutes les parties engagées dans une situation et leurs relations » (Becker 1963, p. 224). Est-ce envisageable lors d'une enquête auprès d'enfants, de jeunes et d'animatrices pour appréhender, objectivement et sans engagement partisan, l'ensemble des points de vue ?

Becker (1967, 2006b) reformule, à sa façon, cette question en demandant plutôt : « de quel côté sommes-nous ? » Cette tournure retournée, voire détournée, lui est utile pour montrer le caractère « imaginaire » du dilemme en considérant les situations où les « accusations de biais » apparaissent. En s'appuyant sur l'analyse des recherches sur la déviance, Becker (2006b, p. 177) suppose que « l'accusation émerge […] quand la recherche accorde crédit, de manière sérieuse, à la perspective du groupe subordonné au niveau de certaines relations hiérarchiques » Il ne s'agit pas d'avancer que toute recherche serait ainsi « biaisée » ou « orientée » mais qu'elle s'inscrit forcément dans un monde social où s'établit une « hiérarchie de crédibilité » que les chercheur·e·s peuvent difficilement ignorer.

Cette notion vise à rappeler que le groupe détenteur d'une autorité peut définir les réalités et le sens des situations, notamment celles des groupes subordonnés. En enquêtant auprès des patients d'un hôpital, en recevant les plaintes des détenus d'une prison ou en écoutant les critiques des jeunes envers les adultes, on risque de porter atteinte à la crédibilité des médecins et de l'autorité médicale, des surveillants et de l'autorité pénale, des parents et de l'autorité éducative ; bref, « en refusant d'accepter la hiérarchie de crédibilité, nous exprimons un manque de respect vis-à-vis de la totalité de l'ordre établi » (Becker 2006b, p. 180). Et en inversant le raisonnement, on pourrait s'interroger sur les moindres « accusations de biais » envers les enquêtes qui ne s'intéresseraient qu'au point de vue du groupe supérieur. Dans le cas d'une « situation politique » où la « hiérarchie de crédibilité » est directement critiquée et contesté par les groupes subordonnés pour défendre un autre point de vue, le dilemme pour les chercheur·e·s se redouble du fait que les « accusations de biais » peuvent être portées par toutes les parties en présence.

Dans un dernier point, Becker écarte ce qui aurait pu devenir une « solution simple » consistant à « éprouver de l'empathie » vis-à-vis du groupe supérieur qui dispose, probablement, lui-même de supérieurs hiérarchiques. Or, cette solution apparente conduit forcément à un « problème de régression infinie » que l'on peut illustrer avec l'exemple des animatrices. On pourrait, en premier lieu, s'intéresser aux points de vue des enfants quant à leurs expériences des « *activités* » mises en place par les animatrices. En faisant écho à leurs considérations enfantines, parfois critiques, l'accusation de partialité serait formulée par l'équipe d'animation

concernée. Cette accusation pourrait être tempérée en prenant en compte leurs points de vue et, peut-être, leurs critiques quant aux comportements des enfants ou à leurs conditions de travail. Même si elles sont en position supérieure par rapport aux enfants, elles composent avec les ressources allouées et elles suivent les tâches et les missions assignées par la direction. Là encore, face aux revendications des animatrices, il n'est pas impossible que cette même direction critique la partialité des données récoltées…

Même si on souhaite prendre en compte « toutes les parties prenantes » de l'objet étudié, la remontée, échelon après échelon, de la « hiérarchie de crédibilité » ne pourrait aboutir. Et c'est d'autant plus vrai quand les recherches se confrontent aux principes de réalité – notamment économiques – d'une enquête limitée temporellement et située spatialement. De ce fait, l'absence de positionnement se révèle impossible : « La question n'est pas de savoir si nous devrions prendre parti, étant donné que nous le ferons inévitablement, mais plutôt de savoir de quel côté nous sommes » (Becker 2006b, p. 175). En d'autres termes, Becker (1967) déplace la question et un·e chercheur·e doit se préparer à confronter la « hiérarchie de crédibilité » des mondes qu'il ou elle explore tout en explicitant les limites de ses travaux en précisant son parti pris. Si l'on résume, il est convenu de ne pas prendre parti mais il est impossible de ne pas être pris à parti.

Quel parti ai-je donc pris face à ce dilemme insoluble ? Ni celui des enfants ni celui des animatrices. Ou, de manière positive, j'ai essayé de tenir compte des perspectives enfantines et des perspectives des animatrices – et des autres adultes –, malgré l'asymétrie évidente. Et en conséquence, mis à part les enfants observés qui ne pourront, *a priori*, pas critiquer tout de suite mes analyses, je m'expose aux « accusations de biais » des divers groupes étudiés, qui pourront être, en partie désamorcées, par certains aspects de l'analyse produite. *In concreto*, et les deux sections précédentes l'évoquent en filigrane, mon souci permanent était de me positionner spatialement dans les lieux, quel que soit le moment, en fonction de la présence des enfants et des animatrices ou d'autres adultes. Pour l'illustrer avec une métaphore magnétique, dans les situations mixtes, les animatrices (et les adultes) agissaient comme un pôle répulsif tandis que les pratiques enfantines étaient un pôle attractif. En l'absence (réunions, pauses, bureau, coin clope…), ou en faible présence d'enfants, je me rapprochais des animatrices ou de la direction – jusqu'à donner un coup de main – et en l'absence d'animatrices (ou d'adultes), je restais attentif à pouvoir m'éclipser rapidement selon la nature des pratiques enfantines engagées auxquelles je pouvais ponctuellement participer.

Équilibre subtil en perpétuel mouvement, il a demandé une compréhension fine du sens et de la logique des situations pour se (dé)placer et, si possible, anticiper des mouvements et sa position pour approcher les points de vue recherchés [20]. Certes, il a provoqué un « inconfort méthodologique » (Sarcinelli 2015) mais il aussi permis de considérer la complexité des dynamiques relationnelles.

1.2.3 Une éthique minimaliste et empathique

Comme le rapportent Cefaï et Costey (2009), instigateur de la traduction du « code d'éthique » de l'American Sociological Association (asa), ce document « recense des questions

20. En l'occurrence, à Lantana et à Gardenia, j'ai aussi tenté d'intégrer le point de vue des personnels de service en partageant, notamment, leurs pratiques nocturnes et alcoolisées ; ce qui a nécessité des ajustements avec des animatrices, certaines envieuses, ou la direction qui pouvait désapprouver ces comportements.

trop rarement posées en France dans l'exercice de la recherche et de l'enseignement ou dans les applications que les sciences sociales peuvent connaître » alors qu'elles sont devenues « incontournables aux États-Unis et au Royaume-Uni » (Cefaï et Costey 2010, p. 495-496). Tout d'abord, et pour relativiser, je n'ai pas été confronté aux problèmes – qui semblent inextricables par les dilemmes moraux posés – rencontrés par des anthropologues et discutés par Cassell et Jacobs (1987) entre l'assistance à un meurtre, la (non) distribution de médicaments, l'implication dans des conflits sociaux, la participation à des rites sacrificiels, etc. Aussi haut que l'on peut estimer l'objectivité scientifique et la recherche, des situations observées rappellent parfois les chercheur·e·s à leur condition humaine commune et que le premier outil de l'ethnographe reste son corps, sa présence, son expérience des situations vécues par les enquêté·e·s et les émotions éprouvées.

Si le travail d'écriture assure une réflexivité après-coup, il reste des questions importantes à se poser en termes éthique et déontologique malgré l'absence d'un comité d'éthique de cette enquête. Cette section aborde les précautions et les modalités retenues quant à la réalisation de l'enquête ; depuis l'entrée sur le terrain, le recueil des données et leur traitement jusqu'à la publication des analyses.

> Nous avons un double devoir – envers notre propre profession et envers ceux qui nous ont permis d'observer leur conduite. Nous ne signalons pas tout ce que nous observons, car cela violerait la confidentialité et causerait d'autres préjudices. D'autre part, nous devons veiller à ne pas biaiser nos analyses et nos conclusions. Il n'est pas facile de trouver un juste équilibre entre nos obligations envers nos informateurs et l'organisation, d'une part, et notre devoir scientifique, d'autre part. (Becker, Geer et al. 1961)

L'équilibre recherchée entre les considérations scientifiques et les considérations morales par l'équipe de Becker, Geer et al. (1961) illustre les paradoxes supplémentaires que l'on peut difficilement minorer lors de l'écriture des publications. Même si ce n'est que la continuité de la réflexivité nécessaire sur les conditions de réalisation de l'enquête de terrain, il convient d'expliciter les choix que j'ai pu faire en m'appuyant, nécessairement, sur les pérégrinations des prédécesseur·e·s, tout en tenant compte de la minimisation d'éventuelles conséquences pour les enquêté·e·s dont les enfants et les jeunes, « acteurs faibles » (Payet, Giuliani et Laforgue 2008) s'il en est. Cette minimisation s'appuie sur l'« éthique minimaliste » promue par Marchive (2012), qui dépasse et complète les « principes » contractualisés, annexés (voir annexe B.1 page 563), informant les responsables de l'accès à un terrain afin d'obtenir leur accord « éclairé », et consiste à « s'en tenir au respect des personnes observées, sur la base d'une égale considération de chacun » (Marchive 2012, p. 91).

La vague évidence de l'anonymat et la protection

Si l'anonymisation des données est devenue incontournable, sa portée et sa garantie restent faibles alors qu'elle relève d'un enjeu important notamment pour les enquêtes dans des milieux déviants ou sur des pratiques délictueuses [21] ou lorsque l'enquête met à jour des conflits internes à un groupe social dont l'interconnaissance suffit à lever l'anonymat (Béliard

21. Pour un exemple récent, les controverses suscités par l'ouvrage de A. Goffman (2014), la fille d'Erving Goffman qui, pour assurer la confidentialité de ses données, notamment une tentative de meurtre, a brûlé ses carnets de notes, sont particulièrement intéressantes (voir Portilla 2016).

et Eideliman 2008). Par ailleurs, l'anonymisation est une pratique sociologique peu réfléchie si l'on suit les analyses de Coulmont (2017), que ce soit dans les informations conservées et celles transformées, alors que le patronyme est l'expression de propriétés sociales (classe, sexe, génération, héritages culturelles…) justement étudiées par la sociologie, sans compter les différences sociales de traitement. Enfin, dernière évidence rediscutée dans l'optique d'une triangulation importante entre les données, l'analyse des chercheur·e·s et le lectorat, Katz (2015c, p. 124) propose directement d'identifier le site de l'enquête.

Dans le cadre de cette thèse, si les données ont été anonymisées, c'est à des degrés variables selon les terrains – et les demandes des responsables qui ont autorisé ma présence –, puis selon le type de données. De manière générale, tous les prénoms des enfants et des animatrices ont été modifiés en attribuant, autant que faire se peut, des prénoms ayant une expression proche [22]. Par ailleurs, pour conserver la dimension générationnelle, l'anonymisation a consisté en une redistribution des prénoms entre les terrains en évitant les doublons entre les enfants et avec les animatrices pour réduire les risques de confusions [23]. Aussi, n'ayant pu disposer – suite à un refus de les partager ou leur indisponibilité – des informations précises (date de naissance, professions des parents, lieu d'habitation…) pour la très grande majorité des enfants, il n'y a pas eu lieu de les modifier et elles ne sont pas indiquées systématiquement.

Concernant les terrains d'enquête, leurs dénominations fleuries et leur localisation approximative témoignent de l'anonymisation de la plupart d'entre eux mis à part Pralognan et Courcelles, en accord avec les responsables de ces associations. D'une part, et comme le chapitre 7 le discute, leur atypicité et les références employées pour les analyser auraient désanonymisé automatiquement le nom de l'organisme et le lieu du séjour observé. D'autre part, si l'anonymat des personnes paraît alors plus fragile, le choix a été fait d'occulter les dates des sessions d'observation et d'omettre certains événements nationaux [24]. Enfin, le temps écoulé entre les observations et les publications ultérieurs contribuent à protéger les informations recueillies et, pour certaines, divulguées lors des publications comme le mentionne (Guigue 2014). Pour finir, l'accès à l'ensemble des retranscriptions et le jeu de données dématérialisés est soumis à autorisation et garantit une dernière protection des données anonymisées.

Du consentement à la réciprocité

Pierre angulaire des comités éthiques, la question du « consentement libre et éclairé » des personnes prenant part à l'enquête peut devenir problématique dans le cas d'une enquête de terrain (M. L. Wax 1980, 1982). Contrairement aux protocoles expérimentaux ponctuels, ciblés et aux tâches précisément délimitées, la relation d'enquête établie lors d'une observation participante peut difficilement s'estimer acquise une fois pour toute, par la signature d'un formulaire par exemple, et relève plutôt d'une (re)négociation quotidienne. De la même façon, il devient difficile, et parfois impossible, de présenter les objets de la recherche, leurs tenants et leurs aboutissants alors que, d'une part, il peut évoluer et, d'autre part, le dévoiler pourrait mettre à mal son observation. Si dans le cas d'un établissement, il est possible de repérer et de joindre les personnes concernées, cela pose d'autres contraintes dans l'espace public et

22. Dans le détail, je me suis largement adossé à l'outil mis en place par Baptiste Coulmont (lien) qui permet de choisir des prénoms socialement proches à partir des résultats au baccalauréat.

23. À noter que le prénom Baptiste est uniquement utilisé pour me prénommer.

24. Heureusement, depuis le début des premières observations une deuxième coupe du monde de football s'est déroulée.

des lieux de sociabilité minimale (transports, commerces, etc.). Enfin, se pose la question du statut et de la position sociale des personnes qui disposent d'un pouvoir hiérarchique ou des *gatekeepers* d'une institution qui peuvent consentir à une enquête sans en informer leurs subordonné·e·s qui y participent, malgré eux (Alderson 2008). Comme l'évoque Thorne (1980), toutes les personnes ne sont pas égales face à la recherche et aux chercheur·e·s.

Roseraie jour 6	11h48. Une fille que j'ai déjà croisé me considère toujours comme « *un espion* » et me dit que je n'ai « *pas le droit de faire ça* » et qu'elle « *le dira à François Hollande* ». Définitivement, mon rôle a moins de succès pour certaines personnes.
jour 5	11h37. Des enfants viennent me voir parce que « *j'écris tout petit* ». Pour eux, je reste un « *agent secret* » qui écrit des…« *secrets* ». Et forcément, les « *secrets* » ont un certain attrait pour eux et ils essayent de les décrypter en tenant de lire quelques mots.

Ainsi, cette fille croisée à Roseraie n'a jamais consenti à être observée par un « *espion* », même si celui-ci est la majeure partie du temps assis sur un banc de la cour. À l'inverse, d'autres enfants semblent plus intéressés par ce rôle d'« *agent secret* » ; dénomination *a priori* attribué par un animateur (Roseraie, jour 3, 13h01). Si le consentement des enfants et leur participation (in)volontaire à une recherche est un débat important en langue anglaise en lien avec les droits des enfants (Alderson 1995 ; Alderson et Morrow 2011 ; Christensen et Prout 2002 ; Morrow 2008 ; Morrow et M. Richards 1996), c'est une question plus rarement traitée dans les travaux français (Danic, Delalande et Rayou 2006 ; P. Garnier et Rayna 2017 ; Hamelin-Brabant 2006). Dans mon cas, et en lien avec la position attentiste adoptée, il s'agissait à la fois de laisser venir les enfants intéressés et volontaires pour les informer de l'enquête, mais aussi de laisser les enfants qui refusaient, plus ou moins explicitement, d'être observés en conservant une distance ou en changeant de lieu. Le même traitement a été appliquée aux animatrices qui ont été informées les premiers jours, individuellement ou collectivement, qu'elles pouvaient m'indiquer le refus permanent ou ponctuel, selon des situations difficiles et que je resterai attentif à un éventuel signe.

Roseraie jour 2	12h17. Alexia va intervenir auprès des joueurs de ping-pong qui s'engueulent copieusement. J'entends quelques éclats de voix. « *Ça ne va pas…* » commence-t-elle, le ton ferme. Entre deux tours de cours, elle vient me voir, curieuse de ce que j'écris, et tente de lire mon carnet, un peu impressionnée, que je lui tends volontiers. […]
Courcelles jour 3	19h20. Du côté du cirque, Charlotte et Alix demandent des « *défis* » à Julie, l'animatrice qui vient d'arriver. […] En même temps que j'écris, je dis ce que je note à Julie qui me prenait « *pour un inspecteur* » tout à l'heure. « *Ah, c'est ce genre de choses que tu notes ? – Ben oui…* » Une manière de rassurer les personnes observées sur le contenu du carnet.
S & L jour 3	17h30. Aurore sort sur la rampe d'escalier et donne quelques indications à Joris avant de rentrer. « *C'est moi qui suis épiée ce soir ?* » me dit-elle en rigolant alors que je finissais d'écrire sur la table voisine. Elle demande ce que j'écrivais et répond par l'échange précédent autour du séjour avec la mère qui vient de partir. Finalement, suite à ma description, elle s'étonne : « *C'est banal, dis donc. C'est tout ?* » Et oui, je ne peux qu'opiner.

Ces quelques situations tirées de plusieurs terrains illustrent une des voies pour entretenir une relation avec les animatrices enquêtées en donnant à voir ou à entendre les notes que je prenais et en dévoilant l'éventuel mystère qui pouvait les entourer au-delà d'un accord verbal tolérant ma présence. En plus de la disponibilité pour répondre aux questions ou le

partage des moments de pause, de réunions, avant ou après les interventions, rester jusqu'à la fermeture, prendre les transports en commun ont été autant d'occasions de désamorcer des craintes tout en recueillant des informations supplémentaires. Autant d'éléments qui participent de la recherche de « réciprocités » (M. L. Wax 1982), de l'établissement d'une relation de confiance qui prend en compte les exigences éthiques voire les dépassent de par les spécificités du travail de terrain et d'une immersion prolongée.

Les retours de la restitution

Dernier point chronologique, la restitution de résultats ou des analyses effectuées est un élément important afin que les terrains d'enquête ne soit pas un « pillage mais une rencontre, un échange » (Danic, Delalande et Rayou 2006, p. 114), un contre-don à celles et ceux qui ont toléré ma présence. Concernant les enfants, les spécificités de terrains à distance, réunissant des enfants d'origines géographiques variées, éloignés de leur domicile, dans une temporalité courte, n'ont pas facilité l'organisation d'une restitution à quelques mois (ou années) d'écart ou qui passerait par des « intermédiaires » et autant de filtres potentiels. Plus sûrement, et quand les questions se présentaient, il s'agissait de rendre compte de ce que j'ai vu, écrit ces derniers jours, partager mes impressions et, plus rarement, raconter ce que j'avais vu dans d'autres lieux.

En direction des équipes d'animation, et à la suite des analyses de Becker (1983) concernant la réception difficile des travaux ethnographiques ou de l'avis de Burawoy (2003a, p. 441) pour qui « la plupart des communautés sont traversées par des conflits qui rendent impossible une restitution qui satisfasse tout le monde », les « retours » effectués ont été partiels en attendant la réalisation des analyses. Partielles, les restitutions se sont déroulées selon deux modalités décidées avec, pour la plupart, la direction des accem ou de l'organisme. Pour six des sept terrains, une réunion a été effectuée avec la direction, parfois ouverte aux animatrices intéressées rarement présentes, et à trois occasions, ces réunions étaient adossées à un écrit, présents en annexes (voir annexe B page 563).

Ne remplaçant nullement une restitution finale, ces premiers retours étaient surtout l'occasion d'échanger et de partager les premières analyses, appuyées sur des retranscriptions partielles, et bien souvent, un seul terrain. Comme le préconisent des manuels (Beaud et Weber 2003 ; Peretz 2004), ces réunions ont servi à « tester » des pistes, confirmer des impressions, écarter des interprétations et inviter à approfondir des analyses. Brièvement, elles ont participé du processus itératif de la recherche tout en réaffirmant un « engagement ethnographique » (Cefaï 2010b), toute enquête ne pouvant s'abstraire du monde social auquel elle participe.

1.2.4 Interlude

Point d'étape qui achève ce chapitre, et clôt les suivants, cette section tient seulement à assurer la transition avec le cœur voire le corps de l'enquête. Dès lors qu'ont été explicités la démarche de l'enquête – l'induction analytique –, les lieux de son déroulement ou les cas explorés et leur configuration en lien avec une théorie initiale et, enfin, comment elle a été conduite, il ne reste qu'à procéder aux analyses des formes ludiques et des pratiques animatives. Et peut-être qu'au terme des trois parties suivantes, cette enquête sera aussi une contribution supplémentaire qui dément une partie des reproches faits à l'ethnographie, considérée comme

« une science sociale du minuscule, enfermée dans une micro-analyse de petites situations [...] incapable de traiter de choses sérieuses, les “grandes” structures sociales et les “grands” processus historiques » (Cefaï 2013b, p. 18). Sans garantir « *some fun* » que promet Becker (1983, p. 108), les chapitres suivants développent une analyse contextualisée de processus sociaux qui transforment les pratiques ludiques enfantines et animatives.

Deuxième partie

Formes ludiques et pratiques animatives

Chapitre 2

Des « *jeux libres* » et des « *jeux dirigés* »

> Une théorie du jeu visant la complétude doit saisir cette étrange cohabitation du très jeune et du très vieux, le premier attendant de commencer et le second de finir ; l'un avec des poupées et des camions et l'autre avec des courtepointes et le golf. Et une telle théorie doit aussi tenir compte du jeu revigoré des soldats qui attendent la bataille, ou du jeu intensif des jeunes du quatorzième siècle de Boccaccio qui tentent de survivre à la peste noire.
>
> Sutton-Smith (1997, p. 48)

> Play is coming.
>
> Csíkszentmihályi et Bennett (1971, p. 57)

Gardenia jour 15	10h34. Nouvelle remarque à propos du toboggan. Apolline interpelle Hippolyte et Aurélien pendant leur nouvelle grimpe à l'envers. « *C'est sur les fesses le toboggan… C'est dingue toutes les façons de faire autre chose que le vrai toboggan !* » Je partage silencieusement son avis.

De bon matin, la remarque d'Apolline n'est guère étonnante de prime abord alors que deux garçons remontent le toboggan en grimpant la pente métallique. Que ce soit à Gardenia ou à Tulipe, les usages du toboggan donnent lieu à quelques rappels répétés de la part des animatrices que l'on retrouve également prononcés dans un parc public par des parents. En dépit des rengaines, les pratiques enfantines pourraient presque relever de la récidive dans les situations relevées ci-dessous.

Gardenia jour 15	10h45. Changeant de place, j'entends Hippolyte qui dit à ses copains Benjamin et Aurélien : « *En attendant, j'essaye de monter sur le toboggan debout sans glisser et sans me tenir !* » En voilà un beau défi.
jour 7	17h23. La boule de cirque remonte sur le toboggan, poussée par un garçon et une fille mais Juliette les arrête : « *C'est pas possible ! C'est n'importe quoi !* » en se levant de sa chaise… avant de se rasseoir. Les enfants s'arrêtent. […]
jour 5	18h57. Victor interpelle une fille : « *Celle qui est debout sur le toboggan… c'est assis !* » Efficace… Elle s'assoit juste après… et il reprend sa conversation en jetant des coups d'œil.

Tulipe jour 3 17h10. Mehdi et Riad ont entamé l'ascension de la montagne de pneus « *construite par des collégiens* », me disent-ils, durant la semaine. Clara et sa copine remontent le toboggan à l'envers.

jour 8 17h10. Aux environs, […]. Maurin s'emploie à cracher sur le toboggan et observe les coulures descendre le long de la pente.

Glisser sur le ventre, en arrière, la tête en avant, sur le dos, debout, à genoux, remonter, projeter des objets…La liste exhaustive serait ici bien trop longue des usages multiples du toboggan par les enfants au risque de multiplier les situations observées.

Tulipe jour 18 17h14. DELPHINE arrive et commence par un tour de la cour. Elle demande à FATIMA de se lever du rebord de fenêtre où elle est assise avec MARINA. Elles se redressent…« *pour l'exemple* ». Elle reprend Mathias qui grimpe à l'envers sur le toboggan…« *On grimpe par l'escalier comme c'est prévu…et pas par là…* » et elle lui conseille d'aller se moucher.
17h18. Et même mieux ! DELPHINE fait une démonstration réelle de toboggan – même si elle a quelques difficultés à passer par la sortie de la cabane – à Clara et sa copine pour la réception finale, qu'elle trouve « *un peu dangereuse* ».

La récurrence des rappels peut devenir confondante jusqu'à la démonstration de DELPHINE qui semblait profondément sérieuse à des enfants pourtant habitués de Tulipe et de ses règles. Supposer que les jeunes filles ne connaissent pas cette règle serait imprudent comme nous le verrons par la suite (voir section 8.2.1 page 285) ou comme le montre la transgression affirmée de Hippolyte. Or, si l'incompréhension de « ce qu'il se passe ici » n'est pas attribuable aux enfants, il reste à questionner les ritournelles des animatrices et, probablement, une lecture strictement littérale de la situation.

La remarque d'APOLLINE devient autrement plus intéressante lorsqu'on s'arrête sur ces derniers mots : « *le vrai toboggan* ». Évidemment, celui-ci n'est qu'un prétexte et d'autres objets pourraient être le support à nos analyses. Simplement, avant d'expliquer les implications logées dans le terme « *vrai* », la première section de ce chapitre aborde le « fait de langage » qu'est le jeu (J. HENRIOT 1989). À partir des apports des sciences du jeu développées à Villetaneuse (BROUGÈRE 2013a), nous aurons la possibilité de poser les premiers éléments de l'analyse des pratiques ludiques, qu'elles soient animatives ou enfantines.

En reprenant les premières observations effectuées à Messal (BESSE-PATIN 2012a), la deuxième section introduit et s'appuie sur la différence à la fois symbolique et empirique entre *game* et *play* pour étayer la distinction opérée entre les jeux dits « dirigés » – ou initiés par les animatrices – et, les jeux « enfantins » en s'intéressant à des jeux « similaires mais différents ». Les observations à Tulipe seront principalement utilisées avec celles réalisées à Roseraie. Autant de jeux qui apportent une première réponse quant à la « vraie » – valorisée et valeureuse – façon de jouer. Les deux sections suivantes visent à saisir les différences internes de « structure ludique » (J. HENRIOT 1983) c'est-à-dire en termes de formalisation. Il s'agit d'interroger cette mise en forme animative des jeux avant de la comparer avec celles établies par les enfants.

Enfin, la dernière section dépasse la simple analyse comparative et structurelle afin de cerner ce qui relève d'une *hiérarchisation* des formes ludiques. Comme le souligne le refus de PAUL, il n'y a pas que les façons de jouer qui sont (dé)qualifiées mais aussi certains jeux. Ce premier chapitre permet de poser les fondations des analyses des prochains chapitres.

2.1 Ce « jeu », « fait de langage »

Tulipe jour 1

13h20. Alors que Delphine passe l'éponge, je lui donne un coup de main pour essuyer les tables. Et j'en ai profité pour discuter avec elle sur ma présence et l'objet de mes travaux alors qu'elle me questionne. « *Le jeu, c'est ça ? – Oui, là où les enfants jouent, quel que soit le lieu… ou… – Ah, je pensais aux jeux, à proprement parler, de société, ou des jeux dirigés…* »

Ces quelques mots échangés à la fin du repas lors de mon premier jour d'observation semblent particulièrement révélateurs. En écho du « *vrai toboggan* », les jeux « *à proprement parler* » ne sont pas tous les jeux et la directrice opère une restriction de l'emploi de la notion de « jeu » à des pratiques différentes. Cette même distinction apparaît dans plusieurs revues et publications d'organismes[1] qui participent de la structuration du monde de l'animation et de son histoire. Cela illustre l'expression de J. Henriot (1989) considérant, avant tout et dans la première partie de son ouvrage, le jeu comme un « fait de langage » dans au moins deux sens. Le premier, qu'il soit verbal ou non, est une production langagière communiquée à soi ou à d'autres ; il est fait ou constitué de langages. Le deuxième sens, en tant que qualification attribuée à des pratiques sociales, est un fait de langage, une métaphore communément employée pour désigner leurs spécificités. Brièvement, il n'est pas toujours évident de déceler à quel « jeu » nous avons à faire.

« Ce n'est pas en lisant l'article "Jeu" d'un dictionnaire que l'on apprendra, si on le sait déjà, ce que c'est que jouer. Dans ces textes de ce genre, le Jeu semble toujours dire au lecteur qui tente de s'instruire : "Tu ne me chercherais pas si tu ne m'avais trouvé". » (J. Henriot 1989, p. 13)

En suivant un parti pris pragmatique assumé, j'épargnerai au lectorat une longue discussion théorique avec les dizaines de définitions qui émaillent les sciences sociales depuis la philosophie (Duflo 1997 ; Duvignaud 1980 ; Mauriras-Bousquet 1984) jusqu'à l'anthropologie (Hamayon 2012 ; Sawyer 2002 ; Schwartzman 1978 ; Wendling 2002), la tentative de plus grand commun diviseur (pgcd) de Salen et E. Zimmerman (2004, p. 79) issue du design des jeux vidéo, en passant par les essais difficilement classables de Caillois (1958) et Huizinga (1988) tout en occultant, volontairement, les travaux psychologiques (Lillard 2015) ou d'inspirations psychanalytiques (Freud 1927 ; Winnicott 1974). Depuis sa thèse (Sutton-Smith 1954), les travaux incontournables et transdisciplinaires avec de nombreuses collaborations de Sutton-Smith (1971, 1979, 1986, 1994, 1995) et Sutton-Smith et Kelly-Byrne (1984b) n'ont pu venir à bout de cet objet pourtant (jugé) trivial. Et comme il l'a montré dans son ouvrage de synthèse, le « jeu » est traversé d'ambiguïtés portées par des rhétoriques qui parcourent à la fois les discours du sens commun et les productions scientifiques[2] (Sutton-Smith 1997).

S'attaquer à ces ambiguïtés n'est l'objet ni du chapitre ni de la thèse ; par contre, leurs

1. Par exemple, dans le carnet édité par l'Union Française des Centres de Vacances et de loisirs (ufcv), Henri Serre utilise les termes de « jeux organisés » et « jeux spontanés » (Collectif et UFCV 1960, p. 124) et selon lui, « La différence ne réside pas dans la forme, l'intérêt suscité ou le nombre de participants ; mais uniquement dans le fait que les uns sont proposés, organisés, contrôlés par l'adulte, alors que les autres naissent de l'imagination, de l'initiative des participants et se déroulent sans la présence nécessaire de l'adulte ». Chez Planchon (1954, p. 74), pour les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (ceméa), on trouve une distinction similaire avec « les jeux que les enfants entreprendront d'eux-mêmes sans le secours des moniteurs ni celui des règles imposées par les adultes ou des terrains dûment délimités ».

2. En particulier quand elles usent de la métaphore ludique pour analyse d'autres phénomènes sociaux (Brougère 1993).

actualisations en pratique en sont la source principale. Pour résumer la position adoptée ici, il s'agit moins de savoir « qu'est-ce qu'un jeu » pour prendre le titre de l'ouvrage de Chauvier (2007, p. 7) quand il avance que « savons fort bien employer le mot "jeu", alors même que nous serions bien en peine de définir le mot "jeu", d'indiquer ce qu'il y a de commun et de propre à tout ce que nous qualifions de jeu » mais plutôt de se demander : « Est-ce un jeu ? » à la suite de Bateson (1977a) en considérant les pratiques ludiques tout en évitant une perspective moraliste et normative. Qui plus est, cette question prend place précisément dans le monde français de l'animation même si des références à d'autres pays occidentaux sont conviées.

2.1.1 « Est-ce un jeu ? »

Tulipe jour 11 17h40. En passant devant moi, Éliane me dit de « *marquer qu'elle va faire du toboggan* » […]

Peut-on jouer avec un toboggan ? L'information donnée par Éliane semble l'indiquer. Mais qu'en est-il du dessin ou des balançoires ? Si la question peut paraître, encore, triviale, elle n'en reste pas moins essentielle dès que l'on s'intéresse au « jeu ». Abordée dans la partie méthodologique, que suppose le mot « jeu » lorsque j'écris et décris d'ores et déjà que les enfants « jouent » ? Et si je n'emploie pas le terme, comment décrire ce que « font » les enfants ? L'usage des catégories descriptives est un problème bien connu mais il nécessite que l'on s'y arrête. Avant d'entamer la discussion des « frontières du jeu », Bateson (1977a) pose cette première question préalable à l'enquête.

Reste à savoir qui pose la question et qui répond ? Que ce soit un parent ou une professionnelle de l'éducation qui s'interroge devant des pratiques enfantines voire un·e psychologue face à des dessins ou un·e chercheur·e qui enquête auprès d'un groupe d'enfants voire les enfants eux-mêmes, les réponses apportées devraient trahir les perspectives des répondant·e·s selon leurs appartenances sociales. Si l'on peut goûter l'ironie de J. Best (1998) à propos des points de vue des chercheur·e·s moralement adultocentrés et le rappel des « arguments qui font rage autour du concept de jeu » de Mayall et Hood (2001, p. 78) entre des perspectives différentes imprégnées d'idéologies, il reste à considérer les points de vue des enfants qui diffèrent, sans surprise, de ceux des adultes. C'est aussi le constat établi par d'autres travaux depuis de nombreuses années (N. R. King 1979 ; Stone 1965) jusqu'à des publications récentes (Glenn et al. 2013 ; McInnes et al. 2011 ; Nicholson, Kurnik et al. 2015 ; Nicholson, Shimpi et al. 2014 ; Theobald et al. 2015 ; Wood 2014). C'est à l'appui de ces éléments que la section suivante orchestre une première confrontation entre le point de vue des animatrices et des enfants sur ce qu'est un « jeu » à partir des usages plus ou moins acceptés de certains objets et autres jouets comme le cas précédent du toboggan ou celui du cerceau ci-dessous.

Tulipe jour 14 18h05. « *Non non ! Le cerceau, il est pas fait pour jouer à ça !* » objecte Léa. Mais Lucien et Quentin continuent leurs passes jusqu'à un jet… raté. « *C'est pas faute de vous l'avoir dit. Vous allez trouver un autre jeu* » assure l'animatrice tout en récupérant le cerceau et en allant le ranger dans la salle. Lucien et Quentin n'ont plus le cerceau.

18h10. En aparté, la discussion entre Séverine et Léa continue mais je n'entends pas le propos. Rémi se balance avec un cerceau tout comme Quentin, sans cerceau, et ils attendent. Du moins, ils n'y mettent pas beaucoup d'entrain.

18h21. Maintenant, ils rigolent ! Leurs rires captent mon attention. Est-ce qu'ils jouent pour autant ? Quentin se balance et tente d'attraper le cerceau que lui tend Rémi avec ses pieds voire lui jette dessus pour qu'il s'enfile surs ses jambes tendues, comme un jeu de kermesse. Tentatives… répétées et parfois réussies. Cela semble un jeu. Les réactions et les onomatopées de Quentin rajoutent une dimension comique qui redoublent les rires de Rémi.

La première remarque de l'animatrice est ambiguë dans la mesure où elle semble reconnaître le caractère ludique de la pratique des deux garçons tout en la refusant jusqu'à l'interrompre en confisquant l'objet incriminé. Peu après, et suite au départ de son copain Lucien, Quentin semble manifestement s'ennuyer tout comme Rémi. La fin de journée d'un centre de loisirs n'est pas un moment recherché lorsque les enfants sont les derniers à partir. Néanmoins, quelques minutes plus tard, il semble que l'attitude des enfants et leur collaboration laisse penser à une pratique ludique. Plus précisément, cette scène est une illustration d'une définition minimale du jeu en rapport à l'attente ou à la vacance, il « est peut-être ce que vous faites pendant la récréation ou lorsque vous attendez ou lorsque vous avez du temps entre deux occasions mondaines » (Sutton-Smith 1997, p. 102).

Est-ce que ces deux enfants jouent pour autant ? Sur le moment, la réponse n'était pas forcément évidente mais elle gagne en consistance en considérant ce qui s'est déroulé un peu plus tôt. En l'espace de quelques minutes, la même action – se balancer – prend une toute autre dimension. La simple question « est-ce un jeu ? » devient une autre façon de résumer le problème posé par les actions collectives des enfants souvent qualifiées de « jeu » sans pour autant que la certitude en soit assurée. En effet, pour Reynolds (1976) (cité par Bruner 1983, p. 223), « [l]e 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. » Autrement dit, on peut difficilement s'appuyer sur des contenus objectifs ou typiques d'une activité ludique en s'en tenant à la proposition de Csíkszentmihályi et Bennett (1971) de voir le « jeu comme un processus plutôt qu'une activité spécifique ». Ces deux considérations concordent avec l'affirmation de Bateson (1956, p. 142) pour qui « presque toutes les activités que les gens [3] font peuvent être un jeu. C'est l'attitude qu'ils adoptent qui le désigne comme un jeu » (cité par Satta 2015, p. 190).

Dès lors que « tout » peut être joué, comment repérer ce « caractère ludique » ?

Le flou des frontières

> Pour comprendre un groupe d'enfants qui se connaissent bien en train de jouer, il est souvent utile de les considérer comme une troupe médiévale itinérante d'acteurs qui arrivent, montent leur théâtre et commencent à jouer les rôles de régisseurs, de metteurs en scène et d'acteurs en même temps, en se déplaçant librement au fur et à mesure qu'ils se préparent à monter leurs propres spectacles pour eux-mêmes… (Sutton-Smith 1997, p. 157)

En filant cette métaphore du théâtre proposée par Sutton-Smith, on peut continuer nos investigations. Jusqu'où s'étend la scène voire les gradins ? Comment s'ouvre la pièce ? Quand s'arrête la représentation ? Qui sont les protagonistes ? Ce sont autant de questions subtiles dont les réponses sont rarement évidentes ni univoques pour dessiner la frontière du jeu. Notion empruntée à Sutton-Smith (1968, 1971), il l'utilise pour délimiter et ainsi

3. Il convient de noter qu'il n'est pas établi de différence entre les enfants ou les adultes.

différencier ce qui relève du jeu – ou non – parmi d'autres sphères d'activités sociales. Selon lui, La question ne se pose pas pour le sport dont « les frontières spatiales et temporelles sont fermement fixées » (Sutton-Smith 1971, p. 103) et aisément repérables. Mais le jeu, dont celui des enfants, s'arrange de l'espace stabilisé du terrain et s'affranchit de la durée limitée d'un match, comme il s'adapte aux entrées et aux sorties ou à l'absence d'équipes distinguées ou d'un arbitre.

Comment le percevoir et en dessiner les frontières ? À quel moment joue-t-on ? Où, quand et comment entre-t-on dans un monde ludique ? Comment en sort-on ? Que ce soit seul ou à plusieurs, la question reste entière sur le ou les « codes » nécessaires, un éventuel aspect des pratiques ou des signes observables par une personne extérieure. Quittant la métaphore, Sutton-Smith (1971, p. 104) avance une partie de la réponse qui est donnée par Bateson (1955, 1977a) à propos de la métacommunication échangée entre les personnes coprésentes ; comme d'autres animaux (Bekoff et Byers 1998 ; Fagen 1981 ; Power 2000).

Roseraie jour 7

11h38. À côté, Vincenzo et sa copine – dont j'ai oublié le prénom, celle au « *carnet secret* » [Manel] – jouent manifestement à *Dragon Ball Z* : « *Kaméhaméhaaa ! – Double kaïoken* » répond le premier non sans ajouter les gestes adéquats. Il concentre son énergie, genoux fléchis, bras pliés, les muscles tendus et il se jette vers son adversaire. Elle rétorque d'un coup de poing [sans le toucher] et il se jette – sans hésitation – au sol. Sans bouger, les yeux fermés, il verbalise : « *Là, j'étais assommé…* » Un troisième veut entrer dans le jeu-bagarre mais il se fait recaler d'une main, bras tendu sans même un mot tout en reprenant le combat. Il va rejoindre le ballon des « *tirs aux buts* » entre deux piliers de béton. Le combat continue et je guette la réaction des animateurs présents.

Que ce soit les loutres observées par Bateson (1955) dans le zoo de Fleishacker en 1952 ou l'exemple des chatons et des singes repris par E. Goffman (1991) parmi beaucoup d'autres animaux, Vincenzo et Manel développent une activité ordinaire : la bagarre. Cas-limite heuristique, c'est une situation où les frontières du jeu sont les plus à même de se révéler. Lorsque la morsure n'est plus un mordillement, quand le coup porté n'est plus un effleurement, la subtile et fragile frontière entre la réalité et sa dimension ludique peut être mise à mal. Selon Bateson (1956), la séquence ludique ne perdure qu'à la condition que le message « ceci est un jeu » encadre les signes et les actions échangées entre les participant·e·s comprenant alors que le mordillement [4] n'est pas une morsure tout en étant une morsure. Et c'est cet encadrement, cette métacommunication – une communication sur la communication – ou cette « modalisation » (E. Goffman 1991) qui en transforme profondément le sens ou la signification.

Ainsi, les expressions ou les gestes de Vincenzo et Manel, bien qu'empreints d'une violence non feinte – la chute est bien réelle tout comme les contractions musculaires –, sont à interpréter au filtre de leurs échanges dénotant des références à un univers fictionnel ; ici *Dragon Ball Z*. Ce signal assure le cadre du jeu, en dénote le sens dont le début et sa fin. Qu'en serait-il si je n'avais pas entendu cette information ? Ou si l'une ou l'autre ne recevait plus ce message « ceci est un jeu », que la « joute ludique » se transformait en « pugilat sérieux » (Schaeffer 1999, p. 35) ?

4. Et probablement qu'une partie conséquente de l'ambiguïté du jeu recèle dans cette paradoxale double négation – pour résumer le type de « proposition négative contenant une métaproposition négative implicite » – soulevée par Bateson (1956) lors d'un séminaire au dialogue savoureux suivi d'une discussion serrée. Sutton-Smith (1997, p. 1) développe cette idée dans son premier chapitre avec le dramaturge Schechner (1988).

Pour reprendre E. Goffman (1991, p. 352-358), ces « erreurs de cadrage » sont de deux ordres : d'une part, la « sous-modalisation » est le défaut de perception de la connotation ludique « métacommuniquée » entre les personnes ; d'autre part, la « sur-modalisation » est l'attribution abusive d'une connotation ludique à des actions qui peuvent être similaires. Ces erreurs ou ces « incidents [5] » sont ainsi très utiles pour saisir les frontières ludiques des pratiques enfantines. Pour n'en donner qu'un exemple, une section suivante aborde les difficultés des animatrices [6] à saisir et comprendre cette frontière du jeu avec le « *n'importe quoi* ».

La seconde partie de la réponse apportée par Sutton-Smith (1971, p. 104-105) tient dans les arrangement déployés pour maintenir les interactions sur un mode « ludique » en s'appuyant sur l'analyse des rencontres de E. Goffman (1961b) et, en particulier, celles qui visent la réalisation du *fun* ou de l'*enjoyment* pour reprendre le terme de Csíkszentmihályi (1985). On revient plus loin sur ces « techniques » qui s'inscrivent dans la dynamique sociale du groupe d'enfants et des histoires de leurs affinités. Vincenzo en donne un petit aperçu en précisant, littéralement, le sens de son action lorsqu'il reste couché par terre mais ce n'est qu'une infime partie des ressorts employés pour intégrer d'éventuels incidents et embrouilles qui perturbent la transmission du message « ceci est [encore et toujours] un jeu ».

Une indéfinition précise

Ces premiers éléments concernant un « jeu », qui peuvent s'appliquer et transformer toute pratique sociale dès lors qu'un simple message est métacommuniqué, n'est pas encore une approche suffisamment opératoire pour analyser les données empiriques récoltées « d'une activité aux frontières floues » (Brougère 2005b, p. 41). Pour ce faire, on peut encore modifier la question initiale au profit de celle de Brougère (2012, p. 122) : « En quoi cela peut-il être un jeu ? »

Face aux sources multiples de théorisations (Sutton-Smith 1980) et aux tentatives définitionnelles improductives (Harker 2005 ; Meire 2007) et sans céder à « la tentation définitionnelle » (Wendling 2002, p. 34) et de leurs dérives catégorielles à approcher soit ce qui relève strictement du « jeu » (et ce qui n'en serait pas) soit à verser dans un relativisme improductif – « tout est jeu » –, autant investir une indéfinition volontaire. Brougère (2005b) en vient à « accepter le flou de limites et de frontières incertaines » d'un objet moins attaché à des caractéristiques objectives qu'à une dimension subjective liée aux interprétations des personnes engagées. En s'appuyant sur les auteur·e·s introduit·e·s précédemment, Brougère (2005b, p. 3) mobilise prioritairement et volontairement sur des travaux anglophones [7] peu connus du lectorat francophone et encore moins traduits pour « arrimer la réflexion française sur le jeu, à la recherche internationale contemporaine ».

Afin de mener à terme la quête des indices ludiques d'une situation, cinq « critères » sont retenus par Brougère (2005b, p. 42-61) et ils sont rapidement décrits ici – on renvoie à l'ou-

5. On ne revient pas sur des considérations méthodologiques mais on tient à souligner ici la congruence de l'approche.

6. À l'image d'autres professionnel·le·s ou adultes, de nombreux travaux autour de P. K. Smith (1996), P. K. Smith et M. Green (1975) et P. K. Smith et K. Lewis (1985) et Anthony D. Pellegrini (1988, 1989) se sont justement intéressés aux pratiques enfantines – et plus récemment Beresin (2011), ancienne doctorante de Brian Sutton-Smith – ainsi qu'aux différences et écarts de perception entre le « pour de vrai » et le « pour de faux », selon les position des personnes (Boulton 1993a,b ; Costabile et al. 1991 ; S. M. Pellis et V. C. Pellis 1996 ; Schåfer et P. K. Smith 1996 ; P. K. Smith, Hunter et al. 1992).

7. Il explicite sa proposition synthétique dans un ouvrage précédent (Brougère 2003a, p. 309).

vrage pour le détail – avec les nuances apportées par des publications ultérieures (Brougère 2008, 2012) :

Le second degré : activité réelle au sens non littéral, le jeu est une activité « modalisée » au sens de E. Goffman (1991) à la suite de Bateson (1977b), le jeu « opère au second degré » (J. Henriot 1989, p. 279).

Des décisions : arbitraires, la transformation et le maintien d'un cadre secondaire d'expérience s'effectue à travers des décisions, parfois non exprimées ni explicitées jusqu'à l'issue de la partie ou sa fin prématurée.

Des mécanismes : les décisions prises, parfois pour s'autocontraindre, sont autant de principes qui guident et structurent l'organisation et le déroulement des actions et parfois, ils sont nommés « règles [8] du jeu ».

La frivolité : élément « volontairement polémique [9] » (Brougère 2005b, p. 56), elle est une « minimisation des conséquences » des actions réalisées dans le cadre du jeu, une certaine « futilité » (Brougère 2013a, §27).

L'incertitude : d'évidence, l'issue d'un jeu est inconnue mais, liée aux mécanismes décidés, elle est recherchée voire provoquée.

Toutefois, à ces critères, il convient d'y ajouter deux précautions d'usage. La première, Brougère (2012, p. 122) en précise leur hiérarchisation : le principal est le second-degré qui inscrit le jeu à côté d'autres pratiques fictionnelles quand le deuxième jugé essentiel est la décision, qui différencie le jeu à l'intérieur de cet ensemble de pratiques. À ces deux critères estimés « suffisants » (Brougère 2012, p. 123), s'ajoutent leurs conséquences : les décisions prises impliquent une organisation, un ordre, une structuration des actions parfois réifiées dans des règles, dépendantes des décisions, l'issue est nécessairement incertaine, le second-degré du cadre mobilisé rend minimes ses (in)conséquences.

La seconde, ces critères ne sont ni exclusifs aux pratiques ludiques – la modalisation en tête, observable dans d'autres pratiques sociales –, ni cumulatifs nécessitant leur présence collective, ni absolus par leur valeur relative. Ainsi, on peut se méprendre ou confondre le jeu avec d'autres pratiques tel le sport, le théâtre ou la musique, des jeux et des pratiques ludiques peuvent minorer certains critères voire les rejeter si l'on se penche sur les *serious game*, les livres-jeux ou le théâtre d'improvisation et, même si toutes les dimensions sont présentes, certaines peuvent être plus ou moins marquées à différents degrés ou nuances.

Instrument d'analyse, cette configuration est retenue pour sa capacité opératoire à se défaire des ambiguïtés du jeu, sa « malléabilité » (Brougère 2005b, p. 62-63), afin de traquer comment les situations sont définies et quelles interprétations traversent nos pratiques sociales. De ce fait, cette indéfinition est autrement plus complexe à appréhender qu'une définition restrictive mais d'autant plus utile pour mener les analyses ultérieures et « comprendre la complexité des situations réelles dont le nom ne peut suffire à en saisir la logique » (Brougère 2005b, p. 61).

8. On préfère éviter la notion de « règle » vu qu'elle diffère largement des « règles du jeu » (Brougère 2008) pour prévenir des confusions possibles. Il est admis, notamment dans le monde de l'animation, que faire un jeu et apprendre ses règles comme les respecter, c'est aussi – par une sorte de transposition magique, apprendre à respecter les règles (ou les normes) de la vie sociale (Vari 2004, p. 37).

9. Il peut être raccroché à la « rhétorique de la frivolité » telle que l'a définie Sutton-Smith (1997, chapitre 11).

2.1.2 Un ancrage situé

Tulipe jour 7	12h49. […] Sous la table, Lucien me montre ses cartes de la coupe du monde de football, les différents joueurs et les équipes. Il est « *fan de Neymar* ». Dorian, me voyant écrire rapidement me dit que « *je suis submergé par les enfants* » sur le ton de la dictée. Je rigole.
jour 9	13h16. […] Rebelotte pour le croche-patte. Surprise, Delphine demande « *ce qu'il se passe* » et s'étonne que Lucien soit par terre. Maurin dit que « *c'est Neymar* » et Lucien dit qu'il l'a « *fait tomber* ». Delphine le prend à partie : « *Cela pourrait être dangereux avec le bitume, les coins, les tables, les chaises…* » Petite liste. Au passage, Lucien est repris sans entendre la raison invoquée. Ils reviennent vers moi après qu'elle leur ait intimé « *de se calmer* ». Ils maugréent.

Comme le soutient Sutton-Smith (1997, p. 120), le jeu prend toujours place « dans un contexte social particulier avec ses propres arrangements sociaux particuliers ». Le caractère situé de cette pratique est lisible à travers les cartes possédées et collectionnées par Lucien à l'occasion d'un événement sportif. Dans le même sens, lors de la deuxième scène, la question de l'animatrice, parfaitement goffmanienne, laisse entendre sa difficulté à cadrer la présence au sol du garçon. Plus ludique qu'ironique, la réponse de Maurin est claire, ce n'est pas Lucien qui a chuté mais un joueur de foot qui se roule volontairement sur le sol. Ce jeu de « faire semblant » ne peut se comprendre sans y appliquer le cadre de la coupe du monde de football qu donne son sens aux vraix-faux tacles comme aux feintes de blessure récurrentes (jour 9, 13h16) jusqu'à l'usage de cartons colorés (14h03) pour agrémenter leurs simulations du décorum adéquat.

À la suite de Denzin (1975, p. 461-462), on souscrit à ses critiques des définitions usuelles du jeu et leur décontextualisation pour appréhender, pleinement, les interprétations ludiques des enfants. Sans hasard, en remontant à la tradition sociologique de Chicago (Bulmer 1984 ; Chapoulie 2001 ; Fine 1995), on peut évidemment convoquer l'interactionnisme de Blumer (1969) mais surtout le « théorème de Thomas » (Merton 1995) à propos de la « définition de la situation » (W. I. Thomas 1923, 1927 ; W. I. Thomas et D. S. Thomas 1928) pour qui les pratiques ou les « actions collectives » sont indissociables du contexte où elles s'insèrent. Dès lors, on peut considérer que le jeu – ou jouer – revient à décider d'attribuer une signification supplémentaire – ludique – à une situation, mais celle-ci ne peut être sans ancrage social, temporel, spatial ou culturel ainsi que le montrent Evaldsson et Corsaro (1998) ou les perspectives internationales rassemblées dans l'ouvrage de Roopnarine et al. (2015).

Comprendre les pratiques ludiques ne peut s'établir qu'en prenant en compte ses dimensions au risque de ne pouvoir saisir leurs complexités ou leur « épaisseur », pour reprendre le terme de Geertz (1998) concernant le « jeu d'enfer » des combats de coqs balinais (Geertz 1980). C'est ce que montrent, données à l'appui, les travaux de C. Richards (2011, 2012, 2013a,b) – à l'occasion d'une enquête collective conséquente (C. Richards et Burn 2014 ; Willett, C. Richards et al. 2013) actualisant le travail magistral de I. A. Opie et P. M. Opie (1969) – où les deux explicitent leurs difficultés pour analyser leurs observations – malgré la réalisation de vidéos – et le soutien qu'ont pu apporter les enfants pour élucider leurs interprétations [10] ludiques.

10. Sans s'attarder ici, la notion d'interprétation utilisée se raccroche aux analyses que développe Bonicco-Donato (2006, 2012a,b) et Bonicco (2007), au moins dans un sens double : celui de donner du sens mais aussi de tenir un rôle. Bonenfant (2015, p. 28-32) développe cette idée à propos du jeu du joueur et J. Henriot (1989, p. 43) note subtilement que « dans l'idée d'interprétation s'introduit celle de jeu ».

Quirky ou excentrique, le jeu « est glissant » (C. Richards 2013b, p. 70) et se laisse difficilement saisir. Pour éviter d'être confronté à une « erreur de cadrage », on s'est attaché à relever celles des enfants ou des animatrices comme à noter, autant que faire se peut, leur contexte dans sa dimension matérielle et culturelle.

La matérialité de l'interprétation

Roseraie jour 4 16h23. Finalement, Illian et Kenzia se battent à coups de raquettes… « *Je vais te niquer…* » Puis ils commencent à se poursuivre délaissant les raquettes. À côté, les même filles qu'hier jouent avec les brindilles, feuilles et autre mousse pour leur fameuse « *construction* ». Un foot sur une cage commence, des cordes à sauter, des poursuites, un ping-pong chez les plus jeunes et les petites voitures en plastique avec toujours les même garçons qu'habituellement.

jour 6 12h46. Mais c'est difficile d'écrire en côtoyant le tennis avec les plus jeunes qui viennent discuter avec moi sur « *pourquoi j'écris si petit et pourquoi je suis là* ». Les raquettes servent à faire de la guitare, à racler le sol…entre deux balles, ça discute des techniques de coups qu'ils ont plus ou moins vraiment réalisé juste avant ou un autre jour. En fait, l'échange de balle n'est pas si important.

Si le jeu est bien une action collective, ou conjointe, réalisée dans le cours d'une interaction entre les participant·e·s ratifié·e·s, elle s'appuie sur des éléments matériels et des règles ou, plus largement, sur une « culture ludique » telle que définie par Brougère (2002b, 2003a, 2005b). Cet « ensemble de schèmes, de règles, d'images qui permettent aux enfants de mettre en œuvre des activités ludiques » (Brougère 2003a, p. 317) s'appuie sur et s'actualise avec les objets à la disposition des enfants. Ainsi des brindilles, quelques feuilles et de la mousse sont employées pour un jeu de construction dans un coin de la cour tandis que le matériel prêté est utilisé conformément à leur conception pour divers jeux que certains qualifieraient de « traditionnels ». La deuxième situation montre quelques pratiques déviantes alors que les raquettes ne servent plus à renvoyer un volant.

Conformes ou déviantes, les pratiques des enfants sont soutenues par les jouets et le matériel ou d'autres ressources récupérées. Elles offrent des prises pour agir et, de ce fait, elles orientent les actions collectives et les interprétations ludiques possibles. Par exemple, les ouvrages de l'enquête citée plus haut de Willett, C. Richards et al. (2013) et C. Richards et Burn (2014) montrent comment, à l'ère numérique adossée à un niveau élevé d'équipements accessibles par les enfants (radio, télévision, ordinateur, jeux vidéo, internet…), les pratiques ludiques s'hybrident et réinvestissent – ou *remix*ent – des références actuelles avec des jouets ou des jeux dits traditionnels dont les *clapping games* au sein de la cour de récréation.

Tulipe jour 17 16h25. Les enfants débarquent en nombre avec un certain empressement, suivis de Corentin qui répète « *doucement* », sans trop y croire. Balançoires, château-cage à écureuils, cabane et toboggan, bac à sable sont rapidement investis. Derrière moi, assis sur un rondin, Amaury et Thomas se balancent, Anthony et Lino attendent leur tour, Mathias aussi. Ils se répètent plusieurs fois l'ordre de passage. […]

Dans le même ordre d'idées, mais à une autre échelle, d'autres matériels sont le support des activités ludiques enfantines. Sans plonger dans le domaine, en lui-même immense [11], des

11. Ici encore, la littérature anglophone foisonne d'études et de recherches – grâce, en particulier, aux travaux

« espaces de jeu » (Brougère 1991 ; Messika 2000 ; Romagny 2010), les usages réguliers des structures ordinaires (toboggan, balançoires, etc.) confortent cette vision située du jeu et de son inscription spatiale dans des lieux qui peuvent être investis de pratiques atypiques selon les territoires définis par les enfants dans la cour (Thomson 2003, 2005, 2007) jusqu'aux buissons pour se cacher (Delalande 2001) ou la gouttière repérée par Armitage (2005, p. 549).

L'inscription historique et culturelle

Roseraie jour 5

11h50. Trois garçons jouent manifestement aux *Pokémon*. Remarquant mon intérêt pour leur activité et l'incompréhension des noms utilisés, ils viennent me voir ainsi que mon carnet. Après quelques échanges, ils repartent quand je leur ai expliqué ma prise de notes et la peur de figurer à l'intérieur de mon carnet. S'ensuit un peu d'hilarité parce que je leur propose de « *choisir un faux prénom* », ce qui les fait rire. Un peu après, ils reviennent me voir et se présentent : Édouard, Sabri et Loris…et ils repassent en courant pour le redire…et enfin, au deuxième passage, ils préfèrent choisir le nom d'un Pokémon…et pour le coup, mes connaissances pokémonesques sont rapidement dépassées.

En plus de l'exemple précédent presque caricatural de la coupe du monde de football, cette courte scène donne à voir comment l'univers *Pokémon* – qui traverse de nombreux supports – alimente les pratiques ludiques enfantines. Comme le notait Brougère (2003a, p. 388), il y a près de 15 ans déjà, le « phénomène » de mode abandonné dans les années 2000 a tout de même intégré plus durablement le patrimoine culturel populaire ou le folklore enfantin comme d'autres jeux, jouets, comptines (Brougère 2005a ; Morin 2010, 2015 ; Sutton-Smith, Mechling et al. 1999). Parmi celui-ci, il convient d'y intégrer les « histoires qui font peur » (Grider 2007 ; Widdowson 1971), les blagues (Dundes 1988) et autres farces téléphoniques (Jorgensen 1984, 1999) – dont les séjours ne sont pas exempts (Posen 1974) – comme sa dimension sexuelle (Sutton-Smith 1959b) ou obscène et parfois cruelle (Arluke 2002 ; Gaignebet 1974 ; Sutton-Smith 1960).

Ces éléments visent à prévenir une deuxième précaution lors des interprétations futures dont l'adultocentrisme déjà mentionné. « Ce qui est jeu quelque part, à une certaine époque, peut n'avoir pas été jeu (en un autre temps) ou n'être pas jeu (en un autre lieu) » (J. Henriot 1983, p. 24). En tant qu'activité située, jouer s'appuie sur les objets – jouets ou non – présents, comme sur la ou les cultures ludiques des participant·e·s, mais elle est aussi indissociable d'une inscription historique et culturelle plus large. Appréhender les pratiques ludiques des enfants de Belfast (Lanclos 2003 ; Leonard 2010) ne peut s'abstraire de l'histoire confessionnelle de l'Irlande du Nord tout comme la chasse des chiens et la poursuite des fous (Mézié 2014) ne peut se comprendre hors de l'île d'Haïti. Et pour ne citer que deux cas-limites, la guerre et l'esclavage, des jeux sont encore pratiqués par les enfants.

Mansour (1995) s'est intéressée aux socialisations des enfants palestiniens durant l'*intifada* et décrit leurs pratiques ludiques affectées par la guerre (Mansour 1989, 2000). À une autre époque mais dans un contexte proche, Stargardt (2005, 2006) documente les jeux[12] des enfants durant la seconde guerre mondiale sous le régime nazi à travers leurs carnets et les

de Frost (1978, 1992, 2010), Frost et Klein (1979) et Frost, Wortham et Reifel (2012) – contrairement aux rares enquêtes françaises.

12. On peut aussi se reporter au livre de Eisen (1988) ainsi qu'aux analyses des jouets de Seriff (2018) en complément de la courte description des I. A. Opie et P. M. Opie (1969).

journaux intimes. Dans l'histoire longue produite par Chudacoff (2007, 2011) des jeux des enfants aux États-Unis, la période esclavagiste dans les plantations sucrières donnent à lire comment les jeux se plient et se déploient dans un contexte ségrégationniste (DuRocher 2011 ; Wiggins 1980).

Dans la continuité de ses travaux qui soulignent l'importance du contexte, de ses contraintes et de ses opportunités comme de ses dimensions sociales (historiques, culturelles, matérielles, spatiales voire économiques), les analyses suivantes prennent en compte cette approche écologique du jeu (Bloch et Pellegrini 1989 ; Roopnarine et al. 2015 ; Schwartzman 1979).

2.2 Des jeux et des façons de jouer

« Le jeu ne se voit pas : il se comprend » (J. Henriot 1989, p. 137). Aussi ramassée que soit cette affirmation, elle s'inscrit dans la droite ligne des réflexions précédentes quant à la métacommunication comme moteur de ce « fait de langage ». Soumis à la compréhension des personnes présentes, l'intelligibilité du jeu n'est jamais acquise et à défaut de percevoir les signes échangés – pas toujours dicibles – entre les participant·e·s, cela peut donc générer des « erreurs de cadrage » (E. Goffman 1991). Comment est compris le jeu dans le cadre d'un accem ? Telle est la question pour une première entrée en matière afin de se familiariser avec cette notion « complexe, multifacettes et dépendant du contexte » (Willett, C. Richards et al. 2013, p. 14). À la manière d'autres travaux dont ceux de Borman (1979) et Denzin (1976), et tout en conservant le principe méthodologique adossé aux incidents, cette section appréhende les incompréhensions entre les animatrices et les enfants.

En premier, on se focalise sur un premier sens du mot jeu en tant que « matériel ludique » (J. Henriot 1989, p. 97) c'est-à-dire « ce avec quoi l'on fait un jeu ». Or, il s'avère que ce matériel ne pouvait être joué, transformé en jouet. En deuxième, J. Henriot (1989, p. 98) mentionne le jeu au sens de *game* en tant que « structure ludique ». De la même façon que la matériel, certaines règles et principes d'action ne pouvaient être le support de pratiques ludiques selon les animatrices. En dernier, et pour mieux comprendre les divergences rarement explicitées par les animatrices, on compare le(s façons de) jouer – le jeu au sens de *play* – en ne considérant que du matériel et des structures ludiques approuvées ou consenties par les animatrices. En bref, les séquences suivantes soulignent comment des mêmes jeux n'entraînent pas les mêmes façons de jouer. Passée l'évidence, c'est une étape nécessaire afin d'étudier en quoi ces façons de jouer diffèrent dans le détail.

2.2.1 « *Ce n'est pas fait pour ça !* »

Tulipe jour 3 15h51. « *Les filles, on va s'assoir pour le goûter ? – Oh non…* » râle une dessinatrice. Deux enfants installent les verres, certains se sont déjà assis et commencent à tripoter, déplacer, tourner les verres. « *Oh les verres ! Y en a qui vont rien avoir à boire ! Ce n'est pas fait pour jouer. Je ne veux plus rien entendre* » lance Carole, dont l'énervement commence à se faire sentir. La menace tombe pour Killian dont le verre est récupéré sans sommation. Qui plus est, il est envoyé s'assoir dans un coin par Clémence, « *puni* ». Les bananes commencent à être distribuées par l'animatrice.

jour 18 11h56. « *Ce n'est pas un jeu l'assiette, ce n'est pas un jeu* » précise Marina à deux enfants… qui attendent. Pendant ce temps, les verres s'animent aussi à défaut de saucisses grillées. Habituel.

Expression récurrente, elle fait écho à une ficelle de Becker (2002, p. 249) pour « comprendre les discours étranges ». En s'en tenant à la définition pour le moins minimale de Sutton-Smith (1997, p. 102) du jeu « quand on attend », les verres sous les mains des enfants attablés sont rapidement transformés par quelques mouvements et il en va de même des bananes distribuées en suivant. Observé à Tulipe, les exemples peuvent être facilement multipliés – sur ce même terrain ou d'autres – et on pourrait presque en venir à croire que les verres sont effectivement des jouets. Pour autant, la menace de l'animatrice laisse entendre, en plus de son exaspération, qu'elle ne partage pas le même point de vue. Si on peut s'attendre à une telle divergence concernant un verre, et par extension à d'autres objets dont ce n'est pas la fonction telle la nourriture –, la même remarque peut sembler autrement étonnante quand elle concerne ce qui s'avère des jouets qui sont, aussi, « *pas fait pour ça* ».

Tulipe jour 9 15h55. « *Je crois que je vais interdire ce dé! Vous faites que taper dedans et ce n'est pas fait pour ça!* » lance Alex à Lenny qui vient de le faire tomber de la table. Loïc va lire sur le tapis. Manon est rappelée pour ranger ses affaires. Les autres regardent sa mallette de magie.

À la manière du cerceau en introduction du chapitre, ce dé semble particulièrement encombrant aux oreilles de l'animateur tandis que ses roulements résonnent des chocs sur le formica de la table ou le carrelage de la pièce. Selon le même principe qui a été observé à Messal (Besse-Patin 2012a, p. 54), un dérangement proche est réprouvé par Axel lorsqu'il surprend des garçons à l'extérieur :

Tulipe jour 7 16h22. Alex reprend Maurin, puis Lucien qui jouent au foot avec un ballon de basket… « *N'importe quoi* » leur lâche-t-il en récupérant le ballon. […]

Que ce soit des objets joués plus ou moins conçus pour jouer, ces pratiques ludiques enfantines contreviennent aux usages attendus, sans qu'ils soient explicités ou contre-indiqués par des règles, par les animatrices. En somme, on peut retenir ici un premier désaccord quant à l'utilisation de « matériel ludique » pour reprendre l'expression de J. Henriot (1989). Si on peut supposer que les usages d'un objet doivent suivre sa fonction socialement institué, on peut s'interroger quand le propre d'un jouet est d'être joué, c'est-à-dire de s'insérer dans une action dont le sens peut être modalisé. Citant Brougère (1979, p. 215-222) à propos du « jouet rationalisé » qui « est clos, fini [qui] intègre toutes les fonctions possibles, ne permet aucun ajout », J. Henriot (1989, p. 94-95) avance que « seul un jeu dans le jouet rend possible le jeu du joueur qui s'en sert », qualité d'ouverture ou de « ludicité potentielle, qui fait que l'objet [13] donne prise, se prête au jeu. » On revient dans un chapitre ultérieur sur ces notions (voir section 4.1 page 119).

13. Par exemple, on peut citer le cas des billes de par la notoriété connue de ce jouet grâce au travail historique de Silva (1997) et à l'enquête remarquable de Augustins (1988, 2000) – ou celle des I. A. Opie et P. M. Opie (1969) et de Evaldsson (1993) en Suède relevant des processus similaires – en s'écartant volontairement des travaux de Piaget (1932).

2.2.2 « *C'est (du) n'importe quoi !* »

Tulipe jour 5 12h27. Derrière moi à la table voisine, les remontrances sont de mises. « *Alim, Kerian, vous arrêtez de faire n'importe quoi !* » aux deux garçons qui lancent des « *un, deux, trois, Roi du silence* » en écho et rigolent.

jour 2 13h05. « *Bon Grégory, tu vas aller chercher la bassine et l'éponge… et on va commencer à débarrasser* ». Il s'exécute. Au retour, Benoît et Florian ne ratent pas l'occasion : la lingette devient « *la maman* » mais Carole intervient et lance : « *On est à table, on fait pas n'importe quoi !* »

Comme pour le ballon de basket *supra* ou la boule de cirque en introduction, une deuxième remarque souvent sermonnée est propice à dénicher des « erreurs de cadrage » (E. Goffman 1991). Sans revenir sur l'ensemble de la scène qui s'étend sur une quinzaine de minutes et les nombreux objets modalisés par ces deux comparses, le câlin de Grégory est jugé « hors cadre » du repas et de sa table qui, implicitement, appelle un comportement opportun. La qualification d'une action en « *n'importe quoi* » redouble le « *ce n'est pas fait pour ça* » d'une dimension répréhensible et ouvre le vaste domaine des « *bêtises* ». Pour l'instant, il s'agit uniquement de noter les interprétations divergentes à propos de pratiques jugées ludiques par les enfants et relevant de la « *bêtise* » selon les animatrices.

Roseraie jour 7 13h09. À l'extérieur, les *Kapla* volent et décollent. Il y a neuf garçons et deux filles, hilares, dans une sorte de bagarre. Une enseignante passe sur la margelle tout comme Lucie mais elles n'ont pas de réactions particulières. De même pour Julien. Vincenzo lance : « *À l'attaque sur Romain !* » et les lancers se concentrent contre un garçon. Des alliances éphémères se font et défont rapidement. Plusieurs tirs et plusieurs « *attaques* » Les *Kapla* sont vraiment lancés mais les enfants visent les pieds voire le sol et parfois se poursuivent. La bataille (dé)rangée continue.

13h15. Enfin, une réaction. « *Hé ! Les Kapla là-bas ! Vous les rangez, vous les jetez pas hein !* » crie Charles à travers la cour alors qu'il avait commencé à observer les joueurs au volley. Mais la bataille continue : « *T'es mort ! – M'en fous, j'joue pu* ». Pour l'instant Charles reste près du terrain de volley.
13h17. Charles intervient de nouveau et, cette fois, il se déplace jusqu'au tapis vert. Trois enfants en profitent pour s'échapper avant son arrivée. Il intime vertement : « *Tous, vous les rangez tous ! Et vous arrêtez de faire n'importe quoi !* » Quelques-uns commencent à les jeter dans la caisse dédiée. « *Non, tu les ranges normalement !* » Lucie qui vient d'arriver assiste à la scène et leur montre d'autres *Kapla* : « *Là… là, il y en a partout…* » Et elle renchérit envers un garçon : « *Ça va pas du tout, on va peut-être en parler à papa…* » Ceux qui étaient partis ont commencé une partie avec un ballon. En quelques minutes, tout est rangé et ils se dirigent ailleurs, pas vraiment affectés.

La réaction véhémente de l'animateur face à ce jeu de bagarre instrumenté avec des *Kapla* n'a rien d'étonnant. À côté du jeu de construction ordinaire, cette bataille rangée peut détonner. Pour autant, plusieurs animatrices et une enseignante n'ont pas jugé nécessaire d'intervenir pour diverses raisons : ce n'était ni leur rôle ni leur poste ou, elles n'avaient pas la même perception de ce qui se déroulait ici. Même si cela paraît peu vraisemblable, le « *débriefing* » suite au temps méridien encourage cette dernière hypothèse.

Roseraie jour 7 13h40. Dans le bureau, j'attrape au vol la conversation sur les jeux vidéo. « *Quand ils sont devant un écran, ils captent rien… tu peux toujours leur parler… Ils sont pas dans le même monde que toi !* » annonce Audrey aux autres à propos de la « *séance* » du jour. *A priori*, ils font leur point habituel

sur la journée, le « *débriefing* ». Quelques-uns parlent d'un « *record battu* ». Alexia mentionne le « *moment poupée* », « *elles ont adoré* », même que « *à un moment, elles étaient dix autour de la table* ». Charles évoque Wissem et Bastien qui « *ont pris les Kapla et les ont balancés dans la cour, partout* » sur un ton indigné. Audrey répond « *Bah, ils ont rangé ?* » sur un ton entendu, comme si ce n'était pas bien grave.

En d'autres termes, le « *n'importe quoi* » des unes n'est pas le « *n'importe quoi* » des autres. Et il convient de nuancer l'uniformité et la cohérence du point de vue des animatrices qui peut varier selon les situations et les objets concernés même s'il désigne toujours un écart trop important ou non conforme (Brougère 2016b, p. 45). Néanmoins, parmi les façons de jouer qui ne sont pas considérées comme des jeux acceptables par les animatrices, il peut arriver que des enfants attestent du caractère ludique de leurs pratiques et, d'une certaine façon, contestent la dépréciation des animatrices.

Roseraie jour 2 11h45. Discussion avec Alexia sur le début de la récréation […]. Ensuite, elle va voir et interpelle plusieurs enfants en quelques minutes dont un groupe de filles qui se sont assises, entassées sur un banc : « *Faites doucement…* » À un autre groupe : « *On se tape pas ! – Mais on joue à la maman… – Oui, mais la maman ne met pas que des fessées…* »

jour 3 13h01. Je continue le tour. Marc me présente comme « *agent secret* » dans « *l'atelier d'arts plastiques* » où des robots sont en construction. Deux garçons miment une bagarre et la réaction ne tarde pas : « *Oh ! La bagarre les gars… – Mais c'est pas la bagarre… – Oui oui, ça commence comme ça, mais je sais comme ça finit* ». Il retourne aider un enfant et les garçons reprennent.

Malgré l'affirmation voire la garantie du jeu engagé, l'erreur de cadrage n'est que rarement assumée par les animatrices et, généralement, les enfants concernés doivent changer le cours de leurs actions. Que ce soit dans les usages modalisés d'objets ou les façons de jouer à la maman, ces situations dénotent quelques divergences. Volontairement décalées par la confrontation de points de vue opposés à propos d'objets ou d'actes potentiellement délictueux, les situations précédentes invitent toutefois à interroger un cas particulier. Qu'en est-il lorsqu'on considère des jeux « *au sens propre* » selon l'expression de Delphine tels que des jeux de société ? Et, *a fortiori*, en se restreignant à des jeux similaires ?

2.2.3 Des jeux semblables mais différents

Tulipe jour 10 10h57. Au *Uno*, Léa rappelle les règles de la couleur du chiffre et leur explique, « *il faut respecter l'ordre* » dans le sens des joueurs…tout comme « *ne pas divulguer ses cartes* » à ses adversaires. Les enfants se montraient, pour certains, leurs cartes dont les '+4' qui annoncent quelques rebondissements. Tant pis pour le plaisir ? L'animatrice le répète régulièrement.

Une scène analogue s'est déroulée quelques jours plus tard lors d'une « *sortie* » à une base de loisirs avant le repas en attendant le deuxième groupe d'enfants plus jeunes et la distribution des sandwichs.

Tulipe jour 14 11h47. Nous sommes installés à l'ombre d'un grand arbre. Christian récupère enfin un diabolo qu'il guettait. Zazie prend une corde à sauter avec Élodie. Zoé et Imène ont pris des raquettes de tennis. Léa propose un Uno alors qu'elle s'assoit dans l'herbe en le tirant de son sac à dos.
11h53. La partie de Uno continue sous la supervision de Léa, comme les pratiques enfantines. […]

11h55. […] Léa distribue des cartes à quelques enfants. Lucien abandonne le diabolo à Christian et vient jouer et l'animatrice tempère : « *Attends, j'explique les règles* ». Elle précise le principe de même couleur ou de même chiffre et s'il ne connaît pas, « *tu peux demander au fur et à mesure* ». Une nouvelle partie de Uno commence.

À défaut d'une situation observée avec des billes qui aurait offert une comparaison propice, l'incontournable *Uno* offre ici un petit étonnement dont témoigne mon commentaire quand je considère qu'il s'agit de la première où je rencontre une animatrice qui en explique les règles. Au vu de la remarque adressée à Lucien, on peut supposer qu'il s'agit moins de s'accorder – en connaissances des dizaines de règles possibles – que d'en assurer la compréhension. Par ailleurs, la première scène montre une posture voisine alors que Léa ordonne le tour de jeu et limite les démonstrations volontaires entre les participant·e·s. Des illustrations des façons de jouer au *Uno* seront présentées plus avant (voir section 2.3.1 page 75). On peut saisir – et apprécier – les effets de la présence d'un animateur dans la situation suivante impliquant, cette fois, un *1000 Bornes*.

Tulipe jour 8

13h30. […] Arno joue avec Quentin d'une manière un peu particulière au 1000 Bornes, que je ne comprends pas, de loin. Christian se met aussi à dessiner. Valentine demande à Corentin de les désinscrire sur le cahier, alors qu'elle prend un nouveau jeu. Alex se lève et va au bureau pour l'écrire et reprend des affiches pour récupérer du matériel pour la dernière semaine, où ils devraient construire des instruments de musique.
13h35. Alex s'invite à la partie de *1000 Bornes* de Quentin et Arno. « *Je peux jouer ? – Non… – Allez, je suis mauvais, en plus ! Envoyez les cartes !* » Arno dit qu'il sait « *pas trop jouer* » ce qui me fait rire, vue son honnêteté. L'animateur invite ensuite Maurin, qui refuse. Quelques instants plus tard, Alex rejette la pose d'une carte de Quentin : « *Non, il faut mettre un feu vert pour partir, tu peux pas jouer sinon…* » Il jette le véhicule prioritaire et Quentin pioche… « *À toi ! Pose… mais non, tu peux pas… tu fais ça, puis ça…* » intime Alex. Maurin vient voir, comme Dorian, le déroulement de la partie.

Sans insister sur la façon cordiale de s'inviter de l'animateur, et bien qu'il soit « *mauvais* », il s'attache particulièrement au respect des règles officielles et, de ce fait, réforme la façon de jouer d'Arno et Quentin malgré le refus de ce dernier. De quoi le « jeu » est-il le nom dans les situations précédentes ? En premier lieu, le singulier est trompeur en indiquant une uniformité plus conceptuelle qu'empirique. En deuxième lieu, la première approche visant à distinguer la ou les « structures ludiques » (*game*) d'une éventuelle « attitude ludique » (*play*) des participant·e·s (J. Henriot 1989) s'avère fructueuse. En troisième lieu, la mise en forme des jeux ou des structures ludiques semblent affecter les façons de jouer lorsque, avec le même « matériel ludique », des pratiques différentes s'observent. Qui plus est, et pour finir, il semblerait que cette mise en forme soit directement liée à l'action des animatrices, et c'est justement ce que se proposent d'explorer les deux sections suivantes.

2.3 Des « *jeux libres* » aux formes ludiques enfantines

Au préalable, une précision sémantique. L'expression émique consacrée de « *jeux libres* » est profondément ambigüe[14] en supposant des jeux qui ne seraient pas « libres » voire en

14. Si on rejoint les analyses de Brougère (2005b, p. 82-83) sur ce point, on les développe dans le dernier chapitre de cette partie.

s'opposant aux « *jeux dirigés* ». Cela entraîne de nombreux débats et justifications rhétoriques pour minimiser la prétendue liberté des uns et relativiser la directivité des autres. Ces catégories ne sont pas ou peu opérationnelles pour décrire les situations observées et on lui préfère la notion d'initiative. Entre les animatrices et les enfants, les jeux joués – ou les structures ludiques investies d'une attitude ludique – ne sont pas initiés par les mêmes protagonistes. Avant de s'intéresser aux jeux organisés et conduits par les premières ou « *dirigés* », qu'en est-il quand les seconds commencent à jouer ?

Dans cette entreprise d'ores et déjà documentée par de nombreux travaux d'anthropologues et de folkloristes (Sutton-Smith, Mechling et al. 1999), on s'appuie prioritairement sur les travaux de Evaldsson et Corsaro (1998) et l'enquête particulièrement minutieuse de L. A. Hughes (1999) du déroulement des jeux enfantins et leurs façons de jouer. Comme le reconnaît Sutton-Smith (1997, p. 120) : « Il n'est pas possible de parler de jeu ou de jeux en abstraction de ce que Hughes appelle le *children's gaming of the games*. » *In fine*, l'objectif est de cerner une éventuelle forme ludique qui serait caractéristique des pratiques enfantines et comparable avec les pratiques animatives. Bien évidemment, l'analyse de ces pratiques enfantines prend en compte leur caractère « située » (Evaldsson et Corsaro 1998, p. 380 ; Evaldsson 2009) c'est-à-dire en considérant leur insertion dans une institution résidentielle (Mechling 1999). Sans suspens, de nombreuses observation s'accordent avec les travaux d'ores et déjà connus et, sans surprise, les enfants jouent dans un accem et en voici quelques traits principaux.

2.3.1 La récurrence des ajustements

La réalisation d'une activité conjointe et d'autant plus sur un mode ludique requière « structuration et gestion, qui s'articulent avec la manière dont les enfants initient les routines ludiques et les jeux […] et la constante récapitulation des règles locales » (Evaldsson et Corsaro 1998, p. 378) au cours des interactions. Ces coordinations complexes pour s'accorder autour d'une activité collective se sont élaborées dès le plus jeune âge (Cook-Gumperz, Corsaro et Streeck 1986 ; Corsaro 1979 ; Denzin 1977 ; Mandell 1984 ; Waksler 1986) contrairement à l'avis de psychologues [15] dont Château (1950). En d'autres termes, et malgré les ambivalences de la (méta)communication ludique, les enfants alternent et concilient des cadres d'expériences stratifiés selon plusieurs significations possibles qui appellent de nombreux ajustements entre leurs conduites respectives.

Depuis sa thèse (Evaldsson 1993), Evaldsson et Corsaro (1998, p. 389) s'attache à montrer « comment les enfants jouent aux jeux » en s'écartant des conceptions romantiques du jeu ou sa version antithétique portée par Bauman (1982). À travers les jeux de billes ou la corde à sauter – comme Goodwin (1985, 2006) – ou le *foursquare* observé par L. A. Hughes (1999), jouer ensemble demande sans conteste, un travail d'interprétation subtile afin de décoder les intentions (non-)verbales contenues dans une action tout en inférant les relations affinitaires qui s'y (dé)jouent et, bien évidemment, sans perdre le fil du jeu voire en l'infléchissant. Comme ces travaux restent peu connus, les sections suivantes en reprennent les traits importants.

15. À défaut de les présenter en détails, on peut se reporter aux échanges critiques entre Sutton-Smith (1966) et Piaget (1966) à propos des perspectives développementales de ce dernier.

Une routine efficace

Tulipe jour 12 9h29. « *Je voulais lui dire au revoir mais il est déjà parti* » … rigole la maman avec l'animatrice. « *Vickens, amuse-toi bien !* » et elle se rappelle qu'à l'école, c'est pareil. « *Ah, ça veut dire qu'il est bien ici* » rajoute Fatima.

jour 5 14h20. Devant la porte du parc, Carole dit qu'elle « *lâche les chiens* » et relance : « *Allez-y, piquez votre sprint !* » alors que les enfants marchaient à l'entrée. Ils se ruent vers les structures : un tourniquet, des sièges, un toboggan. « *Quoi ! Tu descends de là ! C'est n'importe quoi !* » s'étonne Océane alors qu'Arthur a grimpé sur le toit du toboggan peu de temps après. Léa ramasse déjà quelques pâquerettes qui ont fleuri récemment. Elle entame une collection dans sa main.

Cette situation parmi d'autres soulignent la rapidité avec laquelle des enfants s'engagent dans des pratiques ludiques. Que ce soit après un goûter ou un déplacement en groupe, l'éparpillement dans les différents lieux d'une salle, d'une cour ou d'un parc peut sembler chaotique, des groupes affinitaires se distinguent et les pratiques entreprises sont bien souvent habituelles et routinières. Dans son article, Glassner (1976, p. 8) remarque aussi cette même rapidité : « Bien que la population était dispersée et non organisée au début de chaque pause méridienne ou chaque récréation, dans les cinq minutes suivant l'arrivée de la majorité de la population sur le terrain de jeu, elle était organisée en groupes. »

Tulipe jour 12 8h53. « *Alors que se passe-t-il ?* » demande Delphine. À l'intérieur, ça se cache et ça bascule. « *Attention de pas vous faire mal les cascadeurs !* » alors qu'ils continuent à se balancer sur les demies lunes en plastique. Delphine reprend plus fortement : « *Alors si certains sont un peu excités, ils peuvent aller dehors pour crier et courir* ». En remettant leurs chaussures, ils se disent : « *On joue avec les brochettes de la mort ?* » Les cascadeurs savent déjà ce qu'ils vont faire.

Ce court échange suffit à ces garçons pour s'arranger et avant même d'être dans la cour, ils savent ce qu'ils vont faire. Sutton-Smith (1997, p. 157) note la même efficacité des « troupes » enfantines pour monter et performer la scène envisagée et Willett, C. Richards et al. (2013, p. 167) partagent les mêmes observations alors que les enfants ne disposent que de peu de temps pendant les récréations : « S'ils veulent vraiment jouer à un jeu, les enfants ne doivent pas passer trop de temps à l'organiser. »

Tulipe jour 12 12h56. […] Retour dans la salle et « *sans courir* », bien entendu. Il ne suffit que de quelques secondes pour revoir les activités entamées avant le repas : le dessin pour Arno, Quentin aux bracelets en élastiques, les filles retrouvent le pont en *Kapla*, Zazie à la lecture d'histoires non loin, Christian aux billes dans la bassine en parlant de Ninjago, Mario et Rémi avec le Mastermind, Stanislas regarde et attend…Lucien s'est aussi mis aux élastiques. Petit changement…léger.

Cela dit, cette rapidité n'a rien d'étonnant car la dimension routinière déjà soulignée par ailleurs (Corsaro 1985, 1988b) résulte et repose sur la « culture de pairs enfantine [16] » qui facilite la mise en place d'une action collective – selon des thèmes récurrents « danger-secours ; perdre-trouver, mort-naissance » – et admet simplement des ajustements marginaux.

16. Pour reprendre la définition canonique de Corsaro (1992) : « un ensemble stable d'activités ou de routines, d'artefacts, de valeurs et de préoccupations que les enfants produisent et partagent en interaction les uns avec les autres » ou on peut aussi s'appuyer sur les travaux français de Delalande (2000, 2003a,b, 2005, 2009b).

Interprétations à reproduire

Tulipe jour 1

12h06. Un grand garçon montre ses *Lego* à quatre autres sur la même table que moi. Il sort plusieurs personnages de sa boîte en plastique, ils discutent et manipulent les figurines.

18h20. Harry se met en spectacle pour montrer ses chaussettes estampillées du personnage de *Flash McQueen* – le héros de *Cars* – aux personnes présentes, ce qui fait surtout rire les animatrices présentes avec sa mère. Avec son insistance, Amaury refuse volontairement de les voir, et Harry tente de les lui montrer en remontant son pantalon et en levant ses jambes. La mère finit par le récupérer, amusée. « *C'est un grand fan !* »

jour 12

9h35. Christian continue d'égrainer ses cartes *Pokémon*…Malo s'est transformé en *Pikachu* qu'il vient de sortir de sa poche. Christian se transforme en *Judocrack*, et ça ne m'étonne pas vu son attrait pour les arts martiaux. Ils repartent…en courant à travers la cour.

Ces trois courtes scènes ne sont qu'un échantillon très restreint des nombreuses occasions où les enfants convoquent des références à des licences contemporaines – *Ninjago* de *Lego*, *Pokémon* et autres héros de dessin-animés tels les *Power Rangers* (Brougère 2003a, chapitre 11, 2000) – de leurs jouets et objets personnels (cartes, figurines, livres, etc.) rapportés de leur lieu d'habitation. Parties intégrantes des cultures enfantines, ces références viennent colorer les pratiques ludiques usuelles durant les poursuites, les bagarres ou les scénarios performés. Même si elle s'intéresse aux parodies familiales, B. Davies (1982, p. 170) les présente comme « trisociation de ces mondes, ou cadres de référence » où les enfants combinent « leur connaissance du monde des adultes […] leur connaissance de leur propre monde […] et leur connaissance des interactions entre ces mondes ».

Tulipe jour 5

15h34. Dans l'herbe, je suis assis à côté d'Inès, Selma et une autre fille qui font des colliers avec les pâquerettes. « *C'est une bonne idée – Oui, c'est Inès qui m'a montré – Ah bon ? – Et moi, c'est ma maman* » me répond Inès. Car son papa avait fait toute une couronne pour sa maman et, depuis, elle « *sait faire* ».

Ici, la confection partagée d'un collier de pâquerettes est une illustration typique de l'affirmation de Corsaro (2003, p. 37) : « La participation sociale et le partage sont au cœur de la culture de pairs enfantine. » Plus généralement, la notion de « reproduction interprétative » développée par Corsaro (1992, 2011) est particulièrement heuristique pour décrire comment les enfants et leurs cultures entre pairs (re)produisent collectivement des pratiques sociales adultes tout en y insérant une certaine distance et des variations liées à leurs interprétations personnelles. Que ce soit les jouets et leurs licences comme des fleurs « *pleines de sucres* » à déguster (jour 5, 15h56), ce sont autant de supports à un moteur de la culture enfantine entre pairs : les sociabilités (Brougère 2003a, p. 347).

Des affinités en jeu

Tulipe jour 17

14h12. Giacomo pleure…Malo ne veut pas jouer aux *Lego* avec lui. « *Ce n'est pas la peine de te mettre dans ces états, ils ont le droit de jouer à autre chose que toi* » lui objecte Séverine. Il part en reniflant.
14h15. En suivant, Malo, Kerian et Thomas discutent et négocient leur jeu. Giacomo regarde depuis le promontoire, les yeux rougis. Et d'abord, ils « *font un but* » pour « *savoir si Kerian joue avec lui* ». Il marque…En suivant, Thomas riposte : « *Comme il a marqué, on joue pas avec lui* »

et ils partent en courant. Kerian se retrouve seul…et il retourne à l'intérieur avec Giacomo.

14h23. Giacomo a arrêté de buller et de déambuler dans un coin et va taper dans les ballons. En s'approchant, il tente : « *Tu veux jouer aux Lego ? – Non…* » et Thomas le rappelle après. « *Viens avec moi ! – Mais j'ai pas trop envie de jouer à ça* » rechigne Giacomo. Nouvelles négociations. Malo cherche un arrangement en lui proposant de « *jouer demain aux Lego* » avec lui mais il refuse et pleure. « *Attendez ! C'est la faute à Maman car elle a pas voulu que j'emmène des jouets donc il est obligé de jouer dehors…Aah, c'est dur ça* » exprime Malo. Giacomo renifle encore, Kerian approuve.
14h26. Thomas critique les *Lego* auxquels « *ils jouent tout le temps* » et veut relancer la partie de *Dragon Ball Z*. Comme Malo reste avec Giacomo, la négociation continue. Thomas leur propose « *d'attendre qu'il parte* » parce qu'il va « *dormir chez sa maman et regarder Cars 2* » avant de jouer aux *Lego*. Quelques passages de guêpes les divertissent de leurs discussions.

Ce court extrait d'une histoire en plusieurs actes, qui mériterait en elle-même un chapitre, donne à voir la dimension centrale des pratiques ludiques enfantines : les affinités. En tant qu'activités situées, les jeux « sont produits dans des situations réelles avec de vrais enfants qui ont souvent de longues histoires » (Evaldsson et Corsaro 1998, p. 380) dont les recherches centrées sur les performances langagières ou l'analyse structurelle des jeux n'ont pas su et pu saisir l'épaisseur. Celle-ci est nécessaire pour appréhender, d'une part, la dimension routinière des pratiques enfantines entre pairs et les incidences du contexte local (Corsaro 1988a) et d'autre part, la dimension collective des relations, les réseaux affinitaires ou les appartenances à des groupes et de possibles changements de statuts comme le montrent, entre autres, Pellegrini (2011), Pellegrini et Blatchford (2000) et Pellegrini, Kato et al. (2002).

Décider de qui peut jouer peut être considéré comme le « drame social » quotidien des pratiques enfantines pour paraphraser l'expression de E. C. Hughes (1996b). Depuis l'entrée dans une partie et les stratégies pour s'y inviter (Corsaro 1979), le maintien fragile d'une interaction soutenue à des participant·e·s ratifié·e·s à côté d'autres scènes, les négociations pour inclure certains et exclure d'autres sans compter les provocations et les confrontations, construire une activité ludique conjointe ne peut s'extraire des relations enfantines. Jouer, c'est jouer avec des copains ou des copines et donc, c'est aussi jouer – au sens de mettre en jeu – des amitiés et des inimitiés.

Tulipe jour 11

18h10. Clara me raconte maintenant les histoires de « *temps qui passe vite* » l'été ou lentement. Mais aussi le « *centre de loisirs pour les coccinelles* » qu'elles ont construit avec Élodie…D'ailleurs, c'est une « *copine qui manque* » à Valentine. Puis les deux m'avouent qu'elles « *font des bêtises et qu'elles mentent* » avec leurs « *meilleures copines* » qui sont Margaux et Anthéa. Je l'interroge : « *Sans les copines le temps passe moins vite ?* » Elles opinent toutes les deux.

L'importance des affinités se remarque d'autant plus lorsque les copains et les copines ne sont pas ou plus présentes. De ce fait, c'est moins évident de jouer. Seul, avec qui vais-je jouer ? Si elles sont déjà parties, comment vais-je jouer ? Selon la présence des unes ou d'un autre, à quoi va-t-on jouer ? Qui va prendre le rôle privilégié ? choisir le lieu ou entamer nouvelle partie ? Les histoires de la bande à Malo ne sont qu'une bribe des relations enfantines et de leurs subtiles complexités (Corsaro 1985). Pour illustrer le poids et la valeur de ces relations affinitaires, Sutton-Smith (1997, p. 44) rappelle que les enfants « sont si motivés par être acceptés dans un jeu qu'ils font des sacrifices d'égocentricité pour leur appartenance à un

groupe » ainsi que le notent d'autres travaux (Beresin 1993 ; Brougère 1992 ; Goodwin 1985 ; L. A. Hughes 1988).

Des règles fluctuantes

Tulipe jour 14 15h21. Corentin précède les derniers baigneurs qui sortent de l'eau et s'installent au soleil alors que le premier groupe de Léa commence à partir. Mario et Arno ont finalement repris une partie de Uno. Ils préparent leurs cartes en les choisissant dans la pioche, plutôt un tas de cartes éparpillées. Évidemment, les '+4' et les changements de couleurs sont recherchés. Rémi et Mario forment une équipe tandis qu'Arno joue seul.

Cette situation autorise un retour sur le *Uno* mentionné plus haut. Qui a lu les règles du *Monopoly* ? Le *Uno* n'y échappe pas et d'autant plus si on prenait le temps de recenser les variantes générées par les joueurs. Quel que soit le jeu de société concerné, du *Puissance 4* au *Summoner Wars* en passant par le *Reversi* et malgré leurs règles imprimées, on peut observer une adaptation ou la torsion des règles sans que ce soit considéré comme tricher. Comment l'appréhender ? Une première piste est donnée par Evaldsson et Corsaro (1998, p. 388-389) qui estiment qu'en restreignant les capacités ludiques enfantines, « les nombreuses règles spécifiques des jeux sont souvent perçues comme un moyen d'enlever le plaisir de jouer. Les enfants semblent aspirer à la structure moins restrictive et plus improvisée des jeux de faire-semblant. » De ce fait, les enfants transforment et s'approprient le matériel ludique comme une structure ludique initiale en conservant « de nombreux éléments de jeu de faire-semblant » qui constituent leurs cultures ludiques.

Tulipe jour 15 13h03. […] Au *Summoner Wars*, Christian rétorque qu'il « *n'a pas le droit* » face aux invocations d'Arno dont il a peur… Et lui râle puisqu'il ne peut pas sortir ses monstres. « *Je joue plus !* » lâche Arno forçant Christian à proposer d'autres possibilités.

jour 16 17h35. Arno et Aimé continuent leur partie de *Solo*. « *Héhé ! Il y a du blanc là ! – Ah oui… je savais pas* » et, à défaut de la couleur « *réelle* », il pose tout de même sa carte. Arno pioche mais sélectionne sa carte… Tout comme Aimé ce qui ne pose pas de problème, en fait. […]

À travers ces deux scènes, une deuxième réponse est soufflée par Maynard (1985, p. 22) pour qui « la façon dont une règle est utilisée dans un groupe peut être plus importante que le contenu de la règle pour décrire la culture locale d'un groupe » comme l'observe Winther-Lindqvist (2009). En ce sens, L. A. Hughes (1999, p. 101) montre bien les usages des règles du jeu et les façons de jouer s'insèrent « dans une matrice sociale » complexe où il s'agit aussi d'aider et de protéger des ami·e·s au cours de la partie voire, parfois, de fermer les yeux sur des écarts pour permettre à la partie de se continuer (L. A. Hughes 1999, p. 108) et d'autant plus si les écarts viennent d'un·e ami·e. Autrement dit, l'importance des affinités recadre (*framing*) le cadre (*frame*) du jeu (*game*) par quelques adaptations (*gaming*) (L. A. Hughes 1999, p. 109). Reprise à la suite de Denzin (1977) et Fine (1983), la notion de *gaming* résume comment les joueurs adaptent des règles ou bricolent avec du matériel pour les (dé)tourner selon leurs exigences ou celles de la situation.

Des pratiques simultanées

Ce dernier point reste, en partie supposé, sur la faible présence ou la non-observation d'éliminations à Tulipe ou à Roseraie au sein des jeux initiés par les enfants. À partir de son étude des « réseaux dans les jeux et les sports » (Parlebas 2008) et de leur « modélisation » (Parlebas 2005), celui-ci distingue « deux types de compétition : la compétition "excluante", qui est le "jeu à deux joueurs et à somme nulle" caractéristique du sport, et la compétition "partageante" qui est un "jeu à somme non nulle" que l'on observe dans de nombreux jeux traditionnels » (Parlebas 2010, p. 47). Autrement dit, les jeux initiés par les enfants, inscrits dans les cultures ludiques plus traditionnelles, ne reposent pas sur le principe d'élimination et, comme on l'a vu précédemment, recherchent plutôt des arrangements pour jouer ensemble.

2.3.2 La duplicité d'une formalisation protéiforme

À défaut de pouvoir retenir un ensemble de caractéristiques stabilisées d'*une* forme ludique enfantine, c'est bien sa diversité ou sa multiplicité qui peut être retenue comme un élément central. À quoi est due cette hétérogénéité ? Au regard des scènes observées, les critères de second degré et de décision (Brougère 2005b) alors que les modalisations opérées semblent affecter n'importe quel objet ou situation au gré des décisions prises sur la signification de tel ou tel bâton, pneu ou carte. Même des jeux de société ordinaires ou des jeux traditionnels révèlent surtout leur malléabilité pour s'adapter à des contextes spatiaux, temporels ou matériels divers. Incidemment l'incertitude reste un critère présent vu l'indétermination des activités engagées et les brusques retournements possibles.

Plus précisément, cette malléabilité peut se comprendre en acceptant la *duplicité* de toute pratique ludique qu'interroge J. Henriot (1989) :

> Il faut bien reconnaître qu'une certaine duplicité appartient à toute pratique ludique, du fait que celle-ci s'accompagne d'une réflexion, d'un survol de soi, d'un regard dédoublé qui n'est jamais vraiment entièrement dupe de ses prestiges. Partant de là, il est permis de se demander s'il est possible de jouer en toute simplicité, en toute innocence – sans la moindre arrière pensée.

En effet, et dans la lignée des travaux cités en introduction de cette section, les jeux des enfants peuvent difficilement être dissociés de leurs relations et des réseaux affinitaires parfois mouvants. La question simple de Corsaro (2003) – « nous sommes copains, hein ? » – est en même temps la cause et l'effet des pratiques ludiques enfantines. Néanmoins, par sa frivolité, le cadre ludique permet des expériences « d'une manière relativement sûre pour les participants et qui les unit dans une communauté sociale transcendant temporairement leurs ambivalences ordinaires » (Sutton-Smith, Mechling et al. 1999, p. 67). À la suite, on pourrait s'interroger si ce ne sont « que des jeux » vu les enjeux qu'ils recèlent en certaines occasions.

C'est ici que la formule de Simmel (1981, p. 124) prend tout son sens en considérant le jeu comme « la forme ludique de la sociabilité », des relations sociales. Jouer, c'est (toujours) jouer avec des copines ou des copains et c'est donc mettre en jeu des relations. Ambivalente, cette expression reflète bien le quotidien d'un bac à sable ou d'une balançoire. Je joue avec quelqu'un et, dans le même temps, je joue de cette relation. Si le sens du jeu se devine au second degré, il ne peut se dégager d'une réalité [17] et de sa matérialité concrète. Pour le dire

17. Il y aurait une critique possible – déjà en partie effectuée par Fink (1966) – des conceptions du jeu misant

avec les termes goffmaniens, une modalisation est indissociable du cadre primaire qu'elle a transformé. Le jeu est-il toujours ou en permanence une modalisation ? Rien n'est moins sûr. Le jeu du jeu, c'est-à-dire sa duplicité, s'immisce parfois dans les jeux relationnels.

En bref, la diversité des jeux initiés par les enfants constitue la *duplicité* de la forme ludique enfantine dont le singulier n'est uniquement sémantique. Qu'en est-il des jeux initiés par les animatrices ?

2.4 Des « *jeux dirigés* » à la forme ludique animative

Dans la continuité des propos de Delphine rapportés précédemment, cette section étudie dorénavant les « *jeux dirigés* » par les animatrices. Même si cette catégorie émique est discutée au sein du monde de l'animation, elle s'avère utile pour comprendre, d'une part, la mise en forme qu'élaborent les animatrices et d'autre part, les spécificités de la forme ludique animative. Ce processus de formalisation est comparable au « travail de structuration » (Zogmal 2015 ; Zogmal, Losa et Filliettaz 2013). Même si ces travaux portent sur l'accueil de jeunes enfants, leurs apports sont aisément extensibles au monde du loisir d'enfants plus âgés.

2.4.1 Un travail de structuration

Tulipe jour 8

13h26. La tour de *Kapla* est devenue collective avec Zoé et Imène, qui veulent « *deux fois plus de Kapla* » en rigolant. Masha et Agathe font le tour de la pièce avec les béquilles de Clara. Christian dégomme des pièces d'échecs avec des billes sur le sol. Mario, Ishan et Rémi continuent leurs partie de jeux de société. La tour de *Kapla* se prépare à tomber avec un coup de pied simultané de Zoé et Imène.
13h30. Corentin et Alex arrivent dans la salle et, j'imagine, rentrent de leur pause. Ils demandent « *qui a fait cette belle tour* » et Carole répond que c'est Imène et Zoé. « *Elles sont douées, hein ?! – T'es sûre qu'on va faire ça comme épreuve ?* » Ce qui étonne Imène, demandant : « *C'est vrai ?* » mais l'animateur dénie alors que Corentin va écrire au tableau.

13h42. Sur le tapis, il y a quelques chatouilles suite à la chute de la tour de *Kapla* entre Imène et Zoé. Après quelques jets de Kapla, une nouvelle construction se lance avec un nouveau défi.

Cette « *épreuve* » dont Imène n'obtiendra pas plus d'informations s'est déroulée le jour suivant en révélant des différences remarquables.

Tulipe jour 10

10h13. Léa demande aux enfants de se rasseoir sur le tapis. « *C'est moi qui vais départager les Kapla* » annonce l'animatrice en prenant les boîtes alors que les enfants avaient déjà commencé à partager. […]
10h16. Léa continue et explique les règles suivantes, qui semblent évidentes. Les deux équipes vont

sa qualité fictionnelle, séparée de la vie courante ou irréelle. Or, comme le montre la double négation de Bateson (1977a), si le rêveur ne peut distinguer réalité et fiction, le cadre ludique les assimile et les distingue. En ce sens, il semble plus juste de considérer le jeu comme « surréel ». C'est ce que montrent Ost et Kerchove (1991, p. 173) qui considèrent la sphère ludique est « loin d'être une moindre réalité, elle est une surréalité dans la mesure où elle implique, et instaure partiellement, la dimension du possible ». C'est aussi la thèse défendue par Lenormand (2011, p. 251) dans son approche psychanalytique du jeu dans la thérapie des enfants. Pour clore la critique, J. Henriot (1983, p. 65) estime que le « le jeu n'est pas une activité fictive, mais une activité factice, le jeu est au contraire délimité et déterminé avec la plus grande précision dans le champ de la réalité matérielle et sociale et fait appel de la part du joueur, à la conscience la plus aiguë de la réalité ».

devoir réaliser une tour dans un temps limité. À l'épreuve technique de « *la plus haute* » s'ajoute une « *épreuve artistique* » avec la condition de « *la plus belle* ». Rémi et Lenny continuent de se provoquer… en se prenant mutuellement dans les bras. Zazie pose une question… « *Est-ce que Lenny et Rémi peuvent répondre à la question de Zazie ?* » relance l'animatrice. Ils sont gênés… et moi aussi, pour eux. Une discussion s'engage rapidement sur l'idée de « *beauté* » entre les équipes mais Léa insiste, lourdement, sur le fait de « *ne pas recopier* ».
10h19. […] Léa ouvre une « *phase de test et de concertation* » pour savoir s'ils veulent « *faire debout ou à plat* » ou d'autres techniques. Merci pour les précisions. Elle demande de « *tout détruire* » avant le départ et rappelle les règles : « *Deux minutes, votre tour, pas de triche* ».
10h24. « *Est-ce que vous êtes prêts ? Est-ce que vous êtes chauds ? – Oui… – trois, deux, un… C'est parti !* » Les réponses collectives ont un ton très particulier difficile à décrire. La construction commence…
Imène regarde tandis que Léa encourage : « *Pas mal, bien… super* ».
10h25. La tour avec les *Kapla* posés sur la tranche, chute avec un beau « *Ooh non !* » Et c'est la fin du chronomètre alors que les enfants tentent d'en rempiler plusieurs rapidement. « *Félicitations à tous !* » et Léa compte les *Kapla* de bas en haut. Au niveau du score, « *il y a 25 à 50* ».

Cette longue séquence donne un aperçu du travail de structuration accompli par les animatrices de manière typique et les sections suivantes détaillent les principaux éléments concernant les règles des jeux, le regroupement des participant·e·s en équipes opposées, la détermination du terrain et du temps assignés ou l'organisation d'une compétition sans gagnants.

Les « *vraies règles* » à respecter

Roseraie jour 1

17h43. Finalement, Fred intervient dans la ludo après ses rangements. « *Attends, je vais t'expliquer les vraies règles du billard indien – Hein, les vraies ? Billard indien ? – Attends* [dit-il à un autre], *je vous montre comment on y joue normalement* ». « *Mais qu'est-ce que tu fais ? Je te montre les vraies règles… – Nous, c'est pas comme ça… – Oui, je sais mais après les pions valsent partout. Je fais comme aux billes et je suis bien plus précis* ». Alors qu'il insiste, il donne une nouvelle justification peu après : « *c'est pour vous montrer une manière différente* ».

Cette situation relevée à Roseraie a été la première occurrence d'un phénomène qui traverse tous les terrains. Selon de nombreuses animatrices, jouer à un « *jeu dirigé* », c'est jouer « *correctement* » c'est-à-dire en respectant, parfois scrupuleusement, les « *vraies règles* ». Cela concerne tant les règles imprimées des jeux de société que des jeux dits sportifs ou traditionnels et même la pétanque s'y plie.

Tulipe jour 13

11h32. […] Marina a sorti un jeu de pétanque avec des boules en plastique. Premiers tirs et une fille jette bien trop fort sa boule qui s'éloigne du cochonnet. Elle demande si elle « *va la chercher ? – Héhé, ben non ! On la laisse* » répond l'animatrice.

jour 18

15h42. Marina débarque dans le cour et propose de « *faire une pétanque* » en apportant les boules en plastiques. Mathias et Kerian arrivent avec Olga et Lars. Marina explique les règles. Un lance une boule… « *Attends le cochonnet !* » rectifie-t-elle.

Fréquemment arbitres des « *jeux dirigés* », les animatrices s'appliquent à faire respecter les « *vraies règles* » différant alors du *gaming* des enfants quitte à les répéter plus ou moins fréquemment.

La composition embrouillée

Tulipe jour 3 14h58. Carole est partie avec le premier groupe et Clémence reste avec le hockey. Deux équipes de cinq se constituent et c'est Élias qui constitue les équipes. Riad râle parce qu'il n'est pas avec Mehdi ni Élias ni Fraté…Il tente les négociations, et vu le succès très relatif, il menace de « *ne pas jouer* ». Les autres assistent et Clémence opère quelques ajustements alors que Riad se plaint du manque d'équilibre des équipes qui ne sont pas jugées « *équitables* ». Difficile.

jour 15 14h21. Pour la constitution des équipes, les hésitations sont coupées courtes par Corentin qui d'un geste trace une séparation entre les enfants, tels qu'ils étaient disposés. Au vu de la constitution certaines et certains ont changé de côté et, au final, ce sont les filles contre les garçons, le tout sans remarque particulière.

Dans ces deux séquences, le déroulement du jeu des animatrices se confrontent à la difficile formation des équipes. Nécessaires dans de nombreux « *jeux sportifs* » proposés, il est particulièrement difficile de les constituer comme le montrait déjà Evans (1985, 1988) même si des « *capitaines* » ou des « *chefs* » en reçoivent la responsabilité. Or, les capacités physiques ou techniques attendues par le jeu sont recherchées comme le soulignent Evans et G. C. Roberts (1987) et les filles, dont les capacités sont dépréciées, ou les garçons affichant un stigmate quelconque se retrouvent moins écartés que choisis en dernier. Sans compter un éventuel équilibre, cette sélection selon les capacités supposées se confrontent avec les relations affinitaires et provoquent régulièrement quelques conflits comme le montre la première situation.

Une victoire sans gagnants

Tulipe jour 6 10h18. Carole envisage sa semaine de manière « *bien programmée* » en indiquant le tableau : « *Il faut que le mardi matin, ils aient fini, comme ça on peut commencer les premières épreuves* ». Elles envisagent la « *possibilité de participer* », mais *a priori*, il n'y aura pas trop le choix. La « *victoire finale* » serait un « *grand goûter pour tout le monde* » avec la réalisation de « *médailles* ».

Envisagée lors de la préparation des « *Olympiades* », la mise en compétition de plusieurs équipes est soutenue par une « *victoire* » et la tenue de score au fil des épreuves. En certaines occasions spéciales, cette victoire peut s'accompagner de gains plus ou moins importants qui se concrétisent dans ce cas avec un « *goûter* » spécial et d'une récompense.

Tulipe jour 11 9h17. […] Puis Carole rajoute que : « *Il faudra faire des épreuves courtes et faire gagner des points à certaines équipes car elles sont en retard sur les scores* ». Elle insiste sur les épreuves courtes parce que Dorian doit partir à 16h30.

Pour autant, il convient de nuancer le rôle de la victoire sans prendre en compte que de nombreuses parties de « *jeux dirigés* » et arbitrés par les animatrices conduisent à des scores paritaires. Si cela peut sembler paradoxal d'en venir à un « match nul » après avoir organisé une compétition, on verra par la suite que les scores sont conservés secrets – même s'ils peuvent être sources de motivation – car il faut aussi respecter un principe d'égalité qui dépasse largement le cadre des « *jeux dirigés* » (voir section 8.2.1 page 282).

Un parcours stabilisé

Roseraie jour 3

13h15. Le « *jeu sportif* » est un « *dodgeball – roi du silence* » me dit l'animateur, Nico, alors que j'entre dans le gymnase. Mélange de deux jeux, il s'agit d'une balle au camp mais silencieuse : si les enfants parlent, ils vont aussi en prison ; comme s'ils s'étaient fait toucher par un tir adverse. Un garçon dit « *Touché ! J't'ai eu !* », content de son tir, et va en prison à la demande de Nico. Celui-ci égraine de façon laconique : « *Touché [untel]* » avant qu'ils aillent s'asseoir sur le banc non loin de sa chaise où il est assis, près du radiateur ; puis il les autorise à revenir sur le terrain délimité : « *Tu peux y aller* ». Atmosphère étrange, tout en retenue, je n'entends que les bruits des chaussures crissant sur le sol et des exclamations étouffées.
13h21. Des enfants vont spontanément en prison tandis que d'autres n'y vont pas si jamais l'animateur ne leur demande pas d'y aller… Cela dit, aucune remarque n'est contestée. D'un autre côté, les contrevenants qui parleraient iraient directement en prison.
13h29. Fin du jeu, Nico se lève et annonce le départ : « *Stop… – C'est fini ? – Oui c'est l'heure de remonter dans la cour du haut* ». Rangement du matériel (plots, tapis) ramenés par les enfants avant de se rhabiller puis ils se rangent devant la porte en attendant les derniers. Avant de sortir, Nico précise ce qui va être fait et demande à ce que les enfants « *marchent et l'attendent devant l'entrée et pas dans le couloir comme la dernière fois* ». Je suis.

Si on peut apprécier le coup de la « muette [18] » consistant à réaliser un jeu silencieusement, cette séquence témoigne surtout comment un « *jeu dirigé* » s'installe sur un terrain délimité voire dans un espace clos, un gymnase ou une salle. De plus, le début comme la fin de la partie sont prononcés par l'animateur qui en assure le déroulement. Est-ce à dire que la forme ludique enfantine n'affecte pas les espaces où elle prend place ? Ce serait plutôt le contraire en suivant les travaux qui montrent bien comment les enfants investissent ces lieux par des usages spécifiques (Armitage 2005) ou des significations invisibles aux yeux des adultes (Factor 2004) voire qui se confrontent à leur planification (Thomson 2005) et se les approprient avec des cabanes (Bachelart 2011-2012). Autrement, les animatrices prennent un soin particulier à mettre en forme le terrain d'un « *jeu dirigé* » jusqu'au rangement de l'installation à la fin du temps alloué.

2.4.2 L'unicité d'une forme sportifiée

En définitive, le détail du travail de structuration des « *jeux dirigés* » permet de dégager ce qu'on nomme une « forme ludique animative » (Besse-Patin 2012a, p. 61-62). En reprenant les critères retenus par Brougère (2005b), on peut interroger moins leurs présences que leurs variations. Si l'issue d'un jeu animé reste indéterminée, elle peut aboutir à un score paritaire. L'importance attribuée aux « *vraies règles* » du jeu peut rigidifier l'organisation et les mécanismes par lesquels se prennent les décisions, pour le moins réduites quand un grand nombre d'éléments du jeu sont déjà définis. Quelle est sa principale qualité ? Contrairement à la *duplicité* de la forme ludique enfantine, le travail de structuration des animatrices réduit les variations possibles d'une structure ludique et conduit à une forme d'*unicité*. Même si la comparaison de ces formes ludiques à travers plusieurs critères communs – en partie appuyée sur le travail, déjà ancien, de Sutton-Smith (1959a) – sont repérables dans les sections précédentes, le tableau les met en exergue (voir tableau 2.1 page suivante).

18. Pour reprendre le terme critique de Boiscontier (1939) cité par Liotard (1997, p. 8) lors l'utilisation de jeux pendant les séances d'éducation physique.

Forme ludique	animative	enfantine
Organisation	Préparée à l'avance	Réalisée sur le moment
Espace	Un terrain unique, délimité	Variable durant (ou selon) la partie
Temps	Une durée (souvent) définie	Variable selon l'envie des joueurs
Groupement	Des équipes fixées, repérées par des dossards, plutôt hétérogène	Selon les affinités, plutôt homogène
Règles	Vraies, détaillées, expliquées et arbitrées	Rarement précisées, souvent adaptées et flexibles
Matériel	Spécifique	Avec ou sans, très variable

Tableau 2.1 – Variations de la structuration des formes ludiques

Sans prétendre à l'exhaustivité des éléments constitutifs d'une forme ludique, ce tableau vise avant tout à mettre en avant le processus de structuration appliquée par les animatrices qui peut concerner tout ou partie des critères listés. En d'autres termes, ce ne sont pas deux catégories opposées qui réuniraient l'ensemble des possibilités mais plutôt les deux pôles d'un *continuum* et les critères peuvent être plus ou moins présents selon les situations. D'une part, les jeux initiés par les enfants se distinguent moins par leur faible structuration – qui peut être élevée dans certaines occasions – que sa variabilité. D'autre part, les « *jeux dirigés* » et leur structuration affichent une stabilité assurée à travers bien des situations. Les connaisseurs de la classification proposée par Caillois (1958) pourraient y lire ce qu'il nomme *paidia* et *ludus* mais ce serait oublier trop rapidement leur inscription dans une logique développementale du niveau culturel lorsqu'il soutient que le *ludus* « apparaît comme le complément et comme l'éducation de la *paidia*, qu'il discipline et qu'il enrichit » (Caillois 1967, p. 80).

Comme le titre l'indique, il semble plus juste de voir une analogie entre ce processus de structuration avec la *sportification*[19] des jeux traditionnels analysée par Parlebas (2003a,b, 2016) ou plus récemment avec le parkour (Lebreton et al. 2010) et le quidditch moldu (Tuaillon Demésy 2017). Que ce soit pour la soule (L. S. Fournier 2009) ou les jeux traditionnels du Nord (Vigne et Dorvillé 2009), il est utile de noter comment un même jeu – ou plus précisément une même structure ludique – peut être plus ou moins sportifiée selon les contextes historiques ou sociaux. Néanmoins, l'analogie avec le sport s'arrête où commence le « show sportif » (Vigarello 2002) bien que la forme sociale du jeu partage des caractéristiques communes avec le sport (Brougère 2005b, p. 124-131). Même si on pourrait voir une forme de spectacle dans la mise en scène d'*Olympiades* (voir section 8.1.1 page 265) avec l'ensemble des décorations associées et l'importance attribuée à la victoire et au score, les jeux sportifiés par les animatrices s'éloignent tout de même d'une dimension d'entraînement ou d'une valeur économique. L'analyse proposée ici se rapproche plutôt des travaux de Elias et Dunning (1994) ou ceux de Dugas (2007) qui analysent justement les formes sociales du

19. Qui plus est, ce rapprochement peut s'expliquer selon l'évolution historique de l'encadrement des jeux des enfants qu'ont pu analyser Cavallo (1981), en particulier.

sport en s'intéressant à une même pratique sportive lorsqu'elle est qualifiée de « loisir » ou de « compétitive » et comment une même pratique motrice se transforme [20] en sport.

Pour finir, l'article de P. A. Adler et P. Adler (1994) à propos de l'institutionnalisation des activités parascolaires aux États-Unis assure la transition avec la dernière section. En analysant la rationalisation de ces activités supervisées par des professionnel·le·s et visant des bénéfices scolaires, ils associent les formes ludiques les moins structurées – dit « jeu spontané » (P. A. Adler et P. Adler 1994, p. 312-314) – aux familles des classes populaires tandis que les parents issues des classes supérieures privilégient des activités que l'on pourrait qualifier de « sportifiées » notamment par leur dimension compétitive (P. A. Adler et P. Adler 1994, p. 315) pouvant engendrer et renforcer une logique méritocratique et élitiste (P. A. Adler et P. Adler 1994, p. 318-323) à travers les classements, des entraînements rigoureux et le nécessaire engagement. En d'autres termes, la structuration des jeux, qui est ici décrite, dénote aussi une hiérarchisation sociale implicite qui s'observe dans la valeur attribuée à certains jeux selon leur formalisation.

2.5 Des jeux dé-valorisés

Tulipe jour 1

14h52. Paul dit à Fatima qu'il veut « *leur faire faire un petit jeu dehors* ». Il maintient son idée malgré le fait que les autres enfants commencent à se réveiller de la sieste et qu'ils ne veulent pas venir. Alors qu'ils viennent d'être accompagnés jusqu'à la salle par Séverine, un premier puis un deuxième, répondent en hochant négativement de la tête, tétine bien en place.
14h53. Paul se place au milieu de la salle et lance : « *Est-ce qu'il y en a qui veulent aller dehors faire un jeu ?* » Plusieurs « *oui* » et des « *non* ». Difficile. « *On peut aller jouer au toboggan ? – Non non, on va essayer de faire un jeu… Allez mettez les chaussures, on va aller dehors, vous êtes trop excités* » continue-t-il. Plusieurs enfants marmonnent et se plaignent. Petit brouhaha.
14h56. Une fille demande : « *On est obligé d'y aller dehors ?* » Une négociation s'engage. Paul hésite et se retourne vers Fatima qui hausse les épaules et lui dit en aparté : « *Après, si tu leur demandes…* »

Sans rentrer dans les détails de l'organisation des rencontres entre « *jeux dirigés* » et jeux initiés par les enfants discutés dans le chapitre suivant, cette dernière section met en exergue la valorisation des premiers *a contrario* des seconds. Face à l'incontournable toboggan qui a ouvert ce chapitre, l'intention maintenue de Paul et son refus de la demande enfantine laisse entendre que sa proposition de « *faire un jeu tous ensemble* » aurait plus d'importance. Si on a pu saisir les différences au niveau de la structuration des formes ludiques, cette différence structurelle recèle aussi une distinction sociale, une hiérarchisation implicite des jeux pratiqués.

Tulipe jour 1

15h21. Deux animatrices discutent assises sur un banc. Elles sont un peu à l'écart, proches de la salle. Paul tente de suivre à distance en accompagnant les déambulations des garçons qui vadrouillent entre les flaques, les plots oubliés d'une séance de sport et le toboggan.

15h33. Paul profite du répit donné par la stagiaire pour venir me voir et me poser des questions sur mes observations et mes études. « *Bon, on est à l'arrache mais…* » Je tente de le rassurer.

20. On peut trouver d'autres exemples avec les travaux de P. Bordes, Lesage et Level (2013) concernant les « jeux collectifs de rue » ou le « football de pied d'immeuble » observé par Travert (1997) voire de la « sportivisation » des quilles de Gascogne analysée par Camy (1995).

Avec des difficultés à réunir des enfants et expliquer les règles du *Loup glacé* pour débuter la partie, l'animateur abandonne finalement son intention première pour prévenir la visite de flaques par plusieurs enfants. Lors de la session d'observation suivante, Paul me raconta « *ce qui lui semble important dans l'animation* » et critiqua le fait qu'il n'y a pas de « *projets à moyen ou long terme* » et donna l'exemple des « *grands jeux avec des animateurs déguisés qui ont disparu* » (jour 2, 17h20). Derrière la figure du « *grand jeu* », pinacle du « *jeu dirigé* », d'autres jeux moins organisés et structurés c'est-à-dire formalisés selon les perspectives animatives, paraissent de moindre valeur.

2.5.1 Le mépris du foot

Roseraie jour 2 13h24. Interpellation. « *On a pas le droit de jouer au foot ici aujourd'hui…* » pose Alexia à un garçon qui venait de taper dans un ballon…en passant. Il ne m'avait pas l'air vraiment engagé dans une partie. À côté, les *Kapla* et les voitures en plastiques sont toujours là, dans la cour du haut, près du tapis vert avec quelques enfants autour.

jour 7 13h37. En passant, je croise deux enfants qui jouent avec une boulette d'aluminium sous le préau, sorte de foot où ils tirent très fort et courent après la « *balle* ». Pas de ballon ? Qu'importe !

Particulièrement populaire auprès des garçons, le foot et ce qui s'en rapproche – jeux de ballons au pied – l'est moins auprès des animatrices. Sans s'étendre, de nombreux travaux se sont intéressés aux incidences de la pratique du foot dans les cours de récréations concernant les relations entre filles et garçons (Delalande 2001) dont l'appropriation inégalement distribué des lieux (Maruéjouls-Benoit 2014) ou à propos de possibles violences (Boxberger 2016). On retrouve aussi des perspectives analogues en Angleterre qui appréhendent les relations sexuées performées dont une masculinité hégémonique (Renold 1997 ; Swain 2000) et interrogent l'interdiction du foot (Thomson 2005) et les points de vue négatifs des adultes (Jarvis 2007). De par l'image de « mauvais garçons » véhiculée et promue (Bertrand 2014), l'illégitimité du football est bien connue notamment sauf s'il est utilisé pour « encadrer » les jeunes (Jesu et Nazareth 2016).

Ainsi, à Roseraie, la pratique du foot était interdite en dehors d'un atelier spécifique – la « *ligue* » – comme en témoigne l'interpellation vigilante d'Alexia envers le garçon. Malgré tout, cela n'empêche pas d'utiliser des substituts au ballon – ici un déchet et cela peut être un sachet d'une compote à boire à Messal – pour débuter une partie. Comme l'explique une des directrices, la raison est simple :

Roseraie jour 2 12h24. Alors que je m'approche du terrain Sandrine me présente « *l'institution du vendredi : la ligue* » qui dure depuis, au moins, sept ans. Il s'agit d'un tournoi de foot en deux fois un match du fait qu'il y a deux services à table servis au self. Ils en sont venus à cette organisation pour limiter « *l'hégémonie du foot* » et utiliser « *d'autres ballons* » le reste de la semaine. […]

Comment se déroule cette mise en forme animée du foot ? Sans surprise, on peut observer un travail de structuration similaire aux analyses précédentes avec l'arbitre d'un match suite à la formation d'équipes pendant une durée limitée sur un terrain spécifique. Qui plus est, le « *jeu dirigé* » s'impose face aux pratiques ludiques enfantines habituelles qui doivent s'écarter.

Roseraie jour 2

12h08. La « *ligue* » débarque sur le terrain et plein de garçons affluent. Les joueurs de caisse à caisse râlent suite à l'investissement de leur terrain de jeu. MARC les prévient : « *Vous le savez, c'est vendredi et c'est la ligue* ». Soit une compétition de foot qui prend officiellement place sur le terrain. « *Allez les gars, on fait des passes à tout le monde* » annonce-t-il tandis que les premiers courent après le ballon. Des équipes hétérogènes sont formées sur le moment par un capitaine plus ou moins désigné par l'animateur. « *Aussi aux filles, Lucio, derrière toi…* » tout en restant sur le bord du terrain dans la longueur. Juste avant, l'animateur proposait aux dépossédés d'aller « *jouer ailleurs* » sur d'autres terrains […]

À Tulipe, en pleine période de coupe du monde de football, la pratique du foot s'est inscrite dans un autre contexte vu que le foot n'y est pas proscrit. Régulièrement, des garçons sollicitaient les animateurs à ce propos afin d'obtenir l'autorisation d'emprunter un ballon devenu précieux (jour 13, 9h39 ; jour 14, 11h34).

Si on peut apprécier la persévérance de Lucien qui ne démérite pas, les justifications avancées par LÉA et CORENTIN sont importantes pour écarter cette possibilité : « *Non, on oublie le foot car il fait trop chaud et tu en fais tout le temps…* » (jour 14, 11h42). Le lendemain, CORENTIN doit affronter les questions tenaces de Christian qui revient régulièrement à la charge (jour 15, 15h06 ; 15h10).

Une nouvelle fois, on retrouve la justification physiologique liée à la chaleur estivale. Sans aborder maintenant la diversion opérée par l'animateur, une autre situation permet de comprendre l'aversion pour la pratique du foot lorsque CORENTIN s'est retrouvé l'unique animateur pendant une après-midi alors que sa collègue LÉA devait consulter un médecin. Le lendemain matin, cette dernière interrogea des enfants quant au déroulement de leur après-midi et sa réaction ne laisse guère de doute : « *Vous avez fait un foot et c'est tout ?* » (jour 13, 8h33).

Dès lors, dans quelles conditions le foot peut-il être accepté ou, *a minima*, toléré du point de vue de LÉA ? En réponse à une énième demande provenant de garçons une fois précédente, sa réponse est pour le moins explicite en condensant l'ensemble des critères de la forme ludique animative dégagée précédemment. De même que pour la « *ligue* » à Roseraie, cette (mise en) forme sociale spécifique assure une toute autre considération de cette pratique autrement dévalorisée. Et parmi l'ensemble des critères, il semblerait que la dimension collective du jeu soit importante.

Tulipe jour 9

14h30. ALEX propose d'être à l'extérieur ou à l'intérieur. « *En fait, on va faire comme le mercredi, on y va tous* ». LÉA enchaîne et contredit quelque peu son collègue : « *Ce qu'il faut retenir, c'est que ce sera ou à l'intérieur ou à l'extérieur, sans épreuves particulières* ». Puis elle ajoute : « *Mais, un foot ça veut dire des équipes, un terrain, des règles, un arbitre qui sera un animateur* » continue de préciser LÉA.

En plus des cas précédents de jeux « semblables mais différents », le cas du foot met en lumière les valeurs distinctives attribuées aux deux formalisations ludiques repérées. Cette valeur est en outre certifiée par la présence de l'arbitre qui maintient le cadre établi en évitant les éventuels débordements. Est-ce à dire que les jeux initiés et conduits par les enfants possèdent moins de valeur ? La section suivante tend à le montrer.

2.5.2 Des coccinelles insaisissables

Tulipe jour 8

11h23. Élodie, Inès et Clara récupèrent des coccinelles pour les mettre dans « *leur arbre* », une branche cassée. Elles ont rassemblé plusieurs bestioles et, me penchant sur leur abri, elles m'expliquent qu'elles se « *sauvent du rat* » dont elles ont « *peur* ». Une bête s'envole et la bande la poursuit pour la reprendre. Valentine revient des toilettes et elle les appelle parce qu'elle vient de trouver un nouveau lieu où « *il y a des fourmis qui sont en danger* ». Les copines accourent.

« *Il n'y a pas que le foot dans la vie* » pour citer Léa, il y a les coccinelles aussi. Même s'il est particulièrement visé, ce n'est pas la seule pratique ludique oubliée ou occultée par le désintérêt des animatrices dont la collection d'insectes [21] est une tradition ancestrale des cultures enfantines (Chudacoff 2007 ; Factor 2004 ; N. L. Lewis 2002). La « *vallée des coccis* » comme leurs multiples cabanes pour les défendre des rats ou des lézards ont été largement investies par les enfants – surtout des filles – pendant une quinzaine de jours durant la matinée ou la soirée de manière récurrente. Cela dit, ces pratiques sont restées inaperçues aux yeux des animatrices sauf quand les coccinelles provoquaient un incident en apparaissant à l'intérieur de la salle.

Tulipe jour 10

16h04. Un cri me surprend. « *Hey ! C'est la guerre des coccinelles !* » annonce Valentine. Elles se sont retrouvées « *libérées* » sur le carrelage et elles galopent dans plusieurs directions. Inès et Clara puis Martha les encadrent. Zazie regarde un jeu sur l'étagère.

16h24. Nouveau chapeau ! Léa redemande la parole… et elle veut parler « *à celles qui font du trafic de coccinelles, ça s'adresse à Élodie… Ce sont des animaux qui ont besoin d'évoluer dans leur milieu à elles. Donc, tu iras les relâcher. Imagine, si on te mettait toi dans une boîte, donc arrête de jouer avec* ». […]

Ces deux cas permettent néanmoins un rapprochement transfrontalier avec l'étude d'un *play-center* en Italie. Satta (2011b) questionne la « sorte de jeu » promu par des « institutions pour jouer » en s'intéressant à la forme (*shape*) qui est valorisée et à la place qui lui est accordé. Elle dénote ainsi la dévaluation des pratiques ludiques enfantines et plus largement de leurs cultures de pairs face au « jeu conçu par les adultes » qui se rapprochent, sans difficulté, des « *jeux dirigés* ». Ouvertement critiquées ou simplement occultées, on peut retenir – pour l'instant [22] – une hiérarchisation des pratiques ludiques, ou plutôt de leur formalisation, qui promeut leur structuration. On reviendra sur celle-ci dans le dernier chapitre de la partie (voir chapitre 5 page 149).

Interlude

À la suite de ce chapitre, le doute embarrassé de Corentin (voir page 1) prend une autre mesure. Probablement peu au fait ni attaché à la différence entre les « *jeux libres* » et les « *jeux dirigés* », la clarification de Léa a permis de préciser le cadre avec lequel saisir la situation et comment y est organisée l'expérience. Le contexte d'alors rend incompatibles certains jeux et autorise l'accès à ou impose d'autres jeux compatibles avec l'interprétation ajustée du cadre si

21. Culture ludique enfantine sur laquelle s'est largement appuyée *Pokémon* (Brougère 2003a, 2011b ; Buckingham et Sefton-Green 2003).

22. Les raisons de cette qualification sont traitées plus longuement dans un chapitre ultérieur (voir section 11.3 page 416).

l'on suit, encore, l'analyse goffmanienne (E. Goffman 1991, p. 432). Des *Kapla* assemblés ou des figurines manipulées sur le tapis ne sauraient remplacer un jeu de société dirigé par l'animateur, engageant alors les enfants.

Ces premières réponses appellent évidemment de nouvelles questions. Envisagés séparément pour analyser leur formalisation respective, il convient dorénavant de les considérer dans un même mouvement pour appréhender comment ces deux formes ludiques cohabitent et, parfois, comment elles se confrontent comme dans la situation où Paul tente d'animer un « *jeu tous ensemble* ». Derrière le « jeu » dont on parle, la dernière section interroge plus précisément « le pouvoir de nommer une activité comme jeu ou non-jeu » (Satta 2011b, p. 253) et, on retrouve ainsi les « *jeux au sens propre* » selon l'expression introductive de Delphine. Par extension, on peut maintenant interroger le « pouvoir de définition de la situation » comme un jeu et de s'y engager sur un autre mode.

Chapitre 3

Des jeux et des engagements

Le jeu introduit le *peut-être* dans la texture de l'être.
J. Henriot (1989, p. 252)

A play of a game has players; a gaming encounter has participants.
E. Goffman (1961b, p. 33)

Québec jour 1

10h05. Dans le petit parc attenant au bâtiment quelques structures où sont déjà les enfants qui ont l'air d'attendre, assis. L'animatrice propose : « *Les gars vous voulez jouer à un jeu ? – Non… – Comment ça, non ? Et toi Nicolas, à quoi tu voudrais jouer comme jeu ? – À rien… – Moi je voudrais jouer à l'intérieur !* [lance un autre] – *Vous aimez pas les jeux extérieurs ? – Non…* » Quelques secondes passent, elle s'assoie et discute avec un autre. Peu à peu, quelques-uns grimpent et glissent sur le toboggan, d'autres sont sur une plaque de verglas, un va ranger son livre.
10h12. Un garçon propose à son copain de « *jouer à grimper* ». Accord. Puis il demande à l'animatrice s'il y a plus de modules dans l'autre parc, qui est une ancienne proposition. Elle acquiesce et lance le mouvement avec cette justification. Départ sans rang et sans consignes particulières. Sur le trajet, un garçon jette, fouette et asticote un autre avec son gant jusqu'à une remarque de l'animatrice : « *Pierre, crois-tu que c'est le bon moment pour jouer avec ton gant ?* » […] Nous sommes arrivés au parc où quelques structures habituelles sont présentes.

10h28. Pakan se balance sur un ressort [structure ordinaire d'un parc] et provoque son poursuivant. Les autres s'ajoutent peu à peu à part les trois garçons dont elle vient de me parler. D'ailleurs, j'entends l'un d'eux qui demande à l'autre : « *Il est où ton piège ?* » avant de s'éloigner vers les buissons. […]
10h31. À part les trois qui s'affairent entre les arbres et farfouillent dans la neige et la terre, tous les autres enfants jouent à se poursuivre. En fait, le trio scrute une bouche d'évacuation-aération, couchés par terre dans la neige les uns sur les autres.
10h33. Pakan va voir le trio couché dans la neige observant le fameux « *piège* ». Sur un ton humoristique, elle demande « *s'ils dorment* » et vérifie en les palpant. Sans réactions à l'auscultation, elle entonne : « *Va falloir appeler une ambulance* ». Peu après, elle renchérit : « *Allez, à 10, vous vous levez et vous jouez, ça vous divertira plutôt que d'attendre et de vous ennuyer la tête dans la neige* ». Ils restent couchés.

10h37. Après des sollicitations des autres enfants qui attendent, perchés dans le cordage, l'anima-

trice retourne les poursuivre car c'est elle la « *tague* ».
10h39. PAKAN revient et pose d'un ton plus ferme : « *Les gars, si vous venez pas participer, vous pourrez pas jouer ensemble cet après-midi. On vous a déjà expliqué en début de semaine que le camp, c'est pour être en groupe, pas pour jouer à trois et la place pour dormir, c'est chez toi… Donc, si vous venez pas participer au jeu, PAKAN vous laissera pas jouer ensemble…* »
10h41. La menace aura fonctionné, ils se lèvent peu à peu, sous son regard, et rejoignent les modules en s'installant dans le filet, sans bouger. Filet qui est aussi le « *camp* » pour être protégé de la « *tague* ».
10h43. Après quelques poursuites, PAKAN rajoute que c'est « *maximum 5 secondes accrochés, après il faut courir* ». Le trio rechigne manifestement. Finalement, elle leur dit qu'ils « *seront pas ensemble* ». Ils râlent et commencent à « *bouger* » et descendre du cordage…

Par −25 °C en plein hiver, cette longue séquence tirée d'un « camp de jour », équivalent québécois d'un ACCEM, permet d'introduire les pratiques animatives à l'œuvre pour débuter un « jeu dirigé » – quelles que soient les conditions météorologiques – dont on retrouve quelques caractéristiques abordées dans le chapitre précédent et la priorité voire la primauté sur les pratiques ludiques du trio « *endormi* ». Comment la « *tague* » – jeu de poursuite – a entraîné plusieurs enfants à la suite de l'animatrice et d'un garçon ? Malgré les réticences silencieuses du trio intéressé par un « *piège* », l'animatrice a déployé plusieurs techniques – dont les premières se sont avérées infructueuses – jusqu'à la menace de la séparation au nom de « *l'esprit du camp* [de jour] ». Comme PAKAN me le confie avant de repartir, elle est satisfaite d'avoir « *fait jouer tout le monde* » et explicite son intention.

Moins connu que *Les cadres de l'expérience*, l'essai *Fun in Games* de E. GOFFMAN (1961b) propose des outils d'analyse supplémentaires pour saisir le déroulement d'un jeu en s'appuyant largement sur la notion d'*engagement*. Appliquée ici, on peut estimer que les pratiques animatives utilisées visent à engager tous les enfants dans le « *jeu dirigé* » envisagé. Rassemblés pendant la journée au « *camp de jour* », l'animatrice les a conduit à l'extérieur dans un parc pour une « rencontre ludique » (*gaming encounter*) et tente de recruter des participant·e·s récalcitrant·e·s. Au fur et à mesure, des joueurs se joignent à la partie et s'engagent dans les fuites et les poursuites, ou presque.

« Les jeux peuvent être amusants à jouer, et le plaisir uniquement est une raison valable pour y jouer » (E. GOFFMAN 1961b, p. 17). Pris au jeu, des enfants éprouvent le *fun* attendu et sont absorbés (*engrossed*) dans cette rencontre focalisée. Néanmoins, d'autres dont le trio, pourraient user de leur « droit de se plaindre d'un jeu qui ne fournit pas le plaisir immédiat attendu » mais comme E. GOFFMAN (1961b, p. 17) le précise : « les enfants, les malades mentaux, et les prisonniers peuvent ne pas avoir de choix quand les responsables annoncent un temps de jeu ». Enjoints et contraints par l'animatrice, le trio se doit de participer au déroulement de la rencontre mais est-ce encore le *fun* pour eux ?

Ainsi, jouer, c'est s'engager dans une action conjointe et à défaut de cette implication (*involvement*), le fait d'être engagé dans et par la situation (*commitment*) pourrait être insuffisant. On le perçoit, l'engagement personnel des personnes est un enjeu majeur pour la transformation ou la modalisation d'une rencontre ludique réunissant des participant·e·s – ou un rassemblement focalisé lors d'une occasion quelconque – en une « partie » d'un jeu avec des joueurs absorbés, capables de se détacher – ou d'opérer une « inattention sélective » (E. GOFFMAN 1961b, p. 35) – de ce qui n'importe pas au déroulement de leur action collective. Autrement dit, l'enjeu est que les personnes qui sont « entrées dans le jeu » et son illusion puissent continuer de s'auto-illusionner en échangeant le message « ceci est un jeu ».

Comment les animatrices procèdent pour engager les enfants durant les « *jeux dirigés* » ? Que peuvent permettre de comprendre les jeux initiés par les enfants ? Ce sont les deux questions centrales discutées ici. Après un détour théorique pour clarifier les usages de la notion d'engagement, le « travail d'intéressement » (Hélou et Lantheaume 2008) des animatrices et les « techniques de cadrage » (Durler 2015) employées sont analysées pour générer le *fun* attendu. Ces analyses prennent en compte la distribution des engagements qui, dans certaines situations, révèle une forme d'alternance et un enchaînement d'interactions « monofocalisées » tandis que d'autres occasions accueillent de multiples foyers d'attention et autant d'actions se déroulant en parallèle. Or, on l'imagine sans peine, ces cadres et leurs structurations respectives affectent les engagements des personnes coprésentes et donc les pratiques animatives. Au terme du chapitre, l'analyse de la « structure de l'engagement dans la situation » (E. Goffman 2013, p. 165) peut se résumer selon un processus d'unification et son pendant, un processus de diversification que l'on décrit plus en détail. Pour l'annoncer brièvement, animer un jeu revient à faire converger les engagements dispersés vers une même rencontre ludique quitte à générer un paradoxe.

3.1 Sous le *flow* des engagements

Pour entamer ces précisions théoriques, le terme de *flow* est emprunté à Strandell (1997) pour décrire la multitude des lignes d'actions enfantines qu'elle a pu observer dans un accueil de jeunes enfants [1]. Comme elle l'explique, c'était la métaphore la plus appropriée pour décrire les pratiques ininterrompues, leurs croisements et leurs détours, leur « dispersion » et leur « fragmentation » au fil de la journée. Quelques années plus tôt, Mandell (1984) développe une analyse similaire – usant du même terme – pour décrire comment les capacités interactionnelles des enfants qui s'engagent dans des actions collectives et partagent une signification commune. Depuis l'auto-engagement, l'observation attentive (parfois invasive), l'engagement parallèle jusqu'à l'engagement réciproque, ces positions qu'elle observe quotidiennement montrent les expériences enfantines (parfois infructueuses) pour naviguer au grès du flux et comment ils arrivent (parfois) à un « ajustement mutuel d'une activité conjointe » en s'accordant sur une définition partagée de la situation (Mandell 1984, p. 205).

Appliquée à la situation introductive, cette conception des pratiques enfantines possèdent, *a minima*, un avantage certain : elle permet de penser leur continuité et leurs évolutions au cours du temps. La métaphore hydraulique invoquée peut être encore filée pour comprendre les (dés)engagements qui opèrent au cours de jeux, qu'ils soient « *dirigés* » ou initiés par les enfants. On peut imaginer autant de cours (d'eau) que de personnes impliquées. En amont, deux affluents se rejoignent pour entamer une poursuite et peu à peu, d'autres affluents abondent, en aval, un même cours d'eau devenant de plus en plus important. Les ruisseaux se sont rejoints en une rivière. Néanmoins, un dernier canal latéral semble défier le mouvement (presque) général jusqu'à ce qu'une déviation ou une dérivation intervienne. Un ensemble d'a-flux-ents a constitué un fleuve. On pourrait ainsi résumer le travail d'animation.

Afin de décrire finement comment se déroule ce processus d'unification, les prochaines sections s'attardent sur une notion centrale qu'est l'engagement notamment dans la tradition sociologique dont je m'inspire. Après quelques remarques liminales reprises à Becker (2006a),

1. C'est aussi un terme que l'on retrouve dans un sens proche dans les travaux de Mehan (1978, 1982) et Mehan et Griffin (1980) à propos de la structuration des activités scolaires en classe.

il s'agit surtout de concevoir leur distribution sociale au sein de cadres différenciés et comment le jeu est une affaire d'engagement en s'appuyant largement sur les travaux de E. Goffman (1961b, 1963). La théorisation du premier permet de considérer des lignes d'actions et leurs rencontres et les apports du second visent à saisir, dans le même temps, les conditions situationnelles de leurs ajustements et de leurs convergences. En dernier lieu, une modélisation simplifiée est proposée pour visualiser ce *flow* des engagements.

3.1.1 Un engagement équivoque

L'engagement est une notion pour le moins commune et largement théorisée par plusieurs disciplines (psychologie sociale, sociologie, sciences politiques, sciences de gestion ou les sciences de l'éducation [2]…). Cette courte section n'en prépare pas une note de synthèse mais s'appuie sur les « quelques notes » de Becker (1960) afin d'en poser les bases suffisantes [3] afin de positionner les analyses suivantes.

Avant cela, il s'agit d'inscrire l'engagement dans le courant de l'interactionnisme symbolique dont la question centrale, ici résumée par Becker (2006c, p. 381), est la suivante :

> comment les êtres humains peuvent-ils agir collectivement ? Comment les gens peuvent-ils se rejoindre dans des lignes d'action qui s'enchaînent afin de former un acte collectif ? Par acte collectif nous devrions comprendre, […], toute activité comprenant au moins deux personnes dans laquelle des lignes d'activité individuelle parviennent à une certaine unité et à une certaine cohérence entre elles.

Ce n'est évidemment pas un hasard si cette même question traverse les articles cités précédemment de Mandell (1984) et de Strandell (1997). Et c'est dans cette même filiation qu'on inscrit l'analyse des actions collectives que constituent les pratiques animatives et les pratiques ludiques enfantines.

La notion d'engagement est particulièrement heuristique pour comprendre les « lignes d'actions cohérentes » (Becker 2006a, p. 179) ainsi que leur consistance et leur congruence, des personnes et de leurs trajectoires. Cette cohérence s'établit à partir de « paris subsidiaires » (ou adjacents) effectués par une personne lors d'un acte à engager. Lorsqu'une situation engage des paris antérieurs voire entraîne une prochaine décision, cette personne considère le poids de la perte et les intérêts de ses paris ; parfois sur le moment si elle n'était pas consciente des paris passés. Pour l'illustrer, on peut prendre l'exemple de la bande à Malo du chapitre précédent confrontée à des décisions complexes pour s'inviter dans une partie, proposer un jeu – et pas un autre – à certaines personnes et en refuser d'autres voire apporter un jouet particulier ce jour-là. Autant de paris subsidiaires à considérer pour approcher une cohérence de leurs pratiques ludiques et espérer saisir comment ils parviennent à jouer ensemble.

À cette approche presque trop mécanique et simplifiée, Becker (2006e) y ajoute les paris subsidiaires liés à l'implication d'une personne au sein d'une organisation sociale – par

2. En particulier à travers les travaux de Ardoino (1983) et M. Bataille (1983a,b) qui l'analysent au prisme de la notion d'*implication*.

3. Pour être exhaustif, il conviendrait de réinscrire ce court article dans l'œuvre beckerienne pour en rallonger ce qui peut sembler des raccourcis en considérant ses travaux moins connus – rassemblés dans une même partie pour leur traduction (Becker 2006a) – sur les métiers et les carrières (Becker et Carper 1956a,b ; Carper et Becker 1957) participant à un processus de socialisation adulte (Becker et A. L. Strauss 1956).

exemple le travail avec le cas des enseignantes de Chicago et leurs carrières horizontales (Becker 1952b) – qui contraint les actes futurs sans qu'ils aient un lien direct avec leurs paris. Comme illustration, la présence des enfants – et leurs futurs engagements – dans le centre de loisirs sont (probablement) contraints par les paris de leurs parents comme ceux des animatrices. De plus, on peut y adjoindre le « système de valeurs » qui pondèrent l'intérêt des actes et des paris sous-jacents au sein d'une culture professionnelle [4] ou des cultures enfantines.

> [U]n cadre ne se contente pas d'organiser le sens des activités ; il organise également des engagements. L'émergence d'une activité inonde de sens ceux qui y participent et ils s'y trouvent à des degrés divers absorbés, saisis captivés. Tout cadre implique des attentes normatives et pose la question de savoir jusqu'à quel point et avec quelle intensité nous devons prendre part à l'activité cadrée. (E. Goffman 1991, p. 338)

Cette citation fondamentale introduit la deuxième face indissociable de la pièce de l'engagement. La perspective goffmanienne [5] déplace la focale des interactions ajustées entre les personnes coprésentes vers l'ordre de l'interaction et ses cadres qui imposent et attendent un engagement à la situation. À la fois « processus psychologique » et « obligation socialisante » (E. Goffman 1991, p. 339), on distingue, d'une part, la face subjective et personnelle voire pronominale – *s'*engager (*involvement*) – et, d'autre part, la face situationnelle et impersonnelle voire passive – être engag*é* (*commitment* [6]) – due à la situation, sa structuration et son organisation, son insertion sociale – et les paris subsidiaires attachés – qui attribuent une « définition de l'engagement » et un « niveau d'engagement » à maintenir (E. Goffman 2013, chapitre 3).

Instable à maintenir

Si on laisse de côté les rites d'interaction ordinaires (E. Goffman 1974) pour se centrer sur la question du jeu, « [l]es jeux de société et les jeux de cartes semblent, de ce point de vue, spécialement conçus pour fabriquer des gens "absorbés" […] » (E. Goffman 1991, p. 338) comme d'autres dispositifs fictionnels analysés par Schaeffer (1999). Cette immersion peut même s'affranchir des perturbations voisines si l'on en croit l'exemple d'une partie de bridge donnée par E. Goffman (1961b, p. 26) entourée de la clameur maniaque d'autres patient·e·s.

La définition sociale des engagements à tenir et de l'absorption à maintenir n'empêche pas quelques écarts selon l'appréhension des cadres et de leurs transformations par les personnes concernées. Des erreurs jusqu'à la rupture du cadre, il ne suffit parfois que d'un léger accroc ou d'une interprétation malencontreuse pour provoquer embarras et gène ; et l'œuvre goffmanienne regorge d'exemples. L'absorption ou l'immersion au sein d'une interaction peut difficilement se conserver lors de nos interactions et le *facework* repéré par E. Goffman (1974) vise justement à prévenir et feindre que ces moments d'inattention n'existent pas afin que notre interlocuteur sauve la « face ».

4. On revient plus longuement dans un chapitre ultérieur sur les paris des animatrices au regard du « vrai boulot » (Bidet 2011).

5. Pour rappel, on peut lire la recension de Denzin et Keller (1981) de *Les rites d'interaction* étiqueté comme structuraliste et la réponse cinglante d'ironie de E. Goffman (1981a) ou ses entretiens avec Winkin (1984) et Verhoeven (1993) en plus des nombreuses analyses abordées en introduction (voir page 8).

6. On peut se reporter aux définitions liminales qu'en donne E. Goffman (2013, p. 36) ainsi qu'au troisième sens avec l'*attachment*, l'engagement affectif et émotionnel ou lire l'analyse de Heath (1989).

Comme l'évoque E. Goffman (1961b, p. 38), une partie de jeu de société – les échecs en l'occurrence – tolère des engagements latéraux ainsi que des degrés variables d'absorption des participant·e·s ratifié·e·s tant qu'ils prennent part à leur tour de jeu. Si le jeu, en général, tolère des moments d'évasion ou de rêverie, qu'en est-il du « *jeu dirigé* » par les animatrices dont la forme ludique suppose une coprésence du groupe d'enfants ? Qu'en est-il si ces signes de désengagements sont interprétés comme un ennui et donc, potentiellement, un affront à l'égard de la face des animatrices ?

À l'inverse d'un ennui profond, une captivation intense peut aussi devenir problématique. Comme le souligne E. Goffman (1991, p. 372) en donnant l'exemple d'un concert de rock ou d'un spectacle de cirque,

> [s]i quelqu'un a pour tâche de s'assurer que, dans une situation donnée, la majorité de ceux qui y participent s'y engagent intensément, il sera parfois contraint de pousser les choses au point que certains d'entre eux se laisseront emporter. Ce qui représente un engagement total pour certains peut constituer un engagement excessif pour d'autres.

Entre une présence minimale et une intensité débordante, comment sont gérés les degrés d'engagement des enfants ? Ce sont autant de questions que ce chapitre aborde pour décrire et comprendre comment les animatrices [7] parviennent à unifier des lignes d'action individuelles possédant leur propre cohérence. Cette focalisation de l'attention à un degré jugé raisonnable est un premier élément important.

Distribué à ordonner

Tulipe jour 5 12h28. Carole demande à Zazie ou lui intime de « *arrêter de jouer* » et de manger. Elle discutait avec sa voisine…et je n'ai pas aperçu d'éclats de voix ou de mouvements brusques.

En introduction d'un ouvrage récemment traduit, E. Goffman (2013) propose d'autres concepts utiles pour décrire plus finement la « distribution » des « engagements situationnels » des personnes observées tout en considérant le « cadre de participation » dans lequel elles se positionnent. Un « engagement principal » se distingue des « engagements secondaires » [8] (E. Goffman 2013, p. 40-41). Ceux ci sont plus ou moins tolérés par les personnes qui régissent l'engagement principal, tant qu'ils ne dérangent ni n'empêchent la « ligne principale d'action » de se dérouler. En l'occurrence, il est possible de discuter à table tant que les assiettes sont vidées. Cependant, cette distinction est redoublée par la différence entre « engagement dominant » et « subordonné » exigés par la situation et son cadre (E. Goffman 2013, p. 41).

Roseraie jour 4 12h54. Dans la salle d'arts plastiques, Lou-Anne et Doriane se courent après. Marc leur intime « *d'arrêter* ». Elles continuent et se cachent sous les tables, rampent. Tom les prévient que si elles continuent, elles « *iront au temps libre car c'est une salle ici* ». Marc propose : « *Qui veut une guitare ? – Moi, moi… – Hé bé, il va falloir vous calmer d'abord, je vous fais une guitare mais vous faites attention. Vous la peignez après ? – Oui – Non…* » Les deux copines ne sont manifestement pas d'accord.

7. Ce qui n'est pas sans rappeler d'autres métiers comme on le verra par la suite avec l'enseignement.

8. Autre exemple ordinaire, une personne peut s'adonner à une activité principale (lire, discuter) tout en effectuant d'autres tâches (tricoter, fumer…).

Typiquement dans une classe, l'enseignant·e définit l'engagement dominant – la leçon – et œuvre pour qu'il soit l'engagement principal des élèves malgré les distractions, les bavardages, les diversions…Engagements dits « occultes » qui doivent rester secondaires – tolérables – au risque de ne plus « tenir la situation » et le déroulement de l'enseignement. Ici, après la menace de Tom face à la modalisation de l'attente de Lou-Anne et Doriane, Marc propose et conditionne la confection d'un objet à l'abandon de leur engagement devenu principal – via un « canal de distraction [9] » (E. Goffman 1991, p. 202-209) – et la réintégration ou leur subordination à son engagement dominant au sein du cadre de la « *salle* ».

« D'ordinaire, on s'attend d'un engagement principal qu'il soit dominant et d'un engagement secondaire qu'il soit subordonné […] » (E. Goffman 2013, p. 41) Or, cet ordinaire se maintient grâce à une « gestion » subtile des engagements subordonnés et par la tolérance variable qui leur est accordée en certaines circonstances. Par exemple, E. Goffman (2013, p. 44) cite le cas des enfants à qui on peut plus facilement excuser leurs écarts à honorer les obligations dues à l'engagement principal d'une occasion sociale ; celles d'un spectacle de marionnettes pour jeunes enfants ne sont pas celles d'une « *salle* ». Brièvement, un cadre d'expérience distribue les engagements attendus et c'est un deuxième élément à prendre en considération lors de la prise de paris subsidiaires.

3.1.2 Des traces alignées

Afin de faciliter l'analyse et la description du flot des lignes d'action plus ou moins collectives, une schématisation – nécessairement simplifiée – accompagne les points importants de ce chapitre – et d'autres passages de la thèse – pour mettre en avant les processus repérés. À défaut d'avoir trouvé un outil existant, le modèle ethno développé par Corsaro et Heise (1990, p. 13-16, 30) a pu donner une première ébauche, mais j'ai surtout puisé dans les cartes composées de « lignes d'erre » et de « chevêtres » conçues par Deligny (1975a,b). Même si elles représentent essentiellement la mobilité spatiale des cheminements parcourus des personnes autistes accueillies, elles montrent aussi leur « coutumier », leurs routines et leurs habitudes au sein d'un lieu par l'épaisseur des tracés. Ces précautions annoncées tiennent surtout à signaler le caractère encore perfectible [10] de cette schématisation qui peut paraître anodine, de prime abord, mais devrait se révéler heuristique lors des prochains chapitres.

Dans cette simple illustration (voir figure 3.1 page suivante) des sections précédentes et du *flow* des engagements (Mandell 1984 ; Strandell 1997), chaque trait représente une ligne d'action – *a priori* cohérente – des personnes coprésentes dans une situation. Ces actions peuvent rester individuelles (auto-engagement), se côtoyer à une distance relative (observation), se rencontrer et s'ajuster, parfois pour aboutir à une action conjointe représentée par l'unification des lignes. Les prochaines sections sont l'occasion de mettre cette schématisation à l'épreuve.

9. Pour étendre le parallèle entre ces deux ouvrages, il est aussi possible d'envisager les « activités cadrées » et les « activités hors cadre » (E. Goffman 1991) mais vu l'usage du terme « *activité* » dans le monde de l'animation, on préfère user du terme d'*engagement*.

10. Elle doit aussi à des échanges réguliers avec Pascale Camus et, avec les limites de la mémoire, une formation bafd en avril 2011 où les premières esquisses étaient gribouillées.

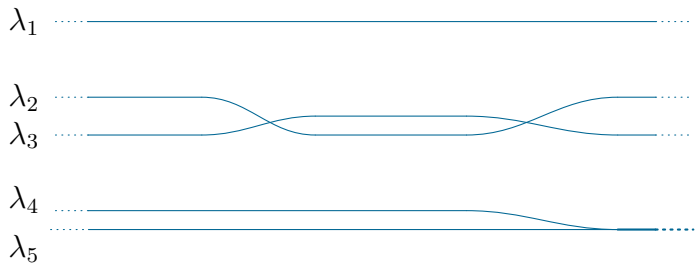

FIGURE 3.1 – Représentation des lignes d'action des personnes coprésentes dans une situation

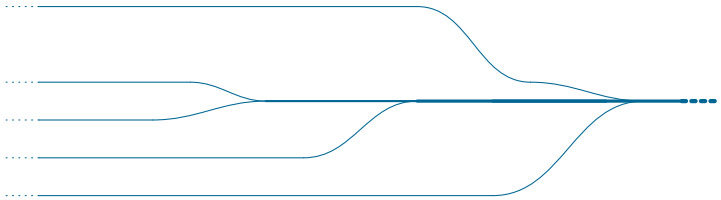

FIGURE 3.2 – Transformation d'un rassemblement multifocalisé en un engagement unique

3.2 Des engagements alternés

Tulipe jour 5

16h24. Le groupe d'enfants se disperse entre les balançoires, les cabanes en pneus, la tour en bois, le toboggan… « *Tout le monde* » a disparu en quelques secondes, seulement !
16h29. CAROLE et OCÉANE sont postées au centre de la cour, pas loin de la cage du terrain de foot. Elles semblent observer et discuter. Les enfants sont dans des petits groupes ou seuls. Herman, Pauline et Masha puis Benoît et Grégory utilisent les balançoires. Germain et Zazie grimpent sur la cage à écureuils, Manon glisse avec Clara. CLÉMENCE a accompagné les grands pour aller chercher des raquettes mais Élias est parti, il reste Germain et Farès qui font une partie de ping-pong.

Brièvement, cette scène montre comment la distribution des engagements peut radicalement changer ou alterner en l'espace de quelques minutes. L'analogie avec le courant alternatif est physiquement erronée mais elle permet de saisir « ce qui se passe ici ». Pendant le « *jeu dirigé* », les animatrices définissent l'engagement dominant auquel les enfants doivent se subordonner et peuvent reprendre les écarts enfantins, leurs engagements secondaires s'ils viennent perturber le déroulement de la rencontre ludique initiée. Dès que la partie est close, un renversement s'opère quand les enfants définissent leurs engagements dominants – souvent multiples – tandis que les animatrices se positionnent en retrait et n'influent plus ces engagements sans pour autant s'y joindre ou s'y plier.

Ces deux régimes opposés s'enchaînent régulièrement et produisent ce qui est nommé ici des engagements alternés. Pour reprendre l'expression de STRANDELL (1997, p. 457), le « pouvoir de définir la situation » est utilisée alternativement par les animatrices et les enfants. Sans entrer dans les détails, l'organisation du travail des animatrices dispense un temps de pause pendant des situations où les enfants décident de leurs pratiques ludiques comme l'indique la situation ci-dessus. Alors qu'elles peuvent difficilement s'absenter de la conduite d'un « *jeu dirigé* », il semblerait que leur présence ou un degré d'engagement suffisant ne

soit pas prévu ni sollicité dans ce cadre-là. De ce fait, les animatrices peuvent s'autoriser à un « relâchement dans le rôle » (E. C. Hughes 1996b) avec des « écrans de l'engagement » (E. Goffman 2013, p. 35 sqq.) en utilisant leur téléphone (jour 12, 11h37), un dessin (jour 2, 15h24) ou en entamant une discussion entre collègues (jour 13, 9h06).

Pour illustrer l'alternance, la première scène présente le désengagement d'un « *jeu dirigé* » et le réengagement – rapide – dans une multitude de jeux initiés par les enfants mais il convient d'explorer le processus opposé lorsque les animatrices organisent la mise en place d'un « *jeu dirigé* », et plus précisément la constitution d'un « engagement dominant » dont le schéma est une représentation (voir figure 3.2 page ci-contre). Ou, en termes plus récents, les animatrices réalisent la transformation d'un cadre primaire en un « *jeu dirigé* ». Cette section vise justement à comprendre comment, en décrivant des « opérations de cadrage », comme nous y invitent les propositions de Cefaï et Gardella (2012).

3.2.1 Une ouverture moins facile qu'il n'y paraît

Tulipe jour 7

17h25. Quentin monte sur la tour, Martha et Agathe sont dans les bosquets. Carole a sonné la cloche. Les enfants rentrent après un détour et une question de Clara : « *Ça veut dire quoi ça ?* » et Martha lui répond : « *Normalement, on se met en rang* » et elle le fait en « *prem's* ». Éliane donne un autre sens au son de la cloche : « *Pour aller goûter* ». Carole les rappelle et ils la rejoignent vers la salle.

Une cloche qui tinte, des mains frappées, un sifflement strident ou une sonnerie qui retentit sont autant de signes auxquels nous sommes habitués notamment dans le contexte scolaire – pratique ancestrale (de La Salle 1838) – et répétés dès la petite enfance dans les institutions d'accueil. Si les usages diffèrent dans les accem observés, on retrouve un dispositif équivalent pour annoncer un changement dans le cours des actions engagées à l'initiative des animatrices. « Une activité cadrée d'une certaine façon – et tout spécialement une activité organisée collectivement – est généralement séparée du flux des événements en cours par des parenthèses conventionnelles » (E. Goffman 1991, p. 246) qui marquent l'entrée et la sortie de cadre spécifique.

> L'ouverture a pour marque typique que les participants se détournent de leurs diverses orientations antérieures, se rassemblent et s'adressent matériellement l'un à l'autre (ou les uns aux autres) ; la clôture les voit s'éloigner réellement, d'une façon ou d'une autre, de la coprésence immédiate qui les réunissait (E. Goffman 1987, p. 140).

La distribution alternée des engagements dominants au fil de la journée entraîne des phases de transitions régulières où l'on peut repérer trois opérations qui assurent la transformation du cadre appliqué à la situation. Sans surprise, on retrouve des dispositifs partagés avec d'autres institutions collectives dont éducatives [11].

11. Pour en donner une illustration dans le monde de la petite enfance, les « transitions » sont analysées d'une façon proche par P. Garnier, Brougère et al. (2016, p. 137-140) dans le cadre d'une classe passerelle ainsi que par Thollon-Behar (2017) et Ulmann et Dupont (2017) dans des crèches.

Le signal

Tulipe jour 16 11h24. […] Les enfants discutent, pour partie, entre voisins : Anne et Olga, Fabrice et Jules…Edwin et Gary. Séverine présente le système de la cloche : « *Ça veut dire que les activités sont finies et qu'on va se regrouper sur le tapis…Et pour faire le silence* » rajoute-elle.

Comme expliquée, la cloche remplit sa fonction et assure la transmission rapide d'une information à l'ensemble des enfants présents sans avoir à répéter cette même information à chaque enfant ou à chaque clique pouvant être dispersée entre plusieurs lieux. En principe et comme toute règle pratique, elle souffre de quelques écarts plus ou moins volontaires de la part de quelques enfants.

Tulipe jour 17 11h22. La cloche sonne. Louis, Mathias et Lars sont rappelés trois fois alors qu'ils ont encore le nez entre le bac à sable et les buissons. C'est peu dire comparé à Edwin et Gary à qui l'on répète, plusieurs fois qu'ils « *ne doivent pas lancer de cailloux* » quand ils arrivent au promontoire. En quelques dizaines de secondes, la cour se vide…Je suis seul dans une ambiance un brin plus calme.

jour 16 11h53. La cloche sonne par l'intermédiaire de Léa. Carole hurle après les filles au fond de la cour, occupées par la recherche de leurs coccinelles. « [Prénom]*! J'en ai marre! À chaque fois c'est comme ça!* » Malgré les répétitions, elle se résigne à aller les chercher, d'un pas déterminé. Pendant ce temps, Léa fait attendre les premiers arrivés dehors, devant le perron et annonce la suite […]

Malgré la répétition quotidienne de ce signal, il peut arriver qu'il ne soit suffisant pour s'éviter de traverser la cour ou avertir les enfants qui n'ont pas saisi le changement d'engagement principal. On peut ajouter, à la décharge de ces derniers, que jouer c'est-à-dire être absorbés dans une ligne d'action consiste aussi à en oublier les voisins du bac à sable ou les cris des poursuites pour justement se concentrer et se consacrer à leur pratique ludique.

Le rangement perpétuel

Tulipe jour 16 13h32. Séverine sonne la cloche et va chercher les garçons dans la salle et les prévenir de ranger. « *Oh lalala, on est obligé de ranger? – Et oui, on a joué, on range* » confirme-t-elle. Elle les aide tout de même à rassembler les objets. À côte dans l'ancienne salle de sieste, les filles s'installent dans les coussins et les couvertures, se glissent dessous et rigolent, sans leurs chaussures. Séverine revient et leur demande de trouver « *chacun sa place* ».

Deuxième étape. Épreuve bien connue des familles et des parents notamment, parfois pour se réapproprier le salon (Long 2014), et d'autant plus que les enfants disposent dorénavant d'une chambre, le rangement est malheureusement moins connu du côté de la recherche à quelques exceptions près (Roucous et Dauphragne 2015). Comment ce rangement se déroule à Tulipe ?

Tulipe jour 10 14h26. Sur le tapis, les filles implorent : « *Pas la tour, s'il te plaît* » mais Léa refuse la négociation. Elles la détruisent sans plaisir en la piétinant. Puis elle dit à d'autres que « *ce n'est pas le moment de faire des perles…on range* ». Elles s'y mettent aussi. L'animatrice passe de table en table pour demander aux enfants de ranger.

Le jour suivant, la situation se répète à quelques nuances près et il est possible de citer, à quelques minutes près, des scènes semblables tous les jours de la semaine en ajoutant, quelque fois, une légère exaspération ou un coup de main selon les animatrices.

Tulipe jour 11

14h18. Léa répète les indications et leur demande de se « *réunir sur le tapis* », passant de groupe en groupe. Rassemblement en cours. Alex demande aussi de « *remettre les chaussures* ». « *Mais non, ils vont sur le tapis* » s'exclame sa collègue. Il reprend et il appelle maintenant les « *Guépards* » et les « *Dauphins* » à se réunir. Léa passe voir les perles : « *Ce n'est pas le moment de faire des perles mais de ranger* » … avant de relancer un autre groupe : « *Les filles aux Kapla, on passe l'accélérateur ! Allez !* » Le ton s'impatiente. Mouvements en cours.

À un niveau situationnel, la distribution alternée des engagements engendre une forme de réitération. En ce sens, on peut comprendre les demandes enfantines pour éviter de « *tout ranger* » ou « *tout détruire* » dans la mesure où, comme on l'avait vu précédemment, leurs pratiques ludiques sont routinières. Dès lors, ils interrogent – implicitement – les raisons de ce rangement alors que les mêmes jeux seront utilisés sous peu. Pendant son terrain d'observation dans un *play-center*, Satta (2011b, p. 255-258) a justement proposé de supprimer ce moment pour expérimenter une autre forme d'organisation et a pu relever les craintes de la part des animatrices (*play-assistants*).

Tulipe jour 7

10h10. « *Allez les enfants, on va vous demander de ranger les jouets pour le rassemblement au coin calme* ». Appel général, et il faut enlever les chaussures pour les premiers arrivés. « *Allez, on range le jeu les filles… Lenny, on pose les jouets, le temps du rassemblement, s'il te plaît* ». Carole mène le rangement. « *Les filles, écartez-vous, on va essayer de faire un cercle* ». L'animatrice s'est assise avec les enfants tandis que Léa répète l'appel au rangement et « *rabat* » les enfants vers le tapis.

Avant d'introduire le « *rassemblement* », cette dernière situation montre, toutefois, que ranger a aussi une fonction stratégique pour préparer la dernière opération. Ranger les jouets, c'est aussi occulter et éloigner les objets possédant un « pouvoir de distraction » (E. Goffman 1991, p. 202) et ainsi faciliter la focalisation sur l'engagement approprié, décidé par les animatrices.

Le rassemblement de « *tout le monde* »

Tulipe jour 2

14h15. « *Les enfants, on va ranger pour le rassemblement !* » annonce Océane puis Delphine. Le tapis commence à se vider. Carole qui faisait des bolas avec les boules et jongle, s'arrête.

Chaque jour, matin et après-midi, un même ballet se reproduit à des heures sensiblement identiques.

Tulipe jour 13

9h51. Puis Léa répète : « *Allez, on range tout !* » trois fois. Elle précise que « *ce n'est pas 'on laisse tout' comme la veille où c'était exceptionnel* ». Quentin est rappelé sèchement en plein tressage : « *On t'attend* ». Et de nouveau, à la volée : « *Allez zou ! Tout le monde est prêt, allez on s'active un peu ! On enlève ses chaussures et on s'assoit sur le tapis* » insiste l'animatrice.
9h52. Léa leur annonce : « *Pour ce matin, vous allez avoir le choix : aller au marché, se balader et sortir de l'école, et un autre groupe pourra rester ici pour préparer les jeux d'eau de cet après-midi : bataille, parcours* » Christian fait une proposition, mais elle est directement refusée. « *Est-ce que c'est un programme qui vous convient ?* » continue l'animatrice. J'entends deux « *oui* » et un « *non* » sur l'ensemble du groupe, la quinzaine d'enfants. Zazie lit, d'ailleurs, discrètement sous l'étagère.

« *Ça vous dérange pas ? Ça va ?* » insiste Léa et des enfants opinent.

Dernière étape de l'opération de transformation. Suite à la réception de l'annonce et l'achèvement du rangement, le « *rassemblement* » regroupe l'ensemble des enfants présents pour introduire le ou les nouveaux engagements principaux et s'assurer qu'ils soient dominants. En principe, toutes les conditions sont réunies pour que les enfants focalisent leur attention sur les informations annoncées par les animatrices même si quelques engagements secondaires discrets – une revue oubliée sous une étagère – restent possibles.

Tulipe jour 12

9h57. Eliot arrive…en marchant. Fatima et Delphine lui rappellent que « *l'accueil se fait de 8h30 à 9h30* » jusqu'au « *regroupement* ». […]
10h11. Un autre enfant arrive avec un parent qui s'excuse platement de son retard. Il a droit à un « *rappel de l'heure* » vu qu'il y a un « *regroupement* [et] *le lancement des activités* » rappelle Fatima. Delphine rajoute qu'il y a « *un ordre à respecter tout de même* » avec un sourire. […]

Que ce soit dans la première scène ou dans les deux suivantes, l'importance notable du « collectif [12] » apparaît explicitement au moment du « *regroupement* ». Et c'est parce que « *tout le monde* » n'est pas présent que le rassemblement est empêché ou retardé. Qui plus est, les deux rappels à l'ordre, humoristiques ou non, témoignent de l'obligation d'honorer le cadre et les engagements liés mais aussi de la « vulnérabilité » (E. Goffman 1991, p. 430 sqq.) de ce même cadre sans la coopération enfantine.

3.2.2 Des prévisions renforcées

Comme on l'a évoqué, ces opérations traversent de nombreuses institutions et, pour de nombreux travaux, elles constituent des « rites » ou une ritualisation qui conduisent à une forme de socialisation (Mollo-Bouvier 1998). Pour n'en prendre qu'un exemple, il est possible de décomposer l'institution scolaire en un ensemble de rites dès la « rentrée » ou le « premier jour » (D. Blanc 1986 ; Doray 1997 ; Gasparini 2013) jusqu'à la cérémonie de diplomation en passant par le quotidien de la classe (Jeffrey 2015 ; Marchive 2007 ; Merri et Vannier 2015). Ici, le propos se détache d'une fonction socialisatrice du rite pour envisager le rôle du rituel dans le quotidien des interactions entre les animatrices et les enfants et comprendre « quand une situation cesse d'être à multiples foyers et se transforme en une situation à un et un seul *engagement* » (E. Goffman 2013, p. 139).

Néanmoins, les « erreurs de cadrage » comme les actions « hors cadre » des situations précédentes permettent d'introduire une notion clé dans l'analyse goffmanienne des cadres de l'expérience : la vulnérabilité lors de leur rupture (Laugier 2012). En effet, malgré la récurrence des « rites » répétés quotidiennement, cela n'empêche pas quelques incartades plus ou moins volontaires jusqu'à voir poindre l'énervement de Carole qui s'en plaint : « *C'est possible de ne pas vous répéter 15 fois la même chose ?* » (jour 16, 14h10). Est-ce à dire que ces « rites » sont inopérants ? En considérant la vulnérabilité de tout cadre primaire qui peut être soumis à des transformations plus ou moins malignes, E. Goffman (1974, 1991) montre la fragilité de la définition d'une situation, alors même qu'elle oriente nos façons de nous y engager, pouvant alors provoquer honte et embarras.

12. Plus avant, il est proposé une analyse plus détaillée de l'expression « *tout le monde* » (voir section 6.3.3 page 214).

Le signal a ses malentendants, le rangement a ses amnésiques et le rassemblement peut se confronter à quelques perturbateurs. Pour n'en donner qu'un court exemple, Strandell (1997, p. 458-460) raconte comment un groupe de jeunes enfants lors d'un « *regroupement* » – une situation *a priori* contrôlée – parvient à redéfinir collectivement la situation et, implicitement, en exclut les professionnelles – probablement embarrassées – par ce débordement voire ce détournement. Pour se prémunir d'un éventuel moment de folie [13], les opérations de transformation ritualisées viennent protéger l'ordre des futures interactions en définissant explicitement le cadre élaboré ou, pour le dire trivialement, permettent de « tenir la situation [14] ».

Tulipe jour 8 13h00. Au départ, Delphine donne des conseils à Alex car, à son appel, les enfants ne l'écoutent pas. Il doit « *attendre qu'il ait l'attention de tout le monde* ». Même topo dans le couloir, où Léa annonce à son groupe, avant de rentrer dans la salle, que « *ça va être le temps calme et comme elle a vu des gens qui étaient fatigués* », elle « *leur propose un moment dans une pièce* ».

En ce sens, l'insistance souvent chronophage des animatrices durant ces moments de transition entre deux cadres distingués visent à protéger les engagements qu'elles ont prévus. Comme l'indique la scène précédente, le point de vigilance de la part d'une directrice vis-à-vis d'un animateur indique que c'est une pratique animative à appliquer de manière consciencieuse. Au fur et à mesure et dans une forme de prophétie autoréalisatrice, ces prévisions fréquemment répétées deviendraient une évidence, un allant-de-soi qui s'imposerait de lui-même sans, justement, avoir à le répéter quotidiennement, c'est-à-dire une forme de naturalisation ou de « primarisation », un « cadre primaire » qui ne serait plus contesté ni contestable. Et si jamais ces annonces ne provoquent pas les engagements attendus, cela prouve qu'il est encore nécessaire de les répéter. Autrement dit, ce « rituel [15] » a pour but d'éviter des « erreurs » dans leur travail (E. C. Hughes 1951) et, en l'accomplissant, l'éventuel « blâme ne se porte pas sur lui mais sur le malheureux écolier ou étudiant » (E. C. Hughes 1996b, p. 94) ou les enfants, en l'occurrence.

3.3 Le travail d'intéressement des animatrices

Roseraie jour 4 15h41. Julien arrive en avance et il annonce qu'il va « *préparer sa salle* », le « *labo* », et la « *nettoyer* ». Lorsqu'il sort, Audrey et Sandrine sourient puisque, la dernière fois, il était « *arrivé comme une fleur* » et il avait dû se faire aider pour « *mettre en place l'atelier cuisine* ».

« La transformation d'une situation à multiples foyers en une situation à un engagement de face est un processus intéressant à étudier. » (E. Goffman 2013, p. 139) Parmi le rituel

13. Cette notion est pour le moins complexe à manipuler mais elle réfère ici aux propositions de E. Goffman (1968, 1989a) quant à l'inscription de la « folie dans la place » (E. Goffman 1973b, p. 313-361 ; voir Joseph et Proust 1996).

14. Enjeu particulièrement important du travail enseignant qui est aussi nommée « gestion de classe » (Fijalkow et Nault 2002), autant de techniques qui assurent un « climat scolaire », une ambiance de travail pour l'enseignement à proprement parler (voir aussi Mehan 1978). Parallèle opportun mis à part le contenu, les cadres se ressemblent si on s'en tient aux analyses de Tardif et Lessard (1999, chapitre 4, 187-189).

15. Plus loin, E. C. Hughes (1996b, p. 94) avance que « la trace de ce qui est peut-être la fonction la plus profonde de l'art, du culte et du rituel [est que c]eux-ci sont susceptibles de fournir un ensemble d'assurances et de contrepoids émotionnels et même organisationnels contre les risques objectifs et subjectifs de l'activité. »

pour réussir sa tâche, la « *préparation* » est une étape jugée importante par les deux directrices ainsi que l'ensemble de la profession comme en témoigne les ouvrages méthodologiques – où l'ensemble du processus est résumé par l'acronyme PSAADRAFRA [16] – et qui se rapproche de la préparation et de la planification dans l'enseignement (ALTET 1993). Au-delà du protocole à suivre, on peut repérer un champ lexical spécifique lors des réunions autour du terme « *accroche* ». Accrocher le regard ou l'attention, retenir un intérêt ou les prendre au jeu, voilà le pari. À Tulipe, par exemple, la « *sortie à la piscine qui marche toujours* » est envisagée tout en anticipant que « *les petits décrochent assez vite* » (jour 6, 10h54). Plus tard, et après le lancement du « *grand jeu* », LÉA estime auprès de ses collègues que les enfants « *se sont bien attelés à la tâche* » (14h34).

Tulipe jour 16	10h38. […] MARINA me donne l'exemple de « *Malo et Giacomo qui sont toujours aux Lego* » et qu'ils « *n'ont pas réussi à accrocher* ». […]

Dans les termes de BECKER (2006a), les animatrices prennent des « paris subsidiaires » pour orienter et nécessairement réduire les paris possibles en concevant ce qui pourrait être appelés des engagements préfabriqués, prêts à l'emploi, dès lors qu'ils sont saisis par les enfants. Comme le note SÉVERINE, dès qu'ils sont « *accrochés* », c'est perçu comme une réussite. Pour ce faire, les sections suivantes décrivent les « procédés d'engagement » et les « techniques de cadrage » (DURLER 2015) utilisées par les animatrices qui se rapprochent des « dispositifs d'intéressement » analysés par DURLER (2015, p. 95-104). S'il s'agit de capter l'attention et susciter de la motivation (HÉLOU et LANTHEAUME 2008), à la différence du travail enseignant, ces pratiques animatives visent à produire, en plus, du *fun* et de l'*enjoyment* associé au jeu et au loisir (J. C. HARRIS 1978).

3.3.1 La captation de l'attention

Tulipe jour 4	13h13. CAROLE continue. « *Je vais vous donner une technique que j'ai apprise en colonie pour se compter. Je vais vous donner un numéro et vous le répéterez à votre tour* ». OCÉANE et CAROLE attribuent un numéro à chaque binôme et tentent de le faire répéter. Mais Mehdi et Élias perturbent le comptage en rajoutant des numéros farfelus pendant le décompte, malgré les « *gros yeux* » menaçants.
jour 9	9h50. « *Allô…allô…– J'écoute* » LÉA demande, tant aux enfants qu'aux animateurs, s'ils sont « *bien habillés et couverts* ». Cela gigote dans le rang, en attendant.
jour 10	16h18. « *Les enfants, les enfants…– J'écoute!* » répondent quelques-uns. « *Je n'ai pas dit allô* » s'étonne LÉA qui enchaîne : « *Je demandais le silence* » …Beau réflexe! Elle propose ensuite du rabe à celles ou ceux qui en souhaitent.

Techniques de cadrage largement répandues au sein des ACCEM comme d'autres institutions accueillant des enfants, on peut en faire un rapide inventaire : rester silencieux, lever le bras, mettre un doigt sur la bouche, prononcer une expression ritournelle – « *allô allô* » –, mimer un chapeau, éteindre la lumière…Complémentaires du signal, ces techniques fréquemment répétées tentent de (re)focaliser les attentions enfantines parfois dispersées. La dernière scène

16. L'acronyme signifie : « Préparation Sensibilisation Aménagement Accueil Déroulement Rythme Animation Fin Rangement Analyse ».

nous montre même comment cette technique peut s'apparenter à un « conditionnement opérant » tel que théorisé par B. F. Skinner (1938) alors que des enfants se trompent sur le sens de l'intervention de l'animatrice.

Roseraie jour 7

13h53. Alexia annonce qu'elle a trouvé la « *sensibilisation* » pour la fête de jeudi : « *À 13h40, sous le préau, on joue de la musique, on danse et on s'en va comme ça et ils suivront pour voir ce qu'il se passe* ». Audrey approuve. […]

À d'autres occasions, les animatrices confectionnent une « *sensibilisation* » misant sur un effet de surprise supplémentaire, c'est-à-dire sans user des signaux habituels, pour générer le même effet : que les enfants s'attroupent et suivent le mouvement créé par les animatrices. Cette technique peut s'apparenter à une « fabrication bénigne », « des manœuvres qui prennent une ou plusieurs personnes pour cibles dans le but déclaré de s'amuser. » (E. Goffman 1991, p. 97) Malgré l'intention de tromper, cette fabrication reste du registre de la « farce » moins élaborée que les « canulars » ou les « machinations » (E. Goffman 1991, p. 99-110). Plus avant, on discute de la « *fabulation* » (voir section 8.2.1 page 281), pour employer un terme émique, qui relève d'une « fabrication abusive » (E. Goffman 1991, p. 112) en ayant réellement l'intention de tromper.

3.3.2 La fabrication du *fun*

Tulipe jour 19

09h56. « *Aujourd'hui, il y a un atelier surprise – Ah, mon papa, il a dit d'y aller* » rajoute un garçon. Puis Lina et Olga reviennent pour dire qu'elles n'ont pas trouvé leurs affaires. « *On va jouer aux épées ? – Ben elles ont disparues… – Mais qui a pu les prendre ?* » s'étonne Fatima. Marina annonce qu'elle va « *voir si elles arrivent à décoder le mot que les filles ramènent* ».
09h59. « *Regardez, elles ont trouvé ce mot à la place des épées… On va peut-être l'écouter* » insiste Marina. « *Ouh la la, ça a l'air sérieux !* » Selon le mot, un « *dragon farceur a piqué toutes les affaires* » : les épées, les casques, les baguettes, les couronnes. C'est-à-dire, ce qu'a construit Fatima pendant la semaine avec Séverine.
10h01. Des enfants s'exclament : « *Un dragon ! Ils nous a tout piqué ! – Chut, ce n'est pas fini* » tempère Fatima. Un peu d'effervescence et un nouveau rappel est nécessaire pour rétablir le silence…grâce à la cloche. « *Il nous a préparé une chasse au trésor comme des épreuves… – Oh oui, j'adore les chasses au trésor !* » disent certains. « *Alors, il faut écouter !* » répète Marina et elle présente les épreuves et les « *croyances* ». « *On lève le doigt pour parler…* » relance l'animatrice. « Le dragon est de l'autre côté de la maison » l'interrompt Simon. Anne se demande s'il est « *gentil ou méchant* ». Harry fait le dragon et rugit…

« Engageant » serait être une façon trop simple de décrire le ton de l'animatrice. Avenant et tonique, le ton enjoué peut être perçu comme une forme d'enjolivement qui marque à la fois la dimension extraordinaire – ou un cadre différent – de la proposition effectuée ainsi que la volonté de convaincre les enfants de son bien-fondé. « *On va s'amuser avec du bois flotté cet aprém, ça va être trop cool* » assure Léa un autre jour (jour 15, 9h37) devant une mine interrogative. Dès que les attentions ont convergé vers les animatrices, elles peuvent présenter le « *grand jeu* » organisé et prévu pour la suite de la journée ou de la semaine.

Tulipe jour 19

10h41. Dehors, Marina s'emploie : « *Regarde Mattéo ! Ils font la chasse !* » alors qu'il grimpe sur les tunnels en béton. Elle s'empresse auprès d'Edwin, dans le bac à sable, « *d'aller jouer à la chasse au trésor* » mais il reste aimanté ou accroché au bac à sable. Il creuse. Ensuite, Corentin explique le

parcours en étant déguisé… avant de reprendre un enfant « *qui n'a pas écouté* » … et il continue. 10h44. Un stand de chamboule-tout est installé dans un coin et Séverine désigne le passage des enfants. Corentin demande à Mattéo de « *laisser la voiture s'il veut faire le parcours* ». Il accepte mais… il part dans le « *mauvais sens* », pas celui prévu par l'animateur. Du coup, il court à son côté et lui indique ce qu'il faut faire à chaque étape. Marina temporise vu qu'une équipe n'a pas fini. Puis elle rappelle aussi Gary et Lino quand leur « *équipe est là* ». Marina temporise encore et récupère le petit cafouillage sur les passages… et l'équipe verte ne fait pas d'épreuve à ce tour-ci.

Pour soutenir et surtout renforcer cet engouement recherché, les animatrices peuvent s'appuyer sur des techniques de cadrage qui relèvent de la mise en scène presque théâtrale. Si le « *thème* » ou le « *fil rouge* » est un élément récurrent pour former une cohérence entre les propositions des animatrices, on peut rajouter des accessoires et des costumes afin de donner de la consistance à des personnages – plus ou moins fictifs – qui investissent la scène et son décor, souvent sommaire et pour le moins éphémère.

Tulipe jour 16

13h27. Au retour, une nouvelle discussion débute entre Marina et Séverine. La première juge qu'ils sont « *très papillons* » donc elle a pensé « *désigner un chef d'équipe* » et qu'ils « *doivent être tous présents pour faire une épreuve…* » C'est sa réponse à la remarque de Séverine qui « *trouve la notion de groupe pas claire* ».

En cohérence avec une forme ludique animative, le jeu préparé met en opposition des équipes en misant sur la compétition intergroupe [17] pour générer une tension quant à l'incertitude de la victoire. Cette compétition peut être attisée par l'entremise de la création d'un nom d'équipe, de chants ou de « *cri de guerre* » régulièrement répétés par les provocations d'une animatrice. Il s'agit prosaïquement de chauffer l'ambiance avec des artifices connus et utilisés dans d'autres mondes sociaux à la manière d'un jeu télévisé (Leveneur 2006, 2015 ; Vernier 1987) ou au *Club Méditerranée* (Boscolo 1991 ; Réau 2006).

Pour instiller ou inspirer du *fun*, le travail d'intéressement des animatrices relèvent majoritairement d'un « travail d'affichage » (*display work*) au sens de E. Goffman (1973a, 1975) avec un ensemble de techniques de cadrage mais surtout d'un « travail émotionnel » défini comme un « acte qui vise à évoquer ou à façonner, ou tout aussi bien à réprimer un sentiment » (Hochschild 2003, p. 33). Usant de la métaphore ludique, elle montre comment gérer des émotions par un « jeu en surface » – forcer un sou-rire, feindre l'exaspération – et un « jeu en profondeur » qui nécessite d'exprimer « réellement » l'émotion quitte à se remémorer des situations passées (Hochschild 2017, p. 58-69) en suivant des « règles de sentiment » distribuées socialement. Comme les hôtesses de l'air affichant calme et assurance ou les agents de recouvrement d'impayés maîtrisant les affres de l'agressivité, l'animation d'un « *jeu dirigé* » nécessite d'assurer la transmutation d'émotions pour exprimer – et « jouer » – en situation l'envie et l'appréciation, la joie et l'amusement afin de transmettre cet état émotionnel aux enfants.

17. Sans que la filiation soit explicite dans les pratiques animatives, ce principe réside dans les premières expériences de psychologie sociale et, en particulier, celles de M. Sherif (1958) et M. Sherif et C. W. Sherif (1953). On aura l'occasion de revenir sur ces travaux américains qui ont largement irrigués les pratiques animatives françaises (J.-M. Bataille 2004). On peut se reporter au guide Mège (1961, p. 114) qui prend appui dessus pour créer de l'émulation ou le *Carnet du moniteur de colonie de vacances* qui prévoit déjà des fiches d'équipe pour le déroulement de jeux.

3.3.3 De l'engagement provoqué à l'engagement extorqué

Parmi les pratiques repérées, on peut distinguer trois formes caractéristiques employées par les animatrices qui peuvent avoir des incidences sur le travail d'intéressement à fournir pour « *lancer* » un « *jeu dirigé* ». Clairement, les procédés se différencient par le nombre d'engagements principaux ouverts suite au changement de cadre. Entre des voies parallèles suivant les propositions jusqu'au sens unique de l'imposition, les cadres fabriqués par les animatrices n'offrent pas les mêmes lignes de conduite aux enfants.

Dans un premier cas, on peut dénombrer, le plus souvent, autant d'engagements qu'il y a d'animatrices présentes avec quelques ajustements *a posteriori* selon la répartition des enfants ou des absences imprévues. On peut faire un parallèle avec les sessions d'ateliers organisés à l'école maternelle lorsque le groupe classe est divisé entre l'enseignante et l'ATSEM. Dans un second cas, il n'existe qu'un seul engagement principal – qualifié d'extorqué – où tous les enfants présents sont réunis et tout ou partie des animatrices. Ce terme peut sembler excessif sauf s'il est rattaché aux théories de « l'engagement comportemental » (JOULE et BEAUVOIS 2002) à partir des théorisations classiques de KIESLER (1971).

Des propositions multiples

Tulipe jour 16	9h51. SÉVERINE demande à ses collègues voisines : « *Alors qu'est-ce que vous proposez ?* » MARINA annonce qu'elle « *a besoin de petites mains pour l'aider à finir l'animal de compagnie* ». Fabrice dit qu'il ne « *veut pas* » quand Valentine accepte. FATIMA propose « *de finir les lunettes commencées et des couronnes* » … Tandis que SÉVERINE compte « *découper des épées dehors* ». Vu les mouvements des corps, elle annonce que c'est « *bientôt fini…* » et qu'elle « *en a marre de lever le ton car personne ne l'écoute… Comme Malo* » … qui s'arrête à l'annonce de son prénom, de discuter avec ses voisins.
jour 17	10h02. MARTINE arrive et refait un appel des enfants à partir d'une liste écrite à son attention. FATIMA rappelle Malo parti dans la cour vu qu'il était inscrit et l'emmène vers le coin lecture où s'est installée la lectrice. « *On retrouvera les copains après* » assure l'animatrice. MARTINE estime pourtant que ce n'est pas nécessaire et sait bien qu'ils « *disparaissent au fur et à mesure* ».

Après le rangement et le rassemblement des enfants, le « *regroupement* » est l'occasion de présenter les « *propositions* » des animatrices. Comme dans la séquence précédente, il y a généralement autant de propositions que d'animatrices présentes et les enfants peuvent choisir parmi celles-ci. Décision publicisée, c'est une condition [18] qui est censée faciliter le maintien d'un engagement ultérieur (JOULE et BEAUVOIS 2002) dans la mesure où, pour éviter une éventuelle dissonance (FESTINGER 1957) entre une décision et des actes, on peut rappeler à des enfants leurs choix antérieurs. Comme le montre la deuxième séquence, cette décision publique peut être renforcée par l'inscription sur une liste.

Tulipe jour 10	10h05. Présentation des animatrices : « *Ce matin, et toute la journée, on va faire des épreuves intellectuelles le matin et sportives l'après-midi… – Oh non !* » disent deux ou trois. Ensuite, elle explique les « *propositions* » et ils « *doivent voter pour deux* ». Zoé et Imène continuent leurs

18. Parmi d'autres : « [L]'engagement repose sur le caractère public de l'acte, sur le caractère irrévocable de l'acte, sur le caractère coûteux de l'acte, sur la répétition de l'acte, et surtout sur le sentiment de liberté associé à l'acte, ce sentiment étant lui-même lié à la faiblesse des pressions de tous ordres fournies par l'environnement » (JOULE et BEAUVOIS 2002, p. 82).

scoubidous en écoutant. Maurin est repris pour s'être rassis sur la chaise…

jour 9 | 14h32. […] Carole reprécise et demande « *des idées de jeux comme le mercredi* ». Zazie propose une *Nuit au musée*, d'autres une *Balle assise* et Alex propose un *Monster ball* qu'il explique. Léa propose qu'à l'intérieur, ils fassent un « *temps libre* » et ils s'organisent avec le matériel disponible, ils peuvent « *aller au brico voir si des choses les intéressent* ».

Dans cette scène, on retrouve un même « dispositif participatif » (Durler 2015) – nommé « *réunion* » ou « *conseil* » – qui peut être perçu comme un « acte préparatoire » à l'engagement. Par rapport aux situations précédentes, la variante repose sur l'utilisation d'un vote qui vient couronner et légitimer une décision de la majorité des enfants. Plus largement, le choix offert par les animatrices peut soutenir, *a minima*, un « sentiment de liberté » (Joule et Beauvois 2002, p. 79-84) censé faciliter l'adhésion des personnes ou leur « soumission librement consentie » selon une logique de responsabilisation.

Une proposition unique

Tulipe jour 17 | 11h28. Séverine lance : « *Avant le repas, on se chante une petite chanson ? – Non ! – Je n'ai pas posé de question… Bon qui a une idée de chanson ?* » interroge l'animatrice et plusieurs propositions fusent, plus ou moins farfelues.

La rectification de l'animatrice est utile pour saisir l'erreur de cadrage qu'ont pu entendre les enfants – ou *a minima* l'observateur – alors que l'annonce semblait interrogative. Or, si ce n'était pas une question, quelle peut-être la raison de cette formulation devenant simplement rhétorique ? Évoquées dans le mémoire (Besse-Patin 2012a, p. 101), la terminologie de Durler (2015, p. 51) est explicite en les nommant des « fausses questions » – dont on connaît la réponse – qui se révèlent être un mode d'interaction adulte comme le montrent Mandell (1984) et Waksler (1996). L'affirmation interrogative laisse entendre un doute comme un choix possible alors que l'engagement principal est d'ores et déjà décidé et, pour employer un oxymore, s'affiche comme une proposition unique.

Tulipe jour 1 | 15h50. […] À la suite de l'animateur qui leur « *propose de chanter* », Paul demande une « *idée de chanson* ». Un garçon propose une chanson et ils reprennent en cœur. Comme il y a quelques parasites qui modifient les paroles, l'animateur élève la voix : « *On ne fait pas n'importe quoi sinon ça sert à rien… et on ne chante plus* ». Nouveau départ avec une autre fille qui propose une autre chanson. Le groupe en chante un couplet mais guère plus malgré les relances des anims.

Cette séquence rapporte un procédé similaire en insistant sur une deuxième dimension. Bien que l'engagement principal soit unique et défini par les animatrices, les enfants peuvent y contribuer, même modestement, quand leurs avis sont sollicités.

Une imposition fragile

Tulipe jour 7 | 14h10. « *Léa, est-ce qu'on est obligé d'y jouer ? – Oui, ça va être trop bien ! On n'est pas obligé, on fait des choses tous ensemble… il y a des temps où vous faites ce que vous voulez et d'autres non, où on fait des choses tous ensemble. C'est un peu le but des vacances au centre aéré, non ?* » Autour de la question, quelques enfants opinent de la tête, la jeune fille semble peu convaincue. La discussion continue sur le chant, l'hymne de l'équipe à trouver ou inventer.

En plus de l'usage rhétorique de la « fausse question », le ton enjoué parvient difficilement à cacher l'imposition d'un engagement principal et peut laisser apparaître, parfois, un léger embarras. Si les ressorts d'une « communication engageante » conférant un rôle actif aux récepteurs (Girandola et Joule 2008) ne sont pas toujours efficaces, la justification en dernier recours traverse aisément l'océan depuis la situation introductive : « *le but des vacances au centre aéré* » serait de vivre des rassemblements focalisés qui réunissent l'ensemble des enfants.

Tulipe jour 16

11h35. Passage chez les « *grands* » en attendant le repas. J'arrive en pleine discussion dans la cour. « *On va continuer un autre jeu après, on va pas faire un jeu à côté* » rétorque Léa à la demande de Thibault et Ishan de « *faire un foot* ». Elle renchérit en considérant « *qu'il n'y a pas le temps pour ça* » et rajoute que « *après le temps calme, c'est pas impossible mais ce matin, ce n'est pas au programme* ». Carole enchaîne avec la « *proposition d'une Tomate* » pour les éliminés de la balle nommée. « *Pourquoi ? On peut pas regarder – Oh non pas une tomate…* » répondent certains. « *Allez on se motive !* » continue l'animatrice.
11h38. Peu à peu, le cercle de mains initié par l'animatrice s'agrandit au fur et à mesure que les enfants daignent, mollement, s'accrocher. Trois minutes plus tard, la partie n'a pas commencée vu que Léa explique encore les règles. Pourtant, c'est un classique.

11h44. La partie de tomate a commencé. À l'intérieur du cercle…ça fonctionne difficilement. Le ballon en mousse ne roule pas à cause de morceaux manquants, ce n'est plus vraiment une sphère. Avec le nombreux de participants, le cercle est bien trop grand et, du coup, les tirs manquent régulièrement de vigueur sans atteindre les cibles.
11h45. Après quelques tirs et échanges laborieux, une remarque un brin dépitée. « *Bon, ceux qui n'ont pas envie de jouer, ils ne jouent pas* » lâche Carole vu l'entrain plus que déclinant des participants. Un peu avant, elle leur demandait et tenter d'encourager : « *Tape plus fort Inès !* »
11h46. « *Qui a envie de jouer ? Personne ?* » insiste Carole, vu l'absence de réaction du groupe d'enfants silencieux. Du coup, l'animatrice annonce un « *temps libre jusqu'au repas* ». Cinq garçons partent sur le terrain de foot, Clara et sa copine se dirigent vers la balançoire, Arno et Mario grimpent sur la tour en bois, une grande s'assoit et Léa la rejoint sur son banc.

Participant à la rencontre ludique, les enfants ne deviennent pas des joueurs de la partie. L'entrain relatif voire la contestation des enfants de l'engagement principal décidé par les animatrices donne tout son sens à la notion d'« engagement extorqué » dès lors qu'on obtient « de quelqu'un qu'il fasse quelque chose […] dont il aurait préféré se dispenser – et qu'il n'aurait pas fait à la suite d'une simple demande […] » (Joule et Beauvois 2002, p. 14). Mise à part l'extorsion en tant que telle[19], les travaux de psychologie sociale rapportés par Joule et Beauvois (2002) permettent de comprendre que les justifications basées sur des contraintes externes – ici le « *programme prévu* » ou le « *manque de temps* » – peuvent difficilement soutenir un engagement consistant voire provoquent un engagement désinvesti. Par ailleurs, et pour appuyer cette analyse, les animatrices semblent avoir noté l'échec de leur travail d'intéressement avant d'annoncer la fin de le partie et il ne suffit que de quelques secondes pour que les enfants s'éparpillent et s'engagent dans d'autres pratiques ludiques.

Autrement dit, si l'on peut (ren)forcer l'engagement situationnel au sens de *commitment*, il ne conduit pas forcément à une implication personnelle, un engagement au sens de *involve-*

19. Joule et Beauvois (2002, en particulier le chapitre 9) donnent de nombreux exemples liés à l'éducation – et on reviendra sur la « pédagogie de l'engagement » (Joule 2003, 2005) – tandis que Durler (2015) en fournit une analyse détaillée dans le contexte scolaire derrière la rhétorique de l'autonomie devenue obligatoire.

ment nécessaire pour aboutir à l'absorption recherchée (*engrossment*). Pour cette raison, on va explorer la vulnérabilité de ce cadre mais avant cela, il reste à décrire l'autre cas possible quand les engagements ne sont pas alternés.

3.4 Des engagements continus

En continuant de filer la métaphore du courant électrique pour appréhender la distribution alternée et la succession des engagements, il s'agit dorénavant d'envisager la possibilité quand le courant est « continu ». Sans interruption ni transformation ritualisée de l'engagement principal, on observe des situations où cohabitent les jeux initiés par les enfants et les « *jeux dirigés* » des animatrices. C'est le cas dans la situation introductive où l'engagement débuté par l'animatrice se déroule en même temps que d'autres pratiques nommées ici « parallèles » en référence aux travaux de Sirota (1988) et Vásquez-Bronfman et Martínez Navarrete (1996).

Pour reprendre le vocabulaire goffmanien, une même place ou un même lieu accueille plusieurs rassemblements focalisés, une « situation à multiples foyers » (E. Goffman 2013) dont aucun ne semble prévaloir. Même si la revendication du caractère dominant d'un engagement peut survenir, l'absence d'engagement principal lié à la situation reste établi. Chaque rencontre dispose de ses participant·e·s ratifié·e·s – généralement selon les relations affinitaires – et à part quelques intrusions ou provocations, les rencontres ludiques – voire les parties – peuvent coexister sans infractions notables. Pour donner un exemple hors du contexte des accem, le parc public ou l'aire de jeux peut rassembler cette configuration de la structure situationnelle (voir figure 3.3).

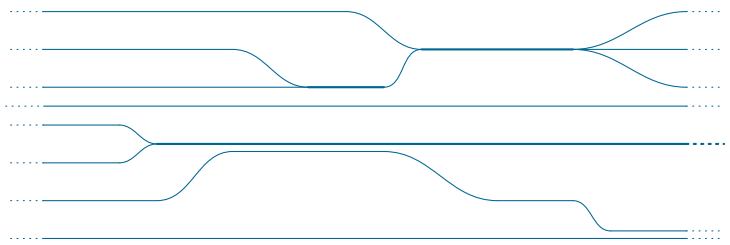

Figure 3.3 – Rassemblement multifocalisé et engagements continus

3.4.1 Une fluidité mouvementée

Tulipe jour 18	10h06. Alors qu'ils regardent le *Perplexus* et les emportes-pièces, Malo demande : « *On va jouer dehors ? – Oh oui !* » répondent Thomas et Harry. Sanaëlle dessine et Giacomo pleurniche. Sanaëlle tente une approche et lui propose un dessin à colorier mais il ne veut rien entendre et se détourne en se bouchant les oreilles.
jour 2	14h00. « *Bon, on joue maintenant ?* », le trio quitte la table et je retourne à celle des dessins. Zazie est avec Sylvain qui s'applique sur sa feuille. Masha est dans les coussins en train de lire une revue.
jour 18	18h04. Christian sort de la salle suivi de Quentin. « *On joue ?* » demande un. Puis ils commencent à courir et ils sont des « *fantômes* » et ils se tirent dessus avec leur main-pistolet. Poursuites…et

grimpes à travers la cour.

Sans revenir sur la rapidité avec laquelle les jeux sont initiés par les enfants ou leurs adaptations en cours de partie (voir section 2.3.1 page 71), la situation précédente rappelle l'importance des affinités aux fondements de la forme ludique enfantine. Entre deux parties ou d'autres pratiques, les enfants s'accordent sur leur prochain « engagement mutuel » par un « *on joue* » expéditif ou, parfois, un simple regard. Si certains s'étalent et investissent le temps alloué à cette occasion, on peut retenir deux traits structurants de cette fluidité qui peut paraître désordonnée, au premier abord.

Roseraie jour 8 12h42. Les filles de l'*Abalone* sont passées au *Memory* – Maud, Maélie –, cinq enfants assistent maintenant à la partie du *Puissance 4*, les mêmes sont restés sur le tapis avec le train. Il n'y a plus que des filles autour de la dînette et le groupe de trois garçons qui ont demandé le jeu viennent de commencer une partie.

Tulipe jour 7 13h56. Mario assemble des pièces et Arno le regarde. Quentin vient récupérer des figurines de dinosaures sur le tapis. Zazie récupère le *Trou de souris*. Les cours d'action, évoluent…

Séquence parmi des centaines d'autres, on peut régulièrement observer des cliques enfantines qui changent de jeux ou de jouets voire se déplacent pour d'autres lieux, mais restent ensemble.

Tulipe jour 3 14h51. Je croise Pauline, Selma et Masha qui galopent aussi comme des chevaux. Killian est allé rejoindre Zazie avec son diabolo. Il lui montre un geste et une technique et va chercher le sien dans la salle. Les deux frères et Sylvain ont rejoint Élias dans la cour carrée. Cela fourmille toujours.

jour 1 16h45. La situation se règle avec l'arrivée d'un autre garçon et lui propose de « *faire un piège pour le lion qui était dans la flaque* ». Nouvelle recomposition des petits groupes du bac à sable.

Dans ces cas, les pratiques ludiques des enfants restent stables et continuent – les poursuites, la manipulation du diabolo, l'exploration du bac à sable – et d'autres enfants viennent se greffer à l'engagement initié voire le quittent pour une pratique parallèle. Toujours inclues dans un réseau de relations, les deux sections suivantes détaillent la dynamique du *flow* enfantin en termes d'attractions et de répulsions.

Attractions contagieuses

Roseraie jour 7 12h02. À côté, un garçon demande au groupe de filles : « *Je peux jouer avec vous les filles ? – Non… on veut essayer de battre un record… – Vous savez qu'il en manque une ? – Non* ». Tentative ratée de s'inviter dans la partie entamée de *Memory*. Il regarde. Une autre demande : « *Je peux jouer ? – Non – Bah, au pire je reste là comme ça* » et elle retourne au *Perplexus*. Une des deux lui annonce « *après toi, je joue après toi !* » et elle la rejoint en posant le *Perplexus*. Partie partagée.

Scène ordinaire de la « *ludo-biblio* », les jeux initiés par les enfants s'offrent au regard d'autres qui ne sont pas encore engagés dans le cours d'une partie. Que l'accès soit refusé ou accepté, il reste possible d'observer la partie en cours ou d'initier un autre jeu. La structure de la situation peut accueillir des dizaines de rencontres focalisées, parfois dans la même pièce.

Tulipe jour 10 8h45. Dehors, Rémi et Ishan se poursuivent…avec un plus jeune. Les cerceaux sont utilisés pour emprisonner des enfants, dans une sorte de jeu d'attrape. Contamination. D'autres enfants s'y lancent et une alliance des plus jeunes s'établit contre les plus âgés. Ishan et Quentin se délivrent mutuellement et s'échappent à nouveau.

jour 8 10h35. Manon et Zazie se font des « *piqûres blanches* » et Ishan les rejoint. « *Fais-le moi, fais-le moi…* » alors qu'elle le tapote avec une craie blanche sur le bras après s'être assis sur un probable siège d'auscultation. Embarquement sur la chaise, et Rémi les rejoint. Au tableau, Inès et Clara dessinent, tandis que Valentine les regarde. Ishan gagne une fessée de Zazie, qui rigole. Les soins continuent.

Comme l'indique la notion de « magnétisme social » de Strandell (1997, p. 455), le moteur des pratiques ludiques enfantines que sont les relations sociales se redoublent d'une dimension particulière : « être là où est l'action » (Sutton-Smith 1997, p. 102). À la manière du (fou-)rire, l'attitude ludique peut être perçue comme contagieuse et attirer de nouvelles personnes si ce qui est observé ou donné à voir, le *fun* éprouvé, invite à rejoindre la partie. Que ce soit dans la cour ou un même lieu, les divers engagements de la situation sont visibles et, parfois, accessibles offrant ainsi plusieurs possibilités pour les enfants qui ne seraient pas encore engagés, soit autant de facilités pour entrer dans le cours d'une partie.

Roseraie jour 7 12h31. Au ping-pong, tous les enfants se sont réunis sur la même table en train de faire une « *tournante* ». Il y a quatre garçons et une fille. Dès qu'il y a deux éliminés, ils rejoignent la deuxième table pour échanger quelques balles. À la fin de la « *finale* », ils retournent sur la table principale…et ils reprennent la « *tournante* » avec des vies supplémentaires.

jour 5 12h35. En parallèle du caisse à caisse, les garçons font du badminton. Dès que c'est leur « *relève* » ou leur tour, ils changent de jeu très rapidement. Le badminton est comme la salle d'attente du caisse à caisse.

Comme le note Fine (1986a), à certains moments d'une partie, l'attente de la « *relève* » ou d'une élimination pouvait prendre du temps et peut générer des engagements latéraux (*side involvements*) avec la deuxième table de ping-pong ou les raquettes de badminton. Tolérés par la flexibilité des règles adaptées [20] et la faible structuration de la situation, ces engagements subordonnés participent de l'engagement dominant en évitant un éventuel désengagement de la partie principale.

Répulsions tumultueuses

Tulipe jour 18 11h31. Malo, Harry et Giacomo creusent le sable et remplissent des pneus de sable. Mathias s'invite et reproduit les mêmes actions. Malo hurle tout comme Harry…juste à côté. Et il commence à le poursuivre en criant. Malo reprend en écho. Ils estiment que Mathias leur a « *pris une pelle* » alors qu'il l'a juste récupérée plus loin. Corentin s'étonne et se lève de son banc pour le bac à sable.

Roseraie jour 6 16h28. « *Je peux jouer avec vous ?* » demande un garçon aux filles devant *Abalone*. Face à leur refus, il les embête avec une bille rangée et leur fait du chantage : « *Je continue tant que je joue pas avec vous* ». […]

20. Concernant l'usage du terme *informal*, on peut traduire ce terme par « informalité » (E. Goffman 2013, p. 170) plutôt que « informel ».

Même si les animatrices peuvent rencontrer des difficultés en se confrontant aux infractions enfantines, il ne faudrait pas croire que les jeux initiés par les enfants se déroulent sans anicroches. Cette scène peut paraître caricaturale, elle n'en est pas moins ordinaire. De la même façon, on ne s'attarde pas ici sur les relations entre filles et garçons sujettes à de nombreuses provocations, attaques, invasions et poursuites déjà analysées par de nombreux travaux (Delalande 2001 ; Thorne 1993). Il s'agit plutôt de mettre en avant d'autres types de relations qui ne sont pas liées à leur dimension genrée lorsque des menaces oscillent entre le chantage et la délation dont les histoires de Malo donnent un premier aperçu (voir section 2.3.1 page 73).

Roseraie jour 5

12h41. En bibliothèque, quelques filles écrivent au tableau : « *la date et l'exercice* », une « *dictée* », des « *calculs de maths* ». Elles jouent manifestement aux maîtresses. À côté, deux filles dessinent et sont rejointes par une troisième : « *Je ne suis plus la copine de Sophie et de Charline, tu sais pourquoi ? Parce que au jeu des tortues j'étais sur le point de gagner et elle a dit que c'était à elle…* » Une discussion s'engage sur qui est copine avec qui, etc. et comme Éléonore joue avec Sophie elle « *n'est plus sa copine* ».

L'issue d'une partie et les façons de jouer peuvent entraîner des conséquences réelles dans les relations enfantines. En particulier, la scène suivante m'a marquée par sa tonalité dramatique.

Roseraie jour 6

16h42. Dans le fond du rassemblement, un groupe de trois garçons discutent sur les jeux auxquels ils vont jouer. L'un explique qu'il « *en a un peu marre de jouer à Pokémon* » et leur discussion glisse sur ce que « *font les meilleurs amis* ». « *Normalement, c'est ceux qui…et vous êtes mes deux meilleurs amis…* » À un moment, les deux autres s'assoient sur un banc à côté du préau. Le troisième continue face à eux : « *Réfléchissez bien à ce que je viens de dire…* » alors qu'il s'en va. Il revient et relance. « *Et ça vaut aussi pour toi André parce qu'après je serai peut-être plus ton ami !* » Le ton est grave, presque solennel. Les deux ont l'air penauds voire tristes. Quelques minutes plus tard, ils n'ont pas bougé et discutent. Le troisième déambule seul dans la cour.

16h52. Alors que je sors du préfabriqué dans la cour, les deux garçons précédents sont toujours assis sur le banc. L'un pleure à côté d'une fille – sœur ou copine ? – et leur « *meilleur ami* » est assis sur un autre banc en train de regarder les joueurs de ballon au caisse à caisse…

17h02. L'intrigue continue. Les deux garçons ont rejoint le troisième qui était reparti sur son banc avec la fille copine-sœur. Une discussion s'entame à trois et la fille non loin. Je croise Audrey qui me donne quelques explications qui sont proches de mes suppositions. « *Loris a rendu triste Mathis et André* » qui n'avaient plus d'amis sans lui.

17h24. « *Mathis est triste parce que Loris l'a ignoré toute la journée* » dit sa voisine, Ludivine. À qui il rétorque : « *Ça ne fait pas plaisir ce que tu dis et t'aimerais pas être à ma place* ». Je m'immisce en lui demandant « *si c'est sa sœur* ». En fait, c'est une de ses copines, ils sont « *ensemble dans la même classe depuis longtemps* » et avant, c'était « *son amoureuse* ». Mathis revient. Elle me dit que j'aurai « *pu le deviner parce qu'il n'y a pas 15 façons de devenir ami* ». Vu mes yeux étonnés, elle rajoute : « *Ben, en jouant ensemble !* » Je ne peux qu'approuver et elle me raconte qu'elle « *avait essayé de le consoler tout à l'heure* », dans la cour. Je les laisse à leurs histoires qui ne sont pas simples.

Aux attractions contagieuses répondent des répulsions, plus ou moins ludiques dans le cas des *cooties* (Samuelson 1980 ; Thorne 1993), où le rôle des relations affinitaires reste central. Néanmoins, et même quand les copines ou les copains sont absents ou partis, il reste possible d'assister à d'autres engagements et, parfois, s'y inviter. Dès lors, comment s'insèrent

le ou les « *jeux dirigés* » organisés par les animatrices ? Comment effectuent-elles leur travail d'intéressement ? Comment s'en retrouve-t-il affecté ?

3.4.2 Un travail d'intéressement adapté

Du fait de la distribution des engagements et la structure de la situation, les pratiques animatives restent équivalentes mais les procédés d'engagement [21] utilisés subissent quelques arrangements par rapport à leur version précédente. Évidemment, l'allocation diversifiée des engagements affecte forcément leur « régulation » qui contraint « à peine les participants à montrer du respect pour le rassemblement » contrairement à la situation précédente fabriquée par les animatrices où « une forte dose de respect est requise » (E. Goffman 2013, p. 169).

Une « *pub* » incitative

Roseraie jour 7	11h51. […] Ils sont cinq garçons au caisse à caisse, quatre au ping-pong, quatre copines discutent, un garçon et une fille sautillent sur la marelle, deux filles et un garçon suivent une action commune dont je ne saisis pas le sens. En passant, Sandrine leur demande : « *Ça vous dit de continuer les robots ? – Euh… oui – Mais moi, j'ai perdu le mien – Moi aussi…* » Du coup, elle les invite à les chercher avec elle et la rejoindre dans la salle d'arts plastiques. Ils y vont peu après.
jour 2	11h53. Alexia demande à un groupe de « *grandes* » : « *Ça vous dit de jouer avec Lucie ? – Non…* » La réponse est claire. Elle transmet au talkie-walkie comme quoi elles ne « *veulent pas aller en ludothèque* » malgré que Lucie, l'animatrice, « *s'ennuie toute seule* ».

Si l'on retrouve la même tournure rhétorique de la sollicitation mentionnée ci-dessus, les questions posées par Sandrine ou Alexia restent ouvertes dans la mesure où les enfants peuvent refuser leur invitation. Sans s'attarder sur la possible culpabilisation tentée par l'animatrice, l'invitation peut prendre des formes plus insistantes pour capter un public rétif quitte à verser dans le registre de la séduction (Cochoy 2004) ou comme l'observe Herman (2007b, p. 49) quand « les directeurs des structures étudiées demandent aux animateurs de "vendre leur activité", c'est-à-dire de convaincre les enfants d'y participer ».

Roseraie jour 1	16h50. Autre scène intéressante entre un animateur qui passe voir des enfants, de groupes en groupes. « *Tu veux faire un robot ? – Non… – Mais viens voir au moins…* » La jeune fille part malgré le ton suppliant. Un autre demande « *à quoi ça ressemble* » puis il lui montre quelques exemples… mais, vu sa moue, il n'a pas l'air motivé. Axel propose à Julien de lui « *faire de la pub dans la cour* ». Il est dans la salle du « *labo* » où la fabrication de robots continuent, et ce même « *atelier* » avait eu lieu à midi.
jour 4	16h42. Au « *labo* », « *l'atelier cuisine* » est installé avec les ingrédients sur la table. Lucie rentre et annonce : « *On va se laver les mains* » et continuer à chantonner avec cinq ou six enfants derrière elle. Elle annonce au talkie-walkie à ses collègues : « *En ludo, s'il vous plaît, faites de la pub pour la cuisine !* »

Face à la possibilité de prendre part aux cours d'action engagés par les animatrices, les enfants peuvent simplement passer et observer ce qui se passe, partager une remarque ironique « *Wow l'ambiance ici ! C'est bon y a pas trop de monde ?* » (jour 1, 16h55) avant de sortir.

21. Dans la troisième partie, on revient sur d'autres procédés d'engagement trop peu présents à Roseraie ou Tulipe pour être significatif de la structure de la situation que d'une pratique animative personnelle.

Des clôtures protectrices

Roseraie jour 6 11h53. En arrivant, je décompte 17 enfants dans le gymnase, soit un peu plus que les 14 prévus, dans un cadre qui a l'intérêt de les faire se regrouper avant. […]. Pour l'instant, « *l'atelier gym* » commence par un échauffement sous la houlette de Lucie et Alexia. […]

Que ce soit un « *atelier* » autour de *Pokémon* (jour 8, 12h44), un jeu coopératif organisé par la directrice (jour 4, 11h57) ou pour « *jeu sportif* » (jour 8, 12h01), ce sont autant de « *jeux dirigés* » qui se sont déroulés dans le gymnase à Roseraie et on trouve des exemples similaires à Tulipe. Pris dans le flot continu des engagements initiés par les enfants, les animatrices s'aménagent ou s'arrangent des clôtures pour sécuriser la fabrication d'un rassemblement focalisé. Néanmoins, ce ne sont pas de simples « clôtures conventionnelles » (E. Goffman 2013, p. 151-153) laissant comprendre aux personnes spectatrices leur indisponibilité, mais plutôt des frontières physiques qui sécurisent les interactions et soutiennent leur focalisation en limitant les perturbations devenues extérieures.

Roseraie jour 4 12h03. « *Nico, y a de la place ?* » demande un enfant à la porte du gymnase. « *Oui, il y a de la place… – Non, ce n'est que pour le cycle 3 reprend Audrey – Ah, alors, tu sors* » corrige l'animateur.

jour 5 12h13. Dans le couloir, dans les escaliers, un enfant me demande : « *Il y a de la place pour la ludo ? – Je sais pas* ». Il se rend ensuite dans la salle et je devine qu'il va demander l'autorisation à Nico.

En plus de l'espace clôturé, les animatrices peuvent contrôler l'accès à la pièce protégée, réduire les entrées ou les sorties en officialisant les participant·e·s ratifié·e·s et limiter le nombre de personnes coprésentes. En aménageant les conditions situationnelles, les animatrices peuvent ainsi effectuer leur travail d'intéressement sans qu'il soit soutenu par des parenthèses conventionnelles ritualisées et tenter de capter les attentions des enfants. Et ce, malgré le magnétisme social plus ou moins mouvementé qui peut se dérouler au même moment dans d'autres lieux.

3.4.3 Le mystère de l'activité conjointe

Roseraie jour 3 12h15. Sandrine passe devant le ping-pong et fait le pari de jouer contre un joueur. Le niveau sonore diminue et une tournante s'engage alors qu'elle a récupéré une raquette. Quelques minutes après, elle les quitte avant d'aller discuter avec Axel et Tom, duo posté au centre de la cour.

jour 4 17h44. En ludothèque, le carrom, l'*Abalone*, le *Mastermind*, le *Lynx* et le *Uno* sont encore là. Marc joue contre un enfant… mais encore une fois, c'est assez rare et je n'ai pas vu l'initiative ou l'invitation.

En appliquant la ficelle de la « substruction » (Becker 2002, p. 283) reprise à Lazarsfeld et Barton (1951), il resterait à étudier une dernière possibilité. Les scènes précédentes montrent comment les enfants s'engagent dans des pratiques ludiques mais aussi comment les animatrices – par un travail de structuration et d'intéressement – tentent de mobiliser les enfants au sein de leur engagement. Dès lors, et comme le fait Sandrine à la différence de ses deux collègues, on pourrait s'attendre à ce que des animatrices suivent ou rejoignent des engagements, voire une partie, entamés par des enfants pour partager un « engagement mutuel ». Situation que j'ai rarement observé, ce fût l'objet d'un échange avec la direction de Roseraie lors de premiers

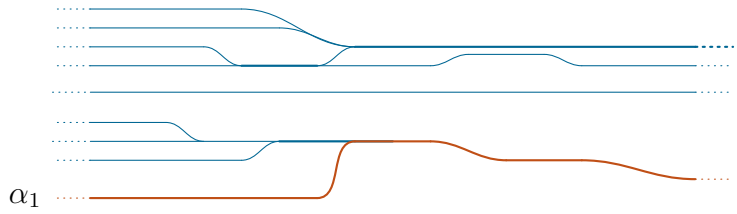

FIGURE 3.4 – Engagement rejoint et redirigé par une animatrice

retours de terrain (voir annexe B.2 page 564) et SANDRINE a partagé le même questionnement. Le schéma donne un aperçu de cette possibilité et différencie la ligne de l'animatrice (voir figure 3.4).

Roseraie jour 6	16h26. Ludothèque, toujours, un enfant propose de jouer au carrom à FRED. Il accepte à la condition de « *faire les règles qu'il connaît, les vraies* ». Et c'est lui qui installe les pions sur le plateau en interrompant le garçon : « *Attends, je le fais, je le fais !* » et présente « *son jeu, c'est un jeu de concentration* ».
jour 2	12h19. […] De son côté, l'animateur participe à une partie de *Uno*. Une fille pose un zéro et annonce : « *J'échange mes cartes avec Diane… – Non, non, je refuse, t'as mis un zéro ! – Ben oui, dans mes règles, on change de jeu* » argue la première. L'animateur est dubitatif quand l'impétrante le regarde mais Diane refuse toujours

Lors de l'analyse des données, le mystère de l'activité conjointe d'enfants et d'une ou plusieurs animatrices s'est en partie éclairci. S'il y a une activité conjointe ou rejointe par des animatrices, elle se déroule majoritairement dans la « *ludo-biblio* » à Roseraie ou dans la cour à Tulipe. Pour autant, on constate souvent un désaccord à propos des « *vraies règles* » qui finissent par s'imposer. Est-ce encore une activité conjointe où la participation d'une animatrice, par la structuration implicite, transforme le jeu initié en « *jeu dirigé* » ? De la même façon, SATTA (2011b, p. 262) montre les difficultés des *play-assistants* à participer et suivre les pratiques ludiques des enfants, ce qu'elle analyse par leur difficulté à se détacher de leur « rôle d'adulte ».

3.5 L'épreuve de la convergence

Sans reprendre la métaphore électrique ou hydraulique, on peut dessiner l'épreuve de l'engagement avec une métaphore musicale. Que ce soit dans un orchestre symphonique ou un *band* de jazz, on peut imaginer l'animatrice dans la direction du groupe dont le rôle est de (faire) « jouer » la partition annoncée au programme – un « *jeu dirigé* » – en ouvrant le morceau par un tempo, en battant la mesure, en insufflant l'énergie, en introduisant des nuances dans l'interprétation – des « *variantes* » –, en conduisant et en coordonnant le « jeu » des musicien·nes. En quelque sorte, le rôle vise un accord sans dissonance, un arrangement cohérent, au diapason, une forme d'unisson de l'ensemble sans incidents ou d'engagements secondaires. Avec d'autres termes, il s'agit de faire converger un ensemble de lignes d'action telle une conversation qui se focalise sur une personne (E. GOFFMAN 2013, p. 164).

À travers les schémas qui parsèment les sections précédentes, un processus se dégage

manifestement en suivant la direction des lignes d'actions respectives. De l'ouverture à l'intéressement, les pratiques animatives visent prioritairement l'*unification* en un engagement principal et dominant l'ensemble des pratiques enfantines soit en les interrompant pour fonder un nouveau cadre soit en promouvant les engagements qu'elles dirigent. Inversement, on peut dessiner un processus de *diversification* qui voit plutôt l'éclatement d'un engagement principal en une pluralité d'engagements dont aucun ne serait déclaré ou conçu comme dominant. Dans le cas d'engagements alternés, unification et diversification sont des processus exclusifs tandis que dans le cas d'engagements continus, l'unification peut être considérée comme partielle et incluse au sein de l'ensemble des engagements en cours mais totale pour la partie des personnes directement concernées.

Conduire, coordonner ou distribuer les engagements n'est pas propre au monde de l'animation, loin s'en faut. En tant que métier de service – ou de « l'interaction humaine » ou encore « relationnel » (Demailly 2008) –, la réalisation de son faisceau de tâches est dépendant des personnes auxquelles il s'adresse, ici les enfants, ce qui est moins fréquent. Cette section conclut le chapitre en explorant les conditions situationnelles des difficultés – ou des épreuves – rencontrées par les animatrices pour mobiliser et faire converger les lignes d'action dans une rencontre ludique et, si possible, sans divergences.

3.5.1 L'in-flexibilité de l'unicité et de la multiplicité

Dans le droit fil de l'analyse situationnelle (Joseph 1982, 2002 ; E. Goffman 2013, p. 239), on peut défendre l'idée que l'épreuve vécue par les animatrices est moins dépendante des propriétés sociales des personnes impliquées – leur formation ou leurs expériences professionnelles ou la « difficulté » des enfants – que du cadre partiellement fabriqué et arrangé. Pour reprendre le postulat goffmanien visant à réhabiliter la « situation négligée [22] » (E. Goffman 1964, 1988b), l'analyse doit (re)considérer les « propriétés situationnelles » (E. Goffman 2013, p. 165-168) des rencontres – ludiques ou non – et leur vulnérabilité.

Un rassemblement focalisé est régi par un ordre et des règles, des propriétés situationnelles qui orientent et guident les engagements – rendus accessibles ou non – des personnes, leur distribution et le degré attendu d'implication selon des « marges de désengagement » variables (E. Goffman 2013, p. 53-56). Fixant ses propriétés, un établissement définit les conduites appropriés et les « engagements occultes » et « un membre peut faire office de gardien de l'ordre de la situation, en contrôlant que tous les membres coprésents assurent une distribution convenable de leurs engagements ». Par exemple, une enseignante « peut interpréter le bruit et le chahut de ses élèves comme des formes d'engagement intolérable qui défient sa position d'autorité dans la salle de classe » (E. Goffman 2013, p. 192).

Cette situation, comme la tentative d'intéressement par un processus d'unification, restreint drastiquement les « marges de désengagement » afin de (main)tenir la focalisation ou la domination d'un engagement principal, quitte à l'extorquer. À l'inverse, la multiplicité des engagements admet des marges plus conséquentes et des arrangements possibles. Autrement dit, les séquences précédentes montrent la vulnérabilité du cadre d'un engagement unique ou unificateur par son inflexibilité, sa structuration, qui fait aussi sa consistance. *A contrario*, les

22. Postulat qu'on peut résumer par sa maxime : « Donc, pas les humains et leurs moments. Plutôt les moments et leurs humains » (E. Goffman 1967, p. 3) mis en avant par le titre de l'ouvrage édité par Yves Winkin (E. Goffman 1988c).

situations multifocalisées accueillent plus facilement des absences, des engagements parallèles ou des auto-engagements par leur souplesse. De retour à la situation de « folie » décrite par Strandell (1997) citée plus haut, on peut la comprendre à travers ses propriétés situationnelles : « Tous les enfants dans le groupe sont supposés participer à l'événement au même moment au même endroit » (Strandell 1997, p. 457).

Par extension, on comprend aussi la fragilité de la forme ludique animative à cause de son *unicité* mais aussi la nécessité de la présence d'un arbitre, garant moins des règles du jeu que de la situation fabriquée qui pourrait être modalisée et détournée par les enfants. De même, la *duplicité* de la forme ludique enfantine en assure la stabilité par des adaptations – des règles, du lieu, du moment – dans la mesure où l'enjeu reste les relations sociales mises en jeu (Fine 1986a). *In fine*, cette analyse situationnelle permet de saisir comment l'épreuve des animatrices relève, aussi, des cadres fabriqués.

3.5.2 Désengager pour (ré)engager

Tulipe jour 12

10h40. « *Les loulous, on va se rassembler !… mais vous pouvez laisser le jeu comme ça !* » Je n'aurai pas attendu longtemps la confirmation. « *Arno, Quentin, venez-là ! Lucien laisse les cartes* ». Léa continue de rabattre les enfants vers le tapis. « *On peut les laisser ? – Oui, on est pas nombreux cette semaine donc on peut…* » dit-elle en brassant de l'air.

jour 10

14h29. « *Là ! J'en ai marre, on range, on arrête ! Les garçons, ce n'est plus le moment de faire des perles et on va sur le tapis !* » s'exaspère Carole. « *Herman, Loïc, Quentin, on ne vous dérange pas ? Ça ne va pas du tout ! Vous êtes en vacances certes mais il y a des règles !* » Rappel à l'ordre général… « *Sur les livres, les cartes, les perles, les scoubidous… Après c'est les animateurs qui rangent… Nous aussi, on veut avoir des temps libres…* » continue Carole venue aider Léa.

Ces séquences pour le moins explicites rappellent que, au-delà du rituel protocolaire à appliquer, l'arrêt des pratiques enfantines engagées peut devenir une épreuve lorsque l'absorption entraîne autant de répétitions qui usent la patience des animatrices. Cependant, il s'agit surtout ici de souligner l'interruption préalable à la mobilisation des enfants ; le désengagement nécessaire à l'engagement. Avec d'autres termes, pour proposer un jeu, il faut interrompre au préalable les enfants en train de jouer. Qui plus est, et selon les techniques de cadrage, le « *jeu dirigé* » conduit par les animatrices peut se confronter à des écarts et des engagements secondaires – souvent ludiques – qui seront certainement recadrés par les animatrices. En résumé, pour faire des jeux, il faut à la fois interrompre puis empêcher de jouer. Dès lors, comment procéder à l'engagement des enfants par leur désengagement ? On aboutit à une proposition qui peut paraître paradoxale mais qui constitue le « drame social du travail » (*work drama*) des animatrices (E. C. Hughes 1996b), au quotidien.

Roseraie jour 1

11h41. Du matériel est sorti : ballons, cordes. Un ballon de foot qui rejoint l'attroupement sur le terrain de hand-basket-foot. Une animatrice est là pour poser quelque chose que je ne vois pas. Ça commence qu'à son départ. Un animateur arrive pour jouer avec eux, tout sourire. Au centre de la cour, deux animatrices discutent tout en observant leurs abords qui fourmillent.

11h47. Audrey demande à sa collègue : « *On y va ?* » Sa voisine acquiesce et dit : « *Allez… on range le ballon et on va en activité !* » à un groupe d'enfants avant de claironner : « *On va en activité !* » et elle appelle les enfants encore jouant, absorbés. Le matériel est rangé dans les caisses sous le préau et les enfants se répartissent sur des espaces particuliers dans la cour et attendent. Un

> animateur est positionné au même endroit. Un groupe est bien plus important que les autres, un ou deux enfants sont partis chez les « *robots* », un « *atelier* » proposé.
> 11h50. Les enfants restés au « *temps libre* » courent vers le matériel rangé un peu avant tandis que les autres suivent un animateur. Un ping-pong se lance avec neuf garçons et un animateur non loin qui observe. Deux garçons jouent avec la corde à sauter dans un coin, des filles discutent, d'autres jettent des feuilles en l'air. Sur le terrain, un jeu étrange se déroule avec un ballon de hand-ball.

Comment appréhender cette alternance des engagements et les parenthèses brusques apposées ? La rapidité et l'efficacité des enfants pour initier des jeux – et s'engager – avant ou après un « *jeu dirigé* » redoublent ce paradoxe. En effet, de nombreuses situations témoignent de la capacité des enfants à jouer sans l'intervention des animatrices. Naïvement, je m'étais interrogé : « pourquoi s'échiner à organiser les jeux des enfants ? » (jour 3, 15h30) et après plusieurs journées d'observation, cette question condensait mon étonnement.

Interlude

La question reste encore valable mais elle n'est pas satisfaisante. Certes, il peut être commode de montrer comment les pratiques animatives empêchent les enfants de jouer mais cela serait proposer une interprétation limitée et moralement orientée. En prenant partie pour la « cause enfantine », point déjà discuté précédemment, ce serait investir une tendance ou un penchant de nombreux travaux sur le jeu à cause de ses ambiguïtés inhérentes (Sutton-Smith 1997). Comme souligné à propos de son enquête sur la récréation, Pellegrini (2005, p. 27) dénote la stérilité [23] d'une opposition entre deux groupes opposés de chercheur·e·s : « Un groupe voit le jeu à l'école comme une force libératrice quand l'autre le considère utilisé pour contrôler les enfants. » Or, il s'agit plutôt de poursuivre l'analyse situationnelle grâce aux outils goffmaniens qui démontrent leur heuristicité et d'éviter de faire du jeu « une valeur avant d'être un thème de recherche » (Brougère 2005b, p. 36).

Avant d'aborder de front ce paradoxe dans le dernier chapitre de cette partie (voir chapitre 5 page 149) en s'intéressant aux « perspectives » – au sens de Becker, Geer et al. (1961) – des animatrices, le prochain interroge l'inscription écologique des engagements et leurs canalisations. Si l'on peut abstraire des lignes d'action pour en saisir les vergences – divergente ou convergente –, il convient de réintroduire leur matérialité en s'attardant sur les implications de ce processus d'unification ou de diversification à propos des « objets dans l'action » (Conein, Dodier et Thévenot 1993). Le « modèle exploratoire » de Csíkszentmihályi et Bennett (1971) interroge justement le jeu à partir des « possibilités d'action » d'une situation, c'est-à-dire ce qu'on pourrait nommer ses *affordances* (Gibson 2014, 2015) ou ce qu'on préfère analyser en termes de *jouabilité*.

23. On en trouve un exemple dans le monde préscolaire avec le « débat sans fin » que décrit Brougère (2005b, p. 73) « entre ceux qui veulent préserver la liberté du jeu sans laquelle la pratique s'éloigne des justifications théoriques et ceux qui ne conçoivent une logique d'enseignement qu'à travers la direction impulsée au jeu par l'enseignante. »

Chapitre 4

Des jeux et les conditions de jouabilité

> Pas de jeu sans jouer, pas de jouer sans joueur.
>
> J. Henriot (1989, p. 108)

> Les jeux sont des activités bâtisseuses de mondes. Ils mettent en place une matrice d'événements possibles, une distribution des rôles à assumer pour que ces événements se déroulent, l'ensemble constituant le terrain pour l'action dramatique fatidique, un plan d'existence, une machine à signifier, un monde par lui-même, différent de tous les autres excepté de ceux que le même jeu peut produire en d'autres occasions.
>
> E. Goffman (1961b, p. 25-26) (traduit par Joseph 2002, p. 84-85)

Tulipe jour 10

14h52. Dehors, le hockey se déroule. Alex arbitre et donne les indications sur comment frapper la balle avec la tranche des crosses. Il demande « *plus de concentration aux filles* » dont Ève ou Tamara et Enora qui regardent passer la balle devant elles. De même, Imène semble avoir une belle capacité à attendre, quelque peu résignée, crosse posée, debout à côté des buts. Ishan n'aurait pas les « *oreilles assez ouvertes* » selon Alex qui lui fait signe. Ève annonce qu'elle « *fait une pause* ». Elle n'a « *plus envie de jouer* » à la question du « *pourquoi* ».
14h59. Loïc prend un but…et il se fait critiquer par Herman, son copain. Quelques larmes et Alex leur répète qu'ils ne « *sont pas assez concentrés* ». Herman et Loïc échangent de rôle, il devient gardien et il « *verra s'il y arrive mieux que lui* ». Puis Herman demande s'il y a un palet car la balle semble difficilement contrôlable avec des rebonds et une réaction au bitume de la cour…caillouteux…Je sens que la fin de partie ne devrait pas tarder vu l'arrivée de Carole.

Manifestement, même si l'animateur a employé l'ensemble des techniques promues, le rencontre ludique élaborée n'a pas provoqué l'engagement spontané attendu de plusieurs participant·e·s. Les relances répétées n'y changent rien et le *fun* attaché à cet engagement se distingue surtout par son absence. Si le « *fun* seulement est la raison suffisante pour jouer [aux jeux] » (E. Goffman 1961b, p. 17), que se passe-t-il sans lui ? Dans cette « rencontre ludique »,

les incidents perturbateurs ne semblent pas directement liés aux participant·e·s et l'animateur échoue à les intégrer ou à en réduire la portée. De ce fait, ceux-ci rendent impossible d'influer sur le déroulement de la partie par le déploiement des capacités des participant·e·s, empêchant leur absorption.

« Une interaction euphorique est souvent réalisée, jouer est souvent *fun*. » (E. Goffman 1961b, p. 39) Pour reprendre l'expression de E. Goffman (1983a, 1986a,b), la proposition défendue ici est de s'intéresser aux « conditions de félicité [1] » d'une expérience ludique à l'encontre de « l'élaboration d'une expérience négative » (E. Goffman 1991, chapitre 11). Interroger la félicité d'un jeu revient à savoir si les participant·e·s ont été absorbé·e·s, impliqué·e·s dans le cours de la partie, de l'euphorie plus que de la dysphorie (E. Goffman 1961b) ou ont éprouvé une « expérience optimale » (Csíkszentmihályi 1991, 2004) liée au *fun*. En ce sens, selon les degrés d'engagement, la félicité rencontrée ou non dans les situations ludiques fabriquées permet de mieux saisir les conditions situationnelles qui la soutiennent, que ce soit la structure de l'engagement dans la situation – impliquant divers procédés d'engagement dont un travail d'intéressement – ou le niveau de structuration de la forme ludique employée.

Selon Caïra (2011, p. 113), « les fictions et les rencontres sportives sont fondamentalement des procédés destinés à nous absorber, des matériaux pour élaborer un monde capable de nous transporter ». Mais que se passe-t-il quand l'ambiance d'un stade ne nous électrise pas ? quand un film n'arrive pas à nous immerger ? quand un concert ne nous transporte pas, une œuvre d'art nous laisse impassible ? L'embarras et le malaise guettent la situation. La réception des fictions peut, certes, interroger les dispositions (sociales) des récepteurs ou des réceptrices plus ou moins capables de lire ou saisir les œuvres produites, mais on peut aussi s'intéresser aux conditions situationnelles de cette réception voire à la conception des fictions produites et mises à disposition. En termes goffmaniens, on s'intéresse ici aux conditions de félicité à partir des moments d'infélicité ludique, quand « la situation s'effondre » (E. Goffman 1961b, p. 19), ou avec le terme de J. Henriot (1989), leur *jouabilité*.

Suivant cette proposition, ce chapitre prolonge la « micro-analyse de l'engagement situé » (Cefaï 2013a, p. 212) précédente par une « écologie des engagements » (Cefaï 2013a, p. 215) en s'intéressant plus particulièrement aux « propriétés situationnelles » (E. Goffman 2013) des rencontres provoquées par les animatrices, ce qu'elles offrent comme possibilités d'action. La focale sur les engagements des animatrices et des enfants et leurs distributions analysés précédemment est ouverte ou déplacée vers leurs appuis écologiques, leurs ressources et leur mise à disposition (Fine 1989) selon deux dimensions : leur accessibilité et leur disponibilité. On applique ici une autre ficelle beckerienne consistant à voir les « objets comme résidus de l'action collective des gens » (Becker 2002, p. 90, 331).

Mais comme le rappelle J. Henriot (1989, p. 216), « prises séparément, ni la situation, ni l'attitude mentale ne suffisent à faire qu'il puisse y avoir jeu », il convient de saisir le jeu ou l'activité au sein de l'occasion (sociale) ou l'événement dans laquelle elle s'inscrit ; la congruence entre la forme ludique et la formalisation sociale de la situation. Pour ce faire, on analyse dans un premier temps la *ludicité* des jeux et, dans un second temps, la *jouabilité* des situations.

1. Elle a été récemment remise au travail par Pecqueux (2008) dans l'étude des ambiances et dans l'analyse du travail du Samusocial (Gardella, Le Méner et Mondémé 2006).

4.1 La mécanique des jeux

Tulipe jour 11	17h40. En passant devant moi, Éliane me dit de « *marquer qu'elle va faire du toboggan* » et précise que celui-ci « *glisse méga-vite* » comparé à celui de « *la cour des grands* ».

Coupée dans le premier chapitre, la nuance rajoutée par Éliane trouve écho à une remarque de E. Goffman (1961b, p. 70) à propos du risque :

> Dans les activités ludiques enfantines, le risque à l'intégrité physique corporelle est souvent introduit, encore une fois sur une base graduée prudente du ni-trop-ni-pas-assez. Par exemple, les toboggans doivent être assez pentus pour constituer un défi, mais pas trop raides pour qu'un accident soit trop probable : un petit peu plus de risque qui pourrait être facilement géré semble faire l'affaire.

Mais comment estimer [2] ou mesurer ce « ni-trop-ni-pas-assez » qui semble profondément dépendant des personnes jouant ? Pour l'appréhender, la métaphore mécanique convoquée par J. Henriot (1989, p. 87-90) peut être utile. Elle s'appuie sur la vingt-sixième acception du mot « jeu » du dictionnaire Littré comme « espace ménagé pour la course d'un organe, le mouvement aisé d'un objet…donner du jeu, un léger jeu, trop de jeu à une fenêtre, à un tiroir ». À l'épreuve de la mécanique ludique, les deux cas suivants explorent le *jeu* de la structure ludique, qu'il soit « positif » pour la nourriture ou « négatif [3] » pour le *Time's Up!* (J. Henriot 1989, p. 89).

4.1.1 Le « jeu positif » de la nourriture

Tulipe jour 3	15h53. Les enfants sont assis et les premières bananes deviennent des pistolets ou des téléphones. « Étonnant » pensé-je. Les animatrices servent le liquide – lait au sirop, jus d'orange – tandis que des enfants servent le solide. Les autres discutent tandis que les premiers servis demandent : « *On peut boire ? – Mais oui, on peut boire…* » Nouvelle demande et nouvelle réponse : « *Tout le monde doit être servi* ».
jour 5	16h10. Tant bien que mal, les enfants sont assis en cercle. […] Les bananes, comme la dernière fois, se transforment en téléphone et pistolets.

Sans conteste, « on ne joue pas avec la nourriture » (Brougère et de La Ville 2011 ; voir aussi Mechling 2000) que ce soit avec les bananes ou d'autres aliments vu que « *ce n'est pas fait pour ça* ». De nombreuses scènes mettent en avant cette évidence partagée par des animatrices au moment du repas, mais aussi par des enseignantes ou des parents de manière plus générale. Il ne s'agit pas de questionner directement cette évidence mais plutôt de soulever une question subsidiaire, peut-être accessoire. Utiliser une banane comme un téléphone ou un pistolet,

2. Longuement cité (E. Goffman 1961b, p. 70-71), Redl (1956, p. 212-213) renforce ce relativisme quand il liste les « quelques éléments qui doivent intervenir pour qu'un jeu s'interrompt […] quand il n'est plus *fun* » et qu'il conclut par une interrogation : « Il y a des jeux qui s'arrêtent d'être amusants quand ils deviennent trop fantastiques […] ; il y en a d'autres qui s'arrêtent d'être amusants dans un sens inverse [s]'ils s'approchent trop près de la réalité […] Où est le trop loin ou le trop près ? C'est une question dont je ne connais pas la réponse. »

3. Ces deux notions sont reprises à son homonyme, Georges Henriot dans son *Manuel pratique des engrenages*.

parfois un sourire, est d'une évidence banale qu'on pourrait se demander comment les enfants n'en viennent pas à la transformer – ou modaliser – en d'autres objets.

Tulipe jour 2 13h11. À côté d'elles, une peau de clémentine devient un *Pac-Man* pour Benoît qui cherche à manger Grégory. Lui dégotte un bout d'emballage du Kiri qui devient un manchot qui marche en caquetant comme un canard. Les modalisations vont bon train. Les trois garçons regardent leur verre à ma suite et cherchent leur âge. « *J'ai un an ! – Moi, j'ai 48 ans…* » […]

Comme pour la peau de mandarine découpée ou l'emballage du fromage voire le numéro de série au fond du verre (Comoretto 2014a, p. 711-712), la réponse tient à la forme de la banane – induisant sa prise en main – qui (r)appelle l'usage d'autres objets ayant une forme similaire. Bien que ce ne soit pas un jouet ou un objet conçu pour être joué, la banane offre une possibilité de jouer quasi invariable. Comme le note J. Henriot (1969, p. 108), « il faut que le jeu soit joué, mais pour qu'il soit joué, il faut d'abord qu'il soit jouable ». On peut étendre ces premières réflexions à partir de cas négatifs, des aliments conçus comme des jouets – pour jouer – que sont les « ludo-aliments » justement étudiés par de La Ville (2011).

Tulipe jour 4 16h13. […] Les compotes sont distribuées par les animatrices et sont un « *ludo-aliment* » avec des grands sourires de différents styles et personnages – pirate, cow-boy…Placées sur leur vrai bouche, les enfants se parlent à travers leur nouveau sourire. Je vois deux échanges.

jour 5 12h49. Nouvelle indication de l'animatrice : « *Mangez votre Kiri* ». Et mes voisines se disaient, en les regardant : « *On va faire un mot avec toutes les lettres* ». Comme la dernière fois, les lettres sont récupérées sur les *Kiri* et, du coup, cela leur prend un peu de temps pour qu'ils soient mangés. […]

Au moment du goûter ou du repas, c'est l'occasion de retrouver des caractéristiques d'un ludo-aliment (Brougère 2011c) avec le conditionnement individuel rendant possible une « consommation itinérante » ou l'emballage doté d'une image représentant tout ou partie d'un personnage voire la possibilité d'une identification à travers les lettres détachables. S'il est admis, culturellement et socialement, que les jeux avec la nourriture sont proscrits à table (Diasio et Mathiot 2011) en dehors des occasions festives (Mathiot 2011b), les ludo-aliments deviennent un cas négatif parce qu'ils visent justement à produire une activité ludique pour soutenir la « captation » d'un jeune public (Barrey, Baudrin et Cochoy 2010, 2011) ; sans que celui-ci ne soit dupe pour autant (Berry et Roucous 2011).

Contrairement à la banane devenue pistolet, l'enquête de Mathiot (2010, 2011a) montre cependant un grand écart entre « jeu prescrit » et « jeu réel » avec les ludo-aliments qui, bien qu'attrayants, ne sont pas reconnus si amusants par les enfants. Par ailleurs, d'autres aliments se prêtent aux bricolages et sont rapidement insérés dans les cultures enfantines entre pairs dont les échanges (Comoretto 2014b, 2015). Malgré leur conception ludique, déterminée pour être jouée en introduisant du « jeu », ces aliments ne se prêteraient pas si aisément au jeu ? Ces ludo-aliments sont-ils encore jouables ?

4.1.2 Le « jeu négatif » de la sportification

Tulipe jour 10

15h06. Ce sont des « *secondes de pénalités si jamais* », elle les « *prévient encore* ». Léa représente les règles du *Time's Up!* et « *c'est elle qui donnera les mots* » et les équipes n'ont pas la possibilité de « *les passer, c'est interdit* ».

15h09. Côté *Time's Up!*, le passage avec un mot est assez difficile à respecter. La tentation est grande d'en dire plus. Ça se lève et ça se marche, ça mime en même temps… La tension monte, ça sautille… mais cela discute aussi entre les équipes. Je suis trop loin pour entendre la teneur des échanges : à propos de la partie ou autre chose ? Ils ont l'air tout de même « *pris dedans* ». Je m'approche.
15h12. Clara, Inès et Élodie, puis Valentine discutent avec Lucien, de manière intermittente. Elles espèrent que « *les mimes, ce sera beaucoup mieux* ». Léa compte les points des équipes… mais tente aussi de faire des liens et des passerelles entre les mots à deviner. Elle reproche aussi à Valentine « *d'aider son équipe* » et récolte des secondes de pénalités… ou de bonus à l'équipe adverse alors que l'animatrice chronomètre avec son téléphone.

15h38. […] À l'intérieur, Herman, Loïc, Clara et Enora lisent sur le tapis un bouquin, en fait toute la première équipe. Et l'autre équipe participe avec Léa qui propose des mots à faire deviner en le soufflant à l'oreille d'un enfant. Le principe du jeu du chapeau – ou du *Time's Up!* – est quelque peu modifié par l'animatrice qui centralise les mots et les choix qu'ils doivent faire deviner mais aussi tout le processus pour sélectionner les mots ou l'opposition spectaculaire entre les deux équipes. Qui plus est, le deuxième groupe aurait pu participer comme dans les règles originales.

Popularisé par la commercialisation du *Time's Up!*, le jeu traditionnel dit « du chapeau [4] » est ici transformé par l'intermédiaire de l'animatrice et de son travail de structuration déjà décrit dans le premier chapitre. Ce « *jeu dirigé* » prend place dans une salle avec un groupe d'enfants divisés en deux équipes mises en compétition dont la victoire dépend du score tenu par l'arbitre et animatrice qui dispense des « *secondes de pénalité* ». On retrouve alors les caractéristiques d'une sportification.

Avant d'entrer dans les détails du système de règles ou de la structure ludique, le principe commun consiste à faire deviner, à son équipe dans un temps limité, plusieurs fois un même ensemble de personnages (réels ou fictifs) et, généralement, en trois [5] manches dont la difficulté va croissante : en utilisant autant de mots que l'on souhaite puis un seul mot et enfin avec un mime (silencieux). La mécanique repose sur le premier tour – où tous les personnes sont passés en revue avec un ensemble de propositions – qui est une préparation au deuxième – où il devient possible de deviner avec une seule proposition du tour précédent – qui est une préparation au troisième tour – où on peut se contenter de mimer la proposition unique. À ce principe peut s'adosser deux ou plusieurs équipes et l'utilisation des mêmes personnages aux manches suivantes nécessitent de mémoriser les indications et les propositions des adversaires, maintenant ainsi un intérêt continu.

En détails, il est possible de noter plusieurs modifications parmi les règles qui changent les façons de jouer et, de fait, les actions autorisées. Traditionnellement, le jeu du chapeau commence par l'écriture d'un certain nombre de personnages par les participant·e·s puisant dans leurs références sur des morceaux de papiers pliés et rassemblés dans un chapeau. En

4. Bien évidemment, selon les régions, il peut adopter d'autres appellations.
5. Ici encore, des variantes peuvent exister avec une quatrième ou une cinquième manche.

s'en tenant aux règles du *Time's Up!*, chaque participant·e· reçoit un chiffre défini de cartes de personnages considérés « célèbres » – et selon les versions, issus de plusieurs domaines – et peut en changer deux. Dans son « *jeu dirigé* », Léa a décidé des mots devinés par les enfants. Durant la première manche, il est possible de « passer » et de changer la carte ou la papier, que ce soit dans la version populaire ou commercialisée. Par contre, et comme l'animatrice le précise, « *c'est interdit* » et, qui plus est, les deux équipes n'ont ni utilisé les mêmes mots ni joué de manière alternée. Est-ce encore un *Time's Up!* ou un jeu de mimes ? Que font les enfants qui ne doivent pas (faire) deviner les mots ? Ils lisent, discutent voire attendent, c'est-à-dire adoptent des engagements latéraux ou secondaires.

Cette longue comparaison permet d'interroger les effets de la structuration opérée par l'animatrice. À trop réduire le jeu de la structure ludique, le risque est que la mécanique ludique se grippe voire s'interrompe. Est-ce que les enfants qui lisent ou discutent jouent encore ? Dans quelle mesure le resserrage de la structure [6] ne la rend pas moins jouable ? Comme le notent Ost et Kerchove (1991, p. 165) : « trop de jeu et tout se disloque, la partie verse dans le non-sens ; pas assez de jeu et tout se bloque, le sens se fige en une répétition stérile. » Le jeu se niche dans cette latitude, cet espace de flottement, cette « distance mesurée » sans quoi « le piston ne pourrait pas *jouer* à l'intérieur du cylindre », l'engrenage ne pourrait entraîner, le jouet ne pourrait être joué. « C'est dans l'entre-deux que se passe et que passe le jeu » (J. Henriot 1989, p. 88). Pour aller plus loin, peut-on estimer ou mesurer cette distance constitutive d'une jouabilité ?

4.1.3 Du jeu dans la structure ludique

Pour décrire les engrenages de la jouabilité, Lardinois (2000) propose à la suite de sa thèse des « indices de ludicité » qui déclinent les cinq critères retenus par Brougère (2005b) et fournit un ensemble d'indicateurs – ou des « sous-critères » – pondérant la dimension de second-degré, la prise de décision, la frivolité, l'incertitude et les règles. Par ailleurs, dans leur exploration de « comment la nourriture devient *fun* », de La Ville, Brougère et Boireau (2010) confrontent de manière identique ces produits et leur conception avec ces mêmes critères. Pour revenir à l'exemple du *Time's Up!*, on perçoit comment la version sportifiée réduit les prises possibles de décision par un système de règles fermé réduisant d'autant l'incertitude de l'issue en comparaison à la version traditionnelle. De même, le score et la valeur attribuée à la victoire comptabilisée pour le classement des « *Olympiades* » questionne et minore la dimension frivole du fait des conséquences de la partie.

Ainsi, la différence structurale entre la forme sportifiée d'un jeu et la « forme ludique », en tant que concept analytique (Brougère 2005b), informe d'une jouabilité réduite ou restreinte par le travail de structuration de l'animatrice. Cette moindre congruence entre les deux formes permet de comprendre comment ce jeu est moins joué et génère des engagements secondaires voire un désengagement par l'utilisation de ressources inconvenantes au déroulement de la rencontre ludique (livre, revues) qui pourrait provoquer un « incident » (E. Goffman 1961b, p. 55) comme lorsque l'animatrice doit les menacer de « *secondes de pénalité* » (jour 10, 15h04 ; 15h06). Même s'il y a une homologie entre le jeu et le sport (Brougère 2005b), on peut s'appuyer sur les critiques de « l'assimilation du sport au jeu » de Ronan David et Oblin (2012, 2017) pour avancer l'idée que le sport – ou la forme sociale sportive (Dugas 2007) –

6. En utilisant la notion de « liberté ludique », Duflo (1997, p. 133) décrit des jeux plus ou moins « riches ».

est moins jouable que les jeux traditionnels dont elle est issue (Parlebas 2003b) de par une codification inflexible.

Tulipe jour 3

14h38. Carole hésite vus les résultats qui donnent le hockey vainqueur. « *Sinon, on fait deux jeux…* » Élias exulte et montre son contentement – il fait du hockey en club – quand d'autres protestent ouvertement à propos du résultat, ils auraient préféré un « *autre jeu* ».

Néanmoins, il convient d'apporter une nuance avec l'engouement pour la partie de hockey d'Élias qui aide, juste après, à la mise en place du terrain et du matériel (jour 3, 14h43). Comme le souligne Genvo (2013, §15), la « jouabilité d'une situation [7] – son adaptation à une attitude ludique – dépendra de l'individu qui l'actualise » impliquant qu'une « même situation peut très bien présenter un caractère de jouabilité pour un individu tout en étant injouable pour un autre ». Pour un hockeyeur entraîné ayant développé des capacités spécifiques, le maniement de la crosse et du palet peut se satisfaire d'un terrain inadéquat alors qu'il est bien plus difficile d'y jouer quand on ne touche pas le palet.

Par extension, il est intéressant de revenir à la fragile unicité des « *jeux dirigés* » et à la duplicité malléable (E. Goffman 1961b, p. 67 ; Fine 1986a, p. 185) des jeux initiés par les enfants qui, s'ils ne jouent pas, modifient la structure ludique et adaptent les règles suivies. Autrement dit, il semblerait que la forme ludique animative – et surtout quand elle est sportifiée – entraîne une réduction de la jouabilité contrairement à la forme ludique enfantine autrement flexible de par un « espace d'appropriation » plus ou moins réduit (Bonenfant 2015, chapitre 4). C'est ce que les sections suivantes s'attachent à démontrer.

4.2 Le possible du jeu

« Je me propose de théoriser sous le nom de jouabilité ce qui, sur le plan purement structural, fait d'une situation un jeu potentiel » (J. Henriot 1989, p. 217). Et si « une fois rassemblées les conditions formelles, il faut encore que l'idée vienne à quelqu'un de dire que c'est d'un jeu qu'il s'agit » (J. Henriot 1989, p. 295), cela n'empêche pas, *a priori*, de considérer ces « conditions formelles » ou les « caractères propres de la situation » (J. Henriot 1989, p. 216) en tant que telles avant qu'elles ne soient jouées, investies d'une « conduite ludique ». En ce sens, l'extension de l'analyse mécanique poursuit les propositions de Solinski et Genvo (2015, p. 12) qui interrogent « la jouabilité d'une structure de jeu [selon] plusieurs niveaux, qu'il s'agisse de celui du système de règles du jeu, du contexte dans lequel ces règles prennent forme, voire au sein du monde fictionnel qu'elles concourent à produire ». Cette distinction entre un jeu – que ce soit un matériel ou structure ludique – en tant que contenu d'une situation qui l'accueille, et son contexte de réalisation, est primordiale pour le développement de l'analyse.

Suivant les exemples du parachutiste sans parachute, de l'inondation ou de la personne bombardée dans sa maison (J. Henriot 1989, 193 et 218) – ou encore la comparaison entre la salle de cours et la cour de récréation (Genvo 2013, §15) –, ce sont des événements ou des occasions sociales atypiques et, quelles que soient les personnes et leurs insertions sociales, qui ne facilitent pas ou ne se prêtent aisément à l'adoption d'une attitude ludique. Les risques

7. La notion de situation est particulièrement ambigue ici mais les exemples utilisés renvoient, aussi, à des jeux ou des structures, que ce soit le morpion (Genvo 2013, §15), le *Monopoly* (Genvo 2011, p. 72) ou les jeux vidéo de manière plus générale (Genvo 2009) du fait de leur « ludogénéité » (S. Vial 2012).

ou les conséquences sont bien trop prégnantes pour en faire abstraction par une attention sélective (E. Goffman 1961b, p. 70) et les personnes peuvent difficilement y introduire du jeu, s'en distancier par l'adoption d'une conduite arbitraire.

Néanmoins, le monde du travail [8] offre une comparaison inopportune (Becker 2010, 2014) alors que le sens commun aurait plutôt tendance à y voir une situation trop contraignante. Pour n'en citer qu'un exemple, l'enquête célèbre de Roy (2006) auprès d'ouvriers sur le travail aux pièces dans une usine montre comment ces derniers « ludicisent » leurs tâches par divers procédés pour « s'en tirer » et ainsi pour tromper l'ennui de la chaîne. On pourrait croire que la situation du travail, et encore moins l'usine, serait propice au jeu mais J. Henriot (1989, p. 194-200) comme Bateson (1977a) rappellent l'homologie et l'analogie – souvent dévoyée – entre travail et jeu. Quelles conditions font du travail un jeu potentiel ?

Cela dit, il convient de ne pas confondre ces pratiques ludiques des ouvriers ou des éboueur·e·s avec les « dispositifs ludistes » (Le Lay 2013) mis en place par l'encadrement hiérarchique. Les travaux de Dujarier (2015) et Savignac (2013, 2016) décrivent ces pratiques de *gamification* [9] – « l'usage d'éléments de game design dans des contextes non ludiques » (Deterding et al. 2014, §14) – au travail visant « l'euphémisation » du quotidien par la fabrication de cadres festifs (*reversal day*, *team building*). Mais d'un autre côté, elles soulignent les limites inhérentes à leur fictionnalité voire les employé·e·s ironisent et déconsidèrent ces dispositifs jugés infantilisants (Le Lay 2013, §21).

À l'appui d'un tout autre contexte, Barnabé (2014, §51) apporte une réponse à cet apparent dilemme. Explorant les *fanfictions*, elle montre d'une part que l'imitation de « la rhétorique du jeu ne suffit pas à rendre une structure jouable » et, d'autre part, le rôle des supports, par exemple de l'interface (Barnabé 2015), rendant possible l'augmentation d'un « pouvoir-faire » des auteur·e·s. Contrairement au parachuté ou à l'inondé qui « n'y peuvent rien » (J. Henriot 1989, p. 218) ni agir sur le déroulement des événements, les travailleur·e·s et les auteur·e·s ont une maîtrise voire une emprise sur leur situation. Reste à savoir comment donner prise.

4.2.1 L'escalade de l'engagement

Tulipe jour 13 09h26. Dans le bac à sable, les filles du groupe des « grands » sont en pleins « *gros travaux* » et elles aident Fabrice, le petit frère, qui construit un parcours de petites voitures à côté d'Achille.

Depuis les louanges de Hall (1897) pour le tas de sable de Boston importé d'Allemagne à la suite des préceptes de Friedrich Fröbel (Frost 1989), la présence d'un bac à sable n'est plus si banale dans les cours d'école ou les parcs publics. Si le « sable doux » semble une pratique phare des cultures enfantines (Delalande 1995) que devient-elle en cas d'absence du dit bac ? Les analyses du poids des « facteurs écologiques » sur les pratiques ludiques enfantines ne sont pas si fréquentes en langue française [10]. Simplement, cette évidence introduit la perspective

8. Si tant est que les travaux n'usent pas de la métaphore ludique comme Crozier et Friedberg (1981).

9. Sans disposer de données empiriques, on ne peut que constater les débats touchant cette notion critiquée et renvoyer à d'autres travaux (Bonenfant et Genvo 2014 ; Deterding et al. 2014).

10. Mises à part les travaux de Chombart de Lauwe (1976) et de l'équipe de M.-C. Hurtig, M. Hurtig, Julien-Laferrière et al. (1971) et M.-C. Hurtig, M. Hurtig et Paillard (1971), en repris par Racine (1978, 1980), seule Fontaine (2005) semble s'y être intéressée à ma connaissance alors qu'un longue tradition anglophone s'est développée notamment autour des questions de violence et surpopulation depuis le travail de M. W. Johnson (1935).

adoptées dans les prochaines sections.

Tulipe jour 9

15h18. « *Ils mettent du vert sur des arbres impossibles à grimper !* » me lance Herman à côté du grand pin, et visiblement en difficulté pour attraper les premières branches. Effectivement, ce n'est pas facile et un peu haut pour lui. D'autant que lorsqu'ils avaient essayé de mettre des pneus empilés, les filles s'étaient faites reprendre le premier jour par une animatrice.

Considéré comme « l'exercice du possible » (J. Henriot 1989, p. 235), il s'agit d'analyser les possibles [11] d'une situation, ce qu'elle dispose comme actions potentielles, ses *affordances* au sens de Gibson (2015). À la façon d'un mur d'escalade – artificiel ou naturel –, une situation offre des prises pour réaliser l'ascension et agir. Comme pour l'arbre dont les branches sont trop éloignées, on peut s'intéresser au nombre de prises, à leur forme et leur positivité, leur répartition ou leur visibilité constituant la difficulté – jusqu'à une cotation précise – des voies d'une paroi. Autrement dit, on peut explorer les conditions de jouabilité d'une situation quelconque à la manière des « indices de ludicité » (Lardinois 2000) d'un matériel ou d'une structure ludique.

4.2.2 L'organisation des ressources

Pour glisser de la métaphore de l'escalade à l'étude de la jouabilité, on s'appuie, en premier lieu, sur le « modèle exploratoire du jeu » de Csíkszentmihályi et Bennett (1971, p. 45) qui présente « une analyse des formes ludiques [(play-forms)] », et en l'occurrence, des jeux de hasard, de stratégie et d'adresse. C'est moins la classification que leur analyse de ces structures ludiques qui est intéressante. Pour eux, « jouer est ancrée dans le concept de possibilité » et ils postulent que « les personnes ont la capacité d'évaluer les actions humainement possibles dans les limites d'une situation donnée » (Csíkszentmihályi et Bennett 1971, p. 45). Évidemment, ces actions potentielles sont toujours supérieures aux actes effectifs et le propre de la condition humaine serait de choisir une ligne d'action parmi d'autres. Seulement, les décisions des personnes, et leurs expériences, peuvent être déséquilibrées selon les contraintes de la situation :

— « L'inquiétude est ressentie lorsque les possibilités évaluées dans une situation dépassent largement le nombre de projets dont dispose l'acteur » (Csíkszentmihályi et Bennett 1971, p. 45) ;
— « L'ennui est vécu lorsque les projets de l'acteur dépassent largement les possibilités évaluées de la situation. » (Csíkszentmihályi et Bennett 1971, p. 46)

Dans l'entre-deux, l'expérience ludique se situe dans un état d'équilibre « quand nos actions "résonnent" avec l'environnement ; quand ses retours nous offre suffisamment de possibilités pour un flux ininterrompu d'actions » (Csíkszentmihályi et Bennett 1971, p. 46) entraînant l'absorption [12] des participants.

11. Bonenfant (2015, chapitre 5) propose, dans un sens proche, d'étudier « le virtuel du jeu » à partir des travaux de Deleuze (1988) pour considérer « ce qui n'a pas lieu » en plus de « ce qui a lieu » effectivement et appréhender ces éventualités (Bonenfant 2013).

12. On peut lire la même idée chez E. Goffman (1961b, p. 25) quand il affirme à propos de la « membrane protectrice » de l'interaction : « Ici, on peut clairement voir qu'une activité engageante agit comme une frontière autour des participants, les protégeant de nombreux mondes potentiels de sens et d'action. Sans cette barricade encerclante, les participants seraient probablement immobilisés par une inondation des possibilités d'action. ».

En second lieu, cette première approche des possibilités d'actions peut se redoubler avec l'analyse transversale des ressources mises à disposition que propose Fine (1989) de plusieurs « mondes de loisirs », que ce soit un club de jeu de rôles (Fine 1983), d'un club de chasse aux champignons (Fine 1998) et de la *Little League* de base-ball (Fine 1987). Cette approche est d'autant plus pertinente que la « théorie de la mise à disposition nous contraint à analyser la forme et l'activité de l'organisation plutôt que son contenu » (Fine 2015, p. 180). Sans rentrer dans les détails de l'adaptation théorique effectué, Fine (2015, p. 164) s'intéresse aux « appuis organisationnels de l'action » d'une structure dans laquelle « les individus se livrent aux activités les plus disponibles ».

De manière fort semblable à Csíkszentmihályi et Bennett (1971), il considère qu'il est possible « de se livrer à un nombre théoriquement illimité d'activités de loisir » du fait des « fondements organisationnels » mais « le manque de possibilités organisationnelles contraint les possibilités de loisir » (Fine 2015, p. 164). Parmi les ressources identifiées, Fine (2015) prend en compte trois éléments nécessaires : des savoirs ou des connaissances propres à la pratique considérée – par exemple des règles de jeux –, un réseau de sociabilités et une organisation pour « faciliter les interactions et, par là, l'émergence de relations amicales » (Fine 2015, p. 170) et des « symboles identitaires » c'est-à-dire la mise à disposition des « objets qui comptent pour les participant·e·s » (Fine 2015, p. 173).

Pour résumer, les deux prochaines sections abordent les ressources ainsi définies – qu'elles soient matérielles, spatiales, temporelles, affectives – selon deux dimensions apparues au cours de l'enquête[13] qui affectent leur répartition : leur accessibilité et leur disponibilité. Contrairement à l'étude expérimentale de M. W. Johnson (1935), ces deux dimensions sont très variables au cours de la journée et on tente ci-dessous d'en établir les configurations selon leurs articulations.

4.3 Les issues de l'accessibilité

Tulipe jour 7

09h17. Je croise un garçon et un animateur qui prennent des jeux dans les armoires. Puis, je retrouve les « *grands* » dans une salle de classe, un peu plus loin dans le couloir. Les tables sont placées « *en autobus* », il y a quelques étagères de jeux le long d'un mur et d'autres avec quelques livres ramenés dans un coin, sur un tapis près du tableau, avec quelques coussins posés.
09h19. Alors que je m'étais placé dans un coin, près du mur, Léa annonce et entame un « *réaménagement de la pièce* » et le déplacement des tables…Devant me déplacer, j'essaye de participer. Peu à peu, les tables sont regroupées deux à deux pour former quatre îlots ou être poussées contre les murs. Les jeux commencent aussi à sortir des étagères.

09h33. […] Carole et Léa se coordonnent pour la suite des jeux et de la journée. L'animatrice lui propose : « […] *Dans la journée, ce serait sympa de faire des dessins et des affichages, que ce soit plus sympa et que les parents voient autre chose* ». […]

Des travaux dans la salle polyvalente habituelle du centre de loisirs de Tulipe (jour 7, 08h25) sont l'occasion de mettre en lumière la disposition des ressources dans une autre pièce du bâtiment scolaire, une salle de classe disposant d'un aménagement ordinaire (Lelièvre 1993). Si des revues et des livres étaient déjà présents, les animatrices ont rapporté principalement

13. Plus précisément suite aux retours partagés après les observations effectuées à Pralognan (voir annexe B page 563), ces deux catégories sont devenues un élément important des terrains ultérieurs.

des jeux de société, rapidement utilisés par les enfants présents (09h25). Ainsi, cette scène souligne la dimension spatiale de l'accessibilité concernant à la fois les lieux ouverts – ou fermés – comme des objets à portée de main. Comment s'organise l'acccès aux ressources spatiales et matérielles dans le cas présent ? Quels sont les « engagements accessibles » (E. Goffman 2013) à Tulipe ou à Roseraie ?

4.3.1 Les traitements du partage

Tulipe jour 3 15h42. À l'intérieur de la salle polyvalente, Carole demande à un groupe de « *venir se laver les mains* ». Benoît va au piano et des filles cherchent des feuilles blanches pour dessiner non loin du bureau. D'autres installent des bancs sur le tapis, des tissus et des vêtements sortis de la caisse. Les bouchons sortis un peu plus tôt pour le fameux jeu trouvent un intérêt pour Riad et le petit frère, Arthur. Le piano regroupe de plus en plus de monde et des notes s'envolent, fortes.

En rentrant de la cour, après une rapide sélection parmi les possibilités, le piano a retenu l'attention de Benoît et d'autres enfants qui le rejoignent pour tapoter les touches. La réaction de l'animatrice – « *Oh le piano, doucement ! Et puis, vous avez demandé à qui ?* » (15h50) – donne plusieurs indications pour envisager le traitement différencié des ressources mises à disposition. En effet, contrairement au piano, les autres ressources investies – les déguisements ou le dessin – ne semblent pas soumises aux mêmes considérations, plus largement explorées dans les sections suivantes.

Le cahier des autorisations

Roseraie jour 5 11h38. Toujours dans la cour, Nico demande fortement : « *Qui vous a autorisé ?* » à deux garçons qui ont pris du matériel, deux raquettes, alors qu'il semblerait que ce ne soit pas encore permis. Les enfants rangent et l'animateur reste devant la porte. […]

Tulipe jour 7 09h58. Léa revient après avoir déposé un fléchage sur les murs, dans le couloir et les salles, pour indiquer la salle du centre de loisirs. Carole lui propose de « *ne pas forcément utiliser de cahier* » pour les emprunts et lui demande ce « *qu'elle en pense* ». Mais elle ne semble pas convaincue en indiquant du bras les jeux encore sortis sur une table, qui ne sont pas rangés. L'animatrice interpelle alors nommément Lucien, mais « *ce n'est pas lui* », se défend-il.

Entre ces deux situations, on observe la même logique appliqué par les animatrices au piano : accéder à des ressources exige une autorisation [14] qui peut même être consignée dans un « *cahier d'inscriptions* ». Plus ou moins strict, les animatrices exercent un contrôle quant à l'accession aux ressources et donc leur utilisation potentielle en questionnant, au préalable, l'usage envisagé.

Tulipe jour 3 13h31. J'arrive dans la salle polyvalente. Certains dessinent déjà, des filles qui préparent des grandes affiches pour le carnaval, des jeux s'empruntent après inscription sur le cahier dédié et d'autres jouent sur le tapis. Deux frères farfouillent dans les Lego, un groupe de six filles sont dans une classe fictive devant le tableau noir avant « *l'école des animaux* ».

14. Il serait trop tôt de convoquer *Asiles* où E. Goffman (1968, p. 84) décrit les usages de l'autorisation par le personnel mais on y revient plus longuement ultérieurement.

jour 9 14h23. Près du bureau, ALEX discute avec LÉA sur la suite et le rangement du matériel sorti. Elle vient de rentrer de sa pause. L'animateur remarque la boîte ouverte du jeu *Summoner Wars* et lance : « *Il ne s'emprunte pas comme ça !* »

Comme le montre la séquence ci-dessus, des ressources ne sont pas sujettes à une première autorisation et sont directement accessibles selon les appréciations enfantines. Que ce soit des *Lego*, des *Kapla* ou des voitures miniatures voire le matériel pour dessiner, tous les objets ne sont pas soumis au même traitement. Par ailleurs, l'organisation de Roseraie diffère de celle de Tulipe sur ce point et montre la variabilité de l'accès aux ressources mises à disposition dont les échelles de valeur ne s'appuient pas uniquement, et évidemment, sur des considérations économiques. Ainsi, sur un même lieu, cette variabilité peut évoluer comme dans la scène suivante à propos des scoubidous où intervient, aussi, la considération du « *gaspillage* » :

Tulipe jour 10 14h05. Quentin s'est mis au dessin et a récupéré un coloriage. « *Et les scoubidous, je sais pas si je vais vous les laisser en libre service* » hésite LÉA alors qu'elle regarde la table où ils sont déballés, un peu en vrac, de la poche. Au passage, elle félicite Arno : « *Tu gâches pas, c'est bien* » alors qu'il lui dit qu'il « *a tout colorié, toute la feuille* ». Il va chercher un nouveau dessin. Christian a récupéré le 1000 Bornes, sans inscription, et joue seul…et simule les actions de plusieurs joueurs.

Même si remis en question, ce « *libre service* » constitue une accessibilité maximale d'une ressource matérielle à la manière d'un « *accès libre* » d'une ressource spatiale : un objet-jouet est à portée de main ou on peut accéder directement à une salle ou un lieu spécifique. À l'autre extrême de ce « *libre service* » se situe un contrôle très strict allant jusqu'à la distribution de la main à la main des ressources quand elles ne sont pas refusées.

Un contrôle renforcé

Roseraie jour 4 13h22. En ludo-biblio, ALEXIA régule l'entrée et la sortie des jeux devant l'armoire quand les enfants lui demandent s'ils peuvent aussi sortir mais après « *avoir rangé* ». Elle le répète plusieurs fois tout en « *jouant* » ou plus précisément, en participant aux actions de la dînette avec Jonathan. Elle gère l'argent – en papier – qu'elle détient dans sa main. […]

jour 6 11h47. Du côté de la ludothèque, un groupe de trois copines joue à la dînette ou au restaurant après avoir installé le lieu. « *TOM, on peut avoir notre argent ? – Je veux de l'argent…* » rajoute une fille mais TOM est réticent. Il refuse parce que « *ça sème la pagaille à chaque fois et ça finit toujours de la même façon…* » Les jeunes filles repartent en râlant vers le coin dînette. L'animateur reste posté à côté de l'armoire où sont rangés les jeux.

Pour certaines ressources, dont l'argent fictif à Roseraie, le contrôle de l'accès appliqué par les animatrices se révèle plus strict et elles choisissent un placement souvent stratégique dans la pièce. Si la justification de TOM est suffisamment explicite, cet accès limité à ce matériel ludique – ou à d'autres comme le ballon de foot – dénote la spécificité de ce matériel selon le point de vue des animatrices : aux considérations économiques peuvent se combiner une dimension préventive et sécuritaire afin d'éviter le « *n'importe quoi* » ou morale pour le foot souvent déconsidéré.

Tulipe jour 11 16h28. […] « *Les autres, ils vont tous dehors avec ALEX…* » et des garçons commencent déjà à négocier un foot. ALEX répond que « *ce sera le ballon en mousse* » et il refuse pour le hockey : « *Ce n'est pas possible* ».

17h03. Les garçons du foot et du cache-cache se retrouvent dans la cour carrée et débutent une partie de hockey avec des crosses oubliées dans un coin. CAROLE vient les récupérer peu de temps après. Un rangement oublié…et j'imagine qu'ALEX va se faire tirer les oreilles. Les garçons s'organisent un simili-foot-basket avec le ballon avant de reprendre une partie de foot. […]

Dans la scène précédente, les crosses oubliées lors du rangement se retrouvent en « *libre accès* » malgré les animatrices. Or celles-ci ou les boules de pétanque comportent des conditions particulières d'utilisation rappelées par MARINA : « *Il faut un adulte pour jouer à la pétanque* » (jour 19, 09h04), c'est-à-dire la seule autorisation ne saurait suffire et l'usage se déroule sous l'égide d'une animatrice. Même si on peut noter des exceptions avec des balles en tissu ou en plastique prêtées à Christian avec la consigne de « *faire attention* » (jour 15, 8h42), ces ressources conçues pour un usage précis ou spécialisé sont le plus souvent rangées et conservées dans des endroits peu accessibles : en hauteur ou sous clef. C'est ainsi qu'on peut distinguer le « *libre service* » des feuilles et des feutres pour dessiner – même si le matériel neuf est réservé aux animatrices (jour 19, 14h17) au grand dam d'Arno (jour 12, 10h48) –, l'autorisation nécessaire pour des jeux de société ou du matériel spécifique.

Le service de l'égalité

Tulipe jour 11

10h57. LÉA revient avec des paillettes et elle précise « *qu'ils ont droit à une couleur pour la médaille et une pour la coupe* ». Mais il n'y a pas beaucoup de « *doré* », prévient-elle.
10h59. « *C'est pas juste, elle en a deux !* » vient râler Lucien à l'animatrice. CAROLE rappelle la règle aux enfants…et la jeune fille doit rendre de la peinture.

On ne s'étend pas ici sur une logique à propos de laquelle on revient plus longuement (voir section 8.2.1 page 282) mais il convient de noter comment l'animatrice répartit de manière uniforme les ressources allouées à chaque enfant. Cette logique d'égalité est centrale concernant les ressources qui sont à « tout le monde » et « personne » à la fois, dont la propriété n'est ni définie ni arrêtée, en étant régulièrement soumise à des changements de mains.

4.3.2 La gestion des objets personnels

Tulipe jour 1

16h17. Une remarque à la volée : « *Tout à l'heure, tu as joué, maintenant tu ne joues pas. Ce sont des jouets de la maison et on peut pas ramener des jouets de la maison* » annonce FATIMA, à un petit garçon qui était allé chercher des figurines dans son sac. Il semble déçu.

Contrairement aux ressources que l'on nommera « collectives », les jouets de la maison peuvent être soumis à un traitement particulier même s'ils sont souvent similaires à ceux mis à disposition. Si la remarque de l'animatrice est particulièrement tranchée, ces propriétés des enfants constituent une part importante des ressources présentes dans un ACCEM. Depuis les travaux de plusieurs folkloristes (ARLEO et DELALANDE 2011b ; I. A. OPIE et P. M. OPIE 1969 ; SUTTON-SMITH, MECHLING et al. 1999), on sait que ces ressources personnelles ont un rôle important dans les cultures enfantines depuis les billes (AUGUSTINS 1988), les cartes à collectionner ou les figurines en passant par les toupies (jour 2, 12h10), le yo-yo ou des albums de vignettes (jour 10, 8h37).

Tulipe jour 13

08h30. Peu après, Quentin arrive accompagné de sa mère. Il a amené sa grosse boîte en métal et son sac *Spiderman*. À l'intérieur, tout un lot d'élastiques de couleurs différentes, mais aussi des bracelets déjà tressés.

09h39. […] Lucien s'est fait reprendre par Léa qui « *n'était pas d'accord* » pour qu'il tape au pied dans le couloir dans un ballon : « *C'est à la main* ». En fait, il a ramené son ballon de foot. […]

Si certaines licences comme les personnages de *Disney* ne sont pas toujours bien reçues (jour 1, 16h52), la séquence ci-dessus montre l'importation d'élastiques, fréquemment utilisés à l'époque des observations, ou d'une balle de ping-pong (Roseraie, jour 3, 17h35). On peut se demander si ces apports par les enfants ne relèvent pas d'un « enrichissement » volontaire lorsque ces mêmes ressources ne sont pas toujours accessibles. Par exemple concernant les élastiques, Carole indique la confection de « *bracelets 'simples' et pas 'double' sinon il y en aura pas assez* » et m'avoue qu'elle « *garde caché un stock d'élastiques…* » (Tulipe, jour 9, 14h45). Cette gestion ambivalente s'observe aussi dans la tolérance affichée à l'égard d'autres jouets.

Des possessions tolérées

Tulipe jour 2

12h10. Les enfants qui jouaient sur le tapis avec leurs toupies et autres voitures les rangent dans leurs poches de pantalon ou leur sac. Océane leur demande de « *se ranger* » tandis qu'elle discute avec les filles devant l'escalier. […]

jour 1

12h20. Intraitable, Delphine dit à un garçon : « *Les jeux, c'est dans la poche comme tu le sais. Vous vous servez de l'entrée et vous attendez que tout le monde soit servi avant…* » Le garçon demande : « *Je peux les laisser là* [à côté de son assiette], *sans toucher ?* » mais pas de réponse. L'animatrice lui redemande de le mettre dans sa poche. « *Non, je le laisse là sans le toucher… – Et rapproche ton assiette, je sens la catastrophe… – Ça sent la bêtise* » renchérit son voisin d'en face en rigolant.

Acceptées, les figurines des garçons doivent néanmoins regagner leurs poches selon le souhait des animatrices ce qui n'empêche pas Mehdi de négocier pour les conserver à côté de lui. Que ce soit une figurine de *Spiderman* (10h52), de *Dragon Ball Z* (14h21) ou de *Ninjago* (13h30), ce sont des supports et des ressources matérielles pour les activités ludiques enfantines comme le montrait déjà Brougère (1992) à propos de *Power Rangers*.

Roseraie jour 4

18h30. Alors qu'un père est prêt à partir, Sandrine fait une remarque à Vincenzo sur « *ses centaines de billes* » sorties de ses poches. « *On a le droit d'en ramener ? – Oui mais pas autant… deux ou trois mais pas plus* » tempère-t-elle. […]

jour 2

13h52. Sandrine et Audrey discutent à propos du « *retour des cartes* » et ça ne dérange pas Audrey tandis que Sandrine semble dubitative. « *C'est du troc, ça crée des conflits normaux, c'est l'apprentissage de la vie…* » Mais, par contre, le type de cartes à son intérêt. « *Les cartes de catch, non, c'est nul et ça n'a pas sa place dans une école mais les cartes Pokémon…* »

Acceptées, les cartes ou les billes sont tout de même tolérées dans une certaine mesure et les réactions des directrices de Roseraie montrent leurs tentatives pour tempérer l'apport trop nombreux de billes, alors que la collection et sa démonstration est partie intégrante de la culture enfantine des billes (Augustins 2000), et le jugement moral opposé aux cartes représentant des catcheurs. En résumé, si les jouets ou les ressources personnelles ne sont pas proscrites à Roseraie ou à Tulipe, elles restent admises tant qu'elles ne sont pas trop invasives.

Une protection désencombrante

Tulipe jour 13	10h21. Devant le portail du parking, […], Zazie a aussi récupéré son doudou : « *Tu crois que c'est une bonne idée car tu risques de le perdre* » lui dit Léa, dubitative. Elle confirme. Séverine lui propose « *le mettre dans le sac* ».
jour 20	09h45. « *Je peux amener mes doudous ? – Non…* [silence hésitant], *fais-leur un bisou… – Non, je veux…* » et Louis amène ses doudous en les serrant dans ses bras. Il reçoit finalement l'approbation de Fatima sur le pas de la porte. Le regroupement va commencer.

Chez les plus jeunes comme chez les plus âgé·e·s, leur doudou permet d'introduire un autre traitement. Objet personnel jugé « transitionnel » par les théories psychologiques occidentales (Gasparini 2012), il est nécessairement accueilli à l'école maternelle comme au centre de loisirs. Néanmoins, cette acceptation et sa présence peut se manifester et se révéler contraignante du point de vue des animatrices lors du repas ou d'une « *sortie* » voire potentiellement perturbatrice pendant un « *regroupement* ».

Tulipe jour 17	09h47. Ça y est, tous les enfants sont réunis et assis dans la salle de jeux ou « *de sieste* ». Les animatrices font l'appel pour « *vérifier que tout le monde est là* ». Amaury remarque les voitures d'Edwin et Gary et les dénonce. Cédric les récupère en s'asseyant à côté d'eux en leur assurant qu'ils « *les récupéreront après* ». Marina explique aux autres enfants qu'ils « *n'ont pas encore compris les règles* ».
jour 19	15h52. Peu à peu, les enfants s'installent à table. Les « *petits* » sont invités à « *se mettre devant* » par les animatrices. Quelques rappels pour le silence. Cédric négocie le « *retour* » des jumeaux en leur disant que les objets « *seront encore là après* » et il leur tend un « *bac de réservation* » pour y conserver « *leurs voitures* ».

L'appropriation voire l'accaparation des petites voitures par Edwin et Gary contreviennent, certes, à la logique d'égalité déjà mentionnée mais cette utilisation quasi-exclusive est reconnue par Cédric qui leur assure voire les rassure que leur propriété temporaire pourra s'étendre à la suite du « *regroupement* ». Comme pour le doudou, même si la propriété n'est pas – ou peu – contestée, l'accès à ces ressources se restreint par l'entremise des animatrices. Par ailleurs, ce n'était pas le cas à Tulipe ou à Roseraie mais cette modalité protectrice ou conservatrice est plus longuement analysée dans la troisième partie à propos d'autres ressources personnelles comme les téléphones portables ou les consoles de jeux vidéo qui ne disposent pas des mêmes faveurs de la part des animatrices.

La confiscation préventive

Tulipe jour 8	16h18. « *Hé, on va goûter tout le monde !* » lance Alex et il reprend avec les prénoms. « *Zazie, tu poses ton livre, Élodie tu arrêtes de jouer… et ceux qui se sont pas lavés les mains, ils y vont avec Corentin* ». L'animateur dit à Lucien qu'il n'a « *pas besoin de ça* » en indiquant ses cartes et il les récupère dans sa poche. […]
jour 15	12h06. […] La peluche Koala est récupérée par Delphine à cause des frites et du ketchup du menu du jour. Elle le pose sur une table plus loin et Élodie lui fait quelques signes de la main. […]

Contrairement à la restriction des possibilités d'action se mesurant en une moindre quantité de ressources collectives, le traitement des ressources personnelles peut se décrire en termes d'éloignement : de la main agissante pour rejoindre la poche du propriétaire et de cette dernière à la poche d'une animatrice. Hors de portée, les jouets ne peuvent plus ou difficilement, pour la peluche, être joués. On peut noter d'ailleurs que la récupération de jouets et autres objets appartenant aux enfants intervient régulièrement aux moments de restauration et cela relève plutôt d'une confiscation qui serait euphémisée derrière une rhétorique de la protection.

Tulipe jour 11	14h07. « *Non, je ne suis pas d'accord, là ! Stop !* » ordonne Léa. Maurin a rejoint la bande déguisée. Depuis le bureau, l'animatrice va les chercher et leur dit : « *Les garçons, on est encore en temps calme, et vous n'êtes pas capables de jouer tranquillement* » alors qu'elle récupère les couvertures dont ils se couvrent. […]

Autrement plus franche, l'euphémisation disparaît dès que la récupération concerne des ressources collectives dont les usages ludiques des enfants contreviennent au cadre de la situation. Les couvertures impliquées sont ainsi soustraites des mains des enfants sans sommation. Entre des objets tolérés ou ceux qui sont récupérés, un processus de restriction des ressources mises à disposition se dessine.

4.3.3 Un désert organisé

Tulipe jour 2	18h01. À l'intérieur, je retrouve des enfants en action autour de puzzles, coloriages et des activités où les enfants font « *semblant de* » entre les coussins et les livres du coin dédié. Les animatrices sont entre elles et se font des vannes. […]
jour 3	17h52. Il reste deux enfants, occupés par un dessin et un puzzle. […]

Si on a déjà évoqué le rangement préalable au regroupement, on peut observer un procédé similaire à la fin de la journée, à « *l'heure des mamans* », et ce même à Roseraie (jour 1, 18h10) dans la pièce où les parents sont accueillis, aménagée avec quelques jeux dont des puzzles. Comme l'explique Mollo-Bouvier (1998, p. 84-85) à l'appui d'une autre enquête sur ces moments de transition :

> Il s'agit de combler l'attente des enfants qui doivent quitter l'institution avec un adulte, […], le matériel éducatif [ou] ludique rangé. On a juste laissé quelques puzzles, toujours les mêmes, à la disposition des enfants, et nous avons pu constater que dans toutes les institutions de la commune, chaque jour et plusieurs fois par jour, les enfants commencent à réaliser les mêmes puzzles, dont la plupart ne seront pas achevés.

Concernant la jouabilité, on peut en interroger le niveau dès lors que tous les jeux et jouets, ou presque, sont remisés dans leur placard ou leur étagère, mis hors de portée. Cette diminution des ressources est aussi un rétrécissement des possibilités d'action et la fabrication d'un ennui potentiel. Avec les termes de Bour (2007, 2016) qui étudie le « désert ludique » généré au collège – pouvant provoquer des jeux « dangereux » –, on se propose de nommer ce processus *désertification*.

Roseraie jour 2	13h35. Première sonnerie, tous les enfants sont dans la cour. Une fille me le confirme : les « *salles sont fermées et rangées* ». Idem pour le matériel extérieur qui est rangé dans la salle du préfabriqué, ou le « *labo* », et ce sera un animateur ou une animatrice qui « *le sortira ce soir* ».
Tulipe jour 12	18h12. Il reste deux enfants : Eliot et Quentin qui ont investi la « *salle de jeux* », comme elle est nommée. Dans les coussins et le coin dînette… À côté, la pièce centrale est rangée : les jeux dans l'étagère et les dessins jetés s'il n'y a pas de prénoms. Quentin part rapidement dès que sa mère passe la porte… « *Allez plus qu'un !* » souffle Corentin. La fermeture ne semble pas enviée par l'animateur.

Déjà remarqué au centre de loisirs de Messal (Besse-Patin 2012a, p. 32) mais sans être analysé, le même fonctionnement est appliqué à Tulipe ou Roseraie. Avec la sonnerie ou un signal quelconque indiquant une dernière parenthèse conventionnelle, les ressources mises à disposition sont peu à peu rangées et l'accès aux salles devient proscrit. De ce fait, les enfants sont regroupés dans un même lieu : la salle polyvalente de l'école maternelle à Tulipe et le sas d'entrée à Roseraie ou la cour dédiée à la récréation à la fin de la pause méridienne. Or, si les ressources matérielles et spatiales sont réduites, que reste-t-il ? Essentiellement des poursuites (Roseraie, jour 1, 13h20), des puzzles et du dessin ; soit des ressources aisément et rapidement rangées. Quotidiennement, un accem peut être désertifié.

Tulipe jour 17	13h39. « *Bon tu ranges au lieu de savoir qui est ton copain ?* » demande Séverine à Thomas… Elle prévient que c'est « *le dernier jour de Lego* » avant l'ultime rangement du lendemain « *pour les nettoyer et les faire sécher* ».
jour 20	09h18. Sur le promontoire, Carole évoque son « *souci* » avec Corentin parce « *qu'ils ont tout rangé en salle poly'* » qui a été nettoyée, en plus. Donc ils ne peuvent « *pas y aller* » et les personnelles du ménage ont aussi nettoyé la salle de classe occupée jusqu'à présent. L'animatrice se trouve un peu « *coincée* ».

À la fin de la journée comme à celle du séjour, le rangement récurrent de la journée prend une tournure définitive. Flagrant à Tulipe, la dernière semaine – et en particulier la journée du 25 juillet – montre l'appauvrissement progressif des ressources matérielles et spatiales au fur et à mesure de leur nettoyage et de leur stockage. Comment produire du jeu, du *fun* ou de l'engagement quand les ressources sont inaccessibles ? En résumé, plus souvent qu'un accroissement des ressources accessibles, le traitement opéré par les animatrices à Tulipe ou à Roseraie montre leur mainmise sur la disposition de celles-ci et leur réduction.

4.4 Les réserves de la disponibilité

Messal jour 12	13h28. 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 !* ». 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 distribue les cordes 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 diabolo, ça fait une course de voitures façon F1, ça saute à la corde, ça court, se poursuit.

Tirée de Messal, cette situation, dont le niveau de détails est perfectible, introduit utilement la dimension de la disponibilité pour mieux la différencier de l'accessibilité même si ces deux

notions peuvent recouvrer, sur certains points, des acceptions proches. Quentin réduit volontairement l'accès à un seul ballon pour les enfants présents or, implicitement, on peut comprendre que d'autres sont pourtant disponibles, c'est-à-dire « qui, n'étant pas occupé, engagé, utilisé, est à la disposition de quelqu'un » selon la définition du Littré. Or, les enfants ne semblent pas disposer à jouer avec ce ballon de la même façon, provoquant quelques « *histoires* », et une autre animatrice, Laurène, structure ensuite la partie. Cette restriction résonne avec les expériences de M. W. Johnson (1935) ou un exemple de Gump et Sutton-Smith (1955, p. 755) pour introduire l'analyse des effets du cadre d'une activité (*activity-setting*) sur les relations sociales :

> si le cadre doit fournir une scie et que l'activité principale nécessite de scier, une interaction conflictuelle peut être plus probable dans un tel cadre que dans un contexte où les outils sont nombreux ou dans lequel les garçons ne sont pas pressés d'utiliser le même outil en même temps.

Sans interroger directement les conséquences en termes de relations sociales de la présence de ressources, cette section décrit les effets de leur disponibilité sur les pratiques ludiques enfantines. Cette dernière peut à la fois concerner les ressources matérielles ou temporelles comme les ressources affectives ou humaines avec leur qualité d'ouverture ou leur présence.

4.4.1 Les présences à proximité

Tulipe jour 3

13h44. Clémence, animatrice, à la tête dans les nuages alors qu'elle participe au *Uno*, les cartes en mains. Elle se fait appeler par Mehdi mais elle veut attendre le retour de Riad pour continuer. Les deux frères, après avoir fouiné et observé longuement les dinosaures en plastique, vont voir les jeux de société dans les étagères. Carole fait un tour des petits groupes d'enfants avant de reprendre la pile de ses feuilles et les dessins que les enfants lui ont commandé et s'installe à une table, seule.

Situation commune dans l'étude de l'ordre de l'interaction, les moments d'absence (E. Goffman 2013, p. 61), quand nos attentions divaguent ou s'éloignent, peuvent perturber une rencontre ludique où chaque participant doit prendre sa part à son déroulement. Si Clémence en vient à interrompre la partie de cartes, Carole semble s'auto-engager dans un engagement latéral.

E. Goffman (2013, p. 110) dénomme « personnes ouvertes » celles qui « sont exposées, et pas seulement des titulaires de positions sociales » tel le prêtre ou le policier qui « peuvent être abordés à volonté ». Si les animatrices ne sont pas dans ce cas d'une « ouverture » permanente, cette notion permet d'interroger les circonstances où intervient une « ouverture mutuelle » (E. Goffman 2013, p. 114) entre deux personnes. Par exemple, Carole reste-elle sujette ou encline aux sollicitations éventuelles des enfants ?

À la manière de Joseph (1999a) qui étudie les « régimes de disponibilité » des agents d'accueil dans les gares et leurs « actes de présence », on peut étendre notre analyse de la disponibilité aux ressources humaines et affectives en considérant que : « Être disponible, c'est pouvoir interrompre ses activités pour s'occuper d'autrui, dit le *Petit Robert* » (Joseph 1999b, p. 159). Comment ces ressources sont distribuées ? C'est l'objet des prochaines sections.

Une absence dispersée

Tulipe jour 16

15h53. « *Ah, je t'avais oublié…* » s'étonne Fatima, peut-être une pointe d'excuse, alors que Sanaëlle est assise sur le promontoire avec un livre. Elle rejoint Fatima qui commence à lire l'histoire sur la table extérieure, près des dessinatrices.

Il peut arriver que la demande d'une jeune fille soit perdue dans le flot des sollicitations auxquelles peuvent répondre les animatrices. Accaparée, il est difficile pour Fatima de se rendre disponible et lire une histoire ou de réaliser une partie d'un jeu de société pour Léa (jour 7, 9h33). En ce sens, l'ouverture ou la présence des animatrices, ou leur capacité à interrompre leurs pratiques pour s'occuper d'autrui pour reprendre la définition du dictionnaire (Joseph 1999b), influe sur les possibilités d'action offertes aux enfants.

Roseraie jour 1

17h03. Ce soir, « *l'atelier danse* » est annulée vu que Lucie est « *fatiguée* » alors qu'elle est avachie dans la bibliothèque. Sinon tous les jeudis, « *c'est au programme* » me confirme-t-elle. […]

18h21. Il reste quatre anims pour un enfant. Ce qui est l'occasion de quelques blagues sur la sécurité et l'encadrement. « *Aucun risque!* » Paul propose à ses collègues de « *partir et d'en profiter* » tandis qu'il se charge de la fermeture. Ils sont assis, silencieux, probablement fatigués.

Indisposée et quelle qu'en soit la raison, l'animatrice abaisse en annulant son « *atelier* », même de manière minime, les possibilités d'action présentes lors de la fin de la journée. De la même façon, la fatigue qui affecte les quatre animatrices de Tulipe se comprend aisément suite à une journée de travail qui peut être éreintante. Alors que les ressources matérielles sont rangées et les pièces closes, les derniers enfants regroupés, comment rester attentif et effectuer, encore, un « travail de mise en scène de la disponibilité » (Joseph 1999b, p. 162) en restant proche, accueillant et intéressé par une éventuelle sollicitation ?

Tulipe jour 5

17h47. Après leur pause, Paul et Océane blaguent sur le fait qu'ils « *veulent laisser les enfants tous seuls… – En autonomie!* » afin de rentrer chez eux. « *C'est bientôt fini* » ajoute l'animatrice sur un ton plus sérieux. Et Paul annonce que « *c'est la dernière épée* » après une nouvelle demande et se dépêche de ranger le carton avant une nouvelle sollicitation sous les rires de ses collègues. « *J'aurais pas dû le sortir!* » se plaint-il.

jour 15

13h45. Léa revient chercher quelque chose dans son sac, un oubli manifestement. Elle écarte rapidement une sollicitation : « *Je peux pas, je suis en pause, vois avec Corentin* ». […]

Institution quotidienne, la « *pause* » des animatrices intervient après le repas ou après le goûter à Tulipe. La remarque de Léa est explicite : elle ne peut plus répondre aux demandes enfantines, autoriser l'emprunt de matériels ludiques ou rester ouverte à des possibilités d'interagir. Dans ce cas, ce n'est plus l'état des animatrices mais l'organisation du travail qui arrange ou dérange les ressources affectives disponibles en les rendant inaccessibles. On peut observer une gestion similaire concernant les relations enfantines.

Des affinités séparées

Tulipe jour 18

17h58. Lino se balance mollement, avec son dessin dans la main…jusqu'à que sa mère arrive. Il la rejoint en courant vers ses bras ouverts. Idem pour Capucine qui se retourne rapidement dès que le son du portail signale son ouverture.

jour 17 18h20. [...] Laurine attend ses parents, derrière le rideau, collée à la vitre, elle guette. [...]

Déjà évoqués rapidement quand arrive la fin de la journée, les départs tardifs des derniers enfants s'effectuent dans un contexte peu engageant alors que les ressources matérielles sont déjà rangées et que les copains ou les copines sont déjà rentrées chez elles. Comme le supposait le modèle de Csíkszentmihályi et Bennett (1971, p. 46), l'ennui gagne Lino et Laurine alors que la situation offre peu ou pas de possibilités d'action au regard de leurs envies et leurs capacités.

Tulipe jour 16 8h43. Lino est « *un peu embêté* » selon son père, qui le tient dans ses bras, « *car il manque les copains* » dont Anthony... Et Séverine l'a « *bien remarqué* » et tente de le rassurer en lui disant qu'il « *va arriver* ».

jour 7 08h58. « *Tu sais qu'un jour, pour de vrai, de vrai, ma mamie a coupé une limasse en deux et on voyait l'estomac ! – Berk ! Je me serais caché dans la chambre* » répond une autre fille. Alors que la mère demande à Séverine si les copines de sa fille allaient arriver, elle leur propose de vérifier sur la liste. « *Et si elles sont pas là, comment on fait ? – Mais si, mais si... je vais aller vérifier...* » tente de rassurer la mère à sa fille et ce qui ressemble fort à une bande de quatre copines.

En miroir, les arrivées hâtives de bonne heure sont des situations où les ressources affectives ou affinitaires sont toutes autant limitées. C'est l'occasion de rappeler l'importance des affinités pour s'engager dans des activités ludiques et Séverine l'a bien noté en proposant de vérifier et d'assurer leur future présence grâce à la liste des enfants inscrits.

Tulipe jour 7 09h10. Un autre père console sa fille aux yeux rougis et il lui explique qu'au « *centre de loisirs il y a deux groupes : un avec les grands et les petits* ». Il lui tend son doudou avant de la saluer.

jour 15 09h31. En partant vers la salle, je croise Fabrice devant la grille du parc à vélo faisant des gestes... à sa sœur, partie. Au fond de la cour, une porte permet d'y accéder sans prendre un détour.

jour 8 12h21. Paul passe voir les « *grands* » et salue les enfants qu'il connaît bien et leur demande « *s'ils sont contents d'être chez les grands* », particulièrement à Arno et Ève, ou Lenny qui répond par l'affirmative. « *Car il y a son frère* » rajoute Carole [...].

Mises à part les affinités électives, la séparation en deux groupes d'âge à Tulipe aux alentours de 9h30 ou selon le niveau ou les classes scolaires à Roseraie impliquent la séparation des relations fraternelles et sororales. Au moment du repas (Tulipe, jour 13, 12h36), pendant un spectacle de marionnettes (jour 9, 10h41) et le trajet en bus (10h07), la moindre occasion est propice pour retrouver son frère ou sa sœur et échanger un câlin.

Opérant une restriction des ressources spatiales et matérielles, le rassemblement réalisé chaque soir au sein d'une même pièce permet aussi la réunion des frères et sœurs et de nouvelles configurations pour débuter une action collective. Si ces séquences soulignent la nécessité de considérer la diversité des ressources à disposition qui composent une situation, elles invitent à considérer leurs valeurs, à pondérer leur soutien à une mobilisation effective. Dans ce qui pourrait être une adaptation ou une extension de la théorisation de Fine (1989), il semblerait que les ressources affectives et les réseaux de sociabilités priment sur les ressources matérielles.

4.4.2 Des ressources (in)suffisantes

Roseraie jour 4	16h30. […] Comme d'habitude, les *Perplexus* sont toujours utilisés à plusieurs : un tourne et manipule la boule, les autres commentent en regardant.
jour 5	12h45. Les *Perplexus* sont utilisés, comme toujours. Un duo de garçons avec une boule – l'un regarde l'autre – et deux filles utilisent les deux autres.
	13h15. En bibliothèque, les *Perplexus* sont toujours utilisés par les mêmes garçons et ça négocie le tour suivant après la chute de la bille hors du labyrinthe.

Le cas du *Perplexus* est utile pour introduire la suffisance, ou non, des ressources mises à disposition. Malgré la présence de trois exemplaires, contrairement à l'unique de Tulipe (jour 11, 9h45), ces jouets ne sont manipulables que par une seule personne et dès qu'ils sont utilisés, ils ne sont plus disponibles bien qu'accessibles. C'est pour cela qu'on observe plusieurs arrangements pour attendre son tour ou commenter les actions réalisées par le joueur en cours de chemin. On peut étendre plus largement ces considérations à d'autres situations et surtout à d'autres ressources comme le nombre de pelles ou de seaux dans le bac à sable, le nombre de balançoires ou le nombre d'objets roulants.

Tulipe jour 8	9h31. « *Je rappelle que les vélos et trottinettes ne sont pas faits pour les grands* » annonce Delphine à l'extérieur, depuis le promontoire, mais je suis dispensé du reproche alors que je trottine. À côté de Léa et de Fatima, des enfants s'étonnent et demandent des explications. Elles leur expliquent une histoire de « *poids* » et de « *prêt* ». « *Si les grands les prennent, les petits ne peuvent pas en faire* ».
jour 8	13h26. La tour de *Kapla* est devenue collective avec Zoé et Imène, qui veulent « *deux fois plus de Kapla* » en rigolant. […]

Sans multiplier les exemples, les deux séquences précédentes interrogent directement la quantité de ressources disponibles et sa conséquence sur les possibilités d'action. Que se passerait-il s'il y avait plus de vélos ou de trottinettes ? jusqu'où grimperait la tour en cas d'abondance de *Kapla* ? En viendrait-on à provoquer un état d'anxiété comme le supposaient Csíkszentmihályi et Bennett (1971) ? On ne peut répondre à ces suppositions mais dans le cas des vélos ou de la tour, le matériel disponible à Tulipe ou à Roseraie était rarement suffisant pour que les enfants qui voulaient s'en saisir puissent y jouer.

Indisposition invisible

Tulipe jour 4	12h13. « *Non Riad, ce n'est pas le moment !* » intervient Carole qui le garde à l'œil. Il venait de récupérer un diabolo dans les caisses sur les étagères à côté de l'escalier. « *On attend !* » ajoute Océane alors qu'un premier groupe est parti aux toilettes dans les couloirs.

À portée de main, on aurait pu croire que le diabolo appréhendé par Riad était prêt à l'emploi mais la réaction de l'animatrice ne laisse guère de doute. L'accessibilité ne fait pas la disponibilité d'une ressource, quelle qu'elle soit. En d'autres termes, les « règles de transformation » (E. Goffman 1961b, p. 29) régissant les usages des « ressources autorisées » (E. Goffman 1961b, p. 26) sont parfois moins explicites qu'une porte close d'une pièce ou d'un placard et, en restant visible, le matériel entreposé continue d'offrir des prises pour agir.

Tulipe jour 11	17h33. Les « *grands* » arrivent avec un lot de feuilles et de dessins. Lenny demande directement s'il peut aller dans le château : « *Vous voyez pas qu'il est fermé ?* » rétorque Marina mais le signe n'est pas évident.
jour 12	08h54. Après une petite attente avant de sortir, le temps de ranger, les garçons rejoignent la cour. En premier, ils investissent déjà le « *château* » en passant sous la bâche. « *S'il est fermé, c'est qu'il y a une raison ?* » lance Fatima aux garçons qui en sortent en rampant sur le sol.

Comme pour le diabolo, le château de cartons accrochés à une cage à écureuil l'a rendu inutilisable. « *Fermé* » mais pourtant toujours accessible, les barreaux en fer appellent encore à être escaladés malgré, quand elles sont installées, des bâches censées indiquer la dite « *fermeture* » (9h55). Face à ces structures conçues pour jouer (balançoires, toboggan, etc.) c'est-à-dire dont l'accès est facilité pour les enfants et une mise à disposition quasi-permanente difficile à occulter, on peut noter l'importance des autorisations ou des proscriptions attribuées par les animatrices qui s'observent, aussi, dans les usages des lieux du centre de loisirs.

Déplacements contrôlés

Tulipe jour 11	11h07. « *Tout le monde sort ! – Et ceux qui veulent pas sortir ? – Ils sortent quand même pour prendre l'air !* » reprend Léa et Carole en réponse à Clara.
jour 9	13h42. Herman et Loïc demandent s'ils « *peuvent aller dehors* » mais c'est refusé parce que « *c'est temps calme et on est en pause donc non* » répond simplement Carole.
jour 2	13h51. Le *Twister* continue et le tourneur de flèche a changé. Les filles sont divisées entre la maîtresse et la maison. C'est très « *intérieur* » tout ça, ce « *temps calme* ». Et pendant ce temps, les animatrices se relaient pour « *prendre leur pause* ». Au retour, elles récupèrent et échangent la place au bureau à côté de la porte, presque l'opposée des activités enfantines près du tapis.

Après une vérification préalable des conditions météorologiques excellentes (13h28), l'étonnement de la scène précédente s'est renouvelé à plusieurs occasions alors que les enfants sont réunis dans la pièce du centre de loisirs. En plein été et avec une météo clémente, on peut s'attendre à rencontrer des enfants dans la cour ; or, et comme le montre la première situation, la pièce intérieure ou la cour extérieure sont accessibles de manière alternée et collective. À l'inverse, la troisième scène dénote une indisponibilité de la part de l'animatrice empêchant l'accès à l'extérieur. *A priori* disponible, tous les lieux ne sont pas accessibles ce qui réduit d'autant les ressources spatiales utilisables par les enfants.

Tulipe jour 20	9h08. Il y a une multitude d'enfants à l'intérieur dans la salle d'accueil, dans la salle de jeux et quelques-uns dehors… où il y a de grosses flaques. Entre les dessins, les poursuites et les figurines, rien de nouveau.
jour 18	15h38. Mattéo dit qu'il veut « *aller dans la cour des princesses* [pour] *goûter* [et] *faire de la balançoire* ». Corentin lui explique pourquoi ce n'est pas possible : « *C'est celles des grands, on est tous ici* ».

Selon une organisation différente chez les plus jeunes, il est possible de circuler entre la cour extérieure et les salles du centre de loisirs sans qu'il y ait une autorisation nécessaire de la part des animatrices. La scène matinale en donne un aperçu et, lors de la réunion de préparation, Séverine défendait qu'une animatrice soit « *posté*[e] *de manière permanente*

dans la cour » (jour 6, 9h30), l'animatrice disponible rendant le lieu accessible. Par contre, et comme l'indique CORENTIN, la « *cour des grands* », bien que disponible, reste inaccessible pour les plus jeunes.

Tulipe jour 3 12h22. Passage rituel dans le couloir en file indienne avec un arrêt devant les lavabos et les toilettes. Un deuxième groupe pars et je les suis. Rien de particulier par rapport aux fois précédentes. DELPHINE se retourne et s'arrête régulièrement pour vérifier l'état du groupe afin qu'il « *marche bien* ».

De la même façon, et sans s'étendre ici parce que la dimension spatiale de l'organisation d'un ACCEM est l'objet d'un chapitre ultérieur, les usages des couloirs entre Tulipe et Roseraie diffèrent largement. Autre choix organisationnel à Roseraie, les enfants peuvent circuler dans et entre les salles, la cour et les couloirs ce qui démultiplie les ressources accessibles et disponibles.

4.4.3 Une extension temporaire

Tulipe jour 17 15h06. Arrivant dans la « *grande cour* », je rejoins MARINA et lui demande : « *Alors, il y a plus de cachettes ? – Oui et puis j'ai donné une nouvelle règle* » m'assure l'animatrice. Il n'y a « *pas le droit de suivre* ». Cela devrait durer plus longtemps vu la rapidité des parties mais vu les cachettes ce n'est pas sûr. Du coup, en partant se cacher, elle me demande de jeter un œil pour s'assurer que « *les enfants ne trichent pas* ». Elle me dit que « *comme ça, ils apprennent* » sans préciser le « *quoi* ».

Cette partie de cache-cache organisée par MARINA est un cas limite des analyses précédentes. On a décrit comment les ressources accessibles et disponibles pouvaient être réduites et plus ou moins strictement contrôlées, il s'avère qu'elles peuvent être augmentées ou la situation peut être « enrichie ». Lors d'une partie entamée dans la cour de l'école maternelle, le nombre de cachettes disponibles était pour le moins restreint – dans la cabane ou le garage à vélo (15h42) – et, après plusieurs manches rapides, l'animatrice a décidé de se rendre dans la « *grande cour* » habituellement inaccessible aux plus jeunes. En agrandissant l'espace parcouru, c'est autant de cachettes supplémentaires offertes aux enfants facilitant ainsi le déroulement du « *jeu dirigé* ». Même si cette augmentation des ressources est peu fréquente à Tulipe ou à Roseraie, cela permet de saisir un traitement inverse que les différentes restrictions déjà observées et de mettre en avant, même si cela peut paraître anodin, des pratiques animatives qui renforcent la jouabilité d'une situation.

Roseraie jour 1 16h37. Un filet est apparu…Il est sorti de la caisse où est entreposé le matériel. Elles sont sorties au même endroit qu'à midi. *A priori*, les caisses agrémentent la cour pendant un certain temps.

jour 5 11h41. Le matériel usuel – raquettes, balles, etc. – est sorti du préfabriqué par NICO et installé dans les mêmes caisses en plastique sous le préau. […]

Avant d'être rangées, les ressources doivent être mises à disposition à chaque occasion à Roseraie pendant les temps périscolaires. En passant, on peut considérer que la cour ainsi « enrichie » est plus jouable que cette même cour pendant les « *petites récréations* » durant les temps scolaires. Que ce soit les cachettes d'une cour plus étendue ou le matériel disponible rendu accessible, les deux dimensions analysées séparément dans les sections précédentes sont intimement reliées et entremêlées. Leurs combinaisons sont largement dépendantes de

l'organisation qui en assure la répartition comme le notait Fine (2015) mais, pour aller plus loin, si l'accessibilité dénote une dimension spatiale évidente quand la disponibilité renvoie à une dimension temporelle plus implicite, on peut qualifier plus finement le support offert par une organisation.

Malgré cette analyse écologique affinée des ressources allouées, l'indisposition invisible de certaines ressources dans certaines situations – l'imprécision est volontaire – touche aux limites de la théorie de la mobilisation [15] sans considérer les significations investies ou les activités de cadrage des personnes présentes. Prosaïquement, si le diabolo ou le « *château* » sont techniquement accessibles et disponibles, le cadrage de l'animatrice en proscrit l'utilisation malgré les prises ou les *affordances* offertes.

Autrement dit, si on avait temporairement écarté la définition de la situation au profit d'une perspective écologique, il convient dorénavant de les articuler dans la dernière section.

4.5 Une adéquation incongrue

Si on s'accorde avec E. Goffman (1961b, p. 66) considérant que « pour assurer une interaction sereine [il y a] l'exigence que l'engagement spontané doit coïncider avec l'engagement obligatoire », cela n'empêche pas « d'un point de vue analytique d'imaginer les circonstances qui maximiseraient la facilité ou l'euphorie, amenant les engagements réels et obligatoires à une parfaite concordance » (E. Goffman 1961b, p. 44). Peut-être de manière hasardeuse, la proposition goffmanienne résonne avec l'indication de J. Henriot (1989, p. 217) pour qui « l'analyse doit donc s'attacher à définir les éléments qui font de telle ou telle situation un jeu potentiel ». Sans entrer dans une discussion philosophique sur la capacité à percevoir le potentiel ou le possible (Declerck 2013), on s'en tient ici à une perspective pragmatique au gré d'un même parcours de minigolf animé pas trois animatrices permettant ainsi des comparaisons bienvenues.

Comme l'avançaient de La Ville, Brougère et Boireau (2010), il s'agit bien de la congruence entre les critères d'une « pure » forme ludique (Brougère 2005b) et la forme des jeux, jouets ou situation, qui constitue la jouabilité. On propose ici d'en expliciter les appuis écologiques à partir des propriétés situationnelles. Ainsi, l'objet de cette dernière section est de tenter d'appréhender un « coefficient de jouabilité » à partir de la distribution des engagements qui oriente la répartition des ressources au sein d'une situation ou, pour reprendre la métaphore de l'escalade, en comparant la difficulté des voies à grimper – ou des pistes à golfer – en fonction de leurs prises respectives. Si la partie précédente montre que l'allocation des ressources est très variable, celle-ci avance qu'elle dépend de la distribution des engagements fabriquée par les animatrices.

15. Dans un ouvrage imposant, Cefaï (2007b) aborde longuement les critiques de cette théorie convoquée pour analyser les mouvements sociaux, parmi d'autres élaborations que ce sont la rational action theory (rat) ou l'analyse des nouveaux mouvements sociaux (Snow, Trom et Cefaï 2000) avant d'introduire l'analyse des cadres de l'action collective (Cefaï et Trom 2001).

4.5.1 Les balles de la discordance

Tulipe jour 14

10h49. Devant l'entrée d'un terrain, nouvel appel. « *Hé ho les enfants ! Vous revenez, on va faire un point !* » et Léa les regroupe devant elle. Elle demande plusieurs fois s'ils « *sont tous bien d'accords* » pour « *tous faire le parcours de minigolf* ». Corentin se charge des règles de sécurité : « *On garde le club collé au sol. On ne tape personne, que la balle…* » Pendant ce temps, l'animatrice distribue les clubs et les balles. Elle indique le premier trou et donne aussi des balles. « *Chacun une balle !* » Le terrain est grillagé, parqué. « *Le but, c'est pas de tirer comme des fous, mais tout doucement pour qu'elle rentre dans le trou* » continue Léa.

10h58. Les parties de golf sont en cours. Si Zoé et Imène réalisent le parcours dans l'ordre, c'est bien plus erratique pour les autres. Ils guident la balle, tapent plusieurs fois même si la balle ne s'est pas arrêtée, ne comptent pas les coups, partent et changent de trou après un échec… avec des tirs plus ou moins conventionnels. « *Non Mario ! Tu ne dois pas jouer à la main…* » reprend Léa. Il avait visé à la manière d'une bille.

Peu après cette dernière indication, ou tentative de structuration, l'animatrice a rejoint son collègue assis sur un banc devenu un poste de surveillance des enfants réalisant les parcours de bien des façons. Cette « *sortie* » à une base de loisirs est aussi l'occasion d'observer d'autres animatrices accompagnant d'autres groupes d'enfants. À propos de l'animatrice de la situation ci-dessous, Corentin et Léa la considèrent « *très ordonnatrice* » (12h18) vu qu'elle n'accepte pas que « *les enfants la dépassent* » en se déplaçant en groupe, « *alors que nous, ils sont là… puis l'espace est clos, on est assis sur un banc…* » en rigolant (12h23).

Tulipe jour 14

11h04. Dans un autre groupe d'enfant qui vient d'arriver, l'animatrice fait respecter scrupuleusement les règles établies : les enfants passent à tour de rôle sur le premier trou. Les premiers passés attendent les suivants et regardent ce qu'ils font, le club posé et la balle à leurs pieds. Cela prend un certain temps et je n'entends pas de remarques particulières, ils attendent.

11h35. L'autre animatrice et son groupe sont partis… alors qu'ils sont simplement arrivés au parcours numéro sept sur la vingtaine. L'heure impartie était peut-être finie. Un nouveau groupe se prépare à l'entrée et l'animatrice prend une balle de golf dans le caddie : « *On en prend une comme ça on perd pas les autres* ».

Ce parcours de minigolf est intéressant à plus d'un titre. À partir de la même structure ludique et d'un « matériel ludique » (J. Henriot 1969) identique, on constate aisément l'intensité variable du travail de structuration des animatrices transformant les façons de jouer des enfants éparpillés selon les affinités et plusieurs pistes en un « jeu dirigé » collectif. Plus en détail, on remarque surtout que ce travail modifie – parfois de manière drastique – l'accès aux ressources pourtant disponibles dans le chariot. De fait, l'engagement des enfants est difficile à atteindre voire empêché dès lors qu'ils doivent attendre à tour de rôle pour tirer sur une même piste, dans le premier cas, ou attendre à tour de rôle que chaque participant·e ait atteint le trou de la piste avant de pouvoir jouer dans le second cas. L'attente générée risque ainsi de produire de l'ennui et de la dysphorie ou des engagements latéraux.

Si la jouabilité des situations apparaît évidente, le parcours de minigolf met surtout en exergue un processus de restriction des ressources qui touche tant leur accessibilité que leur disponibilité par l'adjonction de « règles de non-pertinence » supplémentaires (E. Goffman 1961b, p. 19). La matrice (voir tableau 4.1 page suivante) croise ces deux caractéristiques qui affectent la jouabilité d'une situation. Parmi les scènes analysées dans les sections précédentes,

le « désert ludique » dénote un cas limite par des ressources inaccessibles et indisponibles, restreintes par l'action des animatrices. Selon un processus inverse d'augmentation, la mise à disposition des caisses à Roseraie développe la jouabilité de la cour et soutient la diversification des jeux initiés. Entre les deux, se croisent des situations plus ou moins jouables lorsque des ressources sont accessibles mais non disponibles – déjà utilisées – et, plus paradoxalement, sont disponibles mais non accessibles – du fait de leur rangement ou de la nécessité d'une autorisation.

		Accessible	
		− −	+ −
Disponible		− +	+ +

Tableau 4.1 – Variations des ressources allouées

Autrement dit, et dans la lignée de la proposition de J. Henriot (1989), on peut théoriser la variation de la jouabilité et ses conditions de félicité – ou d'adversité – selon le degré d'accession aux ressources qui offrent, ou non, un « exercice du possible » plus ou moins étendu aux enfants et, plus largement, à des personnes. Prises pour agir, ces ressources sont des « prêts-à-engager » pour initier une partie à la recherche du *fun*, de l'amusement et de l'euphorie comme le soutient E. Goffman (1961b, p. 44), de manière théorique, « en garantissant aux recrues, compte tenu de leurs attributs sociaux, en établissant l'allocation des ressources internes la plus efficace ». Les situations présentées le montrent de manière empirique. Par ailleurs, cette théorisation semble concorder avec d'autres mondes de loisir telle la *fanfiction* (Barnabé 2014) ou les jeux vidéo qui disposent aussi de ressources conséquentes pour mobiliser leurs membres.

En s'appuyant sur les apports des chapitres précédents, on peut étendre cette théorisation en l'adossant aux processus déjà repérés. Pour rappel, on a vu comment le travail de structuration est associé au travail d'intéressement des animatrices selon un processus d'unification. On peut rajouter que cette convergence des lignes d'action est assurée par la restriction des ressources allouées et leur distribution de façon dirigée selon l'engagement principal prévu. L'intéressement paraît d'autant plus nécessaire que la structuration de la forme ludique n'est pas la plus jouable et donc la plus engageante. De plus, les difficultés et la vulnérabilité du cadre des « *jeux dirigés* » par les animatrices se comprend aussi par leur moindre jouabilité renforçant, par là même, la nécessité d'employer des procédés d'engagement ritualisés et des clôtures protectrices pour maintenir des attentions fuyantes.

Selon une logique inverse, la duplicité de la forme ludique enfantine peut s'appréhender selon sa « malléabilité » (E. Goffman 1961b, p. 74) – des équipes modifiées, des règles adaptées, une durée variable, etc. – qui assure la création et la perpétuation d'une tension euphorique tout en maintenant à distance des éléments trop risqués et leurs conséquences dysphoriques. La multiplicité des rassemblements focalisés, la diversification constatée des lignes d'action, autorise aussi une certaine flexibilité face à des difficultés éventuelles – des histoires ou un conflit, par exemple – ainsi que des ressources supplémentaires si jamais une partie se termine, d'autres restent disponibles.

4.5.2 Des-accords (in)conciliants

Avec un chariot contenant une douzaine de balles et autant de clubs de golf, on a vu que les « règles de transformation » (E. Goffman 1961b, p. 33) n'étaient pas appliquées de la même façon. Comme le note E. Goffman (1961b, p. 66), « dans toute rencontre il est probable qu'il y ait une certaine tension ou une certaine dysphorie, un certain décalage entre les engagements obligatoires et spontanés ». Or, depuis le chapitre précédent et grâce aux outils de E. Goffman (1963, 2013), on dispose d'une analyse plus fine de la distribution des engagements principaux et secondaires pour mieux comprendre ce décalage et, inversement, la concordance des engagements en situation.

Avant d'entrer dans le détail, on constate dans les trois cas un engagement obligatoire – le minigolf – pour le groupe d'enfants bien que des terrains de foot, des courts de tennis ou d'autres installations[16] avec le matériel adéquat inclus dans le chariot soient disponibles. Pour Corentin et Léa, si on applique le processus de diversification, on peut imaginer la division en deux sous-groupes selon deux « *jeux dirigés* » – par exemple le foot demandé par Lucien (11h34) – augmentant ainsi les engagements accessibles par l'autorisation d'un second engagement principal.

Suite à l'unification, au moins deux configurations se dégagent en s'en tenant à la structuration de la rencontre ludique. Contrairement au groupe de Tulipe, les deux animatrices suivantes maintiennent un haut degré de structuration autour d'un engagement obligatoire par la restriction des ressources, des pistes pratiquées jusqu'aux balles allouées. Par contre, on peut observer la diversification des engagements spontanés ou parallèles chez les enfants de Tulipe investissant de nombreuses pistes, rejouant plusieurs fois la même ou évitant celles déjà occupées, et en les pratiquant de manière peu réglementée, quelque peu éloignée des « *vraies règles* ». En d'autres termes, Léa et Corentin ont laissé le « pouvoir de définition de la situation » (Strandell 1997, p. 457) et son engagement dominant à l'appréciation des enfants.

Cette interdépendance invite à considérer moins un coefficient qu'un rapport entre le « *jeu dirigé* » – soit les engagements définis par les animatrices – et les jeux initiés réalisés ou possibles – soit les engagements définis par les enfants ; c'est-à-dire un *ratio* entre (les ou plus souvent) l'engagement obligatoire et les engagements spontanés potentiels. Les deux configurations retenues sont définies ainsi :

— Quand il y a plus d'engagements enfantins – dans un rassemblement multifocalisé – que d'animatrices coprésentes (voir figure 4.1 page suivante) ;
— lorsqu'il y a autant d'engagements dominants définis que d'animatrices coprésentes (voir figure 4.2 page suivante).

C'est ici qu'il devient nécessaire d'amender et de compléter les schémas présentant les formes de distribution des lignes d'action pour décrire plus en détail comment procède la mécanique de la concordance des engagements situés. S'ils restent valables pour présenter les processus d'unification ou de diversification, ils ne prennent pas en compte ou n'affichent pas les possibilités d'action offertes par une situation selon son degré de formalité et les personnes coprésentes.

16. Pour compléter la liste exhaustive des possibles : une plaine de jeux (toboggan, balançoire, etc.), des terrains de basket, un stand de tir à l'arc, des terrains de hand-ball, des tables de ping-pong, un terrain de volley, des courts de badminton ainsi que du matériel supplémentaire (des quilles, des diabolos, un frisbee).

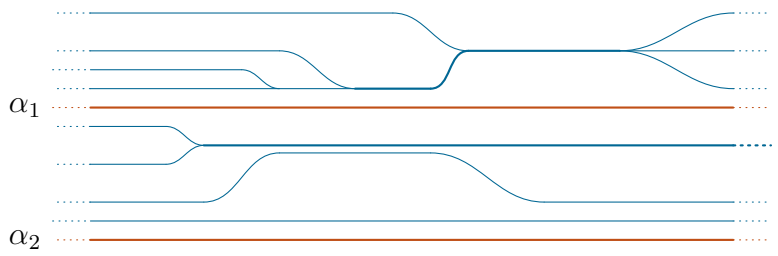

FIGURE 4.1 – Situation où le nombre d'engagements enfantins est supérieur au nombre d'animatrices

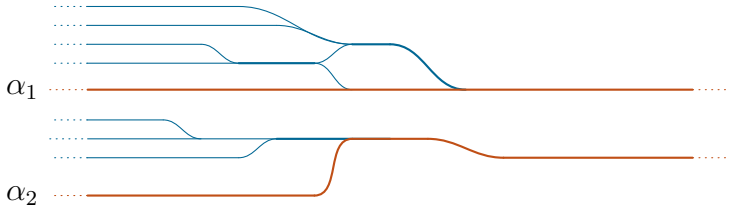

FIGURE 4.2 – Situation où le nombre d'engagements enfantins est égal au nombre d'animatrices

Première configuration

Quelle que soit la situation, le nombre d'engagements entrepris par les enfants dépasse – assez largement – le nombre d'animatrices présentes. Cette supériorité indique que les premiers disposent du pouvoir de définition de la situation (STRANDELL 1997) non sans liens avec la jouabilité de cette dernière. Si l'augmentation de l'allocation des ressources n'est pas nécessaire, celles-ci sont, *a minima*, accessibles même si elles ne sont pas toujours disponibles.

Deuxième configuration

Quel que soit le nombre d'animatrices, la situation est investie par autant d'engagements conçus comme dominants et divisent les enfants en autant de regroupements. Pour un exemple rapide, s'il y a trois animatrices qui disposent, de fait, du pouvoir de définition de la situation, elles mènent trois « *jeux dirigés* » proposés où se répartissent les enfants accueillis. Ce nombre équivalent d'engagements au nombre d'animatrices est le signe d'une jouabilité astreinte – notamment par rapport à la première configuration – de par une distribution limitée d'actions possibles ou potentielles soutenue par une restriction des ressources mises à disposition.

Le *continuum* des formalités

Attardons-nous sur ces deux configurations qui ouvrent les explorations de la troisième partie. Comme pour les deux formes ludiques décrites dans le chapitre précédent, malgré leur dualité, ce ne sont ni des catégories exclusives ni opposables de manière dichotomique mais plutôt deux formes sociales, relativement stabilisées, qui se placent sur un *continuum* où varie la jouabilité, ou plus précisément, la distribution des engagements et l'accession

aux ressources allouées. Pour décrire les deux extrêmes, on peut invoquer les notions de formalité et d'informalité (E. Goffman 2013, p. 170) à propos de situations qui (im)posent des régulations plus ou moins strictes.

Cela dit, en suivant la « ficelle » de Becker (2014) invitant à employer des « cas imaginaires », on peut concevoir des situations où le *ratio* s'inverse par une régulation renforcée. Par exemple, en se déplaçant vers le pôle marqué par un cérémonial solennel ou une ritualisation codifiée, on peut imaginer une scène où le nombre d'engagements mutuels des enfants est inférieur au nombre d'animatrices présentes qui auraient ainsi unifié le groupe ou l'ensemble des enfants accueillis dans un seul engagement dominant. Entre informalité et formalité se dessine ainsi un processus, plus large, de *formalisation* d'une situation qui agrège et se compose des processus décrits jusqu'ici entre la triade « unicité-unification-restriction » et sa symétrie « duplicité-diversification-augmentation ».

Cette approche structurale de la formalisation d'une situation, parfois nommée « configurationnelle » (Gasparini 2001, 2004), peut être étendue à d'autres occasions sociales, d'autres moments de la journée d'un accem. Sans créer de suspens, des situations de repas ou de goûter peuvent adopter la configuration imaginée ci-dessous – non conçue pour être jouable – mais on analyse plus avant ses effets concernant des jeux dans la prochaine partie.

4.5.3 L'hospitalité à jouer

« 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 […] on ne saurait se jouer de tout ni jouer dans toutes les circonstances. » (J. Henriot 1989, p. 216)

En définitive, ce chapitre présente ces circonstances ou les « conditions formelles » pour qu'une situation se « prête au jeu » à partir des moyens, ici des ressources, mises à disposition, « le versant objectif de situations, de dispositifs qui permettent l'investissement ludique » (Brougère 2005b, p. 133). Dès qu'elles sont plus ou moins accessibles ou disponibles, la jouabilité de la situation impliquée est affectée et l'idée de jeu peut plus ou moins facilement naître chez les personnes. Par ailleurs, avancer qu'une situation selon la configuration adoptée – sa congruence – est moins jouable qu'une autre n'est pas à lire comme un jugement de valeur – si tant est que la jouabilité en soit une – mais plutôt que ses propriétés situationnelles invitent moins au jeu, à l'adoption d'une attitude ludique, selon les possibilités offertes.

Tulipe jour 20

18h25. Encore des départs… Inès et Clara se demandent « *quand leurs parents arrivent* ». Elles ne sont plus que deux. L'attente se fait longue quand les animatrices discutent de leurs vacances ou sont déjà parties, quand il n'y a plus de trop de jouets que l'on peut sortir… et quand le reste des copines sont aussi parties.

Pour reprendre les termes de Joseph (1997, p. 134-135), cette analyse situationnelle des « prises » – « une disponibilité pratique dans un contexte et pour une activité donnés » – offertes par la situation dessine les contours de son « hospitalité », d'une capacité à accueillir, à « nous invite[r] à prendre place ». Cette hospitalité est une qualité des « lieux sociofuges » qui sont « facilement accessibles, procurent un plaisir esthétique et une aise pratique, ne sont ni déserts ni bondés, présentent de bonnes conditions, […] offrent des équipements pour divers usages », ou plus brièvement, un lieu qui « assure une forme de félicité de la coprésence entre étrangers » (E. Goffman 2013, p. 256). Tel le parc public admettant des conduites relâchées, les lieux hospitaliers seraient ainsi particulièrement jouables en autorisant la transformation

d'un cadre primaire ou sa modalisation par les nombreuses possibilités d'actions offertes aux personnes coprésentes. À l'inverse, le désert (ludique) et son aridité voire sa stérilité en termes de ressources offertes tranche plutôt par son hostilité à l'égard de pratiques ludiques.

On le devine sans peine, cette théorisation pourrait probablement s'appliquer à d'autres institutions – dont l'exemple du puzzle de Mollo-Bouvier (1998, p. 84-85) – de loisirs[17] étudiés par Roucous et Adam (2011) en France ou par P. King et Howard (2014a,b) en Angleterre selon des principes similaires alors qu'ils explorent les possibilités perçues par les enfants selon plusieurs contextes. Néanmoins, il faudra attendre la troisième partie pour comprendre les variations des formes animatives à travers cette hospitalité.

Interlude

Le paradoxe soulevé auparavant se renforce à l'issue de ce chapitre qui en explore les propriétés situationnelles. La fabrication d'un « *jeu dirigé* » impliquant structuration, unification et restriction limite et diminue la jouabilité d'une situation pouvant engendrer tensions et incidents qui perturbent l'engagement recherché. Les conditions nécessaires à la félicité d'une rencontre ludique se transformant en une partie avec des joueurs engagés ne sont pas toujours réunies. Mais cette analyse écologique de la jouabilité ne saurait suffire pour comprendre ce paradoxe.

Messal jour 13

10h11. « *Village* ». Les enfants sont réunis autour d'une grande table pour confectionner des chapeaux chinois. « *Marissa, Pauline, on ne joue pas!* » prévient Hélène à deux filles en train de se déguiser. Elle continue : « *Ah 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 précise : « *C'est une activité* ».

Cette courte séquence reprise du premier terrain investigué (Besse-Patin 2012a, p. 36) introduit le dernier élément donnant tout son sens au paradoxe : « *l'activité* ». Voire, en paraphrasant Bateson (1977b), ce n'est plus le message « ceci est un jeu » qui est (méta)communiqué mais plutôt « ceci *n'*est pas un jeu » provoquant une « erreur de cadrage » des enfants voire, à la suite de la précision de l'animatrice : « ceci est une *activité* ». En écho, la remarque suivante de Léa à Tulipe résonne de la même justification :

Tulipe jour 19

11h14. « *Élodie et Clara, on est venues faire la cuisine, pas jouer à la dînette* » dit Léa alors qu'elles se déguisent et se dirigent vers la salle de jeux. Elles ne reviennent pas tout de suite et elles sont rappelées une nouvelle fois : « *Sinon vous allez retourner de l'autre côté* » les menace l'animatrice. […]

Rien de moins, ce cadre[18] spécifique entend défendre et prendre au sérieux la valeur attribuée aux « jeux dirigés » par les animatrices malgré les difficultés qu'elles peuvent éprouver pour les conduire par leur jouabilité nécessairement restreinte. En quelques mots, le prochain

17. Et au-delà, on pourrait imaginer l'analyse de la jouabilité de crèches, de musées, de bibliothèques ou d'écoles maternelles (Brougère 2015c, 2016c) voire d'un camping (Raveneau et Sirost 2001) sur lequel on revient plus loin.

18. Comme le souligne G. W. H. Smith (2006, p. 59), il y a une continuité dans les élaborations de *Encounters* et celles du *magnum opus* (E. Goffman 1974) avec la notion de *frame* reprise à Bateson (1955).

chapitre explore les raisons de la transformation d'un jeu – ou une forme ludique – voire la « fabrication » (E. Goffman 1991, p. 93 sqq.) en une « *activité* ».

Chapitre 5

Des jeux ou des « *activités* »

Nous avons dit que c'était sous forme de **jeu** que la « mystique de Chrétienté » pouvait être saisie par les enfants. Toute la vie et l'organisation du patronage recevra donc la forme d'un jeu

Collectif (1940, p. 77)

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

Bertier et al. (1942, p. 32)

Le jeu doit être une activité libre, en quelque sorte désintéressée, qui fixe arbitrairement un but attrayant, […] Bien mené le jeu permettra…

M.-T. Duval et al. (1949, p. 66)

[Les jeux] furent […] les premières activités proposées aux enfants dans les colonies de vacances. Comme les promenades, ils se prêtent très bien aux exercices collectifs et peuvent donner facilement l'illusion de l'ordre, de la discipline et de l'activité. Cependant, pour être utiles au développement des enfants, ils doivent être sérieusement organisés et bien conduits.

Planchon (1954, p. 69)

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.

Mège (1961, p. 97)

Pour ouvrir ce dernier chapitre de la partie consacrée aux formes ludiques et aux pratiques animatives, l'enchaînement des citations précédentes tirées de plusieurs manuels ou carnets édités par les principales organisations œuvrant dans le monde de l'animation [1] donne un aperçu des ambiguïtés que charrie le jeu. Simple mise en forme ou coloration, « libre » mais à « bien mener » ou « sérieusement organisé » mais sans jamais être imposé, Sutton-Smith (1997, p. 49) pourrait y lire la rhétorique du progrès – dont les « théorisations fournissent les rationalisations pour un contrôle adulte de leurs jeux : pour les stimuler, les dénier, les exclure, ou en encourager des formes limitées » – en confrontation avec la rhétorique de l'imaginaire issue du romantisme qui « glorifie la liberté, l'originalité, le génie, les arts, et l'innocence incorruptible de l'enfance » (Sutton-Smith 1997, p. 129).

Pour reprendre les catégories émiques, les formes des « *jeux dirigés* » (ou organisés) et des « *jeux libres* » (ou spontanés) n'en sont qu'une illustration supplémentaire. Pour aller plus loin dans l'analyse de ces deux oppositions ou conceptions *a minima* distinguées par les animatrices, ce chapitre se centre sur une pratique animative – volontairement – passée sous silence jusqu'ici.

Tulipe jour 1

14h19. […] Paul demande aux enfants de « *se lever et s'installer autour des tables* ». En quelques secondes, tous les enfants sont assis autour des petites tables et les animatrices sont debout et déambulent autour. Au fur et à mesure, une nappe est posée, du matériel arrive dans leurs bras même s'il en manque un peu selon Fatima. Pendant le temps d'installation, les boîtes sont utilisées, bougées, tapotées, jetées sur les tables, mises devant le visage. Je crois qu'on peut dire qu'ils jouent avec. […]
14h24. À une table, la stagiaire interpelle : « *Hé, vous faites doucement ! On ne joue pas avec… Ce n'est pas un jouet* ». Elle reste debout, bras croisés à côté des enfants attablés.
14h26. La recherche de matériel continue. De la peinture est versée dans des pots en verre, de la colle, des pinceaux, puis des tabliers peu à peu enfilés. Le matériel sort des placards tant bien que mal. Des petits bouts de bois débarquent aussi, sorte de bâtons de glace. Pour partie, les enfants commencent, pinceaux en main, la peinture des boîtes qui ont été distribuées.
14h29. En quelques minutes, les premiers ont fini de peindre. Après coordination entre les animatrices qui discutent, debout, un peu en aparté, quand ils ont fini, les enfants vont se laver les mains aux toilettes qui sont justes situées un peu plus loin. Et un premier garçon s'y rend.
14h30. Un garçon demande à Paul : « *Mais là, qu'est-ce que je vais faire ? – Ben tu attends que ça sèche…* [en hésitant] – *J'ai le droit d'aller jouer ?* » L'animateur hésite encore et regarde dans la salle. « *Tu peux aller jouer aux Lego, aux Kapla… – Et aux voitures ? – Et aux voitures !* » Paul le répète à l'animatrice, Fatima, « *ceux qui ont fini peuvent aller jouer… tant que ce n'est pas sec, ils ne peuvent rien faire…* » Le premier garçon est maintenant sur le tapis avec le garage et une voiture.
14h32. Une autre fille demande : « *J'ai fini, je peux aller jouer ?* » C'est approuvé. Une deuxième s'empresse de finir pour rejoindre sa copine. […]

Pour la décoration d'une boîte à fromage, les animatrices ont construit un engagement principal dominant à partir des techniques de cadrage déjà mentionnées et l'accès différé aux ressources donne l'occasion aux enfants de modaliser leur boîte et d'investir des engagements latéraux. Mais tout l'intérêt de la scène réside dans les questions des enfants. Ayant achevé les indications des animatrices ou leurs consignes au bout de quelques minutes, ils demandent l'autorisation pour s'engager dans une pratique ludique parallèle. N'était-ce pas du « jeu » ? Ne jouaient-ils pas ? Considérant qu'ils ne peuvent « *rien faire* », les propos des animatrices

1. On aura l'occasion d'y revenir avec les travaux historiques de Lee Downs (2009b).

semblent confirmer une distinction. En bref, cette situation apporte un élément fondamental pour appréhender comment s'affirme la distinction entre les deux formes ludiques – « *jeux libres* » et « *jeux dirigés* » – en considérant la question de « *l'activité* ».

En effet, on ne peut comprendre les jeux animés sans prendre en compte leur insertion au sein de ce contexte particulier qui engendre des pratiques spécifiques. Que ce soit au Messal ou à Tulipe – voire d'autres lieux –, les jeux animés observés se sont inscrits dans ce cadre, au sens goffmanien (E. Goffman 1991), supposant des « parenthèses conventionnelles » c'est-à-dire un temps et un espace déterminé ainsi que des engagements spécifiques. Dès lors, on peut relire le paradoxe précédent (voir section 3.5.2 page 114) sous un autre angle. La nécessité de désengager pour réengager les enfants, l'unification des lignes d'action, recherchée par une distribution alternée des engagements, soutenue par une restriction des ressources mises à disposition, vise justement la réalisation d'une « *activité* », et ce même si cela implique d'extorquer un engagement et de réduire les conditions de jouabilité.

Comment le « jeu » devient une « *activité* » ? Telle est la question explorée ici. Si la première section revient sur quelques éléments de différenciation, ce chapitre aborde comment « *l'activité* » constitue « ce qui compte dans leur travail », le cœur de métier ou plus précisément le « vrai boulot » (Bidet 2011 ; voir aussi Bidet 2010) des animatrices en repoussoir au « sale boulot » (E. C. Hughes 1956). Non sans lien avec la rhétorique du progrès, la logique de découverte guide et organise les pratiques animatives dans la fabrication de ces « *activités* ». Néanmoins, et malgré ces opérations de cadrage, le « jeu », difficilement détachable de l'enfance et des enfants, reste l'étiquette appliquée à de nombreuses situations, que ce soit meubler un temps d'attente entre deux « *activités* » mais aussi pour viser des apprentissages explicites. La confusion demeure et on peut constater une *transmogrification* des formes ludiques, hybridisées par deux processus opposés : la *pédagogisation* qui s'appuie sur la rhétorique du progrès et la *ludification* soutenu par la rhétorique romantique de l'imaginaire.

Sans abandonner les processus des précédents chapitres voire dans une tentative de les intégrer dans une théorisation plus large, la dernière section réinterroge la théorie initiatrice de cette enquête, à savoir la « forme scolaire de socialisation » et son extension (Houssaye 1998 ; G. Vincent 1994b). En soulignant ses apports majeurs, d'une forme ludique « prisonnière de la forme scolaire », on montre aussi les extensions possibles, qui sont l'objet de la troisième partie.

5.1 Une distinction soutenue

Tulipe jour 11 10h25. Clara demande « *ce qu'on va faire après* » à l'animatrice et semble inquiète. « *On va peindre les médailles ! – Oh non… – Ben si, vous avez temps libre avant et normalement c'est activité* » précise Carole.

L'évidence de la réponse de l'animatrice se concentre dans le « *normalement* » et suffit à écarter la remise en question, au sens littéral, de Clara. Mais au-delà des allants-de-soi, ces premières sections s'autorisent à décrire les opérations de cadrage par lesquelles des « *activités* » se distinguent des « *jeux* ». À partir de parenthèses conventionnelles (E. Goffman 1991, p. 246), déjà évoquées, un cadre spécifique se déploie dans un espace et un temps spécifique et, de plus, cette mise en place opère selon une direction précise : la priorité est donnée aux « *activités* » tandis que d'autres jeux sont relégués à la « *récré* » ou à la « *pause* ».

En ce sens, on peut estimer – à Tulipe en particulier – que les pratiques animatives s'inscrivent dans la deuxième modalité soulevée par Brougère (2010, p. 51), où la formalisation éducative « apparaît essentielle » et relègue les pratiques ludiques qui n'ont pas de « place particulière hormis, selon les systèmes, à travers la récréation ou un espace de jeu intérieur perçu comme marginal ».

5.1.1 L'activation des séparations

Roseraie jour 4 16h40. Deuxième sonnerie et changement de groupes pour les études. Camélia qui discutait avec moi me dit « *au revoir* ». Lucie se dirige vers le labo et annonce : « *Pour ceux qui veulent faire un atelier cuisine…* » assez fortement. Pendant ce temps-là, nouveau ballet de cartables à roulettes dans la cour où les jeux identiques aux précédents sont toujours joués. Juste moins d'enfants sont présents.

Tulipe jour 15 14h02. Léa revient. « *Il faut lancer l'activité, il est 14h!* » dit-elle à Corentin…en reposant ses affaires. « *On regroupe? – Non, il est 14h* » puis il répète aux enfants « *de se calmer car c'est encore le temps calme…* », ou presque. […]

En premier lieu, abordé sous l'angle du paradoxe de l'engagement, le signal annonçant le « *début des activités* », supposant une réorganisation des engagements et une redirection des lignes d'actions jusqu'ici entreprises, n'en demeure pas moins quotidien, et donc ordinaire. Que ce soit à Roseraie ou à Tulipe, à heure précise, il est temps pour les « *activités* » de prendre place et d'assister aux ouvertures ritualisées du rassemblement succédant au rangement et au signal avant le travail d'intéressement.

Tulipe jour 7 11h13. Annonce de Léa : « *Alors, maintenant on va faire temps calme jusqu'à midi et ici on va faire un atelier pour faire des affiches et des dessins. Pour les jeux, c'est de l'autre côté…* » En quelques secondes, il ne reste plus beaucoup d'enfants dans la salle, et la majorité a rejoint l'autre pièce. Des avions sont pliés, quelques glissades et des filles dessinent. La pluralité reprend.

En deuxième lieu, à la séparation temporelle se rajoute ici clairement une séparation spatiale où « *l'atelier* » – parfois nommé une « *séance* » – s'installe. Ainsi le dessin peut prendre une dimension supplémentaire alors que les « *jeux* » sont renvoyés à un autre lieu par l'animatrice. Comme on l'a vu, ces clôtures protectrices assurent une enveloppe ou un filtre telle une « membrane interactive » (E. Goffman 1961b, p. 65) qui sélectionne les ressources pertinentes, et donc écarte les perturbations potentielles au déroulement de la situation. Est-ce forcer le trait d'y lire aussi une distinction symbolique ?

Roseraie jour 6 16h40. Deuxième sonnerie qui indique la fin de l'étude. « *On part en activité, on range le matériel!* » annonce Lucie en criant. Elle rejoint un espace de la cour, sous un porche, où il y a des limitations peintes au sol. Elle demande : « *Qui veut faire de la danse?* » et elle inscrit les enfants qui se regroupent à côté d'elle sur une feuille. Uniquement des filles. L'animatrice relance à toute la cour que « *la danse va commencer* ». Le matériel du « *temps libre* » retrouve les caisses habituelles sous le préau.

Tulipe jour 10 10h00. « *Allez, petite pause et après, on va faire les activités de ce matin* » prévient Carole à des filles. « *On les commence maintenant et on les finit plus tard…C'est pour les temps libres* » continue l'animatrice entre deux choix de couleurs à propos des scoubidous. « *Les petits loulous, on va commencer à ranger* » répète l'animatrice.

En troisième et dernier lieu, la séparation implique la restriction des ressources mises à disposition et, dans cette scène, la présence des scoubidous devient non pertinente comme le rappelle Léa à son collègue Alex : « *Stop le scoubidou ! On passe à l'action !* » (jour 11, 10h26) ou Carole qui se reprend elle-même alors qu'elle en tressait un en annonçant le rangement (jour 10, 10h04). À Roseraie, il en va de même du « *matériel du temps libre* » (jour 3, 17h28) qui retrouve son rangement initial – auquel on peut ajouter les scoubidous de Tulipe – qui diffère ainsi des ressources employées pour les « *activités* ». Qui plus est, il convient de considérer le sens unilatéral donné aux séparations.

5.1.2 La priorité aux animations

Tulipe jour 8 9h42. C'est un moment de multiactivités : déguisements, lecture, jeux de société…avec des participants et des observateurs…Arno va voir Léa pour emprunter un jeu, mais elle lui répond que « *dans deux minutes, on va se rassembler pour commencer les activités, alors…* » et il ne prend rien. Dans la salle à côté, ce sont les avions de Christian et Quentin qui volent à travers la pièce.

jour 7 14h03. Une annonce interrompt ma discussion avec Clara. « *Allô allô…on va tout ranger car on va se rassembler pour commencer les activités de l'après-midi… !* » Carole répète. La dessinatrice n'a pas entendu. L'animatrice informe Alex, qui répond que « *les gars ont commencé un jeu* » mais Carole rétorque que « *non, ça va commencer…* » Du coup, il va leur dire de ranger.

Quel que soit le ou les engagements principaux entamés, dès lors que le cadre des « *activités* » va s'ouvrir, il s'impose comme l'engagement dominant au sein de la situation. Les deux séquences n'en proposent qu'un aperçu mais il est possible de relire des scènes des chapitres précédents à l'aune de cette logique d'action. Les « *activités* » sont la raison de l'interruption des pratiques ludiques enfantines. Évidence qui reste à comprendre mais on retient d'ores et déjà qu'en aucun cas les jeux initiés par les enfants ne peuvent interrompre les dites « *activités* ».

Tulipe jour 8 10h40. Christian demande : « *Ah, on peut pas jouer aux avions ? – Aah, bah non, vous avez pas fini ! Il reste les brassards !* » répond Carole à un autre groupe, en écho à Léa. Que de travail.

11h04. « *Dorian, tu vas rester ici !* » le menace Carole, alors qu'il était en train de faire rebondir le ballon par terre, derrière le bureau. « *Ça y est, on peut jouer ?* » demande Maurin à Alex, et ce dernier sort de la pièce. « *On fait une pause ? Ceux qui veulent aller dehors…* » […]

Ces deux situations le prouvent clairement. Tant que les brassards prévus, le drapeau ou les dossards n'étaient pas confectionnés en prévision des « *Olympiades* », il s'avérait impossible de « *jouer aux avions* » ou, plus largement, de se détourner vers des engagements latéraux à l'engagement principal fabriqué par les animatrices. Dans le même sens, ces dernières en conduisent le déroulement et peuvent, quand elles l'estiment abouti, autoriser à « *jouer* ». Si ces deux demandes peuvent paraître intrigantes, ou rappeler le « colon anonyme » cité plus bas, elles soulignent le caractère dominant de l'engagement nommé « *activité* », auquel les enfants doivent se conformer comme le sous-entend la menace de Carole à Dorian.

Tulipe jour 15 09h32. Dans leur salle, je retrouve les enfants qui attendent assis sur le tapis. Léa revient avec le poste radio et son *iPod* sur lequel elle sélectionne *Jack Johnson*. Elle signale : « *Bon les loulous, on va pas commencer avant un petit moment donc vous pouvez faire des jeux* » et elle leur propose « *de leur lire une histoire pour ceux qui veulent finir leur nuit* ».

Cette dernière séquence confirme les remarques précédentes. À défaut de la dite « *activité* » prévue par l'animatrice, « *des jeux* » peuvent suffire à combler le temps nécessaire jusqu'à l'ouverture d'une nouvelle parenthèse conventionnelle, comme s'ils étaient des engagements accessoires et, de ce fait, temporaires et secondaires, dominés.

5.1.3 La pause récréative

Roseraie jour 6 11h29. Peu à peu les collègues arrivent et habituelles salutations. Inès vient de préparer du matériel dans une caisse pour « *faire une activité* ». Mais Audrey lui dit : « *Non, ce n'est pas pour tout de suite, il y a la récré d'abord* » alors qu'elle se préparait à sortir la caisse dès la sonnerie.

jour 3 13h30. Dans la ludothèque. « *Ohlala, on est à la bourre et ça va bientôt sonner, il va falloir se dépêcher de ranger…* » annonce l'animatrice. « *Allez, allez, on s'active. On range, on ne joue pas. Moi, ça me dérange pas de ne pas avoir de récré* ». Elle presse les enfants et passe de table en table tandis qu'ils commencent à ranger et les premiers sortent pour mettre leur manteau.

L'appellation de « *récré* » renvoie au court intervalle entre la fin des « *activités* » et la sonnerie qui annonce la reprise de l'enseignement. Si l'emploi du terme « récréation » va de soi durant le temps scolaire, son utilisation au cours d'un temps périscolaire peut sembler paradoxal : comment concevoir une « *récré* » au sein d'une récréation ? *A minima*, cette étiquette dénote un cadre différent de celui des « *activités* » et de l'enseignement. Plus curieusement encore, on peut observer une situation comparable à Tulipe.

Tulipe jour 10 10h42. « *On va aller faire une petite pause dehors, une récréation* » annonce Carole, en écho avec Léa dans l'autre pièce qui annonce aussi la pause. Carole demande à certains s'ils veulent « *rester à l'intérieur* » mais je n'entends que peu de « *oui* » et beaucoup de « *non* ». Alex est chargé d'aller dehors pour surveiller.

jour 11 11h01. Au retour des premiers qui se sont lavés les mains, une question revient avec insistance : « *Est-ce qu'on peut aller dehors ? – Euh oui… quand on aura fini, on va faire une petite récré* » confirme Léa à Dorian, qui va le répéter à ses voisins.

Pour forcer le trait, les animatrices attestent de la présence d'une « *récréation* » ou d'une « *pause* » pendant les vacances estivales, le loisir des enfants ou un temps dit « extrascolaire ». Comme à Roseraie, si le centre de loisirs est installé voire abrité dans un établissement scolaire, voire dans une classe le temps des travaux de la salle polyvalente habituelle, cela ne permet pas de comprendre les implicites des étiquettes utilisées. Suivant une autre « ficelle » considérant les concepts comme relationnels (Becker 2002, p. 212-223), y aurait-il du travail ou des enseignements auxquels s'opposent d'ordinaire la « *récré* » ou la « *pause* » ? Les prochaines sections s'attachent justement à explorer les « perspectives » des animatrices (Becker, Geer et al. 1961, chapitre 3 ; Sharp et A. Green 1975, chapitre 5).

5.2 Le « vrai boulot » des « *activités* »

Tulipe jour 4 10h49. En prenant le métro, je partage une voiture avec plusieurs voyageurs. Mes voisins discutent du « *grand jeu* » qu'ils ont organisé pour cette après-midi. Vu qu'ils paraissent jeunes, je me dis qu'ils sont probablement des animateurs. Lorsqu'ils invoquent un « *imaginaire* » et des « *déguisements* », ça ne fait plus vraiment de doute. Manque de pot, ils descendent avant moi.

Les premiers travaux de E. C. Hughes (1996b) peuvent paraître datés, ils restent néanmoins une référence au sein de la sociologie du travail en s'écartant des perspectives fonctionnalistes s'interrogeant sur la professionnalisation et la transformation de métier en profession établie ou leurs hiérarchisations au sein de la division sociale du travail. Son postulat initial est d'assurer que les « problèmes fondamentaux que les hommes rencontrent dans leur travail sont les mêmes, qu'ils travaillent dans un laboratoire illustre ou dans les cuves malpropres d'une conserverie » (E. C. Hughes 1996b, p. 80). Par des comparaisons lumineuses dans un style direct (Becker 1997 ; Chapoulie 1997), il est possible d'approcher le « drame social du travail [2] » (E. C. Hughes 1996a) quel que soit le métier.

L'animation est « l'étiquette » qui s'est constituée pour nommer les tâches effectuées par les animatrices et elle se veut valorisante. Comme l'indique encore E. C. Hughes (1996b, p. 75) :

> Les instituteurs métamorphosent parfois l'enseignement primaire en tâches éducatives, et le fait de s'occuper d'enfants et d'encadrer des groupes devient du travail de suivi personnel. Le catéchisme s'appelle éducation religieuse et le secrétariat du ymca fait de « l'animation de groupe ».

En bref, les animatrices animent. Elles animent quoi ? Des « *activités* ». Mais à côté de ce « cœur de métier », il convient d'y associer d'autres pratiques même si elles sont moins valorisées. « Tout métier consiste inévitablement en une combinaison de cette activité et d'autres qui lui sont accessoires, soit par nature, soit en raison de l'organisation institutionnelle du travail. » (E. C. Hughes 1996b, p. 180)

C'est ce à quoi s'attachent les prochaines sections à la suite des travaux français qui s'en sont inspirés notamment dans les métiers dits « relationnels [3] » ou « interactifs », je me suis appuyé sur le guide méthodologique de Avril, Cartier et Serre (2010) – pour appréhender les « situations de travail » et les « pratiques de travail » – et le concept de « vrai boulot » élaboré par Bidet (2010, 2011).

Les description suivantes ne diffèrent pas ou peu d'observations déjà effectuées dans le rapport de Amsellem-Mainguy et Mardon (2011) et les travaux de Camus (2008) et Lebon (2003) ou de Herman (2007b) – parmi d'autres [4] ou même dans des ouvrages publiés par des

2. Pour en citer quelques exemples : la défense de la « licence » et du « mandat », la délégation du « sale boulot » introduisant une « division morale » des tâches, l'étude des carrières, la relation aux client·e·s particulièrement dans les métiers de service, la gestion des « erreurs », l'analyse des institutions ou des relations racisées…

3. On épargne au lecteur le développement de dizaines de références – notamment dans le monde médical (Arborio 1995, 2001) – pour renvoyer, principalement, aux travaux classiques de V. Dubois (1999) et à la revue de littérature de Weller (1998) suite aux ouvertures de Joseph et Jeannot (1995). Plus récemment, les articles de Ughetto (2013) offre un retour réflexif et critique sur les recherches précédentes et celui de Cartier et Lechien (2012) défriche la filiation avec la tradition sociologique de Chicago du fait d'un travail dans l'interaction (Cerf et Falzon 2005).

4. On peut citer les thèses de Netter (2015) et de Laforets (2016) ainsi que Bacou (2010b) et Vari (2008)

animatrices (Ducasse et O. Lambert 2013 ; Poulot 2014). Si je souscris pleinement à leurs analyses, on s'attarde plus particulièrement sur les jeux et leur formalisation.

5.2.1 Les coulisses de la préparation

Tulipe jour 6 09h28. Elles attendent, un peu, un animateur, Cédric arrivé récemment. Cela gène Carole « *d'envisager des activités* » alors qu'elles ne sont que « *deux au lieu de cinq normalement* ». La deuxième discussion commence. Delphine lui demandait si elles avaient des « *idées pour un fil rouge* », un « *thème sur la semaine* ». Elles approuvent sur la difficulté à s'organiser sans connaître les stagiaires, et ce qu'ils proposent. Il y a une digression sur le hockey, pour « *apprendre à perdre, respecter les adversaires* ».

Le jour de la « *réunion de prépa* » à Tulipe, son objet comme la demande de la directrice est claire : les animatrices vont principalement « *envisager les activités* » malgré les absences, masculines, de leurs collègues. Par la suite, Léa critique vertement son collègue pour son absence de préparation (jour 11, 14h24) et regrette qu'elles aient « *manqué de prépa* […] *faite à l'arrache* » en jugeant l'été sur « *un bilan mi-figue mi-raisin* » (jour 20, 17h18). Avec ces considérations, on peut se demander de quoi relève l'importance attribuée à ce temps ?

En suivant encore Becker (2006a, p. 190) et ce qu'il nomme les « système de valeurs », les nombreuses revendications dont ce temps est l'objet – que ce soit dans la fonction publique (J. de Carlos 2016) comme des animatrices, plus largement (Bacou 2010b) et en particulier depuis la réforme des rythmes scolaires (Lebon et Simonet 2017) – est le « temps qui fait des animations un "vrai" travail [et s]on invisibilisation sociale entache donc le travail tout entier » (Lebon et Lima 2009, p. 30). Autrement dit, dans le monde de l'animation, il est une condition nécessaire dans le réalisation du « bon boulot » et sans lieu, il devient difficile à accomplir comme le laissent entendre les remarques précédentes de Léa.

Mais c'est aussi une occasion où on peut décrypter les « mécanismes de pari subsidiaire » (Becker 2006a, p. 188) des animatrices et comment elles présagent de leurs engagements futurs en s'appuyant sur les « attentes culturelles généralisées » (Becker 2006a, p. 185) à propos du loisir des enfants, c'est-à-dire des parents, en tant que « client·e·s indirect·e·s » mais aussi des attentes de leur direction. La fabrique des « *activités* » repose ainsi sur plusieurs étapes et autant d'engagements subsidiaires qui orientent et conduisent les engagements accessibles des enfants.

Ficher les contenus

Roseraie jour 6 9h10. […] Pas de réunion manifestement, je suis seul pour la matinée et j'en profite pour regarder un DVD produit par la ville et le « *groupement pédagogique* » où je retrouve un « *jeu pédagogique* ».

jour 5 10h12. Je trouve quelques bouquins sur les jeux dans leurs étagères du bureau : « *Jeux de coopération pour les formateurs* » de F.-P. Cavalier, « *Jeux coopératifs pour bâtir la paix* » de l'Université de Paix, célèbre ouvrage – souvent cité par les formateurs de communication non violente – et « *Jeux pour habiter autrement la planète* » de E. Dilet et J.-C. Cambianica où est cité Baden-Powell en

qui, bien qu'elles ne portent pas spécifiquement sur les « *activités* » des animatrices, en donnent une description supplémentaire. Plus largement, et en dehors des accem, les ouvrages généralistes (Gillet 1995 ; Mignon 1999 ; Poyraz 2003) comme celui de della Croce, Libois et Mawad (2011) montrent l'importance des « *activités* », quel que soit leur « *type* » ou leur catégorisation (émique) : manuelles, sportives, culturelles…

introduction : « Le secret pour réussir en éducation, ce n'est pas tant d'enseigner que de mettre le jeune en situation d'apprendre par lui-même ».

Tulipe jour 1 13h51. Dans un placard, je découvre du matériel pour confectionner ou réaliser des activités manuelles : colle, paillettes, divers accessoires. Sur deux rangées, il y a un ensemble de fiches et de livres pour ces mêmes activités : sur l'origami, la peinture à l'encre, des animaux à modeler et plusieurs ouvrages sur des « *jeux d'intérieur* », des « *jeux de groupe* » et des « *jeux d'extérieur* » …Il faudrait que j'en prenne une photo.

Ces deux exemples ne sont qu'un aperçu d'un travail plus systématique à mener sur les ressources documentaires qu'utilisent les animatrices, entreposées dans les placards, transmises durant les formations ou éditées. À titre d'exemple emblématique [5], la considérable production de Limbos (1970a,b, 1974, 1979a,b, 1983) qui énumère et regroupe un ensemble de jeux selon des thématiques fonctionnelles (« grands jeux, magie, de plein air, en petits groupes » …). Encore aujourd'hui, la centration sur les jeux et les « *activités* » peut se lire dans les publications mises en vente par des organismes de formation [6], les ressources des sites internet [7] dédiés à l'animation – où Corentin trouve l'inspiration d'un « *parcours* » (jour 15, 13h17) – ou la presse spécialisée, tel le Journal de l'Animation (jda).

Ces publications, comparables aux manuels dédiés aux enseignant·e·s, témoignent de l'importance attribuée aux « *activités* » et à leurs élaborations ainsi qu'à leurs justifications : il n'est pas rare d'y lire des « intérêts pédagogiques » pouvant s'associer aux jeux conseillés. C'est pourquoi, elles sont souvent utilisées lors des « *temps de préparation* » utiles à leur planification.

Planifier les « *attentes* »

Tulipe jour 6 09h44. Carole expose son envie « *d'organiser des Olympiades* » pendant plusieurs journées d'affilée avec « *des équipes, des déguisements, des goûters…* » Par contre, les jeux d'eau sont interdits. « *Mais s'ils sont encadrés ? – Ouais…* » Elle présente son idée…et elle est d'accord « *même s'il y a un cadre scolaire habituel…* » mais avec la chaleur, cela semble négociable.

La « *réunion de préparation* » est une bonne occasion pour saisir les tâches qui importent au sein d'un accem. Sans conteste, pour le cas de Tulipe comme de Roseraie, la préparation des « *activités* » est une tâche jugée nécessaire pour les animatrices au risque de compromettre leur travail d'intéressement. Ainsi, le premier point de la réunion concernant « *hygiène et réglementions* » est rapidement abrégé en l'absence de la direction (9h37) puis les animatrices peuvent discuter des « *sorties* » et du « *planning à remplir* » (9h40) ; point qui va occuper la majeure partie des trois heures de réunion. À la lecture de la situation précédente comme des deux suivantes, on peut lire les premiers « paris subsidiaires » établis par l'animatrice concernant les « *Olympiades* » ou l'interdiction des jeux avec l'eau.

5. On pourrait remonter aux premiers livres de jeux édités par des membres des Éclaireurs et Éclaireuses de France (eedf) (Guillen 1930 ; Jentzer 1922) étoffés au fur et à mesure des rééditions, les nombreux « carnets » et « manuels » jusqu'aux récents « fichiers d'activités », il y aurait une étude des structures ludiques valorisées parce que diffusées, leurs catégorisations et les conseils attachés à la conduite des dits « jeux », et donc si l'on retrouve les traces voire la constitution d'une forme ludique animative.

6. Par exemple, la Fédération nationale laïque de structures et d'activités éducatives, sociales et culturelles (francas) (lien) éditent des dizaines de fichiers de jeux comme les ceméa (lien).

7. On peut se reporter aux sites généralistes que sont animnet (lien) et sa « banque d'activités », pratiquesdanims (lien), planetanim (lien) et ses « fiches de jeu » ou encore l'« indispensable » de jesuisanimateur (lien).

Tulipe jour 6

09h30. Séverine aime bien « *avoir des activités dans son chapeau* » mais aussi « *demander aux enfants ce qu'ils veulent faire* ». « *Et les petits, ils aiment jouer…* » Elle enchaîne sur sa façon de faire : « *On peut préparer des choses mais certaines peuvent se faire sur le moment* » […]

10h08. […] Carole avance sur les *Olympiades* de la première semaine. À côté, Séverine semble bien plus évasive et généraliste : « *idem, idem, idem* » tout en rigolant. La première persiste et présente ses idées à Léa : équipes, banderoles, drapeaux…et autres confections à réaliser.

10h24. Léa demande si elle met « *temps libre, là…* [dans le tableau] – *Non, c'est les épreuves…dès qu'il y a une case de libre* » répond Carole. […]

10h38. Léa est sortie tandis que Carole continue de remplir des cases du planning. À côté, c'est « *jeux extérieurs* » et « *activités manuelles* » qui différencient l'intérieur et l'extérieur. Habituel.

Les paris des animatrices se concrétisent dans le « *planning* », un tableau qui recense uniquement l'ensemble des « *activités* » qui se dérouleront lors de l'ouverture du centre de loisirs. La directrice tient absolument à l'établir au plus vite (11h16), afin qu'elle puisse « *faire l'affichage deux semaines avant pour les parents* » (11h21). Toutefois, on peut noter quelques nuances dans le degré de précision des informations indiquées. Si l'unicité des « *Olympiades* » se transpose à travers plusieurs ateliers dédiés, d'ores et déjà définis, une certaine multiplicité transparaît des propositions évasives de Séverine, laissant supposer la distribution continuée des engagements, déjà mentionnée, pour les enfants plus jeunes.

Tulipe jour 13

11h00. D'ailleurs, je remarque que Léa porte un beau sac inscrit « *beaux-arts* » et une *Dremel* [outil multifonction de précision] à l'intérieur !

jour 15

10h16. Elle continue en montrant la suite du matériel apporté. « *Vous pourrez utiliser des paillettes, de la colle, de la peinture, vous pouvez peindre entièrement, faire des traits, des points…* » Idem pour la laine, les feutres…« *Pour les trous, vous emmènerez les morceaux et je les ferai avec ma Dremel* » précise-t-elle. Elle présente sa machine personnelle.

Comment le choix des « *activités* » proposées s'effectue ? En s'en tenant à la réunion de préparation de Tulipe et des échanges entendus à Roseraie, on ne peut pas dire que ce soit une déclinaison rationalisée du « *projet éducatif* » ou du « *projet pédagogique* » comme le voudrait la *doxa* diffusée dans les formations (Bacou 2010b ; J.-M. Bataille 2012 ; Busy 2012a) (voir section 10.1.2 page 351). Que ce soit Léa et ses mobiles (jour 15, 15h13), Carole ou Axel et des activités circassiennes, Lucie et Alexia avec les « *ateliers danse* », le plus souvent, les « *activités* » sont liées à leurs hobbies et leurs « loisirs personnels réinvestis dans le cadre professionnel » comme pouvaient le noter Lebon et Lima (2009, p. 31, 2011, p. 28) pour le cas des animatrices sociales dans des Établissements d'Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes (ehpad) ou selon Camus (2012d, p. 157).

Tulipe jour 6

10h02. […] « *J'adore les sorties au lac* » dit une animatrice et Carole émet l'idée de la construction de canoës et de radeaux. Léa parle de la possibilité avec des bâtonnets de glace tandis que la première parle de souvenirs d'enfants : « *le bricolage, ils aiment bien…les grands* ». […]

Mieux encore, cette dernière affirmation résonne avec une expression qui revient régulièrement lors des réunions ou des temps consacrés à la « *préparation* » – « *les enfants aiment bien ça* » – que l'on a rencontrée sur tous les terrains observés. Or, le « ça » peut renvoyer à tout type de pratiques sociales – artistiques, culturelles, sportives…– et ne s'appuie pas

nécessairement sur une estimation ou des constats établis. En effet, ces représentations de l'appréciation (supposée) des enfants concordent, presque magiquement, avec les hobbies et les intentions des animatrices. En d'autres termes, on y voit plutôt une justification rationalisée des paris effectués par les animatrices pour minorer les contraintes restreignant les engagements accessibles aux enfants.

Produire la satisfaction des parents

Tulipe jour 15 08h42. Toujours dehors, j'écoute Léa qui raconte la journée d'hier à un parent : Bouconne, sur la base de loisirs « *avec tout plein d'activités* [et] *deux heures de baignade autorisées* ». […]

jour 16 09h14. […] [Une] mère demande « *ce qui est proposé* » et Carole évoque la construction d'instruments de musique avec du matériel de récupération, un « *grand jeu sur plusieurs jours* » et « *plein d'autres choses* ». Et « *même ce qu'ils ont envie car on propose* » rajoute-elle. Elle renvoie vers le planning et les sorties indiquées.

18h10. Une autre mère arrive, celle de Capucine et Yohan. Elle me demande s'il y a des « *choses à rapporter* » pour les prochains jours et je la renvoie gentiment vers les animatrices. « *Oui mais Delphine va m'indiquer le planning…* » Je hausse les épaules et m'excuse. […]

Régulièrement, en début ou en fin de journée, les courts échanges – les « *retours* » – entre les parents et les animatrices abordent principalement voire uniquement les « *activités* » réalisées durant la journée ou prévues pour le lendemain en cas d'imprévu météorologique ou de nécessaires à apporter. D'un côté, le « *planning* » affiché présentant les « *activités* » semble correspondre aux attentes – ou aux paris – des parents qui interrogent les animatrices à ce sujet ; même si elles évoquent, surtout, ce même sujet lorsque les questions sont ouvertes. D'un autre côté, et comme l'indique la troisième scène, il semble que ces informations ne soient pas toujours suffisantes. Toujours est-il que les animatrices rendent des comptes aux client·e·s du service.

La place et le rôle des client·e·s dans les métiers de service – ou « relationnels » parfois dits « interactifs » – a déjà été l'objet de nombreux travaux, notamment pour maintenir ou acquérir un certain contrôle sur les client·e·s (Bidwell et Vreeland 1963 ; Roth 1972). Mais la question se redouble avec les enfants (« client·e·s direct·e·s ») et leurs responsables légaux (« client·e·s indirect·e·s ») dont il s'agit aussi d'assurer la « coopération [8] » (Wittig 1976). L'objectif est de réduire l'incertitude et l'indétermination voire d'assurer une certain contrôle de la situation alors que l'objet du travail est « capable de se soustraire à son action et qu'il ne contrôle que partiellement » (Tardif et Lessard 1999, p. 110). Pour pousser l'analyse, E. C. Hughes (1996b, p. 62) différencie les tâches « pour quelqu'un, ou sur quelqu'un » et on peut se demander dans quelle mesure les « *activités* » sont engagées *pour* les parents et *sur* les enfants.

Tulipe jour 1 14h50. Fatima s'étonne en rangeant les boîtes peintes. « *Hé Elena, tu n'as rien fait !* » Elle s'avance vers Elena qui baisse la tête et le regard. L'animatrice précise : « *Non c'est pas grave, je ne te force pas…* » La jeune fille reste alors sur le tapis avec ses copines. Leur histoire continue. […]

8. Premier indice, les nombreuses enquêtes de l'ovlej s'attardent – comme celles de la jpa dans les années 1990 – et questionnent régulièrement leurs « représentations » ou leurs « attentes » avec celles des enfants et des jeunes (Monforte 2005, 2013, 2016a) voire leurs « critères » de sélection (Monforte 2016b).

jour 15 10h21. À la fin de sa présentation, Léa invite les enfants à s'installer sur les tables et à se « *répartir dans la salle* ». Elle demande de ranger une nouvelle fois alors que des boîtes sont encore sur deux tables et autorise à prendre « *cinq ou six morceaux de bois par personne* ». « *C'est pour qui ?* » demande Quentin. « *Ben pour toi, pour tes parents, qui tu veux…* » propose l'animatrice mais il refuse, il ne « *voudra pas le garder de toute façon… – Mais si… si tu fais un truc super joli, t'auras envie de le garder !* » insiste Léa avec une once de persuasion dans la voix.

Ces deux scènes sont une illustration de l'analyse ci-dessous. La première remarque de Fatima comprise comme une remontrance par Elena laisse penser que sa production et sa finition concerne moins sa décision que l'avis probable des parents qui constateront son état *a priori* inachevé. Ayant saisi l'erreur de cadrage, l'animatrice n'insiste pas. Dans un sens proche, Léa tente de persuader les enfants en évoquant la possibilité d'offrir la production qu'ils vont confectionner. Par ailleurs, leurs réalisations sont exposées en étant accrochés au tableau à la fin de la semaine (jour 15, 15h49). Comme l'avancent Ulmann, Betton et Jobert (2011, p. 45) à propos des professionnelles de la petite enfance, « donner à voir les "résultats" de l'activité réalisée au cours de la journée est autant une manière, pour les professionnelles, de se valoriser ou de justifier leur travail ». À Messal, j'avais pu assister à une exposition (Besse-Patin 2012a, p. 44, 74) tandis que Bacou (2010b, p. 280-283) souligne le caractère chronophage des « *temps forts* » – comme un spectacle – pour « séduire les parents ».

Tulipe jour 8 14h29. […] En sortant, Carole s'exclame : « *C'est trop génial ! J'ai envie de prendre une photo !* » lorsqu'elle voit tous les enfants décorés, assis ensemble. […]

jour 17 17h50. Des parents discutent avec leurs enfants devant les photos… posées sur les panneaux contre le mur. […]

Dans la continuité de la production d'objets confectionnés par les enfants, un autre « signe tangible », d'autres preuves du travail effectif des animatrices, est la prise de photos, par les animatrices, des enfants lors des « *sorties* » – par exemple à la base de loisirs (jour 14, 10h00) – comme des productions (jour 17, 14h02) qui sont ensuite placardées sur de grands panneaux à côté de l'inévitable entrée de la salle. En plus des informations transmises par les animatrices, les parents peuvent apprécier et vérifier la concrétisation des pratiques animatives ainsi mises en scène.

Brièvement, les situations précédentes montrent que les tâches des animatrices ne dépendent pas que de leurs « client·e·s direct·e·s » – les enfants – mais doivent être considérées dans un « système d'interactions » (E. C. Hughes 1996b, p. 66) plus large où les parents ont un rôle conséquent et leurs attentes – réelles ou supposées – influencent les pratiques animatives, sont un « organisateur de la pratique » pour reprendre la notion de Bru (1988) appliquée à l'institution scolaire [9]. On continue d'explorer cette influence dans la prochaine partie lors de séjours (Houssaye 2009b).

9. Sans exhaustivité, les travaux sont légions depuis l'article de Becker (1953b) ou les remarques de E. C. Hughes (1996b, p. 105) aux États-Unis et plus récents en France (Payet 1989, 1995 ; Payet et Giuliani 2014) pour caractériser un « dialogue impossible » (Montandon et Perrenoud 1987).

5.2.2 La découverte collective

Tulipe jour 15

14h08. Léa reprend encore les enfants en criant : « *Corentin veut parler ! Et il va vous expliquer l'activité* ». Le ton est sévère. Le silence revient…et l'animateur affirme que « *tout va bien* », tentant de détendre l'atmosphère. Quentin se couche sur les coussins. « *Vous allez vous ennuyer avant nous donc… On va pas rester là toute l'après-midi* » menace Léa devant le peu d'entrain des enfants, affalés. Corentin a préparé « *un parcours comme la dernière fois* » mais, il est « *différent* » assure-t-il. Il leur demande ensuite de mettre les chaussures et de le suivre. En aparté, elle lui demande de « *revenir vers 15h25 pour faire les trous* » des mobiles, commencés ce matin.

À la suite du « *temps calme après le repas* », la dispense des informations et la présentation des prochaines « *activités* » est perturbée par les engagements secondaires des enfants. L'exaspération de Léa nous donne l'occasion de saisir une des deux logiques d'action principales qui gouvernent les pratiques animatives, alors qu'elle rappelle le cadre des prochains engagements. Cette logique est d'autant plus lisible qu'elle doit être soulignée par l'animateur. Habituelle, la réalisation de « *parcours* » est conforme à la forme ludique animative et, « *comme la dernière fois* », c'est ce qu'avait prévu et préparé Corentin qui précise sa différence et, d'une certaine façon, sa nouveauté ou son originalité.

Tulipe jour 2

14h35. Carole vient demander aux dessinateurs : « *Alors, vous voulez pas faire les activités ? Vous préférez dessiner ? – Mais moi, j'aime bien dessiner… – On peut faire du dessin avec des découpages et du collage, non ?* » Les deux refusent sa proposition, « *pas envie* ». Erica vient lui demander si elles « *peuvent faire de la peinture à l'encre* ». « *Comme la semaine dernière ?* » s'étonne, blasée, l'animatrice. « *S'il te plaît…* [sur le ton de la supplique] – *Bon, si tout le monde veut le faire…* » et Erica va le proposer aux filles sur le tapis. « *D'accord, mais on retourne jouer après !* » dit une. Erica approuve et ses copines semblent d'accords pour la rejoindre. L'animatrice fouille dans les placards.

Dans cette deuxième séquence, cette même logique de découverte [10] sous-tend la question de Carole confrontée au refus de dessinateurs proposant une « *activité* » différente. Qui plus est, elle sous-tend aussi sa critique implicite de la demande d'Erica qui souhaite réaliser le même « *atelier* » et, de ce fait, ne peut être une nouveauté. Par ailleurs, la condition d'approbation de l'animatrice repose sur la deuxième logique d'action conduisant les « *activités* » : leur dimension collective.

Tulipe jour 13

08h33. « *Vous avez fait un foot et c'est tout ? Vous avez pas fait un jeu tous ensemble ?* » demande Léa à Quentin, un peu étonnée. Et bien non. Elle se renseigne sur la veille après son départ au médecin, précipité. A priori, « *Corentin voulait faire un Loups-Garous quand je suis partie* » rajoute-t-elle mais Quentin hoche la tête.

08h41. De nouvelles arrivées. « *Quelle œuvre d'art ! – Et collective !* » rajoute Séverine répondant à Léa, qui admire les réalisations de la veille en train de sécher dans la pièce voisine. […]

En plus de la production affichée, la dimension collective d'une activité est ici clairement (dé)valorisée par sa présence (ou son absence) par les deux animatrices en des occasions différentes. Plus largement cette logique traverse les entretiens d'autoconfrontation croisée, menés par della Croce, Libois et Mawad (voir 2011, 137-139 et 172-174) avec des animatrices

10. Précision utile pour éviter d'éventuelles confusions, cette notion est sans rapport avec la « pédagogie de la découverte » revendiquée à l'école maternelle (Plaisance 1999).

en Suisse et au Liban dont la tradition est déjà ancienne, si on se fie aux ouvrages de Limbos (1968, 1973, 1977) et aux influences de la psychologie sociale [11] comme au sempiternel débat qui différencie le travail social (ou l'éducation spécialisée) qui viserait des interventions individuelles et l'animation socioculturelle qui s'appuierait sur des « *activités collectives* » (Gillet 2006, p. 184-203 ; de Zotti, Dumont et Marty 2007, p. 54).

Plus en détail, les « *activités* » – dites « manuelles et plastiques » – sont l'objet principal [12] de la thèse de Marty (2007) et de son modèle d'analyse des organisateurs de la pratique des « animateurs périscolaires » (Marty 2010, 2011, 2012). Malgré cette centration sur ce qu'il nomme les « interventions éducatives », Marty (2010, p. 348) note qu'il « existait une organisation temporelle identique pour chacune des trente six séances observées ». Cette structuration du déroulement des « *activités* » est comparable aux pratiques des professionnelles de la petite enfance, étudiées par Ulmann, Betton et Jobert (2011) et Zogmal (2015), déjà citées [13].

Plus largement, ce modèle n'est autre que le *Assembly-Line Instruction* théorisé par Rogoff (1990) et Rogoff, L. Moore et al. (2007) qui est largement diffusé dans le monde occidental et industrialisé. Non sans lien avec l'organisation scientifique du travail taylorienne, il repose sur une décomposition précise des tâches alternant avec des consignes qui guident fortement les actions à réaliser jusqu'à la production du résultat attendu. En particulier, il suppose une captation et une gestion de l'attention particulièrement développée (Paradise, Mejía-Arauz et al. 2014) qui n'est pas sans rappeler les techniques de cadrage mentionnées dans un chapitre précédent. En se restreignant aux cas de Tulipe ou Roseraie, toutes les « *activités* » réalisées et observées se sont conformées à ce cadre d'expérience qui respectent ces deux logiques, et sans multiplier les citations de scènes observées, les trois cas suivants s'intéressent plus particulièrement aux situations qui impliquent des jeux.

Le cas des jeux vidéo

Roseraie jour 6	18h04. Aux parents, Alexia distribue une « *charte pour les jeux vidéo* » parce que la semaine prochaine, les enfants auront le droit d'amener leurs « *consoles pour jouer ensemble* » seulement le lundi et le mardi « *dans le cadre de la semaine multimédia* ». Elle m'explique le rôle de la décharge et la vérification qu'ils feront des jeux amenés, leur récupération et de l'étiquetage des consoles.
jour 7	11h24. […] Dans la discussion, Tom me parle de la « *journée jeux vidéo* » prévue. Je partage mon étonnement tandis que je n'ai pas vu ou entendu beaucoup de structures qui accueillaient ce type de jeux. Tempérant mon enthousiasme un peu trop visible, l'animateur me précise : « *Oui mais il y a quand même un cadre!* » Et il présente l'organisation particulière mise en place. Il y a déjà une « *charte à signer par les parents* » et les enfants intégrant une « *décharge de responsabilité* ». Qui plus est, les jeux et les consoles sont récupérées à l'arrivée des enfants et ils vérifient les jeux, le Pan European Game Information (pegi) ainsi que leur bon fonctionnement afin que « *ça se passe correctement* ». Enfin, les enfants joueront dans l'atelier prévu à cet effet à côté de la

11. On aura l'occasion d'y revenir dans un prochain chapitre (voir section 10.2.1 page 358) avec les travaux de K. Lewin (1943, 1944a,b) et de ses collègues dès la fin des années 1930 sur la « dynamique des groupes ».

12. C'est aussi sa principale limite dans la mesure où il n'interroge pas l'ensemble du « faisceau des tâches » des animatrices pas plus qu'il n'explore le contexte de leur travail et son organisation.

13. On peut multiplier les exemples avec l'organisation des « activités socio-éducatives » ou dites « de médiation éducative » de l'éducation spécialisée (Bougerol 2008 ; Chaïb 2008 ; Gourbin 2008) ainsi que dans la démarche préconisée pour l'animation sociale d'un ehpad (Hervy et Lallement 2009 ; Hervy et Vercauteren 2011 ; Vercauteren et Hervy 2001) voire dans le monde sportif.

ludothèque, c'est-à-dire avec la présence d'anims.

Le terme de « *cadre* » employé par Tom annonce une distinction subtile mais importante. Sans lien explicite avec le concept goffmanien, ce terme est régulièrement utilisé par les animatrices (jour 6, 17h52) et résume les pratiques qu'elles mettent en œuvre pour (en)cadrer une situation et des engagements (Roucous 2007b). Certes, les jeux vidéo, propriétés des enfants, peuvent être apportés mais toute une organisation en réglemente l'accès comme la mise à disposition et ce n'est pas sans rappeler les remarques de Mollo (1970) concernant l'usage de la télévision en classe. Comme annoncé par l'animateur, il s'occupe un peu plus tard d'une vérification laborieuse (jour 7, 11h53) pour récupérer, inventorier et contrôler l'ensemble du matériel déposé par les enfants avant l'ouverture du dit « *atelier* », l'unique salle et la seule plage horaire où sont utilisés les jeux vidéo en accord avec la dimension collective.

Roseraie jour 7

12h07. En « *arts visuels* » dans la salle voisine, il y a exactement 32 enfants et plus beaucoup de places pour se déplacer. Ils sont regroupés en îlots – ou grappes – autour d'une console portable. J'en dénombre une bonne dizaine de présentes. Par contre, il n'y a qu'une seule *Wii* avec quatre manettes, branchée à une télé, ce qui fait beaucoup de spectateurs. Un regroupement de trois Nintendo DS (ds) font des échanges de joueurs de foot tandis que des grands et des grandes jouent dans un coin, un peu à l'écart, du fait de la prise électrique.

13h07. Toujours du monde aux jeux vidéo et toujours des grappes autour des consoles et des démonstrations de performances quand ce n'est pas un jeu collectif sur plusieurs consoles connectées. En passant voir Audrey, elle me confirme qu'elle « *note les prénoms des enfants qui ont déjà joué à la Wii sinon, c'est la galère* ». Il ne faudrait pas qu'une personne joue « *plusieurs fois* » vu le temps imparti.

Du fait des nombreuses ressources allouées, des dizaines de cours d'action cohabitent, focalisés sur plusieurs consoles portables. Au milieu de ces jeux initiés par les enfants regroupés selon leurs affinités (12h12), on remarque aisément la structuration opérée par les animatrices pour accéder – une liste ordonnant le passage et vérifiant une logique d'action déjà évoquée, l'égalité – et utiliser la console pendant une course décidée par l'animateur (12h14) malgré les suggestions enfantines.

Roseraie jour 7

12h17. Je note de mémoire ce que m'a dit Sandrine tout à l'heure et leurs tentatives de « *faire passer des petits messages éducatifs* » lors de ces « *événements sur les jeux vidéo* » alors que je parlais avec Tom d'expériences où d'autres directeurs ou animateurs avaient des discours dévalorisants sur ces jeux. Comme en colo où « *les enfants viennent pour faire autre chose que ce qu'ils peuvent faire à la maison* » avait tenu à rajouter Tom. Sandrine donnait l'exemple de plusieurs ateliers mis en place au cours de l'année.

La logique de découverte s'exprime à travers l'intention de la directrice et se traduit, surtout, à travers la « *charte* » qu'ont nécessairement signé les enfants et leurs parents comme dans le filtre ou la sélection opérée parmi les jeux collectés en suivant le système pegi donnant l'occasion à quelques discussions avec les contrevenant·e·s. Enfin, Tom consacre, littéralement, cette logique en distinguant les pratiques familiales et les « *activités* », du fait de leur « *cadre* ».

Le cas de *Pokémon*

Roseraie jour 8

12h44. Dans la salle « *arts visuels* » adjacente, je retrouve Nico qui prépare les decks de cartes *Pokémon* qu'ils ont acheté il y a peu. Il semblerait bien que le « *club Pokémon* » va commencer. Il a inscrit les initiales claé sur toutes les pièces, jetons, cartes et me dit qu'il a « *lu les règles hier soir* ». Je le plains en rigolant.
12h47. Ouvrant la porte, les premiers enfants arrivent et il les invite à se regrouper d'un geste de la main autour de la table centrale où il a disposé le matériel. « *Pour pouvoir jouer les uns contre les autres, il faut un paquet de 60 cartes* » et il présente les decks achetés. « *Il vous faut des cartes énergie, des Pokémon de base et des objets soit une vingtaine de chaque… Ça c'est la bonne chose pour jouer* ». Il déplie les plateaux de jeux en papier qui représente la fameuse arène. « *Donc, le but du jeu, écoutez bien…* » et il fait une installation-démonstration sur la table que les enfants regardent. À la question de Nico, c'est bien la première fois qu'ils voient une « *arène* ».

12h53. Tandis que deux garçons feuillettent les cartes de l'un, Nico les récupère dans les mains. « *Attends, je vais t'expliquer* », puis avec les cartes en main, il écrit au tableau les éléments à suivre : 20 de…20…énergie et 20…Entre copains, les garçons commencent à compter leurs cartes et vérifier la composition de leur deck.

Même si quelques coupes [14] ont été opérées, on ne cite ici que son ouverture de cet « *atelier* » où l'on retrouve les techniques de cadrage usuelles. L'animateur déploie le « *cadre* » de son « *activité* » avec le rassemblement des enfants, la focalisation des attentions, l'annonce des conditions pour « *pouvoir jouer* » et une présentation préalable face à un groupe d'enfants réunis dans une salle. De la même façon qu'il structure une forme ludique animative au jeu de cartes – avec lequel les enfants jouent de bien d'autres façons (Brougère 2003a, p. 395), Nico maîtrise le déroulement de la situation.

Roseraie jour 8

12h56. Alors que plusieurs enfants s'installent à une table, Nico les interrompt. « *Revenez-là, revenez-là… On va faire une première partie pour apprendre à jouer* ». Les enfants retournent vers la table centrale. À côté, deux grands préparent leur deck. Le premier détient un paquet en vrac, il n'y en a que 47. Déçu, il recompte deux fois à voix haute histoire de vérifier. Par contre son voisin a sorti de sa poche plastique, quatre classeurs contenant une dizaine de pages et 18 emplacements pour ranger et protéger ses cartes. À peu de chose près, il possède plus de 800 cartes…et il semble toutes les connaître alors qu'il les montre à son copain.

12h59. Alors que quelques-uns, voisins, commencent à s'intéresser à leurs cartes et à les comparer, nouvelle intervention de Nico : « *Soit on apprend à jouer correctement aux Pokémon…soit c'est pas la peine et vous pouvez y aller* » annonce fermement l'animateur. Les garçons se retournent vers lui et il finit la présentation des règles et demande aux enfants « *s'ils ont compris* » après un tour d'essai. Je n'entends pas de réponse très nette.

Comme le signale l'animateur, son « *atelier* » vise à « *apprendre à jouer* » et « *correctement* », c'est-à-dire en se conformant aux « *vraies règles* », celles qu'il tient à présenter et, de ce fait, à faire découvrir aux enfants. En d'autres termes, à la logique collective, s'ajoute celle de la découverte et c'est à l'aune de ces deux logiques d'action que Nico peut justifier et légitimer la restriction des engagements secondaires et différer les demandes pour effectuer des « *échanges* » (13h04). Malgré les difficultés des enfants à s'engager et à prendre part à la rencontre ludique (13h12) quitte à solliciter de l'aide (13h13), le début d'une partie passe obligatoirement par les explications des règles de l'animateur (13h21) qui doit intervenir à plusieurs reprises pour

14. L'intégralité du déroulement est lisible lors de la dernière journée d'observation à Roseraie.

les réexpliquer (13h23). Enfin, à l'issue du temps imparti et du rangement, si la « *galère* » est reconnue, la responsabilité est reportée sur les enfants qui n'ont pas « *assimilé les règles* » (13h35) alors qu'il a employé le « rituel » (E. C. Hughes 1996b, p. 94).

Le cas des « *sorties* »

Tulipe jour 1	12h44. À une autre table, j'entends une plainte. « *Les Abattoirs, on doit juste marcher alors…* » dit un garçon déçu par l'information de Carole, l'animatrice. Il laisse tomber sa tête dans l'assiette. Carole répond qu'on va « *pas que faire que marcher, on va découvrir des œuvres d'arts contemporaines* ». Il n'a pas l'air convaincu, vu son air qui reste dépité. Un autre garçon demande à la volée « *qui aime à la table ?* », à la manière de « *qui aime le Nutella* » ou « *qui aime tel ou tel Ninjago* ». Pas de réponse chez les enfants qui se regardent mutuellement.
jour 3	13h03. « *Pour l'instant, c'est pas prévu, on va au musée des Abattoirs – Oh non, pas le musée !* » relance Pauline alors qu'elle proposait un jeu. Élias, le hockeyeur, m'avait proposé de jouer avec lui au hockey et, en suivant, avait demandé s'il pouvait y « *jouer un peu plus tard* ». Delphine va « *chercher des informations* » dit-elle à sa collègue tandis qu'elle est au téléphone. Le hockeyeur me confirme une petite impression : « *Moi j'aime pas les Abattoirs* ».
jour 4	14h06. Arrivée aux Abattoirs. Marchant à côté de Carole, j'en profite pour lui demander « *d'où viennent ces ateliers ? – C'est Cynthia* ». Et elles font l'effort de venir malgré « *ceux qui sont pas motivés* » parce que « *c'est bien qu'ils puissent découvrir de nouvelles choses* », selon elle.

Parmi les « *sorties* » organisées à Tulipe, l'une d'entre elles est tout de même représentative d'une volonté de faire « *découvrir de nouvelles choses* » aux enfants même si ces derniers ne semblent guère montrer d'enthousiasme à ces visites, comme le reconnaît l'animatrice. Pari subsidiaire de la direction [15], les animatrices se plient à cet engagement et engagent dans le même temps les enfants malgré leurs réticences voire les difficultés dans les transports dont elles se plaignent à plusieurs reprises (jour 6, 9h57) au nom d'une logique d'action indiscutée : la découverte. Afin de soutenir la « *sortie* » du centre de loisirs, le déplacement assure un changement de cadre et un semblant de nouveauté.

Tulipe jour 4	14h23. « *Voilà ce qu'on va faire ensemble : je vais vous donner du travail à faire dans les salles et cela vous servira pour l'atelier ensuite. Vous allez voir, ce n'est pas compliqué du tout et vous allez pouvoir dessiner* ». C'est parti pour le travail ! Le groupe se relève avec elle et on la suit jusqu'aux pianos qui s'entrechoquent et se poussent aléatoirement.
	14h59. « *Non non, on dessine pas ! On travaille, on est pas là pour dessiner* » interrompt la guide. J'aperçois les autres enfants dans les fauteuils mais pas le lieu de l'incartade. Ils doivent aussi réaliser un dessin de ce qu'ils voient. D'autres personnes, anims et enfants, sont présentes dans le musée.

À l'instar du rapport de Bouvet (2005) sur la pratique des « activités culturelles et artistiques » dans les clsh, on pourrait interroger la relation à l'expression et à la création dans un musée d'arts contemporains limitées par la prédominance de la rhétorique du travail pour se distinguer du dessin, mais on réserve cette discussion pour un chapitre ultérieur (voir section 8.2.2 page 288). Néanmoins, on peut noter comment l'intervenante utilise des

15. Pour un exemple similaire d'une directive hiérarchique, Bacou (2010b, p. 279) présente un potager installé au sein du centre de loisirs dont les animatrices doivent s'occuper avec les enfants.

techniques de cadrage similaires aux animatrices usant, notamment, du rassemblement et de la prévision pour présenter son « *atelier* ». Par ses « *consignes* » (14h45), celles-ci sont la garantie d'une autre découverte en se différenciant du dessin.

Tulipe jour 4	15h40. C'est relativement calme, ce que je mets sur la somme de matériel disponible pour chaque enfant. Nouvelle consigne. « *Après, on va faire un jeu avec les sons… – Ouais!* » alors qu'elle continue les découpes au massicot. […]
	15h51. « *Est-ce qu'après, on pourra aller aux jeux?* » (se) demande Mehdi regardant à travers la vitre où on devine les structures du jardin public. « *Quels jeux?* » demande Germain avant d'annoncer qu'il a fini. L'intervenante demande si « *tout le monde a fini* » et vérifie en passant autour de la table. Ensuite, elle présente le « *jeu sonore* ». « *Regardez-moi* ». Les enfants s'arrêtent.

Pour introduire la dernière section où on l'aborde plus longuement, on souligne ici l'usage du terme de « jeu » par l'intervenante. Après avoir focalisé l'attention de tous les enfants, le « *jeu sonore* », unique cours d'action et engagement principal, est introduit par un ensemble de propos identiques aux « *consignes* » précédentes ainsi que des « *exemples* » (15h54). En comparaison aux « *jeux* » aperçus par Mehdi, on retrouve moins la distinction soutenue détaillée plus haut qu'une confusion. Est-ce que l'association d'onomatopées incongrues à des objets est vécue comme un jeu? Les pratiques enfantines n'en témoignent pas, alors que les animatrices s'affairent pour les aider à écrire leurs bulles (15h55), comme l'empressement de certains ou leurs engagements secondaires (16h00), ou les rappels insistants de l'intervenante (15h58).

5.3 Le « sale boulot » de l'inactivité

Tulipe jour 13	11h37. Corentin semble dessiner au bureau et je n'attends pas longtemps la confirmation. « *Tu fais un beau dessin et je vais te donner du travail!* » annonce Séverine en rigolant et en lui tendant les fiches sanitaires à ranger dans l'ordre dans le classeur. « *Mais je dessine pas!* » se défend Corentin. « *Je prépare une activité pour cette après-midi* », ce qui est bien plus sérieux. Échanges de regards amusés et plusieurs enfants rigolent. « *Mon dessin pour Cricri…* » finit Quentin, malicieux, en tendant une feuille imaginaire.
jour 20	16h56. Delphine range aussi des affaires et des jouets qu'elle ramène vers la salle polyvalente. Elle demande, sur un ton humoristique ou ironique, aux animatrices – Fatima et Léa – assises sur le banc près du promontoire « *de se bouger* ».

En plus du « vrai boulot » fondé par la découverte et une dimension collective, il convient de prendre en compte les tâches effectuées par les animatrices autrement dévalorisées : le « sale boulot » (E. C. Hughes 1962, 2010). « Toutes les tâches d'un même faisceau ne sont pas également agréables à remplir, et toutes n'ont pas le même prestige. » (E. C. Hughes 1996b, p. 71) Et dans cette courte séquence, la remarque narquoise de l'animatrice comme la défense embarrassée de son collègue laisse entendre comment rester seul assis au bureau ne renvoie pas une image ni valorisée ni valorisante; tout comme la remarque de Delphine à ses collègues lors de l'arrivée des parents. Dans le même sens, la justification de Corentin n'est pas qu'un moyen de « sauver la face » (E. Goffman 1974) mais bel et bien une trace d'une tâche importante : la préparation d'une « *activité* ». Si jamais ce n'est plus le moment

ou le cadre de celle-ci, il s'agit, *a minima*, pour les animatrices de montrer une action en se déplaçant.

Dès lors que nous avons en tête cette « division morale » (E. C. Hughes 1996b, p. 81-83) des tâches peu visibles – et invisibilisées par les premières concernées qui préfèrent laisser dans les coulisses les tâches ingrates [16] – et encore moins valorisées, nous pouvons mieux comprendre les « perspectives » des animatrices dans la réalisation de leur travail et son cœur de métier que sont les « *activités* ». Cette tâche centrale s'accompagne de tâches secondarisées dont elles ne peuvent faire l'impasse et difficilement déléguer à d'autres personnes ; même aux stagiaires ponctuellement embauchés. Pour les repérer, les signes de relâchement, d'auto-engagements et les engagements secondaires témoignent d'un degré d'engagement relatif dans certaines situations quand celles-ci ne sont explicitement critiquées.

5.3.1 L'empêchement du « *temps libre* »

Tulipe jour 12

11h37. Peu de changements…et même Léa n'a pas beaucoup bougé, si ce n'est qu'elle a regardé son téléphone de temps en temps.
11h42. « *Arno, assis-toi sur la balançoire !* » lui demande Léa alors qu'il était debout, comme c'est autorisé en maternelle. Le foot s'est arrêté. Christian est seul sur le terrain, Lucien est allé boire, Eliot s'accroche à la tour en bois…Rémi fait le tour du terrain. Zoé et Imène font de la balançoire d'une drôle de façon : en biais ou de travers pour se rentrer dedans.

11h46. « *Bon alors, vous tirez ?* » demande Mario, seul dans les cages au soleil…En même temps, ils sont quatre sur un demi-terrain, qui mesure bien une trentaine de mètres, réduit avec les cages latérales. Autour, les activités restent stables…et entre enfants. Léa observe toujours, assise, depuis le banc à une distance relative.

Parmi de nombreuses occasions, cette courte séquence dédiée au « *temps libre* » avant le repas offre un contraste saisissant entre l'engagement précédent de l'animatrice (10h57) ou lors de son « *activité* » pendant la fabrication de mobiles en bois flotté (10h43). À distance, assise, alternant entre son téléphone et l'observation des cours d'action multiples des enfants, le rappel de la règle d'usage de la balançoire est sa seule intervention jusqu'au signal (11h58) annonçant la fin de ce qui peut ressembler à une récréation. À tout le moins, l'animatrice semble attendre et adopte un engagement latéral aux engagements dominants des enfants sans pour autant s'y subordonner. Si on a vu comment cette posture pouvait être l'objet de sarcasmes, elle n'en est pas moins récurrente.

Tulipe jour 6

09h31. Carole, dépitée, critique « *les grands qui veulent toujours rien faire* [et] *demandent du temps libre à chaque fois* ». Elle pense qu'il y a « *largement le temps de faire les deux* » et de « *les obliger à faire des activités* ». Fatima réfute car « *on les oblige pas* ». Et Carole corrige : « *Non, pas obligé, mais on les amène à…* » Désaccord quelque peu évité grâce à la rhétorique subtile de l'incitation.

9h44. […] Elle raconte aussi la situation de mercredi dernier avec les garçons qui voulaient aller dehors. Elle reparle du fait « *qu'ils veulent rien faire* [et] *comme ils connaissent l'école, et qu'ils ont le choix, ils veulent toujours faire du temps libre* ». Cela semble la désoler. « *Ailleurs, ils n'ont pas*

16. Notion heuristique (Cartier 2005), elle est largement employée pour étudier le travail des « équipiers » d'un fast-food (Brochier 2001), le travail des aides-soignantes (Arborio 1995) ou encore les évolutions du travail des caissières avec l'automatisation des caisses (S. Bernard 2014).

le choix, donc… », sans finir sa phrase.

Lors de la « *réunion de prépa* », Carole critique ouvertement les enfants qui « *veulent rien faire* » et qui « *demandent du temps libre* ». Comment comprendre son dépit ? Malgré son argument invoquant un « *ailleurs* » – peut-être d'autres al –, sa supposition soulève un refus de la part de ses collègues. Contre le « *temps libre* » et, quelque part le « *choix* » des enfants, les animatrices ne peuvent compter que sur leurs techniques et leur travail d'intéressement pour engager et « *accrocher* » les enfants dans leurs « *activités* » à défaut de « *les obliger* ».

Comme d'autres métiers relationnels, l'animation est un métier qui réunit des personnes selon des « rôles définis » comme il y a « le concierge et le locataire, le médecin et le patient, le professeur et l'élève » (E. C. Hughes 1996b, p. 83) et on peut adjoindre l'animatrice et l'animé. Or, les « membres de ces métiers mènent fréquemment contre ces consommateurs [des services produits] un combat permanent pour leur statut et pour leur dignité personnelle » (E. C. Hughes 1996b, p. 83-84). Comme le locataire qui conditionne, ajoute voire aggrave le travail du concierge (R. L. Gold 1952), les enfants « animés » peuvent déranger voire empêcher [17] la réalisation du « vrai boulot » des animatrices.

Tulipe jour 17 15h25. Nous traversons le couloir du bâtiment principal, à côté de la salle des « *grands* ». Carole annonce le rangement plusieurs fois lors de notre court passage. Elle s'énerve. « *Non, j'en ai marre !* » en attrapant le livre de Margaux, en pleine lecture. « *Je vais dire à papa et maman que c'est facile de s'occuper d'elle, il suffit de lui donner un livre et elle fait ça toute la journée* » s'emporte-elle. Je continue ma route sans m'arrêter et note un peu plus loin.

Lors de cette scène fortuite, aperçue par hasard, le dépit de Carole est devenu une irritation manifeste. En quelque sorte, Charlotte est une cliente récalcitrante – une *square* pour reprendre le terme des musiciens de jazz (Becker 1951) ou une « crock » selon l'expression des médecins (Becker, Geer et al. 1961, p. 304 ; Becker 1993) – alors que son intérêt manifeste pour sa lecture dénote, accessoirement, un désintérêt pour les « *activités* » des animatrices et, implicitement, dévalorise leur travail. Faisant fi, sa menace exaspérée lui permet d'imposer son engagement comme dominant. Serait-elle encore animatrice si elle n'animait plus des « *activités* » ? Qui plus est, cela voudrait dire qu'elle se cantonnerait alors à une tâche peu valorisante qu'est la surveillance.

5.3.2 L'assurance de la sécurité

Tulipe jour 5 13h09. Clémence annonce que « *c'est Capucine qui va faire l'animatrice* » pour le retour à la salle polyvalente. Capucine se met alors devant la ligne. « *Et les consignes ?* » demande un enfant. La jeune fille annonce très sérieusement : « *On va aller dans le calme, se laver les mains, puis dans la salle polyvalente* ». Elle compte, en indiquant un par un, les enfants. Huit. « *C'est bon, on y va* » dit Clémence qui s'étonne. Capucine démarre mais elle marche à reculons pour regarder en même temps la ligne des enfants. Elle se retourne de temps pour voir où elle va. Doublement étonnée, Clémence sourit, me regarde, et lui précise qu'elle peut « *marcher à l'endroit* ». C'est chose faite et elle les dirige vers les toilettes.

17. Courte digression, « l'activité empêchée » est un concept central de l'analyse de l'activité (Clot 2006, 2008) qui peut conduire à la souffrance au travail (Dejours 1980, 1995, 1998).

Cette représentation de l'animatrice et de son rôle – ou ses tâches – par Capucine est loin d'être anodine. Dans cette situation, en quoi consiste « *faire l'animatrice* » ? Conduire le groupe d'enfants durant le déplacement en précisant l'attitude attendue sans oublier de compter les enfants. Le mimétisme confond jusqu'à Clémence dont l'étonnement redouble lorsque Capucine ne quitte pas des yeux le groupe et, pour le dire autrement, le surveille constamment.

Rarement évoquée dans les autres travaux à propos de l'animation, ou des pratiques animatives, la surveillance et l'assurance de la sécurité sont pourtant une fonction importante qui fonde le travail des animatrices depuis leur formation – dès le bafa – jusque dans leur fiche de poste. Par exemple, c'est le premier sujet abordé par Cynthia à Tulipe lorsqu'elle accueille des stagiaires (jour 1, 11h41), le premier point de la « *réunion de prépa* » comme l'objet de nombreux rappels avant les départs en « *sortie* » (jour 1, 13h28). En ce sens, ce n'est pas un hasard si cette fonction se révèle centrale dans les représentations sociales des stagiaires (Lac 2012) – en particulier dans le monde périscolaire – et si les risques sont l'objet de nombreux débats et d'interprétations de la réglementation dans le monde de l'animation [18] (Dheilly 2012b).

Roseraie jour 3 12h57. En passant dans la ludothèque, Inès, stagiaire, me demande si : « *On fait que surveiller ici ?* » et je lui réponds que « *je sais pas trop… je suis qu'un étudiant observateur* » en haussant les épaules. Elle semble hésitante.

jour 2 11h45. Discussion avec Alexia sur le début de la récréation, « moment de vigilance » [ma formulation], ou plutôt « *de surveillance* » et selon elle, « *ce n'est pas de l'animation* ». Et devant ma mine interrogative, elle précise : « *C'est de la gestion de conflits* ». Ensuite, elle va voir et interpelle plusieurs enfants en quelques minutes dont un groupe de filles qui se sont assises, entassées sur un banc : « *Faites doucement…* » […]

Sans conteste, l'affirmation d'Alexia est limpide, la surveillance n'est pas de l'animation. Malgré le poids conséquent de la sécurité et de sa surveillance, cette tâche n'en est pas moins dévalorisée. À Roseraie, les animatrices adoptent cette posture principalement à l'extérieur, dans la cour, au début (jour 5, 11h41) de la « *récréation* » ou à sa fin (jour 2, 13h26) c'est-à-dire avant et après le déroulement des « *ateliers* » où se déroulent les « *activités* ». Cependant, la remarque d'Inès permet d'étendre cette posture de surveillance à un autre lieu qu'est la « *ludo-biblio* ». Autrement dit, les animatrices surveillent essentiellement les situations où ce sont les enfants qui disposent du pouvoir de définir la situation et initient leurs jeux.

Tulipe jour 9 15h03. Carole va voir Alex pour lui demander « *où sont les filles* » et lui demande « *de réfléchir un peu : comment les surveiller s'il ne les voit pas ?* » Il bafouille quelque chose et quitte le terrain. 15h08. Alex tourne dans la cour et va voir les filles qui rejoignent la cage à écureuil. […]

En écho au point précédent, la remontrance de Carole à son collègue illustre cette ambiguïté alors que ce dernier s'était engagé dans une partie de foot initiée par des garçons, qu'il arbitrait dans le même temps (14h49). Si la surveillance se situe dans le bas de « l'échelle de prestige » (E. C. Hughes 1996b, p. 71) hiérarchisant les tâches de leur faisceau, elle n'en

18. Sans pouvoir l'aborder pleinement, cette question des risques traverse de la même façon des institutions accueillant des jeunes enfants (Sandseter 2007 ; Sandseter et Sando 2016), dans les aires de jeux (Jenkins 2006 ; Little et Eager 2010) comme les rapports des enfants et de leurs parents aux espaces publics (Valentine 1997a,b ; Valentine et McKendrick 1997) en comparaison à l'espace privé (Harden 2000).

reste pas moins prioritaire. Qui plus est, elle s'observe à d'autres occasions si l'on considère d'autres modalités qui en montrent la prégnance au fil de la journée.

Tempérer l'excitation

Roseraie jour 3	16h32. […] « *Doucement quand même* » prévient Lucie aux joueuses de *Perplexus* qui secouaient la bille pour la remettre dans un chemin du labyrinthe. Nico et Lucie sont assis au centre de la pièce, à la table et ils discutent de leur soirée d'hier. J'ai l'impression qu'ils interviennent en fonction du niveau sonore et tentent de le faire diminuer.
jour 5	13h10. Dans la ludothèque, les petites voitures décollent et courent dans la salle sur des petites jambes. Marc lance un « *calmos, calmos* » en agitant les bras. […]

Ces deux scènes ordinaires ont un point commun qui réside dans la volonté des animatrices à tempérer le bruit généré par les pratiques enfantines en réagissant aux éclats de voix. « *(Faire) doucement* » est une expression plus que récurrente voire répétitive au quotidien. Même s'il s'agit d'une tâche qui n'est pas indiquée dans les fiches de poste, elle est quantitativement prépondérante et consiste à interpeller les enfants pour leur « demander » – allant de l'invitation susurrée à l'ordre exaspéré d'une menace à peine voilée – de modérer leurs pratiques ou « *d'arrêter…* » Devant un constat qui peut paraître exagéré de prime abord, ces interruptions concernent un éventail très large de pratiques qu'il n'est pas possible de détailler. Pour autant, il convient de se souvenir des conditions d'emploi où ces jeunes animatrices se doivent d'encadrer une douzaine d'enfants et se confrontent à une tâche parentale dont elles sont peu habituées, que l'on rapporte ici, temporairement et humoristiquement, à la chanson de Jacques Dutronc : « Fais pas ci, fais pas ça ! » et plus sérieusement à l'article de Thomson (2007) dans un contexte périscolaire.

Tulipe jour 7	8h52. Séverine tempère les joueurs de mikados quand un exulte après sa victoire. Trop content d'avoir gagné…et le trio recommence une partie. […]
jour 19	10h04. « *Il y a trop de bruits ! Je sais que vous êtes impatients mais on va finir…* » Corentin arrive et des enfants se lèvent et viennent lui expliquer ce qui arrive. […]

Pour reprendre la notion de *flow of activities* de Strandell (1997, p. 450), et une métaphore hydraulique explicitée précédemment, les pratiques ludiques enfantines peuvent donner lieu à des « *débordements* » que les animatrices tentent de contenir et de limiter. Implicitement, cet apaisement de l'ambiance est censé prévenir et atténuer les risques d'accidents. Par exemple, suite à la chute accidentelle d'un garçon, les animatrices ont provoqué un rassemblement à Roseraie pour demander aux enfants « *de faire attention dans la cour quand ils se poursuivent* [parce qu'] *ils peuvent se faire des croches-pattes et tomber* » (jour 8, 11h48). Face à ce *flow*, garder une prise sur la situation a un coût émotionnel – tensions, énervement, exaspération… – comme en témoigne le travail émotionnel invisible, mais comparable, des professionnelles de la petite enfance (Ulmann 2012, 2013).

Paradoxalement, si le *fun* est nécessaire au déroulement d'une partie (E. Goffman 1961b), les engagements des enfants doivent toujours être mesurés sinon ils seront tempérés. De ce fait, le « *calme* » attendu est recherché quel que soit le moment [19] ou le lieu et entraîne une

19. À l'exception des moments de « *défoulement* », uniquement à l'extérieur et pendant un temps très court.

vigilance permanente pour éviter des incidents. Enfin, cette dernière se redouble lorsque ce sont des pratiques répréhensibles qui sont aperçues.

Faire ré(s)pé(c)ter les règles

Tulipe jour 20

09h53. Séverine intervient pour donner plusieurs règles quant à la cour : « *Sans bottes, on ne va pas dans les flaques* » et que « *on ne s'accroupit pas* [avec la démonstration] *pour éviter de se mouiller les fesses* [et] *on ne jette pas l'eau avec les seaux* ». C'est clair et précis.

10h06. Un départ se lance vers l'extérieur et Marina rappelle les règles alors que des enfants se précipitent : « *Pas dans les flaques et pas d'éclaboussures* ».

10h32. Chez les « *petits* », Corentin tente de repréciser les règles alors que les enfants explorent toujours les flaques avec des cailloux, des bâtons, leurs mains directement, quelques jets… mais tout en conservant leurs pieds au sec ! L'animateur semble bien impuissant face à autant d'actions simultanées.

Sans ironie aucune, on ne présume pas de l'efficacité ou de l'utilité de la prévention opérée et répétée par les animatrices afin de limiter la visite des flaques d'eau sans l'équipement adéquat. Même si elle est accessible dans les toilettes, l'eau est rarement une ressource disponible pour des pratiques ludiques bien qu'elle se prête à de nombreux usages pour les constructions ou des provocations. Vu le nombre de répétitions, on peut écarter l'idée que les enfants ne connaissent pas les règles pour considérer qu'elles ne suffisent pas à empêcher leur transgression. Que ce soit courir dans les couloirs (jour 20, 10h52), jeter du sable (jour 19, 17h35) ou des cailloux (jour 18, 10h32), dire des « *gros mots* » (jour 7, 11h44), remonter le toboggan (jour 15, 15h10) parmi de nombreuses déviations, ce sont autant d'occasions pour les animatrices de se répéter, presque inlassablement.

Roseraie jour 1

18h15. Entre deux arrivées de parents, j'assiste à des petites discussions entre anims. « *Moi j'en ai marre de répéter toujours les mêmes choses genre 'mets ton manteau'…, on devrait avoir des enregistreurs* » dit une animatrice. Audrey abonde et remarque qu'ils font « *de moins en moins de phrases* » et elle s'est entendu dire « *Manteau…* ». Maintenant elle se force à faire « *des phrases complète avec sujet, verbe, complément* ».

Tulipe jour 8

10h27. Léa s'en va alors qu'elle remarque qu'il n'y a pas « *tout le groupe* » présent à la table, et elle ne « *veut pas l'expliquer quinze fois* ». Du coup, elle va chercher les enfants au lavabo. […]

Entre le premier échange et la remarque irritée de Léa, on imagine sans peine la lassitude des animatrices à seriner sans cesse les mêmes indications, à ressasser les mêmes règles, à rabâcher les mêmes explications qui se démultiplient à mesure que le nombre d'enfants augmentent. Que ce soit à la volée, avec une « *grosse voix* » (jour 18, 9h48) ou en forçant les enfants à les « *regarder dans les yeux* » (jour 15, 12h23), l'exaspération n'est jamais loin alors qu'aucune des stratégies ne semble efficace. Comparables, en certains points, avec les tentatives des enseignant·e·s de maintenir l'ordre scolaire, la discipline est une tâche dévaluée (Barrère 2003a, p. 73-74) même si nécessaire pour contrer les « incidents » et assurer son travail (Barrère 2002b).

Telle la récréation durant le temps scolaire, ces situations sont conçues comme le « sas de décompression » pour évacuer le surplus d'énergie – fidèle à une ancienne théorie psychologique largement critiquée depuis (Evans et Pellegrini 1997) – accumulée dans un corps équivalent à une cocotte minute.

Tulipe jour 4 16h22. […] Je suis Océane et Clémence alors que Régis tente de faire avancer Riad et Élias qui freinent volontairement la marche. Elles sont bien contentes de ne pas avoir à le faire et lui avaient dit qu'elles « *en avaient marre de le faire* » et que « *c'est chacun son tour* ».

Cette dernière scène montre bien comment le « sale boulot » épuise les deux animatrices qui délèguent une situation de confrontation à l'animateur stagiaire et se décharge ainsi d'un travail émotionnel désagréable générant quelques énervements. « *Faire la police* » ou « le flic » est une tâche largement dévalorisée par les animatrices comme le montrent les travaux de Vari (2008, p. 355), ou de Camus (2012b, p. 216) et, de ce fait, c'est une tâche à partager sinon ce sont « *toujours les mêmes qui passent pour les relous de service* », comme le soutient la directrice de Roseraie (jour 4, 18h44).

Pour finir, en considérant cette division morale du « faisceau de tâches », on comprend d'autant mieux le prestige accordé aux « *activités* » comme le dépit de Carole abordé plus haut. Quantitativement, si les « *activités* » ne représentent qu'une portion congrue du temps de travail des animatrices – moins de trois heures sur une amplitude quotidienne de dix heures –, ce ne sont qu'elles qui permettent de réduire le temps consacré aux tâches jugées ingrates par leur répétitivité et leur improductivité – telle la discipline – ou par leur incertitude et leurs contraintes – tel le *care* (Ion 2010, p. 83) quasi exclusivement relégué aux femmes à cause du « soupçon de pédophilie » renforçant les assignations de genre (Herman 2007a, p. 132) – et donc peu valorisées [20] par les autres professionnel·le·s ou les parents en tant que clients indirects.

À ce titre, le paradoxe du désengagement soulevé précédemment se dissipe. Si désengager pour réengager les enfants est une épreuve quotidienne dans des « *activités* », c'est la seule voie pour « anoblir » le travail des animatrices – et leur soi (E. C. Hughes 1996b, chapitre 3) – et c'est à ce titre que celles-ci sont la seule tâche longuement préparée et publicisée voire distinguée. Pour autant, le terme de « jeu » et ses usages ne semblent pas suivre la même frontière.

5.4 Une confusion entretenue

Tulipe jour 15 14h38. Sur le chemin, je rejoins Corentin qui me raconte que « *les filles ont demandé si elles pouvaient arrêter les jeux d'eaux* [et] *faire des jeux libres à la place* ». J'opine. « *Je leur ai dit qu'il fallait qu'on soit d'accord car ils ont refusé mes autres propositions* » et je comprends mieux notre retour collectif vers le bâtiment. À côté de nous deux, les provocations se maintiennent. À une nouvelle demande, l'animateur tranche : « *Pas de foot, pas de basket car c'est en plein soleil* ».

Suite à des « *jeux d'eau* », sous la forme d'un parcours où deux équipes s'opposaient dans la lignée d'une forme ludique animative, l'animateur reçoit les demandes des enfants en termes de « *jeux libres* » après qu'ils aient refusés ses propositions d'autres « *jeux dirigés* », *a priori*. D'une part, les enfants semblent au fait et habitués à la distribution alternée des engagements

20. Ce n'est évidemment pas propre au monde de l'animation comme en témoigne la situation des Agentes Territoriales Spécialisées des écoles Maternelles (atsem) à l'école maternelle (Darmon 2001, p. 530) quand ce n'était pas les « aides-éducateurs » à l'école élémentaire (Cadet 2001) et, cas souvent étudié, la position des Conseillèr·e·s principal·e·s d'éducation (cpe) (Baluteau 2009 ; Chevit 2012 ; Monin 2007 ; Payet 1997 ; Périer 2006) dans l'enseignement secondaire. Simplement, les animatrices peuvent difficilement déléguer ces tâches à d'autres personnes.

et d'autre part, on retrouve la dévalorisation du foot et du basket, malgré la justification avancée. Sans revenir sur ces éléments déjà abordés à partir des travaux de Strandell (1997) quant au « pouvoir de définir la situation » et ceux de Satta (2011b) quant au pouvoir de dénommer et qualifier une action de « jeu », il reste confus et ambigu d'utiliser encore « d'un terme unique pour des réalités fort différentes » (Brougère 2010, p. 55).

Selon les perspectives des animatrices décrites ci-dessus, on pourrait croire que le « vrai boulot » se limite aux « *jeux dirigés* » tandis que les « *jeux libres* » des enfants constituent une part de leur « sale boulot » les poussant à adopter une posture de surveillance ou, pire encore, « *faire le flic* ». Or, cette approche dichotomique réduit ou écrase trop rapidement la complexité des formes ludiques ou, plus précisément, des situations et leur formalisation, auxquelles est appliquée l'étiquette « ludique » et risque d'occulter un *continuum* et sa diversité [21]. Pour ce faire, et dans la droite ligne des citations introductives, les prochaines sections explorent les usages du ou plutôt des « *jeux dirigés* » par les animatrices. En ce sens, on peut estimer que les pratiques animatives se rapprocheraient de la troisième modalité analysée par Brougère (2010, p. 54-55) d'une hybridation, « d'un mixte à travers une activité qui se veut à la fois ludique et éducative ».

5.4.1 Des jeux à tout faire

Tulipe jour 8	10h00. Delphine repasse dans la salle. « *Si tout le monde se prête au jeu, on en a pour deux petites secondes. Vous me faites un coucou, un bonjour, ou bien un signe de vie* ». Elle refait l'appel car il y a quelques erreurs et elle doit « *réajuster le nombre de repas pour la cantine* », ou si jamais il y a des oublis chez les plus jeunes. Drôle de jeu. Une bd oubliée sur le tapis est lue par Herman et Loïc pendant l'attente.

À l'occasion d'une vérification entre les enfants présents et ceux inscrits, la directrice offre une première illustration de l'usage possible du jeu par les animatrices. Certes ce n'est pas un jeu des plus jouables, l'incertitude est toute relative quant à l'issue de l'appel, les règles sont sommaires mais elles rendent possible l'introduction d'une pointe d'humour à l'appréciation des enfants pour répondre à leur prénom. En d'autres circonstances, on peut observer ce même usage fonctionnel du jeu qui s'intègre ou s'adapte au cadre dans lequel il est inséré.

Des attentes à remplir

Tulipe jour 4	16h18. En aparté, debout, les animatrices, à l'initiative de Carole, s'organisent pour la suite selon le temps qu'il leur reste jusqu'à l'heure du bus. « *On va aux jeux pendant 10-15 minutes et on y va ?* » Clémence, Océane et Régis approuvent. […]
jour 14	12h45. « *Avant de partir, on va faire un petit jeu avant. Il y a un Uno et un Jungle speed* » propose Léa. Elle installe les enfants en cercle et ils entament une deuxième partie le temps qu'elle range. Quentin refuse de participer. La distribution démarre…Élodie et Zazie ne voulaient pas jouer non plus. L'animatrice leur propose le Jungle speed et elles l'acceptent.

« *Petit jeu* », la qualification ne saurait mieux illustrer la distinction entre les « *activités* » et les jeux. Sans être péjorative, elle minore tout de même la valeur attribuée à cette pratique

21. Entre autres institutions, ces formalisations sont comparables à celles analysées par Brougère (2010) dans le monde préscolaire.

reléguée à la « *pause* » ou à l'attente d'une heure particulière. Catégorie de recherche sur plusieurs sites dédiés à l'animation ou d'ouvrages destinés aux animatrices, il est possible de se constituer un « *répertoire* » listant un ensemble de « tout ce qui meuble habituellement les veillées, les séances des jours de pluie ou les pauses des promenades » (Planchon 1954, p. 72) et, on pourrait rajouter, l'attente d'un bus ou du repas.

Tulipe jour 7	11h47. À l'intérieur, dans la deuxième salle, avec les enfants qui étaient à l'extérieur, Léa propose un jeu autour d'une rangée de tables : un *Piperlet*. « *Qui veut expliquer ?* » et Valentine s'en charge, mais c'est Léa qui continue. « *C'est un jeu très simple et très rigolo qu'on pourra faire quand il y aura pas trop d'activités* ». […]
jour 8	14h29. Pendant ce temps, dehors, Léa a organisé un Piperlet avec un petit groupe, tandis que Zazie attend sur le perron. […]

Parmi ces « *petits jeux* », l'un d'entre d'eux a été régulièrement utilisé par Léa à plusieurs occasions pour meubler, comme le dit Planchon (1954), ou temporiser et assurer la synchronisation entre deux groupes occupés par deux « *activités* » en deux salles séparées. Lors de la première partie, la présentation de l'animatrice est d'ailleurs explicite quant à la fonction de ce jeu et ses usages ultérieurs la confirment. Avant, après, en attendant, en deçà d'une « *activité* », un « *petit jeu* » est possible.

Tulipe jour 10	16h17. Ma voisine annonce un « *Commandant plot !* » et une partie de Piperlet commence… Mais elle se fait aussitôt arrêter par Léa, « *sinon on ne le fera plus* ». Mes voisines continuent discrètement.
jour 11	12h48. La table où je suis assis a déjà fini de ranger et débarrasser… ce qui étonne Carole. Aucun souci. « *Inès, tu arrêtes de parler et tu manges ton yaourt ! Non, pas à table !* » interjette encore Léa aux filles qui jouent à Piperlet en face d'elle. Ce sont Clara, Éliane et Enora… alors que Rémi passe l'éponge. Elles attendent, elles jouent.

Ces deux dernières situations officient en tant que cas négatif quand des filles initient une partie, sans animatrice. Or, elles montrent aussi la réaction sans appel des animatrices, en particulier de Léa qui avait initié les enfants au *Piperlet*. En dehors du cadre de l'attente, c'est comme si ce « *petit jeu* » n'avait pas de raison, suffisante, d'être joué ; réservé à l'utilisation des animatrices, les enfants ne peuvent s'en saisir.

La modération de l'ambiance

Tulipe jour 3	13h47. Exclamation. « *Hé ! Nononon, vous vous calmez là, on est en temps calme… – C'est Élias qui nous a excité ! – Vous vous calmez là* » reprend Carole fortement. « *Mais on joue au taureau… – Non, on joue pas à ça* » rajoute l'animatrice après s'être approchée du tapis. Élias, à quatre pattes fonçait dans les filles dans une sorte de corrida. Elle continue tout de même au départ de l'animatrice. 13h50. « *Oh ! Vous vous calmez !* » annonce Clémence aux enfants sur le tapis. Le taureau fait des siennes. Elle se répète quelques secondes plus tard. Carole demande à ce qu'ils « *arrêtent de crier* ». Finalement, et vu l'effet des remarques, c'est Delphine qui intervient. « *Ça fait trois fois* ». Elle leur demande de « *faire doucement* [et] *moins de bruit* » parce que « *c'est le temps calme* ».

Dans le cadre du « *temps calme* », et comme le répètent régulièrement les animatrices, ce sont des « *jeux calmes* » qui se déroulent à l'intérieur comme les jeux de société, des jouets ou

du dessin. Il s'agit moins d'utiliser des jeux qui généreraient le calme attendu – ou espéré – mais plutôt de s'appuyer sur ce cadre pour réaliser une sélection de jeux – par une restriction des ressources mises à disposition grâce à la nécessaire autorisation – qui évite de provoquer des perturbations ou des incidents éventuels. Malgré cette sélection, il peut arriver que les façons de jouer soient trop engagées, obligeant les animatrices à rappeler les contrevenant·e·s à l'ordre du cadre. Devenu une arène, le tapis est plus souvent la scène de jeux déguisés, d'histoires instrumentés de figurines ou de *Lego*.

Tulipe jour 5

13h21. Delphine reprend Élias qui part en courant vers les toilettes. Elle lui rappelle les règles : « *Demander la permission et marcher* ». Juste avant, Julia avait repris Fraté et Élias qui ne jouaient « *pas assez doucement* » au ping-pong sur la grande table. Je suis moi-même étonné.

13h30. Delphine reprend encore Élias qui court pour attraper la balle de ping-pong qui lui échappe. Peu avant, elle accueillait la mère de Lilia qui venait la chercher.

13h43. Les animatrices reviennent de leur pause. Océane vient voir Delphine et elles se questionnent sur le ping-pong, elles l'indiquent du regard, et elles ne savent comment il s'est mis en place ni qui l'a « *autorisé* ». Des bribes entendues, elles s'interrogent si c'est « *une activité de temps calme* » alors qu'ils courent encore à travers la salle pour récupérer la balle en dérapant. Je n'entends pas la suite car Élias vient m'interroger sur ce que je viens d'écrire : « *ping-pong* ». Zut.

Autre cas négatif, cette partie de ping-pong m'avait moi-même étonné. Moins attaché au jeu, à sa structure ludique ou inscrit dans ses règles, le « *jeu calme* » se révèle particulièrement difficile à définir si on exclut le « jouer », l'attitude ludique des joueurs. Océane tolère le ping-pong s'il est joué « *doucement* » mais cela n'empêche pas ses collègues de s'interroger sur ce qu'il est possible de faire dans le cadre du « *temps calme* », c'est-à-dire les engagements accessibles aux enfants.

L'obtention du silence

Tulipe jour 11

14h23. « *Quentin, je te rappelle que quand on fait chapeau, on ne parle plus, tu te rappelles de la règle du jeu d'accord ?* » relance Léa alors qu'il chuchote avec son voisin, Christian. Ensuite, elle « *propose de faire deux épreuves pour que deux équipes se rencontrent* ».

jour 17

11h59. Le départ au réfectoire est collectif… En tête de groupe, Carole s'arrête par surprise et se retourne, contrairement aux enfants qui se déplacent encore. « *Ah, vous êtes de mauvaises statues !* » Reprenant Arno, elle fait remarquer qu'on « *arrête aussi de parler !* » Du coup, il doit « *se taire pendant 4-5 minutes* ». Il râle et se plaint en marmonnant mais « *c'est le jeu !* » rétorque l'animatrice d'un air satisfait.

Extension de l'usage précédent, le *chapeau* et la *statue* – ou la version « muette » de la balle aux prisonniers déjà mentionnée – visent explicitement l'obtention du silence ou, plus précisément, que les enfants se taisent. Autre exemple souvent convoqué, le *Roi du silence* intervient de temps en temps (jour 17, 16h01) même s'il est parfois tourné en dérision par des enfants (jour 5, 12h27). Chez les plus jeunes à Tulipe, on retrouve aussi le « *petit jeu du chuchoti-chuchota* » à plusieurs reprises (jour 15, 12h06 ; jour 18, 16h10). Comme le rappellent Léa ou Carole, la règle muette s'impose en étant supposée connue et tacitement acceptée par les participant·e·s dont on peut se demander si la participation était volontaire. Entre

rhétorique de la « fausse question » et le jeu, il reste un procédé d'engagement pour obtenir l'attention des personnes présentes sous ou selon une forme ludique.

5.4.2 Des jeux pour apprendre

Tulipe jour 9

9h24. « *Non, tu ne t'assois pas sur la table!* » lance ALEX qui vient de prendre la place de CAROLE et fait des devinettes à Mario à propos des *Drapeaux du monde* : « *C'est le seul qui n'est pas rectangulaire* » et il le répète trois fois, comme si son indication était suffisante. Il s'agit du Népal. Jeu intéressant vu le dépit de l'animateur et l'air dubitatif de Mario !

À force de répétition de la même question, l'animateur semble supposer que Mario connait l'unique drapeau composé de deux triangles. D'un autre côté, c'est ce que propose le jeu des *Drapeaux du monde*, classé parmi les « jeux éducatifs » selon son éditeur [22] et l'animateur suit les (vraies) règles indiquées. Sans s'attarder sur cette séquence, elle introduit un autre usage du jeu en visant des apprentissages spécifiques pas directement liés à la pratique du jeu en lui-même comme dans le cas de « *l'atelier Pokémon* » abordé plus haut. Caractéristique similaire aux « jouets éducatifs » (BROUGÈRE 2003a, p. 241-252), elle est transposée à d'autres structures ludiques.

La mémorisation des prénoms

Tulipe jour 7

10h24. « *On s'écoute parler ! Allô… allô…* » LÉA propose de faire un « *tour du propriétaire* » du bâtiment avant de « *faire les jeux de connaissance* » dans la pièce voisine. […]

10h37. Après les salutations de DELPHINE, LÉA demande de « *faire un tour des prénoms* ». « *Hé ho, qui c'est qui parle là ?* » s'étonne l'animatrice alors qu'elle s'interrompt. Durant le tour, des garçons s'amusent soit à attendre en silence, comme Dorian, soit à le dire très fort, comme Maurin, ou donnent un autre prénom comme Lucien qui s'appelle dorénavant « *Neymar* ».
10h39. CAROLE présente le premier jeu et donne un exemple de règle en désignant ALEX, qui fléchit ses jambes. L'animatrice interpelle Ishan : « *Ça te concerne…* » mais il ne semble pas avoir compris les règles alors qu'il devrait donner le prénom de son voisin. Elle recommence un autre exemple.

Parmi les jeux dits « *classiques* » ou habituels au début d'une période d'accueil ou d'un séjour, les animatrices de Tulipe ont préparé des « *jeux de connaissance* » – autre catégorie émique utilisée dans les formations à l'animation ou sur les sites dédiés – dont la particularité est d'impliquer l'expression et la répétition des prénoms des enfants. Après un premier *tour des prénoms*, qui s'apparente à un appel qui donne l'occasion de quelques facéties, le premier comme le deuxième (10h57) consistent à répéter les prénoms de ses voisins entendus un peu plus tôt en y ajoutant un principe de rapidité et d'élimination induisant une compétition.

Tulipe jour 7

11h05. […] CAROLE a précisé que « *tout le monde joue* », coupant court aux éventuelles demandes. […]

22. Pour une présentation synoptique qui ne laisse guère de doutes : « Améliorez votre connaissance des pays grâce aux questions/réponses portées sur 200 cartes à jouer de qualité supérieure et aux données mentionnées sur le planisphère. Chaque carte comprend des informations concernant la situation géographique, la superficie, la capitale et le nombre d'habitants des pays…l'Europe, ainsi que des renseignements sur leurs montagnes, leurs frontières, leurs lacs… ».

11h06. « *On fait un tour et après on change* » prévient l'animatrice, simplifiant le jeu. Valentine dit à Carole : « *J'ai pas envie de jouer… – C'est obligatoire, Valentine, un petit effort.* »

Entre les remontrances contre celles ou ceux qui « *soufflent* » et « *trichent* » (10h47) et le souhait de ne pas y prendre part (10h43 ; 11h00) qui réduisent drastiquement le nombre de participant·e·s, la remarque de Carole transforme quelque peu le statut de la participation qui devient « obligatoire ». Avant d'interroger plus avant cette condition particulière liée à une « *activité* », un autre jeu s'est révélé particulièrement intéressant à Roseraie ci-dessous.

Le renforcement de la coopération

Roseraie jour 3

13h42. Aujourd'hui, un consensus général émerge sur la situation d'enfants, des garçons, du CE2. Audrey a établi la liste des prénoms des enfants qui « *doivent obligatoirement participer à un jeu coopératif* » le lendemain, mardi. Ils sont 19 inscrits. Cela dit, l'atelier reste « *ouvert à d'autres enfants* » s'il y a « *des volontaires* ». Elle tient à « *préparer* » ensuite le jeu parce qu'elle « *veut être béton* » vu « *les cas* » qui sont présents.

jour 4

11h46. Enfin, je l'attendais. « *Allez, on y va… On range le matériel !* » annonce Nico fortement. Audrey est là pour mettre en place son jeu coopératif discuté la veille en débriefing. Elle tient la liste des prénoms en main. « *Moussa, tu viens ?* » demande-t-elle, il semble hésitant. À un autre enfant curieux de l'activité proposée, elle explique le principe : « *Hé bien, c'est un jeu d'entraide et coopératif* ». Puis, dès que le groupe est réuni, ils descendent avec Nico suivi non loin par Audrey. Je tente de suivre le groupe.

11h52. Je rejoins le gymnase et pendant que j'entre, Audrey explique les règles debout, devant la quinzaine d'enfants assis. « *Si vous êtes là, certains, c'est que certains ont été invité obligatoirement et d'autres parce qu'ils avaient envie de jouer et que certains ne sont pas bienveillants, n'aidaient pas les autres…* » et d'autres exemples avec un soupçon de morale.
11h55. Une pause et elle les interroge : « *Vous voyez ce que je veux dire ? – Oui…* » Il est collectif et « *d'un ensemble touchant* » comme le veut l'expression. « *Parce qu'on est provoqueurs avance un garçon… – Oui, des provocateurs* » confirme Audrey. Un autre demande : « *Y aura combien de gagnants ?* » Regard furtif entre Nico et Audrey : « *Il n'y aura pas de gagnants, enfin, tout le monde gagnera* ». Puis, elle annonce : « *Ceux qui pensent à une meilleure méthode, enfin ceux qui ont été invités obligatoirement, peuvent faire 50 lignes dans un coin de la salle… – Nous avons tout ce qu'il faut* » confirme Nico en agitant des feuilles et montrant des stylos. Un seul garçon décide de prendre cette option et va s'installer au fond. Nico lui dicte la phrase à copier et revient.

Emblématique, cette longue séquence n'est que le début [23] d'une « *punition* » qui n'en était pas une. L'introduction de Audrey est éclairante sur le cadre posé et à la suite de la situation imposée – une équipe de sport devant choisir collectivement dix objets parmi trente dans un délai imparti –, elle explicite l'objectif jusqu'ici caché : « *c'était de vous montrer que les adultes sont là pour vous aider à vous organiser et d'apprendre à vous écouter* » (12h18). Simulation voire entraînement, la situation autorise Audrey à demander aux enfants leurs avis, et même s'ils n'en ont pas, « *ce serait bien que vous y réfléchissez pendant deux ou trois minutes et que vous le dites* » pour l'animateur (12h26).

23. Au-delà de l'entrée en matière, il est possible de lire la suite de son déroulement en version longue dans les annexes numériques (voir Roseraie, jour 4, 11h57).

La modalisation ainsi fabriquée interroge les frontières du « jeu » et ouvre une question jusqu'ici restée implicite. Bien que nommées « *jeux* », ces « *activités* » sont-elles encore un « jeu » ? En se basant sur des appuis définitionnels, d'aucuns pourraient arguer que ces jeux n'en ont que le nom vu que les enfants sont contraints d'y participer. Or, le jeu serait une « activité libre » si on s'en tient aux définitions canoniques de Huizinga (1988) et Caillois (1958). Qui plus est, étant aussi une activité dite « autotélique » ou « improductive », dont la finalité ne pourrait résider qu'en l'activité elle-même, il paraît inconcevable de lui adjoindre des objectifs.

Malgré son ancienneté, la recherche de Polgar (1976) comparant deux cadres de pratiques ludiques apporte un premier appui empirique. Elle analyse l'organisation d'une partie, son déroulement et l'initiative des participant·e·s pendant la récréation et des séances d'éducation physique. Pour des exemples concordants avec les observations précédentes, elle a observé, et chronométré, l'organisation rapide des enfants quand ils initient leurs jeux (Polgar 1976, p. 267) comme l'importance du silence pendant les « jeux supervisés » (Polgar 1976, p. 268) voire ce que l'on a nommé une *sportification* suivant des règles fixées, des équipes composées et des activités imposées aux enfants. *In fine*, pour sortir de la confusion qui « subsume [deux modèles] sous le terme "jeu" » (Polgar 1976, p. 265), elle propose de « réserver l'étiquette de "jeu" pour des situations qui impliquent la spontanéité, la nouveauté et une focalisation sur les moyens et appeler les activités plus structurées avec des résultats prédéterminés "travail" » (Polgar 1976, p. 270) et ce, même si ces « activités » utilisent une structure ou du matériel ludiques.

Pour autant, les travaux de Sutton-Smith (1997) rappelés en introduction nuancent ces positions antagonistes – dont l'opposition entre « jeu » et « travail » – en considérant les rhétoriques et leurs idéologies sous-jacentes pour définir ce qu'est « le jeu ». Et pour rappel, le parti-pris de l'indéfinition du jeu à la suite de Brougère (2005b) permet de déplacer la question et de sortir des ornières définitionnelles pour analyser plus finement les données empiriques que le propose Polgar (1976). Même si l'incertitude ou la frivolité sont mises à mal par les intentions et le cadre des animatrices, il en « résulte des hybrides plus ou moins ludiques, des jeux peu transformés et d'autres profondément altérés » (Brougère 2010, p. 54) par un processus qu'il s'agit de comprendre.

5.5 La *transmogrification* des formes ludiques

Utilisé dans un article de Sutton-Smith (1980, p. 11), ce terme que je rattachais à une invention [24] de *Calvin & Hobbes* (Watterson 1988) ne pouvait que piquer ma curiosité. L'étonnement s'est renforcé lorsque je découvrais que le terme était usité dans de nombreuses publications anglophones touchant à plusieurs domaines (économie, législatif, biologie, littérature) ou dans le monde des jeux vidéo, surtout *World of Warcraft*. Le dictionnaire *Oxford Universal* informe d'un terme, daté de 1656, dont la définition est : « altérer ou modifier la forme ou l'apparence ; transformer totalement, de façon grotesque, ou étrange » ce qui permet de comprendre les implicites parfois divins et magiques ou souvent surprenants. Deux idées justifient, *a minima*, la convocation de ce terme pour décrire ce qu'il advient du jeu. La première, concerne directement la notion de forme sur laquelle s'appuie largement

24. Une « simple » boîte en carton qui apparaît la première fois le 23 mars 1987 dans plusieurs strips avant une version portative à partir d'un pistolet à eau (8 février 1988).

cette partie. Mais alors pourquoi délaisser la notion de transformation qui semble convenir ? La deuxième est que la transmogrification implique une transmutation ou un métamorphose plus large, une transformation profonde – parfois radicale – de l'objet considéré.

Entre les « *activités* » et les « *jeux dirigés* » visant la découverte et les jeux initiés par les enfants, entre la version officielle du jeu de cartes *Pokémon* et les diverses façons de jouer des enfants, il semble difficile de concilier sur un même plan ces deux formes ludiques dont le degré de structuration et la ludicité diffèrent largement. Pour les appréhender dans leur complexité et leurs transformations, on s'appuie sur les travaux de Roucous (2007b, 2010) et sur « l'apparition de la notion de jeu éducatif » (Brougère 1995, p. 157-166) avec l'étude, plus large, des relations entre « jeu et pédagogie » (Brougère 2005b, chapitre 4 voir aussi p. 147-148). À leur suite, on propose de théoriser les deux processus suivants :

La pédagogisation consiste à transformer le jeu en une activité pédagogique (ou éducative).

La ludification réside dans la transformation d'une activité conçue comme pédagogique (ou éducative) en une activité ludique.

Fonctionnant selon une logique opposée, ces deux processus doivent permettre de décrire la variété et les variations des jeux et de leurs usages, de saisir comment s'enchevêtrent le cadre du jeu et celui d'une « *activité* », entre les formes ludiques et les pratiques animatives afin de démêler les confusions relevées en s'appuyant, largement, sur les analyses de Brougère (2010).

5.5.1 La pédagogisation

Roseraie jour 6

17h06. Dans la ludothèque, les ordinateurs sont tous allumés…et tous les postes sont occupés. […] Sur les postes informatiques, tous les utilisateurs sont sur le même « *jeu* », ou plutôt le même site internet proposant une « *prévention contre les risques de l'internet* » et des informations à propos des « *rencontres louches* ».

17h40. Dans la ludothèque, les enfants sont toujours sur les ordinateurs. *A priori*, ils peuvent maintenant accéder à d'autres jeux, vu que je peux observer une certaine diversité affichée sur les écrans. Trois filles, devant un écran, jouent à un jeu de cuisine, des garçons sur des jeux de voiture, de foot et de skate. Nico et Fred tournent autour, en fait derrière, les ordinateurs. L'un reprend Moussa puisqu'il n'était pas « *sur un site autorisé* » […]

À la suite des autres cas analysés précédemment, cette séquence permet de comparer deux usages des ordinateurs de la salle informatique à quelques minutes d'intervalle, accessibles deux fois par semaine. Dans un premier temps d'une durée déterminée, les enfants doivent nécessairement utiliser des « *jeux* » dont la visée pédagogique[25] est indéniable. Dans un deuxième temps, les enfants peuvent accéder à des sites, en nombre limité, proposant des jeux dits « flash » et, sans conteste, les pratiques ludiques se diversifient à la mesure des ressources devenues accessibles témoignant, aussi, d'une situation plus jouable.

25. Pour ce monde numérique, on peut se référer aux travaux déjà anciens sur les « logiciels ludo-éducatifs » de Kellner (2000, 2008) et ceux plus récents en didactique (Bugmann 2016 ; Rousson 2017 ; L. Schmoll 2016). Plus largement, cela touche à la littérature étudiant les jeux sérieux qui, malgré des résultats peu probants (Lavigne 2014a,b, 2016), continuent d'être développés.

De manière plus générale, l'objectif et les velléités de découverte portées par le « vrai boulot » des animatrices se traduit par ce processus de pédagogisation qui éclaire – sous un autre angle – et se compose des processus abordés jusqu'à présent :

La structuration : d'un lieu, d'un temps, d'une situation, d'un objectif, des relations…

L'unification : des engagements enfantins en un cours d'action collectif conduit par l'animatrice.

La restriction : des ressources non pertinentes et de leurs usages dirigés par les consignes.

En résumé, une situation ludique pédagogisée – ou une « *activité* » – est basée sur une forme ludique structurée, une distribution alternée et unifiée des engagements et une restriction des ressources ou des prises à disposition. Transmogrifiée selon cette logique, les façons de jouer avec les cartes *Pokémon* comme les jeux vidéo ou le foot peuvent être sportifiées et pédagogisées. En s'éloignant des pratiques ludiques enfantines ordinaires, on comprend la nécessité pour les animatrices d'extorquer un engagement ainsi pédagogisé. Qui plus est, à travers ce processus une même structure ludique peut prendre des sens et des formes différentes qui supposent des cadres distincts pour séparer des pratiques portant un nom similaire : même s'il s'agit du même jeu, on ne peut confondre un « *jeu dirigé* » et un « *jeu libre* ». Au final et au nom de « *l'activité* », une animatrice de Messal peut soutenir, sans ciller, que : « 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 » (Messal, jour 13, 15h08) (Besse-Patin 2012a, p. 41).

En dehors du monde de l'animation, ce même processus – même s'il n'est pas nommé ou repéré en tant que tel – peut se lire dans l'article de Liotard (1997) à propos de l'éducation physique et sportive et comment les enseignant·e·s ont à la fois sportifié et pédagogisé l'usage des jeux moteurs traditionnels (Manson 2005). De même à l'école maternelle où à travers les débats entre Girard (1908, 1911) et Kergomard et Brès (1910), c'est la conception et la portée éducative du jeu qui sont discutées (Brougère 1995, 1997b). Conçus pour se distinguer des pratiques familiales, les « *jeux éducatifs* » sont une « stratégie de légitimation éducative » que l'on observe encore aujourd'hui avec le travail des assistantes maternelles (Cartier et Lechien 2017) qui se traduit, notamment, par une « structuration » des activités ludiques (Strandell 2000 ; Ulmann, Betton et Jobert 2011 ; Zogmal, Losa et Filliettaz 2013). À côté des autres professionnel·le·s de l'enfance, et sans rentrer maintenant dans les considérations de la reconnaissance sociale et professionnelle de l'animation, les conceptions du « vrai boulot » des animatrices s'accordent avec la valeur sociale attribuée à cette pédagogisation.

5.5.2 La ludification

Ce chapitre regorge déjà de suffisamment de situations qui montrent ce processus à l'œuvre depuis les cas emblématiques des « *jeux de connaissance* » et des « *jeux coopératifs* » sans compter les autres usages du jeu pour obtenir le silence ou meubler l'attente que j'avais pu observer lors de ma première enquête (Besse-Patin 2012a, p. 102). della Croce, Libois et Mawad (2011, p. 122-123) donnent un autre exemple du « ludique au service du développement personnel » où des jeux sont utilisés dans le cadre d'une « animation scolaire » pour « briser la glace » quand Netter (2015, p. 491 sqq.) en montre les usages des animatrices périscolaires. Ces séquences vérifient les analyses de Roucous (2010, p. 205) à la suite d'une recherche collective où le jeu est « dans la pratique comme une mise en forme utilisée par les animateurs pour donner un aspect ludique à tout ou partie des activités développées » et, en particulier

dans la « troisième [26] tendance […] la plus fréquente [et] la plus classique » où il relève du « subterfuge », un « habillage des activités proposées qui permet de séduire l'enfant » (Roucous 2010, p. 213-216).

De manière plus générale, et à l'inverse de la pédagogisation, l'objectif et les velléités de découverte portées par les animatrices peuvent aussi prendre la forme d'un processus de ludification dès lors qu'il concerne des objets, un contenu, des situations initialement perçues ou conçues comme éducatives. Ce processus peut se décrire selon les processus abordés jusqu'à présent :

De duplication : en introduisant des « *règles* » et des « *variantes* », une compétition entre « *équipes* », un système de score aboutissant à une victoire ;

de diversification : en proposant plusieurs « *choix* » possibles parmi les « *activités* », plusieurs rôles et plusieurs productions réalisables ;

d'augmentation : en allouant des ressources supplémentaires, parfois spécialisées, et en autorisant leur accès.

Pour autant, il convient de nuancer si ce processus est mis en œuvre par les enfants ou les animatrices. Par les premiers, on observe ce qui est décrit par Bateson (1977b) ou E. Goffman (1991) en termes de *modalisation*. Les enfants dupliquent et introduisent une signification supplémentaire, duplice, à la situation et aux prises appréhendées, les conduisant dans des engagements secondaires, souvent latéraux, dans le « canal de distraction » de l'engagement principal. Qui plus est, ils peuvent apporter ou invoquer des ressources supplémentaires, dont leurs jouets personnels. Par les secondes, la ludification est moins une modalisation qu'une *fabrication* plus ou moins « bénigne » (E. Goffman 1991, chapitre 4). Par exemple, on peut rapprocher le « *jeu coopératif* » ci-dessus d'un « canular expérimental [27] » qui « dissimule l'objet du test et, parfois même, le fait qu'une expérience quelconque est en cours » (E. Goffman 1991, p. 102). Fabriquées, les situations sont maîtrisées dans leur dimension spatiale, temporelle et matérielle pour y ajouter le jeu, une ludicité ou une jouabilité définie et limitée. Enfin, elles sont arbitrées et contrôlées afin « d'empêcher les joueurs de transformer le jeu en un autre jeu, c'est-à-dire d'empêcher qu'ils s'amusent à donner au jeu un cadre plus complexe » (E. Goffman 1991, p. 91).

Cette fabrication n'est pas sans rappeler la « ruse pédagogique », l'appât, la tromperie ou la « récupération » imaginée par Érasme (Brougère 1995, 64 et p. 69 sqq.) que l'on peut observer dans le monde scolaire et, en premier lieu, au sein de l'école maternelle française [28] où la « norme pédagogique du jeu » reste « paradoxale » à mettre en pratique pour les enseignantes (Brougère 2005b, p. 69-82). En deuxième lieu, Thin (1994, p. 56) discute du « faux paradoxe » d'un dispositif de soutien scolaire où les animatrices, à travers des « jeux » et « des activités plus ou moins ludiques, ce qui est recherché c'est l'acquisition de savoir-faire utiles à l'école » qui seraient ainsi plus « attractives [29] » pour des enfants rétifs à l'ordre scolaire.

26. On revient sur les deux autres « tendances » dans la troisième partie.

27. Voire, toujours en termes goffmaniens, ce serait plus précisément une fabrication de modalisation (E. Goffman 1991, p. 103) où le sens du jeu, activité modalisée, réside dans une strate occultée : la fabrication opérée par les animatrices.

28. Sans rentrer dans les détails ici, on peut s'appuyer sur d'autres articles de Brougère (1997b, 2002c).

29. À ce propos, Vari (2008, 2010) observe une même scolarisation des pratiques d'aide aux devoirs et l'introduction de ce caractère « ludique » n'est pas sans provoquer des confusions voire des malentendus chez les enfants qui n'ont pas les dispositions utiles pour recadrer et rentabiliser scolairement ces « ateliers » et ces « séances » (Netter 2015, 2016a,b).

Plus largement, le « ludique » se rencontre dans le monde numérique des *serious games* (Brougère 2012 ; Lavigne 2016) comme dans la captation de client·e·s dans le monde de la consommation ou dans les dispositifs managériaux du monde du travail déjà évoqués. Pour résumer, l'étiquette « jeu » devient comparable à l'adjonction du terme « ludique », « adjectif savant, forgé au début du XX^e^ siècle sur le latin *ludus*, [...] devenu largement répandu mais sans doute une acception qui souvent l'associe moins au jeu *stricto sensu* qu'à la simple dimension d'amusement [30] associée au jeu. » (Brougère 2011c, p. 15) Dès lors, l'activité ludique s'apparente au jeu sans véritablement en être un ; les « *jeux dirigés* » des animatrices ne relèvent pas ou plus du jeu : ce sont d'ailleurs des « *activités* ».

5.5.3 Une forme ludique prisonnière de la forme scolaire ?

Pour conclure ce chapitre comme on l'a introduit, une ritournelle illustre les analyses présentées ici. Cité par Henri Pinatel, un « colon anonyme » se plaint de son traitement : « On nous fait tout le temps jouer, on n'a plus le temps de s'amuser » (Collectif et UFCV 1960, p. 113). Curieusement, dans une « lettre à sa maman », un colon regrette que « [à] la colonie on joue bien, mais on n'a pas le temps de s'amuser » selon Schmitt et Boulogne (1955, p. 61). Or Becker (1994) invite justement à explorer ces « coïncidences ». Cette histoire prêter à sourire mais elle apparaît aussi sur les forums internet dédiés à l'animation de manière ponctuelle, comme dans les formations à l'animation voire dans la presse où, cette fois-ci, le colon devient une « petite fille » qui, dans une carte postale adressée à sa mère, rapporte que « [d]ans cette colonie c'est bien, on joue beaucoup mais, on n'a pas le temps de s'amuser » (L'indépendant, 18 septembre 2013). Dorénavant, on peut comprendre cette confuse distinction de ce(s) colon(s) à cause de la formalisation éducative du jeu.

Prises entre deux processus, les pratiques animatives transmogrifient les formes ludiques des pratiques enfantines et, qu'elles soient ludifiées ou pédagogisées, elles conservent une relation plus ou moins directe à une dimension éducative. Pédagogisés, les « *jeux dirigés* » font partie des autres « *activités* » (sportives, manuelles, etc.) visant des objectifs de découverte ; ludifiant, il rend attrayant ces mêmes « *activités* » qui pourraient paraître trop « scolaires ». Dans tous les cas, les animatrices se concentrent sur des contenus, les « *activités* » inscrites dans un « *thème* » ou un « *fil rouge* » dotées d'une valeur éducative par la découverte associée, plutôt que de la relation des enfants à ces contenus. Finalement, on rejoint en ce sens les constats portés par Roucous (2010) et, radicalement, ces processus actualisent l'affirmation de Houssaye (1998, p. 103-104) pour qui « la forme scolaire en centre de vacances est d'abord liée à la notion même d'activité » et que c'est « [a]u nom de l'activité, le jeu de l'enfant est maîtrisé et emprisonné dans une forme éducative totalisante. »

Tulipe jour 3

18h20. En passant, je croise le parc public où sont réunis quelques enfants sur les structures avec des jeunes installés sur les bancs autour. Les parents ne sont pas forcément juste à côté. Même temps, même jeux, mêmes âges, d'autres personnes présentes. Serait-ce le même loisir ? Pas vraiment, une question de forme – ou de formalisation – se glisse en dessous. Comment transforme-t-on un parc en un centre de loisirs ? La question est simple, la réponse est moins évidente. L'encadrement par des personnes professionnelles spécialisées est probablement une

30. Par ailleurs, avec une référence indirecte au jeu, le terme « ludique » pourrait être un « moyen de rompre avec les rhétoriques négatives » contre le jeu afin de promouvoir et « valoriser un panludisme atténué » (Brougère 2015b, p. 21), de tolérer une dimension sérieuse compatible avec une dimension éducative.

	première condition.
jour 20	18h23. Une grand-mère regarde les photos affichées sur les panneaux de la salle. « *C'est le centre de loisirs ça ?* » demande-t-elle à sa fille qui sort de la pièce. Et bien non, c'est l'école maternelle, pensé-je.

Cette formalisation éducative des jeux s'effectue par le « vrai boulot » des animatrices : l'organisation, la préparation, la programmation et la conduite « *d'activités de découverte* » séparées temporellement, situées spatialement, planifiées et disposant d'un matériel spécifique. Autant de « traits cohérents » liées à une mise en forme scolaire d'une pratique sociale en suivant la définition de G. Vincent (1994b). Regroupés et attablés sous l'égide d'une animatrice pour confectionner un objet, les photos affichées peuvent induire en erreur un (grand-)parent. Par cette transmogrification, elles se démarquent des « *jeux libres* » initiés par les enfants et de formes ludiques pas ou peu structurées ni guidées ou orientées par des intentions éducatives. Comme le rappelle Brougère (2005b, p. 82-83), « le jeu [des enfants] est une co-construction avec l'adulte » et, de ce fait, « [l]ibre ou dirigé, le jeu obéit à un contrôle adulte, lié à l'exercice d'une activité professionnelle » qui, selon ses représentations, ses conceptions et ses pratiques va définir une situation, son cadre et les engagements liés comme les ressources à disposition.

Autrement dit, c'est à l'aune de cette mise en forme que s'estime la dé-valorisation des formes ludiques enfantines et qu'il est possible de comprendre la hiérarchisation sociale de leur légitimité. Sans investissement professionnel se traduisant par une mise en forme éducative, les « *jeux libres* » et la surveillance du « *temps libre* » – ou de la « *récré* » – ne peuvent devenir que du « sale boulot » contrairement à l'engagement des animatrices dans leur « vrai boulot ». Enfin, cette transformation éducative réduit nécessairement la jouabilité de la situation pour aboutir à une configuration [31] classique dans le monde scolaire : un·e professionnel·le, un groupe, un contenu, une durée déterminée et un espace défini ; en tout point comparable à celle déjà retenue dans le chapitre précédent. Comme le montrent N. R. King (1982a,b) ou Lebrun-Niesing et Marinova (2016), le jeu en classe – comme durant les « *activités* » – devient « illicite » et proscrit, dans une situation conçue la moins jouable possible.

Brièvement, et pour reprendre les modalités distinguées par Brougère (2010), la complexité de l'analyse réside dans la cohabitation de plusieurs modalités au sein d'une même institution. Le « *temps libre* » privilégiant des jeux initiés par les enfants peut s'apparenter largement à la récréation en reprenant une configuration proche. Il côtoie la configuration des « *temps d'activités* » ou des « *temps calmes* » où se déroulent des formes ludiques animées hybrides, plus ou moins ludifiées ou pédagogisées. *In fine*, on s'accorde avec lui quand il conclut que « cet enchevêtrement de cadres, produit une tension » selon les modalités d'association. D'une part, « insérer dans un jeu un contenu éducatif peut détruire le plaisir censé accompagner le jeu, produire une contrainte qui va à l'encontre de la liberté de décision du joueur » et d'autre part, « mettre en forme ludique des contenus éducatifs, si ce n'est pas une simple illusion […] reste fortement paradoxal » (Brougère 2010, p. 60). Cette tension, on l'observe dans les hésitations de Paul devant les autorisations demandées pour « *aller jouer* » comme dans l'embarras de Corentin qui introduit cette enquête (voir page 1).

31. Ou pour reprendre l'équation souvent citée de Giordan (1998) : un·e enseignant·e - une heure - une discipline - un cours - une classe.

La complexité de la pluralité

La démonstration pourrait s'achever ici en confirmant vingt ans plus tard les analyses de Houssaye (1998) comme les travaux plus récents de Roucous (2007b, 2010) moins sur les usages du jeu dans les accem que sur la permanence d'un processus de scolarisation ou de formalisation éducative des pratiques ludiques enfantines [32]. Et de manière plus générale encore, en repartant des travaux de Sutton-Smith (1997), on ne peut que confirmer le poids de la rhétorique du progrès associée au jeu, quitte à ce que ces issues soient plus ou moins maîtrisées, voire contrôlées – domestiquées – par le personnel encadrant, quelle que soit l'institution, dans la mesure où le jeu prépare le « futur » (Sutton-Smith 1994). Néanmoins, et sans réduire la portée des analyses précédentes et encore moins laisser supposer une critique – toute relative [33] – de l'article de Houssaye (1998), il est possible d'apporter quelques nuances grâce à leurs apports. À la manière de l'indéfinition du jeu revendiquée précédemment, on peut interroger l'*uniformité* de la « forme scolaire » (G. Vincent 1980). Précision toutefois utile, cette interrogation est déjà posée par G. Vincent (1994a, p. 208) quand il (se) demande : « Avons-nous le droit de parler de variantes de la forme scolaire » à propos de l'école mutuelle ou les « innovations institutionnelles de la Révolution Française » (G. Vincent 1991) avant d'y revenir plus longuement lors de ses derniers travaux consacrés à la « socialisation démocratique » (G. Vincent 2004, 2008), comme il l'explique dans un long entretien (G. Vincent 2012a,b). Dans le même sens, Glasman (1995b, p. 140), dans sa recension de l'ouvrage de G. Vincent (1994b), invite à étendre les analyses à « l'éducation non scolaire [où] il y a bien d'autres formes éducatives ». Et plus tard, dans sa recension de l'ouvrage de Houssaye (1995a), Glasman (1997, p. 166) interroge justement cette autre forme expérimentée qui repose sur les « jeux spontanés des enfants » et se positionne « aux antipodes » d'une « forme scolaire [qui] semble très prégnante ».

Par ailleurs, cette pluralité des formes éducatives [34] et de leur possible relation – proche ou distante – à la forme scolaire est une question qui s'est largement développée à propos de l'école maternelle depuis sa création jusqu'à aujourd'hui (P. Garnier 2009, 2016) voire des comparaisons avec d'autres formes d'éducation préscolaires au niveau international (Brougère 2002c ; Rayna et Brougère 2010). On trouve une autre source utile dans l'étude des éducations familiales avec la contribution de Montandon (1994, p. 166-167) où elle définit, à partir des travaux de Leichter (1978), des « critères de comparaison des différentes instances de socialisation » pour « comparer les formes éducatives présentes dans les différents contextes de socialisation » qui préfigurent ses analyses dans l'ouvrage *Les formes de l'éducation* (Maulini et Montandon 2005b). Ou pour le dire encore autrement, la « forme éducative de l'animation » (Roucous 2007b, p. 71) est plurielle et il reste à explorer les formes de

32. Pour rappel, cette nuance est due à mon inscription dans les propositions de Glaeser (2005) et de Katz (1983) pour répondre à de possibles objections si d'aucun y lirait une généralisation en lieu et place d'une théorisation plus ou moins adaptée.

33. Houssaye (2005a) en est bien conscient dans la mesure où il les a conçu avec les pédagogies de la décision depuis ses premières expériences (Houssaye 1977) comme il l'explique dans un ouvrage ultérieur (Houssaye 1995a). Par ailleurs, dès sa thèse, Houssaye (1993) a largement étudié les variations pédagogiques existantes au sein du monde scolaire pendant quarante ans (Houssaye 2014).

34. Si l'on pourrait s'appuyer sur la notion d'éducation non formelle, souvent convoquée par les acteurs du monde de l'animation (V. Bordes 2012 ; Busy 2010), elle ne sera pas utilisée dans un premier temps avant d'être critiquée dans un second en s'appuyant sur les données recueillies pour montrer ses faiblesses – empirique et théorique – qui peuvent faire comprendre son usage politique.

l'animation et leurs congruences avec les formes ludiques.

Interlude

Tulipe jour 16

10h33. […] « *Ils sont très libres* » me dit Marina et elle me précise qu'ils « *proposent et qu'ils peuvent partir jouer quand ils veulent* ». C'est ça qui a été « *le plus dur à accepter ici* » me confie-t-elle. Je feins l'étonnement. « *Ah bon ? – Dans les autres centres où j'ai travaillé, les enfants faisaient les activités proposées* ». Quand j'évoque le terme de « *papillonnage* » prononcé par Séverine ce matin, elle est « *tout à fait d'accord* ».

Sans maintenir un suspens relatif, et comme il était évoqué rapidement lors de l'analyse de la distribution continuée ou alternée des engagements, l'organisation de Roseraie diffère de celle de Tulipe et même au sein de ce centre de loisirs, il existe des différences notables entre celui des plus âgés et des plus jeunes, comme le note l'animatrice. D'ailleurs, si elle reconnaît la spécificité de cette distribution (semi-)continuée, autorisant les enfants à décider de leurs engagements, elle explique comment ce fonctionnent contrevient au « vrai boulot » et qu'elle a dû s'y adapter. D'une certaine façon, ces propos confirment les développements précédents.

Tulipe jour 5

15h18. S'approchant du groupe assis, Élias entonne : « *C'est quand qu'on fait le jeu du drapeau ?* » et Carole lui répond que « *vous êtes que quatre donc c'est un peu dur, vous voulez pas jouer* ». À côté, Océane se fait masser le dos alors qu'elle est couchée. Puis c'est autour de Clémence. Elles discutent. Benoît et Zazie poursuivent les petits chiens, comme la jeune fille de la propriétaire, suivis par Herman mais ils se font reprendre. Mais je ne sais ni pourquoi ni par qui : seuls les prénoms résonnent.

Mon questionnement vis-à-vis du parc public voisin de Tulipe a trouvé une réponse lors de cette « *sortie* » qui a duré une partie de l'après-midi. Sans pouvoir la citer intégralement, de nombreuses scènes montrent l'adoption de « conduites relâchées » par les animatrices dont j'ai pu croire qu'elles s'étaient laissées aller à l'ambiance hospitalière d'un espace public « sociofuge » (E. Goffman 2013, chapitre 13) avec l'arrivée des beaux jours. Contrairement à leurs intentions initiales de réaliser un « *jeu dirigé* » comme « *activité* », il n'y a eu ni signal ni rassemblement ou d'engagement dominant mais une multitude d'engagements parallèles, initiés par les enfants, soutenus par la jouabilité de la situation et des quelques ressources apportées par les animatrices.

En bref, on perçoit déjà comment la variation des propriétés situationnelles des cadres quotidiens influent sur les engagements (ludiques) des participant·e·s. Or, on ne devine que brièvement l'organisation de Tulipe ou de Roseraie jusqu'ici – volontairement – laissées dans l'ombre pour se focaliser sur l'analyse des pratiques ludiques. Si on possède dorénavant une meilleure compréhension des pratiques animatives et des processus qui transforment les formes ludiques observées, il reste encore à saisir comment ces dernières cohabitent et s'articulent selon le fonctionnement d'un accem et son mode d'organisation. Autrement dit, il s'agit de s'écarter de la scène principale des interactions entre les enfants et les animatrices pour s'intéresser à ses coulisses périphériques ; dans un mouvement proche de celui opéré par Payet (1995) pour étudier des collèges.

En s'appuyant sur les processus conceptualisés dans cette partie, la troisième partie s'intéresse à la variété et aux variations des formes animatives en invoquant d'autres terrains enquêtés dont les fonctionnements au quotidien ou l'organisation des pratiques animatives

diffèrent, plus ou moins, de Tulipe et de Roseraie, poursuivant ainsi l'*extended case method* (Burawoy 1998) et l'induction analytique.

Troisième partie

Formes ludiques et formes animatives

Chapitre 6

Le centre de loisirs au quotidien

> Les formes [...] laissent des traces visibles telles des objets, des institutions, des routines, des signes de diverses natures. La forme est réifiée à travers des sédimentations qui permettent aux acteurs sociaux de la décrypter.
>
> Brougère (2010, p. 45)

Tulipe jour 14	11h23. Concernant un autre centre, j'entends une autre consigne : « *Vous restez à l'ombre et vous attendez les autres* ». Léa remarque la différence « *avec les autres écoles* » tandis que l'animatrice qui passe devant nous n'accepte pas que « *les enfants la dépassent* » en se déplaçant en groupe. « *Alors que nous, ils sont là... puis l'espace est clos, on est assis sur un banc...* » en rigolant.
jour 19	16h08. Léa annonce la distribution des parts et rappelle qu'ils doivent « *attendre avant de manger* ». Les animatrices vont arriver avec le miel et la confiture pour tartiner la crêpe. Elle rappelle aussi à certains, filles et garçons, « *d'enlever leur casquette à l'intérieur* ». L'animatrice considère qu'ils « *ont de la chance car dans d'autres centres, on distribue des gâteaux tout sec* ».

Anodines ou presque, ces deux remarques subreptices de Léa sont ici prises comme des invitations à explorer moins les jugements des pratiques entre animatrices en permanence sous le regard de leurs collègues (Camus 2012c) que les comparaisons et les écarts qu'elles peuvent noter, souvent à leur avantage. Dans la première séquence, c'est le déplacement d'un groupe et la modalité de son encadrement qui révèle une différence qui pourrait paraître infime. Dans la seconde, alliant une forme de justification et de valorisation, l'animatrice peut couper court à d'éventuelles réactions enfantines mais aussi demander une forme de gratitude quant au goûter distribué.

Tulipe jour 9	18h03. Au moment du départ des autres animatrices, Léa et Carole, Cédric les rejoint au portail et ils discutent de « *comment ça se passe* » et, implicitement, du côté de la maternelle. Il répond : « *la dolce vita* » [...]
jour 17	17h54. Après un détour par la salle d'accueil, Léa assure que « *c'est cool Tulipe, quand même. C'est moi qui vous le dis!* » en se rasseyant sur le banc à côté de Laurine et moi-même.

Dans le même sens, ces deux remarques concernent plus largement le fonctionnement ou l'organisation du centre de loisirs de Tulipe. Travaillant avec l'accueil périscolaire élémen-

taire, Cédric n'avait pas encore travaillé jusqu'ici avec des jeunes enfants ce qui explique l'interrogation de ces collègues qui pouvaient partager leurs difficultés éloignant d'autant la métaphore de la *dolce vita*. Pour le moins évasive, et écourtée ici, cette réponse me donna l'occasion d'aller scruter plus finement les différences entre l'organisation des deux équipes d'animation lors de ma dernière semaine d'observation (jour 16, 8h03). Qui plus est, par rapport à des expériences antérieures et « *d'autres centres* », Léa jauge « *cool* » ce qu'il se passe lors de cette fin de journée.

Ces quatre situations introduisent ainsi l'objet de ce chapitre. Précision importante, il ne cherche pas à déterminer ce qu'est la « *dolce vita* » ou ce que serait un « *fonctionnement cool* » du point de vue des animatrices ou des enfants. Pour reprendre plutôt notre questionnement initial, s'il fallait encore la rappeler, on peut se demander si la confusion de Corentin (voir page 1) aurait été similaire au sein d'une autre situation, cadrée par d'autres orientations, un fonctionnement différent. D'une part, il est évident que les formes ludiques décrites dans la deuxième partie et leurs formalisations plus ou moins éducatives s'insèrent dans un contexte particulier – un centre de loisirs et un accueil périscolaire – qui sont eux aussi formalisés socialement. D'autre part, avant de prendre en compte des organisations différentes – ou des cas négatifs –, il reste encore à savoir comment elles peuvent différer et donc les comparer.

Comment se déroule le quotidien d'un accem ? La démarche d'exposition entreprise a pris le parti d'en retarder la présentation – en supposant que le lectorat soit un tant soit peu familier – à ce chapitre qui ouvre la focal et prend du recul vis-à-vis des pratiques animatives ou ludiques pour embrasser leur contexte et ses habitudes. On peut considérer les accem comme un lieu « d'action collective » qui réunit des personnes qui agissent « ensemble », où ils ont « œil sur ce que les autres ont fait, sont en train de faire ou sont susceptibles de faire dans le futur. Ils cherchent à ajuster mutuellement leurs lignes d'actions sur les actions des autres perçues ou attendues » (Becker 1985, p. 205).

Prosaïquement, ce chapitre peut être rapproché de plusieurs ouvrages qui adoptent la tradition ethnographique (Masson 1999 ; Payet 1995 ; Sirota 1988) voire de celui de Tardif et Lessard (1999) non sans oublier l'introduction, peut-être massive, des travaux plus spécifiquement centrés sur les accem. Brièvement, entre l'ouverture et la fermeture, s'enchaînent de nombreuses séquences et autant de cadres d'expériences que résume la justement nommée « *journée-type* » dont le caractère routinier en facilite le repérage. Tulipe et son « *centre élémentaire* » en particulier, présenté dans la première section, sert de modèle comparatif avec le « *centre maternel* » ou l'accueil de Roseraie afin de présenter des variations possibles.

À partir du cas du goûter et ses variantes, la deuxième section expose les soubassements théoriques utiles aux prochains chapitres pour appréhender les configurations sociales mises en place pour organiser ou plutôt formaliser l'organisation de cette séquence. Ce moment banal et son cadre à la forme modifiable est un premier exemple utile pour dessiner les contours d'un *continuum* supplémentaire où évolue un processus de dé-formalisation des situations et de leurs configurations. Sans surprise, le changement de perspective opérée n'entraîne pas un abandon des théorisations forgées précédemment ; mieux, on peut lire cette troisième partie comme une extension de ces théorisations et comment les formalisations des formes ludiques s'observent à une autre échelle.

Dès lors, la troisième section retient les dimensions sur lesquelles agit ce processus de déformalisation et, incidemment, comment il affecte tant la distribution des engagements comme la mise à disposition des ressources allouées. Trivialement, l'organisation et ses contraintes modifient les situations et leur cadre comme les pratiques des personnes coprésentes ou

l'accessibilité et la disponibilité des ressources. Visant de futures comparaisons, on retient trois dimensions pour analyser une configuration sociale quelconque : la spatialité, la temporalité et la socialité. Intervenant dans toute situation sociale, chacune d'elles peut être formalisée de plusieurs façons et leur combinaison constitue une configuration particulière. Pris pour acquis dans les chapitres précédents, il convient dorénavant d'interroger l'ordre institutionnel qui régit l'ordre des interactions (ludiques) analysées pour l'instant.

La dernière section ouvre les prochains chapitres avec cet objectif entre les lignes : comment les formes ludiques se couplent avec des formes animatives ? Selon des formalisations plus ou moins éducatives ou loisives [1], la deuxième partie laisse supposer des jouabilités opposées et il reste à le montrer par l'emploi de cas négatifs dans le prolongement de l'induction analytique engagée.

6.1 La routine d'une journée

Tulipe jour 15 13h06. Pour ma part, je me rends derrière le bâtiment administratif, au coin pause. Comme j'ai l'impression de toujours observer la « même chose », je change d'air et je retrouve Corentin et Séverine.

jour 20 17h22. À côté du rangement, les enfants poursuivent leurs lignes d'action. J'avoue que, moi-même, ai quelques difficultés à rester concentré alors que tout ce que je perçois me semble similaire aux autres jours. […]
La petite baisse de régime d'écriture se confirme, en partie…Et elle se comprend majoritairement par la routine…et les mêmes remontrances, les mêmes règles répétées, les mêmes difficultés pour les anims pour regrouper les enfants, mener les « *activités* » et faire respecter le « *cadre collectif* ».

Après plusieurs jours d'observation, un effet de saturation tient moins aux données qu'à un sentiment d'avoir tout vu et de prédire ce qu'il va se passer et se dire au fil de la journée. Si le terme de routine a souvent une connotation péjorative en étant associée à la « répétitivité, de train-train, d'automaticité d'irréflexion et d'opposition à la nouveauté » (Ogien et Quéré 2005, p. 111-112), dans ce cas, on revient à un sens plus ancien en considérant les acquis de la routine. Routinier, c'est aussi « être tout à sa tâche, […], de se passer de représentation de buts et d'économiser la réflexion et le raisonnement, la délibération et la planification » (Ogien et Quéré 2005, p. 112). Comme on l'a vu, dans un métier relationnel faiblement prescrit (Jobert 1999), cette routine assure des points d'appuis stables – et volontairement inchangés – au milieu d'interactions imprévisibles qui peuvent porter atteinte au cadre et à son ordre vulnérable (Perreau 2012) plus ou moins protégé par des « rituels » protégeant des « erreurs » au travail.

Tulipe jour 9 18h03. […] Côté « *élémentaire* », il y a « *quelques difficultés* » à cause d'Alex qui fait « *un mauvais boulot* » selon elles – Carole, Léa, Delphine – et elles l'ont plusieurs fois « *repris* » jusqu'à lui « *demander ce qu'il faut faire et lui dire, et lui expliquer…* » Ce qui entraîne un surplus d'attention et d'engagement pour elles, une « *sur-activité* ».

Si un animateur peu expérimenté – en l'occurrence Alex – ne suit pas cette routine, il peut être l'origine de tensions possibles avec ses collègues voire provoquer une dispensable

1. On précise l'usage de ce néologisme à la fin du chapitre à partir d'une approche « formale » du loisir.

« surcharge cognitive » (Cicourel 2004). La mise en forme sociale transparaît à celui qui veut bien prêter attention à partir d'une « ethnographie du minuscule » pour « saisir ce qui se joue dans le quotidien de l'institution [...] dans les situations les plus banales et les plus ordinaires » (Sirota 2009, p. 246).

6.1.1 Une journée commune à Tulipe

Tulipe jour 16

17h05. Edwin et Gary s'embrouillent entre eux et Marina intervient. Cela semble difficile de discuter avec eux pendant qu'ils continuent leurs chamailleries. Bien qu'elle soit à côté et accroupie, ils l'ignorent...Récupérant une deuxième pelle et un autre seau, l'histoire semble s'apaiser.
17h08. En revenant vers le promontoire, Marina parle à Cédric de leurs difficultés supplémentaires « *lors des rassemblements et de la sieste, du pipi* » ...

Incontournables, les pratiques de ces frères jumeaux nouvellement accueillis ont régulièrement grippé la routine bien huilée du « *centre maternel* » et opposé quelques résistances silencieuses aux réprobations des animatrices. Jugés « *difficiles* » à plusieurs reprises par les encadrantes, celles-ci se sont souvent entretenus avec leurs parents. Dans cette séquence, on veut mettre en avant comment leurs cours d'actions ne s'ajustent pas voire s'écartent des engagements construits par les animatrices – sans forcément donner crédit à une éventuelle médicalisation de leurs comportements (jour 18, 10h17) – et comment ils révèlent, en creux, « qu'une définition particulière est en charge de la situation » (E. Goffman 1961b, p. 133), portée tacitement par l'autorité. De la même manière qu'ont été étudiés les cadres modalisés du jeu, les « erreurs de cadrage » c'est-à-dire les incidents ou les écarts aux engagements attendus par le cadre – autant pour les animatrices que pour les enfants – donnent à voir un ordre institutionnel et son actualisation quotidienne qui aurait pu (ap)paraître comme une évidence naturalisée.

Les sections suivantes mettent en évidence ces cadres légitimes – ou relégitimés par les animatrices lors des transitions – lorsqu'ils sont contestés par les enfants – pas forcément volontairement [2] – au cours d'une journée. Ponctuellement, on pourra introduire des éléments de variation en convoquant le cas de Roseraie comme les différences entre le « *centre élémentaire* » et le « *centre maternel* » de Tulipe. Sans que ce soit systématiquement noté, il est aussi possible d'explorer les inflexions au cours de la journée de la distribution des engagements – *via* les « *regroupements* » et les interruptions – comme l'allocation des ressources en fonction du cadre posé.

L'ouverture de l'accueil

Tulipe jour 8

8h30. « *Bonjour, on va inscrire les premiers enfants arrivés!* » alors que les enfants commencent à dessiner sur la table qui semble dédiée, la même qu'hier. Delphine discute avec un parent à propos des « *repas sans porc* », parce que ce n'était pas « *inscrit sur sa fiche sanitaire* ». Un autre

2. Gamson (1985, 1988, 2012) montre utilement comment le caractère implicite du « cadre de légitimation » et son efficacité pour obtenir « l'obéissance des participants ordinaires » qui doivent d'abord le percevoir et le maîtriser avant d'élaborer un « cadre de mobilisation ». S'il s'intéresse aux mouvements sociaux et leurs mobilisations, il serait intéressant de reprendre le travail de Gamson, Fireman et Rytina (1982) en considérant les enfants et leur position sociale spécifique.

parent s'en va sans faire de bisous en lui disant qu'il en a « *déjà fait un* » à son fils, et négocie « *un coucou à la fenêtre* ». Celui-ci semble concentré sur son dessin pour « *faire les choses bien* ». Yaëlle demande si elle « *peut rester dehors* », mais « *pour l'instant, ce n'est pas possible* » selon l'animatrice. Fatima lui propose tout de même d'aller sur le « *perron de la porte* ».

Similaires à de nombreuses institutions d'accueil dites « collectives », la journée commence avec l'arrivée des premières animatrices qui assurent l'ouverture et l'inscription des enfants déposés par leurs parents ; formalité qui peut s'accompagner d'un échange d'informations concernant le « *programme* » ou des spécificités des enfants, ici pour un régime alimentaire. Déjà mentionnées, les excuses des parents pour un éventuel retard indiquent la durée limitée de cette séquence d'accueil et, « *exceptionnellement* », j'ai pu observer un enfant arriver en cours de journée (jour 8, 9h37). De la même façon, les parents qui arrivent trop tôt (jour 14, 8h26) seraient tentés « *de jouer avec la bonne volonté des animateurs* » selon une animatrice (jour 9, 8h30).

Tulipe jour 18 8h44. Majoritairement, les enfants retournent directement dehors où ils retrouvent celles et ceux déjà arrivés, en pleine action. Zoé et Fabrice arrivent et sa mère annonce à Séverine qu'il a « *très mal dormi cette nuit* ». […].

jour 15 9h17. Je n'entends que peu d'interventions des anims dorénavant. Marina discute avec Léa sur le promontoire. Séverine alterne entre l'accueil des parents et la table à dessins.

À partir de l'arrivée des animatrices supplémentaires, la « *salle d'accueil* » où sont réunis tous les enfants entre la « *table à dessin* », le « *coin lecture* » et les jeux de société n'est plus le seul lieu accessible et la cour peut être investie. Le cadre s'apparente alors au « *temps libre* » déjà analysé et la réalisation de jeux initiés par les enfants tandis que les animatrices se répartissent la surveillance, l'accueil des parents et, à quelques occasions, la préparation des futures « *activités* ».

Le « *regroupement* » des séparations

Tulipe jour 20 09h32. Carole hésite à partir avec son groupe, il manque encore des enfants. « *C'est bien les parents…* » geint l'animatrice. […]

jour 15 09h34. « *Plus que Mario et on sera complet !* » lance Léa en déposant son stylo et la liste sur le bureau. […]

jour 10 09h25. « *Vu que vous êtes là, on va pouvoir reformer les groupes* » annonce Delphine à destination de ces collègues et entame la « *séparation des deux tranches d'âge* » en appelant les prénoms des enfants présents. « *Comme on est beaucoup, on va libérer l'espace…* » et le départ débute après la récupération des affaires.

Déjà évoqué, le « *regroupement* » est ici retardé par l'arrivée tardive des enfants. Dès lors que les inscrit·e·s sont présent·e·s, la séquence peut débuter en réunissant l'ensemble des enfants sur le « *tapis* » ou la salle voisine. De surcroît, la deuxième scène signale l'incidence de l'organisation des animatrices et de leurs horaires de travail. Quand l'ensemble des membres de l'équipe sont en poste, le regroupement et la séparation des groupes d'âge peut intervenir avant le début des « *activités* ».

Tulipe jour 16

09h40. La cloche sonne…Marina renchérit et frappe des mains depuis le promontoire. Fabrice est appelé plusieurs fois et elle va le chercher au bac à sable. Cela semble difficile de quitter les pelles et les tracteurs. Séverine invite les « *copains à s'installer sur le tapis…* », s'adressant à ceux qui sont encore attablés. Sur le tapis dans la salle de sieste réaménagée, Fatima discute avec les premiers assis. Elle demande à « *ranger le dinosaure* » que tient un garçon dans les mains et « *à s'assoir* ». Séverine et Fatima prennent une chaise pour s'assoir.

09h45. Séverine introduit le regroupement. « *Je vous rappelle une règle, quand on est sur le tapis, on parle à tout le monde. Sinon, c'est une discussion* ». Elle fait un appel avec les « *nouveaux copains qui sont arrivés* ». […]

Dans les deux groupes d'âge, la même séquence se déroule impliquant un engagement principal unique suite à l'interruption des cours d'action enfantins, avec plus ou moins de facilités pour ceux qui manipulent les jouets du bac à sable. La restriction de l'accessibilité des ressources – dont les figurines – facilite la focalisation sur le cadre et ses modalités présentées par l'animatrice. Enfin c'est l'occasion pour ces dernières de présenter leurs « *propositions* » des « *activités* » suivantes (9h51).

Les « *activités* »

Il n'est pas nécessaire de revenir longuement sur ce cadre déjà largement analysé dans la partie précédente si ce n'est qu'il reste le pivot de la journée lors de la matinée et de l'après-midi. Les variantes introduites par Roseraie concernent une distribution partiellement continuée des engagements en minimisant les regroupements. Par ailleurs, la « *sortie* » peut être simplement considérée comme une « *activité* » se déroulant à l'extérieur, ce qui implique un déplacement, et à certaines occasions, la présence d'un·e intervenant·e spécialisé·e.

Le repas

Tulipe jour 8

11h55. « *Il est quelle heure, Alex? – 54 – Ouh là, il faut y aller, on va ranger!* » Léa se lève, voit Carole et annonce le rangement : « *Allez allez, on y va, on a attendu le dernier moment et on y va maintenant!* » Empressement et promptitude. Ça se range et ça se prépare. Le rang se forme et des discussions y prennent place tandis que les animatrices sont postées devant la porte.
11h57. « *Agathe, tu te calmes, s'il te plaît?* » demande Marina, qui fait un second convoi : « *On va se laver les mains et surtout, on ne court pas* » postée devant l'embrasure de la porte, comme les autres, elle s'adresse devant son rang. […]

Attendus à une heure précise, la préparation du cadre du repas nécessite l'interruption des pratiques engagées au signal des animatrices. Dès que le rangement est opéré, ce sont aussi les enfants qui doivent se ranger afin de rejoindre collectivement les toilettes et le réfectoire suivant les consignes. En d'autres termes, la distribution alternée des engagements se perpétue et les animatrices assurent la définition de la situation.

Roseraie jour 7

12h42. Toujours beaucoup d'enfants devant les jeux vidéo dans la salle. […] En passant la porte, sur le pas, Marc demande : « *Qui n'a pas mangé?* » et un enfant lève la main de sa console. Un deuxième se manifeste. « *Alors à table! Vite!* » Il suit les enfants et les amènent au réfectoire.

Par contre, le fonctionnement diffère à Roseraie où depuis peu, le repas est organisé sous la forme d'un self sans qu'il y ait, non plus, d'ordre de passage selon les niveaux scolaires. De

ce fait, les enfants peuvent aller se restaurer durant le temps imparti. Toutefois, lors de la semaine spéciale consacrée au multimédia, l'attraction des jeux vidéo a pu générer quelques oublis, rappelés et réparés par cet animateur.

Tulipe jour 11	12h03. Petite discussion sur le placement d'Alex à table et Léa donne la règle : « *Comme ça, il peut voir toute la salle* » alors qu'elle l'invite à s'installer « *dos aux maternelles* », et sur un bout de table pour faciliter le service. Il ne doit pas se mettre dos aux autres enfants du groupe des « *grands* ».
jour 17	12h18. La ratatouille, les parts de poisson et le service de boulgour provoquent de nombreuses comparaisons entre les assiettes des enfants. Entre une part ou une autre, une assiette qui semble plus ou moins remplie, le débat va bon train et certaines invoquent le principe de justice et d'égalité en s'appuyant sur l'état de l'assiette des voisines…Léa souffle alors qu'elle continue le service. Les filles me disent qu'elles vont se « *venger sur le dessert* ».
jour 7	12h33. Nouvelle remarque : « *Les filles, on a un couteau pour couper la saucisse* » alors qu'Inès et Élodie la mangent et la découpent directement avec les dents, en la tenant avec leurs fourchettes.

Pendant le repas lui-même, les animatrices se positionnent de façon intéressée afin de poursuivre leur « faisceau de tâches » depuis la distribution des ressources en se conformant à la logique d'égalité – la quantité des aliments servis peuvent être l'objet de comparaisons détaillées par les enfants – jusqu'à la surveillance de comportements disciplinés pour utiliser ses couverts (jour 8, 12h19), rester assis à table (jour 10, 12h59), « *correctement* » (jour 15, 12h19), ne pas se lever (jour 17, 12h20) ou débarrasser les couverts (jour 5, 13h06), passer à l'éponge, attendre « *calmement* » le passage de l'éponge (jour 7, 13h05), jusqu'à la mise en rang (13h10) pour la séquence suivante.

Le « *temps calme* »

Tulipe jour 2	13h22. Les garçons sont une nouvelle fois rappelés à « *l'ordre* ». « *Oh la là ! Les garçons, vous êtes trop excités ! On est en temps calme donc on se calme !* » annonce fermement Carole.
jour 3	13h40. Élias passe du tapis et des Lego vers le Uno avant de faire un tour de la salle. Déambulation. Il retourne sur le tapis et va s'assoir dans un coin. « *Zazie, on va aller dehors mais tout à l'heure, maintenant c'est le temps calme* » répond Carole avec un léger agacement. « *Puis on va jouer dehors… – On pourra jouer à Épervier ? – On va jouer à quoi ?* » interrogent les voisins de ma table. Zazie voulait sortir mais essuie un premier refus.
jour 9	14h15. « *Moi, je veux du silence ! C'est un temps calme ! Sinon ceux qui font du bruit, je les envoie au coin* » crie Alex au moment de la nouvelle imitation d'une civière transportant les faussement chutés. L'animateur affirme qu'il n'est pas d'accord : « *C'est le temps calme, on est pas dehors dans l'herbe* ». […]

Suite au repas et un nouveau passage groupé aux toilettes, le retour dans la salle coïncide avec une nouvelle séquence. Comme l'énonce Carole à des garçons, de manière légitime et incontestable, le « *temps calme* » appelle au calme. Celui-ci prend place nécessairement à l'intérieur ainsi que le rappelle l'animatrice en temporisant les demandes enfantines, et il induit une restriction des ressources accessibles aux « *jeux calmes* » même si d'autres sont disponibles. Dans le même temps que les enfants initient leurs jeux entre eux, les animatrices alternent entre leur « *pause* » et la modération de l'ambiance pendant qu'elles préparent les

« *activités* » suivantes. Séquence sur laquelle on ne s'attarde pas plus si ce n'est pour renforcer que l'ouverture de ce cadre nécessite de nouvelles parenthèses conventionnelles avec son signal d'interruption des engagements en cours, le rangement et le « *regroupement* » des enfants afin de les informer des engagements dominants prévus.

Le goûter

Tulipe jour 9 15h49. « *Là tout le monde arrive! Vous êtes en retard!* » annonce Carole aux enfants qui rentrent par la porte. Léa rappelle que le « *rangement ne va pas se faire tout seul* ». Les premiers enfants et garçons se posent et le matériel retrouve ses boîtes. […]

Un énième signal, un énième rangement, un énième rassemblement. La succession est bien rodée pour transiter entre le cadre des « *activités* » et celui du goûter à laquelle on peut rajouter, comme pour le repas, un passage par les toilettes sous l'égide d'une animatrice.

Tulipe jour 2 15h53. Alors que je m'interroge où m'assoir, Zazie m'explique qu'ils ont installé les « *verres petits pour les enfants et les grands pour les animateurs* ». Avec Sylvain, les deux ont aussi disposé les brioches qui sont des portions individuelles pendant que Carole et Régis ont partagé et distribué le précieux chocolat en tablettes *Milka*. Ayant le code de taille, je m'installe volontairement avec un petit verre et les enfants font de même.

Au retour des toilettes, les enfants peuvent s'installer aux places préparées. Comme une section est consacrée au goûter, on ne s'attarde pas ici pour présenter son déroulement.

La fermeture du départ

Tulipe jour 17 16h20. Dehors, des parents sont déjà là et attendent en discutant dans la cour. Ce n'est pas encore la fin du goûter. Ils sont assis sur les tables extérieures, et profitent de l'ombre. Le père d'Ève est venu plus tôt pour lui « *faire une surprise* ». Le père de Malo est déjà là. Je les devance dans la cour et salue certains.

jour 11 16h32. Nouvelle attente devant la porte. Christian s'impatiente, me demande si je vais dehors tout comme à Carole. Ils sont un petit groupe devant la porte…attendant qu'un adulte sorte et les autorise aussi.

17h00. De retour dans la cour, j'aperçois plusieurs activités en parallèle. Cache-cache entre Christian, Quentin, Ishan et Lenny. Lucien, Maurin et Eliot sont sur le terrain de foot. Zoé et Imène suivent des coccinelles. En fait, une majorité d'enfants sont déjà partis. […]

Dès la fin du goûter, les parents sont autorisés à venir chercher les enfants qui peuvent ainsi quitter le centre de loisirs. Dans le même temps, les enfants peuvent de nouveau accéder à la cour extérieure après un rangement et une mise en rang et l'autorisation nécessaire d'une animatrice. Ensuite, pour résumer la situation, on retrouve des jeux initiés par les enfants, éparpillés dans plusieurs lieux, de manière identique qu'au moment de l'accueil. Néanmoins, et comme noté auparavant, les ressources disponibles sont moins accessibles car rangées au fur et à mesure que la fermeture approche. Partie du sale boulot des animatrices, la « *fermeture* » est l'occasion d'un engagement distancié déjà évoqué.

6.1.2 Les suppléments d'un séjour

Tulipe jour 6

11h28. Ensuite, Léa et Carole pensent à la « *préparation du séjour cirque* » de la deuxième semaine. « *Le lever, la douche, les activités… – Non, pas la peine, il y a le cirque. – Donc, il y a que la vie quotidienne – Oui… mais le matin, il faut aussi les occuper matin donc…* », cela impliquerait d'autres préparations.

Lors de l'été, un séjour court [3] a été organisé durant la semaine. Les informations recueillies sur sa préparation et son déroulement laissent entendre un fonctionnement similaire avec une même alternance distinctive entre les « *activités* » – centrées sur des pratiques circasiennes – et la « *vie quotidienne* ». Comprenant un hébergement des enfants, il convient de rajouter deux moments de restauration (petit-déjeuner et souper), une séquence consacrée au soin et à l'hygiène (la douche) et la prise en charge de la nuit avec le coucher et le lever. Comme on le verra par la suite, ces séquences ne sont que supplémentaires et ne perturbent pas le déroulement initial.

Tulipe jour 10

12h14. Delphine revient voir Carole sur le service en lui chuchotant que « *son projet de colo commence maintenant* ». Elle rajoute sur le ton de l'explication : « *En se servant, c'est comme ça qu'ils jugent et tu peux les arrêter quand même* ». Elles discutent de « *l'autonomie* » et du fait que « *les enfants puissent se servir…* » au risque de mettre à mal le principe d'égalité. Carole rétorque que « *comme ça, ça va plus vite* » même si elle est « *d'accord sur le principe* ».

12h23. Carole prévient sa table, où sont réunies les filles, qu'à « *partir de demain* », elles se serviront ou, plus exactement, elle « *les laisse se servir* ». Elles doivent « *faire attention aux autres et ne pas avoir les yeux plus gros que le ventre* ». D'ailleurs, « *en colonie, il faudra qu'elles se débrouillent toutes seules* ».

Peu avant le séjour court en question, cette remarque rapide de Delphine est loin d'être anodine vu qu'elle entraîne un changement de pratique animative pour Carole. Même minime, cette variation du cadre du repas perturbe la logique d'égalité alors que les enfants pourraient décider de la quantité servie et prendraient plus de temps. Sans s'attarder sur cette notion d'autonomie communément adoptée (Herman 2007b), l'ironie veut qu'elle soit aussi présente dans le « *projet* » de l'accueil de loisirs de Tulipe sans qu'il n'ait affecté cette séquence.

6.1.3 Une « *journée-type* » modèle

Demandée par la direction à Tulipe lors de la « *réunion de préparation* » (jour 6, 9h29), à quoi correspond cette « *journée-type* » que doivent préparer les animatrices ? Terme émique du monde de l'animation, elle est incontournable que ce soit dans les documents produits ou lors des formations dispensées. En particulier, les travaux de Lebon (2007a) et Camus (2011, 2012d) mettent en évidence les « cadres et les facettes du quotidien » d'un centre de loisirs ou leurs « cadres sociaux » et leur « mémoire organisationnelle » d'un accem. Par exemple, si les discours des animatrices interrogées par Camus (2012d, p. 154) dénigrent une « reprise à l'identique de l'existant, qu'il s'agisse de l'organisation de l'équipe ou des locaux du centre de loisirs, de l'application d'hypothétiques "recettes" pour traiter les relations avec les enfants », il n'en demeure pas moins que la similarité des « modes d'organisations » dans deux centres de loisirs choisis pour leurs différences objectives (nombre d'enfants accueillis, implantation,

3. Catégorie administrative parmi les accem d'un séjour comprenant d'une à trois nuitées.

caractéristiques du public, conditions d'emploi) est confondante. De la même façon, on peut s'étonner que ce mode d'organisation ne présente guère de différences avec le fonctionnement observé par Lebon (2007b) ou celui de Tulipe.

Pour reprendre les notions élaborées dans la deuxième partie, la « *journée-type* » est une réification des cadres qui organisent et structurent la distribution des engagements primaires et dominants menés par les animatrices et la secondarisation des pratiques enfantines et, incidemment l'accessibilité et la disponibilité des ressources à la disposition des enfants. Comme l'a aussi observé Camus (2012d), il constate des « formes d'encadrements » opposées qui s'alternent et, selon lui, c'est « moins par son action explicite que par la structure de ses cadres d'interaction que le centre de loisirs organise et assure [leur] permanence » (Camus 2012d, p. 157). Par contre, si Camus (2012d, p. 158) analyse la reproduction de cette forme d'encadrement « alternée » par une homologie avec la position sociale d'entre-deux des jeunes animatrices, on envisage une autre proposition – néanmoins compatible – liée à la forme scolaire de socialisation (Houssaye 1998).

L'institution scolaire est connue pour sa capacité routinière et les « bons moments » ne s'y rencontrent pas aisément (Guigue 2003) quitte à provoquer de profonds « malaises » au sein de la classe (Nizet et Hiernaux 1984). Envers de la question de l'intérêt des enfants (Ottavi 2008) et du « travail d'intéressement » des enseignant·e·s (Hélou et Lantheaume 2008) ou des animatrices, la routinité scolaire n'est pas sans provoquer un ennui auprès des élèves [4] (Belton et Priyadharshini 2007 ; Breidenstein 2007) et c'est ce que montre précisément l'ouvrage de Mollo (1975). À partir d'un corpus de rédactions rédigées par des enfants sur le thème d'une « journée à l'école », elle note à la première lecture d'une « pauvreté monotone » : « Le déroulement du récit suit purement et simplement le rythme d'une emploi du temps. Il en a la sécheresse, le morcellement, les références constantes aux horaires et aux sonneries, l'absence de contenu manifeste. » (Mollo 1975, p. 59)

La question est moins de savoir si le récit d'une journée au centre de loisirs suivrait une même logique que d'insister sur les cadres qui apparaissent au fil de leurs récits. Entrecoupés par des sonneries, des coups de sifflet, des mises en rang, autant de « signaux émanant d'une autorité supérieure », ces cadres ordonnent les « changements d'activité », séparent les espaces périphériques (la maison, la cour, les couloirs…) et centraux (la classe) et régissent les « changements de rôle » (Mollo 1975, p. 61). Sans plonger dans les détails des horaires des « colos » étudiés par Houssaye (2009b), le quotidien invariable d'un accem s'apparente aisément au quotidien scolaire (Houssaye 2009a) et l'appellation des séquences n'ont pas évolué depuis les recommandations de Gasnier (1942).

Pour être plus précis, la « *journée-type* » de Tulipe, comme celles présentées par Lebon (2007b) ou Camus (2011) voire dans la thèse de Bacou (2010b, p. 187-191), suit le même « modèle colonial » décrit par Houssaye (1989, p. 133-150) et note l'émergence d'une « homogénéisation pédagogique » dans les année 1950 et son imposition progressive. Comment est-il défini ? Ce modèle est caractérisé par des « groupes d'âge homogènes » souvent « immuables » et confiés à une ou plusieurs animatrices, des espaces réservés, le choix parmi plusieurs « *activités* » proposées par les animatrices pour lesquelles les enfants sont réunis en « *grand groupe* », des « *horaires échelonnés* », une alternance entre des temps pour les « *activités* » et des

4. Pour une dimension historique, on peut s'intéresser aux travaux de Sobe (2015) comme aux nombreux travaux qui se sont intéressés à la question de la « motivation » (voir Houssaye 1993 ; Sarrazin, Tessier et Trouilloud 2006, pour une revue de littérature) sans compter les expériences pour utiliser le « jeu » ou le « ludique » (Lepper et Greene 1975 ; Lepper et Henderlong 2000).

« *temps libres* », une « utilisation didactique du jeu » … En suivant les préceptes de l'éducation nouvelle, le « cadre » établi par le « modèle colonial » tente de « casser le modèle où tous les élèves font la même chose au même moment et au même endroit » en introduisant de la « souplesse » ou de « diversification » (Houssaye 1998, p. 105).

Depuis la présentation de Tulipe dans le troisième chapitre, que son fonctionnement relève du « modèle colonial » n'a rien d'étonnant de par la forte influence de l'éducation nouvelle au fondement du projet de l'association organisatrice. Comme annoncé, ce n'est pas un hasard que ce centre ait été choisi comme terrain principal des analyses de la deuxième partie du fait de cette configuration sociale prédominante, point de départ des comparaisons futures.

Des documents révélateurs en creux

Roseraie jour 2

14h46. Alors que j'évoque cette idée de « *gestion dans l'urgence des tracas du quotidien* », la directrice me confirme en donnant un autre exemple : le projet pédagogique. *A priori*, leur organisateur leur a demandé pour une date butoir qu'il soit écrit en bonne et due forme. Simplement, ils n'ont pas pu le faire à cause de la rentrée, des dossiers des enfants, du recrutement des animateurs et de la reprise… « *Pendant ce temps, l'administratif n'avance pas, comme la compta…* » qu'elle me montre sur le bureau.

Jamais mentionné pour le projet éducatif et rarement évoqué pour le projet pédagogique à Tulipe ou à Roseraie, ces deux documents n'en sont pas moins requis pour se conformer aux obligations réglementaires demandées aux organismes lors de la déclaration d'un ACCEM auprès des services déconcentrés de l'État (Direction Départementale de la Cohésion Sociale (DDCS)). Dans un article [5] du Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF), est défini le projet éducatif, relatif à l'organisme pouvant gérer plusieurs accueils, comme un « document [qui] prend en compte, dans l'organisation de la vie collective et lors de la pratique des diverses activités, et notamment des activités physiques et sportives, les besoins psychologiques et physiologiques des mineurs » et il précise « les objectifs de l'action éducative des personnes qui assurent la direction ou l'animation ». Dans la continuité, le projet pédagogique relatif à une structure et traduction appliquée du projet éducatif,

> décrit notamment la nature des activités proposées […], la répartition des temps respectifs d'activité et de repos, les modalités de participation des mineurs, les modalités de fonctionnement de l'équipe […], les modalités d'évaluation de l'accueil, les caractéristiques des locaux et des espaces utilisés.

À la lecture de ces définitions, on pourrait considérer ces documents susceptibles de contenir des éléments saillants pour analyser les modalités de fonctionnement établies par les organismes et leurs équipes mais ils divulguent surtout un conformisme trompeur comme l'ont noté de nombreux travaux (J.-M. Bataille 2012 ; Busy 2012a ; Rosset 2012). Auparavant, on peut retenir les critiques acerbes de Bonnafont (1999, p. 109) à partir d'une enquête nationale, sur laquelle on revient à la fin de cette partie, pour qui ces « discours éducativement corrects » révèlent surtout une « problématique discursive où les mots paraissent plus importants que les actions ». Ces critiques s'accordent avec l'interrogation de Houssaye (1995a,

5. Pour des précisions, l'article est accessible ici : lien ; ainsi qu'une ancienne brochure éditée par le ministère de la Ville de la Jeunesse et des Sports (MVJS) : lien.

p. 27) pour qui « l'inflation de la notion de projet [6] pourrait même servir à maintenir un discours-type sur le modèle sans pour autant influer sur les pratiques quotidiennes ».

Autrement dit, ces écrits renseignent moins sur les pratiques animatives réelles que sur les discours – et les représentations comme les idéologies sous-jacentes – qui traversent le monde de l'animation. Même si ces écrits sont propices à l'analyse du « dire sur le faire », ils n'expliquent pas ni ne donnent un accès direct au « faire » (Lahire 1998) des animatrices ; les pratiques qui intéressent cette recherche.

6.2 Une approche « formale » de configurations sociales

Un rapide détour par les structures d'accueil des jeunes enfants étudiés par P. Garnier, Brougère et al. (2016) et « l'activité des professionnelles de la petite enfance » (Ulmann, Betton et Jobert 2011) est utile afin de poursuivre l'élaboration théorique. En étudiant le travail et ses conditions dans deux crèches, Ulmann, Betton et Jobert (2011, p. 62) notent justement que :

> La vie quotidienne au sein des sections des crèches peut se dérouler de façon très similaire si l'on n'en reste qu'à l'identification des grandes séquences de travail : accueil échelonné des enfants, jeux, change, repas, sieste, réveil échelonné, change, jeux, goûters, change, jeux et départ échelonné. D'une certaine manière, l'activité est structurée par les espaces laissés libres entre les repas et les activités d'hygiène.

Or, en rentrant dans les détails de la prise en charge de ces séquences, Ulmann, Betton et Jobert (2011, p. 62-65) montrent les contrastes entre les pratiques de la « crèche A » fonctionnant selon une distribution alternée des engagements tandis que la « crèche B » opère plutôt selon une distribution continuée des engagements.

Dans leur étude comparative des modes d'accueil des enfants de deux à trois ans (P. Garnier, Brougère et al. 2016), les auteur·e·s analysent le déroulement quotidien et observent des séquences proches voire similaires quel que soit le mode d'accueil – crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel – et pourtant, dans les détails, chacune des structures n'offre pas les mêmes expériences aux enfants. Concernant la question des centres de loisir, dans la contribution centrée sur l'école maternelle, Brougère (2016b, p. 32) remarque « le cadre différent » du centre de loisirs. En quoi diffère-t-il ? Comment comparer ces deux cadres ? Pour aller plus loin de l'invariable « journée-type », assez similaire à celle d'une crèche, comment analyser en profondeur les situations et leurs arrangements ou plus précisément leurs configurations sociales ? La notion de script [7] utilisée par Brougère (2016b, p. 29) à la suite de Bernstein (2009, 2011) est une première proposition. Par analogie au monde du cinéma ou du théâtre, le script décrit et trace [8] ce qu'il va se passer.

6. Question introductive dans cet ouvrage, cette notion conclut son ouvrage précédent où il posait une question en termes proches (Houssaye 1989, p. 149).

7. Préférée à la notion de *pattern* employée par Tardif et Lessard (1999, p. 162) pour qualifier la routinisation des pratiques enseignantes.

8. Structure, support, guide, la relation au script ne peut être littérale ou sa lecture n'est jamais « à la lettre » parce qu'il implique une interprétation des personnes engagées. Sans continuer à filer la métaphore artistique, on peut se rapporter à la lecture de Bonicco-Donato (2006, 2012a,b). Dans le même sens, la notion de « script organisationnel » chez A. L. Strauss (1978, 1992) présente des similarités avant les nécessaires négociations.

Dans cette partie, c'est moins cette relation qui nous intéresse – ou la distance et le jeu introduit par les personnes par rapport au script – que le script lui-même. Dans le cas de la crèche comme de l'école (maternelle) ou des ACCEM voire d'autres institutions, cette réification indique un agencement ordonné de séquences ou de cadres qui vont se succéder. On peut suivre ici [9] « l'analyse sociologique configurationnelle » proposée par GASPARINI (2001) pour comprendre la variété des modèles et des conceptions de la discipline à l'école élémentaire qu'elle développe après un « emprunt » du concept de configuration à ELIAS (1991). Son intérêt réside dans l'articulation de plusieurs niveaux d'analyse dont un « intermédiaire [10] » qui cadre le niveau des relations ou des interactions. De plus, sa démarche se rapproche de celle dépliée ici quand elle n'a pas tenu à « caractériser d'un côté la pédagogie "traditionnelle" et de l'autre les pédagogies "nouvelles" » mais à « faire varier les terrains significatifs des différentes manières d'imposer l'ordre scolaire » (GASPARINI 2004, p. 40).

Pour l'instant éloigné des questions disciplinaires, on s'en tiendra à une situation ordinaire pour reprendre, pour partie, cette « analyse configurationnelle » – ou « formale [11] » – des situations moins pédagogiques que « animées ».

6.2.1 Les formes du « *goûter* »

Afin de donner une assise empirique à ces approches théoriques, on s'appuie volontairement sur le cas du goûter pour sa banalité. En parcourant rapidement les journées d'observation à Tulipe, cette séquence intervient immanquablement aux alentours de 16h et, à premières lectures, on pourrait croire que rien ne déroge au déroulement de son script. Quel est-il ? La première section rend compte d'une situation ordinaire par sa réitération. Pour autant, est-ce que le goûter s'organise toujours de la même façon, c'est-à-dire en suivant le même script ? La réponse est bien évidemment négative et les différences mises en évidence donnent à voir des critères et leurs variations ; critères qui sont déployés par la suite.

Cette section se veut propédeutique dans la mesure où cette démarche n'est plus aussi détaillée dans les prochains chapitres où n'est retenu que le résultat de l'analyse inductive.

Un goûter ordinaire

Tulipe jour 3	15h45. Le calme, relatif, revient après les interventions de CLÉMENCE et CAROLE. « *Déjà pour goûter, il va falloir aller ranger* » répondant aux questions des enfants. Quelques-uns s'y mettent tandis qu'elles se concertent sur l'organisation de la suite dont le lavage des mains en groupe.
	15h51. « *Les filles, on va s'assoir pour le goûter ? – Oh non…* » râle une dessinatrice. Deux enfants installent les verres, certains se sont déjà assis et commencent à tripoter, déplacer, tourner les verres. « *Oh les verres ! Y en a qui vont rien avoir à boire ! Ce n'est pas fait pour jouer. Je ne veux plus rien entendre* » lance CAROLE, dont l'énervement commence à se faire sentir. La menace tombe

9. À certains égards, on a pu s'appuyer sur les travaux d'analyse organisationnelle des établissements scolaires de DREEBEN et BARR (1987, 1988) et GAMORAN et DREEBEN (1986) comme ceux de BIDWELL (1987, 2000) et HALLINAN (1987) ou encore le travail de S. F. HAMILTON (1983a,b).

10. Un niveau d'analyse qui n'est pas sans rappeler les pistes de réflexions avancées par BONNÉRY (2009) pour étudier les dispositifs pédagogiques, intermédiaire entre les politiques éducatives et les pratiques enseignantes, et leur « scénarisation » ; ce qui n'est pas sans évoquer l'idée de script.

11. Ce néologisme disgracieux est uniquement utilisé pour éviter la redondance avec la notion de « formelle » et d'éventuelles confusions.

pour Killian dont le verre est récupéré sans sommation. Qui plus est, il est envoyé s'assoir dans un coin par CLÉMENCE, « *puni* ». Les bananes commencent à être distribuées par l'animatrice.

16h05. « *Quand vous avez fini, vous jetez votre peau de banane et on va se laver les mains…Hé! Toi qui n'a pas fini de manger, tu restes assis* » lâche CAROLE à Fraté, prompt à partir et se lever. « *Et on empile les verres!* » rajoute CLÉMENCE, une consigne supplémentaire.

Point de départ des comparaisons suivantes, cette scène donne à revoir des éléments lus plus tôt. Rassemblement unifocalisé, le cadre du goûter nécessite d'interrompre les cours d'actions enfantins afin de les réunir en un engagement principal. Pour ce faire, le rangement est invoqué par les deux animatrices avant une obligation hygiénique. Si des enfants participent à l'installation des ustensiles, qui ne sauraient être joués, la distribution des ressources alimentaires aux enfants attablés est la prérogative des animatrices. Vu leurs remarques, on peut noter la posture assise et l'attitude calme attendues des enfants, leurs écarts étant réprimandés jusqu'à la fin de la séquence du goûter, clôturée par une nouvelle obligation hygiénique.

Si l'on devine le script sous-jacent à ce cadre, il apparaît d'autant plus aisément en parcourant des séquences analogues ou en prenant en compte une légère variante.

Un goûter aéré

Tulipe jour 5

16h05. Une éclaircie arrive. CAROLE annonce : « *Tous les enfants, vous vous mettez devant la porte, on va aller goûter dehors* ». Si ce n'est le rang, on retrouve le même rituel préparant une « *sortie* ».
16h06. À la porte, il y a une première course-poursuite et des discussions tout en marchant vers les balançoires. Les animatrices les arrêtent rapidement alors qu'elles annoncent « *vouloir aller derrière le gymnase* ». Un groupe se reforme peu à peu, dirigé vers le lieu indiqué.
16h10. Tant bien que mal, les enfants sont assis en cercle. Après un « *appel à des volontaires* », les deux enfants désignés distribuent les portions récupérées dans la salle un peu avant. CAROLE précise et demande que « *on attend que tout le monde soit servi avant de commencer* ». Les bananes, comme la dernière fois, se transforment en téléphone et pistolets. Effet de l'attente. Et CAROLE relance : « *Si tout le monde est servi, on peut commencer* ». Autorisation exprimée, dégustation…Élias avale son gâteau et tente d'en avoir un deuxième prétextant qu'il n'a pas été servi. Il se cache la bouche pleine de biscuit et de banane avec sa main mais il ne peut refréner un rire alors que ces voisins – Farès, Mehdi – le dénoncent et tentent de le chatouiller. Il n'obtient rien de plus.

Déjà réunis dans la cour, la séquence se termine par la dispersion des enfants selon les affinités (16h24). Après une concertation entre les animatrices, ce goûter s'est déroulé à l'extérieur, quittant la salle polyvalente, ses tables et ses chaises mais aussi les passages par les toilettes. Néanmoins, des éléments restent invariables tel le rassemblement unifocalisé à l'initiative des animatrices comme la règle nécessitant d'attendre le service – à parts égales – de « *tout le monde* », induisant des modalisations. Enfin, on peut noter que les enfants participent cette fois à la distribution des portions, peut-être parce qu'il n'y a pas d'ustensiles à disposer, et le rangement semble moins contraignant pour sortir du cadre du goûter.

De cette première comparaison des variantes au script émergent tandis qu'une caractéristique semble fondamentale avec le rassemblement collectif des enfants pour goûter « ensemble », au même moment et au même endroit. À la lecture des vingt occasions de Tulipe, le cours du goûter semble invariable sur ce point de sorte qu'on peut se demander comment il se déroule à Roseraie pour y repérer un cas négatif.

Est-ce encore un goûter ?

Roseraie jour 3 16h07. Tous les enfants sont dans la cour, c'est le moment du goûter. Des enfants se sont assis sur une murette, d'autres jouent déjà et se poursuivent encore. J'aperçois quelques échanges de portions et discussions sur le contenu de leur sac ou de leur boîte…
16h10. Première sonnerie : le premier groupe de soutien part en classe. Pendant ce temps, je croise Illian qui me demande si j'ai des questions. En fait deux, et il tombe bien, « *à propos du goûter et du self…* » En fait, les enfants goûtent en même temps de la sortie de la classe jusqu'à la première sonnerie. […]

jour 6 16h04. Dans la cour, un habituel ballet de cartables et de goûters. Un garçon demande du pain à Sandrine dans le bureau. D'ailleurs, elles conservent un peu de nourriture – du pain, des restes du repas de midi du self – afin d'en proposer pour celles ou ceux qui n'auraient pas de goûter. […]

Sous l'apparente banalité, le cadre du goûter repose sur une autre configuration. D'une part, un même temps est consacré à la collation mais ce n'est pas un engagement dominant pour de nombreux enfants qui continuent leurs engagements parallèles. De ce fait, les animatrices n'ordonnent ni la posture ni l'attitude des enfants qui poursuivent leurs lignes d'action. D'autre part, bien qu'ils soient réunis dans un même espace, les enfants n'y sont pas rassemblés en un unique lieu. Enfin, les ressources sont personnelles [12] et la direction facilite l'accès au rabe disponible issu du réfectoire.

Même si les observations du goûter à Roseraie sont moins fournies, il est difficilement contestable que son script présente une configuration qui, basée sur des caractéristiques communes, présente une variation conséquente.

Pralognan jour 2 15h54. À l'extérieur, sur la terrasse, les fruits sont installés. Une prévision du goûter. Ils sont posés sur les tables…et personne ne s'en préoccupe. Le baby-foot continue avec six garçons.

Cette courte incise tirée de Pralognan donne à voir encore une configuration proche de celle de Roseraie avec une variante concernant l'accès aux ressources alimentaires. Pour accentuer les similitudes, on peut établir un lien direct avec le parcours du minigolf (voir section 4.5.1 page 141) de la deuxième partie, même si l'on peut difficilement évaluer la jouabilité d'un goûter. De la même façon, on pourrait se pencher sur l'organisation d'un goûter dans le cadre familial (Diasio 2004) et mettre en exergue ce qui relève d'une mise en forme animative.

Un tableau synthétique

En guise de synthèse, ce tableau (voir tableau 6.1 page suivante) résume une vision comparative des variabilités du script de la séquence du goûter selon les situations précédentes. Si on peut utiliser les termes de « souple » ou « rigide » pour qualifier les configurations possibles, on préfère souligner ici les critères communs qui permettent d'appréhender une mise en forme animative de cette occasion sociale pour le moins ordinaire.

En outre, et en s'inscrivant dans la continuité des théorisations précédentes, on peut considérer cette mise en forme animative du goûter comme une *transposition* des processus

12. Sur ce point, et comme pour les jouets, les goûters sont l'occasion de nombreux échanges entre enfants et le support à leurs sociabilités comme a pu l'observer Comoretto (2010, 2014b, 2015).

Critères	Ordinaire	Variante(s)
Temporalités	Heure fixe	Échelonnement
	16h30	16h30-17h
Spatialités	Intérieur	Extérieur
	assis, attablé, cercle	inconnue
Sociabilités	Collective	
	division par groupe d'âge	selon les affinités
Accessibilité	Service	les enfants aident
	par les animatrices	les enfants se servent
Disponibilité	Portions	
	individuelle et égale	rabe

Tableau 6.1 – Variations de la formalisation de la séquence du goûter

de formalisation des formes ludiques, notamment celles qui sont sportifiées, alors qu'ils s'appuient sur les mêmes critères. En ce sens, on peut déjà s'interroger sur la portée éducative de cette mise en forme.

6.2.2 Un *continuum* de dé-formalisation

À l'appui de l'ouvrage de Maulini et Montandon (2005b), il est possible de replacer la « forme scolaire socialisation » qui s'est largement étendue au-delà des pays dits minoritaires, occidentaux et industrialisés (Anderson-Levitt 2003, 2011 ; Collins 2000 ; Ruano-Borbalan 2006) dans un ensemble de formes diversifiées de l'éducation et appréhender leurs variations. En évitant volontairement le triptyque des notions d'éducation informelle, non formelle ou formelle, sorte de « classement par défaut » adopté par de nombreuses institutions (Maulini et Montandon 2005a, p. 13) pour aborder plus finement le processus de formalisation éducative et ses degrés en repartant de la notion de *forme* simmelienne non sans lien avec la configuration eliasienne (Maulini et Montandon 2005a, p. 18). Fixant historiquement et socialement l'étalon qu'est devenue la forme scolaire, hiérarchisant et valorisant les savoirs comme les situations voire les théories l'étudiant, Maulini et Montandon (2005a, p. 22) proposent de saisir la variété des configurations possibles à travers une « double formalisation » selon deux « dimensions [13] » : le contexte et les contenus.

Ces deux dimensions répartissent les situations des configurations selon deux *continuum* :

— Les contenus s'échelonnent des savoirs académiques, séparés de leurs « pratiques sociales de référence » (Martinand 1987), à des connaissances issues de la pratique ou plus diffuses quitte à ne pas être repérés ; et ils s'acquièrent…
— dans un contexte allant d'un cadre « souple », non institué jusqu'à des cadres réglementés voire qualifiés de « rigides ».

13. Nécessairement interdépendantes, comme ils le rappellent en citant Lahire (1993) pour qui « "formalité des savoirs" et "forme des relations sociales" sont "profondément liées" ».

Ainsi, des situations comme la rue ou le parc sont marquées par l'absence de contexte défini et de savoirs précis et ne sont pas reconnues comme éducatives tandis que des situations sont *formellement* conçues comme éducatives, marquées par le contexte affiché d'un établissement et des savoirs programmés dans un *curriculum*. Une précision utile néanmoins, cela ne veut pas dire que les premières ne sont pas porteuses d'apprentissages incidents et que les secondes réalisent effectivement des apprentissages ou uniquement ceux qu'elles visent. En d'autres termes, du moins au plus formalisé, un processus de formalisation transforme les situations par l'encadrement des ressources et leurs usages ou des pratiques engagées pour en faire des instruments d'éducation. Pour le caractériser, Montandon (2005, p. 238) a retenu un ensemble de critères repris à Colley, Hodkinson et Malcolm (2002) et Malcolm, Hodkinson et Colley (2003) ainsi qu'à Sefton-Green (2004) dans la poursuite des travaux précédents sur les styles d'éducation familiale (Montandon 1994). Sans en dresser une liste exhaustive, Montandon (2005, p. 240) dessine un schéma *circumplex*, reproduit ici (voir figure 6.1), qui positionne des institutions et distingue des « profils » – ou des configurations – selon les deux dimensions retenues.

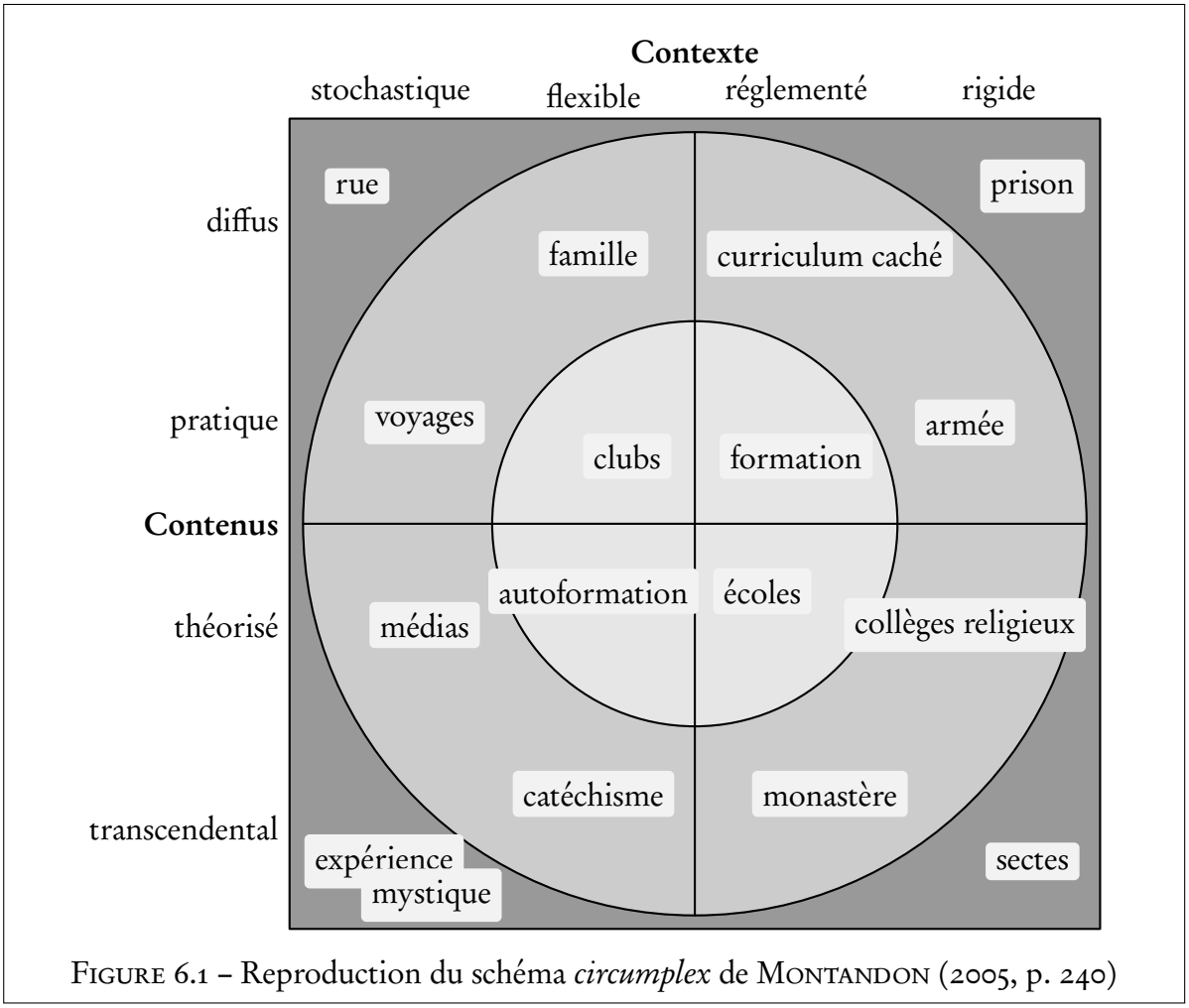

Figure 6.1 – Reproduction du schéma *circumplex* de Montandon (2005, p. 240)

En tant que tel, on peut pointer une faiblesse même si l'auteure admet que ce sont des « tentatives […] à discuter et à revoir ». Cette représentation limite ou fige le caractère dynamique de la théorisation avancée. Contrairement à d'autres catégorisations – telle la

trilogie éducation in-non-formelle sur lequel on revient ultérieurement (voir section 11.2.3 page 413) –, la considération d'un processus de double formalisation comble justement leurs faiblesses en affinant les analyses d'une configuration sociale quelle que soit l'institution concernée (famille, école, prison, etc.) dont la formalisation peut varier. Si on ne prend que l'exemple de l'éducation familiale, elle « prend des formes plus ou moins réglées, négociées, rationalisées suivant la culture locale, les choix singuliers des parents, l'évolution même des modes de parenté » (Maulini et Montandon 2005a, p. 18) ; or, ces variations n'apparaissent pas. D'une part, on pourrait autrement saisir la congruence de certaines formes d'éducation familiale avec la « forme scolaire de socialisation [14] » (G. Vincent 1980) ou une distance conséquente [15] et d'autre part, on pourrait autrement comparer des configurations sociales – plus ou moins formalisées « éducativement » – entre des institutions que l'on pourrait croire éloignées.

Évidemment, dans le cadre de cette thèse, il s'agit des accem et la formalisation de leur(s) configuration(s) ainsi que leur adéquation à la forme scolaire (Houssaye 1998) ou de variantes moins formalisées – ou volontairement déformalisées – qu'a pu constituer l'éducation nouvelle. Qui plus est, on peut décliner cette analyse à des échelles plus fines indiquées dans les section suivantes de façon programmatique.

Une séquence

Sans reprendre l'exemple de la séquence du goûter, on peut comparer une même séquence – l'accueil, le repas, le « *temps libre* » …– et leur degré de formalisation selon des situations variées au sein d'une même structure ou selon des structures différentes. De même, mais de manière moins détaillée dans le mémoire (voir le tableau en particulier Besse-Patin 2012a, p. 78), il devient possible de comparer des séquences entre elles pour saisir les variations – éventuelles – du degré de formalisation des situations durant la journée au sein d'une même structure.

Pour n'en donner que quelques exemples, on pourrait s'intéresser aux nuances entre le repas et le goûter, au déroulement d'une « *journée spéciale* ». Mais plus certainement, les prochains chapitres se centrent sur deux cadres importants issus de la deuxième partie concernant les formes ludiques : le « *temps libre* » et les « *activités* ». En effet, dans le quotidien de Tulipe, on peut considérer la configuration du « *temps libre* » proche de la séquence d'accueil et du départ tandis que les configurations du « *regroupement* », du repas ou du goûter ressemblent à celle des « *activités* ».

Un fonctionnement

En conséquence, et par extension, on peut aborder la forme et, plus précisément, le degré de formalisation de la configuration du mode d'organisation adoptée par une structure de loisir. En premier lieu, les prochaines sections auscultent le « modèle colonial » (Houssaye 1989) et sa définition au-delà de sa « *journée-type* » à partir des situations de Tulipe et Roseraie. En

14. On ne rappelle pas ici la définition de G. Vincent (1994b, p. 39) ni les « invariants » proposés par Maulini et Perrenoud (2005), tous deux proposés dans la première partie (voir section 1.1.1 page 25).

15. Ce qui est le cœur des travaux de nombreux sociologues de l'éducation si on se réfère, par exemple, aux travaux du Groupe de recherche sur la socialisation (grs) (Lahire 1995 ; Millet et Thin 2003, 2007 ; Thin 1998).

second lieu, et c'est l'objet des prochains chapitres, il s'agit de confronter cette configuration avec les autres terrains observés sélectionnés pour leur organisation différente afin de montrer comment celles-ci sont plus ou moins formalisées. En creux, on s'appuie sur l'analyse de la jouabilité des situations, c'est-à-dire de leur congruence avec une forme ludique pour l'étendre à l'échelle du mode d'organisation. *In fine*, l'objectif reste toujours d'apprécier leurs proximités ou leurs distances avec la forme scolaire de socialisation. De la même façon, on peut interroger leur rapport au loisir que présente succinctement la section suivante.

6.2.3 La forme du loisir

Il est communément admis que les vacances relèvent du loisir mais la définition [16] de ce dernier reste difficile à saisir comme le montre Sue (1982, 1988, 1991) en différenciant, au moins, trois approches en analysant les évolutions des temps sociaux (Sue 1994).

Un premier sens est temporel, associé aux régulations et à l'encadrement du temps légal de travail – sa diminution conséquente lors du XX^e^ siècle (Viard 2007) à partir de la révolution industrielle – qui a libéré du temps pour une partie de la population en dehors des classes supérieures comme pour les enfants (Boiraud 1971). Mais au-delà des enquêtes de budget-temps de la population basés sur des catégories préformatées, et l'inégale distribution du temps libéré des autres contraintes, l'investissement de cette quantité de temps dit « libre » – devenant l'équivalent du loisir – n'est pas toujours interrogé. En un deuxième sens, à partir de son pluriel (Paquot 2015b ; Salaün et Étienvre 2006), on associe les loisirs à des activités [17] spécifiques, qu'elles soient artistiques, physiques ou sportives, culturelles, musicales ou numériques et de nombreuses enquêtes statistiques nous renseignent, à différentes époques, sur les pratiques enfantines (D. Bernard 1965 ; Octobre 2004 ; Segré 1981) ou juvéniles (Augustin et Ion 2017 ; Bonnafont 1997 ; Hassenforder, Leselbaum et Coridian 1984 ; Langouët 2004) sans toujours préciser, strictement, ce que recouvre le terme de loisir. Mais d'évidence, et comme pour des jeux en tant que structure ludique, les loisirs des uns ne sont pas les loisirs des autres en plus des différenciations sociales. Selon une troisième approche, le loisir est défini par ses fonctions, dont une compensatrice du travail, plus ou moins considérées comme spécifiques et exclusives – on peut se référer aux définitions classiques [18] de Dumazedier (1962, 1974) – mais celles-ci sont fortement marquées par des conceptions normatives – évolutionnistes et morales pour la plupart – de leurs auteur·e·s.

En ce sens, les critiques serrées de Yonnet (1999, p. 71-75), à l'encontre de la définition de Dumazedier et Ripert (1966, p. 43-66) et de ses quatre caractéristiques propres, pour établir son approche ethnographique citée en introduction de cette partie comme les analyses de Pronovost (1998) invitent à prendre quelques distances avec le « mythe du loisir » (Pronovost

16. Pour une discussion plus large, on se rapporte aux ouvrages de Lanfant (1972) et Lafortune (2004) qui offrent des synthèses théoriques plus générales, à quelques décennies d'écart pour saisir les évolutions sociales et théoriques. On s'appuie surtout sur le livre conséquent de Pronovost (1998) basé sur des travaux précédents (Pronovost 1983, 1991, 1997 ; Pronovost et D'amours 1990 ; Pronovost et Rojek 1999) et je souscris pour une bonne partie à ses critiques des « sciences du loisir ».

17. Pour un aperçu des « activités de loisirs » dans une approche historique, on se rapporte à plusieurs travaux (Beck et Madœuf 2013 ; A. Corbin 1995 ; Granger 2012 ; Rauch 2001 ; Réau 2011) et, en particulier, autour de l'époque du Front populaire à l'ouvrage de Ory (1994).

18. Et de nombreux commentaires ont d'ores et déjà critiqué les perspectives morales liées (Réau 2011 ; Trémel 2001 ; Pronovost 1983, p. 148-159) sans compter que sa définition « s'adapte mal à la description des loisirs des 6-14 ans, chacun des qualificatifs pouvant être rejeté » (Octobre 2004, p. 17).

1998, chapitre 1) qui n'est pas sans rappeler « l'ambiguïté du jeu » (Sutton-Smith 1997) et ses rhétoriques qui partagent des logiques proches. Au final, il ne reste du loisir qu'une « forme » sociale (Yonnet 1999, p. 76), située historiquement et culturellement voire socialement selon l'investissement des personnes ou des parents pour leurs enfants[19]. Pronovost (1983) montre d'ailleurs le fond commun et les variations entre les traditions américaines, anglaises et françaises influençant, de fait, la forme du loisir. Enfin, cette forme ou ce contenant qui « ne définit *a priori* aucun contenu d'activité » est liée à son caractère « libératoire » (Yonnet 1999, p. 77). Celui-ci peut être compris grâce aux analyses de Elias et Dunning (1994) pour qui le loisir est une configuration participant, en contrepoint du « procès de civilisation » (voir Elias 1973, 1974, 1976) et de l'autocontrôle des personnes, en autorisant un cadre contrôlé et limité, mais libératoire, des contraintes.

> Les activités routinières de la vie quotidienne, publique ou privée, exigent que les individus contrôlent, avec une relative fermeté, leurs humeurs et leurs pulsions, leurs affects et leurs émotions, alors que les activités de loisir leur permettent, en général, d'aller et venir plus librement dans un monde imaginaire, précisément créé par ces activités et qui, d'une certaine manière, rappelle une réalité de non-loisir. (Elias et Dunning 1994, p. 54)

À la suite, Brougère (2005b, p. 121) avance que le jeu – ou la forme ludique – est « une forme de loisir ». Que ce soit « l'aspect mimétique », fondateur, les fonctions déroutinisante et décontrôlante comme les « éléments de loisir » (Elias et Dunning 1994, p. 145-164) que sont « la socialité, la motilité et l'imagination », ce sont autant d'aspects qui montrent le recouvrement des critères caractérisant le jeu, il apparaît alors « comme une espèce de forme originaire » (Brougère 2005b, p. 123) expérimentée par les enfants avant de prendre part à d'autres variantes de cette même forme.

6.3 Les caractéristiques d'une forme d'organisation

> Si nous limitions notre utilisation de l'engagement aux cas où l'individu a délibérément fait des paris subsidiaires, nous ne pourrions que rarement l'intégrer à nos analyses des phénomènes sociaux. Ce qui nous intéresse, c'est son utilisation possible pour rendre compte des situations où l'engagement d'un individu dans une organisation sociale a en fait engendré des paris subsidiaires à sa place, imposant ainsi une contrainte à ses activités futures. (Becker 2006a, p. 185)

Cette longue citation assure une transition théorique entre les deux parties et les deux échelles d'analyse considérées. Pour reprendre les termes beckeriens, les engagements des animatrices comme des enfants ne peuvent être compris dans leur épaisseur qu'à condition de prendre en compte les paris tenus par l'organisation qui influent sur les possibilités d'action comme les ressources allouées. Encore autrement, la formalisation du mode d'organisation et

19. On fait référence ici à la différenciation sociale des activités pratiquées par les enfants qui, selon les groupes sociaux, prennent des formes variées (P. A. Adler et P. Adler 1994 ; Chin et Phillips 2004 ; Macdonald, McGuire et Havighurst 1949 ; Mahoney, Larson et Eccles 2005 ; Octobre et Mercklé 2010 ; Shannon 2006 ; Skår et Krogh 2009) notamment pour viser une meilleure réussite scolaire (Covay et Carbonaro 2010 ; Lareau et Weininger 2008 ; Weininger, Lareau et Conley 2015 ; Zaffran 2001).

ses contraintes soutiennent et contraignent les pratiques animatives ainsi que les pratiques (ludiques) enfantines. Le cas du goûter et ses formes variées en sont une première illustration.

À l'appui des théorisations de la deuxième partie, cette section examine en particulier « l'homogénéisation pédagogique » du « modèle colonial » (Houssaye 1989) sur lequel s'appuie l'organisation de Tulipe et sa formalisation – proche mais distinguable – de la forme scolaire afin de retenir les dimensions pertinentes – recoupant en partie [20] les critères retenus par Montandon (2005) – au développement des prochains chapitres : la spatialité, la temporalité et la sociabilité. Constitutives de la formalisation du contexte et foncièrement interdépendantes, elles sont néanmoins dissociées pour mieux comprendre et envisager les degrés de variation de chacune d'elles, les combinaisons éventuelles et les nombreuses configurations composables des accem.

6.3.1 La dimension spatiale

« Le cadre, c'est aussi la gestion de l'espace. Lui aussi est "scolaire" dans sa forme. [...] La colonie de vacances est un lieu clos dont on sort selon certaines règles d'encadrement et qui a tendance à "retenir" les personnes. La délimitation de l'espace y est très codée. » (Houssaye 1998, p. 105)

En écho, G. Vincent, Lahire et Thin (1994, p. 44) avaient retenu dans la définition de la forme scolaire un principe fondamental de séparation des pratiques scolarisées et, en particulier, elle « est manifeste lorsque ces activités se déroulent dans des lieux spécifiques, coupés des autres lieux de l'activité sociale » ; séparation dont Bugnard (2006) parcoure l'histoire longue. Les centres de loisirs ou les séjours prennent place dans des locaux, bien souvent, scolaires [21] pour les premiers tandis que les seconds investissent des bâtiments spécifiques dont J.-M. Bataille et Levitre (2010) retracent l'histoire, souvent séparés des autres sphères sociales.

Suivant les données récoltées, les sections suivantes présentent les critères retenus concernant la spécialisation, la circulation et le rapport aux espaces extérieurs.

Des lieux spécialisés

Roseraie jour 1	12h37. Cour du haut. Pas mal de mouvements. Un coin moquette est dédié aux *Kapla* où il y a quatre garçons qui font des constructions tout en s'engueulant copieusement sur comment construire. Un garçon et une fille jouent avec une marelle au sol, une fille fait tournoyer une corde et un cerceau accroché, une partie de basket se déroule sur le panier, enfin, ils négocient surtout les règles. Toujours six enfants autour des tables de ping-pong, le caisse à caisse continue avec ses spectateurs habituels. [...]
jour 5	13h06. [...] « *Est-ce que c'est ici les voitures ?* » crie Lucie aux cascadeurs alors qu'elle déambule avec Nico côte à côte. « *Non, alors vous allez les ranger* ». Les garçons exécutent à moitié et rejoignent simplement l'autre côté de la cour, à côté du tapis vert.

20. Ces dimensions s'appuisent aussi sur les analyses de Houssaye (1995a) comme l'enquête conséquente de Chombart de Lauwe (1976), par exemple.

21. D'évidence, lieux vacants lors des vacances, leur occupation a été imaginée dès les années 1930 par l'Hygiène par l'exemple (hpe), par exemple. Pour des raisons économiques, ce choix s'est rapidement imposé (Lebon 2005) comme en témoigne le récent rapport sur les Accueil de Loisirs (al) en milieu rural (Van Ham et Guilluy 2018).

Comme on a pu le voir, le foot, le basket et d'autres pratiques sportives se déroulent sur des terrains spécifiques, stabilisés et délimités et disposant d'installations particulières. De même, les « *jeux dirigés* » ou les « *activités* » prennent place au sein de lieux clos (une salle, le gymnase…). Brièvement, l'organisation spatiale de Tulipe ou de Roseraie est répartie en plusieurs salles ou lieux possédant une fonction unique. C'est une évidence pour les toilettes ou le réfectoire et plus largement, il en de même pour les lieux dont l'appellation en indique l'usage consacré : salle de sieste, salle d'accueil, le bureau etc. Même dans la cour accueillant des pratiques multiples, on peut observer une division d'espaces, temporaires ou permanentes, selon leurs usages. C'est aussi ce que souligne A. James (1993, p. 173) à propos de l'école :

> Le jeu, par exemple, se déroule dans des espaces désignés à l'intérieur du programme scolaire, de sorte que les enfants de quatre ans apprennent rapidement que les styles de jeu appropriés à la cour de récréation ne sont pas autorisés dans le cadre du « jeu éducatif » structuré de la salle de classe. (A. James, Jenks et Prout 1998, p. 45)

À la suite de E. Goffman (1968, p. 95), on note une « fonctionnalisation des locaux » qu'observe aussi Gayet-Viaud (2014, p. 23-24) concernant l'hospitalité de l'espace public. Et plus proche des accem dans un village de vacances accueillant des familles, Ulmann (2014, p. 55) analyse à travers elle « le cadre et la pédagogie déployée ». Par la suite, si on s'intéresse évidemment aux usages des lieux et leur spécialisation, il s'agit aussi d'en appréhender une logique inverse que l'on nomme, pour l'instant, *polyvalence*.

L'ordonnancement des mobilités

Roseraie jour 6 13h38. La « *cloche* » sonne et les animateurs commencent à rentrer. Dans le bureau, il y a des enfants avec Alexia pour qu'ils établissent « *leur planning d'activité* » car la veille ils s'étaient « *cachés dans le jardin* » – un lieu interdit –, donc ils doivent « *être obligatoirement dans un atelier pendant tous les jours de la semaine* ». […]

Dans cette situation, la sanction administrée par l'animatrice renseigne deux points importants. D'une part, l'accès à des lieux est réglementé que ce soit à Tulipe ou, en l'occurrence, à Roseraie : certains sont ouvertement accessibles quand d'autres sont soumis à autorisation voire sont réservés à l'usage exclusif des adultes. D'autre part, la circulation entre ses lieux est, dans ce cas, restreinte à la portion congrue.

Tulipe jour 17 12h50. Le départ vers la salle est lancé à la table de Léa à la condition d'avoir « *bien rangé les chaises* ». Sa tablée se met en rang devant elle et je les suis.

Roseraie jour 5 12h12. Nouvelle demande. « *Nico, je peux sortir ? – Avec ton manteau, oui.* » Il demande à une autre fille non loin : « *Qu'est-ce que tu veux comme jeu, miss ? Rien… ? Alors, tu peux aller dehors.* »

Différence notable avec Tulipe dont est tirée la première scène, les déplacements des enfants à Roseraie ne sont pas nécessairement « rangés » ni guidés par une animatrice mise à part au début ou à la fin d'une « *activité* ». De ce fait, la circulation et le degré d'accessibilité est autrement élevé mais l'entrée ou la sortie à une salle passe obligatoirement par l'autorisation d'une animatrice. Se dessinent deux critères de plus qu'avaient notés Deslyper et Kechichian (2017) et Kechichian (2017).

Le défoulement extérieur et la concentration intérieure

Tulipe jour 7	16h01. […] Après ces quelques mots sur le temps, les animatrices annoncent qu'ils pourront « *aller dehors pour faire des jeux… se défouler…* » Pas de remarques particulières des enfants.
jour 16	14h26. FATIMA tempère les éclats de Malo et lui demande de « *faire doucement sinon il va dehors* ».
	16h25. « *Il y a trop de bruit !* » dit MARINA en frappant des mains. CÉDRIC dit que c'est « *peut-être le moment de sortir* ».

À Tulipe comme à Roseraie, l'extérieur possède une fonction similaire à l'institution scolaire comme soupape de sécurité où il est autorisé de crier et courir, décompresser et « *se défouler* ». Cette division spatiale n'est pas étrangère à la forme scolaire et BOUR (2007, p. 634) ou GAYET et al. (2003) le note à propos de la récréation et la perception des enseignantes et, plus largement, les considérations géographiques de FROUILLOU (2011) établies dès l'école maternelle. Ainsi, et régulièrement, les enfants sont « mis dehors » dès lors qu'ils « *ne tiennent plus* », selon l'avis des animatrices, et implicitement la pression du cadre fabriqué, comme le montre la dernière scène citée.

Tulipe jour 8	13h23. « *Hé ! C'est un temps calme et j'entends hurler !* » crie LÉA en ouvrant la porte. En écho, il y a un doublon de CAROLE alors que Christian râlait sur le spectacle qui remplace la piscine. « *C'est un temps calme et on est à l'intérieur* » précise CAROLE. LÉA repart en fermant la porte.
jour 9	10h13. Entre eux, vers l'avant du bus, CAROLE discute avec LÉA et CORENTIN pour l'après-midi, si jamais il ne fait pas beau, ils « *feront des jeux et des bracelets à l'intérieur* ».

Où se déroulent les « *activités* » ? Où se tient le « *temps calme* » ? Comme les « *jeux dirigés* », les engagements voulus dominants par les animatrices prennent place au sein de clôtures protectrices (voir section 3.4.2 page 111). Face au défoulement extérieur abandonné aux pratiques enfantines, la contrepartie est un intérieur conçu comme une incarnation légitime du calme des comportements, la modération des propos, la marche dans les couloirs… tant que la météo s'y prête. En bref, les rapports entre l'intérieur et l'extérieur sont un critère d'analyse supplémentaire des prochains cas étudiés, et pour reprendre les termes de E. GOFFMAN (1968, p. 283-284), les « zones interdites » où les enfants ne peuvent se rendre, « l'aire de surveillance » où ils sont « soumis à l'autorité et aux restrictions habituelles de l'établissement » ainsi que les « zone franches ».

6.3.2 La dimension temporelle

G. VINCENT, LAHIRE et THIN (1994, p. 41) soulignaient que les activités séparées « règlent et structurent le temps des enfants. Elles tendent à assurer leur occupation incessante [et à] générer des dispositions à la régularité, au respect d'un "emploi du temps" ». Un des traits majeur de la forme scolaire est son « organisation rationnelle du temps » G. VINCENT, LAHIRE et THIN (1994, p. 39) dans le morcellement quotidien de la journée en durée égale d'enseignement, son rythme alterné de séquences de travail entrecoupées de pause récréative ou encore le découpage en périodes de l'année « scolaire ». Autant d'éléments qu'avaient pu tenter de questionner HUSTI (1983, 1984) lors de ses expérimentations dans les établissements secondaires pour « assouplir » les usages des emplois du temps dont SUE (2006) – ou GROSSIN (1999) et TARDIF et LESSARD (1999, p. 74, 162 sq.) – y perçoivent des origines industrielles.

Qu'en est-il dans les ACCEM ? Encore une fois, la prégnance d'une configuration « scolaire » est remarquée par HOUSSAYE (1998, p. 105) :

> Le cadre, c'est encore la gestion du temps. Lui aussi est « scolaire » dans sa forme. Ce temps est découpé : on distingue le plus souvent les activités du matin, celles de l'après-midi, celles du soir ; les temps libres sont vécus comme des récréations ; le déroulement ordinaire est rythmé par des périodes spéciales (fêtes, sorties, visites).

En ce sens, l'enchaînement des séquences de la « *journée-type* » abordée dans la première section, provoquant autant de transitions, dévoile une structuration temporelle conséquente. Néanmoins, l'étude du goûter a révélé quelques nuances et la comparaison entre les deux modes d'organisation établis par Roseraie et Tulipe permet de retenir, *a minima*, deux critères pour la suite des analyses.

Un rythme asynchrone

Tulipe jour 12	09h26. Un nouvel enfant arrive, que je ne connais pas du moins, accompagné de sa mère. FATIMA lui demande s'il fait la sieste. « *Oui – Ah, il est petit encore…* » […]
jour 8	8h44. Une maman pose la question de la sieste à DELPHINE, elle veut « *essayer que son enfant ne fasse pas la sieste aujourd'hui* ». Elle lui répond qu'ils essayent de « *suivre les recommandations des parents* », et la renvoie vers FATIMA qui lui propose alors plusieurs modalités : « *repos avec les plus grands ou aller s'allonger sur le lit avec les autres… mais surtout que la fille puisse dire si elle est fatiguée* ». Elle insiste bien sur la dernière phrase. Sa mère s'adresse alors à sa fille et lui dit « *tu diras aux animatrices si tu es fatiguée pour de vrai* ». Elle opine.

La question du rythme, du repos – ici la sieste – et de la durée du sommeil est un objet de nombreux débats que ce soit au sein des professions de la (petite) enfance, avec ou entre les travaux scientifiques selon les disciplines [22] (psychologie, médecine, anthropologie) sans compter les prescriptions et les normes sociales diffusées par les revues à destination des parents. Comme les crèches ou d'autres types de structures, les ACCEM n'y échappent pas et depuis la thèse de médecine de PLANCHON (1954), les séjours ont été un lieu d'expérimentation de « rythmes naturels » à l'appui des premières « courbes d'intensité » reprises des travaux princeps de ASERINSKY et KLEITMAN (1955), KLEITMAN (1939, 1949) et KLEITMAN et ENGELMANN (1953) jusqu'à devenir un point réglementaire à inscrire dans le projet pédagogique.

Cette question du rythme n'est pas qu'une question d'horaires déjà évoquée, mais entraîne avec elle une *alternance* entre des « *temps d'activité* » et des « *temps de repos* » respectant alors les « *besoins de l'Enfant* [23] », justification normalisatrice sur laquelle je reviens dans la dernière partie. L'échange précédent à propos de la sieste entre la mère et l'animatrice indique une logique de différenciation du temps de repos et de ses modalités entre les enfants alors que la

22. Et MOLLO-BOUVIER (1998, p. 76) de discuter « le subterfuge qui consiste à donner un sens psychologique et psychophysiologique aux découpages des temps sociaux imposés aux enfants. ».

23. Éminemment critiquable, notamment par HOUSSAYE (1998), cette notion reste pourtant largement employée dans les publications du monde français de l'animation dès ses débuts (voir PLANCHON 1954). Or, si les fondements scientifiques d'une telle notion sont friables (BURMAN 2008 ; WOODHEAD 1987, 1997), son usage est, avant tout, à comprendre comme une légitimation des pratiques professionnelles, de politiques et de leurs conceptions implicites (MOSS, DILLON et STATHAM 2000 ; WOODHEAD 2007).

sieste ou le bain de soleil avaient pu s'imposer à l'ensemble des enfants dans des configurations antérieures [24] au « modèle colonial » jusqu'à la « *mort de la sieste* » obligatoire et collective (Houssaye 1989, p. 126).

Tulipe jour 8	8h37. Les cinq enfants arrivés dessinent, Loïc attend. Une nouvelle arrive et elle est accueillie par Fatima, et sa maman raconte qu'elle a « *bien aimé sauter sur les tapis* » qu'ils avaient disposés dans la salle de sieste. Rémi arrive avec son père tandis qu'une mère demande pour « *la signature* » sur le cahier d'inscription.
Roseraie jour 6	12h07. En somme, il y a 17 enfants en ludothèque, les premiers ont fini de manger, des enfants affluent au fur et à mesure. Côté bibliothèque, il y a une sorte de jeu symbolique entre trois filles et deux garçons avec une « *maison* » en coussins et les « *boules-labyrinthe* » (*Perplexus*) qui naviguent de mains en mains

Évidence inaperçue mais qui souligne une différence sensible entre l'école et d'autres institutions de la petite enfance. L'ouverture et l'accueil des parents et de leurs enfants peut intervenir tout au long d'une plage horaire et, par exemple, entre 8h30 et 9h30 à Tulipe. La deuxième situation montre que cet échelonnement peut aussi concerner le repas à Roseraie dans la mesure où il est organisé sous la forme d'un self. Contrairement à la séquence décryptée du goûter qui s'applique à tous les enfants au même moment, ces deux séquences assurent une forme de différenciation et autorisent un enchevêtrement d'engagements des personnes coprésentes. Dès lors, une séquence n'est pas exclusive et deux ou plusieurs cadres peuvent cohabiter au même moment.

Une inflexion muable

Roseraie jour 6	12h14. Pour sa part, Nico suit le changement de gardien puis il va voir les joueurs de ping-pong sous le préau sans intervenir. En fait, il demande aux enfants s'ils « *ont déjà mangé* ». En le croisant, il m'explique que aujourd'hui, il « *cherche à les faire manger tôt* » parce que les CM2 arrivent plus tard, vers 12h40. Ils sont en sortie et il faut que le self soit relativement vide pour qu'ils puissent manger directement.
Tulipe jour 4	11h58. De retour au centre de loisirs à Tulipe. J'arrive juste à temps alors que je pense être en retard. Je croise une animatrice, Carole, devant le préfabriqué et voyant mon air pressé, elle me demande : « *On est en retard ? – Non…* » et, après les salutations d'usages, je respire un peu mieux. Elle me dit que « *ça va être chaud aujourd'hui si jamais on doit goûter sous la pluie* ». En discutant avec Océane, elles évoquent les horaires prévus. « *On finit à 16h30 l'atelier et on doit être rentré à 17h30, ça va être chaud* ». Je rentre le temps de poser mon sac et je repense à la sortie au musée.

Entre le self à Roseraie et le déroulement de la « *sortie* » à Tulipe, ces deux situations révèlent un rapport au temps différent du mode d'organisation. Dans les deux cas, une « *sortie* » et ses déplacements troublent la succession habituelle des séquences de la journée mais les réactions diffèrent. D'un côté, le passage au self s'ajuste au retour d'un groupe d'enfants tandis que d'un autre côté, les horaires ne souffrent d'aucune modification malgré les craintes estimées de

24. Mozère (1992) en donne un autre aperçu du côté des crèches et de leur « ensauvagement » des normes médicales en 1968 mais qui entraîna, aussi, leur « pédagogisation » à l'appui d'un « psychologisme » (Mozère et Aubert 1977, p. 150-160).

retard. Comme on le voit par la suite, cette immuabilité de l'organisation temporelle prend des formes plus ou moins souples.

6.3.3 La dimension relationnelle

« Le cadre, c'est enfin la gestion des hommes. Eux aussi sont "scolaires" dans leur forme » (Houssaye 1998, p. 105) par la division hiérarchique et des relations conçues comme éducatives. Pour G. Vincent (1994b, p. 44), cette conception est liée à l'encadrement des enfants par des spécialistes de l'éducation disposant de qualifications reconnues. On ne va pas s'étendre ici sur une question réglementaire qui, du fait de la déclaration d'ouverture d'un accem, oblige la présence d'un personnel qualifié et témoigne ainsi d'un certain degré de formalisation éducative.

À une autre échelle, on étudie les « formes de regroupement » (Bugnard 2004 ; Lelièvre 1993) et les modes de gestion des relations des enfants (Houssaye 2005b). Pour en suivre les évolutions au fil de l'histoire ou selon les obédiences idéologiques, on se reporte encore au même ouvrage de Houssaye (1989, p. 51-76) basé sur les travaux de Rey-Herme (1954, 1961a,b) comme à celui de J.-M. Bataille et Levitre (2010) qui en suivent les traces dans l'architecture des bâtiments.

Le collectif de la collectivité

Tulipe jour 19	12h20. Alex passe voir la table où je suis et dit : « *Est-ce que tout le monde est assis correctement ?* » alors qu'il avait vu que Clara était « *mal assise* ».
	13h37. « *Bon dépêchez-vous ! Allez tout le monde s'allonge et ouvrez grand vos oreilles* » lance l'animatrice. L'histoire commence. […]
	16h12. […] Léa annonce à Laurine et Clara que « *ça sert à rien de lever la main car elle fait aussi vite qu'elle peut* » et elle précise en voyant d'autres bras en action : « *Et vous attendez que tout le monde soit servi !* » en haussant la voix.
jour 9	14h26. Léa reprend la main en se postant sur le tapis. « *J'attends tout le monde sur le tapis pour qu'on puisse discuter de ce qu'on fait cet aprém* ». […]

Qui est « *tout le monde* » ? La question n'est pas qu'ironique tant la récurrence de cette expression est remarquable. À plusieurs reprises, j'ai pu me demander si « tout-le-monde » était la dénomination d'une personne quand il range, se tait, attend ou encore se réunit pour écouter… L'ironie de cette forme d'adressage tient à sa dimension impersonnelle : « on » est « tout le monde ». Confondues dans cette im-personne, les personnes sont subsumées dans un groupe ou un collectif, seul cible des animatrices dans de nombreuses interventions. Or, cette relation dépersonnalisée est au fondement de la « forme scolaire des relations sociales » comme le souligne G. Vincent, Lahire et Thin (1994, p. 33). C'est aussi le point de vue des enfants interrogés par Mayall (1994a, p. 124) qui trouvent qu'ils sont « traités en tant que membres d'un groupe plutôt qu'en tant qu'individus ».

Plus longuement, Mollo (1975, p. 79-80) analyse finement le déroulement des journées des enfants scolarisés de la même façon, en repérant notamment les expressions de « tout le monde » et les usages de pronoms personnels dans un corpus de rédactions :

> L'enfant ne passe pas au hasard d'un pronom à un autre, d'un terme désignant une collectivité – tout le monde, la classe, les élèves – au maître. Il s'établit un véritable cache-cache entre le « nous », le « maître » et le « on ». La complémentarité des rôles s'inscrit dans la syntaxe. C'est lorsque l'enfant est le plus isolé de ses camarades – il travaille seul, ne doit pas communiquer avec ses voisins – qu'il emploie les formules les plus indifférenciées ; c'est au contraire lorsqu'il retrouve ses camarades qu'il retrouve en même temps son identité et son individualité.

Tulipe jour 16 13h12. Dans la salle d'accueil, centrale, Marina, Fatima et Séverine s'organisent pour la « *chasse au trésor* » et la présence nécessaire en cuisine pour gérer une cuisson. Lina et Julia viennent se plaindre deux fois mais cela n'a pas d'effet particulier. Pour le début de la chasse, la sieste pose problème parce qu'elle empêche de « *faire le jeu avec tout le monde…* » […]

Dans cette situation, le court échange entre les animatrices à propos de la sieste – et de l'échelonnement différencié du lever des enfants – informe de l'importance de ce collectif pour la réalisation d'un « *jeu dirigé* ». Sans « *tout le monde* », celui-ci aurait alors moins de valeur aux yeux des animatrices et on peut supposer qu'il en va de même pour le goûter ou le repas à Tulipe. L'étendue de cette « collectivisation » ou la réduction à une unique possibilité d'action, collective, est un critère important de formalisation du contexte.

Divisions groupées

Tulipe jour 9 09h07. Une mère vient demander à Séverine « *si tout le monde va au spectacle, car Antonin voulait revoir sa grande sœur, Clara* ». Après la confirmation, la maman dit à son fils : « *Vous allez au spectacle, c'est super, hein ? C'est super, hein ?* » dit-elle en insistant. Il hésite et dit « *oui* ».

jour 12 17h08. Arrivée d'un nouveau parent… qui reste circonspect devant le tableau d'informations et le planning. Delphine lui explique qu'il fonctionne « *par tranches horaires et par tranche d'âge* ». […]

Établie jusque dans le planning affiché, la division des âges et notamment la séparation entre le « *centre maternel* » et le « *centre élémentaire* » à Tulipe provoque une rupture quotidienne au sein des fratries. Cette segmentation des âges de l'enfance [25] a largement été discutée par Mollo-Bouvier (1991b, 1998, 2000) et il est intéressant de noter comment celle-ci est « scolarisée » en s'effectuant suivant les cycles scolaires. Houssaye (1989, p. 67) était déjà frappé par le « refus de l'hétérogénéité [26] tant sur le plan des âges que sur celui des sexes » avant l'adoption quasi-généralisée d'une division en groupes d'âge, parfois dans une tranche d'âge limitée.

Tulipe jour 9 16h03. Carole revient et annonce un « *lavage des mains* ». Alex rebondit : « *Allez, on va tous se laver les mains !* » mais se reprend alors qu'un mouvement se forme vers la porte. « *Euh, on va faire deux groupes* » tempère Léa et en demande « *12 avec elle* ».

25. En particulier dans les institutions de la petite enfance et les rares expériences documentées de mixité d'âge se révèlent plutôt rares si l'on en croit les travaux de Mozère (1992) et Delepierre (2009).

26. Pour être exhaustif, il note un peu plus loin que « seuls quelques-uns résistèrent et jouèrent la carte de l'hétérogénéité des âges, au nom du caractère plus familial, mais leur nombre fut toujours restreint. » (Houssaye 1989, p. 68).

jour 18 08h46. Un père demande à Carole si, pour la sortie au marché, « *les deux groupes sont au choix* ». Elle répond qu'il « *y aura un petit groupe de 12 et un autre groupe qui préparera le pique-nique pendant ce temps* ». […]

Si la séparation en « *petits groupes* » déterminés et fixés n'est pas établie, sauf pour les « *sorties* » (jour 9, 9h41), à Tulipe, elle peut s'effectuer à diverses occasions lors de déplacements, de passages aux toilettes et, bien entendu, lors des « *activités* » selon un schéma originel dû au scoutisme comme le préconisait Lefèvre (1942) avant l'organisation selon une logique « *petits groupes-grand groupe* » tout en conservant une homogénéité d'âge et de sexe (Houssaye 1989, p. 134-138). Cet « affaiblissement progressif de la dimension collective » se traduit aussi dans les aménagements des espaces, de la chambre à la douche (J.-M. Bataille et Bacou 2012, p. 21). En d'autres termes, le collectif d'une collectivité peut être dégroupé pendant toute ou partie des séquences d'une journée en suivant « le système des petits groupes » préconisé par Martet (1942).

La sélection des préférences

Tulipe jour 7 14h09. Il y a un doute sur le nombre d'équipes à former entre les animatrices, mais une certitude, elles « *doivent être mixtes* » en âge ou en sexe. Les grands garçons râlent vu qu'ils ne pourront pas être ensemble. Zoé demande si Léa « *va faire les équipes* » ou non. […]

jour 3 12h03. « *Oh non pas Killian* » dit une fille, en écho, qui vient de rentrer à côté d'un garçon. « *Oh mais l'ami à ma mère, il pouvait pas…* [me garder ?] » répond le garçon. Delphine reprend la jeune fille en disant que « *ça ne la regarde pas* » et qu'il a « *tout à fait le droit d'être là* », comme elle. Ils finissent sur des menaces mutuelles après qu'elle soit partie. Je parie que le garçon est le Killian en question.

Inscrite dans l'organisation quotidienne, la division en groupes n'est pas sans rappeler la composition des équipes analysée précédemment où les conditions de formation imposées par les animatrices se confrontent aux affinités enfantines.

Roseraie jour 3 16h10. […] Pour le self, le changement s'est fait à la rentrée et, selon lui, « *c'est mieux* » car il ne va pas manger avec un groupe particulier et donc il peut choisir ses partenaires de repas. Puis, il en profite, comme la première fois, pour aller me montrer le système de passage avec les étiquettes similaires à la salle d'accueil. […] Il préfère aussi parce « *qu'ils peuvent changer d'activités* » et de lieux durant la récréation.

Tulipe jour 5 12h15. Je les dépasse. Dans le réfectoire, il y a déjà Clémence et Océane avec un premier groupe. Clémence compte le nombre d'enfants et d'anims avant de relever et retourner des assiettes sur chaque table. Ce sont les « *places centrales qui sont réservées à un animateur* » me dit-elle. Elles demandent aussi à une fille de se déplacer. Celle-ci râle alors que ses copines arrivent et elle propose de « *changer l'adulte de place* » mais Julia refuse. Tant pis. Elle change de table pour s'assoir à côté de Manon.

Déjà soulignée, l'importance des copains et des copines (voir section 2.3.1 page 73) n'est pas à minorer comme le montre la scène ci-dessus et l'avis d'Illian à propos de la nouvelle organisation du self à Roseraie où il peut choisir avec qui (et quand) il mange. Or, la seconde situation tirée du réfectoire de Tulipe montre comment la division en groupes sous la responsabilité d'une animatrice peut empêcher de choisir ses voisin·e·s. À la suite de Brougère (1994a),

on s'intéresse ainsi à la transposition au niveau organisationnel de la « sociabilité choisie » qui s'exprime, en particulier voire uniquement, à l'occasion de pratiques ludiques (Brougère 2005b, p. 114-115). C'est une question d'autant plus importante que c'est une caractéristique mentionnée par Zaffran (2008) et Roselli (2006), parmi d'autres, concernant le loisir des jeunes.

Des conventions disciplinées

Tulipe jour 7

10h26. « *Est-ce que tout le monde est prêt ? Allô ! Tout le monde se tait !* » À la porte, devant le groupe d'enfants, Léa présente le couloir, ses règles : « *On ne court pas… et on ne rentre pas dans les classes* » tout en reprenant un enfant qui parlait au même temps qu'elle. Carole en profite pour bouger des tables dans la salle. Pour les toilettes, et un nouveau rappel : « *Tout le monde se tait !* » en criant, et Léa présente le lieu pour boire, se laver les mains. Dans le rang, provocations et petits coups, taquineries, entre les garçons. L'un d'entres eux demande à Lucien : « *Tu me montres tes cartes ?* » Un autre pleure, du coup, Léa précise pour que ce soit clair : « *Je ne veux pas de violence… vous avez des copains et tu as les siens, alors sèche tes larmes* ». Nouveau départ pour le réfectoire, et elle donne des précisions sur le lavage des mains, qui est « *fait obligatoirement avant et après* ». […]. Léa précise que la cour sera « *présentée plus tard* » pour ceux d'en dehors de l'école : « *Et on a dit quoi ? On ne court pas dans les couloirs !* » C'est le retour dans la salle, à côté de leur classe.

11h22. […] Dans le couloir, Alex et Delphine expliquent les « *règles de la cour* » : les arbres, les balançoires, mais il n'y a « *pas de grimpage autorisé* » vu que « *c'est glissant à cause de la pluie* », la cloche, pour le repas, et les pieds à essuyer tout comme les manteaux à mettre avant de sortir et à raccrocher en rentrant. Les indications sont précises.

Cette longue scène recueillie lors de la première journée estivale du centre de loisirs à Tulipe est dédiée à la présentation des « *règles de vie* » qui disciplinent les usages des ressources mises à disposition, que ce soit les lieux comme les objets. Le pronom impersonnel utilisé par l'animatrice rappelle un trait essentiel de la forme scolaire : sa dépersonnalisation. La relation éducative n'est plus « une relation de personne à personne, mais une soumission du maître et des écoliers à des règles impersonnelles » (G. Vincent, Lahire et Thin 1994, p. 17-18) qui s'imposent aux enfants comme aux animatrices, chargées de les faire respecter.

Tulipe jour 14

17h17. Dehors, une nouvelle interpellation de Léa envers Auguste qui râle sur un autre garçon. « *Vous êtes vraiment des bébés et pas des grands… – Ah non, les grands ils respectent les règles… donc vous vous tenez à carreau !* » réplique l'animatrice. Elle leur a demandé de « *s'assoir sur le banc* », à côté d'elle, et de « *réfléchir deux minutes à leur comportement* » …Répétition. « *Deuxième fois, Auguste tu viens t'assoir et tu ne bouges plus !* » alors qu'il s'était relevé. J'ai raté la scène problématique. Zut.

jour 9

11h55. Carole en rajoute une couche et menace, elle s'autorisera à « *mettre un enfant cinq minutes sur une chaise, ou dix, pour qu'il se calme si besoin* ». Le ton est ferme, les enfants attentifs.

Il ne s'agit pas ici d'ouvrir une discussion sur la « sanction » ou les « punitions » voire « l'autorité », autant de thématiques qui saturent les publications des principales associations organisant la formation à l'animation comme du monde scolaire. Plus simplement, il nous intéresse de comparer l'établissement d'un système disciplinaire et sa gestion des transgressions dans des institutions qui prônent par ailleurs la notion d'autonomie devenue un « lieu commun

pédagogiquement correct » (Durler 2015 ; Rayou 2000). On s'appuie alors sur l'analyse des « dispositifs scolaires » réalisée par Lahire (2005a) pour appréhender les degrés d'explicitation (ou plus implicites et personnelles) et de codification des règles (orales ou écrites) et les procédures pour les établir ou éventuellement les rectifier (Lahire 2001). Dans le cas de Tulipe, la question rhétorique de Delphine est suffisamment explicite : « Tu sais que ce sont les mêmes règles au centre que l'école, non ? » (jour 12, 17h06).

6.4 Des formes ludiques aux formes animatives

Selon Brougère (2010, p. 51), « la rencontre entre forme éducative et forme ludique se révèle d'une grande complexité et renvoie sans doute à des conceptions et à des pratiques fort différentes » comme on a pu le constater dans la deuxième partie. Les usages du jeu par les animatrices relèvent des « trois modalités » décrites qu'il repère avec cette difficulté qu'elles sont toutes nommées « jeu » – « *libre* » ou « *dirigé* » – alors qu'elles recèlent des différences importantes et parfois relèvent d'une hybridation complexe indiquée par les variations de la jouabilité. À une autre échelle « intermédiaire », ce chapitre transpose ces modalités de rencontre au niveau de l'organisation d'un accem. Pour forcer le trait, on peut tisser un lien entre les processus de pédagogisation-ludification – et leurs composantes – avec le processus de dé-formalisation et ses trois dimensions retenues et, plus précisément les critères qui déclinent la forme de la configuration du « modèle colonial » apparu dans les années 1950.

Si le quotidien de Tulipe, la succession de séquences routinière réifiée dans une « *journée-type* » n'est autre que sa poursuite, on peut légitimement se demander comment se réalise cette rencontre dans des configurations différentes, plus ou moins formalisées. L'approche « formale » déployée étaye ainsi notre enquête pour étudier les conditions de ces rencontres et comprendre « la variété des stratégies d'enchevêtrement ou d'articulation » (Brougère 2010, p. 56) entre les formes ludiques, plus ou moins transmogrifiées, et des formes animatives, plus ou moins formalisées de manière éducative. Entre l'enchâssement, la combinaison hybride et l'éventuelle superposition, qu'en est-il ?

Pour ce faire, et dans la continuité de l'induction analytique en sélectionnant des cas négatifs, les deux chapitres suivants plongent dans quatre autres terrains pour souligner les distinctions avec la configuration – typique du « modèle colonial » – de Tulipe (et en partie de Roseraie) avant de reprendre les points communs [27] et des question semblables au « semi-loisir » des enfants dans le chapitre conclusif de cette partie. S'il y a un risque inhérent à réifier une opposition artificielle selon deux types, l'emploi du pluriel et le dernier chapitre de cette partie viennent rappeler les ancrages processuel et dynamique de l'analyse dans un second temps.

27. Pour rappel méthodologique, on suit ici une « démarche comparative » relativement ordinaire (Rostaing 2012) si ce n'est qu'on se distingue de la *grounded theory* de Glaser et A. L. Strauss (2010) et A. L. Strauss et J. Corbin (2004). Sur ce point et sans rentrer dans une discussion conséquente, on s'autorise à renvoyer à d'autres travaux centrés sur cette question (Tavory et Timmermans 2009, 2013 ; Timmermans et Tavory 2012) et, en particulier à l'article de Trouille et Tavory (2016) à propos des comparaisons intersituationnelles.

6.4.1 Formes loisives

Avant tout, l'usage de ce néologisme, que n'aurait pas renié Lafargue (1883), comble l'absence d'un qualificatif pour renvoyer au loisir et à sa forme définie précédemment – de la même façon que « ludique » renvoie au « jeu » – et, avec une ironie légère, à l'oisiveté [28] que ne permet pas l'adjectif récréatif. Pour le dire autrement, le prochain chapitre investigue deux terrains, Pralognan et Courcelles, dont la formalisation (de la forme animative) se rapproche de la forme sociale du loisir. Sans devancer l'enquête des situations observées pour montrer ce rapprochement, il convient de justifier leur constitution comme cas négatifs – un contexte et des contenus moins formalisés « éducativement » – grâce aux travaux qui leur ont été consacrés au filtre du jeu.

En premier, concernant la « pédagogie de la liberté » établie à Courcelles, l'avant-propos de Bernard Bier mentionne une « pédagogie du jeu » pour un ouvrage qui aurait pu s'intituler « Viens dans ma colo, tu pourras jouer ! » (J.-M. Bataille 2007a, p. 3). À défaut de « *journée-type* » présentée dans l'ouvrage, comment résumer la formalisation du contexte en quelques lignes ? Le mode d'organisation peut se résumer par la volonté de « recréer une ambiance familiale », un « esprit de famille » en suivant les « habitudes familiales » (J.-M. Bataille 2007a, p. 69) bien que cette « maison » héberge une centaine de personnes.

En second, pour les pédagogies de la décision conduites à Pralognan, il serait trop long de parcourir ici l'ensemble des travaux qui documentent cette configuration atypique depuis les ouvrages de Houssaye (1977, 1995a, 2005a) poursuivis par J.-M. Bataille (2010a,b) et Bocquet (2012, 2018). Mais on peut avancer sans ambages qu'elles ont été conçues et expérimentées en opposition au « modèle colonial » en substituant le « pouvoir de décision » au « pouvoir de choix » accordé aux enfants par Houssaye (1995a, chapitre 4). Dans le « tableau final » (Houssaye 1995a, p. 231-232), la matrice fixe une caractéristique particulière des pédagogies de la décision avec la centration sur les « jeux spontanés ».

Ces quelques informations suffisent à éveiller un intérêt suffisant pour observer des séjours fonctionnant selon les invariants des pédagogies de la décision ou les principes de la pédagogie de la liberté. En ce sens, le prochain chapitre interroge le « primat de la forme ludique » (Brougère 2010, p. 58) dans une organisation, c'est-à-dire l'adoption d'une jouabilité élevée qui déborde, *a priori*, les cadres marginaux habituels accordés aux « *jeux libres* » durant le récréatif « *temps libre* ». Plus avant, c'est aussi l'occasion d'imaginer un cas limite où la « domination de la forme ludique » (Brougère 2010, p. 60) imposerait sa formalisation en parcourant d'autres institutions telles la ludothèque ou le terrain d'aventure.

6.4.2 Formes éducatives

À l'inverse des formalisations précédentes proches de la forme du loisir, peut-on concevoir un mode d'organisation d'un accem qui serait plus formalisé que le « modèle colonial » ? Tant au niveau du contexte suivant les caractéristiques détaillées ci-dessus que des contenus et des pratiques ludiques réalisées ? En se rapprochant d'une formalisation éducative quasi scolarisée, qu'advient-il des pratiques animatives comme des pratiques ludiques des enfants ? Telle est la question d'un prochain chapitre à partir de deux autres terrains, Sciences & Loisirs

28. Le rapprochement n'est pas insensé, si on suit une des entrées du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (cnrtl) définissant une personne oisive : « Celui, celle qui est habituellement désœuvré(e), qui n'a pas d'occupation précise et dispose de beaucoup de loisirs ».

et Gardenia. Même si cela a déjà été pointé, on tient à rappeler qu'il s'agit dans le même temps d'éviter une opposition dichotomique simplifiante entre les tenant·e·s moralement incontestables de « la liberté [29] » et des « *jeux libres* » (voir section 1.2.2 page 45).

Le premier terrain cible les effets de la formalisation des contenus durant le « *stage* » organisé par Sciences & Loisirs sur le « *thème* » des microbes. Avec pour objet principal la vulgarisation des sciences, l'animation scientifique développée par cette association vise moins des pratiques généralistes [30] qu'une certaine forme de spécialisation en donnant accès, souvent par le suivi d'un protocole expérimental, à des savoirs technologiques et des savoirs scientifiques (Sousa do Nascimento 1999). Dans l'étude des pratiques animatives de trois associations, Sousa do Nascimento, Weil-Barais et Davous (2002) interrogent notamment les formes d'action dont le caractère différent de la démarche éducative – voire les similitudes aux situations scolaires – et, en creux, un processus de ludification peut émerger (Pelay 2011). Le second terrain se centre principalement sur les conséquences de la formalisation du contexte selon les trois dimensions décrites dans la section précédente, sans que les contenus proposés divergent des « *activités* » ordinaires observées à Tulipe.

Le chapitre est l'occasion de saisir comment s'enchâssent des formes ludiques au sein d'une formalisation éducative plus poussée et à la jouabilité restreinte tout en restant dans le cadre réglementaire des accem. Au-delà de ce dernier, la configuration étudiée devient comparable à d'autres institutions qui reposent sur des formalisations semblables comme les classes de découverte.

6.4.3 Interlude

À la lecture de ce chapitre, on peut se méprendre sur la tournure structuraliste de l'analyse « formale » proposée après une deuxième partie résolument interactionniste. Est-ce à dire que l'étude des formes ludiques est supplantée par l'étude des formes animatives et leurs relations aux formes éducatives ? On profite de cet interlude – judicieusement placé – pour préciser le propos par un détour goffmanien et sa réponse, fameuse, à la recension de Denzin et Keller (1981). Depuis sa thèse (E. Goffman 1953) jusqu'à sa dernière conférence en tant que président de l'asa en 1982 (E. Goffman 1983b), E. Goffman (1988a) n'a cessé d'explorer « l'ordre de l'interaction » (E. Goffman 1989b ; Perreau et Cefaï 2012), une réalité *sui generis* vue mais non remarquée jusqu'alors du fait d'une « situation négligée » (E. Goffman 1964), en forgeant un ensemble de concepts dont la deuxième partie a montré leur heuristicité.

Si ce qu'il se passe en situation (les interactions) comme la situation (son ordre) ne peuvent être une application déterminée par un ordre social, E. Goffman (1981b) refuse et récuse explicitement l'étiquette de l'interactionnisme symbolique. Comme le rappellent Cefaï et Gardella (2012, p. 258) : « Toute la difficulté de Goffman se joue là et interdit les lectures de type "interactionniste" ou "structuraliste". » Qui plus est, il reste particulièrement évasif quant à l'articulation de cet ordre situé et l'ordre social en usant de l'expression « couplage flou » (*loose coopling*) (E. Goffman 1983b, 1988a). Entre les arrangements ponctuels et l'ordonnancement de l'institution totale, on considère ici un « ordre institutionnel [31] » à un

29. On rejoint ici la critique sociologique portée par Lahire (2017) à la notion de « liberté » et de ses attraits.

30. Les travaux de Busy (2007, 2010) quant aux savoirs et ce qui est enseigné dans les accem apportent des éléments sur ce point et sont discutés plus avant.

31. Cette perspective exploratoire s'est depuis peu affirmée grâce à la découverte d'un papier non publié de V. Dubois (2013).

niveau intermédiaire qui est, à la fois, constitué par la sédimentation – ou la cristallisation durkheimienne – des « rites de la vie quotidienne » et cadre ou scripte l'interprétation des interactions à venir.

Ce « situationnisme méthodologique » reste la spécificité goffmanienne (Joseph 2002, p. 10). Entre les tenants du *micro* et du *macro*, on se propose de tenir et d'étendre cette perspective dans la troisième partie en clarifiant ce « flou » du couplage par l'examen de plusieurs modes d'organisation d'un ACCEM c'est-à-dire plusieurs formalisations des configurations régissant les inter-actions entre les animatrices et les enfants. De ce fait, les prochains chapitres s'appuient, encore, sur l'observation des pratiques – plus ou moins – ludiques enfantines et animatives et leurs ajustements comme leurs arrangements dans différents fonctionnements divergents du « modèle colonial ». Enfin, cette ouverture de la focale autorise aussi des comparaisons avec d'autres institutions, documentées avec des données de seconde main afin d'étendre les théorisations construites dans le dernier chapitre.

Chapitre 7

Formes animatives et formes loisives

> Le loisir [...] 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
>
> Brougère (2005b, p. 137)

Courcelles jour 4

11h20. Dans le pré, il reste encore une jeune fille. D'ailleurs, Vinciane vient d'arrêter de suivre et d'attraper les poules, de les « *caresser* » selon elle. Roxane vient de lui demander d'aller « *quitter son pyjama, tout mouillé* » par la rosée du matin et de s'habiller pour la journée. Elle opine.

11h58. Dehors, Roxane et Julie remarquent que la robe qu'a mise Vinciane tombe régulièrement, plutôt ses bretelles. Elles lui ont fait plusieurs fois la remarque, mais ça ne la dérange pas, voire « *elle adore ça* » selon Julie, quand ça tombe. Elle rigole aussi de la combinaison entre la robe et les bottes, mais ça ne la dérange pas beaucoup plus. Elle suit toujours les poules dans le pré.

12h14. Sous la tonnelle, les enfants mangent et il y a toujours la queue pour partir manger avec les « *plateaux trappeur* ». Vinciane mange à côté de la caravane, assise sur un rondin, et elle donne des frites aux poules. [...]

Les poules et Vinciane sont une parfaite introduction pour ce chapitre ainsi qu'une illustration de la « pédagogie de la liberté » revendiquée par l'association organisatrice du séjour à Courcelles. Cette séquence prête à sourire mais cette rencontre n'est ni fortuite, par sa récurrence durant la journée et les jours suivants, ni préparée par un quelconque programme organisé par l'équipe d'animation. Par ailleurs, ces poules ne sont pas les seuls animaux présents et on pourrait citer les rencontres avec Princesse, la chatte d'une voisine, les poneys ou les récents moutons[1]. En écho aux coccinelles invisibles de Tulipe, on peut légitimement s'interroger quant aux conditions situationnelles qui accordent la possibilité à une jeune fille de passer quelques heures avec deux poules. Moins trivialement, ces dernières interrogent la distribution des engagements comme l'allocation des ressources, vue leur accessibilité, et plus largement, de la forme de la configuration mise en place à Courcelles.

1. Sans ironie aucune, les animaux « ont pris une place de plus en plus grande » dans les séjours dirigés par Houssaye (1995a, p. 223) et ce n'est peut-être pas un hasard.

Pralognan jour 7

13h15. À table, je discute avec Alban de mes « *premières impressions* » et surtout par rapport à d'autres colos. Autre relation, autre ambiance. Je donne l'exemple de Tanguy, content d'avoir pu conserver toutes ses affaires non récupérées. D'autres jeunes participent à notre conversation et Élodie intervient : « *Qu'est-ce que ça t'apporte ? – Plus de liberté…* [hésitante] *? – Mais cette liberté, elle t'apporte quoi ? – Ben… vu que c'est toi qui a proposé l'activité, tu l'aimes forcément, t'as envie de participer* » répond Tanguy. Et elle persiste : « *À ton avis, pour nous, c'est plus facile ou c'est plus compliqué ? – Plus compliqué… – Quand, quelqu'un annule au dernier moment, il faut tout refaire… – Ouais* ». C'est difficile de faire autre chose qu'approuver à cette « *question* ». Continuant sur ces questions fermées, l'infirmière enchaîne : « *Est-on mieux dans cette colo-là ou dans les autres ? – Dans les autres… – Pas forcément* ». Alban aborde la « *liberté entre jeunes et animateurs* ». Tanguy préfère nettement celle-ci parce que « *on peut se lever quand on veut, on peut ne pas manger, on peut se lever quand on veut, et il insiste, on est pas obligé de participer aux activités* ». Il va jusqu'à dire que Théo « *devrait être le directeur de l'AJD* ». Le ton est convaincu même s'il y mêle un peu d'humour.

Lors d'un repas à Pralognan, la discussion engagée par Alban est l'occasion d'un échange nourri – surtout alimenté par les interrogations insistantes de Élodie – quant aux spécificités du mode d'organisation du séjour dont Tanguy donne un aperçu précisé de la vague notion de « liberté ». Si l'on retrouve l'incontournable « *activité* », elle semble occuper une place différente qui engendre des complications pour les animatrices. Incidemment, on peut poser des questions similaires à la configuration et les formalisations des séquences du repas, du lever ou du coucher au sein des pédagogies de la décision en comparaison à celles observées à Tulipe.

Comme annoncé, ce chapitre s'efforce de présenter deux cas négatifs à la configuration de Tulipe en explorant la « pédagogie de la liberté » (J.-M. Bataille 2007a) et les pédagogies de la décision (J.-M. Bataille 2010a ; Bocquet 2018 ; Houssaye 2005a). Se définissant comme des alternatives à la forme sociale dominante, le « modèle colonial » (Houssaye 1989), la première section applique l'analyse formale présentée dans le chapitre précédent à ces deux configurations partageant des traits communs dont une jouabilité élevée. Point de départ, cette moindre formalisation des pratiques ludiques introduit l'analyse d'un mode d'organisation qualifié de fluide [2] que ce soit en considérant les dimensions spatiotemporelles ou relationnelles.

Pour autant, cette configuration loisive n'est pas sans incidences sur les pratiques animatives, notamment en ce qui concerne leur « *vrai boulot* » (Bidet 2011) défini dans la deuxième partie (voir section 5.2 page 155). La seconde section se focalise sur les perturbations subies mais aussi les stratégies employées par les animatrices pour tenir des situations dont la définition et la configuration ne sont plus uniquement de leur ressort. Pour finir, et dans certains cas, il est possible d'observer une voie de résolution au « mystère de l'activité conjointe » (voir section 3.4.3 page 111) soulevé à Roseraie à travers le côtoiement, une modalité d'engagement particulière des animatrices avec les enfants. Afin de décrire au mieux les variations, ce chapitre repose fortement sur les données empiriques.

2. À titre de rappel, et en particulier à Courcelles, la configuration du séjour a nécessité une adaptation conséquente de ma position d'observation (voir section 1.1.2 page 31).

7.1 La fluidité d'une organisation inconstante

Pralognan jour 2

15h10. Ayant attendu le silence et l'attention en montrant son envie de parler en agitant la main, Théo présente « *le cadre de la fin de journée : tranquille* ». Il y aura le « *choix des chambres* » et une « *séparation entre les filles et les garçons* » mais elles ne sont ni attitrées ni établies. L'annonce de la « *visite médicale* » en refroidit quelques-uns et quelques exclamations s'échappent : « *Oh non…* » Il y aura le goûter et le repas dans la foulée. Pour le lendemain matin, il n'y a pas d'horaire de lever ce qui étonne un jeune garçon, cheveux mi-longs, jean baggy et sweat ample. « *Sérieux ?* » lance-t-il.

16h48. Théo vient me raconter la réaction de Tanguy qui s'est étonné de ses réponses à l'arrivée. Il lui a demandé « *à quelle heure vous nous levez le matin ? – Quand vous voulez ou si vous venez nous demander de vous réveiller – Quoi ? Vous nous prenez pas la bouffe, vous nous laissez les téléphones et vous nous réveillez pas ? Mais c'est la fête !* » rigole Théo. A priori, Tanguy avait déjà fait dix ans d'AJD mais c'était bien la première fois qu'on lui accordait « *ces droits-là* ». « *Le pauvre !* » et on rigole.

L'exclamation de Tanguy résume, d'une part, le caractère atypique du mode d'organisation adopté à Pralognan, au regard de ses nombreuses années d'expérience, et d'autre part, des variantes aux formalisations des séquences repérées à Tulipe. Que ce soit pour le lever, et donc les horaires ou l'accès aux ressources personnelles, la configuration prend une nouvelle forme. Cette forme qualifiée de « loisive » se réfère à la définition de Yonnet (1999, p. 77) concernant le loisir :

> Le loisir ne définit a priori aucun contenu d'activité, seule 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. […] C'est la possibilité, ou la permission, de faire ce que l'on veut, une fois achevé ou suspendu le faire-obligé ou le faire-contraint.

En ce sens, la forme loisive est marquée par l'absence de contenus formalisés mais elle n'est pas pour autant informe. Si les contenus ne sont pas définis, ou plutôt à définir, le contexte est aussi à façonner ou à modeler, à former. Les sections suivantes montrent que dans chacune des dimensions retenues (spatiale, temporelle, relationnelle), les enfants et les jeunes initient des pratiques (ludiques) dans un contexte qu'ils peuvent transformer. Avant de plonger dans le détail de l'analyse formale, on effectue un bref détour par les formes ludiques observées.

7.1.1 Un hospitalité familière

Largement documentées par leur fondateur, les pédagogies de la décision considèreraient le « jeu libre » comme un « invariant » (Bocquet 2012, p. 43). Depuis la « fureur des jeux libres » jusqu'à l'occupation des journées entières du Pouldu en 1980 (Houssaye 1995a, p. 104-106), leur présence se confirme ensuite à Moliets en 1983 jusqu'à interroger l'encadrement. Les « jeux spontanés des enfants » deviennent une fondation des projets suivants en Normandie avant de s'imposer [3] les premiers jours du séjour à Asnelles dans les années 1990 (Houssaye 1995a, p. 141-143, 189). Sans surprise, les « jeux libres » continuent de prendre une place

3. En écho à la critique précédente de cet oxymore, cet usage confirme l'analyse de Brougère (2005b, p. 82-83) invoquée précédemment considérant que libéré ou non, la situation ludique reste une construction adulte.

prépondérante [4] dans les expériences menées à Locmaria-Plouzané où il conclut par un appel à « libére[r] le jeu » (Houssaye 2005a, p. 303-304). Qu'en est-il de la « pédagogie du jeu » de Courcelles ?

Courcelles jour 3

19h48. Dehors, sous la tonnelle, Jasmine, Iris et Rachel discutent de quelque chose qui semble très sérieux. Alors que je m'installe à une table voisine, mon carnet sous les yeux pour écrire, elles me demandent à voir mon écriture, et elles s'étonnent de sa taille. Elles « *préfèrent attendre ici car, en haut, il y avait trop de guerre* ». D'ailleurs, Iris et Jasmine me disent qu'elles « *sont dans la même famille d'accueil* », et me racontent qu'elles sont « *déjà parties en colo au Cap d'Agde* [où] *il y avait des horaires, des boums, des soirées pyjama* [et] *il fallait se laver, goûter, manger* » et d'autres exemples trop rapides. Elles « *préfèrent être ici* », comme ça elles « *peuvent faire ce qu'elles veulent* ». Ninon passe les voir et leur dit qu'elles « *peuvent aller manger* ». Mais elles n'ont « *pas encore envie* ». Iris continue et me parle entre autres du placement, de sa tata, de son grand-père mort, de sa mère alcoolique… On discute de leur recette préférée, dont celle de l'œuf cocotte ou encore celle du fondant au chocolat, qu'elle « *fait tous les dimanches* ». D'ailleurs, Rachel – grande habituée du séjour – leur affirme qu'elle « *peut le faire ici aussi* » … Iris semble étonnée.
19h56. Jasmine annonce qu'elle va demander à faire « *une nuit à la belle étoile avec Rachel* », avant de partir. D'ailleurs, j'évoque aussi la possibilité de changer de chambre… tandis que Louise nous rejoint, elle vient parler de la « *sortie en VTT qui devrait être possible* ». Iris me dit qu'elle « *aime bien ici car on peut demander et faire ensuite, quand c'est possible* ». J'opine.

Ce long échange avec des jeunes filles est certes une illustration des traits caractéristiques concernant la configuration mise en place différant, par comparaison, d'un autre séjour au Cap d'Agde. Mais, au-delà des pratiques ludiques, elle donne à voir les nombreuses possibilités d'action offertes par le fonctionnement justement reconnue par Iris. Que ce soit dans la confection d'un gâteau, la réalisation d'une nuitée à l'extérieur avec sa copine ou une balade en vélo, les ressources accessibles et disponibles peuvent paraître étonnantes si on ne considère pas une organisation où « l'activité est seconde pour l'organisateur » et s'épargne « les contraintes que cela engendre » (Claude 2008, p. 4).

Sans l'explorer de manière aussi détaillée qu'à Tulipe, les prochaines sections montrent la jouabilité extensive des situations observées à Pralognan ou Courcelles en reprenant les apports des chapitres précédents.

Des pratiques multiples

Courcelles jour 8

8h13. Le temps de la préparation, il y a trois enfants qui sont déjà dans la salle à manger et huit qui lisent dans la bibliothèque. La plupart lisent des bd – Jasmine, Charlotte, Sacha, Enzo, Willana – ou des petits livres – Bertrand, Augustine – tandis qu'Alexis tresse un bracelet d'élastiques. […]

jour 3

17h01. Dehors, les poules sont avec les plus âgés toujours installés sur les couvertures sous les arbres… À côté, la partie de foot est en cours avec des enfants qui passent dans le coin trappeur et ressortent. Il y a aussi des enfants au cirque, comme dans les couloirs. La maison est bien remplie et il y a toujours de nombreux déplacements.

jour 9

21h45. Dans la salle de jeux, pour deux animateurs qui font une partie de *Quoridor* avec deux enfants, il y a une multitude d'espaces utilisés par les autres : dînettes, *Lego*, poupées, l'établi de

4. Sans hasard, est cité Brougère (1995) qui lui-même cite *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ?* en des occasions précédentes (Brougère 1997a, 1999b) avant une contribution (Brougère 1999b) dans un dictionnaire dirigé par Houssaye (1999).

bricolage, les *Kapla*. Bref, cela foisonne avec une bonne quinzaine d'enfants.

Exemples parmi de nombreux autres, ces trois scènes ne visent qu'à montrer la diversité des pratiques ludiques entamées par les enfants ; autant d'engagements parallèles qui dénotent l'absence d'engagement dominant et principal établi par les animatrices. On avait souligné dans la « *journée-type* » de Tulipe la récurrence des rituels d'ouverture et de fermeture – signal, rangement, regroupement – lors de l'enchaînement de cadres séquencés au fil des horaires. Or, et à quelques variantes près, on observe rarement ces tentatives d'animatrices pour unifier les cours d'action de « tout-le-monde », de l'ensemble des enfants.

Courcelles jour 10

17h30. Julie et Jules viennent de « *trouver la maison très calme* » mais c'est dû aux nombreuses sorties. Ils sont une petite dizaine au cirque, Aloïs et Alison dans la salle de jeux et quelques-uns au coin trappeur comme au brico : en tout une quinzaine. En fait, une bonne vingtaine sont « *en sortie* » après vérification des fiches de la pêche, de la grotte et du vélo.

À défaut de regroupement régulier, une animatrice – ici Julie – est chargée d'assurer le rôle de « *sécu* » consistant à « se déplacer dans la maison, dans toute la maison, en passant par toutes les pièces sans exception, pour voir ce qui se passe » (J.-M. Bataille 2007a, p. 75). Devant l'impression de foisonnement, il est souvent question d'ambiance pour qualifier l'état de la « *maison* » – « *tranquille* » (jour 6, 9h47) et parfois « *bizarre* » (jour 9, 13h54) – selon les multiples pratiques enfantines. Brièvement, la diversification des cours d'action prend le pas sur le processus d'unification dont on avait montré le rôle dans la restriction de la jouabilité d'une situation.

Des pratiques solistes

Courcelles jour 12

10h34. Dans la salle à manger, Céline est en train de ranger le petit-déjeuner… mais Axel doit se déplacer sinon, elle ne peut pas nettoyer les tables. « *Je peux pas tout ranger… si des enfants mangent encore* » dit-elle à Karine. Axel prend son temps devant son bol de céréales tout en lisant une bd.

14h52. Dans la salle à manger, Pauline est allée discuter avec Axel et elle lui demande « *si ça va bien ?* » et si « *il aime lire ? – Oui aucun souci* » répond-il simplement. Il est toujours assis sur le canapé plongé dans les bandes-dessinées. Un tas est posé à côté de lui. L'animatrice s'en étonne encore et toujours. D'ailleurs, il continue sa lecture, imperturbable.

15h10. À une autre table, Pauline discute avec Marion et Floriane qui sont déguisées… et animatrices chargées des couloirs. Elle leur demande de « *voir* » avec Axel « *pour qu'il se déguise… car c'était son projet* » rajoute-t-elle après une légère hésitation. Après plusieurs tentatives, les deux animatrices essuient plusieurs refus du garçon greffé au canapé. Rien n'y fait… il est bien vissé à sa bd.

En écho à Vinciane accompagnant les poules, Axel semble particulièrement absorbé dans ses lectures au grand dam de la persévérance de Pauline, plutôt admirable face au refus systématique du garçon à différentes occasions au cours de la journée. Dans la continuité de la multiplicité des cours d'action parallèles, cette scène confirme un autre trait de l'hospitalité de la « *maison* », invitant à prendre place, à s'approprier les lieux ou les ressources mises à disposition. Même si on revient plus avant sur l'insistance de l'animatrice, il semble que

l'engagement d'un enfant peut se perpétuer c'est-à-dire sans interruption ni alternance imposée par un changement de cadres et de définition de la situation.

Courcelles jour 6 15h43. Alors que j'effectue un tour, je retrouve Flore assise dans l'escalier qui demande à voir mon carnet. S'ensuit une longue discussion avec elle, qui est « *toujours triste* ». Elle me dit qu'elle a « *hâte de rentrer chez elle…* » En plus, « *ses copines* » – de sa chambre – « *rentrent chez elles ce samedi* » donc elle va « *rester seule* ». En plus, elle me raconte qu'elle a déjà « *eu une mauvaise expérience* » sur une autre « *colo poney* » où elle n'avait pas de copines et avait fait une chute. Les copains c'est important. Puis Gaya, qui essaye de la réconforter, explique « *comment on se fait une copine* » : elle a « *demandé à sa chambre qui voulait être sa copine…et c'était fait* ».

jour 8 14h50. Sous la tonnelle, je me réinstalle à une table. Ilan semble attendre à côté des cailloux, assis sur la bordure de l'herbe. Il en ramasse et il en jette plus loin. A priori, ça sent l'ennui.

Toutefois, et par contraste, la tristesse exprimée de Flore et l'ennui perceptible d'Ilan apparaissent d'autant plus que ces enfants esseulés par l'absence d'affinités électives pouvaient être rassemblés et invisibilisés dans le groupe à Tulipe ou à Roseraie. Mais ces deux cas rappellent que de nombreuses possibilités d'action peuvent générer de l'inquiétude voire de l'anxiété lorsqu'elles surpassent les perspectives d'une personne (Csíkszentmihályi et Bennett 1971, p. 45). Autrement dit, une jouabilité élevée possède un revers sans le support de copains et de copines.

Une jouabilité dispensée

Pralognan jour 8 23h05. Théo me raconte le jeu de la patinoire que j'avais déjà remarqué : se piquer le bonnet et à se faire des passes…Ce qui a donné lieu à quelques courses-poursuites, comme la dernière fois. Il me raconte qu'en parallèle il y avait une autre colo où les animateurs tentaient de « *lancer un jeu collectif* » mais les « *enfants ne comprenaient pas et se faisaient reprendre à coup de sifflet* ». Et notamment « *quand ils commençaient à s'amuser et à jouer* », selon le directeur. Apparemment, il me dit que les jeunes de l'ajd l'ont fait remarquer aux anims et Théo veut d'ailleurs en discuter avec Ronan et Jean qui étaient présents.

Cette situation rapportée par Théo donne l'opportunité d'une comparaison entre ces deux formalisations ludiques dorénavant connues affichant un degré de ludicité variable malgré un contexte similaire. D'un côté, on identifie partiellement, à partir des informations transmises, une forme ludique animative d'un « *jeu dirigé* » réunissant l'ensemble des enfants au signal d'un sifflet et des difficultés quant à l'adoption d'une attitude ludique. D'un autre côté, on soupçonne un jeu initié par des jeunes – comme à une autre occasion (jour 6, 22h04) – qui ne semble concerner qu'un nombre restreint de participant·e·s, c'est-à-dire en parallèle d'autres cours d'action mais surtout une attention portée à leur degré d'engagement.

Courcelles jour 2 00h51. Émilie interroge Pascal sur l'organisation de la soirée, pendant laquelle il va y avoir un événement et deux soirées pyjama. « *Est-ce que tous les coins sont ouverts ?* » Il confirme, parce que « *tous les enfants ne sont pas forcément dedans, et ils ne sont pas obligés de participer…* » Et il précise que si jamais « *il n'y a pas d'enfants, les anims peuvent très bien commencer à ranger les coins* ». « *Ah bon…* » répond Émilie qui semble étonnée.

jour 5 23h16. Pour la salle de jeux, Pauline pense que « *on ne va pas assez vers les autres jeux que les jeux de société* » et qu'il y a « *matière à faire avec les Lego ou la dînette* », elle a plein d'idées de « *défis* ».

D'ailleurs, ce soir, pendant l'attente du spectacle presque obligatoire, beaucoup d'enfants sont allés s'installer dans la salle et PAULINE énonce qu'ils ont « *beaucoup joué* » dans les différents espaces « *sans forcément que les anims soient présents* ». […]

Ces deux scènes montrent une attention soutenue à Courcelles pour maintenir un nombre élevé de ressources accessibles et disponibles. La première avec la conservation de « *coins* » ouverts en maintenant la présence d'animatrices qui permet à des enfants d'initier des pratiques parallèles malgré la prévision de trois engagements principaux. Moins volontairement, la deuxième dévoile la modalisation de l'attente d'un spectacle par l'investissement de la salle de jeux voisine même en l'absence d'animatrices. Autrement dit, on retrouve la configuration théorisée précédemment marquée par la triade « duplicité-diversification-augmentation » quand il y a plus d'engagements enfantins – dans un rassemblement multifocalisé – que d'animatrices coprésentes mais selon une variation encore moins formalisée : plusieurs rassemblements suivent leur cours dans différents lieux où les animatrices ne sont pas forcément présentes.

Si cette configuration se limitait au « *temps libre*[5] » à Tulipe, on remarque qu'elle s'étend à de nombreuses séquences à Courcelles et Pralognan contrairement à la configuration au *ratio* unitaire que l'on observe plus rarement. Pour explorer la formalisation du contexte de ces engagements multiples, les sections suivantes s'attardent sur les dimensions spatiale, temporelle et relationnelle.

7.1.2 Un mouvement d'ouverture

Courcelles jour 6 11h02. À la tonnelle, ROBIN passe voir KARINE, partie fumer, pour lui donner le décompte des enfants qui sont présents dans les différents coins. La somme arrive à 29 alors qu'il y a 45 enfants en tout dans le séjour, après vérification. La directrice pensait qu'il y « *en avait moins* ».

jour 11 20h52. Alors que je reviens sous la tonnelle, FLORIANE semble inquiète devant sa tablette et son tableau : « *Je ne sais pas où sont les enfants !* » Elle stresse un peu en attendant les informations du « *sécu* » en vadrouille.
20h54. ROBIN revient pour dire « *qu'il y en a beaucoup au trappeur : sept* ». Ça fait beaucoup, effectivement… sur la cinquantaine de présents. FLORIANE tente de « *gérer le bordel partout* » et elle presse les « *dispos* » qui viennent de finir de manger « *de se dépêcher d'aller dans la maison* ».

De manière contre-intuitive, la gestion de l'espace n'émerge qu'en creux dans les scènes précédentes où la localisation approximative des enfants étonne la première directrice et provoque une urgence autrement stressante à FLORIANE, la « *coordo* » de la journée chargée d'assurer son déroulement « au service du bien-être de tous » (voir J.-M. BATAILLE 2007a, p. 75). En l'absence de signal d'interruption ou de rassemblement ou d'autres techniques de cadrage liées à une distribution alternée des engagements, que peut-on retenir de la gestion spatiale à Pralognan et Courcelles ?

5. Précision utile, celui-ci se déroule lors de l'ouverture et la fermeture, pour l'essentiel.

Une circulation incessante

Courcelles jour 3

09h44. Encore des arrivées au compte-goutte dans la salle à manger pour le petit-déjeuner. PASCAL demande « *si ça zone ou non* » à son sécu. A priori non. « *Ça brasse au cirque, un au trappeur, personne au brico… quelques-uns dans la salle de jeu* ». Point de situation utile pour moi.

20h30. Dans les couloirs à l'étage, il y a pas mal de va-et-vient entre les chambres et surtout entre des filles et des garçons qui parlent d'« *histoires d'amours* » entre certains et certaines… Histoires qui deviennent surtout des poursuites dans les couloirs, des portes fermées ou claquées.

jour 10

00h13. ÉMILIE propose de « *condamner une porte dans la salle chaumière pour éviter les allers-retours des enfants* » et limiter « *tout le bazar des entrées et des sorties* ». KARINE reprécise une « *règle habituelle* », selon elle, que « *sans animateur, ils ne peuvent pas rentrer* » dans une salle. […]

Que ce soit les « *entrées ou les sorties* », les arrivées au compte-goutte ou les va-et-vient entre les lieux du bâtiment, ces expressions indiquent une même constance de la circulation des enfants ; celle qui donnait quelques sueurs à FLORIANE dans les scènes introductives et contre laquelle ÉMILIE propose une possible restriction. Comme souligné dans l'ouvrage, « ce sont donc les animateurs qui restent en poste fixe et les enfants qui circulent librement dans la maison » (J.-M. BATAILLE 2007a, p. 75). En d'autres termes, on peut traduire cette circulation par la garantie d'une accessibilité élevée des différents lieux du bâtiment.

Courcelles jour 10

10h04. Je m'étonne. ÉMILIE revient voir JULIE, sur le ton de la plainte, alors qu'elle « *n'a personne et qu'il fait vraiment froid dehors* ». Du coup, elle « *hésite à fermer le coin* ». JULIE refuse de le faire et lui demande de « *se couvrir* » avec une veste ou un K-way. L'animatrice insiste parce que le poste du trappeur, c'est aussi « *permettre aux enfants d'aller dans le pré* », à l'extérieur.

jour 7

10h08. JULES revient de manière pressée et parle d'un ton un peu stressé pour demander au coordo, CYPRIEN, si : « *le trappeur est ouvert ? – Non, c'est IRÈNE qui ouvre… – Il y a trois enfants dehors… – Sérieux ?* » et il repart en se dépêchant vers l'extérieur et le pré. Surprise.

Ces deux scènes supplémentaires montrent jusqu'où s'étend cette accessibilité et, peut-être, malgré les animatrices. Contrairement à l'exclusivité de Tulipe ou Messal, les enfants peuvent vadrouiller à l'intérieur du bâtiment mais aussi aisément accéder à l'extérieur obligeant CYPRIEN à quelques ajustements précipités. On note la même possibilité accordée à Pralognan à plusieurs reprises lors d'une partie de foot (jour 2, 15h58) ou de volley (jour 4, 13h52). Par ailleurs, et à plusieurs reprises, quelques animatrices regrettent à Courcelles que les enfants puissent entrer dans la « *salle des anims* » trop facilement « *avec beaucoup d'assurance* » (jour 12, 00h14) et d'autres s'étonnent à Pralognan que les jeunes puissent entrer dans le « *bureau* » (jour 2, 11h24) au début du séjour.

Courcelles jour 3

17h14. Début de la partie de base-ball annoncée par ÉLINE… qui coïncide, étrangement, avec le début de la pluie. Pour autant, ça ne dérange pas l'animatrice qui danse et gigote toujours dehors. « *Ça fait du bien !* » clame-t-elle en ouvrant les bras vers le ciel avec un grand sourire. J'en suis presque étonné.
17h19. Tout de même, après quelques humidifications il y a une « *pause K-way* ». ÉLINE confie qu'elle ne « *voudrait pas qu'ils soient malades ce soir* ». Les enfants partent en courant vers leur chambre et certains râlent ou prétextent qu'ils n'en ont pas. « *C'est pas grave, on peut en prêter !* » leur précise l'animatrice en faisant référence à « *des exemplaires* » dans la salle des anims. Ils et elles y vont…

Poussant l'induction analytique, la pluie qui déclenchait inévitablement le signal d'un rassemblement à Tulipe ne semble pas troubler le déroulement d'un jeu animé dans le pré. Ce contretemps météorologique est minimisé par la mise à disposition de ressources vestimentaires imperméables mais il convient de constater, au-delà de l'organisation prévue, des divergences selon les animatrices, comme Émilie qui dans la séquence précédente se plaignait de la température ressentie (jour 10, 10h04).

La permanence de la polyvalence

Courcelles jour 1 17h03. Le bâtiment peut sembler immense pour accueillir seulement une cinquantaine d'enfants et une bonne vingtaine d'adultes. Sur près de 1500 m², la « *maison* » offre différents espaces. Une première division concerne le rez-de-chaussée avec les salles divisées par fonction – cuisine, réserves, bureaux, activités diverses dont cirque et ludothèque, infirmerie – avec quelques chambres et des sanitaires et l'étage qui regroupe la majorité des chambres et une bibliothèque, une salle de musique et une salle vide parfois transformée en salle de jeux. Le « *sous-sol* » est dédié à des « *caves* » où sont entreposés divers matériels utilisés pour les séjours comme pour l'entretien du bâtiment ainsi que deux « *salles* », la chaumière et le « *brico* » qui est en fait subdivisé en trois pièces selon des spécialités : couture et rotin, peinture et dessin et le « *bois* ». L'extérieur offre un grand pré, un enclos pour des chevaux et un espace pour le « *coin trappeur* » où des cabanes et diverses activités peuvent se dérouler. Il y a aussi deux tonnelles pour manger avec un ensemble de tables et de chaises et une réservée à la « *pause* » des adultes, « *permanents* » et « *volontaires* ». […]

jour 7 14h32. Sous la tonnelle de pause, Cyprien remarque qu'il y a « *pas mal de monde au trappeur* ». En fait, Rémi, qui était dans la salle de jeux, a ramené un *Buzz It* auquel jouent les grandes filles. Elles y avaient déjà joué avec lui un peu plus tôt dans la journée. À côté, Luc dit qu'ils « *pourraient faire des constructions* » qui est la fonction du lieu. Et bien non, c'est des jeux.

Si l'on retrouve une fonctionnalisation similaire des locaux au sein des terrains observés, le cas de Courcelles – ou celui de Pralognan – affiche une forme de perméabilité à d'autres usages des lieux aménagés. En plus de l'orientation spécifique donnée aux différentes salles décrite dans la première situation, la seconde montre comment les jeux de société sont régulièrement déplacés jusque dans les chambres voire utilisés lors de « *ventes de bonbons* » sous la tonnelle (14h59). De la même façon, on peut observer des « *grasses mat'* » et la prise d'un petit-déjeuner dans une chambre ou des repas consommés au « *coin trappeur* » comme l'investissement et la transformation récurrente de salles, de fait, polyvalentes telle la « *chaumière* » utilisée comme salle de boum, une soirée-pyjama (jour 11, 21h32) ou un « *jeu dirigé* » (jour 3, 21h39).

Courcelles jour 7 00h39. Karine annonce « *qu'on peut sortir des choses du brico dehors* » tout en « *laissant ce qui y reste forcément* ». La nuance est subtile. Par exemple, « *la terre ou les macramés peuvent sortir* ».

jour 11 11h40. Sous la tonnelle, Robin fait « *un point de situation* » à Karine : « *Au cirque, après 1 2 3 soleil, ils ont fait un autre jeu…* » avant de rajouter que « *il faudra rappeler que c'est une salle de cirque* ».

Ces deux scènes nuancent néanmoins cette perméabilité et révèlent des règles implicites aux usages des « ressources autorisées » (E. Goffman 1961b, p. 26). En particulier, les ressources spécialisées tel le matériel de cirque ou les déguisements de la salle de jeux ne sortent pas ou, plus précisément, ne sont pas censées sortir de l'espace qui leur est dédié. Dans un sens

inverse, l'entrée de ressources « extérieures », comme des jeux dans la salle de cirque, peut entraîner des perturbations pour des animatrices attachées à la spécialisation de la salle et, incidemment, à la définition des situations qui y prennent place.

Des chambres habitées

Pralognan jour 8 18h40. Après quelques parties, gagnées, au baby-foot, et un petit tour de l'étage, je retrouve l'ensemble des jeunes et la « *colo* » qui semble centrée sur les chambres, largement investies et pas forcément la leur. […]

Courcelles jour 6 12h20. Dans leur chambre à l'étage, les occupantes – Iris, Lucia, Charlotte et Alix – sont en train de la décorer avec des dessins et des fabrications réalisées au coin bricolage. En même temps, elles imitent des animaux, rigolent et se poursuivent jusque dans le couloir, parfois à quatre pattes. Alors que Robin arrive au bout de l'allée des fleurs, elles vont se cacher dans les toilettes en faisant « *semblant de rien* ». Alix sort de la chambre et interprète ce qui ressemble à une « *méchante* » en leur expliquant presque véritablement que « *ce n'est pas bien de courir dans les couloirs* ». Robin arrive et leur demande « *de ne pas le faire* », effectivement, mais elles peuvent très bien « *jouer dans la chambre calmement* ». Il indique aussi qu'elles « *pourraient aussi aller courir dehors si elles veulent* », avant de partir. Peu après le départ confirmé du « *sécu* », Alix toque à la porte et les jeunes filles ressortent des toilettes avant de retourner dans leur chambre en trottinant à petits pas.

Autre conséquence de la circulation des enfants dans le bâtiment, les chambres sont régulièrement employées à Pralognan comme à Courcelles. Il serait trop long d'en lister toutes les occurrences mais ces passages plus ou moins prolongés sont surtout l'occasion de pratiques ludiques. En guise d'illustration, on peut souligner la justesse de l'interprétation d'Alix qui devance habilement une éventuelle réprimande par le rappel de la règle usuelle et assure la continuité de leur jeu entre copines dans la chambre ; modalité importante des cultures enfantines (Glevarec 2010).

Courcelles jour 2 18h23. Dans la discussion entre Aude en coordo et Marine, la sécu, elles évoquent depuis plusieurs minutes le « *groupe de préados* » afin de « *les déloger de leur chambre* ». […]

jour 4 00h15. Marine rapporte des « *vols à répétition* » dans les chambres, mais aussi plusieurs histoires d'enfants qui ont été dérangés ou « *trouvé leurs affaires en bordel* » pendant la journée.

Si l'on excepte la question de leur rangement, préoccupation récurrente des animatrices, l'accessibilité des chambres leur pose deux autres problèmes. En premier, il arrive que des enfants « *squattent* » la chambre attitrée qui n'est plus un « espace de jeu » mais devient une sorte de « maison dans la maison » (Glevarec 2009) dont il est difficile de les « *déloger* », pour reprendre l'expression de la directrice. La question sous-jacente, abordée dans un chapitre ultérieur, étant « peut-on laisser des enfants passer un séjour dans une chambre ? » entraînant plusieurs stratégies et de nouvelles techniques de cadrage. En deuxième, l'accès permanent aux chambres est aussi un accès, pour partie [6], aux ressources personnelles – dont les bonbons – engendrant des « *histoires* » et de possibles conflits.

6. En dehors des « *objets précieux* » confiés à l'équipe d'animation au début du séjour dont l'accès est soumis à autorisation.

Des couloirs réinvestis

Courcelles jour 9 13h59. Et apparemment, les histoires commencent dans les couloirs et les chambres. « *Attends-moi!* » lance une fille et le trio repart en courant. Un peu après, un lot de garçons passe en courant. Un précise que « *on a pas le droit de courir dans les couloirs…* » Tout comme un père à son fils qui le croise ainsi que Jasmine à des filles qui reviennent en courant. « *On ne court pas, on ne court pas* ». Je les suis…Dans une chambre, un groupe de filles se montre leurs affaires et leurs armoires : « *Elle est super ta robe! Tu pourras me la prêter?* » Les discussions continuent.

jour 11 10h11. Dans le couloir, Ilona annonce qu'elle part « *à la recherche de Salim et Yann* » en tenant une liste dans les mains, d'un pas décidé. Elle traverse le couloir avec un lot de copines derrière elle.

Quand ce ne sont pas les chambres qui sont habitées, les couloirs peuvent témoigner de l'importance des relations enfantines, des affinités et d'inimitiés à la sources des nombreuses histoires plus ou moins sentimentales et autres poursuites, notamment entre les filles et les garçons. Bien que la règle ordinaire soit fréquemment répétée et bien connue des enfants dont Alix ci-dessus, elle ne suffit pas à juguler ni réguler les pratiques enfantines. Espace de transition entre les pièces, connexion entre les lieux d'intérêt pour leur spécialisation, il s'agit d'un espace indéfini et, de ce fait, le fait d'y « *zoner* » (jour 5, 11h08 ; jour 3, 9h44) peut paraître illégitime comme le note E. Goffman (2013, p. 50) à propos des personnes qui errent dans l'espace public.

Courcelles jour 10 13h25. Gabin vient voir la « *sécu* » puisqu'il a entendu « *de grandes cavalcades* » dans les couloirs. Il transmet l'information à Karine qui le dit au coordo puis au sécu qui va faire un tour.

jour 11 20h45. Robin, avec le gilet de sécu, revient en trombe vers Floriane qui émerge de sa tablette de coordo. « *Il faut faire quelque chose là! Il faut lancer un truc* » dit-il, un peu pressé. Non loin, un lot de garçons sort et rentre en courant depuis la porte du palier, entre le pré et les couloirs. Ils se poursuivent manifestement. A priori, un animateur va faire une thèque dans quelques minutes.

Les exclamations des animatrices dans les scènes précédentes montrent à l'envi comment les enfants investissent ces « coulisses » à la place de la « région antérieure » (E. Goffman 1973a) que constituent les « *coins* » où sont postés les animatrices. Elles tentent d'y intervenir sans toujours comprendre « ce qu'il se passe » dans cet entre-deux [7] où leur présence n'est pas requise.

Observé et documenté à Courcelles [8] (J.-M. Bataille 2007a, p. 49-50), il n'empêche que les couloirs comme les chambres sont un sujet régulier des réunions quotidiennes pour aborder les « enfants dont on parle peu ou pas assez » (J.-M. Bataille 2007a, p. 57). C'est justement ce qui avait conduit la création d'un poste « *animateur de couloir* » à Messal (Besse-Patin 2012a, p. 71) où j'avais pu observer un « décloisonnement » autorisant la circulation, à certains moments, entre les salles. Ironiquement, c'est le signe d'une gestion moins formalisée de l'espace contrairement à Tulipe où la circulation des enfants est réglée par des déplacements dirigés par les animatrices.

7. Il est impossible de ne pas citer les travaux de Maurin (2010a,b,c) qui s'intéressent aux espaces dits « informels » et leur rôle dans la construction des adolescent·e·s.

8. Par contre, ce qu'il se passerait dans les couloirs n'est pas décrit dans les ouvrages de Houssaye (1995a, 2005a) ni dans le mémoire de Bocquet (2012).

7.1.3 La relativité du rythme

Courcelles jour 6

13h22. Une montre réapparaît sur la « *tablette du coordo* » comme le remarque KARINE. D'ailleurs, elle raconte que cela l'avait étonné lors de ces « *premières fois* » mais une ancienne salariée, SÉGOLÈNE, lui avait dit que « *les enfants n'en avaient pas besoin en vacances* ». D'un autre côté, ça peut servir pour la coordo notamment pour les « *rendez-vous* » se dit-elle avec PASCAL.

Pralognan jour 2

21h58. Dans le bureau, je vois passer FLORIAN qui vient pour « *savoir les horaires des repas* » : « *de 8h à 10h, à 12h30 et 19h – 8 à 10h, ça veut dire quoi ? – Qu'ils peuvent se lever entre 8 et 10h selon ce qu'ils veulent faire dans la journée* ». Il repart, étonné de la réponse de THÉO qui en rigole. De son côté THÉO est « *sûr* » que l'autre directrice avec qui FLORIAN a déjà travaillé ne fait pas de « *réveil échelonné* ».

L'absence d'horloge peut paraître anecdotique mais, comme le raconte la directrice, elle prend une autre signification dans un séjour nommé « Je prends le temps » qui revendique un principe de « vacances » (CLAUDE 2008). Par ailleurs, la description de la gestion du temps est clairement explicité quant à l'échelonnement de plusieurs séquences durant la journée : le petit-déjeuner, les repas et à un autre degré, le coucher (J.-M. BATAILLE 2007a, p. 77). À la manière de l'étonnement initial de Tanguy, le bref échange à Pralognan confirme cette même logique d'échelonnement en même temps que le caractère atypique de ce mode d'organisation dont HOUSSAYE (1995a, p. 223) donnait un aperçu analogue avec un « échelonnement [qui] est de plus en plus conséquent ».

Courcelles jour 3

12h09. De passage, RÉMI, portant toujours le gilet de « *sécu* », demande si « *on peut lancer le repas* » et s'il « *va le dire aux enfants* », très sérieusement. PASCAL répond pourtant fermement : « *Non, le principe c'est qu'ils viennent quand ils ont faim* » et l'animateur semble un peu étonné de la réponse.

00h56. Dehors, MARIE serine qu'elle est « *super contente* » de sa journée du lendemain. Elle a « *un super emploi du temps* » et un brin d'ironie pointe d'une autre animatrice : poney et plusieurs coins. LOUISE se demande d'ailleurs « *à quelle heure commencent les coins* ». Elle regarde le tableau et hésite entre 9h et 10h, mais elle va demander des précisions à ROXANE. Celle-ci lui répond qu'elle est « *réveillée en fonction du lever des enfants* ». Cela étonne LOUISE… « *Ah, ce n'est pas nous qui… ?* »

Derrière cet échelonnement temporel, les coulisses de l'organisation révèlent que celle-ci n'est pas une évidence pour des nouvelles animatrices qui en découvrent les implications sur leur travail. D'une part, elles doivent fréquemment changer de « *poste* » – entre les « *coins* », les « *projets* » ou un « *événement* » à préparer, etc. – et ce roulement dépend pour une part du mouvement des enfants. De ce fait, l'ouverture d'un « *coin* » est réalisée à partir des premiers enfants levés. Comme pour le repas, l'absence d'une heure déterminée et de signal peut dérouter de prime abord. En ce sens, on parle de relativité du rythme, des horaires moins cadencés – ou formalisés – en comparaison à Roseraie ou à Tulipe.

Des réveils à rallonge

Courcelles jour 4

08h32. Dans la bibliothèque, ils sont maintenant sept enfants : Charlotte, Alexis, qui a été réveillé à cause d'un ronfleur, Clémence, Willana, Éliana, Lucien… Mais elles et ils sont de chambres différentes. Certains lisent des BD par deux ou trois en attendant de pouvoir aller prendre le petit-déjeuner. Ils sont plus ou moins affalés ou couchés dans les coussins ou les fauteuils de la salle. PAULINE est passée les voir, j'imagine pour savoir ce qu'il se passe, mais aussi pour leur dire que le petit-déjeuner est bientôt prêt. Jeanne arrive avec les yeux un peu collés. Les premiers descendent.

08h55. Une vingtaine d'enfants sont déjà levés et se sont installés au petit-déjeuner sous la tonnelle. Il y a deux tables sans anims.

Pralognan jour 7

09h33. RAPHAËL repasse avec sa guitare et il « *cherche des jeunes* » me dit-il. Il en a croisé que six sur les dix qui sont censés être présents sur le bâtiment. Mais après investigation, les dix se sont transformés en 17 au moment du réveil pour aller au ski. Je vois Tanguy qui descend, enfariné. Lui comme d'autres ont préféré continuer à dormir plutôt que de se préparer au petit matin.

Dès le matin, la pluralité du temps s'observe entre les premièr·e·s réveillé·e·s et les suivant·e·s au petit-déjeuner. Sans relevé précis, il est difficile de mesurer l'amplitude horaire mais, en certaines occasions, il est possible de repérer une « *grasse mat'* » saluée par un copain (Courcelles, jour 3, 11h09). De même à Pralognan, et malgré l'attrait pour les sessions matinales de ski quand la neige est fraîche, il n'est pas rare que le nombre de volontaires baisse, parfois drastiquement, lors de la sonnerie du réveil.

Pralognan jour 3

12h16. Dans le bureau, CÉCILE vient voir THÉO par rapport à plusieurs garçons qui ont « *fait la grasse mat'* ». Du coup, ils n'ont « *ni fait le dextro ni la lente pour Tanguy* » alors qu'ils sont, *a priori*, dans la même chambre. Un léger soupçon d'activité nocturne ? « *C'est la limite du lever échelonné* » avec un léger étonnement pour THÉO mais il n'a pas d'inquiétude particulière.

Courcelles jour 7

00h28. À propos du petit-déjeuner, KARINE rappelle la possibilité de « *renvoyer les enfants* » vers la bibliothèque et la salle de jeux tant qu'il n'est pas prêt. Ce matin, l'attente dans le couloir était perceptible CÉLINE parle aussi de la « *possibilité de participer à la préparation du petit-déjeuner* ». Et LOUISE propose de « *fixer une heure de réveil* », mais sa proposition est gentiment retoquée par plusieurs personnes.

Que ce soit RAPHAËL à la recherche des jeunes endormis ou CÉCILE qui en assure le suivi médical[9], les grasses matinées augurent des adaptations pour l'encadrement. Lors d'une réunion à Courcelles, la proposition de LOUISE vise justement à limiter ces imprévus perturbateurs bien qu'elle contrevienne au mode d'organisation. Autrement, celles de KARINE sont des stratégies adaptatives que l'on discute plus avant.

Rendez-vous à géométrie variable

Pralognan jour 2

15h54. À l'extérieur, sur la terrasse, les fruits sont installés. Une prévision du goûter. Ils sont posés sur les tables… et personne ne s'en préoccupe. Le baby-foot continue avec six garçons.

9. Pour les non-initié·e·s, une « *lente* » est un type d'insuline dont l'action régulatrice se prolonge sur la journée tandis qu'un dextro est la mesure du taux.

Courcelles jour 3 16h42. Quand des enfants reviennent vers la table du goûter, PASCAL considère « *qu'ils ont encore faim* ». Du coup, il « *hésite à sortir du pain avec d'autres choses* ». Finalement, il y a un deuxième service de « *gâteaux qui ont été oubliés* ». Ils sont déposés sur la desserte.

jour 10 12h37. Cela fait une demi-heure que le repas a commencé et il y a « *seulement* » une vingtaine d'enfants qui sont en train de manger. La veille, ils étaient déjà tous passés par la salle à manger. Petite différence.

Comme le goûter dont on a déjà évoqué la formalisation et dont les deux scènes ci-dessus donnent un aperçu, la séquence du repas s'échelonne aussi comme le prévoit l'organisation. Mais comme le sous-entend la scène citée, si tous les enfants viennent manger au même moment, on retrouve un format ordinaire tel qu'il est mis en place à Pralognan ou à Tulipe. À plusieurs reprises, cette collectivisation a pu s'observer dès lors qu'un animateur a annoncé la mise en place du goûter générant un regroupement collectif devant la desserte (jour 9, 16h01) ou pour le début du repas le même jour (19h44) et donc de l'attente.

Pralognan jour 4 17h41. RONAN passe dans la salle et propose à Lucas et Athanase « *d'aller à la douche et d'en profiter vu qu'il n'y a personne pour l'instant* ». Lucas s'y rend après une demande à son colocataire. L'argument fait mouche. Il semblerait que RONAN s'occupe de cette chambre en particulier.

Courcelles jour 10 08h24. Passant à côté de la table pour m'asseoir dans le canapé, les garçons discutent de leurs façons de prendre la douche : « *Moi, c'est le matin…* » et d'autres relatent un autre moment. […]

jour 3 22h12. Je sors de la salle. Sur le palier, je croise Siméo et Tim, qui tendent leurs vrombeurs et essayent de les faire vrombir. J'entends un enfant à l'étage qui chante sous la douche, ce qui contraste avec le « *chut* » péremptoire pour avoir le silence dans la salle voisine de la chaumière.

Habituellement placée avant le souper pour tous les enfants d'un séjour, la séquence de la douche prend une toute autre forme à Courcelles comme à Pralognan. N'étant plus assignée à un horaire ni inscrite dans la « *journée-type* », elle est soumise à la discrétion des enfants et des jeunes et de leurs habitudes entre celles ou ceux du matin ou du soir. Toutefois, à charge des animatrices dites « *référentes* » d'une chambre d'en assurer le suivi lors de la journée. Si RONAN profite que des cabines soient libres pour le rappeler aux deux garçons, il arrive qu'elle se déroule le soir à Courcelles avant le coucher non sans provoquer un peu d'encombrement (jour 5, 22h03).

Courcelles jour 10 18h24. JULIE (se) dit qu'elle va « *lancer les douches avec tout le monde* » alors qu'elle remarque l'heure. Elle voit MARINE et lui demande d'aller « *voir du côté des douches* ».

jour 8 10h37. En suivant Willana, j'aperçois des animatrices déguisées en tenue de plongée. « *Allez, il faut aller se laver les bigorneaux!* » relancent, MARIE et MATHILDE. À leur passage, elles interpellent des enfants : « *Venez…Allez on y va! À la douche!* » Un enfant demande : « *Attends, on est obligé? – Oui oui oui…Allez!* » et MARIE continue son tour tandis que MATHILDE va à l'étage.

Néanmoins, et ponctuellement, des occasions fabriquées par les animatrices sous la forme d'une ludification visent à (re)collectiviser la séquence de douche comme l'annonce JULIE sans ambages en invoquant « tout-le-monde ». À l'aide des techniques du travail d'intéressement – déguisement, thème, enjouement…–, les animatrices peuvent imposer ludiquement un engagement dominant en interrompant les pratiques enfantines même si cela peut être contre-productif au regard du nombre de cabines disponibles (jour 8, 10h53 ; 11h02) générant là aussi

de l'attente. Autrement dit, on peut dire que la dimension temporelle du mode d'organisation de Tulipe est l'exception à Courcelles ou à Pralognan.

Un coucher sans le coucher

Pralognan jour 8 00h39. Autre exemple des médics, les mêmes garçons demanderaient « *une heure de coucher* », par exemple : 1h du matin maximum. FLORIAN l'estime en fonction de la « *fatigue des enfants* » et le « *non-envie de participer à des activités* », il propose « *de ne pas donner trop de choix pour le coucher* » ou le soir de la boum. « *C'est la première fois qu'ils se couchent avant les gamins* » ce qui « *a étonné beaucoup* » FLORIAN. [...]

Confrontés aux incertitudes de la relativité du rythme, les « *médics* » sont régulièrement revenus sur la configuration de l'organisation lors de la réunion à Pralognan. Dans la situation précédente, c'est le cas du « *coucher* » qui est discuté alors qu'il s'agit d'une séquence plutôt redoutée comme on le verra dans le chapitre suivant. En l'occurrence, et sans horaire fixé, FLORIAN ou YOHAN, à une autre occasion, s'étonnent qu'il soit possible de « *se coucher avant les gamins alors qu'ils sont encore en bas* » (jour 10, 00h55).

Courcelles jour 8 22h03. Sirina et Pacôme quittent la bibliothèque pour leur chambre en ayant récupérés des livres. Dans le couloir, les enfants regroupés en petites grappes ont tout de même repris leurs discussions avant d'avoir atteint leurs chambres. Quelques « *chut* » émaillent leurs propos lancés par les anims qui déambulent.

jour 7 21h40. Sous la tonnelle, il y a une discussion entre JULES, ANTOINE, AUDE et KARINE à propos d'exemples ou de possibilités pour le coucher des enfants, des « *petites activités avant de dormir* ». ANTOINE, jeune animateur, « *ne voit pas trop les choses possibles* », et trouve « *difficile de tout préparer selon les choix des enfants* ». Tandis que JULES et les deux autres lui disent d'être « *force de propositions* » sans forcément avoir « *tout préparé* ». Une petite nuance.

À Courcelles, l'organisation du coucher n'est pas aussi déformalisée bien qu'il n'y ait pas un horaire fixé selon les « *tranches d'âge* » comme peut le préconiser le « modèle colonial » mais il peut varier en fonction d'occasions diverses (boum, spectacle, etc.) ou pour des groupes particuliers (camping, soirée-pyjama, etc.). Suite au « *lancement* » de la séquence, les animatrices référentes d'une chambre sont chargées de réunir les enfants et peuvent employer un ensemble de techniques que mentionne KARINE allant de la conversation à une partie de jeu de société ou de la lecture après un passage par la bibliothèque. En bref, l'échelonnement reste une logique appliquée.

7.1.4 Un chapelet de grappes

Pralognan jour 5 20h02. Fin du repas depuis quelques minutes, les jeunes se sont dispersés dans les différents lieux et les baby-foots comme les chambres voire quelques douches pour certains. Je croise FLORIAN et YOHAN à la recherche de jeunes. Ils passent dans les couloirs et annoncent le début de l'ETP dans une des deux infirmeries. Pour l'instant, ils ne rencontrent pas les réponses escomptées.

jour 9 20h25. Dans l'entre-chambres, Kevin est couché sur un matelas et use de son téléphone. Leïla et Margot déambulent et discutent de la boum avant d'aller dans leur chambre. À vue de nez, ils seraient une petite dizaine à participer aux ETP vu le reste des jeunes présents éparpillés un peu partout.

À la différence du « *grand groupe* » collectif et des « *petits groupes* » préalablement divisés selon l'âge ou le sexe du « modèle colonial » (Houssaye 1989, p. 134-138), la forme de regroupement observée à Pralognan ou à Courcelles se fonde principalement sur des « grappes » qui, à la différence des groupes formés selon un critère spécifique, sont liés par des affinités. De ce fait, et en lien avec la distribution continuée des engagements, il existe peu de situation de « collectivisation », signe d'une moindre formalisation du contexte. Dispersion, grappes, de rares moments où le collectif est présent. Les deux scènes précédentes en offrent un court aperçu, avant d'entrer dans les détails, suite au repas où les enfants se dispersent rapidement en plusieurs lieux.

Enfin, et toujours par rapport à Tulipe, cette section n'aborde pas les « *règles de vie* » pour leur relative absence. En premier lieu, elles apparaissent rarement à Pralognan et elles sont associées à un dispositif singulier – le « *conseil* » – discuté dans un prochain chapitre (voir section 10.1.1 page 346). En second lieu, je n'ai pas observé le même dispositif de présentation et elles sont majoritairement implicites – comme « *ne pas courir dans les couloirs* » – et sont rappelées uniquement lors des transgressions. Face aux cas étiquetés « *difficiles* », c'est la restriction de la circulation qui est la sanction appliquée (jour 5, 12h21).

La priorité aux affinités

Pralognan jour 2 15h16. Autre question de Samia, reconnue par Théo qui la prénomme sans hésitation. Elle demande pour « *les chambres* » et leur « *constitution* » mais aussi d'éventuels « *changements* ». Théo confirme ce qu'il avait dit plus tôt : « *C'est au choix* ». Et elle semble moins rassurée qu'habituée par cette confirmation rendue publique.

jour 6 19h06. Au réfectoire, Logan est déjà présent. Il regarde les tables et quand Olivia arrive, il lui demande « *s'ils peuvent manger ensemble* ». Quand Athanase arrive, il regarde la première table puis repère la troisième avec Nelson, donc il va s'asseoir à la même. La seconde est toujours utilisée par les plus âgés. Une certaine institution. Pour ma part, je vais m'installer près du fond de la salle et suivre la mise à table.

Dès le première jour, quelques minutes après son arrivée, Samia interroge directement le mode d'organisation du séjour à Pralognan qui autorise une sociabilité choisie. De la même façon, le début du repas est l'occasion de choisir avec qui on va manger ce qui n'est pas sans résonner avec l'avis d'Illian à Roseraie à propos de sa préférence pour le self et, plus largement, avec l'importance des copains (voir section 2.3.1 page 73) déjà repérée au sein des cultures ludiques enfantines.

Courcelles jour 3 12h32. Beaucoup de tables sont occupées et cela fourmille autour, notamment de la desserte avec les entrées et les couverts. L'installation est stratégique pour Léopold et Nimaï, qui changent de table selon avec qui ils sont. Cyprien s'étonne de leurs déplacements et leur demande : « *Mais qu'est-ce que vous faites ? – On voulait manger tous les deux… – Vous voulez vous dire des secrets ?* » Cela semble acté, ils peuvent tout de même manger à deux.

jour 10 20h24. Tim est attrapé au vol…alors qu'il coure en faisant la moto, pour discuter avec lui du changement de chambre. Il est d'accord d'être avec les deux autres garçons et les trois passent un bon moment à courir au milieu du pré en faisant le bruit de la moto qui font du cross sans bosses.

Pralognan jour 3

22h02. [...] Les différentes affiches des « *activités* » prévues du lendemain sont presque « *remplies* », il y a peu d'inscrits et déjà quelques noms barrés qui dénotent des changements.

Par ailleurs, au fil de rencontres, d'histoires et d'éventuels conflits, il n'est pas rare que les choix initiaux évoluent. Si les places lors du repas sont rarement attribuées, à ma connaissance, les changements de chambres sont réalisables grâce à un dispositif particulier à Courcelles, le « *planning des chambres* » (jour 2, 17h23), et ils sont intervenus suite à de nouvelles affinités (jour 12, 23h20) ou à cause d'inimitiés affirmées (Pralognan, jour 3, 00h20).

Des affinités sélectives

Pralognan jour 9

12h27. Régis débarque dans le salon et Raphaël l'invite à « *se préparer rapidement* » pour qu'il parte à l'équitation mais, comme il n'a pas mangé et plus envie d'y aller, il est « *désolé* » mais il est « *fatigué* » et il veut plutôt « *préparer la boum* ». Élodie le prévient qu'il « *pourra pas tout faire* » et Raphaël lui demande « *de se décider* ». Quel dilemme. En même temps, c'est le moment des dextros.
12h30. « *Tu viens pas ? – Non…* » répond Régis à Alicia, alors qu'il vient de s'installer dans un fauteuil du salon. « *Je suis épuisé là…* » En plus, il a passé « *une mauvaise nuit à cause de Nelson* ». Max lui planque son téléphone puis il le rend à la « *jolie Alicia* ». Pour sa part, elle veut aller à l'équitation et le répète.
12h40. Un doute. Régis demande : « *Hé, Raphaël, vous y allez en voiture ? – Oui…* » répond Alicia. « *Attendez ! Je vais négocier* » annonce Régis en se levant suite à la réponse d'Alicia : « *Vous rentrez à quelle heure ? – Dans la soirée* ». Finalement, il va dire à Raphaël qu'il vient, comme ça. L'animateur fait mine que les bras lui tombent et sourit. Il lui demande de « *prendre des affaires chaudes* » et de se préparer rapidement. Quand Théo l'apprend, il l'appelle « *la girouette* » et il revient réécrire son prénom sur la liste dans le bureau, déjà raturé. L'affinité avec Alicia a eu raison de sa fatigue.

Métaphore adaptée, la « *girouette* » a la capacité de changer de direction selon le sens des avis. Certes, on peut apprécier la patience de Raphaël mais ces changements d'avis, pour le moins rapides et multiples en quelques minutes, sont à l'origine des récriminations des animatrices présentées plus avant. À l'image des nombreuses ratures et corrections sur les feuilles d'inscription (jour 6, 18h57), l'organisation des « *sorties* » et des « *activités* » tente de suivre et de se plier – sans fléchir – aux affinités mouvantes des enfants. Ces mouvements et leur structuration sont l'objet de l'article de J.-M. Bataille (2008) à Courcelles, qui montre comment s'opère le passage de regroupements éphémères à des « pairs » et des « trios » stables parce qu'affinitaires, soit une configuration relationnelle qui n'est pas sans rappeler le « *temps libre* » à Tulipe ou la récréation de Roseraie.

Courcelles jour 10

10h14. Marco vient discuter avec les filles pour savoir « *si Pacôme vient* ». Selon elles, pas vraiment. Il revient peu après pour poser la même question à propos d'Erwan mais Candy refuse sa venue. Cela entraîne de longs débats sur la possibilité ou non de venir, leur côté « *pas sympa* », des « *promesses de bien se comporter* », de pas les embêter. Les filles tiennent la main.

jour 4

14h12. Auprès de la coordo, il y a une nouvelle demande pour la « *nuit à la belle* » entre Ninon, Léna et Éliana qui viennent voir Roxane. Elles ne veulent pas être avec Agnès, Rachel ou Alix, elles veulent « *faire un truc entre copines* » avant de partir le mercredi. Roxane semble entendre la demande ce qui nécessite une nouvelle organisation des anims et un autre jonglage.

Néanmoins, les amitiés n'en seraient pas sans les inimitiés. En écho aux malheurs de Giacomo et aux histoires de la bande à Malo entraperçues précédemment (voir section 2.3.1 page 73), la possibilité de « *venir* » et de participer à un « *projet* » de camping se substitue aux stratégies pour intégrer une partie (Corsaro 1979). Pour ne retenir qu'un cas exemplaire, Pacôme a pu déployer de nombreuses tentatives pour être invité par plusieurs groupes (jour 4, 14h34 ; jour 5, 18h32). Comme le montre la deuxième situation concernant une « *nuit à la belle* [étoile] », respecter la logique d'une sociabilité choisie n'est pas sans générer des histoires auxquelles les animatrices assistent, tentent parfois de négocier les exclusions ou de limiter la provocation (jour 7, 15h08), le chantage (jour 7, 10h58) et des « *embrouilles* » à ce sujet (jour 2, 23h27).

L'élection d'une animatrice

Courcelles jour 4 09h22. Mounir est venu voir Roxane pour savoir « *si Rémi était déjà réveillé* ». Sauf qu'il est en congé. Maïwen vient la voir peu après afin de savoir « *si Pascal est en brico* » aujourd'hui. « *Non… – Et demain ? – On ne sait pas encore… mais y a que lui qui sait bricoler ? – Non mais…* » Roxane lui assure qu'elle va « *prévenir* » Aude afin qu'elle puisse le dire à Pascal. Elle l'écrit sur un papier.

jour 3 9h48. […] Dans le couloir, une autre fille demande : « *On va au brico ? – Attends, on va voir qui y est…* » Elles regardent le planning et, en lisant, les prénoms des anims, elles hésitent avec le cirque. « *Ah, c'est Julie, c'est mon animatrice préférée !* » avant de repartir dans l'autre sens vers la chapelle…d'un pas énergique. C'était Rachel. […]

Comme on peut s'en douter, une sociabilité choisie ne concerne pas uniquement les enfants et affecte aussi les animatrices. L'hésitation de Mounir comme l'exclamation de Rachel témoignent d'une « accroche » de « l'effet Courcelles » à un adulte (J.-M. Bataille 2007a, p. 15, 2008) mais surtout que le contexte et sa formalisation permet aux enfants de côtoyer leurs animatrices « *préférées* » ; et inversement même si je n'ai pas relevé de terme émique à ce sujet. En particulier, cette préférence est facilement observable lors de « *sortie* » ou de « *projet* » quand les enfants élisent une animatrice qui les accompagnera (jour 2, 19h18) (Besse-Patin 2015). À Pralognan, on observe les mêmes intentions pour simplement partager le repas ou, à un autre degré, influer quant à la future direction d'un séjour estival (jour 4, 16h10).

Maintenant que l'on dispose d'une description en trois dimensions de la formalisation du contexte de Pralognan et Courcelles, la prochaine section explore comment les pratiques animatives s'adaptent à cet ordre institutionnel moindrement formalisé et interagissent avec les enfants.

7.2 Des pratiques animatives transformées

Pralognan jour 6 19h36. Florian continue : « *Ça demande une souplesse de fou ! Et à la dernière minute…puis de la patience* ». Il cite le cas de Raphaël qui « *se tirait les cheveux* » quand Marjorie a changé de choix pour la deuxième fois. S'enchaîne la question de « *sureffectifs* » qui peuvent être « *un frein* » à ce genre de pédagogie comme la « *gestion de la fatigue* » – déjà soulignée – ou le fait qu'ils n'ont pas affaire avec « *des enfants difficiles* ». « *Pour leur âge, si certains on les motive pas, ils vont rien*

faire, ils vont rester devant la télé » relance YOHAN. « *La question, c'est est-ce que ce sont des activités pour les adultes ou pour les ados ?* » répond FLORIAN. « *Ouais quand tu pars en colo, c'est pour des activités – Ouais, je suis d'accord* ».

Après quelques jours, je suis témoin [10] des exclamations de FLORIAN, engagé dans une conversation soutenue – écourtée ici – avec ses collègues de l'encadrement médical. Mis à part les stéréotypes concernant les « *ados* », deux éléments sont symptomatiques de ce qu'engendre le mode d'organisation adopté à Pralognan. D'une part, la notion de souplesse est invoquée en référence aux adaptations récurrentes des animatrices permettant une analogie avec la souplesse qui peut aussi caractériser la faible formalisation du contexte. D'autre part, cette organisation empêche [11], selon eux, la réalisation des « *activités* » c'est-à-dire le « vrai boulot » de l'animation.

Courcelles jour 2

00h26. PASCAL annonce le temps de « *régulation* ». MARIE dit qu'elle a un « *problème avec le téléphone* ». Elle demande des indications sur les « *horaires du soir* » pour qu'ils puissent appeler leurs parents. AUDE prévient que « *c'est important pour les coups de blues* » et qu'il n'y « *a pas vraiment d'horaires limites* ». Elle donne aussi le conseil de « *préparer l'appel en se remémorant avec les enfants ce qu'ils ont fait dans la journée* » pour ne pas qu'ils appellent sur « *le coup de l'émotion et des larmes* ». MARIE revient sur « *l'horaire du coucher* » . . . mais là non plus, « *cela dépend de la journée et du coordo* » répond simplement AUDE.

Durant le moment consacré aux éventuels problèmes des animatrices, la relativité temporelle pose un problème à MARIE dont c'est la première expérience à Courcelles. À plusieurs reprises, ces remarques ou ces propositions dévoilent un décalage voire une discordance avec le mode d'organisation établi qui sont autant d'occasions de saisir les transformations des pratiques animatives. La prochaine section présente tout d'abord les épreuves [12] vécues par des animatrices attachées à accomplir leur « vrai boulot » au grès des possibilités d'action offertes et saisies par les enfants pour le moins perturbatrices. Comme il est souligné dans l'ouvrage : « D'une certaine manière, les adultes perdent la maîtrise sur les activités des enfants qui peuvent à tout moment quitter un lieu pour un autre sans avoir à donner d'explications. » (J.-M. BATAILLE 2007a, p. 68-69)

C'est aussi le cas à Pralognan et, on pouvait s'y attendre à la lecture des analyses de HOUSSAYE (1995a, p. 128) des difficultés posées par les pédagogies de la décision :

> Le problème, c'est que les animateurs, eux, se trouvent désinvestis quand les jeux libres éclosent à tout moment : que faire quand les enfants s'animent seuls à partir des sollicitations du milieu ? Traquant l'ennui éventuel des enfants, ne projettent-ils pas d'abord le leur ? Les enfants jouent et les animateurs pensent « activités », fondant sur elles leur maîtrise, leur pouvoir, leur rôle et leur statut !

Cette longue citation résonne avec de nombreuses analyses menées jusqu'ici et, passée la section abordant les perturbations, on tente de décrire les pratiques animatives « réformées »

10. Non sans être pris à partie concernant ce que je pourrais écrire et divulguer à d'autres personnes (jour 6, 19h26).

11. À défaut de pouvoir s'étendre, on établit une référence sous-jacente à « l'activité empêché » (CLOT 2008) qui, selon les difficultés rencontrées dans la réalisation du travail, peut conduire à de la souffrance. Sans pouvoir l'indiquer, il n'en demeure pas moins que des animatrices sont affectées par l'organisation et sa configuration comme le montre cette section.

12. Si la notion d'épreuve a une longue histoire en sociologie (MARTUCCELLI 2015), on se réfère ici plus précisément aux usages de RAVON et VIDAL-NAQUET (2016, 2018) et ce qu'ils nomment « épreuve de professionnalité ».

quand les enfants « s'animent seuls » du fait de conditions situationnelles qui les autorisent à définir leurs engagements dominants.

7.2.1 Un « vrai boulot » perturbé

Pralognan jour 3 00h31. Autre relance d'un médic, JEAN : « *J'en profite pour faire la remarque, y avait plein de gamins avec leurs téléphones, d'autres qui rentrent, d'autres qui sortent* ». Nouvelle réplique de quelqu'un : « *Moi à la place de RAPHAËL, ça m'aurait gêné* ». OLIVIA rétorque en mettant dans la balance le « *bien-être* » et « *notre point de vue* ». JEAN pense aussi qu'il est « *vraiment policier* » et se demande « *à quel moment intervenir* » notamment face « *à une pédagogie libertaire* », c'est « *super déroutant* ». Il n'aime pas intervenir car cela va à « *l'encontre de la philosophie de la colo* ». [...]

jour 8 00h31. Concernant la boum, c'est un « *autre gros morceau* ». L'équipe d'animation hésite à s'atteler à la préparation ou non « *d'activités parallèles* » selon si elles provoquent « *de la concurrence* » ou non à l'activité phare d'une colo que constitue « *la danse et le délire* ». Encore une fois, le débat polarise les anims et les médics, entre « *l'activité pour tout le monde* », collective, et des activités jugées annexes. Les arguments suivent et se ressemblent sans forcément être véritablement approfondis. Difficile de tout suivre tant les prises de parole sont rapides. [...]

Brièvement, dans ces deux échanges tirés d'une réunion, les conditions situationnelles dues à la configuration ont troublé le déroulement d'une « *veillée* » et freinent la préparation de la boum. Quelles sont-elles ? Les entrées et les sorties renvoient à la circulation autorisée des enfants entre les lieux non sans lien avec la cohabitation de plusieurs engagements parallèles, ici, soutenus par des ressources personnelles. Explicitement, ces conditions mettent en péril l'unification des lignes d'action au sein d'un engagement dominant [13] conçu par les animatrices. Sans conteste, les animatrices doivent composer avec des « difficultés » (LEBON et LIMA 2011) supplémentaires.

Précisions toutefois, la focalisation sur la formalisation des configurations dans la section précédente ne doit pas homogénéiser les pratiques animatives qui s'y dérouleraient. On constate toujours la présence des « *jeux dirigés* » – ou la dévalorisation du foot (jour 13, 10h23) – comme des « *activités* » préparées et animées selon des techniques de cadrage similaires observées à Tulipe ou à Roseraie. Simplement, on remarque dans le même temps des « stratégies de survie », pour reprendre l'expression de WOODS (1980a), pour les mener à terme et des « arrangements » au sens goffmanien (E. GOFFMAN 2002), qui se révèlent, souvent, discordants avec la configuration de l'organisation. Dans la deuxième partie, les enfants et leurs pratiques ludiques manifestaient des « erreurs de cadrages » à défaut de repérer, ou à vouloir perturber, le cadre de l'« *activité* », ce sont dorénavant des animatrices qui se confrontent à un cadre de participation où leur rôle situationnel s'est déplacé à mesure que leur pouvoir de définition de la situation s'est amenuisé.

13. Pour rappel, le travail d'intéressement repose notamment sur une distribution alternée des engagements soutenue par une restriction des ressources mises à disposition.

L'inversion de l'ennui

Courcelles jour 9 10h02. Dans la salle de jeu, Marie vient de sortir de l'étagère un Mémory et elle s'y essaye. Elle est « *débordée* », me dit-elle, parce qu'il y a « *trop d'enfants présents* ». Après avoir rangé quelques jeux, elle commence une partie toute seule. C'est une situation comparable à la veille, où elle se cousait une pochette pour mettre de la lavande dans le coin bricolage… à moins qu'elle faisait une pochette pour sa cacahuète ou sa famille. Quelque part, le jeu du gorille et des cacahuètes permet peut-être de combler les attentes des animateurs seuls dans les coins… ou lorsqu'ils s'ennuient.

jour 3 18h56. Au coin trappeur, Rémi est assis, la tête baissée, et il fait balancer des ficelles qui pendent de son couteau. Il regarde les deux seuls enfants présents, occupés dans les sous-bois dans ce qui ressemble à une cabane faite de branchages et de pierres. L'animateur semble un peu s'ennuyer.

Comment animer sans enfants ? Que faire quand ils sont déjà engagés ? Absurdes, les questions n'en sont pas moins sérieuses. Habituellement chargées de la définition de la situation et de la fabrication de l'engagement dominant, la position des animatrices est inversée. De la même manière que des enfants se conforment à un engagement extorqué, engagé par le cadre, éprouvent de l'ennui et le trahissent avec des engagements secondaires, ce sont les animatrices qui doivent se plier à un « engagement désinvesti » (Mias 1998, p. 82-85). Formellement engagé par leur statut, leur rôle et leur présent, elles ne sont pas concernées par des jeux initiés par des enfants. Par défaut, attendre une éventuelle sollicitation, s'ennuyer ou trouver un engagement secondaire – le téléphone en tête ou la confection de cadeaux pour d'autres animatrices – sont des possibilités.

Courcelles jour 4 14h01. En sortant du bâtiment, Pacôme râle et rouspète… Je lui demande « *ce qu'il y a* » et il m'explique que sa « *demande pour les crêpes* » est renvoyée à demain. Je croise Roxane qui me donne sa version, attablée. Ce ne serait « *pas assez organisé* » ainsi qu'un « *phénomène de mode* » alors qu'il a vu « *celle qui s'était passée la veille et qui lui a donné envie* ». Enfin, elle n'a « *pas assez de dispos pour le faire avec lui* ». Il part en tapant des pieds sur le sol vers l'intérieur.

jour 13 12h09. À propos d'une nouvelle demande de confectionner un gâteau, Karine veut mettre un « *bémol* ». Ça l'interroge en termes « *d'équilibre alimentaire* ». Avant d'accepter la demande enfantine relayée, elle veut voir pour « *faire autre chose* » en discutant avec la cuisine.

Si elles peuvent paraître éloignées, ces deux scènes sont une autre facette d'un engagement extorqué aux animatrices derrière le terme émique de Courcelles : « *l'effet de mode* ». Celui-ci n'est autre que le « drame social du travail » (E. C. Hughes 1996a, p. 84-85) de tout·e professionnel·le lorsque l'urgente détresse des client·e·s n'est qu'une routine quotidienne. Face au « magnétisme social » des attractions contagieuses, le moteur des pratiques enfantines, comment montrer le même entrain après une énième soirée-crêpes ou une « *nuit à la belle* » froide et humide supplémentaire ? La déqualification de « *l'effet de mode* » offre une alternative à une répétition rébarbative (Besse-Patin 2015, p. 131) au détriment, certes, des engagements enfantins.

La promotion ludique

Pralognan jour 3

23h10. Après l'arrivée au compte-goutte des encadrants, la réunion commence. Cécile propose de faire des ETP en commun et notamment des « *matchs d'impro* » en rajoutant « *le thème de la télévision et du téléphone* ». Elle émet une « *frustration à se retenir d'intervenir* » dans l'animation. Yohan raconte aussi une « *scène jouable* ». « *Est-ce encore de l'improvisation ?* » demande Olivia alors qu'il propose de « *jouer et faire jouer des sketchs* » pour en discuter ensuite. Un exemple est donné par l'infirmier : « *choisir entre le Nutella contre la pomme* ». Légère caricature empreint de morale.

23h23. La confirmation. « *On peut faire un peu d'éducation thérapeutique mais planquée dans un paquet de jeux, on avance masqué* » annonce Yohan. « *Il s'agit d'échanger des pratiques* » relance et insiste Théo. J'évite de chercher les regards et je m'applique à écrire.

jour 2

00h31. Olivia propose un « *système d'affichage* » pour poser les idées des jeunes et des animateurs ce qui permettrait « *d'alimenter le conseil* » ensuite alors que Théo demandait des « *idées de veillées ou des projets* » pour le lendemain. Plusieurs propositions, assez « *classiques* » : Fureur, Burger Quiz. Et, bien entendu, « *ceux qui veulent pas ne viennent pas et on peut faire de la pub pour nos activités* ».

Selon les termes de Cécile à Pralognan, la préparation des « *ateliers* » ou les « *séances* » consacrées à l'ETP autour du diabète sont l'occasion « *de rendre ludique des sujets rébarbatifs* » et, sur ce point, elle en appelle au « *point de vue des animateurs* » (jourr 4, 00h31). Reconnues comme des professionnelles du « ludique », il s'agit d'opérer une ludification [14] d'un contenu jugé peu inspirant et, pour les détails, on renvoie à la théorisation antérieure de ce processus. Cette fabrication toute goffmanienne est assumée par Yohan malgré les questionnements d'Olivia. De façon proche, la promotion de leurs « *activités* » résonne avec la configuration de Roseraie dès le moment où elles sont concurrencées par des engagements parallèles comme on l'a vu ci-dessus.

Courcelles jour 4

18h38. Retour à la « *colo* ». Sous la direction de Pauline et Louise, non sans se rappeler quelques actions de la bataille. Très rapidement, à la vue du bâtiment, Pauline annonce le « *passage à la douche chaude pour tout le monde* », mais aussi la préparation de l'événement qui suit : il s'agira d'un « *défilé de garçons et de filles* » dans les douches et dans les bacs et, sur le ton de l'humour elle poursuit, « *le but est de séduire* » comme l'annoncent les, dorénavant, deux « *présentatrices* » déguisées.

À la suite d'une bataille d'eau à Courcelles, l'animatrice profite du regroupement d'enfants lors du déplacement pour les engager dans la séquence suivante, un « *événement* [15] », qu'elle a prévu avec le renfort des techniques de cadre usuelles que sont l'enjouement et le déguisement. Derrière le prétexte du « *défilé* », c'est l'occasion « collectiviser » la séquence des douches ainsi que de tempérer des provocations entre les filles et les garçons (jour 4, 14h44 ; 15h29). À un

14. Processus qui commence à être discuté, notamment par Bogajewski (2015) à propos de l'usage des jeux vidéo pour réaliser l'ETP.

15. Il est défini ainsi : « Ce sont des moments quotidiens, préparés par les animateurs et offerts aux enfants. Un grand jeu en forêt, un petit déjeuner animé, une énigme policière… Ces événements ont la particularité d'offrir aux enfants des moments magiques (rire, poésie, concours…) dont ils se souviendront plus tard ; d'inviter tous les enfants sans exception ; de donner une dimension collective au séjour. » (J.-M. Bataille 2007a, p. 73). Plus loin, il est souligné que « les espaces permanents ne sont pas fermés et continuent à accueillir les enfants » (J.-M. Bataille 2007a, p. 74) selon d'autres logiques d'action rappelées par la directrice (jour 7, 00h51).

autre degré de fabrication, Marjorie raconte un jeu *Secret story* durant lequel les animatrices avaient inventé des faux secrets dont leur participation à *Koh Lanta* pour introduire un « *grand jeu toute la journée sur le thème de Koh Lanta* » (jour 6, 17h10). En bref, face à d'autres possibilités d'action, des animatrices peuvent redoubler leurs stratégies pour capter l'attention des enfants.

Des refus à essuyer, des fuites à éponger

Courcelles jour 9

16h41. Tim débarque aussi et vient chercher les animaux déguisés… Il est aussi « *déguisé* ». Émilie interpelle une fille maquillée en princesse : « *Vous venez nous aider ?* » et elle sollicite Ethan : « *Viens, on a besoin d'aide !* » Il refuse pour aller aux *Lego*. Émilie écoute un autre enfant et elle lui répond qu'il « *n'est pas obligé de participer mais on a besoin d'aide* ». Deux filles hésitent tandis qu'une troisième leur demande de les rejoindre… dans la chambre. Autre échec.

Pralognan jour 3

18h22. Cécile reprend la parole pour parler de l'éducation thérapeutique. C'est de ça que voulait me parler Kevin, « *voilà thérapeutique* » me souffle-t-il. Elle propose de discuter « *de la forme de l'atelier* » pour aborder le sujet et Élodie ouvre la possibilité qu'ils « *participent à la construction* » de ces ateliers. Elle parle d'un « *coca-débat, un grand jeu sur ce thème-là* ». « *On veut pas en parler* » ironise Kevin.

Avec une variation notable de la configuration par rapport au contexte de Tulipe (voir section 3.3.3 page 103), les « *activités* » des animatrices se voient ici refusées. En effet, sans l'appui du cadre spécifique appelant une alternance, les propositions – multiples ou non – ne sont plus les seuls engagements accessibles et rien ne force à en choisir une parmi d'autres ou, plus précisément, la configuration autorise à rejeter ces offres ; que ce soit « *l'événement* » préparé par Émilie ou les ateliers d'etp.

Pralognan jour 8

00h27. Ronan souhaite des informations sur l'etp et la boum. Olivia relance pour les « *ateliers* » de ce soir. Cécile précise qu'ils étaient quatre, comme je l'avais vu, « *mais elle avait commencé tard donc… ils n'avaient pas eu le temps de se défouler* ». Pour Élodie, « *ils sont intéressés par les thèmes mais ce n'est pas le bon moment* ». Jean pense que, « *à chaque fois c'est pareil, on part sur des questions qui n'ont rien à voir avec le sujet* ». Olivia précise leurs demandes. Sur la sexualité, « *ça fait très cours magistral* ». Les médics confirment et assument : « *On fait du magistral* » mais d'un autre côté « *ça marche et ils reviennent* » selon Élodie. Je souris intérieurement mais je ne perçois pas de réactions.

Dans les faits, les ateliers d'etp sont peu fréquentés mais le plus intéressant reste les justifications avancées dans le droit fil des analyses des « erreurs dans le travail » (E. C. Hughes 1996b). Ayant employé le « rituel » adéquat, les jeunes peuvent être « blâmés » pour leur absence ou l'horaire de la séquence sans interroger la formalisation élevée – le « *cours magistral* » – de l'atelier préparé par les « *médics* », qui ne pourrait être l'origine des difficultés.

Courcelles jour 9

21h32. Au cirque, Émilie est debout et demande aux enfants, couchés, de « *respirer profondément* ». Il y a aussi Marielle et Antoine qui observent, assis sur l'estrade, je les rejoins. Émilie continue d'égrener des indications à la quinzaine d'enfants couchés sur les tatamis. Il s'agit d'exercices de respiration par la ventre tout en faisant des étirements face à son voisin. Certains ne semblent pas vraiment concernés par ce qu'elle raconte et ils papotent à deux ou trois… alors qu'elle leur répète les indications en se rapprochant devant eux, très près.
21h33. « *Si vous voulez sortir c'est maintenant !* » prévient Émilie. En deux ou trois secondes,

une flopée d'enfants se lève et partent, certains en courant… plutôt réjouis par l'opportunité. « *Non… non !* » lance Émilie en se dépêchant d'aller jusqu'à la porte où ils sont en train de remettre leurs chaussures, pour certains. D'autres sont partis avec les chaussettes aux pieds. La fuite.
21h34. « *Juste ceux qui veulent, pas tout le monde !* » s'étonne Émilie, dépitée. Elle tente de négocier avec certains, se postant entre eux et la porte. « *Allez, on va continuer… Venez !* » mais cela ne semble pas fonctionner. Au bout du compte, il ne reste plus que cinq enfants… et deux les rejoignent avec Émilie, fermant la marche, pour se rasseoir vers le centre de la pièce. Je réprime un sourire.

Autrement retentissant, le désarroi de l'animatrice et son exclamation lors du départ des enfants d'une « *séance de relaxation* » dépasse le refus poli et ressemble plutôt à un changement précipité vers d'autres engagements accessibles : une fuite qu'elle tente de limiter tant bien que mal. L'animatrice rencontre manifestement des difficultés à « *tenir le groupe* », pour reprendre une expression usuelle, ou à maîtriser la situation et la suite de la « *séance* » est loin de rencontrer la félicité espérée (21h41). Mais peut-elle le faire vues les conditions situationnelles ? On observe les mêmes difficultés à imposer une « *séance* » identique lors d'une autre veillée (22h04) et des tentatives similaires de la part des enfants pour s'échapper (22h07).

Contrairement à l'organisation de Tulipe ou Roseraie, le fonctionnement de Courcelles autorise les enfants à circuler entre les lieux et donc d'échapper à l'extorsion d'un engagement imposé. Dès lors, comment *animer* et être animatrice si le public s'est dérobé à l'entracte ? Si la reconnaissance et l'estime d'une expérience légitime par ses pairs est liée à la réalisation du « vrai boulot » (Camus 2008, 2012a), il semble que les animatrices se confrontent à des « difficultés » qui peuvent les en empêcher. Plus tard lors de la réunion, Émilie estime « [qu'] *il n'y a pas la place pour faire de la danse, faire des spectacles, faire des choses que…* » et interroge « *s'il y a la possibilité d'apprendre et d'essayer…* » (00h49). La logique d'action de « *découverte* » serait-elle menacée ?

La direction de l'orientation

Courcelles jour 3

14h43. Marie vient de « *négocier avec Pascal* » et la « *sortie est possible* », leur dit-elle. Ils semblent contents, et elle les inscrit sur une liste qu'elle vient de ramener. Il y a Erwan, Malik, Rachel, Nicolas, Agnès. Elle part avec Éline, non sans refuser à Pacôme et d'autres enfants la possibilité de venir. Ils « *le feront une autre fois* », selon l'animatrice. Je m'étouffe à moitié alors que Pacôme voulait sortir.

jour 10

14h35. Émilie vient aussi voir la coordo à propos de la « *sortie à la grotte* » qu'elle veut « *limiter en nombre* » voire la « *réserver pour les petits en priorité* ». D'ailleurs, à propos du vélo, « *la limite c'est huit et c'est largement suffisant* » dit Julie à Sonia qui s'est finalement proposée.

Parmi la variété des formes[16] des « *activités* » à Courcelles, les « *sorties* » organisées par les animatrices les autorisent à concevoir un cadre restreint. Dans les deux cas cités, les animatrices opèrent une limitation du nombre d'inscrit·e·s et, implicitement, procèdent à une sélection en rejetant la demande de Pacôme – garçon étiqueté comme « *difficile* » – ou en ne retenant que les plus jeunes. En bref, la constitution du « *groupe* » dont elles auront la charge est une stratégie pour recouvrer une maîtrise de la situation.

16. On dénombre les « *sorties* », les « *ateliers* », les « *événements* » et les « *projets* » et, pour les différences, on renvoie à une autre publication (Besse-Patin 2015).

Pralognan jour 5

17h30. Nouvelle proposition de Élodie qui pose la question du « *nombre de médics disponibles* ». Il y aurait deux groupes sur deux jours. « *Du coup, ce serait des groupes de niveau ? – Non, pas forcément, ça peut être par affinités ou autre chose* » répond Pierric alors que Élodie semble tenir à la question des « *niveaux* ».
17h37. Élodie persiste : « *Est-ce qu'il voulait pas skier le matin comme ça, on pourra faire des groupes de niveaux et tout le monde pourra se faire plaisir* » lance-t-elle à certains qui ont levé la main.

Selon une variante, la même stratégie est identifiable à Pralognan lors de la préparation d'une excursion sur les pistes de ski en fonction des ressources humaines présentes. À travers Élodie, la question du « *niveau* » est revenue régulièrement pour constituer des groupes sans compter le rappel de la logique d'une sociabilité choisie par Pierric.

Des restrictions temporaires

Courcelles jour 2

19h20. Dans le fond et le recoin, Céline est en train de ranger le vélo ou plutôt le monocycle. Elle le reprécise à un grand garçon qui en faisait juste avant. « *Comme ça je pourrais faire autre chose* » dit-elle alors qu'elle raccompagne le garçon vers le centre de la pièce. Il semblait vouloir continuer.

jour 3

11h27. Dans le cirque, Louise refuse qu'Agnès fasse du monocycle vu qu'il y a déjà une « *boule qui est sortie* » et, en plus, elle « *est toute seule* ». « *Mais je vais en faire à côté ! – Non, tu attendras que Julie revienne* ». Du coup, Agnès fait du diabolo et s'arrête peu après. Elle vient me voir pour regarder mon carnet. Elle me dit qu'elle sait « *bien bien bien en faire* », pourtant. Tant pis.

Afin de gérer la multifocalisation d'un rassemblement, il est fréquent d'assister à la restriction des ressources accessibles bien que disponibles dans les différents « *coins* » et, en particulier au « *cirque* » ou au « *brico* » en limitant – temporairement – l'usage des vélos, des boules ou de certaines machines électriques, par exemple (jour 9, 11h09). Selon un processus identique à la sélection ci-dessus, la restriction des ressources assure un degré supérieur de maîtrise d'un élément de la situation.

Courcelles jour 8

21h12. Louise vient de remonter du coin bricolage, et dit à Robin qu'elle a « *fermé le brico vu qu'il n'y avait personne* » […] Tout à l'heure, d'ailleurs, des anims ont pris l'initiative de « *fermer le trappeur* » sans plus d'informations que cela.

jour 9

01h12. Marine suggère « *un système* » qui montre l'ouverture et la fermeture de la salle. Karine s'accorde vu que l'animateur « *n'est pas toujours visible* » dans la chapelle alors que dans les autres espaces, ce serait plus facile. Émilie propose de « *tirer la tenture* » devant la porte pour l'indiquer. Elle continue sur « *l'intérêt du zen* » et de la nécessité « *d'avoir du calme* », pas trop de « *perturbations* » en cours de route. Une animatrice propose de « *l'amener de manière plus subtile sinon les enfants ne viennent pas* ». Malgré le refus, Émilie persiste et signe.
01h14. « *Autant que ça reste libre et moins figé, que ça ne devienne pas rigide* » conclut Karine.

Plus rarement, la restriction s'applique à l'ensemble d'un lieu se retrouvant alors « *fermé* » et réduisant d'autant le nombre de possibilités d'action accessibles. De façon plus habile, le « *système* » suggéré par Marine peut être considéré comme une restriction similaire en bloquant l'accès à un lieu qui lui garantit, en même temps, moins de perturbations lors de son « *atelier de relaxation* ». Si l'on peut apprécier la fabrication supplémentaire d'une animatrice

pour déguiser cette réservation, l'intervention de la directrice montre la discordance de la suggestion en rapport à la logique de circulation.

Courcelles jour 5 20h38. Au fur et à mesure, AUDE est informée que les « *coins se ferment* », dont le brico, tandis que MARIE remonte au rez-de-chaussé pour aller voir le spectacle annoncé en salle de cirque, tout comme MARINE qui suit en ayant abandonné son affiche. La porte est fermée. Je les suis.

Pralognan jour 2 00h31. […] ÉLODIE souhaite que « *les jeunes ne restent pas dans les chambres* » soit « *qu'ils ne restent pas seuls* » ou « *qu'on aille les voir pour les motiver* ». THÉO précise que ça ne « *doit pas être une règle* ». ÉLODIE pense notamment aux filles qui s'étaient retrouvées entre elles ce soir.

Pour autant, il est des occasions spéciales comme un « *spectacle* » ou un « *événement* » concocté par les animatrices qui peuvent s'appuyer sur des restrictions parfois conséquentes. En l'occurrence, le spectacle de cirque peut bénéficier de la fermeture des autres « *coins* », facilitant la venue d'une majorité d'enfants tandis qu'en prévision des « *veillées* », ÉLODIE soutient la restriction de l'accès aux chambres. Implicitement, on retrouve un jugement de la réussite d'une « *activité* », le « vrai boulot » au nombre d'enfants engagés (CAMUS 2008) et ces arrangements situationnels préviennent d'éventuels refus ou des fuites au cours de la soirée.

La revanche du « *cadre* »

Courcelles jour 7 00h33. Au cirque, il y aurait des enfants qui jettent des cerceaux devant eux. « *Ce n'est pas du cirque* » et puis « *c'est dangereux* » juge ROBIN. Selon lui, il « *faut pas hésiter à renvoyer* » les enfants « *quand ils ne font pas du cirque, ils vont ailleurs* ». Il poursuit encore : « *tous les dangers sont au cirque* » et ÉMILIE approuve d'une remarque rapide : « *Un peu plus de cadre* ».

jour 9 01h09. ÉMILIE relance sa proposition « *d'organiser une chorale, du yoga ou de la relaxation* ». MARIE parle de la salle aux piliers qui est désormais disponible. Selon elles, « *les enfants ne reviennent pas de la même façon quand c'est prévu et bien organisé* ». A priori, elles ne veulent pas avoir d'autres enfants « *non concernés* ». Sauf que cela gène KARINE qui salue l'idée : « *Mais je n'ai pas envie qu'on installe quelque chose de systématique* » et, qui plus est, « *cela coince l'accès à d'autres enfants* ». Les arguments sont posés et, encore fois, la proposition d'ÉMILIE est décalée.

Ce n'est pas un hasard si ces deux scènes donnent, encore, la parole à ÉMILIE ou sa copine et collègue MARIE qui partagent une même conception [17] des pratiques animatives. Entre le rappel à la spécialisation d'un « *coin* » et l'exclusion des enfants assurant un nombre réduit de cours d'actions ou la sélection d'enfants intéressés, on peut dire, avec d'autres termes, que le retour du cadre est un appel à (re)formaliser ce qui a été déformalisé.

Pralognan jour 6 19h23. À côté de moi, CÉCILE, YOHAN et FLORIAN discutent sur l'organisation de la soirée et de la patinoire, la fatigue et d'autres choses. « *Il faut arrêter que les enfants décident de tout* » lance YOHAN qui continue. « *Puis, ça aurait été prouvé par des psys depuis trois ou cinq ans… – C'était chiant ce midi au pique-nique car on fait la chose de… pédagogies de la décisions (PDLD)… machin* ». Ils reviennent sur la discussion de hier soir sur les insulines et le « *raté qu'ils n'avaient pas prévu* ».

17. Avec le vocabulaire de l'analyse du travail, on pourrait convoquer la notion de « genre professionnel » qui désigne un « répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenus », « une sorte de préfabriqué, stock de "mises en actes", de "mises en mots", mais aussi de conceptualisations pragmatiques, prêts à servir » (CLOT et FAÏTA 2000, p. 12). On revient plus longuement sur ces questions dans un chapitre ultérieur (voir section 10.2.3 page 367).

Sasha et d'autres avaient changé d'avis au cours de la journée alors que les médics devaient se réadapter.

19h27. « *Ce soir, je trouve ça bien qu'on reporte car ils sont claqués, fatigués…* » C'est dit en rigolant, mais il y en plusieurs qui sont « *fatigués* » juge YOHAN. « *Y a des trucs, trop, qui se décident à la dernière seconde* » et FLORIAN continue ses reproches : « *Il y a toujours des soucis de logistique, il pourrait y avoir un minimum d'organisation* ». Les griefs portent sur les décisions, partagées, et les « *imprévus* ».
19h29. CÉCILE demande : « *Est-ce qu'on peut en parler ce soir à la réunion ? – S'il y a pas certaines décisions au niveau logistique, on met le holà… – Mais ce sera encore les médics qui relancent le problème – Les PDLD, je suis d'accord mais jusqu'à un certain point* » finit YOHAN. FLORIAN confirme.

Dans le même sens, la discussion entre les « *médics* » à Pralognan repose sur la même contestation d'une configuration trop peu formalisée. En usant diverses justifications dont psychologiques ou physiologiques, les reproches concernent inévitablement une organisation qui perturbe la réalisation de leur travail. Néanmoins, des animatrices développent d'autres stratégies et il convient de nuancer le tableau des pratiques animatives observées.

7.2.2 Des stratégies réformées

Courcelles jour 5

09h20. En passant après le petit-déjeuner, je croise OLIVIA qui laisse la partie de Dobble continuer. Je lui demande « *si vous deviez pas partir au ski ce matin ou à la rando ? – Si si… – Mais ils ont changé d'avis ? – Oui…* » Changement de programme opéré de bon matin au réveil.

Perturbées, les pratiques animatives peuvent aussi se renouveler en composant de nouvelles stratégies pas ou peu observées à Tulipe ou à Roseraie. Contrairement à la section précédente, il s'agit moins de perpétuer malgré tout le « vrai boulot » dont on a vu les arrangements discordants que d'adopter une position adaptée à la configuration des cadres. À l'image d'OLIVIA, l'imprévu matinal ne semble pas aussi dérangeant et les prochaines sections tâchent de préciser ces pratiques d'accordement.

Jongler avec les indécisions

Pralognan jour 6

18h12. Après quelques recherches, Marjorie semble pensive. « *Je crois que j'ai un truc à dire à RAPHAËL… – Pour La Plagne ? – Oui… et je crois que ça va pas lui plaire… – Tu veux plus y aller ? – Non – Qu'est-ce qui t'as fait changer d'avis ? – Le groupe… – Parce qu'ils sont pas assez bons ? – Non, c'est une question d'affinité aussi* » précise Marjorie aux questions de YOHAN. Elle part à sa recherche dans le bâtiment après avoir laissé la liste des participants sur la table.

18h25. Marjorie revient vers THÉO pour lui dire qu'elle souhaite « *se désinscrire* » et THÉO pense que « *c'est toujours possible* » vu que RAPHAËL « *tourne encore* ». RAPHAËL arrive et elle lui annonce en s'asseyant. Il arrive et baisse la tête et les épaules en souriant. Elle lui dit « *Désolé* », et il va voir Kenny, à côté pour qu'il confirme bien sa participation à la sortie du lendemain. Pas facile.

18h39. Un énième changement qui s'annonce ? « *Elle devrait pas être désolée* [mais] *il ne va pas être content* » me prévient LAURENT vis-à-vis de Marjorie à propos de la sortie prévue à La Plagne.
18h41. Johan arrive et veut se renseigner sur les inscriptions et cherche « *la liste* » fameuse. On regarde… raté. RAPHAËL arrive avec Timothé en annonçant : « *Si vous vous souvenez pas de ce que vous me dites, ça va être compliqué !* » Et ils entament une vérification des inscriptions. […]

Cette longue séquence qui ne dure que 29 minutes voit tout de même Marjorie changer d'avis plusieurs fois et en informer autant de fois Raphaël ; comme la girouette précédente en la personne Régis. Or, ces situations ne sont pas ponctuelles ni rares et interviennent fréquemment jusqu'à se demander l'utilité d'une « *liste* » pour tenir les inscriptions ; d'autant plus quand elle se perd au fond d'une poubelle (jour 7, 23h11). Avec autant de girouettes, la capacité déployée par l'animateur – sa patience – n'est peut-être pas qu'une qualité personnelle mais probablement une facette d'un « travail émotionnel » (Hochschild 2017) peu visible mais comparable à la tenue des hôtesses de l'air, en toute circonstance.

Pralognan jour 8

17h13. Début du conseil. Raphaël propose en introduction « *qu'on s'écoute et ne pas parler en même temps* ». […] Alban voudrait « *parler au nom de Lucas qui veut faire du snowboard…* » et pour les tarifs, c'est lui qui les précise. De mémoire, je crois qu'il voulait en faire, aussi. Loïs demande : « *On peut changer d'avis ?* » Raphaël précise que « *ça dépend s'il y a une réservation sinon il devra trouver quelqu'un pour échanger* » sa place. Pour l'équitation, ça semble approuvé.

Plus à titre de clin d'œil, la question prudente de Loïs est significative pour confirmer le principe d'une décision révocable que Raphaël conditionne à une éventuelle réservation et, officialise et accepte, de fait, les changements d'avis ultérieurs.

Temporiser les demandes

Courcelles jour 7

11h08. Émilie vient revoir Cyprien tandis que Malik vient de lui demander de faire du vélo. Du coup, elle lui demande « *si ce n'est pas trop tard pour partir avec eux* », sous-entendu, ceux qui sont en train de se préparer dans le couloir. « *Non, ce n'est pas possible…* » et il renvoie à l'après midi, selon les personnes qui seront disponibles. À l'extérieur, je vois qu'un parcours se prépare.

11h42. Autre passage dans la salle. Tim vient de nouveau voir Cyprien parce qu'il « *veut faire une sortie vélo* [et] *savoir si y a un anim de dispo* ». L'animateur lui répond qu'il « *mise d'abord sur les départs de l'après midi* » comme priorité. Renvoyé à demain, Tim part en bougonnant.

Face aux sollicitations nombreuses et aux demandes régulières auprès des animatrices ou de la « *coordo* », il est rarement possible de répondre positivement à celles-ci vu que le nombre d'animatrices disponibles est très variable au cours de la journée. En l'occurrence, lors des « *départs* », les animatrices qui ne sont pas affectées aux autres postes habituels sont prioritairement chargées des « *inventaires* » et de la préparation des bagages, réduisant alors les possibilités d'action. Afin de différer la réponse, un procédé est employé par les animatrices.

Courcelles jour 9

12h06. Autour d'une table, les filles sont réunies et ont été invitées à prendre une feuille pour « *tout marquer dessus, ce qu'elles veulent faire* » selon les consignes de Robin. En suivant, il les invite à « *aller manger quand c'est prêt* » et qu'elles ont « *rendu leur fiche* » à la coordo.

jour 7

13h27. Sous la tonnelle, Tim revient voir le coordo pour lui demander un « *animateur dispo* » pour le spectacle de l'après-midi. Cyprien le renvoie vers Yanis, ou Isild, « *qui s'en occupent aussi* » selon Jules. L'animateur lui demande aussi de « *faire une liste* » par rapport à ce qu'il veut faire.
13h29. Le plus simple est encore de poser la question. Je demande à mon voisin le coordo. « *Avoir une trace écrite, c'est cool* » m'explique Cyprien. Et que « *c'est utile de demander un projet écrit avec l'organisation, etc.* », comme ça, il voit « *ceux qui sont vraiment motivés* » parce que « *ça en démotive certains* ». Effectivement, vu de la perspective de l'animateur, ça s'explique.

Pour autant, les réponses apportées ne sont pas négatives mais simplement reportées. Cette stratégie de temporisation se traduit par un usage de « *listes* » où les enfants doivent écrire les informations utiles à l'organisation de leur demande. Pour Cyprien, elle opère un premier filtre en mettant à l'épreuve de l'attente la motivation des enfants. Par ailleurs, c'est aussi un outil de recensement des enfants engagés et de leurs « *projets* » mais aussi de possibles croisements pour d'éventuels regroupements lors de négociations, parfois âpres, qui prennent place lors de la réunion ou à son issue (jour 7, 01h28). Si on peut considérer cette temporisation comme un pouvoir conservé par les animatrices, la situation suivante montre comment le gain de temps espéré n'est pas toujours acquis.

Courcelles jour 3 16h40. Alors qu'elle est assise à côté de Pascal et qu'elle voit la liste de Marie, Agnès demande elle aussi à « *faire une soirée-pyjama avec sa chambre* » . . . mais sans demander à ses voisines qui semblent faire partie de sa chambre. Pascal la regarde, intrigué. Puis Agnès demande à Rachel qui répond « *d'accord* ». Pascal rigole sur la spontanéité et la rapidité de l'organisation. « *Vous êtes sacrément efficaces !* » Et « *pour ne pas oublier* », il lui demande de « *noter sur un papier* » : « *qui, quoi, quand et pour quoi faire* ». Elle compte le faire. . . et va chercher un papier.

Dans cette courte scène, la temporisation attendue par l'organisation est largement dépassée par la rapidité des enfants à s'accorder comme on a pu le montrer concernant les jeux qu'ils initient (voir section 2.3.1 page 72). Il n'empêche que cette efficacité se confronte aux « *histoires* » des affinités mentionnées ci-dessus entre les amitiés et les inimitiés du moment qui augurent des négociations délicates et, parfois, des possibilités de chantage entre celui ou celle qui a vu son « *projet* » organisé face à d'autres dans l'expectative (jour 7, 10h58) à qui ils restent les tentatives d'influence pour être « *invité* » (jour 10, 19h33 ; jour 4, 00h17).

Conduire une diversion

Pralognan jour 8 22h54. Au salon, Régis, Xavier et Logan ont récupéré la télécommande et regardent maintenant *American Pie 10*. Olivia les invite à aller à l'infirmerie pour « *faire leur dextro* », de même que Raphaël qui passe peu après. Il précise toutefois « *qu'après leur dextro ils peuvent faire ce qu'ils veulent* ».

jour 5 23h35. Passant rapidement à l'organisation du ski et le lendemain, c'est le cas de Logan qui pose problème vu « *qu'il risque de se faire chier* » tandis qu'un médic propose « *qu'il a qu'à prendre un livre* ». Il y a aussi Marjorie, « *dégoûtée* » de ne pas pouvoir aller à La Plagne et de « *devoir skier avec des débutants* » ou Margot qui ne veut pas « *prendre la télécabine donc. . .* » Cécile, Florian et Élodie évoquent la possibilité de « *détourner son attention* » en la faisant parler pendant ce moment.

Durant le cours des engagements multiples et parallèles des enfants, et à défaut d'une interruption due à un changement de séquence, une stratégie des animatrices consiste à dévier, temporairement, l'attention ou créer un détour au cours d'action. La télévision ou les téléphones et leurs usages juvéniles ont été la cible de plusieurs tentatives plus ou moins fructueuses [18]. Synthétiquement, la diversion est la fabrication d'un engagement alternatif et secondaire visant à suspendre un engagement principal.

18. Et de nombreux débats au sein de l'équipe d'encadrement sur lesquels on revient plus tard (voir section 11.1.1 page 390).

Courcelles jour 2	20h05. Sous la tonnelle extérieure, Rémi a été missionné pour « *organiser un jeu à l'extérieur…* » et il feuillette son classeur où sont réunis des « *fiches* ». « *Arrête de jouer !* » relance-t-il à un garçon qui a récupéré un klaxon non loin et claironne. « *Tu le laisses !* » et il refuse ensuite l'aide d'Edgar, qui se propose pour choisir ainsi que les mains baladeuses de Ninon, qui veut consulter les cartes de Sagamore posées sur la table. […] 20h12. « *On propose et on voit combien y en a…si y en a beaucoup, on change ! – Ouais…parce que là, ils font nawak !* » finit Aude et elle juge qu'il est « *urgent de faire quelque chose* ». […]
jour 9	17h25. Sous la tonnelle, je retrouve Jules et Robin en pleine discussion. Ils parlent de l'événement qui a « *occupé plein d'enfants…même si c'était un peu dangereux à cause des courses dans les couloirs* ». […] Comme il reste des enfants dans le couloir, Robin pense à « *proposer un grand jeu calme pour poser tout ça* » alors que Jules évoque la possibilité de « *lancer les douches* ». « *Ça risque d'être autrement tendu* », à la fin de l'événement estiment-ils.

Cette stratégie est plus régulièrement utilisée à Courcelles lorsque les animatrices estiment que les enfants font « *n'importe quoi* » et que l'organisation d'un « *jeu dirigé* » pourrait unifier et réorienter leurs pratiques au sein d'une situation dont elles maîtrisent la définition et le déroulement. En l'occurrence, les poursuites dans les couloirs ou la dispersion en des engagements multiples suite à la fin du rassemblement focalisé qu'est un « *événement* » sont des situations marquées par l'incertitude qu'un « *grand jeu calme* » pourrait dissiper.

Manœuvrer une substitution

Courcelles jour 4	23h50. […] Cyprien évoque aussi le « *projet de Hugo* » en cuisine. Il voulait « *faire une tarte* » et ils ont préparé un gâteau au caramel. Il était quand même « *très content* » de la réalisation.
jour 10	10h10. Julie discute avec Aude et Camille par rapport aux prunes qui ont été ramassées la veille. Elle « *n'est pas pour lui mentir* » et faire « *une substitution* » avec les mirabelles en conserve de la réserve alimentaire. Elle est manifestement gênée…par un « *mensonge* » alors que les autres semblaient moins.
Pralognan jour 6	20h04. Régis, Nelson, Max continuent leurs bagarres à coups de balles de jonglage dans les couloirs. Olivia descend…et elle intervient. Elle les invite à « *aller dehors et utiliser les ballons en mousse* ».

La réalisation des « *projets* » des enfants nécessitent parfois quelques ajustements en fonction des contraintes du moment (ressources indisponibles, d'autres demandes proches) qui peuvent être partagées et expliquées aux enfants, et des contraintes réglementaires – en particulier à propos de l'alimentation – qui sont tues aux concernés dans la situation précédente. Fondamentalement, la substitution ne modifie pas l'engagement en cours ni son sens mais elle vient remplacer un ou des éléments de sa poursuite et de sa finalisation. La dernière proposition de l'animatrice aux garçons est remarquable en ce sens alors qu'elle offre une alternative pour continuer la bataille rangée en remplaçant, uniquement le type de balles.

Intégrer des volontaires

Courcelles jour 4	13h02. Alors qu'ils descendent du coin trappeur, Lucien et Ogier annoncent bruyamment qu'ils vont « *faire une bataille d'eau* ». « *Ouh là…* » réagissent en même temps Pascal et Roxane, sous la tonnelle. Elle va voir les protagonistes et ils répondent que « *c'est Antoine qui l'a dit* ». Elle revient et ils se disent « *merci, Antoine* » en aparté. […]

13h05. Céline demande à Roxane si « *la bouteille d'eau est permise* » et la coordo répond que « *pas vraiment, il faut essayer de calmer le jeu* ». Pendant ce temps, elles essayent aussi de l'intégrer à l'événement de la journée selon la proposition de Pascal. Roxane va préciser à Ogier que « *pour l'instant il n'y aura pas de bataille d'eau* », si elle n'est pas « *organisée avec un animateur* ». Une manière de temporiser dans la mesure où c'est elle « *qui sait où sont les anims disponibles* ».

15h29. Pauline revient pour rapporter que les « *grands sont dans leurs chambres* », et qu'ils « *se calment pour l'instant* ». Filant la discussion, elles vont voir « *ce qu'ils peuvent faire pour préparer l'événement avec eux* », ou autre chose… A priori, ce serait possible qu'elles leur « *proposent de faire des personnages pour préparer et organiser la bataille d'eau* » de l'après midi. Tiens donc.

Malgré la surprise d'une bataille d'eau agréée par un animateur, Pascal et Roxane n'interrompent ni ne proscrivent sa réalisation mais la reportent temporairement en la conditionnant à la présence d'une animatrice. Cette temporisation leur octroie suffisamment de temps pour l'intégrer au sein d'une « *activité* » dont elles maîtrisent la préparation et les conditions situationnelles. D'une part, elles peuvent décider du lieu et du moment, des animatrices présentes (13h16) comme du matériel dispensé (16h04) et, d'autre part, elles peuvent impliquer des enfants dans cette préparation avant son déroulement (17h23).

Courcelles jour 9

11h58. Avec le retour des enfants, Pauline leur présente l'idée de « *son événement* » : il y aurait « *des équipes et il faudrait trouver un moyen de prendre les enfants avec une histoire pour découvrir la maison en déambulant avec nous* ». Elle évoque des possibilités de « *devinettes* », après la visite, et elle leur demande des « *idées de personnages* ». Les grandes filles proposent, entre autres, des idées d'animaux pour les amener dans les salles. Pauline « *aime bien cette idée* » et elle la reprend, tout comme elle les intègre plus largement dans son carcan, ou plutôt sa trame d'événement. La discussion continue et Pauline me fait penser à une sorte de « *tricoteuse* ».

12h15. La quête de Pauline continue. Elle trottine pour interpeller le garçon : « *Tim, j'ai un truc à te dire!* » Elle s'approche pour lui présenter et demander s'il veut « *faire une sorte de gendarme pour le jeu qui va se faire avec les nouveaux* ». Il continue à marcher vers le pré, et elle le suit pour lui reposer la question. Il lâche un « *oui* » un peu dubitatif, tout en balançant de bas en haut le seau de la serpillière qu'il traîne, et qui semble peser très lourd. Pauline part en sautillant.

12h21. Pauline, toujours déguisée, continue sa « *liste de rôles* » qui s'agrandit au fur et à mesure. Rachel vient lui dire à l'oreille que Tim est avec lui. « *C'est top!* » s'exclame-t-elle.

Cette scène présente plus en détail comment une animatrice intègre les enfants à la préparation et l'animation d'une « *activité* ». Partiellement structurée en imposant des équipes et une logique de découverte, Pauline a fabriqué, sur le mode d'un texte, un « engagement à trous » que les enfants sont chargés d'investir avec leurs propositions, toutes approuvées. Déguisée et enjouée, l'animatrice n'hésite pas, non plus, à insister auprès d'enfants en particulier ou à employer des intermédiaires pour les convaincre de se joindre à cette « *activité* » hybride. En effet, par rapport à d'autres « *activités* » fabriquées, celle-ci inclut des éléments des cultures enfantines et peut aboutir à une forme ludique mi-animative mi-enfantine. Avec les termes d'une animatrice, approuvant cette stratégie, elle reconnaît cet entre-deux « *pour donner un cadre et à la fois donner du lest* » (jour 9, 01h02).

Entraîner le mouvement

Pralognan jour 9

11h23. Ronan débarque en rampant le salon avec mon téléphone, qu'il a transformé en talkie-walkie. Il se cache derrière les fauteuils et les tables et ça en fait rire quelques-uns, qui viennent voir ce qu'il a fait de mon téléphone. Il l'a inséré dans une coque de plastazote. Je remonte alors dans le bureau pour voir son atelier où il y a Leïla qui l'accompagne. En fait, il s'attaque à des téléphones qui traînent pour les remboîter dans d'autres objets. Par exemple, le téléphone de Tanguy qui trainait sur sa table de chevet, a été encadré dans un énorme cœur rose qui rejoint sa table de chevet. Pour l'instant, il dort encore mais il risque d'avoir une petite surprise au réveil. 11h37. Ayant décidé de rester dans le bureau pour assister à la suite, et alors que je bricole avec Ronan, Xavier a rejoint son atelier tout comme Margot qui passe faire « *quelques trucs* ». Xavier a décidé de se faire une coque pour son téléphone. Kevin débarque aussi et s'y met pour construire un livre ou une couverture pour Alban.

Stratégie opposée de l'attente, et si elle peut reposer sur un effet de surprise déjà évoqué à propos de la « *sensi*[bilisation] », elle repose sur un effet de contagion en débutant un engagement secondaire accessible et qui, en donnant à voir les réalisations en cours, peut enrôler des enfants. De fil en aiguille et au gré des passages dans le couloir, des brefs coups d'œil s'attardent, d'autres se rapprochent et interrogent leurs comparses ou s'attablent directement (11h45).

Courcelles jour 9

00h54. Côté trappeur, c'est un grand silence. Rémi propose de « *ne pas hésiter à y envoyer des gosses* ». Karine dit que durant les premières journées, « *ça papillonne beaucoup* ». Émilie parle de « *cabanes* » et Robin leur dit de « *ne pas hésiter à se lancer…* » Selon lui, « *il suffit de réussir à motiver les enfants* ». Le ton se veut rassurant mais, il y a comme un doute partagé.

jour 11

00h23. Autre conseil de la direction : « *Dans le coins, ne restez pas passifs* ». Ils les invitent à « *ne pas hésiter à faire des choses…même pour vous…et ils viendront vous aider* ». Robin poursuit avec des exemples : « *Faire un tipi, chercher des vers de terre. Soit ils sont intéressés par ce que vous faites, soit vous irez les rejoindre* ». Il renvoie aux moments de rangements le soir qui peuvent aussi être des moments de formation « *pour eux et sans les enfants* ».

Explicitée à Courcelles, la publicisation de son engagement est un moyen de « *motiver les enfants* » autrement que par les invitations orales enjouées. Quelle que soit la réalisation entamée, c'est moins le produit en lui-même que la possibilité offerte d'y participer ou, plus précisément, d'aider qui est soulignée. On retrouve ici un trait important étudiée par Alcalá et al. (2014) et Coppens et al. (2014) à travers les contributions enfantines au travail domestique et, plus largement à ce que Rogoff (1990, 2014) et Rogoff, L. Moore et al. (2007) nomme *Learning by Observation and Pitching In (lopi)*. L'accessibilité des lieux impliquant une circulation facilitée se traduit dans une possibilité offerte d'assister ; d'une part à quelque chose en pouvant l'observer et, d'autre part, quelqu'un en l'aidant ou plus trivialement, en donnant un coup de main.

7.2.3 Un côtoiement possible

Pralognan jour 4

20h53. La discussion glisse vers la « *place de l'adulte et sa capacité à réagir aux imprévus* » sachant que le nombre d'enfants reste une variable d'ajustement pendant la journée. « *Comment vivre ou comment vivent-ils le refus ou le changement d'avis des jeunes en cours de route ?* » pose Théo

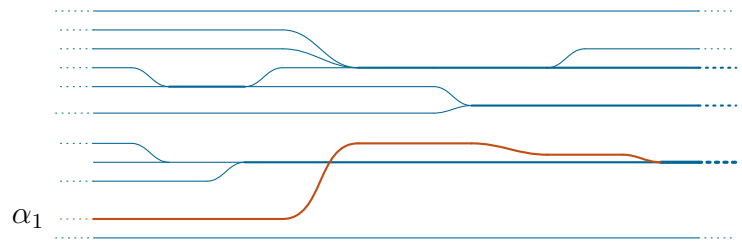

FIGURE 7.1 – Engagement conjoint suivi par une animatrice

tout comme QUENTIN et SOLÈNE en écho. D'un jour à l'autre en fonction des envies, des expériences… voire du moment et des copains qui changent d'avis… […]

Courcelles jour 2

17h23. AUDE me demande « *ce que j'écris* » et ce « *que j'en déduis* ». Je réponds vaguement par rapport à une compilation de moments et de situations, et je lui donne l'exemple de l'accessibilité variable de certains lieux et espaces, qui peuvent notamment nécessiter un changement de position pour les animatrices. En écho, elle me dit qu'elle « *hésite à confier une mission à une animatrice* [pour] *accompagner justement le groupe des préados* » car elle ne « *voit pas trop qui pourrait faire une sorte d'accompagnement* », pour l'instant. C'est un bon exemple selon elle, du « *changement de posture* » qui semble nécessaire. Tandis qu'elle continue à parcourir le « *planning des chambres* » où sont répartis, sur des étiquettes, tous les enfants dans les chambres, je reprends ma lecture.

Les hésitations de AUDE comme les interrogations de THÉO résonnent avec les difficultés des animatrices décrites jusqu'ici. « [L]e pouvoir de décision est un pouvoir d'incertitude » selon HOUSSAYE (1995a, p. 230) et faire face aux imprévus des indécisions est une épreuve partagée par les enseignantes (BÉNAÏOUN-RAMIREZ 2009 ; PERRENOUD 1999) et d'autres métiers relationnels (DEMAILLY 2008) dès lors que le pouvoir de définition de la situation est partagé. Ce n'est pas une surprise tant ces difficultés sont d'ores et déjà documentées par HOUSSAYE (1995a, 2005a) où il rend compte de la déstabilisation des animatrices face aux décisions des enfants de jouer entre eux. Par ailleurs, à l'image du poste « *animateur de couloir* » à Messal, il convient de noter l'existence du poste de « *dispo* » à Courcelles dont le rôle reste particulièrement sensible à appréhender si l'on en croit l'expérience de Zoé rapportée par J.-M. BATAILLE (2007a, p. 45).

Avec un écho plus lointain, ces deux scènes résonnent aussi avec ce qui a été nommé le « mystère de l'activité conjointe » (voir section 3.4.3 page 111). Pour rappel, celui-ci concerne une possibilité substraite quand une ou des animatrices rejoindraient le cours d'action initié par un ou des enfants. Suivant l'expression de AUDE, on peut y voir la notion d'accompagnement – utilisée à Courcelles (J.-M. BATAILLE 2007a, p. 74) – mais les travaux de M. PAUL (2004) ou LHOTELLIER (2001) invitent à la prudence vu son caractère polysémique voire nébuleux (M. PAUL 2002) et vu son investissement par le monde professionnel. En l'état, on lui préfère la notion de côtoiement empruntée à différent·e·s auteur·e·s[19] que les prochaines sections tentent de théoriser à partir des pratiques animatives.

19. Pour une part, c'est une idée évoquée par LANGLOIS (2014, p. 40) dans son travail sur les ludothécaires – mentionné·e·s plus loin (voir section 11.3.2 page 424) – que j'ai retrouvé chez CEFAÏ (2007a, p. 8) dans l'ouvrage accompagnant l'hommage à JOSEPH (2007b) et ses liens avec DELIGNY (1975a,b). Plus récemment, ce sont les travaux de PARADISE, MEJÍA-ARAUZ et al. (2014) et PARADISE et ROGOFF (2009) qui analysent cette position en la différenciant d'une relation scolarisée (MATUSOV, BELL et ROGOFF 2002) et que l'on aborde plus avant.

Contrairement au schéma précédent (voir figure 3.4 page 112), la différence réside dans une direction inchangée de la ligne d'action enfantine suite à l'adjonction de l'animatrice au cours d'action. Et si jamais celle-ci n'y contribue pas directement, sa ligne peut simplement suivre, en parallèle ou côte-à-côte à une distance moindre voire proche, le cours d'action engagé. Les sections suivantes en donnent plusieurs aperçus.

Une présence proche

Courcelles jour 5	23h16. […] Au cirque, le « *bazar s'est réglé par la sortie des tapis* » sinon les différents animateurs se plaignent de « *ne faire que la police* [et] *on ne fait plus d'animation* ». Côté brico, un autre anim raconte qu'il y a eu « *très peu d'enfants* », donc « *ils ont pu faire des choses cool pendant l'après midi* ». Même si « *des fois il y a eu beaucoup d'enfants d'un coup mais c'était cool car ils sont venus avec un projet, ils ont été concentrés…* » confirme un autre animateur.
jour 6	09h25. Julie demande à Marco de faire du rouleau sur un côté du tapis et non au centre, où il risque de monter sur les autres, et il tente de se déplacer avec, sans grand succès vue sa chute en rigolant. Le diabolo est installé sur la scène avec Corentin et Tim. Cela ressemble à une répartition des espaces organisés par l'animatrice. Un peu d'agencement selon les activités et elle essaye d'avoir un œil sur ce que font tous les enfants présents et elle tourne régulièrement la tête dans plusieurs directions.
jour 2	19h34. Émilie annonce aux deux garçons avec les cerceaux, qui semblent frangins, qu'elle va « *s'occuper des autres enfants* » et leur demande de « *faire attention* ». Les deux se montrent des figures avec leurs cerceaux en faisant une sorte de hula-hoop et des lancers.

Abordées en réunion, les remarques des animatrices témoignent de leur (in)disponibilité variable en fonction des situations. Matériel encombrant tant par la taille que les *affordances* qu'ils suscitent, les « *gros tapis* » sont utilisés comme matelas confortable (jour 5, 19h23 ; jour 6, 10h05) malgré les remontrances des animatrices (jour 5, 11h05 ; 20h19) – voire les tentatives, infructueuses, de les retirer (jour 8, 23h42) ou les cacher derrière des paravents (jour 10, 23h53) – jusqu'à ce qu'ils soient utilisés pour réaliser des figures aériennes (jour 5, 12h03 ; jour 8, 9h38). Or, quand ces tapis sont rendus accessibles, les animatrices ainsi focalisées n'arrivent plus à distribuer leur attention [20] vers les autres enfants et le reste du matériel [21] toujours accessible dans la salle de cirque.

En contraste, la seconde scène montre comment Julie reste présente à la situation pour suivre du regard l'ensemble des cours d'action et assurer leur poursuite en ménageant des espaces suffisants. Autrement, l'animateur du « *brico* » établit un lien de causalité entre le faible nombre d'enfants et la possibilité de « *faire des choses* » que l'on peut retrouver dans la notion émique de « *doublette* [22] » lorsqu'une animatrice supplémentaire supplée celle postée dans un « *coin* » (jour 9, 14h30 ; jour 11, 23h59). Brièvement, selon les conditions situationnelles, les animatrices peuvent adopter ce que Houssaye (1995a, p. 229) nomme une « disponibilité

20. Ces éléments doivent énormément aux travaux de Joseph (1992, 1994) à la Régie autonome des transports parisiens (ratp).

21. En particulier les vélos ou les boules qui nécessitent une attention soutenue selon les animatrices.

22. Évidemment, il serait intéressant de comparer ces propos avec ceux des enseignantes concernant le nombre d'enfants par classe, les effets de la présence d'une atsem ou de stagiaires…permettant un « *dédoublement* » et d'autres configurations avec les enfants.

"relâchée" », une position [23] où elles peuvent interrompre le cours de leurs observations pour aider et s'occuper de ceux d'autrui, consistant à « savoir rester physiquement et psychiquement présent, ouvert à la rencontre » (della Croce, Libois et Mawad 2011, p. 190).

Pour aller plus loin, on s'appuie largement sur la recherche doctorale de Libois (2011) qui s'intéresse à la « part sensible » du travail éducatif et ses « modalités de présence », pour reprendre une expression de Piette (2014, p. 41) dont les travaux sont largement cités, et notamment une « présence proche », concept emprunté à Deligny (1960) et Querrien (2006). Rarement défini et traversant l'œuvre, et sans paraphraser inutilement Libois (2013, chapitre 8), on peut retenir dans la tentative de saisir la « singularité » delignienne de Ribordy-Tschopp (1989, p. 96) cette courte description : « Les permanents sont là "en présence proche". Ils sont attentifs à tous les gestes quotidiens qu'ils font pour "orner le coutumier", sans constamment surveiller ou prendre en charge les enfants ». Cette attention présente serait une première étape pour observer un changement de position.

L'interrogation des suites

Pralognan jour 3	11h51. Olivia propose aussi un « *petit jeu* » à Alicia alors qu'elle observe Samia et les autres chanter sur la terrasse…Pas contre, la jeune fille va chercher le Uno et elles commencent une partie. Elles sont rejointes par la grande fille blonde tandis que Ronan va participer au match de volley déjà entamé.
jour 4	13h56. Cécile s'est installée avec les fauteuils et le thé mais il est déjà 14h. Elle hésite comme « *ils sont en train de faire autre chose* », elle ne veut « *pas imposer l'éducation thérapeutique* ». A priori, Kyo et Marjorie voulaient en parler mais ils ont rejoint le baby-foot. Elle leur demande tout de même : « *Vous voulez le faire ou pas ? – Oui oui, après la partie et le pari* ». Finalement, elle descend de la terrasse pour aller voir ceux qui sont au foot-volley sur le terrain puis retourne dans la salle.

Contrairement aux questions rhétoriques ou aux propositions limitées à un choix restreint abordées précédemment, un autre signe du changement de position peut s'entendre dans l'emploi de questions dites ouvertes sans connaître au préalable ni présumer l'éventuelle réponse des enfants et des jeunes. Comme l'attestent les deux situations, les engagements des enfants ne sont pas interrompus et continuent suite à l'intervention des animatrices qui s'adaptent en fonction.

Courcelles jour 4	15h32. Dans le pré, Candy et Anna regardent les photos et les vidéos sur le téléphone de la grande sœur d'Andréa. Il n'y a pas de carte sim à l'intérieur. Roxane est venue s'installer avec elles sur des couvertures et elle a aussi apporté des feuilles et des feutres qu'elle dépose à côté d'elle.
Pralognan jour 2	20h23. Fin de repas et je passe au coin clope avec les habitués. Logan, Flavie et le dernier de ma table dont je ne connais pas le prénom. Olivia (se) trouve « *étrange à fumer avec des ados* ». Ce n'est pas commun, effectivement, et elle en discute justement avec eux.

Anodine, la première scène illustre une présence proche de l'animatrice qui se joint au groupe de copines tout en apportant des ressources supplémentaires avant de repartir suggérer de nouvelles propositions interrogatives à d'autres enfants qui semblent s'ennuyer (Courcelles,

23. Position analogue à celles des agents présents sur les quais dans les gares étudiée par Joseph (1999b) ou chez les professeurs de *fitness* (Wipf et Pichot 2011) sans compter les évidents métiers relationnels (Demailly 2008).

jour 4, 15h41). Suivre les cours d'actions enfantins s'associe dans ce cas à l'augmentation des possibilités d'action (voir section 4.4.3 page 139) ; pratique que l'on peut observer dans bien d'autres situations. Par contre la seconde scène questionne la limite d'une disponibilité relâchée. À Pralognan, le cas de la « clope » a engendré de nombreux débats (jour 2, 23h47), sans oublier la dimension législative, entre les animatrices et l'encadrement médical sur les usages et l'établissement éventuel d'une règle qui serait aisément transgressable lors des « *sorties en ville* » (23h52) ou lors des remontées mécaniques (00h04). Malgré l'étrangeté palpable vécue par Olivia tant cette pratique est habituellement séparée entre les mineur·e·s et les majeur·e·s et d'autant plus dans le cadre d'un ACCEM (Amsellem-Mainguy et Mardon 2011, p. 78-79), l'animatrice s'y tient.

Des actions conjointes

Courcelles jour 3 15h10. Dans la salle de jeux, je ne vois pas d'anim au premier coup d'œil. En fait, Julie est accroupie au milieu des *Kapla* et fait une pyramide avec un garçon. Léopold l'observe tout en continuant son vaisseau en *Lego*. Vinciane est aussi assise par terre et construit une sorte d'avion. Nimaï est dans un autre coin de la pièce, tandis que Jérôme raconte des histoires avec Florent en manipulant d'autres *Lego* et des constructions sur le tapis en moquette représentant une ville.

jour 5 19h16. Arrivée dans le cirque. Cyprien discute avec « *les grands préados* » de leur « *âge* » et de leurs « *provocations incessantes* ». À un moment, l'un d'eux se lève et va chercher un diabolo tout comme l'animateur qui va voir Tim et lui lance un défi avec le diabolo. Ils s'engagent dans une « *partie* », face à face, et se donnent mutuellement des défis quant aux figures à réaliser.

Le côtoiement des animatrices avec les enfants peut se réaliser selon une dernière modalité en se fondant dans le décor et en mobilisant leur culture juvénile. En plus d'une présence contigüe et d'un soutien supplémentaire aux engagements initiés par les enfants, les animatrices peuvent les rejoindre et y contribuer sans pour autant les réorienter ou les diriger vers d'autres fins comme on a pu l'observer avec les « *vraies règles* » à Roseraie ou à Tulipe. Autrement dit, le mystère n'est plus et il semble que la forme loisive de Courcelles ou de Pralognan autorise ce côtoiement, ce côte-à-côte « où il faut faire avec les autres, s'accorder à se désaccorder » (Macé 2017, p. 20), considérant autrement les pratiques enfantines.

Interlude

Courcelles jour 8 14h58. Alors qu'un père est accueilli pour récupérer ses enfants avec une des personnes de l'association, il justifie le choix de la colo pour ses enfants. « *Même s'ils ne sont pas livrés à eux-mêmes, ils peuvent faire ce qu'ils ont envie par rapport à d'autres colos classiques où on leur dit quoi faire… où il y a un programme* ». Il s'accompagne de gestes qui forment un tableau quadrillé.

Pour reprendre le fil des analyses de la deuxième partie, on peut se demander si Corentin (voir page 1) se serait confronté au même embarras à Pralognan ou à Courcelles. Sans conteste, la configuration sociale déployée sur ces deux terrains diffère du « modèle colonial » (Houssaye 1989) selon les trois dimensions retenues – même s'il y a des variantes internes – ou les séquences ordinaires d'une « *journée-type* ». Qui plus est, en s'éloignant d'une mise en forme éducative scolarisée, cette forme loisive offre par sa déformalisation une plus grande jouabilité qui se comprend par sa congruence avec la forme ludique suivant les critères de

Brougère (2005b). Brièvement, cette forme sociale autorise les initiatives enfantines et autant de décisions qui facilitent l'adoption d'une attitude ludique et le déploiement des formes ludiques enfantines.

Dès lors que les conditions situationnelles sont transformées, les pratiques animatives en sont forcément affectées. L'analyse des observations recueillies recense *a minima* trois régimes et plusieurs stratégies pour s'ajuster à des situations dont les animatrices ne maîtrisent plus uniformément le cadre. À noter que, pour certaines, on avait pu les considérer lorsque la distribution des engagements s'effectuait sur un mode continu, en particulier à Roseraie. Avant l'appel au retour du « *cadre* », toute une palette de « techniques de cadrage » tentent de se conformer au « vrai boulot » de l'animation bien que cela engendre des discordances en réduisant la déformalisation de chacune des dimensions (spatiales, temporelles ou relationnelles). Ensuite, d'autres pratiques semblent se plier à la forme de la configuration et ses contraintes situationnelles. Dans les deux cas, il s'agit de faire face aux nombreuses possibilités d'actions, aux multiples *affordances* des situations par un processus de restriction partielle des ressources accessibles et d'orientation des engagements enfantins. Enfin, le troisième régime résout le mystère de l'activité conjointe en réunissant des pratiques animatives jusqu'ici pas ou peu observées.

Dorénavant, il convient de transposer ces analyses à d'autres cas limites dont le degré de formalisation du contexte comme des contenus est autrement plus élevé que le « modèle colonial ». Que se passe-t-il dans le cadre d'une configuration scolarisée ? Comment s'organise le quotidien et comment les animatrices réalisent leur travail d'intéressement ?

Chapitre 8

Formes animatives et formes éducatives

> La colonie éducative, c'est celle où tout est organisé et agencé de telle sorte que le caractère de chaque « colon » y subit une action formatrice et y accomplit de réels progrès dans son perfectionnement moral.
>
> Guérin-Desjardins (1942c, p. 17)

> Nous avions pris comme thème les guerres d'Italie ; les jeux ou les charades, où les scènes mimées ont roulé sur ce thème. […] Sur le terrain on peut faire des petits travaux manuels, armes, boucliers, etc…Donc éducation de l'enfant sans qu'il s'en doute.
>
> Gasnier (1942, p. 85)

Gardenia jour 5

18h58. Depuis les tables à une dizaine de mètres, Victor et Guillaume, assis sur la table, appellent en criant les enfants qui sont près de l'échiquier : « *Tu vas avec les autres!* » Grégoire relance…Ceux qui étaient dans la salle sont sortis par Adeline qui ferme la porte derrière elle en « *fermant la marche* ». Plus accessible.
19h00. Avec quelques cris supplémentaires et des gestes amples du bras, un gros rassemblement est formé près du perron du bâtiment…et ils font face à une dizaine d'anims, sur le perron qui devient une sorte d'estrade. « *Allez, tout le monde debout! On regarde les animateurs* » lance une animatrice.
19h03. La musique se lance peu après quelques ratés techniques. Victor renchérit : « *C'est la choré! Ou on mange pas…* » et il « *invite* » les enfants « *à se lever des bancs et à se regrouper* ». D'autres anims répètent : « *Allez, allez allez…* » Il y a de nombreuses relances dont certains se sont positionnés derrière le groupe d'enfants…Et il n'y a pas vraiment de « *mouvements* » de leur part, agglutinés devant les marches…
19h04. Ça y est, l'ensemble des enfants sont réunis au même endroit. Les animatrices assurent le spectacle et sont plutôt coordonnées dans leur « *choré* » apprise ce week-end au son de la musique techno et, parmi elles, les nouvelles hésitent dans les gestes. Quelques enfants, une quinzaine à vue de nez sur la centaine, tentent de suivre mais ça n'est pas évident vu la rapidité des enchaînements.

19h05. À la fin de la chanson… suivent une envolée de cris… « *Les maters avec moi ! – Les Nature, par ici ! – Les 12-14 ! C'est avec moi !* » Encore et toujours des cris et, peu à peu, des semblants de « *groupes* » se forment, divisés selon les thématiques des séjours. Espacés sur le terrain, les anims comptent leur groupe au moins deux fois, certains hésitent sur une éventuelle erreur.
19h07. Un premier groupe est parti vers le réfectoire, bien rangé deux par deux, derrière Victor. Les « *4-6* » passent devant eux et Noémie les « *presse* » un peu : « *Allez, allez, on avance !* » tandis qu'ils discutent… mais, pour leur part, ils sont placés à la queue-leu-leu ce qui crée une grande file le long du chemin vers le réfectoire.

Pour entrer dans le vif du sujet, cette première « *choré* » s'étalant seulement sur quelques minutes offre une illustration de l'épigraphe tirée d'un ouvrage – *La colonie de vacances éducative*[1] – fondant la « doctrine » du « modèle colonial » selon J.-M. Bataille (2010b, p. 144). Fil conducteur de ce chapitre, les « conditions d'organisation des bonnes colonies » telles que les définit Guérin-Desjardins (1942c, p. 17-23) sont, après plus de 70 ans, toujours observables à travers l'étude des cas de Sciences & Loisirs et Gardenia qui démontre la persistance des « principes », « caractéristiques » et « objectifs » d'une « colonie de vacances digne de ce nom ». Que donne à voir cette scène ?

Peu après l'arrivée et l'installation des enfants au sein de l'établissement à Gardenia, les animatrices intiment un regroupement de l'ensemble des enfants – « tout-le-monde » – à l'heure prévue et au signal répété en un même lieu. Les relances répétées interrompent les cours d'actions pour assister à un nouvel et unique engagement principal : une chorégraphie coordonnée d'une partie des animatrices. À l'issue, la centaine d'enfants est divisée en fonction des différents groupes afin de se déplacer, rangée, jusqu'au réfectoire. Autrement dit, cette courte séquence adopte une configuration diamétralement opposée à celles que l'on a pu observer jusqu'ici.

De façon analogue au chapitre précédent, c'est-à-dire en reposant essentiellement sur des données empiriques, celui-ci analyse la formalisation des situations à Sciences & Loisirs et Gardenia selon les mêmes caractéristiques retenues au début de cette troisième partie. Partant des formes ludiques jouées et de la réduction de la jouabilité constatée, la première section détaille comment le mode d'organisation mis en place dans ces deux cas transforme les rapports à l'espace, au temps et aux relations sociales. Dans la poursuite de l'induction analytique, ce mode d'organisation particulièrement rigide s'oppose volontairement – en tant que cas négatif – à la souplesse de Pralognan et Courcelles afin de saisir finement comment opère ce processus de formalisation au nom de l'éducation comme le rappelle Guérin-Desjardins (1943), parmi beaucoup d'autres depuis.

La deuxième section approfondit ensuite les conséquences de ce processus sur les pratiques animatives. Si on a vu comment celles-ci avaient pu être perturbées par la souplesse ou la faible formalisation de Pralognan – en particulier les « *médics* » – et Courcelles, voire réformer la position des animatrices, il en va tout autrement dans les cas de Sciences & Loisirs et Gardenia dans la mesure où le mode d'organisation soutient et renforce les pratiques animatives déjà observés à Roseraie et Tulipe. Qui plus est, elle aborde une formalisation poussée de la logique de découverte dès lors que les « *activités* » et leurs contenus dispensés dépassent « *l'initiation* » et ou « *l'éveil* » pour viser un approfondissement de la pratique considérée voire

1. Recueil d'interventions, il est tiré d'une des premières sessions de formation des « cadres de colonies de vacances » organisés par le Centre de Formation de Moniteurs de Loisirs Éducatifs (cfmle) à Nancy à la fin des années 1930 (Lebon 2005, p. 75-76).

une spécialisation.

Ce dernier point ouvre la dernière section consacrée aux difficultés renouvelées rencontrées par les animatrices. Malgré la configuration d'un mode d'organisation qui soutient leur « vrai boulot », la formalisation éducative renforce la vulnérabilité des « *activités* » fabriquées. Pour rappel, les situations relevées et analysées ne se veulent pas des représentations restreintes du quotidien de Sciences & Loisirs ou Gardenia. Du fait de l'objet du chapitre, on s'intéresse à la formalisation de leurs contextes respectifs et ce qu'ils nous apprennent au regard des conditions de Tulipe et Roseraie comme de celles de Pralognan et Courcelles. Dès lors, on peut perdre les nuances et les variations parfois trop subtiles introduites par une animatrice ou causées par des enfants et il convient de prévenir un risque de jugement trop hâtif à la lecture de séquences heuristiques pour la démonstration soutenue.

8.1 La rigidité d'une organisation uniformisée

Gardenia jour 4

16h31. En sortant pour aller préparer le goûter, Bruno passe me voir et je lui raconte « *mon étonnement* » devant un tel travail de préparation. « *Plus c'est préparé avant, mieux c'est…* » et il fait une comparaison avec le parc d'attraction du *Puy du Fou*, selon lui, « *le meilleur où tout est réglé comme du papier à musique* ». […]

La planification et la structuration attendue de l'organisation se lit dans le jugement porté sur un parc d'attraction et surtout son script profondément régulé. Cette appréciation résonne, avec quelques années d'écart, avec un autre jugement normatif de Guérin-Desjardins (1942c, p. 20) : « Rien ne compromet davantage la valeur éducative d'une collectivité, rien ne décourage plus les participants et ne les incite à se laisser aller à la négligence, à la paresse, à la fraude et à une mutuelle hostilité, que le désordre dans les… ordres et la "pagaïe" dans l'organisation. »

En creux, on peut deviner l'organisation immorale et indisciplinée des « mauvaises colonies » mais on ne peut se priver de citer, longuement, deux « erreurs » parmi les cinq « les plus communément observées » listées par Guérin-Desjardins (1942c, p. 15) et donne, ainsi, une vision plus nette d'une « bonne » organisation :

> « Les colonies sans programme d'activités, dans lesquelles les enfants sont désœuvrés ; »
> « Celles où des mélanges d'âges et de sexes sont faits d'une manière tout à fait inconsidérée, dans l'ignorance absolue des psychologies infantile et adolescente. »

D'une part, et évidemment, ces caractéristiques condamnent les deux cas étudiés dans le chapitre précédent. D'autre part, il convient de souligner comment la mise en forme éducative est aussi un jugement moral qui ne repose pas uniquement sur des considérations idéologiques – laïques ou confessionnelles – mais en appelle à la psychologie, et l'autorité objective scientifique. Ces deux traits importants traversent les sections suivantes pour fonder une configuration uniformisée à Gardenia, terrain principalement analysé dans cette section, et montrent comment celle-ci est conforme aux traits de la « forme scolaire de socialisation » (G. Vincent 1994b), comme le montrait déjà Houssaye (1998) mais selon une variation plus formalisée du « modèle colonial ».

8.1.1 « *C'est pas le Club Med ici !* »

Tulipe jour 9 09h48. Dans le couloir, certains attendent devant la porte, le lieu d'attente s'est juste déplacé de quelques mètres. Des garçons, avec Lucien, sautent sur le mur et tentent de le toucher deux fois avec les pieds. Une sorte de défi. « *Dis donc, les cocos, c'est pas le Club Med, on attend que vous vous rangiez…* » relance Léa. Un des garçons rajoute : « *On sait que c'est pas le Club Med…* » et je soupçonne Maurin ou Dorian. […]

Ce rapide détour par le centre de Tulipe permet d'introduire une expression entendue à plusieurs reprises à Gardenia. Lors d'un déplacement supposant une mise en rang des enfants, l'expression de l'animatrice suppose que la gestion des circulations serait différente dans le célèbre village de vacances. À défaut d'éléments empiriques, on retient surtout le registre moral employé pour soutenir les contraintes imposées par la « *vie en groupe* ». Les animatrices le rappellent pour un lot de situations dont voici un florilège : suivre la même direction (11h25), se taire (Tulipe, jour 7, 11h44), penser aux autres (jour 15, 12h23) s'adapter et accepter le choix des « *sorties* » décidé par la direction (Gardenia, jour 7, 10h14), ou encore, comme l'annonce Nolwen, « *on ne choisit pas forcément avec qui on est… c'est la collectivité* » (jour 8, 9h32). En creux se dessine une critique de la « commercialisation » des « entreprises de vacances » déjà présente chez Guérin-Desjardins (1942c, p. 15-16) sur laquelle on revient plus loin (voir section 11.1.1 page 392).

Gardenia jour 7 9h56. Encore une critique à propos des douches et du bouton poussoir qui ne permet pas de régler l'eau chaude. Steven prend le ton de l'excuse mais « *ce sont des choses qu'on ne peut pas contrôler* » mais il est d'accord avec eux. « *Va falloir s'y faire, je suis désolé* ». Ils évoquent des bruits dans les canalisations, quand les chasses sont tirées ou quand des enfants boivent le soir. « *On est pas plombier, on est animateur ! C'est pas comme à la maison. C'est bien aussi !* » conclut Steven.

Entre la référence à une maison, probablement familiale, et le *Club Med*, se glissent des accem qui tiennent à s'en distinguer. Au-delà du détail de la robinetterie des douches, on observe l'application d'une même logique collective entre la structuration des formes ludiques et le mode d'organisation que l'on détaille ci-dessous.

Rejouer n'est pas découvrir

Gardenia jour 7 11h31. Un garçon propose « *un Lucky luke !* » et la réponse ne se fait pas attendre : « *Non, on l'a déjà fait, on va faire un autre* ». Un deuxième demande « *l'Électricité* » ou « *le Chevalier noir* » pour un troisième. Nouveaux refus tout comme une absence de réponses à celles et ceux qui veulent continuer la *Gamelle*.

jour 9 09h57. Moment d'attente. Une des filles des « *Nature* » propose de « *faire un jeu* ». Amandine demande : « *Vous voulez faire quoi ? Un Lucky luke… – Une Tomate ! – Une Tomate, mais on en fait tout le temps…* » râle Adeline. En suivant, ils se déplacent à l'ombre d'un arbre, en cercle.

Entre deux « *jeux dirigés* », il n'est pas rare que des animatrices sollicitent l'avis des enfants concernant le prochain jeu et qu'ils répliquent, sans ambiguïtés, avec leurs préférences. Et malgré l'abondance des propositions enfantines, la sélection des animatrices est récurrente, comme l'indique la première situation. « *Déjà fait* », le jeu n'est pas retenu par l'animatrice. C'est à l'aune de la même logique qu'Amandine rechigne à organiser une nouvelle partie de

Tomate. Même si on avait pu repérer ce type de situation à Tulipe, elle s'est révélée prégnante à Gardenia comme le montrent, encore, les situations suivantes.

Gardenia jour 15

10h19. Non loin, les « *Nature* » sont rassemblés devant ADELINE : « *On va jouer à Marmotte-chocolat… – On l'a pas déjà fait ? – Oui mais pas ceux du vélo* » répond GRÉGOIRE et il demande à un enfant d'expliquer les règles… avant de reprendre les explications et de préciser les règles. STEVEN tourne autour du cercle et semble chercher quelque chose. Puis il les fait crier : « *Est-ce que vous êtes prêts ? – Oui…* » La réponse est peu engageante ni engagée. STEVEN ne répète pas, pour une fois.

16h09. À quelques dizaines de mètres, STEVEN mène un *Killer* avec les enfants du groupe « *Nature* ». La partie se termine par la victoire du tueur. « *Allez maintenant, on va changer de jeu… – Un Béret ! – Non, on va faire un jeu que vous connaissez pas… Un Avis de tempête – Oh…* » disent plusieurs, un peu déçus. Sans commentaire, STEVEN demande de « *faire un cercle* » pour commencer.

Ces deux nouvelles scènes impliquant d'autres animatrices renforcent le refus des propositions enfantines selon une même logique mais, à la différence des premières, elles donnent à entendre des justifications avancées au sein du groupe « *Nature* ». L'étonnement de la première animatrice est tempéré par son collègue alors que les enfants de ce groupe n'avaient pas déjà « *fait* » ce jeu. Implicitement, la logique d'égalité en assure la réalisation. Plus clairement encore, STEVEN explicite son refus en invoquant la logique de découverte, fondateur du « vrai boulot » et ce même s'il n'a aucun moyen de vérifier son assertion vu le manque d'entrain des enfants. Autrement dit, rejouer au même jeu est déqualifié – ainsi en est-il du foot – tandis que la découverte de « nouveaux » jeux est autrement valorisée.

Les affres du « *grand jeu* »

Gardenia jour 4

12h32. Au milieu de la discussion, un intérêt. « *La semaine prochaine, ce sera le grand jeu ! – Oh m'en parle pas…* » lâche APOLLINE à MÉLANIE. « *Ça a pas l'air cool… – Ben, c'est avec tous les enfants toute la journée avec le même thème…* » me répond l'animatrice. « *C'est pas facile* » assure-t-elle et j'opine.

16h08. Alors que les animatrices demandent des conseils aux garçons sur les déguisements, CLARA regarde des images sur internet. « *Oh merde la veillée !* » se rappelle MARGOT. Elles doivent toujours préparer quelque chose pour ce soir : une Fureur, un Loups-Garous… « *Avec des super-héros ?* » doute un autre. AMANDINE propose une Pyramide des défis. « *Ça marche avec 100 enfants ? – On peut diviser en deux… – Ah non, un grand jeu, c'est avec tout le monde !* » insiste VICTOR.

Averti par le directeur lors d'une discussion préalable (jour 1, 17h46), j'étais particulièrement intéressé par l'observation de cet événement pour le moins atypique où des animatrices organisent un jeu avec l'ensemble des enfants – soit 95 personnes – pendant plusieurs heures. Le premier échange entre les deux animatrices donne une première mesure de la difficulté éprouvée. La seconde discussion lors de la préparation de cette journée précise de nouveau la configuration attendue avec la présence obligatoire de « *tout le monde* » mais aussi un « *thème* » (jour 10, 23h14), des équipes constituées et encadrées par une animatrice, des déguisements (jour 4, 15h03), des « *récompenses* » à l'issue d'une victoire (16h15).

Il serait trop long de commenter en détail le déroulement complet de ce « *jeu dirigé* » – des *Olympiades* – qui s'étend sur plus d'une vingtaine de pages de notes d'observation (Gardenia, jour 11). Par contre, il est un cas paroxystique vu qu'il condense tous les éléments constitutifs

d'une forme ludique animative. En comparaison aux « *jeux dirigés* » ordinaires, le « *grand jeu* » se distingue moins par les techniques de cadrages habituelles qu'un niveau de structuration plus élevé et, en particulier, des dimensions collective et temporelle. C'est une formalisation qui traverse plusieurs terrains d'observations mais elle prend une autre ampleur à Gardenia.

Une jouabilité astreinte

Gardenia jour 5

21h07. Vu la baisse d'intensité côté « *12-14* », « *on va changer de jeu !* » lâche et annonce Cindy, un brin dépitée. « *Une balle aux camps !* » proposent des filles. « *On va faire un Lucky Luke… vous connaissez ? Non… j'explique* » continue l'animatrice. À la différence de l'*Avis de tempête* initial, il y a peu de personnes impliquées dans le cours du jeu alors qu'elles sont une quarantaine, positionnées en cercle. Sans compter l'élimination. Il me semble que cela vient du fait qu'il n'y a qu'un seul tireur : l'animatrice.
21h09. Toujours des longueurs chez les « *12-14* » alors que les premières participantes sont éliminées. […]

21h13. « *On pourrait en mettre deux* [tireurs] *non ? – Ben après, on ne s'entend plus trop* » répond Cindy à Guillaume qui est allé la voir en lui glissant un mot à l'oreille alors qu'elle continue de décompter « *trois… deux… un* ». A priori, elle a manqué la proposition qui permettait de gagner en participation des jeunes filles et créer de la rapidité. C'est raté pour cette fois. Les animatrices mènent la danse, au ralenti. Surtout une, en fait. Les éliminées se sont assises et observent le déroulement de la partie ou discutent avec leurs voisines.

Utilisé par les animatrices des différents groupes, le même « *jeu de connaissance* » s'est déroulé dans des conditions différentes à cause du nombre de participant·e·s. La mécanique ludique repose sur la rapidité afin de maintenir les personnes en alerte si jamais elles sont désignées ou doivent prononcer le prénom attendu. Or, avec une quarantaine de personnes, la partie lancée et menée par Cindy ne rencontre pas la félicité espérée, comme pour la partie précédente de *Aimes-tu tes voisins* animée par Nolwen (jour 5, 20h58) ou la rencontre ludique suivante de *Zip-zap* (21h36) où l'on retrouve une situation analogue. En plus de cette ludicité réduite par le nombre de participant·e·s, on peut ajouter que l'élimination n'arrange rien à l'affaire pour maintenir la domination de l'engagement principal des animatrices.

Mais si l'on interroge la jouabilité de la situation en plus de la structuration de la forme ludique, on peut soulever une question centrale à partir de la position adoptée par les collègues de l'animatrice qui mène la partie ludique. Ni participantes en tant que joueuses ni arbitres, elles sont spectatrices du cours d'action et peuvent s'interroger en aparté. Contrairement aux autres groupes dont les effectifs sont plus réduits, les six animatrices des 39 enfants du groupe « *12-14* » ont opté pour une même configuration collective ou unifiée. Si on imagine aisément d'autres combinaisons répartissant les enfants en plusieurs groupes, cette jouabilité astreinte souligne le poids d'un trait caractéristique : la dimension collective. Le « *grand jeu* » mentionné ci-dessus, la « *choré* » ou d'autres occasions en attestent.

Gardenia jour 4

15h05. En attendant les dernières personnes, Clara reparle des jeux de sociétés et du fait que « *Yannick a remarqué qu'il y avait rien* ». Du coup, pour leur veillée, cela risque d'être compliqué. En aparté, Noémie trouve d'ailleurs que « *c'est un manque de respect* », le peu de matériel.

Cette courte remarque de l'animatrice indique l'insuffisance des ressources matérielles et de leur accessibilité, alors qu'au vu du nombre d'enfants réunis, le matériel mis à disposition

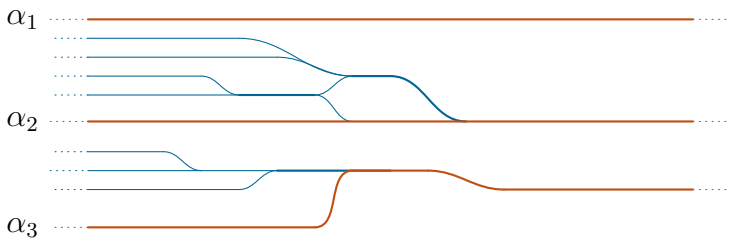

FIGURE 8.1 – Situation où le nombre d'engagements enfantins est inférieur au nombre d'animatrices

des équipes se révèle limité, même si de nombreux *Scrabble* sont stockés (jour 3, 10h41) par exemple, et elles doivent composer avec un budget restreint (jour 12, 10h58). À l'inverse, Sciences & Loisirs dispose de nombreuses ressources disponibles mais peu d'entres elles sont effectivement accessibles aux enfants.

En d'autres termes, ce n'est autre que la configuration théorisée précédemment marquée par la triade « unicité-unification-restriction » qui irrigue les formes ludiques fabriquées à Gardenia ; à une variation près. En effet, le *ratio* d'engagements suivis et du nombre d'animatrices coprésentes est inférieur à l'égalité remarquée à Tulipe. Il s'avère que le cas imaginé (voir section 4.5.2 page 144) d'une configuration inhospitalière à la forme ludique est réelle et on peut le modéliser comme les autres configurations déjà abordées (voir figure 8.1).

Reste à savoir si cette configuration des rencontres ludiques élaborées par les animatrices s'observent dans d'autres séquences quotidiennes.

8.1.2 Délimitations spécialisées

Gardenia jour 3

11h09. Un débat s'entame devant la salle sur la régie qui va servir à entreposer le matériel, tandis que certains demandent si la « *salle du matin* » est aussi une salle « *du temps libre et la salle du soir* ». CLARA et GRÉGOIRE se rappellent ce qu'ils « *faisaient l'an dernier* ». NOÉMIE finit par demander si la « *salle est en libre accès ou non* ». Mais ce n'est pas évoqué et elle n'obtient pas de réponse.

Cette scène peut paraître banale et inutile mais il s'agit de l'unique occasion où j'ai pu entendre l'expression « *accès libre* » à Gardenia alors qu'elle n'est pas formulée à Sciences & Loisirs. Au regard du chapitre précédent où la circulation des enfants et des jeunes était la caractéristique principale de la dimension spatiale, elle est autrement formalisée dans ces deux cas même si on retrouve la fonctionnalisation des lieux (E. GOFFMAN 1968) déjà mentionnée.

Gardenia jour 8

18h43. Après 34 minutes, voire plus, de jeux divers et multiples dans la « *salle du matin* », sans anims, VICTOR arrive et demande : « *Il y a un anim dans la salle ? Non et vous le savez ! Quand y a pas d'anim, il y a personne dans la salle… donc vous sortez !* » Après quelques hésitations et regards entre les jeunes filles, elles sortent mais d'autres restent suite au départ de VICTOR. Je sors.

Pour répondre à la question de l'animatrice, la scène précédente et le rappel de VICTOR confirment la restriction de l'accès à ce lieu ainsi qu'à d'autres occasions (jour 7, 9h18 ; jour 15, 9h20) ; malgré les demandes des enfants. Cette modalité de gestion de l'espace n'est pas sans rappeler la formalisation de Tulipe ou de Roseraie si ce n'est qu'elle s'en trouve

renforcée sur plusieurs aspects : la spécialisation des lieux aménagés et leur réservation comme l'encadrement des déplacements entre chacun des uniques lieux investis par les groupes.

Une compartimentation d'exception

Gardenia jour 10

10h13. Pour imaginer la nouvelle scène de la « *grande surface* », les filles veulent aller « *autour du bureau* » de la direction mais Clara refuse leur demande. Elles insistent : « *Même sur le sol ? – Non ce n'est pas possible* ». « *Tant pis* » conclut une et elles retournent vers leur équipe.

S & L jour 4

16h37. […] [L'animatrice] a juste « *un bémol* » concernant la cuisine parce « *qu' il y a eu beaucoup d'enfants qui sont allés dans la cuisine seuls alors que c'est interdit* ».

De même qu'à Roseraie ou à Tulipe où il existe une « zone interdite » (E. Goffman 1968, p. 283) les espaces réservés aux animatrices ou la direction s'étendent sur une plus grande superficie à Sciences & Loisirs comme à Gardenia[2]. Les deux lieux cités peuvent paraître évidents mais « l'aire de surveillance » des animatrices s'étend jusqu'en de nombreux lieux, dont les toilettes, et nécessite de la part des enfants de demander les autorisations nécessaires pour aller au « *coin calme* » (Sciences & Loisirs, jour 3, 8h57), à la *salle du matin* (Gardenia, jour 6, 7h53) voire grimper sur une structure (jour 4, 17h28) et s'éloigner vers le terrain adjacent au reste du groupe (jour 5, 10h05).

S & L jour 1

13h52. À côté, les enfants sont repartis autour de la table sur la construction de leurs robots qu'ils avaient déjà entamés. A priori, c'est le troisième jour des vacances, ils se sont inscrits sur un « *stage de fabrication* ». Chacun le sien. Deux tables sont dédiées à la fabrication, une table pour la peinture, un établi rempli d'outils disponibles derrière le paravent du bureau. Les animateurs, deux, répondent aux demandes d'aides, le troisième est à l'établi notamment pour les machines électriques dont le pistolet à colle. La directrice est à son bureau…et répond de temps en temps aux sollicitations.

Les restrictions précédentes sont liées à une spécificité de Sciences & Loisirs où l'unique salle du centre de loisirs est divisée par des aménagements matériels – ensemble de tables, ordinateurs, outils, etc. – selon des usages spécialisés quasi-permanents pour la plupart d'entre eux. Si l'on retrouve une même fonctionnalisation à Tulipe ou à Courcelles pour les « *coins* », elle concerne aussi la compartimentation interne d'une salle et des ressources mises à disposition qui, au-delà de leurs rangements, agencent et assignent aussi leurs usages. Le bricolage, la peinture, les expériences, les jeux et d'autres pratiques s'effectuent en un endroit unique, limitant de fait les mouvements éventuels.

Gardenia jour 6

13h26. Autre espace difficilement accessible même s'il est disponible : la piscine qui est fermée à clé, détenue par Yannick, entourée d'un grillage. Une manière de contrôler et d'être informé. Fabienne a dû récupérer la clé au bureau et je crois qu'il détient le trousseau autour de son cou.

14h52. Clara traverse l'espace extérieur et se rend au bureau. « *Je peux devenir directrice juste 30 secondes ?* » demande-t-elle à Yannick. « *Pourquoi ? – Pour aller chercher les brassards dans le garage pour les 4-6…* » et il donne son trousseau de clés accrochés au cou. En sortant, Clara crie : « *je suis la directrice !* » et elle se rend jusqu'au garage…pour chercher et ressortir sans trouver les brassards.

2. Et pour rappel, contrairement à Courcelles et à Pralognan où la « *salle des anims* » et le « bureau », par exemple, restent accessibles aux enfants.

Autre spécificité à Gardenia, des restrictions peuvent aussi s'appliquer aux animatrices et, incidemment, aux enfants. Détenues par le directeur, les clés ouvrant le portail de la piscine comme la porte du garage à vélo réduisent d'autant les manœuvres possibles dans les lieux disponibles et soumettent à l'appréciation du directeur leur accès.

Un placement contrôlé

Gardenia jour 9

13h25. Il y a un grand silence, ou presque. Dans le bâtiment, les travaux continuent de faire résonner les bruits des outils : coups de marteaux et de masses, scies sauteuses, perceuses. Comme une sorte de réponse ironique au « *temps calme* ». Je vois des jeunes filles des « *12-14* » qui repassent par leur chambre. Certainement un oubli de leurs affaires.

14h38. Des parents arrivent dans le centre, déambulent et semblent chercher l'accueil. Croisant Magali, elle leur donne un coup de main et leur indique le bureau de Yannick qui prévient Maude. Passant me voir, Marco s'étonne « *qu'il y a dégun* [personne] *dans le centre* ». Effectivement, c'est l'effet « *temps calme* ».

Quotidiennement, le « *temps calme* » entre la fin du repas et 15h pour l'ensemble des groupes qui se déroule, forcément, dans les chambres (jour 6, 10h46) génère un impressionnant silence du fait de l'absence de quiconque. En plus de la répartition exclusive entre l'intérieur ou l'extérieur déjà observée à Tulipe, la formalisation de cette séquence en pousse la logique à son apogée bien que la météo estivale soit clémente. Alternativement, les enfants sont réunis soit dans une salle pour les repas et le « *temps calme* » soit à l'extérieur pour le « *temps libre* » et la « *choré* » mais à aucun moment ils ne peuvent circuler entre ces deux types d'espace, à l'exception d'autorisation exceptionnelle en raison d'un passage à l'infirmerie (jour 13, 13h08).

Gardenia jour 7

8h12. Sorti du réfectoire, je me suis rendu à la « *salle du matin* » où tous les enfants qui ont petit-déjeuné sont déjà rassemblés… au rez-de-chaussé du bâtiment rénové – même si cette partie n'a pas été rénovée. De loin, je vois Norlys qui est le seul enfant aperçu qui fait quelques détours, par l'échiquier, avant de se rendre dans la salle. Les autres tracent… directement. Il n'y a aucun enfant dans l'espace extérieur et un silence appréciable. Attendons la suite.

jour 12

18h57. Alors que nous continuions notre partie de ping-pong, Margot vient chercher les retardataires, dont nous faisons partie, dans la salle et dit : « *Je ne veux plus voir personne à l'intérieur!* » La dizaine d'enfants s'exécute. Dehors, il y a un début de rassemblement près des escaliers. […]

jour 13

18h50. […] Au bout d'un moment, Victor lâche : « *Allez! Ceux du tapis! Dehors… Tous!* » Vérifiant l'heure, il rajoute peu après : « *Allez! Tout le monde dehors!* » en autorisant une dernière balle à notre partie, tout de même.

En dehors du « *temps calme* », d'autres séquences suivent la même logique d'action exclusive et alternative que les enfants semblent habitués à respecter, même lors des rares déplacements sans animatrices après le petit-déjeuner. De manière générale, c'est comme s'il n'y avait qu'un seul et unique lieu accessible autorisé en fonction des cadres établis par la « *journée-type* ». Chaque séquence est attachée à un lieu et les contrevenant·e·s sont toujours exclu·e·s des autres espaces disponibles. À Sciences & Loisirs, on observe une même gestion de l'espace même s'il y a dix fois moins d'enfants présents.

Gardenia jour 7 12h05. Non loin, AMANDINE fait chanter des chansons à gestes au groupe des « *Nature* », assis en cercle. Deux filles en sortent et semblent faire autre chose. ADELINE s'approche et va s'asseoir dans le cercle. Elle regarde ce que font les deux autres filles mais ne dit rien de particulier. À la fin de la chanson, elle demande de « *refaire un cercle* » avant de se rasseoir : « *On joue à quoi ? – Au Chef d'orchestre… qui veut le faire ? Toi !* » désigne-t-elle alors que plusieurs lèvent la main.

jour 6 11h21. Je passe un coup d'œil dans la salle des « *12-14* ». Ils sont assis en cercle face à l'estrade et ils écoutent la voix d'une animatrice, sur l'estrade, qui parle du « *respect* ». […]

16h18. Je n'ai pas suivi la partie mais c'est la fin du jeu des « *Surf* ». Le *Filet-pêcheur* était, en fait, une variante par équipe et avec des éliminations. Ils reforment un cercle, à l'ombre, et ils s'assoient, une nouvelle fois.

jour 7 10h53. Chez les plus jeunes, assis en cercle non loin, c'est la fin du jeu de *Changements* auquel je n'ai pas tout compris. MÉLANIE intervient, debout et les félicite : « *Je trouve que vous avez bien participé au jeu malgré quelques enfants qui ont beaucoup pleuré* ». Elle remercie surtout quatre enfants en citant leurs prénoms.

Quand ils sont réunis dans les chambres, les scènes présentent une constante pour tous les groupes de tous les âges, tous les jours, que ce soit dans le centre ou lors d'une « *sortie* ». À chaque clôture ou inauguration d'un nouveau cadre, le rituel du rassemblement des enfants se déroule invariablement selon le même format : ils sont assis, en cercle, à l'ombre. De ce fait, ce placement particulier peut intervenir une dizaine de fois pour un même groupe durant la journée. En une seule occasion, j'ai pu observer une entorse à ce format lors d'une sortie quand l'ombre portée d'un grillage ne pouvait profiter à certains enfants assis en cercle (jour 10, 18h10).

Déplacements ordonnés

S & L jour 2 9h41. Devant la porte, NADÈGE s'est arrêtée et prévient : « *On a quelques règles de sécurité car on va aller sur l'esplanade et on doit attendre pour traverser la barrière* ». Attention aux vélos et « *il faut prendre son manteau car il vaut mieux l'enlever après si on a chaud, malgré le soleil* » et il « *faut être calme* ». Elle finit par un « *Ça va ? – Oui* » répond un enfant. « *Avec plus d'enthousiasme* » ? Raté et pas de réponse. Ils sortent et NADÈGE prend la tête du convoi mais il n'y a pas de rang. Ils se rendent entre les arbres proches des péniches sur un lopin de terre. Ils marchent à l'écart du bassin et des cales sèches.

Conséquence de la compartimentation de l'espace, les déplacements entre chacun des lieux est soumis à un ensemble de règles et de consignes préalables. Comme à Tulipe lors des « *sorties* », les animatrices mènent le groupe à destination en portant une attention particulière aux comportements des enfants. S'il n'y pas de spécificités à Sciences & Loisirs, ces déplacements adoptent une variante plus formalisée.

Gardenia jour 6 8h58. Une nouvelle annonce s'élève dans la salle : « *Les Surf et voile, on y va donc vous rangez correctement ! On ne bouge plus…* » relance VICTOR…Ils partent peu après encadrés par l'animateur, en tête et LUCAS en queue. […]

jour 9 21h44. De même à l'extérieur, le groupe des « *Surf* » est en train de rentrer dans le bâtiment, en rang sous la gouverne de LUCAS et VICTOR qui donne des consignes pour « *chuchoter* » sur le pas de la porte.

jour 13 10h16. Le temps de noter, un autre groupe me croise. Noémie interpelle des enfants qui courent devant elle : « *Vous ne savez même pas où on va !* » à Oscar et Lucile qui la dépasse. « *Si… – Non !* » récuse Noémie. Elle mène le groupe et tient à rester en tête. Elle les dirige vers la salle d'activité. Alors que Rosie commence à récupérer une raquette dans une caisse non loin, elle est menacée d'un : « *Rosie ! Tu veux faire l'activité ?* » et elle hoche la tête pour dire « *oui* ».

Du matin au soir, les déplacements d'un groupe d'enfants se réalisent en rang, deux par deux, depuis le point de départ jusqu'à l'arrivée tandis que les animatrices se positionnent stratégiquement dans le convoi comme le rappelle Noémie. Le groupe « *Surf et voile* » n'est qu'un exemple qui s'observe aussi pour le groupe « *Nature* » (jour 12, 12h05) mais de façon moins stricte pour les enfants plus âgés des « *12-14* » (jour 5, 19h10). Associé à cette formation en rang, il est fréquent d'assister au comptage des enfants réunis (jour 13, 10h03). Néanmoins, le dernier groupe dits des « *4-6* » n'est pas sans poser quelques difficultés aux animatrices.

Gardenia jour 7 12h15. Les rappels à l'ordre continuent. « *On va rien manger si vous êtes pas rangés !* » Mélanie et les autres anims tentent de réunir les enfants qui virevoltent ou papillonnent autour d'eux. Surtout les plus jeunes… et Marco part à la chasse pour « *les rattraper* » à la demande d'Apolline qui tente d'en tenir groupé par la main.

jour 11 21h28. En marchant, cette fois-ci, les animatrices tiennent les enfants par la main, d'autres tiennent la main d'autres enfants. Cela fait des petites grappes qui déambulent jusqu'au bâtiment.

Prompts à courir et à s'échapper, les rappels et les cris des animatrices ne suffisent pas toujours – voire rarement – à rassembler les enfants éparpillés sans user de menaces. Condition nécessaire et préalable au déplacement, la mise en rang devient une épreuve récurrente et on peut lire une variante supplémentaire consistant à tenir la main [3], directement, des contrevenant·e·s et, ainsi, maintenir un semblant de regroupement. Toutefois, cette nuance ne doit pas occulter la principale formalisation supplémentaire par rapport à Tulipe : la mise en rang concerne aussi les déplacements effectués à l'intérieur de l'enceinte de l'établissement.

8.1.3 Un rythme cadencé

« La colonie éducative possède un horaire-type journalier et l'adapte, la veille, aux activités exceptionnelles du lendemain, s'il y a lieu. L'heure de repas, en particulier, est modifiée rarement. Les moments de jeux, de travail, de repos sont intelligemment fixés et respectés. » (Guérin-Desjardins 1942c, p. 20)

Si l'on soustrait le registre normatif des affirmations de la citation, elle pourrait s'appliquer sans nuances aux deux cas étudiés qui se démarquent un peu plus du « modèle colonial » par les scansions récurrentes des horaires bien que l'enchaînement des séquences soit identique.

Gardenia jour 12 20h08. Sorti à l'extérieur, je repense à la « *boîte à idées* » alors qu'elle trône par terre sur la terrasse. Dedans, je retrouve un petit mot signé de Blanche qui voudrait « *une horloge dans les blocs* » et, au même moment, Lionel me demande l'heure pour savoir s'ils peuvent « *sortir des chambres ou non* ».

jour 13 09h50. […] Annabelle dit qu'il y « *avait trop une bonne idée : une horloge dans les blocs !* » mais le papier a disparu. « *C'est stressant de pas savoir l'heure qu'il est* » répond une autre alors que Margot la considère comme « *inutile vu que vous pouvez dormir autant que vous voulez… on*

3. Et quelques comparaisons avec les situations observées dans la rue par Vulbeau (2015) seraient possibles.

viendra vous réveiller ». La jeune fille rétorque qu'elles réveillent « *une fille qui a une montre* ».

En écho à l'absence d'horloge de Courcelles (voir section 7.1.3 page 234), cette même absence semble provoquer d'autres difficultés pour les enfants souhaitant connaître l'heure à défaut des téléphones récupérés – et précisément contrôlés le premier jour – dans le bureau de la direction. À ce moment, et après chaque repas, les enfants sont emmenés et réunis dans leurs chambres – pour un « *temps calme* » – en attendant 15h (jour 11, 13h36) ou 20h30 (jour 12, 19h57) pour le début des « *activités* » ou de la « *veillée* » à Gardenia, sans oublier de demander l'autorisation nécessaire des animatrices. Les sections ci-dessous montrent dans le même temps une ponctualité aux différents rendez-vous de la « *journée-type* » générant, paradoxalement, une attente importante.

Gardenia jour 6 10h42. « *On va faire un nouveau cercle… – Encore!?* » s'exclame une fille tandis que JULIETTE présente le fonctionnement de la journée et des activités, après qu'ils se soient assis. « *Comme ça, vous savez quand vous pouvez vous lever, quand il y aura des temps calmes, le moment des portables, les bonbons… Et on s'écoute, ça fait partie du respect!* » reprend VICTOR alors que des filles discutent en aparté de la présentation. JULIETTE déroule la journée selon les principaux moments : « *petit-déjeuner, salle de réveil, lavage des dents et temps calme jusqu'à 10h et les activités…, le repas, le temps calme, les activités puis la douche et le moment des portables, le repas, la veillée…* » Bref, un beau script.

jour 14 19h45. Après quelques tables portées, j'arrive au réfectoire où des jeunes filles des « *12-14* » m'ont gardé une place. « *Trop sympa* » leur dis-je. Philomène, Annabelle, Lucy et Carla râlent sur leur « *journée pourrie* » parce qu'elles « *n'ont pas eu le temps de se reposer* ». La critique va bon train. « *Faut pas qu'ils s'étonnent qu'on soit fatiguées vu ce qu'ils nous font courir… Faut pas s'étonner!* » Et, pour appuyer « *l'effet train* », elles font la liste des choses effectuées : « *Entre le poney, le pique-nique, l'arrivée à 13h20 et le départ à 14h pour le kayak* ». D'autant que, comme elles étaient 30, « *ils ont fait deux groupes pour une heure* » en alternance. Du coup, elles ont « *attendu sous les arbres* » puis le bus a eu du retard et c'est pour ça que les mini-bus sont venus les chercher, en fait le premier groupe. Le deuxième est parti à 18h30 d'où le retard au moment de la chorégraphie. Forcément, elles n'ont « *pas eu le temps de se doucher* » ni de « *se poser* » ou « *d'avoir leur téléphone* » mais aussi de « *réviser leurs chansons* » ou les danses pour le *Cabaret* de tout à l'heure. En rythme.

Pour reprendre la métaphore musicale du chef d'orchestre, le script de la partition suivie à Gardenia présenté par JULIETTE dans la première situation peut sembler ordinaire alors qu'il est composé des mêmes séquences que le « modèle colonial ». Pour autant, les critiques portées par les jeunes à la fin d'une journée intensive donnent un aperçu de la cadence imposée – à l'image de « *l'effet train* » évoqué – par la réalisation des « *activités* » programmées et des déplacements qu'elles engendrent pour y assister.

La ponctualité à retardement

Gardenia jour 8 9h23. « *Les filles, vous vous mettez en rang, deux par deux, pour qu'on vous compte… Les filles!* » s'écrie CINDY. Avant de se répéter : « *Allez, deux par deux… les filles* » et elle insiste sur l'heure du départ qui est « *à 30* » comme NOLWEN lui confirme. Un peu de précipitation pour être à l'heure.

jour 9 10h01. « *L'heure c'est l'heure! Après l'heure, ce n'est plus l'heure* » stipule MARGOT alors que le cercle se forme en se tenant par la main. Les dernières filles arrivent. « *Vous êtes en retard!* » répète l'animatrice. Il y a quelques chuchotements dans le groupe mais pas de remarques particulières.

Pierre et Stanislas me font quelques signes de la main alors qu'ils se sont assis.

Même si l'association de la notion de retard à celle de vacances paraît incongrue, c'est un terme récurrent des rappels des animatrices lors des rassemblements ouvrant de nouvelles séquences. Conséquence de la cadence élevée, les animatrices sont chargées de tenir le rythme de la partition des « *activités* » sous l'égide de la direction qui a clairement précisé son souci de la ponctualité dès les premiers heures de la préparation du séjour (jour 3, 8h21) ; que ce soit pour les réunions ou les repas, les heures indicatives sont « *précises* » (jour 4, 9h11). Directive prise au pied de la lettre, des animatrices ont même craint de « *se faire crier* » à l'issue d'une veillée tardive et un retour précipité (jour 5, 22h09). Le *tempo* objectif de l'horloge absente impose son rythme.

Gardenia jour 14 09h00. Les « *12-14* » sont appelées pour aller se laver les dents à l'étage. « *Vous êtes en retard ! Le bus nous attend déjà !* » râlent Cindy et Nolwen alors que les jeunes ne savaient pas qu'elles « *sortaient pour aller au cheval* » si tôt. En aparté, Yannick reprend aussi les deux animatrices alors qu'elles ont levé les filles « *trop tard* » pour qu'elles puissent se préparer.

jour 10 20h23. Une nouvelle interpellation d'une animatrice des « *12-14* » m'arrête : « *Ce n'est pas l'heure, vous remontez dans les chambres !* » En écho, j'entends les questions d'enfants dans l'ancien bâtiment pour savoir « *quand la boum va commencer* ». Ce « *sera à l'heure* » répond l'animatrice, c'est-à-dire 20h30 mais l'information n'est pas précisée.

En plus de l'attention de la direction à la ponctualité, ces deux scènes montrent comment sa réalisation est dépendante des animatrices. À défaut d'horloge ou de téléphones, les enfants ne disposent pas toujours de l'heure de rendez-vous qui peut varier en fonction des déplacements prévus, des « *créneaux* » réservés pour les « *activités* » dont les prestations spécialisées, en l'occurrence l'équitation. La réponse évasive de l'animatrice concernant « *l'heure* » lui assure une certaine maîtrise temporelle de la situation en déclenchant le signal du rassemblement au moment opportun ainsi qu'en forçant la demande d'information et donc d'autorisation de la part des enfants.

Gardenia jour 4 15h14. La liste d'épreuves est finie. Ils ont attaqué les règles et les rôles à tenir : des « *volants, un assistant sanitaire, un maître du jeu* ». Le goûter est la « *récompense* » et il convient de prévoir les douches. « *L'an dernier, ils avaient fini en retard et ils avaient gratté du temps sur les douches… et les portables… et ça les enfants, ils avaient pas kiffé* » rappelle Clara et Maéva. Il faut « *calculer le temps* » précise l'animateur.

15h40. Fin du calcul du temps : Les 150 minutes sont réparties en 12 minutes par épreuves en comptant les deux minutes de déplacement, moins l'explication de l'épreuve, les scores et les roulements des joueurs. À la fin, Victor considère que « *cinq minutes de jeu, c'est déjà bien* ».

Dernière conséquence de la ponctualité, l'organisation du « *grand jeu* » évoqué plus haut, comme d'autres « *activités* », demande une prévision où le temps est finement chronométré pour anticiper et préparer, au mieux, l'enchaînement des séquences dans leur ordre habituel. Autrement dit, l'ordre institutionnel et sa formalisation temporelle affecte aussi l'ordre de l'interaction et le degré de structuration des formes ludiques.

Une attente extensive

Gardenia jour 6 19h08. « *Toujours* » … du moins depuis ces premiers jours, la même file pour accéder aux lavabos. L'attente est conséquente devant l'entrée du réfectoire sous l'égide des anims.

jour 12 12h13. Devant le réfectoire, je coupe volontairement le passage par les toilettes où se sont amassés les enfants attendant de se laver les mains. À l'intérieur, l'installation et le placement à table s'avère être un moment d'attente pour les unes et les autres déjà assis. Des animatrices textotent gentiment sous la table – Steven, Margot, Nolwen – avec leurs téléphones, d'autres papotent entre eux. Tandis que les enfants font de même, mais sans téléphone. Ils attendent car, pour aujourd'hui, c'est Yannick qui doit lancer le repas…Du coup « *tout le monde* » attend…Encore.

Dès lors que la ponctualité s'applique à l'ensemble des groupes, l'entrée au réfectoire après la « *choré* » collective voit se réunir plus de 120 personnes qui attendent de pouvoir utiliser les quatre lavabos accessibles lors du déjeuner et du dîner à Gardenia. De fait, un temps d'attente est généré par cet encombrement qui s'est répété invariablement tous les jours (jour 6, 19h08 ; jour 7, 19h12 ; jour 13, 19h05). Quand toutes les personnes sont installées, le service peut commencer sauf à certaines occasions pour une annonce, l'attente peut être redoublée et comblée par divers engagements secondaires.

Gardenia jour 8 13h35. Dans l'allée, près du bâtiment, des filles font une partie de 007, pour certaines, ou de *Chef d'orchestre* en attendant le départ du convoi vers le bus. Il y a des petites grappes agglutinées dans la file. Les animatrices discutent entre elles sur le côté ou devant les enfants. À un signal, le mouvement est donné…et la quarantaine d'enfants se déplacent vers le parking du bus. Priscilla marche en équilibre sur la murette.

jour 14 20h36. Maintenant, une grande file d'attente s'est formée depuis l'entrée jusqu'à la rubalise des travaux, soit une bonne trentaine de mètres. Norlys est appelé et il répond seulement à « *Banana !* » L'entrée se fait au compte-goutte le temps de « *lire* » les cartons d'invitation. Steven va « *se changer* » dans sa chambre, selon l'information donnée à ses collègues.

jour 10 13h07. Cela fait déjà cinq minutes d'attente à côté du bus. Les enfants sont toujours plus ou moins rangés et discutent tout comme les animatrices, en tête du convoi. Mais je reste en retrait. Que d'attente.

Les repas ne sont pas les seules occasions d'attendre et à chaque séquence où un voire plusieurs groupes doivent se réunir pour un déplacement quelconque, un « *grand jeu* » – ici le *Cabaret* ou le *Casino* (jour 8, 20h36) – ou le début d'une « *veillée* », des tentatives de modaliser cette attente apparaissent. Si les discussions sont majoritaires, des jeux sont parfois initiés entre les enfants comme le 007, un jeu de tape-mains, et des animatrices proposent aussi des jeux pour attendre (jour 9, 9h57 ; jour 10, 15h32), déjà évoqués. Que ce soit à Tulipe, dans une autre mesure à Courcelles ou Pralognan lors des départs en « *sortie* », l'attente est directement liée à des rassemblements collectifs ; configuration prégnante à Gardenia.

Dans quelle mesure cette dimension collective produit de l'attente ? À défaut d'avoir pu chronométrer ces temps comme le propose Peneff (1995), on peut établir un lien avec les travaux de Florin (2000) qui montre que ce temps d'attente représente 41 % du temps scolaire à l'école maternelle contre 27 % en crèche que l'on suppose moins formalisée. Au vu des variations selon les configurations, on peut se demander si cette attente [4] n'est pas

4. Et plus largement, pour ne donner qu'un aperçu, l'attente est aussi le signe d'une relation de pouvoir

un apprentissage du *curriculum* caché de la forme scolaire de socialisation (Gearing et P. Epstein 1982), d'un temps scolaire rationalisé et borné en phase avec une société industrialisé (Hassenforder, Leselbaum et Coridian 1984 ; Husti 1983, 1992).

Une constance presque immuable

Gardenia jour 10 22h59. Une bonne partie de l'équipe d'animation et de direction est déjà réunie dans le deuxième réfectoire, mis à part « *ceux qui gardent* » les enfants dans les bâtiments. La réunion va bientôt commencer et la question de la « *grasse matinée* » est abordée par la direction, entre eux. En principe, « *la fin du petit-déjeuner sera décalée de 30 minutes* », tout comme la veillée et, par contre, « *on rentrera dans l'ordre le soir car il faut…* » ajoute Yannick sans finir sa phrase.

jour 11 8h13. À ma table, les garçons disent que « *ça ne servait à rien de faire une grasse mat'* » du fait qu'ils « *se sont couchés aussi tard que d'habitude* ». Qui plus est, la demi-heure gagnée ne change pas grand-chose à la matinée ou à la journée.

Comparée à la « *grasse mat'* » observée dans le chapitre précédent, ce décalage de quelques minutes peut prêter à sourire vu les avis négatifs de quelques enfants ou des animatrices. Au nom du « *rythme de l'Enfant* » et de son « *respect* » (jour 3, 15h07), qui reste implicite dans la justification de Yannick, la direction a régulièrement insisté lors des réunions pour respecter le script de la « *journée-type* » et, en particulier, les horaires de coucher différenciés selon les âges et les séjours.

Gardenia jour 8 8h24. Pour l'instant, il n'y a qu'une trentaine d'enfants qui sont venus manger. À côté de moi, Yannick me dit : « *Tu vas voir le rush!* », avec un léger sourire. En fait, le petit-déjeuner finissant à 9h, il m'annonce le « *défilé* » sachant que les enfants sont forcément « *réveillés* » par les animatrices.

jour 12 9h51. Amandine et Steven rappellent les « *règles* » édictées au début du séjour : « *Le respect du sommeil, si l'enfant dort, c'est qu'il a besoin de dormir…Donc, c'est pas à 8h30, on réveille tout le monde* ». Une évidence, les enfants semblent attentifs.

Pourtant, il convient de préciser l'application de la notion floue de respect et ses ambivalences. Comme s'en amuse le directeur, la séquence du petit-déjeuner se déroule jusqu'à une heure précise. Incidemment, même si le lever est « *échelonné* » comme le rappelle Amandine, en pratique, la grande majorité des enfants se retrouvent au réfectoire aux alentours de 8h30 quel que soit le « *besoin de dormir* ». Par exemple, des jeunes filles du groupe « *12-14* » ont pu se plaindre qu'elles ne peuvent « *même pas aller se coucher* » malgré leur fatigue et qu'elles vont « *souffrir jusqu'à 22h* » (jour 7, 20h05) tandis que l'animatrice temporise cette fatigue observée par leur motivation supposée (20h08). En d'autres termes, la notion de rythme invoquée vise moins à soutenir d'éventuelles adaptations selon divers critères (âge, fatigue, activités pratiquées, etc.) qu'à défendre un mode d'organisation centré sur les « *activités* ».

Gardenia jour 6 7h51. Je me rends au petit-déjeuner tout en sachant que 60 enfants doivent être prêts à 9h20 au moment du départ du bus. Je croise Yannick qui téléphone en déambulant sur le terrain…et je me demande s'il y a déjà beaucoup de levés au réfectoire.

dissymétrique dans la distribution du temps pour B. Schwartz (1974) qui s'observe aisément dans le cadre militaire (Thura 2014) ou carcéral (Bouagga 2014 ; R. Foster 2016) et, en particulier, l'enquête de Jaspart (2014, 2015).

13h53. Reprenant mon chemin, il n'y a personne dans la « *salle du matin* ». Les jeunes filles des « *12-14* » sont aussi réunies dans leurs chambres mises à part celles qui sont parties à l'équitation.

jour 13

7h55. La majorité des enfants sont partis vers le bus, presque prêts à partir. Ils sont, presque, à l'heure. A priori, ils se sont réveillés vers 7h20 et ça a généré un débarquement matinal dans le réfectoire. Du coup, ANNABELLE n'était pas vraiment prête du côté de la plonge et le réveil a été difficile.

En effet, ces trois situations nuancent encore l'intransigeance de l'horaire du coucher alors que l'horaire du lever se plie aux déplacements en bus pour les « *sorties* » et les « *activités* » et s'applique indifféremment aux enfants plus âgés qui ne réalisent pas la séance d'équitation. Par ailleurs, même le repas peut exceptionnellement se différencier au gré de l'arrivée tardive du bus au retour d'une « *sortie* » (jour 7, 13h17). En un mot, le respect du rythme des « *activités* » est soutenu par des arrangements ponctuels d'une organisation dont la gestion du temps est précisément déterminée.

8.1.4 La priorité aux divisions collectives

Gardenia jour 11

10h44. VICTOR récite son discours de « *recrutement* » à propos du « *potentiel invisible de tout le monde* » et il veut « *voir la motivation* ». Il les interpelle : « *Est-ce que vous êtes chauds ? – Oui… oui !* » L'animateur réitère sa demande plusieurs fois et les réponses doivent être criés. « *Plus fort ! – OUI !* »
10h48. Après de nouveaux cris, le silence est redemandé. VICTOR annonce la « *division par équipes* » qui doit « *se faire en silence* ». CLARA liste les prénoms de chaque équipe et leur demande de désigner un « *chef d'équipe* ». Les autres enfants, et anims, discutent en attendant.
10h51. La majorité des animatrices ne suivent pas vraiment, un peu écartées du rassemblement. « *Restez bien alignés en colonne ! Ne mélangez pas les équipes !* » répète CLARA en criant. VICTOR demande aux « *12-14* » de « *faire attention aux 4-6* » et de « *s'en occuper* » sans guère de précisions supplémentaires.

12h32. Je suis un groupe de « *12-14* » et elles se demandent « *si on est obligé de manger avec l'équipe* » et l'animatrice s'étonne : « *Quoi, tu les aimes pas ? – Ben… – Allez, viens manger avec nous* ». Face aux autres enfants, de l'équipe, c'est difficile de dire quoique ce soit ou nier et elles suivent la marche.

Lors du « *grand jeu* » mentionné précédemment, en plus des techniques de cadrage usuelles et des difficultés à engager la partie, on observe la division de l'ensemble des enfants en plusieurs équipes composées par les animatrices selon deux critères : le mélange des âges et des séjours. Autrement dit, on retrouve une situation structurée où la sociabilité est singulièrement imposée, c'est-à-dire que les enfants ne peuvent pas choisir leurs partenaires. Et comme l'indique la question d'une jeune fille, cette sociabilité s'impose de la même façon lors du repas où, habituellement, les enfants sont uniquement séparés selon les groupes de leur séjour. En plus de l'appellation impersonnelle des enfants – interpellés selon le nom de leur séjour –, cette situation réunit deux logiques importantes de la dimension relationnelle formalisée à Gardenia : collective et divisée.

Tout le monde d'abord !

Gardenia jour 4	12h47. Notre table a fini de manger et voudrait bien se lever mais Apolline, qui annonçait le « *temps calme* » qui suivait, a précisé que « *on a pas le droit, il faut attendre que tout le monde ait fini* ».
jour 12	17h18. Le goûter est rangé. Du coup Justine annonce le début des douches et les jeunes filles remontent à l'étage avec Nolwen. De loin, je vois que le groupe « *Surf* » est dans la même situation. Lucas est en train de conduire les enfants vers l'ancien bâtiment et certainement les douches tandis que Juliette range le goûter.
jour 5	21h51. De mon banc, je vois les premiers jeunes des « *12-14* » qui montent l'escalier jusqu'à leurs chambres. Les portes claquent lourdement : celle de la salle comme celle du couloir. D'ailleurs, le groupe des « *Nature* » rentre en file indienne, bien encadré par les animatrices.

Courte sélection parmi l'ensemble des scènes récoltées, les renvois et les références à « *tout le monde* » sont prégnantes[5] au quotidien et elles dénotent l'importance et le poids d'un collectif pourtant immatériel et profondément impersonnel. Que ce soit pour quitter sa table et le réfectoire, se rendre dans une chambre, entamer le goûter, aller se coucher, se laver les mains ; « tout-le-monde » doit être présent et attendu. À l'inverse du chapitre précédent marqué par l'absence de regroupement, ils sont récurrents à Gardenia et peuvent s'appliquer à toutes les séquences de la « *journée-type* », du lever jusqu'au coucher et concerner indifféremment tous les enfants.

Des séparations imperméables

Gardenia jour 13	17h32. Après le rendu des « *boîtes à trésors* » ramenées de la « *sortie* », Victor annonce que les garçons commencent le « *tour de douches* » pendant que « *les filles restent dehors* ». […]
jour 5	15h41. À des parents, Adeline raconte qu'ils sont « *une équipe de 25 anims* » et, du coup, « *ils ont largement de quoi occuper les enfants* ». Justine, qui fait une autre visite, raconte qu'elle sera « *avec elle* », une jeune fille pour les « *grosses activités* » mais pas pour les sorties où elle sera « *avec les grandes* », implicitement les « *12-14* ». La visite commence par la chambre apparemment.

La collectivisation du script et son application à tous les enfants ne doit pas occulter que le « *grand groupe* » est divisée en « *petits groupes* » assignés à des animatrices de référence. Les situations précédentes donnent à voir les séparations communes déjà évoquées selon les « *tranches d'âge* » ou le sexe des enfants. Pour paraphraser E. Goffman (2002), les enfants sont « ensemble mais séparés » mais, en plus de ces critères, on peut en rajouter un supplémentaire qui n'est pas préconisé par le « modèle colonial ».

Gardenia jour 3	16h14. C'est le moment de la pause et les anims discutent de leur affectation respective, mais aussi des questions de chambres, vu que des enfants du groupe « *Nature* » et du groupe « *Surf* » risquent d'être mélangés. Ça risque d'être plus compliqué pour les levers lors des cours de voile à 7h du matin.

5. Âvec quelques précautions méthodologiques, il pourrait être même possible d'établir une comparaison quantitative de la fréquence d'utilisation de cette expression entre les différents terrains.

jour 10	9h06. Avec un léger décalage horaire ce matin, les appels habituels des anims ont fait sortir de la salle deux groupes – « *Surf* » et « *4-6* » – en direction leurs chambres pour les ranger. Il ne reste que les « *Nature* » et les « *12-14* » pour l'instant. [...]
jour 15	12h21. Les enfants sont répartis en différents groupes selon les séjours sauf les filles des « *12-14* » qui partent seules vers le réfectoire. Pour les « *4-6* », cela semble toujours compliqué. MÉLANIE crie plusieurs fois et attrape Océane : « *Arrêtez de jouer un peu !* » Le rang est rapidement abandonné dès le départ.
jour 7	19h14. À l'entrée d'un groupe de « *grandes* » dans le réfectoire, MARGOT leur lance : « *Les grands, on est là bas !* » prévient-elle indiquant des tables du deuxième réfectoire. ADELINE fait déplacer les « *Nature* » à une autre table. Ça me rappelle que VICTOR avait fait compléter les tables la veille au soir et déplacer des « *12-14* » pour « *caler tous les Surf* » et laisser les deux derniers à une table des « *12-14* ».
jour 8	21h45. Les appels s'enchaînent : « *Les Surf, les Nature, les 4-6, vous allez vous coucher !* » Du haut de sa chaise, STEVEN orchestre et indique les groupes d'enfants.

Plus étonnant, il existe une troisième logique de division qui opère dans l'ensemble des situations. Les enfants sont séparés selon la thématique du séjour sur lequel ils sont inscrits. Entre les séjours « *Nature* », « *Surf* », « *4-6* » et « *12-14* », les enfants sont réunis au sein des chambres, lors des déplacements, à table lors des repas et, bien évidemment, lors des « *activités* ». Si la séparation des âges ou des sexes ne s'applique pas uniformément, la division selon les séjours est systématique, mises à part les séquences du « *temps libre* » après les douches et avant le repas (jour 13, 18h20) et lors de « *grands jeux* ».

Gardenia jour 14	19h23. Lucile qui était venue faire un câlin à sa grande sœur se fait rappeler par les enfants de « *son* » groupe. D'autres filles des « *12-14* » la préviennent : « *Ton groupe, il est parti* » et, elle court. À côté, LUCAS claironne à l'attention des « *Surf et voile ! En rang, deux par deux !* » Il le répète le temps qu'ils se regroupent alors qu'ils ont aussi grimpé sur la structure et les barreaux.

De la même façon qu'à Tulipe après la séquence d'accueil, les relations fraternelles ou sororales sont tout autant perturbées et restreintes du fait des divisions posées et on peut assister à quelques câlins fortuits entre deux déplacements ou durant l'attente devant le réfectoire pour se laver les mains.

L'encombrement des affinités

Gardenia jour 6	11h31. JUSTINE annonce qu'ils « *ont fait les groupes selon ce qu'il s'était passé hier soir pendant le coucher...* » c'est-à-dire le « *bazar* » évoqué en réunion voire le « *bordel* » rapporté ici. J'imagine qu'elle va annoncer les groupes pour l'équitation et les filles restent silencieuses. MARGOT demande aux jeunes de « *se compter* » et elle annonce les groupes 'A', 'B', 'C' et 'D' en égrenant les prénoms. Elle finit par vérifier « *si tout le monde a été appelé* ».
jour 8	09h25. NOLWEN revient sur la jeune fille « *qui veut être avec sa copine* » et discute avec MARGOT. D'ailleurs, le cas a été évoquée la veille au soir pendant la réunion, mais aussi entre YANNICK et CINDY. La jeune fille aurait même « *appelé ses parents en pleurant* » parce que son père lui « *avait payé des cours de poney* ». CINDY lui a expliqué que « *c'était pour voir le niveau... pour une première fois* » avant de constituer « *des groupes de niveau* ». Sauf que son père a appelé pour insister sur le fait qu'elle voulait « *être avec sa copine dans le même groupe* ». « *Ah les parents... sont vraiment chiants* » lâche NOLWEN et CLARA opine.

Comme l'exposent les animatrices, les « *groupes de niveau* » constitués par les directions adjointes (15h45), qui concernent aussi le groupe « *Surf et voiles* » (jour 6, 18h29), ont été volontairement remaniés en fonction des événements nocturnes (jour 5, 23h00). Cette homogénéisation des groupes, en plus des âges, n'est pas sans rappeler une formalisation scolaire mais cette forme imposée de sociabilités se confronte aux affinités électives (jour 12, 9h00). En l'occurrence, l'impossibilité d'être avec une copine a pu générer quelques désagréments tant pour la jeune fille que pour les animatrices ou le directeur devant répondre aux demandes des parents. Le jugement porté laisse entendre comment ces affinités dérangent la gestion relationnelle pour les « *activités* » mais aussi le placement dans les chambres (jour 5, 18h16) et suscitent l'ironie de la direction face aux demandes de parents pour que « *leurs enfants soient dans la même chambre et le même groupe* » (jour 4, 9h21).

Gardenia jour 6

9h53. Il y a un silence pesant. Les anims parlent et les jeunes se taisent. Guillaume propose de les « *diviser en plusieurs groupes* » et Justine les sépare en leur attribuant un numéro chacun. Les groupes sont formés au hasard. Deux garçons ayant obtenu le chiffre 4 sont contents de se retrouver. Ils peuvent aller « *où ils veulent sauf dans la cuisine et dans les bâtiments* » prévient une animatrice.

S & L jour 3

15h19. Les groupes se constituent avec quelques choix : Robin, Paul, Alice et Rose se décident. « *Comme ils sont quatre ce qui est un nombre parfait… parce que trois fois quatre cela fait… – 12* » obtient Nadège. Mais pour le jeu de société, cela semble plus compliqué, les premiers ne sont plus « *motivés* ». Silence. Joris le rompt et demande : « *C'est parce que vous voulez être ensemble, c'est ça ?* » Il apporte une solution : « *On fait un groupe de cinq et de trois sinon… – Ben ouais* » confirme un garçon. Juste avant le silence était vraiment pesant, les enfants ne réagissaient pas… et restaient silencieux.

Régulièrement, les animatrices emploient une technique habituelle – ou une variante misant sur la rapidité (jour 14, 15h26) – pour former des groupes ou des équipes et si elle relève du hasard, c'est aussi une façon de séparer les affinités en supposant que les copines ou le copains se sont placés côte-à-côte. Dans la première situation au début du séjour de Gardenia, les deux garçons se retrouvent ensemble et on peut se demander si, à d'autres occasions, ils ne sont pas placés volontairement à distance. La deuxième scène indique un point commun possible avec l'organisation des « *projets* » Sciences & Loisirs où la réponse silencieuse à la demande de formation des groupes est suffisamment explicite pour Joris. Si l'on revient plus loin sur ce silence, il arrive qu'exprimer ses préférences affinitaires conduit à en être séparé, pour ses copains (Gardenia, jour 13, 20h52) ou pour l'animatrice (14h57).

8.2 Des pratiques animatives renforcées

« Une colonie éducative est celle où un programme abondant d'activités, prévues par les moniteurs et adaptées à l'âge des participants, tient les colons en haleine, les passionne et leur évite d'être désœuvrés ou livrés à eux-mêmes. » (Guérin-Desjardins 1942c, p. 21)

Gardenia jour 3

15h09. […] Yannick reprend la main. « *Est-ce que tout le monde a lu le projet péda ? – Oui…* » répondent-ils en cœur. « *Alors c'est quoi le thème principal ? – L'imaginaire répond un – Oui… C'est à base de rêves, de jeux qu'ils vont vivre des choses extraordinaires !* » renchérit Yannick. Pour ce faire, il a déjà « *prévu plusieurs choses* » pendant le séjour : des « *grosses veillées* » sont planifiées pendant les semaines : « *Casino, cabaret, boum, grands jeux* ». […]

15h57. […] Le directeur a aussi « *programmé des veillées* », lorsqu'il « *réfléchissait à son projet pédagogique* » au mois de janvier, nous dit-il. En voilà un sacré directeur, qui décide de beaucoup de choses. Et par rapport à son « *budget spécial* », il a décidé de l'utiliser pour organiser une « *activité supplémentaire : du kayak* » avec une ancienne championne en ayant négocié le prix, il tient à souligner. Ainsi, tous les enfants pourront « *aussi faire du kayak* ». Il est applaudi par son assemblée.

En écho aux recommandations de Guérin-Desjardins (1942c), le « programme abondant » de Yannick est présenté lors la préparation du séjour et ses propres recommandations à l'équipe d'animation et ce sont les « *activités* » et leur organisation qui occupent la majeure partie du temps des réunions. Qui plus est, la section précédente démontre une ressemblance voire une homologie entre la forme ludique animative des « *jeux dirigés* » comme des « *activités* » et le mode d'organisation ou la formalisation de la configuration mise en place. À l'exception du « *temps libre* », les autres séquences affichent un degré élevé de formalisation.

De ce fait, et à l'inverse du chapitre précédent, les pratiques animatives estimées comme le « vrai boulot » s'en trouvent à la fois soutenues et renforcées par une succession de cadres qui facilitent les changements d'engagements principaux fabriqués par les animatrices. Selon le même rituel déjà décrit, un signal, un rangement, une mise en rang et un déplacement encadré annoncent l'ouverture d'une nouvelle séquence tandis que sa fermeture est réalisée par un nouveau signal, un rangement, un rassemblement – assis, en cercle, à l'ombre – et les prévisions voire les « *consignes* » pour la prochaine séquence. Maîtrisant l'ensemble des dimensions des situations, elles décident – ou appliquent les décisions de la direction – concernant les lieux, la temporalité et les modalités de regroupement, que pourrait-il se passer ?

En premier lieu, on présente des simples variantes aux pratiques animatives usuelles dès lors que le mode d'organisation établi par la direction révèle une congruence ajustée et une centration sur les « *activités* ». En deuxième lieu, le renforcement et la légitimation des pratiques animatives se traduit par la formalisation possible des contenus abordés. Second volet du processus de double formalisation (Montandon 2005), le « *stage* » organisé Sciences & Loisirs donne à voir comment les « *activités* » animées se spécialisent moins dans leur déroulement et le contexte dans lequel elles prennent place que dans les sujets qu'elles traitent se rapprochant alors du *curriculum* académique. Enfin, la dernière section apporte quelques nuances et montre que malgré une congruence formelle, les animatrices rencontrent et éprouvent des difficultés qui ne sont pas sans lien avec une hospitalité minimale vis-à-vis de la forme ludique enfantine.

8.2.1 Des stratégies soutenues

> Une colonie éducative n'est pas simplement surveillée, elle est menée et inspirée. Les cadres ne sont pas des surveillants, mais des *animateurs* ; ils ne disent pas aux enfants (et même aux jeunes gens et jeunes filles) : « Faites ce que vous voudrez », mais ils organisent eux-mêmes des distractions variées et intéressante. (Guérin-Desjardins 1942c, p. 21)

Comme il est préconisé par Guérin-Desjardins (1943), toutes les équipes dès la préparation du séjour sont au travail pour élaborer et planifier les « *activités* » des prochains jours à Gardenia. Directive principale de la direction (jour 4, 8h58), c'est aussi celle que l'on devine

à Sciences & Loisirs alors que le fonctionnement et sa configuration semble aller de soi et n'est jamais interrogée. La centration sur ces « *activités* » implique un travail d'intéressement et son ensemble de techniques de cadrage déjà abordées – un « *thème* » ou un « *imaginaire* » comme « *fil de rouge* », par exemple – mais aussi d'autres techniques pour obtenir l'attention des enfants (jour 11, 16h22) ou pour créer une émulation collective par des « *cris de guerre* » (jour 15, 16h00) en plus des équipes mises en compétition (jour 5, 21h05).

Gardenia jour 11 10h40. Après quelques cris de Victor, il informe de la « *concurrence entre les équipes* » parce qu'elles ne « *peuvent pas tous gagner* ». Des animatrices reprennent les « *12-14* » qui ne crient pas à leurs demandes. Les filles avancent qu'elles sont « *fatiguées* ». « *Fallait pas venir en colo si tu voulais pas…* » lâche sèchement Cindy.

Les quelques déclinaisons supplémentaires présentées ci-dessous doivent néanmoins s'appréhender dans une configuration qui impose ses séquences et leur cadrage sans équivoque possible. La répartie de Cindy ne peut s'exprimer, se comprendre voire se justifier que dans ce cadre particulier où il arrive que l'engagement recherché des enfants résulte moins d'une persuasion que d'une forme de coercition. Les sections suivantes donnent un aperçu des techniques ainsi déclinées.

La « *fabulation* » imaginaire

S & L jour 1 15h04. Deux enfants m'expliquent, « *qu'en fait, quelqu'un leur a expliqué qu'il y avait des nains qui transformaient les gens en zombies* », le lundi après-midi, et ils « *construisent des robots pour les combattre… – Leur point faible, c'est la lumière* » m'assure le deuxième. Je comprends mieux l'usage des lampes qui doivent être absolument accrochées sur les robots.

jour 2 14h20. Nadège revient du rez-de-chaussée et annonce : « *Allez on range, on se regroupe et on va commencer!* » Elle présente, quand les enfants sont assis à la grande table, une « *lettre d'enfants malades* » qui veulent comprendre « *pourquoi ils sont toujours malades* » et ils ont aussi envoyé « *des photos de leur quotidien* ». « *Vous avez envie de les aider? – Oui…* » Nouvelle voix divergente. « *Et si on répond 'non'? – Ben c'est que t'as pas envie de savoir et du coup, pourquoi tu t'es inscris sur un stage…* » et Nadège s'arrête. Maintenant le silence, elle le regarde et Martin ne rajoute rien.

Prétexte initial aux productions du « *stage* » à Sciences & Loisirs, les deux scènes rapportent l'histoire racontée par les animatrices menant à la construction de robots selon une contrainte spécifique ou à l'étude des microbes. En plus d'un « *thème* » ou d'un « *fil rouge* », cette « fabrication » (E. Goffman 1991) factice des animatrices oriente et dirige les « *activités* » et, d'une certaine façon, filtre les engagements accessibles comme les ressources allouées. Par ailleurs, la question – peut-être teintée d'ironie – de Martin montre une réception distanciée – voire critique – de l'histoire qui donne l'occasion à l'animatrice d'user d'une technique de responsabilisation et, implicitement, dévoile l'absence d'alternative possible.

Gardenia jour 3 09h32. Yannick, directeur, enchaîne avec la situation des stagiaires, dont il fait lever la main. Pour lui, « *ce ne sont pas des bleus* » et ils n'ont pas à « *être bizutés* », donc il ne « *veut pas entendre parler de ça* ». À propos de l'évaluation, il « *cherche à les rassurer* » en précisant que « *on n'est pas à l'école, c'est un autre contexte* ». Il enchaîne en disant qu'il « *faut du ludique, de l'imaginaire, qui sont les possibilités de vivre un bon séjour* ». […]

Régulièrement, la direction a particulièrement insisté pour que les équipes d'animation intègrent un « *imaginaire* » ou une « *fabulation* » dans la préparation de leurs « *activités* ». Et lors de la réunion à l'issue de la première journée, Bruno se dit « *très déçu, il avait entendu "sensi" mais il n'a rien vu. De même pour l'imaginaire, rien vu* » face à des animatrices qui s'excusent en reconnaissant qu'elles ont été « *dépassées par la vie quotidienne* ». C'est enfin l'occasion pour le directeur de souligner que « *c'est très important l'imaginaire, le jeu, le ludique… C'est important pour l'enfant* » (jour 5, 22h43). Cette affirmation est une réminiscence d'une tradition scoute défendue par Dumesnil (1942, p. 163) qui explicite la « méthode » des « centres d'intérêt » qui « permet de fixer cette imagination [enfantine], et évite qu'elle vagabonde de tous côtés en lui donnant un bon aliment ». Cette moralisation prend toutefois ses distances avec l'institution scolaire et « des moniteurs qui restaient un "peu scolaires" » suivant une ludification qui vise à « traiter les sujets d'une façon attrayante, en faisant passer le temps agréablement » (Dumesnil 1942, p. 164).

Pour le moins chronophage, ces préparatifs se comprennent à l'aune de la logique de découverte. Pour l'assurer, et miser sur un effet de surprise, il s'agit de fabriquer de nouvelles animations ou, du moins, en modifier l'habillage grâce à des décors, des déguisements, diverses productions factices qui sont sensées faciliter l'entrée dans un cadre différent en soutenant les interprétations selon un « *thème* » recherché. De bric et de broc, avec de la « *récup'* », les ressources allouées sont rarement élevées comme le rappelle la direction à Gardenia, qui mise sur les capacités à bricoler des animatrices qui ne peuvent que se plaindre du manque de temps pour confectionner des « *imaginaires* » (jour 6, 14h35).

Une égalité impérieuse

Gardenia jour 7

15h44. Une de mes voisines demande : « *On peut jouer là ? – Oui mais tu proposes à tout le monde* » répond Margot. Deux autres filles demandent : « *On peut aller dans la chambre pour… aller la ranger ? – Non, vous irez à 17h* » et elles râlent. « *Qu'est-ce qu'on va faire pendant deux heures ?* » s'exclame une troisième. C'est une bonne question.
15h47. Au fur et à mesure des questions de Margot, plusieurs filles refusent de se baigner. Du coup, elle demande à la volée : « *Pour que je calcule le temps de baignade, dites-moi* » en sortant son téléphone portable. Elle va voir ensuite les autres animatrices. À ma table, des filles s'installent et récupèrent des élastiques et autres scoubidous en vrac et négocient des couleurs entre elles.
15h50. Margot revient mettre un peu d'ordre à la table en apercevant le déballage des scoubidous : « *C'est deux par personne car il en faut pour tout le monde !* » et, mettant la main sur le paquet, une file indienne se constitue pour en récupérer… tout en continuant à négocier les couleurs qu'elles souhaitent.

Point commun de cet enchaînement de séquences autour de la piscine : l'égalité. Ordinaire à propos du goûter et de la nourriture (jour 10, 18h13 ; jour 13, 16h31 ; Sciences & Loisirs, jour 4, 16h59 ; jour 6, 16h35), cette logique d'action touche « tout-le-monde » lors de la proposition d'un jeu, la distribution de scoubidous ou la durée – ponctuelle – de baignade. Mais au-delà de cette situation, on peut l'étendre à différentes occasions où les animatrices comme la direction tiennent à le suivre pour le nombre de séances d'équitation (jour 8, 9h22), s'asseoir par terre plutôt que sur un banc (jour 7, 15h34) jusqu'à une baignade improvisée dans une flaque (jour 10, 17h34). Devant le refus d'Aurèle pour en sortir, l'animateur assène une question rhétorique : « *Pourquoi tu aurais cinq minutes de plus que tout le monde ?* » Autrement dit, cette logique impersonnelle devient incontestable et soutient l'imposition des engagements décidés

par les animatrices.

S & L jour 3 13h37. Placement sur le terrain et le ballon en main, NADÈGE déclare : « *Interdit de viser la tête, ça ne compte pas* ». Et JORIS rajoute : « *fair play aussi, c'est un jeu* ». Premiers et tirs et NADÈGE intervient une nouvelle fois : « *Martin, tu as déjà tiré donc tu passes !* » Il donne la balle, déçu. « *Et quand tout le monde a tiré, on recommence ? – Oui oui* » confirme NADÈGE, « *parce qu'on est une équipe, quand même* ». Me voilà rassuré. Les tirs s'enchaînent avec peu de réussite : pas de touchés.

jour 2 10h32. « *Qui n'a pas encore joué ?* » Elle opine de la tête et demande à celui qui ressemble à Clément de choisir un détective et Alice devient, enfin, tueuse. Martin demande si « *on pourra continuer et refaire le même rôle* » mais NADÈGE dit, en rigolant « *on va peut-être arrêter après !* » Les parties s'enchaînent rapidement. Presque automatiquement en choisissant ceux qui n'ont pas encore pris le rôle de tueur, ce qui semble logique, avec l'assentiment de l'animatrice

Si on avait vu que cette logique d'action pouvait s'appliquer à l'issue d'une partie pour éviter la victoire et son pendant, la défaite, il est appliqué consciencieusement par NADÈGE durant le déroulement de la partie de *balle aux prisonniers* pour répartir les tirs du ballon entre les enfants. Comme on peut l'imaginer, la suite de la partie est relativement hachée lorsque les enfants doivent suivre les indications de l'animatrice avant de lancer la balle et les négociations enfantines (jour 3, 13h48). Dans le même sens, la désignation des rôles lors d'une autre partie est assurée par l'animatrice qui contrôle l'alternance des rôles de chacun des enfants jusqu'à réduire l'incertitude pour deviner lequel est le tueur (jour 2, 10h37). Autrement dit, la structuration de la forme ludique est encore plus poussée et affecte la ludicité des structures ludiques selon la logique d'égalité.

Un roulement pratique

Gardenia jour 3 17h04. Dans le groupe des plus jeunes, les « *4-6* », FANNY donne quelques précisions sur l'équitation et les séances : « *Ce sera pas des temps libres, où ils font rien à côté* ». Les groupes sont divisés en deux, et « *pendant que un est sur le poney ils doivent faire des petits jeux en parallèle* ».

jour 4 11h01. Les animatrices des « *12-14* » sont toujours plongées dans leurs affiches. « *Faut qu'on fasse la journée-type* » lance une d'entre elles. À côté, les anims de « *Surf et voile* » prévoient une « *liste de jeux à faire en parallèle* » des séances de voile ou de surf. Même la « *journée-type* » est identique : seuls les jeux changent et je peux lire : Ninja, Turtle wushu, téléphone étranger…

En vue des « *activités* » spécialisées dont l'accès est restreint à une partie du groupe, les animatrices se doivent de combler l'attente – en refusant le « *temps libre* » – par l'utilisation de « jeux pour attendre » déjà abordés. D'une part, ces « *petits jeux* » ne diffèrent pas d'une équipe à l'autre pas plus que leur fonction et, généralement, ils n'appellent ni matériel particulier ni condition spécifique. D'autre part, ces « *jeux en parallèle* » soulignent la distinction entre jeu et « *activité* » déjà notée mais, surtout, dévoile la technique du « *roulement* » qui n'a pas été encore abordée.

Gardenia jour 7 10h25. STEVEN, pour les « *Nature* », présente la suite des « *activités* ». « *Il y aura de la cuisine ! – Oh ouais !* » mais il précise que « *comme c'est la cuisine, on pourra pas tous participer donc… sinon… c'est n'importe quoi* ». J'y comprends une tentative de tempérer l'ardeur qui semble plutôt partagée entre les enfants.
10h27. Après un rapide sondage, ils sont beaucoup à vouloir cuisiner, exactement 17. AMANDINE

propose de « *faire des groupes et un roulement* ». En fait, seuls Léon, Damien et Koto ne veulent pas le faire. Les groupes sont divisés et STEVEN s'occupe de la gamelle, jeux extérieur et AMANDINE va faire la cuisine avec le premier groupe.

jour 6 15h54. Côté piscine. « *Deux minutes sont passées… Il y en a cinq qui sortent de l'eau !* » ordonne CLARA, debout sur le boudin. « *Allez plus que quatre… On se dépêche… C'est juste un roulement… Allez on sort* » continue CLARA alors que les enfants ne se pressent pas de sortir de l'eau fraîche.

En quoi consiste le « *roulement* » proposé par AMANDINE ? En premier lieu, la division en « *petits groupes* » assure une maîtrise de la situation aux animatrices pour éviter le « *n'importe quoi* », c'est-à-dire des perturbations causées par des engagements secondaires et parallèles. En deuxième lieu, si on aurait pu penser en conformité à la logique collective que l'ensemble des enfants allait cuisiner en plusieurs groupes, le « *roulement* » organisé offre des facilités pratiques : les animatrices compétentes peuvent se charger de l'« *activité* » principale pendant que d'autres mènent le « *jeu en parallèle* » qui s'arrête lors de la fin de l'engagement dominant (jour 7, 11h02) ; la division des groupes peut suivre les ressources accessibles et disponibles ; il réduit le nombre des « *activités* » à préparer pour une même durée tout en respectant la logique d'égalité.

Une imposition déléguée

Gardenia jour 7 10h14. Nouvelle critique à propos des « *sorties* » mais AMANDINE a réponse à tout : « *Les sorties, c'est pas nous qui décidons, nous ne choisissons pas. Il faut s'adapter…* » et la même justification revient encore une fois : « *Ce n'est pas comme avec papa et maman, comme on est un grand groupe, il a appelé il y a longtemps et il a réservé… Le directeur pour 50, 30 places et on lui a dit que ce sera le matin donc voilà* ». AMANDINE assure le « *service après-vente* », j'ai l'impression.

jour 11 14h39. Profitant de l'ouverture, MAUDE demande à propos de la « *sortie à l'aquarium* » : « *Pourquoi on fait des trucs pourris ? – C'est dans la convention de l'organisateur… et inscrit au catalogue donc…* » et YANNICK rajoute qu'il « *y a des choses à lui et des choses à l'organisateur…* » et « *que ça ne se change pas comme ça* ». Elle n'a pas le choix et elle devra se rendre à « *l'aquarium… un peu mort* ».

En réponse aux avis négatifs des enfants, AMANDINE ne peut que reporter sa supposée responsabilité à d'autres instances et, notamment, la direction qui s'est chargée de la réservation des « *sorties* ». La différence introduite avec les vacances familiales, quand ce n'est pas le *Clud Med*, vient rappeler la dimension collective de l'organisation auquel les participant·e·s doivent « *s'adapter* » pour ne pas dire se conformer. En ce sens, la centration sur les « *activités* » s'imposent aux enfants de même qu'aux animatrices dont les décisions possibles sont réduites par celles prises par la direction. Qui plus est, même le directeur, dans la deuxième situation, peut reconnaître sa marge de manœuvre limitée par le catalogue défini par l'organisme.

Gardenia jour 11 12h26. Avec les équipes, les animatrices ont rejoint leur petite estrade. Les enfants sont réunis devant la scène quotidienne… et la musique arrive. À l'arrière du regroupement, STEVEN interpelle Lionel fortement d'un impératif : « *Tu danses !* » et une majorité « *bouge* » ou se meuve docilement. […]

jour 13 | 10h07. Clara s'est approchée des deux rangs et annonce les « *activités du matin : lightpainting et cuisine… – Et après on change* » rajoute Guillaume. « *De toute façon, vous avez pas le choix* » renchérit Cindy sur un ton narquois. […]

S & L jour 6 | 13h28. « *Ça vous dit de faire un Pyramide ? – Non…* [disent un ou deux enfants] – *Car on va faire un Pyramide… – Ouh !* » souffle un autre. D'autres demandent ce que c'est comme Alice. « *Au tapis !* » s'exclame Aurore ensuite.

Si la première scène de la « *choré* » paraît emblématique d'un engagement principal unique à toutes les personnes coprésentes, les deux suivantes témoignent que les animatrices n'usent même plus de la rhétorique de la « *proposition unique* » pour déguiser une imposition qui s'affiche explicitement. Pour le coup, les tentatives de persuasion par le travail d'intéressement sont remplacées par des « *consignes* » et des « *ordres* » qui dépassent les « *activités* » pour concerner l'hydratation (jour 8, 11h22 ; Sciences & Loisirs, jour 3, 16h42) comme l'écriture de cartes postales à ses parents selon « *le règlement de la colonie* » (Gardenia, jour 7, 10h18). Brièvement, l'usage de la coercition est peu euphémisé au quotidien et elle est plus évidente quand des productions sont à finaliser.

Des règles contractualisées

S & L jour 2 | 10h38. Nouveau discours devant la table des enfants assis. « *Maintenant, on va faire les règles et comme dans toute structure, pour éviter de se faire disputer durant la semaine* » expose Nadège. Martin demande « *pourquoi tout le monde le regarde quand on parle de règles* ». L'animatrice ironise qu'il est « *peut-être le meilleur… ou le pire.* » Elle divise les enfants en deux groupes. Joris réunit six enfants et demande « *un peu d'attention et de sérieux* », « *comme ça, on peut s'amuser durant le séjour* ». Il demande leur « *avis sur la cuisine* » et les enfants donnent des règles : « *Ne pas allumer l'eau ? Ne pas crier, ne pas courir…* » Puis il leur donne des affiches à lire. Amélie le questionne pour savoir « *si elle pourra cuisiner* » et Joris répond qu'ils « *s'en serviront pendant le goûter* ». Basile connaît les règles et semble attendre que le temps passe. Il montre d'ailleurs la cafétéria et le trajet qui y mène par la fenêtre à son voisin.

Comme à Tulipe, une longue séquence est consacrée à la présentation des « *règles* » de Sciences & Loisirs à la différence près que l'avis des enfants est sollicité pour « *faire les règles* ». Passée la division en deux groupes entre les deux animatrices, chacun des lieux dont l'accès est autorisé est le sujet d'une première discussion pour envisager, *a priori*, les dites règles. D'une part, il convient de noter l'intonation interrogative des propositions enfantines qui sous-entendent l'approbation de l'animateur. D'autre part, la discussion se clôt par la lecture des règles d'ores et déjà affichées. De la même façon, l'animatrice fait le tour des lieux (10h58) et interroge les enfants sur les règles en vigueur (10h47 ; 11h06). En d'autres termes, « *faire les règles* » doit s'entendre comme suivre leur présentation et en faire la lecture qui assure, surtout, la possibilité d'une sanction à Nadège suivant un procédé de responsabilisation : « *Maintenant que vous connaissez les règles et que je vous vois ne pas les respecter, j'ai le droit de vous gronder* » (11h18).

Gardenia jour 6 | 9h27. Sur le terrain, il y a aussi un regroupement pour le groupe « *Surf* ». Victor explique en aparté à Lucas qu'ils doivent « *écrire les règles de vie qu'ils pensent utiles* » puis ils doivent « *imaginer comment les mettre en scène* ». Un peu avant, Victor avait divisé les enfants en quatre groupes sur quatre tables à côté des jeux et de la structure. Un banc est bancal… « *Hé, nous on*

s'amuse! » lance un garçon à d'autres. Le jeune Aurèle et un deuxième garçon entament une sorte de tape-cul. « *Arrêtez-vous! Vous allez le casser!* » les interpelle Lucas puis Victor fait un laïus sur le « *respect du matériel* » qui peut être une règle.

10h20. Fin des saynètes. « *Allez, faites un beau cercle et on va se décaler à l'ombre pour Nino et Gaétan* ». Le cercle se forme peu à peu, à l'ombre d'un arbre. Nouvelle question de Victor : « *Qui est-ce qui écrit très très bien? – Les anims* » répond, ironique, Aurèle. Ce sera Masha. « *En plus, tu fais aucune faute!* » rajoute un garçon. Elle accepte bon gré mal gré la sollicitation du stylo tendu. Elle est « *scripte* ».

10h28. À côté de moi, Victor tient à distinguer « *dire et demander l'autorisation à un animateur… où on attend la réponse* ». Puis, « *maintenant, vous allez signer la feuille* ». Les enfants se lèvent peu à peu ou marchent à quatre pattes vers la feuille et récupèrent des feutres.
10h31. Une précision. « *Sachant que c'est vous qui l'avait fait, on vous l'impose pas…* » commence Juliette avant de préciser : « *On vous l'impose mais vous savez pourquoi on vous demande de les respecter. Pourquoi? – Parce qu'on risque de se faire mal… – Et pour le bon déroulement de la colo… – Vous avez entendu? Pour le bon déroulement de la colo, il faut respecter quelques règles. Vous les connaissez* » conclut Victor. « *Et si on s'engage pas, il se passe quoi?* » demande malicieusement une fille. « *Hé mais je m'engage, hein…* » rectifie-t-elle juste après. « *Ben si tu t'engages pas, tu seras pas traitée comme les autres* » avertit l'animateur.
10h35. Les enfants du groupe vont signer les règles, les uns après les autres. « *Tu signes, tu t'engages!* » martèle Victor à chaque gribouillis et il renchérit : « *Tu jures sur l'honneur de respecter les règles?* » Jade demande « *si on s'engage jusqu'à la fin de la colo?* » […]

Cette longue scène est utile pour saisir une variation dans la contractualisation des « *règles de vie* » qui présente en tous points le dispositif décrit par Durler (2015, p. 79-85) et que l'on retrouve dans plusieurs travaux traitant de la discipline en milieu scolaire (Gasparini 2000, 2001 ; Marchive 2003 ; Zaffran 2006) selon une version édulcorée des principes de la pédagogie institutionnelle (Vasquez et F. Oury 1968 ; Vasquez, F. Oury et J. Oury 1974) ou de ceux visant la « participation des élèves » au sein de l'institution scolaire (Carra 2012 ; Pagoni 2009a) que l'on peut retrouver dans les pédagogies de la décision (J.-M. Bataille 2010a ; Houssaye 2005a). En effet, la contractualisation écrite et signée imposée par Victor est l'aboutissement du procédé de responsabilisation précédent malgré la tentative d'euphémisation de Juliette qui assure que « *Sachant que c'est vous qui l'avait fait, on vous l'impose pas…* » avant une rationalisation impersonnelle en renvoyant au « *bon déroulement de la colo* ». Cherchant l'adhésion des enfants, Joule et Beauvois (2002) y verraient un dispositif de « soumission librement consentie » sensé entraîner des engagements cohérents et consistants avec ce premier acte extorqué. Plus largement, ce rapport impersonnel à la règle et l'importance donnée à ces « *règles de vie* » témoignent de la formalisation éducative dans sa version scolaire (G. Vincent 1994b).

8.2.2 Une découverte spécialisée

« Trop d'organisateurs de colonies ont cru — et croient encore — que pour diriger des jeunes, il suffit d'avoir de la bonne volonté. » (Guérin-Desjardins 1942c, p. 21) Pour y remédier, il est préconisé des « méthodes pédagogiques ».

En référence au modèle de l'*Assembly-Line Instruction* défini par Rogoff, L. Moore et al. (2007, p. 116-119), on a déjà montré comment les pratiques d'animation des « *activités* » suivent

un modèle similaire au monde scolaire comme au monde industriel (Tardif et Lessard 1999). Ces « méthodes pédagogiques » recommandées par Bertier et al. (1942) s'inscrivent dans la longue histoire de l'éducation nouvelle et plusieurs mouvements de jeunesse auxquels ils participent [6] qu'a largement analysé Houssaye (1989, 1995a). Sans prendre en compte le contenu, la configuration du cadre, la distribution des engagements et l'allocation des ressources suivent une « *démarche* » ou un « *déroulement* » guidé pour exercer la pratique sociale à découvrir.

S & L jour 2 10h51. Joris leur demande « *leur classe* » et certains sont en CM1 ou en CE2. Alice va entrer en sixième. Il demande « *s'ils ont déjà fait de la biologie* » et s'ils « *connaissent les microbes* ». […]

jour 4 16h33. Nadège pose la question « *du groupe vu qu'il est collégien* » et, en fait, il y en a trois ou quatre qui ont déjà sauté une classe. Ils le font savoir. Elle élude, vu son étonnement, « *pour au moins avoir une discussion pendant le goûter* ». Rien que ça. Martin a « *tout aimé* » même si au début, « *il ne voulait pas y aller* ». Après, ça allait mieux. Pour Basile, comparé « *aux autres stages* », c'était « *plus équilibré sur les âges* » et avec moins d'enfants. Nadège pose des questions sur « *s'ils ont assez poussé le thème et les connaissances abordées* ». Elle poursuit : « *C'est ce qui est important, vous arrivez avec plein de petites questions et si vous partez sans les réponses, vous êtes tristes* ». […]

Néanmoins, le « *stage* » organisé à Sciences & Loisirs est une occasion particulière étant donné que le « *thème* » abordé – les microbes – est directement lié à une discipline scolaire – la biologie – à laquelle se réfèrent les animatrices. En plus de l'évaluation initiale du « *niveau* » des enfants (jour 6, 18h29), des cours ou des « *séances* » (jour 7, 14h40), des « *exercices* » (jour 8, 14h32) et l'homogénéité recherchée et valorisée (15h39) observées à Gardenia, les « *activités* » visent à transmettre des informations inscrites dans le *curriculum* formel, le programme officiel. Avec les termes de Montandon (2005), cette section explore les conséquences de la formalisation du contenu – du fond – alors que la formalisation du contexte s'apparente plus au « modèle colonial » qu'au mode d'organisation uniformisé de Gardenia.

Toutefois, et à la différence de la « *forme scolaire* », les contenus dispensés ne sont pas entièrement decontextualisés et ils sont abordés en lien avec une pratique sociale, même si celle-ci est effectuée dans un contexte expérimental. Comme le notait Thin (1994, p. 59-61) à propos des dispositifs périscolaires, « les différences ne sont pas toujours aussi grandes que les travailleurs sociaux l'affirment quand on compare leurs pratiques avec celles des enseignants qui se veulent "novateurs" et qui n'hésitent pas à utiliser jeux, sorties, etc., pour atteindre leurs objectifs pédagogiques. » Depuis l'appel à un cadre de travail jusqu'à l'évaluation des résultats, les sections suivantes montrent ce rapprochement entre les pratiques animatives et les pratiques enseignantes [7].

6. Georges Bertier n'est autre que le directeur de l'école des Roches (Bertier 1919, 1936 ; N. Duval 2015) quand Jacques Guérin-Desjardins est membre des Éclaireurs et Éclaireuses Unionistes de France (eeudf) ou André Lefèvre est à la fois membre et fondateur des ceméa avec Gisèle de Failly, formée par Roger Cousinet en Sorbonne. Ce dernier a entretenu de nombreux liens avec Louis Raillon, membre de l'ufcv. Pour plus d'éléments historiques, je renvoie au travail de Lebon (2005) qui analyse plus finement les réseaux et les appartenances de personnes « multipositionnées » comme au dictionnaire de Poujol et Romer (1996). Enfin, Houssaye (2004a) montre comment les colonies de vacances ont été un lieu d'expérimentation pour les débuts de la pédagogie institutionnelle.

7. Pour être plus précis, le rapprochement serait d'autant plus visible en considérant certaines disciplines minorées pour leur caractère « manuel » – artistiques, par exemple – ou les « éducations à » qui, justement, s'appuient sur une contextualisation des contenus et s'éloignent, en ce sens, de la forme scolaire usuelle (Audigier 2012 ; Barthes et Alpe 2012 ; Barthes et Lange 2017 ; Caussidier, Capapé et Reynaud 2014 ; M. Fabre 2014c ;

Le travail en vacances

Tulipe jour 7 11h16. « *Il y a un groupe qui peut aller jouer dehors avec* Alex*, un qui peut travailler avec moi, enfin non pas travailler, et faire des jeux avec* Carole » annonce Léa. Carole propose un Loups-Garous. À côté de moi, Valentine, Inès et Clara discutent de leurs « *meilleures amies* ».

Suite à un « *regroupement* » à Tulipe, le lapsus de Léa peut prêter à sourire dès lors qu'elle rectifie son erreur en la remplaçant par l'expression « *faire des jeux* ». Pour autant, cette dénomination s'est révélée autrement récurrente – voire assumée – à Sciences & Loisirs comme on peut le lire dans les scènes suivantes dès le premier jour en remplaçant la distinction usuelle entre « *jeu* » et « *activité* ».

S & L jour 2 11h04. Le tour des locaux continue. « *Alors les ordinateurs, à quoi ça sert ? – À faire des recherches ? – Est-ce que j'ai le droit d'aller jouer ? Regarder un film ? Écouter de la musique ? Non, bien sûr !* » finit Nadège avant toute réponse. Et elle poursuit : « *Effectivement, on est d'accord, on est là pour travailler sur les microbes et répondre à toutes les questions que vous vous posez* ». […]

13h08. Clément retourne voir Aurore et Nadège avec des questions sur les microbes. Elles temporisent. « *Pour les microbes, on verra tout à l'heure* » et l'animatrice renchérit : « *Pour l'instant, va jouer un peu, va te faire plaisir* ». […]

13h33. « *En fait, ça serait bien que tout le monde sorte parce qu'après, on va passer l'après-midi à l'intérieur à faire fumer le cerveau donc, en fait, tout le monde dehors !* » […]

Ainsi, les animatrices indiquent clairement et différencient le cadre sérieux du « *travail* » principalement cognitif et sous-tendu par des objectifs précis, pouvant être une pratique opposée au plaisir du jeu et, pour finir, se déroulant à l'intérieur des locaux quand l'extérieur est renvoyé au « *défoulement* », c'est-à-dire au relâchement de la pression, tout en restant dans le cadre de « *jeux dirigés* » (jour 3, 17h33). Déjà soulignée, la séparation entre l'intérieur défini comme la « *salle de travail* » (jour 6, 15h40) et là où il y a les « *gens qui travaillent* » (jour 4, 10h32) puis l'extérieur est récurrente lors des réprimandes adressées aux enfants qui perturbent le cadre studieux établi. De manière presque caricaturale, la frontière usuelle entre jeu et travail s'érige jusque dans l'organisation du centre de loisirs.

La tenue des consignes

S & L jour 2 14h25. Nadège propose de « *trouver la définition de microbe et on pourrait le faire sous la forme d'un jeu si tout le monde dessine sur un bout de papier et après, on essayera de recréer la définition du microbe avec un mot, deux ou plus si vous avez beaucoup de connaissances* ». L'assemblée opine silencieusement.

jour 6 10h36. Hélène annonce : « *Le but du jeu, c'est d'avoir le pain le plus gros possible donc d'en mettre le moins possible en dehors de l'assiette* ». Le malaxage commence et j'entends quelques remarques et discussions sur l'eau nécessaire. Hélène indique qu'elle « *rajoutera de l'eau plus tard* ». Il faut faire une « *montagne, comme un petit volcan et un cratère avec un trou* » jusqu'au fond de l'assiette.

Comment se présente le travail lors de la première « *séance* » ? Annoncée par l'animatrice, la proposition unique est un premier exercice définitionnel ludifié selon une « *règle* » qui

Pagoni et Tutiaux-Guillon 2012) et, qui pour Rospabé (2014) pourraient être un « nouveau champ de l'animation socioculturelle ».

relève plutôt d'une euphémisation d'une consigne. Les expériences menées par les animatrices s'ouvrent, après le rangement et le rassemblement à une table, nécessairement par la présentation des consignes qui, à certains moments, sont reprises d'une « *fiche pédagogique* » (jour 2, 15h40) en lien avec des objectifs plus ou moins précis et, surtout, des tâches à effectuer. Véritable geste professionnel des pratiques enseignantes (voir Barrère 2003b ; Durler 2015 ; Périer 2010 ; Tardif et Lessard 1999, pour n'en citer que quelques exemples), la consigne devient une pratique animative qui vise un « apprendre » (Zakhartchouk 2000) et pas uniquement un « faire » (Houssaye 2004b).

S & L jour 4 13h38. « *Bon on y va…* » souffle Martin. Il redemande « *qu'est-ce qu'on attend* » à Nadège mais elle répond en demandant ce qu'était la « *consigne avant de partir* » : la présence du « *rang et derrière l'interrupteur* », non loin de la porte d'entrée, à côté des portes-manteaux. C'est précis.

Gardenia jour 13 10h03. Alors qu'ils sont tous arrivés dans la cour, Guillaume les hèle : « *On vous laisse trois minutes pour faire deux groupes de 20* » et les filles se dépêchent de se répartir et plusieurs se comptent pour vérifier. Cindy leur demande de « *faire un rang deux par deux* » afin qu'elle puisse « *compter…* » d'autant que Guillaume remarque leurs difficultés : « *Oh pour la deuxième consigne, c'est déjà compliqué!* »

À d'autres occasions, la passation des consignes ne concerne pas des « *activités* » en tant que telles mais relèvent plutôt de « consignes organisationnelles » c'est-à-dire des ordres à propos de tâches à réaliser. Si le terme d'ordre est peu cité, peut-être pour son caractère militaire, celui de « *consigne* » est régulièrement employé – ainsi qu'à Gardenia – alors que sa référence scolaire semble moins problématique. Et afin de maintenir la focalisation de l'attention des enfants pour écouter les consignes dispensées, il arrive que les animatrices les interpellent pour rappeler et répéter les ordres indiqués (jour 6, 16h48).

La répétition pour apprendre

S & L jour 3 11h25. Nadège précise ce qui va suivre et Joris commence un débat sur la maladie, les rhumes, les éternuements. Elle dit que ce « *serait bien de lister tous les comportements pour éviter de se transmettre des maladies…* » au tableau. « *N'est-ce pas Alice ? – De quoi ? – Ben, fallait écouter!* » alors qu'elle regardait dehors, ailleurs. « *Parce que…souvenez-vous, les amis, on cherche à aider des enfants, vous vous rappelez de leurs prénoms ? – Oui, Lucie et… – Son frère* » tente un garçon.

En plus des consignes et des opérations de cadre régulières pour maintenir les attentions focalisées sur l'engagement principal de la situation, les animatrices emploient une technique supplémentaire consistant à interroger – faussement et nommément – les enfants afin de contrôler la réception des informations transmises. Même si cela ne relève pas encore de la « technique de mortification » (E. Goffman 1968, p. 56-78), on peut y voir un procédé de culpabilisation dont le caractère public assure, dans le même temps, une dissuasion pour d'autres éventuel·le·s contrevenant·e·s. Ces humiliations récurrentes sont partie prenante du quotidien scolaire (Merle 2002, 2005) où le droit des élèves ne s'applique que difficilement (Merle 2001), elles sont aussi un procédé employé à Sciences & Loisirs lors d'une partie (jour 4, 13h45) ou de la distribution du goûter le même jour (16h45) derrière des questions rhétoriques.

S & L jour 3 | 9h38. Suite à un déplacement de tables et la refonte des groupes d'hier, NADÈGE demande à un garçon, Basile, d'expliquer ce qu'ils ont fait la veille. Une fille allait s'en charger mais elle la coupe. « *Pas le deuxième groupe, elle va les lancer sur la fromagerie* » en ayant récupéré une nouvelle « *fiche pédagogique* ».

jour 4 | 9h30. « *On se fait un petit récap'?* » demande NADÈGE. Amélie lève le doigt et présente les « *trois projets* ». NADÈGE fait le tour des projets, le jeu de société, la fresque et ce qu'il manque dans chacun d'eux. Elle donne les consignes, en quelque sorte. Elle note que le groupe de la BD « *a bien avancé* », c'est le sien étrangement, et leur dit « *ce qu'il reste à faire* ».

Plus directement liées aux « *activités* », une des premières et des dernières phases de leur déroulement consiste à reprendre ou raconter ce qui a été fait – au-delà de ce qui a été dit – lors d'une expérience ou d'un « *atelier* » à la demande des animatrices. L'écoute ne suffit plus et les informations transmises doivent être répétées pour « *rafraîchir la mémoire* » de l'animatrice (jour 3, 9h36) à propos des expériences réalisées mais aussi concernant les « *règles de vie* » (jour 2, 11h57) ou les « *règles de sécurité* » (jour 6, 10h25). Cette logique de la répétition se niche jusque dans l'ordre des cartes de la *Bataille corse* que Clément n'arrive pas à retenir au grand dam de la directrice (jour 4, 17h55).

Si la comparaison avec les litanies du « plan d'études grégorien » (BUGNARD 2006) est déplacée, il n'empêche que la récurrence de la répétition témoigne de la volonté des animatrices pour que les enfants retiennent les informations transmises. Cette mémorisation serait alors facilitée en étant couplée à un autre procédé.

La mémorisation de l'écriture

S & L jour 2 | 14h26. Après la distribution des morceaux de papier, c'est un moment d'écriture… et de réflexions pour tous les enfants devant leur feuille respective. Les deux anims observent le groupe.
14h28. NADÈGE commence à afficher les morceaux de papier : « *C'est un micro-organisme? – Mais c'est quoi? – Un noyau entouré de cytoplasme entouré d'une membrane* ». JORIS et NADÈGE échangent un regard et se trouvent bluffés par la réponse d'Alice. S'ensuit celle de Martin et elle rebondit pour en faire une question de recherche sur internet. « *Je peux y aller? – Non, pas en activité… on verra plus tard* ». […]

14h41. Pendant l'écriture au tableau de l'animatrice, des crayons roulent sur la table. Bras croisés, et tête posée dedans, avachis sur le dossier.

Jusqu'à la scène ci-dessous, la présence de l'écrit n'était pas manifeste si ce n'est les affiches confectionnées à destination des parents où les animatrices craignent d'éventuelles erreurs d'orthographe (jour 3, 10h53 ; Gardenia, jour 12, 18h28). La consigne de NADÈGE demande aux enfants d'écrire et de préciser leur définition avant de noter leurs propositions au tableau. De la même façon, l'expérience suivante consistant à « *apprendre à contrôler les microbes* » débute par la distribution de feuilles (Sciences & Loisirs, jour 2, 15h37) où les enfants doivent écrire une sélection d'aliments, apportés par l'animatrice, qu'ils introduisent dans une coupelle (15h40). Tel le carnet de notes du scientifique et son protocole expérimental, les enfants suivent une démarche fortement scripturalisée et l'animatrice ne manque pas une occasion de leur rappeler de « *tout écrire* » (15h48). Selon le même déroulement, les autres expériences suivent la même logique (jour 3, 9h41).

S & L jour 3

10h26. Abandonnant ses feuilles et JORIS, NADÈGE revient voir son groupe pour leur faire écrire sur l'affiche les différentes réponses à ses questions : « *Comment ont-ils fait ? Le protocole des expériences ? Les réponses découvertes ?* » Les enfants relatent leurs actions et NADÈGE reformule pour les dicter à l'écrivain dédié, Milo, que les autres regardent. [...]

10h40. Après la fin de sa lecture, NADÈGE entonne : « *Venez ! Je vous ai trouvé un petit paragraphe...* » Le sel se fait encore goûter par un garçon. Martin et Mathieu vont voir... à la demande de NADÈGE et elle leur dicte le paragraphe. Vivien et Clément se rassoient. Un stylo qui tombe est l'occasion de relancer la bataille sous la table, à l'abri des regards. À côté, JORIS est toujours au microscope et Robin, Paul, Amélie dessinent sur le tableau blanc.
10h42. NADÈGE stoppe sa lecture et s'étonne : « *Euh... je suis en train de chercher pour voir pendant que vous êtes en train de faire des pirouettes, il y a un gros souci !* » Les enfants s'arrêtent dans leurs actions respectives.
10h47. [...] À la fin de son écriture reformulée du paragraphe, elle annonce : « *Allez, venez, on va marquer ça* » et le groupe retourne à la table pour s'asseoir... et écrire. [...] Les consignes de NADÈGE sont un peu retardées. « *Allez venez, on va écrire !* » relance l'animatrice. Ils s'installent.

Cette plus longue séquence apporte quelques détails supplémentaires. En premier lieu, il convient de noter comment l'écriture est guidée par les questions de JORIS et la dictée de NADÈGE qui s'appuie sur sa « *fiche pédagogique* ». En deuxième lieu, si elle peut être considérée comme l'engagement principal, on constate les engagements parallèles des enfants à l'abri des regards sous la table ou en dessinant. La remontrance de l'animatrice confirme le statut secondaire de ces engagements jugés comme « *un gros souci* » avant de refocaliser les dispersions par l'écriture collective d'un paragraphe. La relation est simplement résumée par JORIS lors d'une autre expérience : « *Maintenant qu'on sait plus de choses, on va les écrire* » (jour 3, 15h03) et éviter les « *éparpillements* ».

Brièvement, ces recours privilégiés à l'écriture ne sont pas sans liens avec un « mode de socialisation scolaire [...] indissociable de la nature scripturale des savoirs à transmettre » (G. VINCENT 1994b, p. 31) que LAHIRE (1993) a largement analysé. Contrairement à d'autres « *activités* » fondées sur des pratiques et leur acquisition par cette pratique, le « *stage* » et ses expériences tentent de transmettre des informations codifiées et se rapprochent d'une configuration sociale scolarisée.

La nécessité de finir

Gardenia jour 1

13h46. Après un « *ceux qui sont de Aero lèvent la main* », la directrice demande aux plus âgés s'ils veulent faire de la programmation. « *Si t'as pas envie, tu n'es pas obligé...* » rajoute-elle à un premier qui hésite. Un deuxième reste pensif vu sa tête parce qu'il ne sait pas en quoi cela consiste... Du coup, elle prévient : « *Tu risques de prendre la place à quelqu'un qui voudrait le faire jusqu'au bout* ».

Gardenia jour 14

11h06. De nouveau, et je le suis en entrant dans la salle, STEVEN revient avec une autre enceinte vers le groupe de *cup song*. Assis à une table, il sermonne les enfants parce qu'ils « *ont choisi le cup, ils sont là pour essayer et progresser... Il ne faut pas abandonner* ». Entre le dépit et la résignation, le visage des enfants est guère enthousiaste.

En réponse à la révocabilité des indécisions du chapitre précédent, c'est une logique inverse qui fonctionne à Sciences & Loisirs. Suite à une proposition offerte par une animatrice, les

enfants ne peuvent pas revenir sur leur décision comme le rappelle Steven et Nadège. C'était aussi une pratique présente à Tulipe que ce soit pour la confection d'un scoubidou (jour 10, 9h44), la finition de dessins (jour 16, 8h45) ou l'écoute d'une histoire racontée par une animatrice (jour 11, 13h11).

En plus de limiter voir d'empêcher l'incertitude des changements d'avis, cette technique d'engagement repose sur la responsabilisation individuelle des enfants et leur culpabilisation dès lors qu'ils empêchent autrui d'y prendre part ; sans interroger pour autant les conditions situationnelles. Ces techniques de cadrage analysées par Durler (2015) comportent une dimension morale importante – la « moralité du devoir » (Thin 1998, p. 235) – derrière une forme de contractualisation. Conclu, parfois tacitement, le contrat rappelé aux enfants par les animatrices leur permet de faire « adopter les caractéristiques impliquées par [leur] engagement et se conformer à ce que l'on attend [d'eux] » (E. Goffman 1968, p. 231). Ayant choisi parmi les propositions, les enfants doivent se tenir à « leur » engagement et « *aller jusqu'au bout* » des « *activités* » des animatrices et se referme alors le « piège pédagogique » (Lahire 2005b, p. 330). En effet, ce procédé n'est utilisé que dans ce cas mais n'intervient pas lors des jeux initiés par les enfants voire lors de « *jeux dirigés* » ; autrement dit, c'est aussi une technique qui assure la production d'un résultat et son affichage.

Une évaluation des résultats

Gardenia jour 8 18h08. Je vois passer Guillaume en courant après Magali. Juliette vient de finir le « *allô-colo* » avec quelques enfants des « *Surf* » qui ont répété des informations sur les « *activités* » de la journée. « *Les 12-14 ont fait de l'équitation cette après-midi* », phrase retenue par exemple lors de l'enregistrement. Un brin elliptique.

jour 6 00h15. J'ai noté une petite blague ironique d'Amandine et Maude sur le fait que « *on est pas à l'armée ici* » et les réponses sur le ton du « *oui chef!* » quand Yannick a critiqué les photos prises par l'adjointe. Il n'y avait pas de « *photos de groupe* », trop individualisés et elles n'étaient pas « *acceptables* » et surtout que ce devait être « *des filles en tenue de cavalière* ». C'est-à-dire des règles – un groupe, des sourires – mais aussi des situations « *d'activités* » vendues dans le catalogue aux parents : autant d'éléments nécessaires avant de se retrouver sur le blog validé en interne par l'organisateur.

Selon une logique similaire aux productions observées à Tulipe, une partie du travail animatif consiste à promouvoir les « *activités* » réalisées aux clients indirects que sont les parents, absents mais bien présents. Lors du séjour à Gardenia, le « *allô-colo* » donne accès à un message enregistré sur une boîte vocale ainsi qu'un blog privé sur internet. Mis à part les dispositifs techniques, c'est la construction des informations diffusés qui est intéressante. D'un côté, seules les « *activités* », les « *grands jeux* » et les « *sorties* » sont indiquées par les enfants sous l'égide d'une animatrice quand ce n'est pas un animateur qui écrit « *comme si c'était un enfant qui parlait* » (jour 11, 17h53). D'un autre côté, le directeur explicite précisément ce qu'on pourrait appeler la charte graphique du blog mettant en avant la dimension collective du séjour par les « *photos de groupe* » ainsi que les « *activités* », affichées dans le catalogue, où des enfants participent avec un plaisir visible tout en occultant les files d'attente (jour 7, 17h08), par exemple. En fin de séjour, une « *fiche d'appréciation* » complète les dispositifs pour mesurer ou plus sûrement estimer la satisfaction des enfants et des parents (jour 15, 12h09) dont le directeur se sert pour évaluer le travail de ses équipes (jour 9, 14h50).

S & L jour 3

11h03. Aurore passe à l'étage. Elle salue les animateurs… et demande « *comment ça se passe* » avant de demander « *ce qu'ils ont fait* » aux enfants, selon « *ce qu'elle voit* ». « *Du lait de fromage ?* », elle semble surprise par la réponse. La réaction étonne un peu le garçon. « *La réaction a été automatique ? Ce sont des microbes ou des bactéries ?* » continue la directrice. Elle finit par dire que « *ce n'est pas très clair* » au vu des (non-)réponses. Nadège rappelle qu'ils ont fait une « *super affiche* », « *fait des supers recherches* » … et s'il lisait « *bizarrement, tout reviendra* ». « *On dirait que tu viens les embêter… – Mais je suis là pour ça ! Pour les grands et les petits* » répond Aurore à Nadège.

11h28. Peu après, Nadège demande de « *lister tous les gestes* » et… toussote. Martin le remarque. « *Héhé…, et oui, ça tombe bien* ». À côté, Alice regarde avec sa longue vue en plastique à l'intérieur. Objet qu'elle a ramené. « *Mathieu, tu répètes ?… Du coup, ça va être dur quand Aurore, elle passe et qu'elle vous demande d'expliquer ce que vous avez fait, vous pouvez pas répondre* ». Elle reprend sur l'intérêt vu qu'elle ne connaissait pas le mot – la caséine – et « *il ne pourra pas épeler à sa maman* ». « *Ou pas* » souffle Basile… mais ce n'est adressé à personne.

jour 4

11h41. Nadège et Joris font un point en aparté pendant que les enfants passent à tour de rôle, non sans faire autre chose dans la file d'attente. Nadège s'explique. Même elle se « *sentait perdue* », elle « *mélangeait tout* ». Elle reparle de la fois où Aurore posait des questions aux enfants qui « *étaient perdus* » alors qu'ils « *venaient juste de l'écrire* », les réponses. Donc elle estime qu'il « *vaut mieux qu'ils réécrivent encore* » les explications en dessous des photos… « *parce que d'ici vendredi…* » Elle craint qu'il y ait « *quelques oublis* ».

Si l'on observe la même logique de promotion des productions à Sciences & Loisirs, celle-ci diffère par la nature académique du contenu. La satisfaction des enfants est aussi interrogée à la moitié (jour 3, 16h10) et à la fin du « *stage* » (jour 4, 16h24) lors d'un « *temps de parole* » consigné dans un cahier (jour 3, 17h00) et, dans le même temps, l'animatrice tente de répondre aux exigences de la directrice. De la même façon qu'à Gardenia, la directrice se charge de vérifier les découvertes accomplies par les enfants. Les réponses pour le moins confuses et la suite de l'interrogatoire suffisent à mettre en doute l'effectivité des informations acquises malgré les expériences, les répétitions et l'écriture de « *supers affiches* » qu'ils vont réitérer. Comme l'explique Nadège, « *vaut mieux qu'ils réécrivent encore* ». Et jusqu'au dernier moment, d'ailleurs, l'animatrice s'est chargée de faire répéter des enfants avant la présentation de ces affiches aux parents (jour 6, 16h27) quand les enfants ne font pas de même entre eux (17h01).

S & L jour 6

16h57. Aurore arrive et s'installe au bureau devant l'entrée. Les premiers parents arrivent. Leurs enfants se dirigent vers les leurs et vont leur montrer des affiches et autres réalisations. Aurore appelle Robin alors que son père vient d'arriver. La représentation peut enfin commencer.

Dénommée « *valorisation* » et régulièrement rappelée aux parents dès le début de la semaine (jour 2, 17h49 ; jour 4, 17h44), cette séquence clôt toute démarche d'animation scientifique établie sur plusieurs séances (Migueres et Sabrié 2008). Entre le « *jeu de société* » articulant un un plateau comme le *Jeu de l'oie* et la mécanique du *Trivial pursuit* (jour 3, 15h12) et des questions sur le « *thème* » du « *stage* », la bande-dessinée reprenant l'histoire factice inventée (jour 4, 10h01) ou la « *fresque* », le même objectif est visé : « *Tout ce qu'on veut, c'est que vous mettez ce que vous avez appris durant ces expériences… et vous pouvez embêter vos parents !* » (jour 3, 15h12). Procédé de mémorisation, les affiches écrites deviennent une façon de matérialiser les informations acquises par les enfants lors des « *projets* » et de les donner à

voir à leurs parents de la même manière que les panneaux de photos, le blog ou les productions confectionnées apportent les preuves des « *activités* » et du travail des animatrices.

8.2.3 Des confrontations délicates

Gardenia jour 12 18h16. De loin, j'entends JUSTINE qui reprend Luciano et Matthias qui ont repris leur « *dégommage* » de jetons d'échecs tel un jeu de quilles mais elle ne connaît pas leurs prénoms. « *On fait attention avec le matériel !* » mais sans réaction, elle relance : « *J'ai dit quoi ! Les deux là-bas !* » Ils ne se sentent pas vraiment concernés. JUSTINE fait maintenant le tour de la cour, « *à l'enseignante* » lance-t-elle à CLARA en marchant.

jour 14 12h01. JUSTINE entre dans la salle et annonce : « *Les enfants, vous sortez ! Il n'y a pas d'animateurs, vous sortez !* » Mais elle se rend compte de son erreur quand elle aperçoit FANNY et AMANDINE assises sur la banc près du tapis. « *Oups, j'ai cru qu'il y avait personne…* » Elle ressort en se cachant le visage. AMANDINE et FANNY en rigolent mais elles se lèvent tout de même et vont calmer les ardeurs des garçons sur le tapis. Apaisées, elles peuvent se rasseoir sur le même banc, en discutant, après un rapide tour de la salle.

Loin de la scène principale des « *activités* », dans les coulisses du « *temps libre* » et des situations interstitielles entre deux séquences, les animatrices adoptent une posture confondante par son mimétisme avec les pratiques enseignantes lors de la récréation (DELALANDE 2010a ; GAYET et al. 2003). La surveillance distancée des engagements multiples initiés par les enfants s'émaille d'interpellations et de réprimandes lancées à la volée dans ce qu'une animatrice a présenté comme la « *cour de récréation* » (jour 5, 16h34) lors d'une visite le premier jour à des parents. L'erreur de cadrage de JUSTINE tient à cette même posture distanciée des animatrices pourtant présentes dans la salle. À défaut de les apercevoir, la présence des enfants devient une infraction mais leur apparition et l'embarras généré révèlent deux éléments pertinents.

D'un côté, on retrouve une déqualification des indices d'une forme passive d'engagement dans la posture assise et une discussion réservée entre animatrices que l'on observe lors de l'arrivée des parents à la fin du séjour (jour 16, 10h43). D'un autre côté, ce qui est peut être perçu comme un relâchement se comprend dans la distribution alternée des engagements. Avec la séparation renforcée entre les séquences, les cadres usuels du « *temps libre* » et des « *activités* » sont d'autant plus distingués comme leur contenu – entre « *jeux libres* » et « *jeux dirigés* » – ce qui engendre un engagement mineur des animatrices réduisant leur position à la surveillance. Mais peut-être que ce « relâchement dans le rôle » (E. GOFFMAN 2013, p. 40) peut se comprendre par l'intensité investie à d'autres occasions.

Gardenia jour 12 19h05. Je ne comprends pas tout…et cela semble confus pour d'autres. Les anims veulent rassembler les enfants et MÉLANIE s'énerve : « *Oh, on vous a dit de jouer ou pas ?* » Elle crie sur les enfants du groupe « *4-6* » qui sont à nouveau en train de grimper sur la structure. CLARA tourne et se précipite vers la salle…comme APOLLINE a mal au dos, elle demande à NOÉMIE un « *coup de main* », elle est « *au bout de sa vie* ». Lucile et Liesan passent et demandent si « *on peut courir* » à MARCO qui les rattrape quand elles partent. Il crie lui aussi et elles reviennent en marchant. Autour, c'est l'effervescence.

À la lecture de cette scène, on imagine aisément l'énervement des animatrices laissant poindre une colère souvent contenue alors que leurs indications répétées ne sont pas suivies d'effets. Accrochés à la structure de jeu pour les uns, se poursuivant pour d'autres, les

enfants se détournent de l'engagement principal assigné et la multiplicité des engagements secondaires empêche le rassemblement routinier. Dépassées, les animatrices tentent de tenir, littéralement, le cadre de la situation qui se délite et, l'expression de l'une d'elles est pour le moins significative : elle est « *au bout de sa vie* ». Les pratiques enfantines sont autant de grains de sable grippant le script ou la partition réglée comme du « *papier à musique* » espéré.

On peut difficilement faire l'impasse sur une multitude de situations où les animatrices rencontrent des difficultés au travail. Contrairement aux difficultés organisationnelles du chapitre précédent, il s'agit d'épreuves inhérentes à la réalisation des pratiques animatives vu que le mode d'organisation de Gardenia est centré sur le « vrai boulot » des « *activités* », ou le « bon boulot » pour reprendre l'expression de Lebon et Lima (2009). Du reste, la formalisation éducative autorise un parallèle avec le « travail scolaire » des enseignant·e·s et des élèves (Perrenoud 1996 ; Tardif et Lessard 1999) ; sans compter la part de futures enseignantes parmi les animatrices (Geay 2015).

Face aux incidents et aux perturbations imprévisibles des élèves (Barrère 2002b), le travail des enseignantes est constitué de « routines incertaines » (Barrère 2002a) pour contrer la fragilité des situations pédagogiques et en conserver, un tant soit peu, le contrôle depuis le « nouvel âge du désordre scolaire » grâce à des « stratégies de survie » (Woods 1997). Sur de nombreux points évoqués dans les chapitres précédents, le travail enseignant se rapproche du travail animatif pour (en)cadrer une situation fabriquée comme éducative. Pour exemple, et de même qu'au sein de l'institution scolaire, la question de l'autorité [8] irrigue la formation des animatrices comme les « récits » de leurs mésaventures lors ou après le « *cinquième repas* » (jour 11, 23h22) en fin de journée, un cadre propice à l'exutoire (Pruvost 2008).

> Le travail de l'élève et le travail de l'enseignant s'influencent et se conditionnent. Dans la mesure où le travail de l'enseignant est un faire-faire, sa réussite dépend des efforts accomplis par l'autre. Le travail de l'élève n'existe pas non plus sans la compréhension des consignes, l'évaluation, la relation avec l'enseignant. (Barrère 2003b, p. 127)

Cette interdépendance et cette coproduction du travail propre aux métiers adressés à autrui (Warin 1993) est explicite dans la scène précédente. Les pratiques animatives et l'effectuation de leur « vrai boulot » dépend des engagements des enfants et comment ceux-ci se plient et se conforment aux cadres définis, aux séquences de la « *journée-type* ». Si l'on peut croire que le « métier d'enfant » dans un accem est moins défini que le travail scolaire des élèves, la formalisation éducative de la configuration transforme les relations entre les animatrices et les enfants en une relation pédagogique, un « face-à-face [9] » potentiellement conflictuel (Waller 1932) ou, du moins, supposant une « relation asymétrique » (Ulmann, Betton et Jobert 2011, p. 73).

Souvent employée, notamment dans l'animation sociale (Lebon et Lima 2009, p. 29), l'expression de « face-à-face pédagogique » prend deux sens ici. D'une part, la constitution d'un engagement dominant pour aborder des contenus jugés éducatifs par leur proximité

8. Thématique donnant lieu à une profusion de publications professionnelles et scientifiques (Robbes 2010, 2016), ou à propos de « gestion de classe », c'est une thématique uniquement abordé par des revues professionnelles – ou des forums – dans le monde de l'animation mais toute aussi abondante.

9. Je ne renvoie qu'au célèbre ouvrage princeps de Waller (1932) mais il est évident que l'on pourrait citer les travaux de sociologie de l'éducation qui se sont intéressés principalement aux interactions sociales dans la « boîte noire » de la classe (Henriot-van Zanten, Derouet et Sirota 1987 ; Henriot-van Zanten, Langouët et Sirota 1987).

au curriculum académique soutenu par un contexte proche de la forme scolaire s'oppose à d'autres engagements parallèles, secondaires parfois « intolérables », perturbant le cours d'action, défiant la définition de la situation et risquant la rupture de cadre. « Faire face » et « tenir la situation » constituent une épreuve quotidienne pour nombre de professionnel·le·s. D'autre part, les perturbations et les incidents sont autant d'attaques contre la face – au sens goffmanien (E. Goffman 1974) – des professionnel·le·s, leur estime, leur soi, leur rôle alors qu'elles s'investissent personnellement. Dans un travail relationnel, « la personne qu'est le travailleur constitue le moyen fondamental grâce auquel se réalise le travail lui-même » (Tardif et Lessard 1999, p. 351). En particulier, des comparaisons sont possibles avec les expériences des enseignant·e·s débutant·e·s (Guibert, Lazuech et Rimbert 2008 ; Périer 2010, 2014) et ce qui les différencie des « expert·e·s » (Nault 1994 ; Tochon 1993).

Les prochaines sections décrivent les difficultés liées et inhérentes à la formalisation éducative du contexte comme des contenus qui ne s'observent pas – ou peu selon les variations – dans une forme loisive.

L'éphémérité de la nouveauté

Gardenia jour 4	16h05. Les rôles et les épreuves sont distribués, l'histoire est « *calée* », il reste à établir une liste de courses « *avec tous les trucs le moins cher possible* » dit Bruno. Il incite à « *faire de la récupération* ». Plusieurs exemples sont cités : de l'alu pour faire du métal, des collants, du carton suffiront.
	18h16. Voyant que des médailles se confectionnent, Victor donne un conseil pour les peindre « *en masse* », « *il vaut mieux peindre le carton avant de le découper* » conseille-t-il. Juliette me dit de noter l'astuce. J'approuve.
	18h32. Petite remarque au passage. « *Les médailles d'animation…ça va, ce n'est pas grave, c'est éphémère alors pas la peine de se prendre la tête non plus* » lâche Steven. Lucas s'applique pourtant consciencieusement à découper et écrire les cartes du jeu Sagamore à côté de ce qui ressemble à une production en série.
	18h57. À la table de découpage dans la « *régie* », les animatrices commentent l'arrivée des « *filles* ». « *Elles sont trop mignonnes!* » tandis qu'une autre râle : « *Putain, on se casse la tronche et ils vont les jeter juste après…– Bah c'est le sale boulot* » continue Juliette. […]
jour 5	10h35. En régie, les anims restant continuent de confectionner des médailles en carton, des cartons d'invitation et des décorations. Certains soufflent et râlent alors que « *ça va servir qu'une fois* ».

En vue du « *grand jeu* », la préparation des déguisements et des récompenses pour les vainqueurs et les vaincu·e·s – en vertu de la logique d'égalité –, les animatrices se sont attelées à une tâche monotone et répétitive pour produire, à la chaîne et à moindre frais, une centaine de « *médailles* » en carton peint. Les situations précédentes donnent un aperçu du temps nécessaire et du soin investi pour des objets qui ne vont « *servir qu'une fois* » et, de ce fait, ce n'est « *pas la peine de se prendre la tête* ». À l'issue, les médailles « *pas cher* » sont distribuées non sans créer quelques comparaisons entre les enfants alors que des animatrices s'amusent de certaines finies « *à l'arrache* » (jour 11, 21h41).

Gardenia jour 6	23h57. Quittant le coin clope et les discussions avec les derniers fumeurs, je retrouve plusieurs anims affairés dans la régie en train de préparer des « *activités* » pour le lendemain. Il y a l'équipe

des « *petits* » ainsi que Steven et Adeline en plein travail : peinture, dessins, coloriage, découpage…Dans l'autre salle, il y a aussi Margot qui fait les mêmes opérations pour le Casino et des invitations qui sont des reproductions du carton initial. Il en faut une centaine…

Entre les « *grands jeux* » et les « *activités* » quotidiennes avec un « *imaginaire* » demandé par la direction, ce sont autant de préparations nocturnes après le coucher des enfants qui peuvent se prolonger. Ce travail de nuit [10] n'est pas spécifique à Gardenia mais du fait du nombre d'enfants concernés par les futures « *activités* », les préparatifs prennent une toute autre dimension alors qu'elles doivent démultiplier la répétition d'une tâche pour le moins laborieuse.

Tulipe jour 8

14h45. Puis, Alex propose : « *Ceux qui veulent enlever les dossards, ils le mettent là…* » ce qui entraîne une vague de décrochages, voire d'arrachage, et il ne reste que huit enfants sur la grosse vingtaine avec le dit dossard. […]

De la même façon, lors des « *Olympiades* » à Tulipe dont la situation précédent est un court extrait, les animatrices se sont employées à préparer les dossards et, surtout, à les fixer avec du scotch sur le dos des enfants (14h06). Pendant près de trente minutes, Corentin va tenter de les accrocher (14h15) non sans se plaindre, bientôt aidé par ses collègues, et malgré quelques déchirures du fait de la fragilité du papier (14h23). Pendant ce temps, les enfants attendent et s'occupent de diverses façons avec les ressources à portée (14h13 ; 14h20). À la vue du résultat, Carole a « *envie de prendre une photo* » (14h29) afin d'afficher les productions réalisées, les dossards vont subir une fin anticipée lors du « *parcours* » animé par Alex. Leur arrachage massif et leur abandon laissent à penser du peu de valeur attribuée à ces productions par les enfants. À ce travail conséquent demandé par les préparations éphémères, il convient d'ajouter qu'elles n'assurent pas la félicité des engagements fabriqués.

Le salut de l'infélicité

Gardenia jour 13

21h29. Chez les « *12-14* », je ne comprends pas trop ce qu'il se passe à la *Fureur* qui est pourtant un des grands classiques d'un séjour. Il y a, comme souvent avec ce groupe, un jury d'animatrices sur l'estrade, assis devant une table – Clara, Cindy, Nolwen et Margot –, sommairement déguisées. Guillaume fait le présentateur…dans la pièce face aux jeunes assis en demi cercle sur les chaises. Il y a des équipes et elles doivent passer à tour de rôle au milieu de la pièce face au jury pour faire un « *air concert* ». Le son de la musique sort d'une enceinte sauf qu'il est carrément mauvais et crache.
21h31. Guillaume demande plusieurs fois « *le silence* » afin que l'on puisse « *écouter le son de la musique* ».
21h34. Vu le manque d'entrain manifeste, les animatrices se décident à « *donner un exemple* » et se mettent en scène sur une chanson qui m'est inconnue. Les jeunes filles restent passablement impassibles alors qu'elles ont bien l'air de rigoler entre elles sur l'estrade.
21h36. Pas d'applaudissements…et les animatrices se recoiffent, se rassoient tandis que Guillaume annonce une nouvelle épreuve en demandant d'abord le silence…puis menace

10. Pas encore traitées ni évoquées, les conditions d'emploi et de travail des animatrices en séjour sont évidemment dérogatoires au code du travail et s'inscrivent dans le casf qui régit le Contrat Engagement Éducatif (cee). Sans entrer dans les détails maintenant (voir section 10.3.2 page 379), il s'agit seulement de noter que les animatrices ne disposent pas d'horaires précises de travail et peuvent être sollicitées en permanence sauf lors de leur jour de congé hebdomadaire. En ce sens, la fatigue est un sujet régulier de préoccupations.

celles qui chuchotent : « *On enlève des points à ceux qui parlent !* » Certaines marmonnent toujours… et ne semblent pas trop concernées.

21h46. À la suite de *Andalouse* de *Maître Gim's*, les animatrices semblent bien mieux connaître les paroles que les jeunes filles… surtout CINDY en fait. Une équipe se plaint qu'elles ont eu une « *chanson trop difficile* ». Pendant le passage d'une équipe, les autres équipes regardent leurs tentatives… plus ou moins maladroites. Certaines discutent, regardent ailleurs voire dans le vague. Au moins cinq ou six. D'autres protestent… et d'autres encore se couchent sur les tables et baillent.
21h49. Ce ne sont pas les seuls signes, majoritaires, de « *dégagements* ». CINDY regarde plusieurs fois son téléphone et les animatrices semblent perplexes face à l'absence de « *répondant* ». GUILLAUME se démène pour relancer en donnant du « *Allez… allez, on se motive !* », le ton de la voix se veut enjoué et des gestes entreprenants… mais. Pas de réactions notables.
21h52. GUILLAUME affirme qu'il est « *déçu* » alors que c'est un nouvel échec. La musique file mais les jeunes ne connaissent pas les paroles. Il annonce ensuite la « *prochaine épreuve* » de chorégraphie. « *Et tout le monde danse !* » précise MARGOT comme si c'était nécessaire. « *Sinon, c'est un point en moins* » confirme GUILLAUME. Avec le son pourri, des jeunes filles demandent à « *bien écouter la chanson* » avant de proposer une danse. Les équipes se lèvent mollement et se préparent.

Volontairement rallongée, la citation de cette scène lors d'une « *veillée* » expose les difficultés notables des animatrices pour entraîner l'engagement des enfants. « *Grand jeu* » parmi d'autres, le *ratio* s'applique aussi à cette situation où cinq animatrices tentent de conduire un seul et unique cours d'action. Le déploiement du travail d'intéressement ne semble pas suffire pour mobiliser les équipes réunies dans une pièce et opposées dans une compétition musicale arbitrée par le jury composé d'animatrices. Autrement dit, on retrouve la fragilité de la structuration de la forme ludique animative du fait d'une ludicité réduite. Et pour conclure cet échec vu les dégagements des unes et des autres, la dernière « *règle* » ajoutée menaçant d'un point retiré vient imposer une participation ou extorquer un engagement auquel se conforment les enfants forcément présents.

Sans conteste, l'infélicité de l'occasion sociale est manifeste et elle est régulièrement au rendez-vous lorsque la ludicité des veillées est peu développée, quelle que soit l'animatrice concernée ou le groupe d'enfants impliqué. En plus des critiques du « *grand jeu* » dominical (jour 11, 20h56) ou la piste de danse désertée lors de la boum (jour 10, 22h23), le jeu *Wall Street* a suscité bien des interrogations (jour 12, 21h33) tout comme la *Boxe-K* (jour 6, 19h58) mais il est d'autant plus facile de comparer les différentes variantes du *rallye-choco* organisées par toutes les équipes des séjours.

Gardenia jour 12

23h52. À un moment, BRUNO a reconnu que LUCAS avait fait une « *bonne veillée* » mais les « *gamins étaient infects* ». Il y avait bien « *le déguisement, le thème et l'imaginaire… c'est dommage* » admet-il.

In fine, que retient le directeur adjoint des difficultés rencontrées par un jeune animateur stagiaire ? Malgré l'emploi de l'ensemble des « techniques de cadrage » pour engager les enfants, rappelées pour donner du poids à son jugement, les prévisions ne se sont pas réalisées. Qui plus est, les responsables de l'échec de la « *veillée* » ne peuvent être que les clients du service (E. C. HUGHES 1996b, p. 93-94), le public qui n'a pas su recevoir l'œuvre produite pour eux, les enfants étiquetés comme « *infects* » voire ingrats. Pour autant le groupe des « *Surf et voile* »

ou les enfants des « *12-14* » ne sont pas les seuls à avoir opposé une certaine résistance aux « *veillées* » organisées (jour 12, 21h14) et on peut avancer l'idée que les conditions situationnelles particulièrement injouables ont conduit à l'infélicité rencontrée.

Lors des « *prépas* » avant le séjour ou durant la nuit, les animatrices établissent le déroulement de leurs « *activités* », les ressources nécessaires comme les modes de groupement des enfants. Autant d'éléments qui conduisent la formalisation d'une séquence et, comme on l'a déjà montré, en réduisent la jouabilité et limitent les décisions possibles des enfants. Cette forme ludique animative structurée se plie aux directives de la direction et s'insère dans un mode d'organisation uniformisé. Ce n'est pas sans rappeler les pratiques enseignantes dans la revue de littérature de C. M. Clark et Peterson (1984) au sein d'une forme scolaire. Qui plus est, à la manière des « séances » préparées par les enseignant·e·s qui tiennent à les mettre en place comme le suggère Crahay (1989) à la suite de Bayer (1979) et Zahorik (1970), on peut se demander s'il en va de même pour les animatrices. Plus largement, et en poussant la comparaison avec les pratiques enseignantes (Altet 1994, 2002, 2003 ; Bru 2002 ; Bru, Bressoux et al. 1999 ; Clanet et Talbot 2012 ; Tardif et Lessard 1999), on observe le même poids des situations et des contraintes qu'elles posent aux pratiques [11] : « En classe, ce n'est pas le maître qui contrôle la situation, mais la situation qui contrôle le maître » (Crahay 2002, p. 116).

Au final, face à la double formalisation des contenus – des « *activités* » à la ludicité réduite – et du contexte à la jouabilité limitée, les animatrices se confrontent à des conditions situationnelles qui, certes, soutiennent la domination des engagements qu'elles souhaitent mener – comme la forme éducative pour l'enseignement – mais ne facilitent pas l'implication des enfants et l'advenu du *fun* espéré – de même qu'au sein de l'institution scolaire.

L'encombrement des intervenant·e·s

S & L jour 6

9h57. Après le tour du bâtiment, on rentre et on est accueilli par Hélène qui leur demande de « *s'installer devant une assiette* » et s'ils « *savent ce qu'ils vont faire* » puis « *comment est fait le pain* ». Plusieurs réponses mais il n'y aura pas de sucre ni d'œufs. Avant de le faire, elle va leur « *expliquer d'où vient le blé et la farine* » avec des panneaux-poster. Les enfants sont toujours assis face à elle, elle leur montre un épi et elle en fait passer un et quelques graines de blé. Il va falloir les écraser avec… « *un marteau, une assiette, un moulin* » sont les réponses qui fusent. Toujours indiqué sur les affiches, elle indique le « *bon outil* ».

À Sciences & Loisirs, une « *sortie* » organisée dans une ferme pédagogique est l'occasion d'observer l'intervention d'une animatrice spécialisée sur la confection du pain qui s'intègre dans le programme du « *stage* » comme une illustration de l'utilisation de « *bons microbes* ». La scène ci-dessus présente une « *activité* » similaire à celles organisées par les animatrices : Hélène maîtrise la définition de la situation, sa configuration comme son déroulement à l'image des questions posées sous forme de devinettes (10h02) et des « *consignes* » suivantes pour moudre des grains de blé (10h03). Suivant la logique d'égalité, l'ensemble des enfants vont d'ailleurs s'y atteler (10h18). Enfin, le « *jeu* » transparaît devant une « *consigne* » : « *Le but du jeu, c'est d'avoir le pain le plus gros possible donc d'en mettre le moins possible en dehors*

11. Et on pourrait ajouter qu'elles divergent des discours tenus par les enseignant·e·s lors d'entretiens défendant d'autres théories pédagogiques. En un sens, ces travaux soutiennent aussi le choix de privilégier des observations directes plutôt des entretiens avec les animatrices.

de l'assiette » (10h36) quand ce n'est pas « *n'importe quoi* » (11h04).

Si la formalisation du contexte de la séquence diffère peu des expériences menées à Sciences & Loisirs, c'est le niveau du contenu abordé qui atteint un degré de spécialisation plus élevé en s'appuyant sur des ressources spécifiques difficilement accessibles ; en l'occurrence un moulin manuel quelque peu encombrant. De leur côté, les animatrices ont plusieurs fois mis en avant cette « *sortie* » en ménageant une forme de surprise (jour 3, 14h27) et, à plusieurs reprises, elles assistent l'intervenante pour rappeler les « *mêmes règles* » (jour 6, 10h25) ou les « *consignes* » quand elles ne restent pas en retrait (10h12 ; 10h44).

Gardenia jour 6

17h27. Un oubli. Bruno m'a proposé d'aller voir les « *sorties* » parce que « *ce n'est plus de l'animation à proprement parler* » selon lui. « *Ah ? – Oui, c'est beaucoup… comme un guide qui cadre le groupe et compte régulièrement les enfants… – D'accord – Ils profitent juste* ». Entre les sorties recherchées par Steven pour la tranquillité et les difficultés des animations, c'est vite vu, effectivement.

Explicite dans le jugement de Bruno, lors des « *sorties* » prises en charge par une monitrice, on retrouve chez les animatrices la posture périphérique d'un « maître spectateur » comme le catégorise P. Garnier (2003, p. 105). Cette assistance est particulièrement lisible à Gardenia lors des nombreuses « *sorties* » et « *activités* » menées par une monitrice – l'équitation et les activités nautiques notamment pour une question de qualification où l'animatrice s'en tient à un rôle de « *guide* » qui assure uniquement la « *gestion du groupe* » et peut profiter, dans le même temps, des « *activités* ».

Gardenia jour 7

19h37. À une table, Pierre tente de servir le riz mais ses voisines refusent en majorité et Justine revient en demandant directement leur assiette, sans proposition. « *Alors quand c'est elle, tu dis oui ? – Ben elle, c'est la mono… – Ah bon d'accord… – Chui pas mono, je suis animatrice* » reprend Justine tandis que Pierre se rassoit. « *C'est quoi la différence ?* » demandé-je innocemment. « *Ben la monitrice, c'est comme celle du centre équestre… Elle fait autre chose… – Ah d'accord !* » J'opine.
19h40. Justine continue l'explication. « *L'animatrice, elle anime le séjour, la vie quotidienne et la monitrice, des activités… – Mais vous faites des activités ?* » insisté-je. Une jeune fille prend la suite : « *Mais une monitrice, c'est une qui nous apprend quelque chose et une animatrice, c'est celle qui fait des activités – D'accord, je comprends mieux* ».

Lors d'un repas à Gardenia, je profite d'une précision sémantique de Justine pour appréhender la nuance établie entre une monitrice et une animatrice. Derrière la naïveté feinte, se niche une différence basée sur un apprentissage qui suit la division entre la « *vie quotidienne* » et les « *activités* » déjà établie (voir section 5.1 page 151) mais ces dernières se subdivisent entre les « *animations* » des animatrices et les « *activités* » des monitrices ; pour employer une autre nuance utilisée à plusieurs reprises jusque dans la « *fiche d'appréciation* » (jour 15, 10h57). En d'autres termes, la spécialisation d'un contenu assuré par un·e professionnel·le qualifié·e entraîne une hiérarchisation des « *activités* » qui n'est pas sans rappeler la « hiérarchisation des disciplines scolaires » (P. Garnier 2003, p. 154-160 ; Tardif et Lessard 1999, p. 233 sqq.). Or, à la différence des enseignant·e·s qui peuvent se « garder le morceau » (P. Garnier 2003, p. 167) des disciplines valorisées et préférées, cette division du travail est aussi morale et relègue principalement les animatrices au « sale boulot » de la discipline et de la « *vie quotidienne* » non sans minorer la portée éducative de leurs « *activités* ». Qui plus est, ces interventions disposent de moyens conséquents sans commune mesure avec les ressources des animatrices et les critiques deviennent alors d'autant plus vives à l'encontre des monitrices en cas de

« défaillances » (P. Garnier 2003, p. 122 sqq.).

Gardenia jour 6	22h48. […] Pour le poney, l'animatrice critique la monitrice « *pas présente* », qui ne « *surveillait pas son vocabulaire* » et qui était « *contradictoire avec les enfants* » qui, du coup, ne comprenaient pas les demandes.
jour 7	14h40. Clara discute maintenant avec Bruno du « *poney* » et de la « *séance de ce matin* ». Un groupe aurait « *fait des jeux cool* » pendant que l'autre « *s'est fait chier avec un Épervier* ». Elle a demandé aux moniteurs « *quand feraient-ils des cours* » mais ils n'auraient pas vraiment répondu. […]

Face aux insuffisances des interventions repérées et dénoncées par les animatrices (jour 7, 14h40 ; jour 14, 14h23), c'est même la direction qui s'est chargée de rappeler aux « *sous-traitants* » les termes de la contractualisation (jour 8, 17h01) malgré les « *raisons pédagogiques* » avancées pour justifier des jeux utilisés (15h25) alors que les récriminations des enfants, premiers clients, amplifiaient (16h23) et, peut-être, avant qu'elles ne remontent jusqu'à leurs parents. Brièvement, les animatrices contestent la hiérarchisation des « *activités* » et implicitement des capacités supposées des intervenant·e·s bénéficiant dans le même temps de conditions de travail plus confortables, que « des "animateurs spécialistes" pren[ne]nt en charge les activités attrayantes et des "animateurs polyvalents" […] des activités "bouche trous" et dans la prise en charge de la vie quotidienne » (Bru et Marcel 2007, p. 222-223).

Mais au-delà des « défaillances », ces monitrices et leurs interventions spécialisées ponctuellement présentes à Tulipe ou Pralognan, absentes à Roseraie comme à Courcelles et régulièrement sollicitées à Gardenia, sont le signe d'une formalisation éducative renforcée par la hiérarchisation établie des contenus.

Interlude

> Les jeux sont, non seulement surveillés, mais méthodiquement réglés ; de nombreux camarades y sont réunis, qui souvent se connaissent déjà, qui, en tous cas, ont les mêmes goûts et les mêmes habitudes citadines ; ils n'ont pas à souffrir d'un changement trop complet, et ne sont pas exposés à faire de nouvelles connaissances, probablement mauvaises. L'obligation de jouer et de chanter tous ensemble, inspire ou entretient l'esprit d'ordre, d'harmonie et de solidarité, comme d'ailleurs la fixation bien établie d'un horaire précis, pour tous les exercices journaliers inspire ou entretient l'habitude de la régularité et de l'exactitude dans tous les actes de la vie. Cette régularité, strictement observée, ainsi que la discipline nécessaire qui la maintient et au besoin la sanctionne, sont considérés comme l'un des plus grands bienfaits des colonies d'internat, puisqu'elles empêchent les enfants de perdre les bonnes habitudes d'obéissance, de respect et de docilité, en même temps qu'elles les garantissent contre tous les dangers physiques et moraux qui pourraient les menacer. (Gibon 1910, p. 75)

Cas construits comme négatifs des terrains du chapitre précédent, les situations observées et relevées à Gardenia et à Sciences & Loisirs assurent le développement des analyses des formes ludiques et des formes de l'animation dans une configuration plus formalisée ; et même plus formalisée que le « modèle colonial » (Houssaye 1989). Comme le montre la première section, cette (double) formalisation intervient d'abord à un premier niveau, le

contexte, impliquant la restriction de la jouabilité et, plus largement, dans les trois dimensions retenues. Sur chacune d'entres elles, ce mode d'organisation uniformisé selon un processus de collectivisation est plus formalisé que le « modèle colonial » et se conforme effectivement aux traits caractéristiques de la « forme scolaire » (G. Vincent 1994b). Comme l'évoque Houssaye (1989, p. 52) à propos du tournant éducatif : « L'éducatif a imposé son moule, il a chassé les vacances : le collectif devint la règle. »

De plus, et à un deuxième niveau, la section suivante montre comment ce processus de formalisation modifie les contenus habituels dispensés par les animatrices. En particulier avec le « *stage* » de Sciences & Loisirs ou à travers les « *activités de prestations* » à Gardenia, on peut dire que les contenus dispensés dont les « *jeux dirigés* » se pédagogisent voire « s'académisent » et se rapprochent du *curriculum* scolaire pour les microbes ou des *curricula* des fédérations sportives à propos de l'équitation et des pratiques nautiques. Du fait de cette formalisation poussée, les pratiques animatives soutenues peuvent se concentrer sur le « vrai boulot » tel que défini par le métier mais c'est sans compter sur la vulnérabilité d'une configuration rendue fragile par sa structuration peu jouable. Finalement, et comme dans le chapitre précédent, les animatrices rencontrent tout de même des difficultés pour effectuer leur « vrai boulot » malgré le soutien du mode d'organisation.

Enfin, l'emphase sur les divergences entre les cas étudiés ne doit pas empêcher de nuancer le contraste renforcé par la logique d'exposition qui occulte d'autres situations moins tranchées. Au quotidien, il y a des variantes internes entre les terrains ou au sein d'un même terrain selon des occasions ponctuelles qui affichent une moindre formalisation ; sur lesquelles on revient plus loin (voir section 9.1.3 page 313). Surtout, à l'aide des trois configurations étudiées, il est dorénavant possible de dessiner un *continuum* représentant ce processus de double formalisation et d'y situer la variété des formes de l'animation dans le prochain chapitre en y associant d'autres cas plus éloignés des ACCEM.

Chapitre 9

Les formes de l'animation

> Nous devrions jamais présupposer que deux institutions sont similaires juste parce qu'elles appartiennent à la même catégorie sociale conventionnellement définie : certaines écoles élémentaires peuvent ressembler à des prisons, d'autres à des clubs de loisir, tandis que d'autres encore ressemblent effectivement à des écoles ordinaires.
>
> Becker (2006d, p. 66)

Pour ce chapitre conclusif de la troisième partie, cette épigraphe ne pouvait mieux convenir. Derrière la même appellation – réglementaire – des ACCEM, les développements précédents montrent comment un centre de loisirs ou un séjour de vacances peuvent ressembler à des « écoles ordinaires » comme à des « clubs de loisir » et, pourquoi pas, à une prison [1]. Plus précisément, l'étude des cas négatifs au « modèle colonial » (Houssaye 1989), qu'ils adoptent une forme loisive ou une forme éducative renforcée, ont montré les deux pôles d'un *continuum* ou les variations des formes animatives rencontrées. Et malgré le risque de caricaturer le quotidien de Pralognan et Courcelles ou de Sciences & Loisirs et Gardenia, les situations ont été retenues pour leur qualité heuristique à contraster les premières analyses et à révéler d'autres processus sociaux. Il convient d'éviter d'homogénéiser des modes d'organisation disposant de variantes temporaires ou des adaptations ponctuelles suivant des pratiques animatives divergentes.

En ce sens, ce chapitre a pour rôle de tisser ce « *continuum* » en repartant des théorisations proposées par Montandon (2005) à propos du processus de double formalisation qui transforment « éducativement » les configurations sociales. En premier lieu, la prochaine section s'attache à montrer les variantes et les variations d'une même séquence ainsi que de la « *journée-type* » pour saisir de manière transversale comment ce processus agit sur les situations et leur cadre, non sans liens avec la *transmogrification* des formes ludiques examinées dans la deuxième partie. De plus, la validité de ce processus de dé-formalisation s'éprouve avec des

1. Si la formule est humoristique, elle recèle une pointe d'ironie que l'on étudie plus loin à partir des travaux sur les Centres Éducatifs Fermés (CEF) et l'institution totale de E. Goffman (1968) (voir section 11.2 page 399). En accord avec les acceptions actuelles, la traduction proposée initialement par Castel (1968) d'« institution totalitaire » n'est plus utilisée (Amourous et A. Blanc 2001 ; Castel 1989).

hybridations complexes, parfois incongrues, au regard d'une configuration établie sur des terrains.

En déroulant le *continuum*, la section suivante quitte un temps les données empiriques pour confronter les théorisations produites à des données de seconde main. Quels cas peut-on intégrer jusqu'à trouver un cas négatif nécessitant une adaptation théorique ? À partir des rares enquêtes nationales sur les ACCEM, de travaux historiques sur d'autres expériences parfois disparues, des dispositifs parascolaires, on étend alors l'analyse aux limites des formes animatives. Que ce soit l'étendue des possibles d'une configuration loisive ou l'expansion instructive d'une configuration éducative, on considère des cas dont la formalisation dépasse celle des cas étudiés jusqu'alors.

Avant de conclure sur le rapprochement entre la pédagogisation des formes ludiques et la ludification des exercices pédagogiques voire la formalisation éducative du loisir des enfants, la dernière section interroge la comptabilité entre deux configurations dont les dimensions s'opposent. Une sélection de recherches permet d'explorer l'entre-deux du loisir des jeunes où, en plus d'une formalisation éducative plus ou moins scolarisée, des essais de déformalisation sont régulièrement documentés vu la désaffection des jeunes. *In fine*, on observe une tentative semblable d'articulation d'une configuration qui serait éducative *et* loisive, mais d'où résulte plutôt un « semi-loisir » qui n'est ni l'une ni l'autre, si l'on en croit le point de vue abordé des enfants et de leurs parents.

9.1 La dé-formalisation des formes animatives

Courcelles jour 11

00h34. PAULINE prend la coordo du lendemain comme prévu. Elle annonce que c'est une « *journée à thème* » avec « *tous les animateurs déguisés* » et « *même le sécu et la cuisine* ». Pour être précis, une « *journée-événement* ».

Cette annonce à Courcelles augure une situation atypique pour la journée suivante qui s'est transformée en une « *journée-événement* ». Les quelques précisions de PAULINE donnent un aperçu de son déroulement et de la préparation qu'elle implique. Elle souhaite organiser un « *grand défilé* » et, en accord avec ce « *thème* », les animatrices doivent « *penser à des rôles* » et se déguiser afin de prendre en charge des « *équipes d'enfants responsabilisés* » (00h38) lors de plusieurs « *petits événements* » tout au long de la journée jusqu'à la production finale. Rapidement, les animatrices s'imaginent des rôles adéquats en fonction de leur « *poste* ». Par exemple, MARIE devient « *chapelière* » dans la salle dédiée au bricolage pour « *faire faire des chapeaux aux gamins* » (01h09) et d'autres imaginent des personnages en référence à des personnalités du monde de la mode (01h31). Par ailleurs, les « *projets* » des enfants sont reportés à deux reprises (00h47) et faute d'animatrices disponibles autant « *ne pas* [y] *faire penser demain* » suggère l'une d'elle (01h18).

Sans plonger entièrement dans le déroulement de cette journée (voir, jour 12), on peut toutefois caractériser son atypicité au regard de la configuration habituelle de Courcelles. En effet, elle présente un degré élevé de formalisation [2] qui affecte tant le contexte que les contenus dispensés tandis que les animatrices, sous l'égide de PAULINE, tiennent à réaliser le « vrai boulot » : des « *activités* » diverses pour lesquelles elles vont employer un travail

2. Pour une courte définition, on se reporte à BROUGÈRE (2002a) ou à BROUGÈRE (2005b, p. 154) qui le traduit par « la présence d'éléments qui donnent une dimension partiellement éducative à la situation ».

d'intéressement récurrent pour tenter d'engager les enfants quand elles n'essuient pas des refus (17h39). En particulier, de la part de ceux qui ont investi les couloirs (18h21) ou leurs chambres alors que de nombreuses animatrices sont occupées à la préparation du « *défilé* » réduisant les actions possibles dont l'accès à l'extérieur (17h06) ou simplement dessiner (18h03). Même le souper est devenu collectif, attablé à deux grands banquets générant une attente conséquente comblée par des feutres et des nappes coloriables (19h47) avant un défilé avorté et un coucher de l'ensemble des enfants (21h45).

Pour résumer, la « *journée-événement* » visait l'unification des cours d'action dirigés vers une production par la restriction des ressources et la structuration des « *activités* » ; une formalisation qui a pu générer de nombreuses difficultés[3]. Si le bilan est mitigé pour l'organisatrice (23h26), Sonia a pu apprécier « *lorsqu'il y avait un adulte par enfant, ça les impliquait* » lors de la confection de costumes tandis qu'une autre juge que « *c'était trop cool que tous les animateurs soient déguisés !* » (23h33) après les félicitations d'Émilie : « *Vous les avez tenu de 13h30 au coucher et sans qu'ils se soient excités !* » (23h28) En bref, tous ces jugements s'accordent avec le système de valeurs du « vrai boulot » et la captation des enfants jusqu'à affirmer que « *Courcelles avait retrouvé son esprit durant cette journée* » avec « *ce super événement* » (jour 13, 14h00).

Autrement dit, cette journée ainsi formalisée opère comme un cas négatif au sein de la forme loisive et il est utile à la démonstration à plusieurs titres. D'une part, il montre comme le processus de formalisation n'est pas uniformément appliqué à une institution de la même façon qu'on réduit trop souvent la « forme scolaire » à l'institution scolaire sans considérer des variations importantes (G. Vincent 2012a,b). D'autre part, ce cas évite la réification des oppositions construites dans les deux chapitres précédents qui pourraient être réduites à deux typologies étanches et invite à explorer plus finement la complexité des variations de la « forme éducative de l'animation » (Roucous 2007b, p. 71) décrite dans la deuxième partie. Cette section procède à une lecture transversale et plus dynamique du *continuum* des formes animatives à partir des dimensions retenues jusqu'ici en décrivant les variantes d'une même séquence et, plus largement, les variations d'une configuration.

9.1.1 Les variantes d'une séquence

À la suite du cas du goûter et de ses variantes à Courcelles – ou à Messal avec l'exceptionnel « *bar à goûter* » (Besse-Patin 2012a, p. 72) –, on procède dans les sections suivantes à une comparaison transversale entre des séquences ou des pratiques communes à tous les terrains explorés. Si on a montré comment les formes ludiques et la jouabilité étaient plus ou moins formalisées entre les formes loisives et éducatives, les exemples ci-dessous étendent cette analyse et soutiennent qu'un repas, le lever ou l'organisation des douches peuvent prendre les attraits et les caractéristiques d'une forme éducative ou loisive. Pour le montrer, on prend ici des cas moins communs au regard des séquences ordinaires d'une journée.

3. Parmi elles, on retient celle à « *tenir un personnage toute la journée* » (00h50) sous un déguisement qui n'est pas sans rappeler les déboires du lapin de Pâques dans des centres commerciaux (Hickey, Thompson et D. L. Foster 1988) ou du père Noël (Thompson et Hickey 1989) quand ce ne sont pas les personnages costumés de Disneyland confrontées à des réactions plus ou moins belliqueuses (Van Maanen 1991 ; Van Maanen et Kunda 1989) alors qu'ils doivent rester dans leur rôle et maîtriser leurs émotions (Clément 2016). Le dépit de Robin lorsqu'il a été « *découvert* » en donne un aperçu d'autant que déguisés, « *ils n'ont plus d'autorité* » (11h05).

L'inexorable boum

Tulipe jour 6 10h41. Vendredi ce serait la boum avec « *Champomy, brownies, bonbons… – On le fait tous les vendredis ?* » Carole évoque les « *boums rituelles en colo* ». Séverine rappelle les « *barbecues d'il y a longtemps* » mais elle ne sait pas si ça « *passera* » vu les changements depuis. L'idée séduit pour le dernier jour du centre. […]

Comme l'avance l'animatrice lors de la préparation, la boum est un événement marquant fortement les représentations des « colos », et ce dès les années 1960[4] et traverse de nombreuses publications (Vari 2004, p. 34 ; Houssaye 1991, p. 32). Qui plus est, elle permet le « rapprochement avec l'autre sexe » et les premiers flirts (Amsellem-Mainguy et Mardon 2014, p. 38) en l'absence des parents et, de ce fait, elle est un marqueur d'âge – ou de grandeur – pour les enfants et un moyen d'affirmer une forme de juvénilité (Bonnafont 1997 ; Chambaz 1996 ; Delalande 2010a ; Mardon 2010, 2011 ; Pasquier 2005 ; Zaffran 2014a). Autant d'éléments qui constituent la boum comme une occasion sociale incontournable d'un séjour. Mais comment s'organise-t-elle ?

Courcelles jour 5 00h49. Pour la boum, un deuxième planning est prévu avec des tranches de 30 minutes par rôle afin qu'ils tournent régulièrement. Suite à la demande de Julie, qui pense à celles et ceux qui ne « *voudraient pas aller à la boum ou danser* », il y aura tout de même des coins qui resteront ouverts pendant la soirée. Du côté des projets, a priori ils sont « *reportés* » à cause de la boum, qui nécessite pas mal d'organisation, même si Jules et Pauline proposaient de les « *intégrer à l'intérieur* ».

Pralognan jour 3 18h16. La discussion s'étend sur « *la ou les boums* », la possibilité d'en faire plusieurs, « *faire une Fureur* ». C'est renvoyé à un groupe de « *volontaires* » qui vont organiser tout ça « *avec les animateurs* ». Reste à savoir quand entre le mardi et le vendredi… Cela semble difficile à cause de la durée courte du séjour.

Ces deux situations donnent un aperçu de la préparation d'une boum à Courcelles et à Pralognan et les choix exprimés concordent avec les configurations générales des deux terrains. Si elle est conçue comme un engagement principal, d'autres engagements latéraux sont envisagés pour celles ou ceux qui ne voudraient pas y participer (jour 8, 17h28). Optionnelle, la circulation reste possible entre plusieurs lieux accessibles dont les chambres (jour 7, 22h16) non sans provoquer une « *concurrence* » (jour 8, 00h31). L'événement exceptionnel autorise quelques largesses sur l'horaire du coucher comme l'accès à des ressources – alimentaires – supplémentaires dont la préparation peut être réalisée conjointement avec les enfants (jour 7, 14h40).

Gardenia jour 10 14h10. Le voyage en bus continue. Les animateurs discutent entre eux de la boum et de son thème « *chic et choc* ». Ce n'est pas évident de « *trouver un thème cool* » selon Victor alors que c'est une « *reprise de l'année dernière* ». Bruno commence à discuter avec certains enfants, assis non loin de lui, pour leur demander « *avec qui tu y vas ?* » L'adjoint leur rappelle qu'ils doivent « *être en duo pour entrer* » dans la salle et qu'ils doivent « *passer un contrôle de sécurité* ». D'ailleurs c'est lui-même qui compte officier dans le rôle de « *vigile* » avec son déguisement militaire.

Selon une formalisation opposée, les scènes relevées à Gardenia reposent sur des caractéristiques divergentes. Les demandes insistantes de Bruno – comme d'autres animatrices

4. Pour les réinscrire dans l'histoire du folklore populaire (danses, bals et autres surprise-parties), on peut se reporter à l'ouvrage de A. Corbin (1995) et celui consacré aux mjc de Besse (2008).

– témoignent d'un arrangement sexué et forcé conditionnant l'entrée dans la salle. Si dans les faits, ce ne sera le cas, cette sociabilité imposée fréquemment rappelée par les animatrices (jour 10, 15h35 ; 20h45) confirme l'analyse de Perrin (2015) pour qui la boum est l'expérience d'un ordre hétérosexualisé voire la valorisation d'une « masculinité hégémonique » (Voléry et Tersigni 2015). Par ailleurs, la deuxième situation se déroule selon la configuration typique : tous les enfants sont réunis et ils ne peuvent sortir de la salle (21h09) mise à part pour demander à boire au « *bar* » tandis que des animatrices assurent le spectacle sur scène (21h11) comme la sélection des chansons quand d'autres sont chargées de rabattre régulièrement les enfants vers la piste de danse (21h19) pour construire un cours d'action unifié (21h49) avant l'heure fatidique du coucher commun à tous les enfants, mis à part les « *4-6* » (22h11). En un sens, mais sans que des intentions soient formulées, on retrouve les mêmes formes collectives de danses promues de « tradition ancienne » visant « à canaliser ou à moraliser » (Besse 2008, p. 107) des pratiques initiées par les jeunes.

Le bureau de change

Gardenia jour 15 20h03. La discussion se poursuit sur les « *anims détestés ou préférés* ». Le cas de Cindy, particulièrement « *détestée* » par plusieurs filles de la table, retient l'attention. En plus d'être « *collée à son téléphone* », elle les a aussi « *empêchés d'aller au Casino pour acheter des bonbons* » ou de quoi manger pendant le voyage de retour, avec « *leur argent de poche* ». Plusieurs insistent sur la propriété de leur argent.

À l'image des objets personnels, comme les bonbons, les jouets ou du matériel électronique, l'argent et en particulier « *l'argent de poche* » est l'objet de nombreuses régulations de la part des animatrices. Parmi les recommandations, on retient celle de Lefèvre (1942, p. 36) pour qui « il est imprudent de laisser beaucoup d'argent dans les poches des enfants ; il est même imprudent d'y laisser quelque argent que ce soit » notamment pour éviter les « tentations » et prévenir l'achat « d'inutiles acquisitions ». Cette rigueur morale se lit dans les remarques des animatrices à Gardenia qui somment de « *faire gaffe à ce qu'ils achètent* » et affirment : « *de toute façon, c'est nous qui payons* » (jour 3, 18h59). Ce contrôle strict apparaît sans filtre dans les récriminations contre une animatrice de la part d'un groupe de filles, collégiennes[5], qui en disposent habituellement. Par ailleurs, certains enfants estiment plus judicieux d'épargner cet argent « *pour eux* » et évitent les contraintes posées (jour 15, 10h10) dont on a un aperçu lors d'une « *sortie en ville* » où l'animatrice conserve l'argent de tous les enfants dans son sac (jour 8, 10h16).

Tulipe jour 13 10h55. Léa propose à Zoé, Imène et Pierrine d'aller chercher des bananes, « *une quinzaine* », et elle leur donne de l'argent. D'autres filles s'étonnent et elle répond : « *C'est parce qu'elles sont grandes !* »

Gardenia jour 8 10h51. À la caisse, Grégoire paye pour les enfants et il récupère la monnaie. « *Elle m'a rendu un billet de cinq et une pièce de deux, ça fait combien ? – 15… – C'est ça, c'est bien Damien, tu comptes vite* » le félicite l'animateur. « *Et en plus il est jeune, c'est un futur ingénieur* » rajoute la caissière. Grégoire annonce le départ tandis que les autres enfants regardaient encore les objets et autres souvenirs.

5. Si l'en croit les statistiques nationales (Barnet-Verzat et Wolff 2001 ; Octobre 2004, p. 39) même si cela n'empêche pas des négociations avec les parents (de La Ville et Dias 2010 ; Lazuech 2012).

À quelques occasions, des achats sont propices à une forme de responsabilisation en confiant l'argent à des filles jugées suffisamment « *grandes* » ou de mathématiques rudimentaires pour vérifier l'acompte rendu à l'animateur. Comme l'avance Vari (2008, p. 548), et malgré toutes les difficultés et la responsabilité que cela engendre pour les animatrices, « la distribution de l'argent de poche est souvent un moment d'éducation et de contrôle ». Ces deux traits sont aussi appliqués à une autre propriété enfantine que sont les bonbons, généralement confisqués.

Selon un régime différent à Lantana (jour 6, 10h18) ou à Pralognan (jour 5, 15h23), où l'argent de poche est distribué par les animatrices avant les « *sorties* » en ville en petits groupes, sans la présence nécessaire de l'encadrement [6], jusqu'au retour où l'argent est déposé (jour 3, 16h20). Plus rarement, celui-ci est conservé par les enfants et la direction se dégage de leur responsabilité en cas de perte ou de vol. À l'image des jouets apportés par les enfants, l'argent de poche est une ressource personnelle dont l'usage est plus ou moins régulé et soumis à un cadre serré.

Les agréments du cabinet

Gardenia jour 4 13h50. « *Le seul problème de ce centre, c'est les toilettes…* » affirme Victor. Il discute des « *retours dans le bâtiment* » pendant le journée « *qu'il faut chercher à limiter* ». Adeline s'étonne et demande s'ils « *peuvent aller aux toilettes pendant les activités* », quand même. C'est a priori possible. Mais, clairement, l'accès serait plus ou moins restreint à ceux du réfectoire ou ceux du bâtiment principal.

jour 6 8h31. Néanmoins, à l'extérieur, nous ne voyons personnes…et je croise Laura qui conduit un groupe d'enfants à l'étage de leurs chambres dans le bâtiment rénové. Elle lance : « *Vous m'attendez à la porte!* » et c'est Laura qui ouvre la porte. De loin, je vois aussi Grégoire qui accompagne un groupe d'enfants jusqu'aux toilettes « *extérieures* » et sur le pas de la porte, il s'arrête en disant : « *Et vous revenez vite! Hein?* » Les enfants se sont déjà engouffrés.

Si l'accès aux toilettes n'est pas une question abordée à Pralognan, à Courcelles ou à Lantana, elle prend une toute autre dimension au sein des autres terrains. Les deux scènes précédentes représentent une organisation similaire à Tulipe ainsi qu'à Sciences & Loisirs. Elles-mêmes ne sont pas sans rappeler la description d'une « journée-type » de Bacou (2010b, p. 187-191) comme les usages scolarisés [7], jugés problématiques par les animatrices.

En plus de restreindre la circulation, sans encadrement, dans les couloirs jusqu'aux toilettes, les animatrices préfèrent assurer un déplacement d'un groupe d'enfants pendant les moments de transition entre deux séquences que ce soit avant ou après le repas comme avant les « *activités* ». De la même façon que cela réduit les perturbations de l'ordre scolaire de la classe, ces restrictions assurent la présence collective des enfants dans une pièce, sous la direction de l'engagement fabriqué par les animatrices. Ainsi, à Gardenia, une animatrice réprimande des enfants en estimant que « [c] *e n'est pas pendant les activités qu'on va aux toilettes!* » (jour 9,

6. Ce qui n'est pas sans interroger des animatrices sur la teneur des achats notamment en ce qui concerne le suivi du taux de glycémie (Roseraie, jour 2, 16h10).

7. Au moins pour la France (P. Garnier et Gilon 2017 ; Gilon et P. Garnier 2017) ou l'Angleterre (Mayall, Bendelow et al. 1996) et il conviendrait d'ajouter une dimension culturelle à cette formalisation éducative alors que d'autres systèmes (pré)scolaires autorisent d'autres usages.

10h27) en écho à Léa à Tulipe qui demande à une fille si elle ne « *pouvait pas y aller avant le repas comme tout le monde* » (jour 17, 12h26).

Implicitement, on retrouve une hiérarchisation scolarisée des pratiques animatives et le « sale boulot » du *care* ne doit pas empiéter sur le « vrai boulot » et sa logique d'action collective. En d'autres termes, la formalisation éducative d'une configuration sociale dépasse les seules pratiques ludiques.

9.1.2 Les variations de la « *journée-type* »

Dans la continuité des variantes décrites ci-dessus, on suit la même démarche pour appréhender les variations d'une journée. Pour rappel, à la suite des travaux de Maulini et Montandon (2005b) introduits dans le premier chapitre de cette partie, leur application au cas des accem ne vise pas à réifier *une* forme de l'animation mais à en montrer la variété et à en comprendre les variations à travers un processus de (double) formalisation. Celui-ci relie, selon deux logiques, deux configurations opposées sur un même *continuum*.

D'une part, l'uniformisation d'une forme éducative est traduite par un processus de *collectivisation*, et d'autre part, selon une logique inverse, un processus d'*individualisation* [8] transforme une configuration sociale en une forme loisive. Évidemment, ce sont des processus comparables à la pédagogisation et la ludification relevée lors de l'étude de la *transmogrification* des formes ludiques, transposés au niveau d'analyse intermédiaire de l'organisation (Gasparini 2004).

En guise de synthèse, on schématise dans un premier temps les deux formes opposées, plus ou moins individualisée ou « collectivisée », qui reposent sur les dimensions retenues et détaillées longuement dans les chapitres précédents :

Spatiale : elle se déplace entre une spécialisation fixée et une polyvalence mouvante ;

temporelle : elle oscille entre une scansion immuable et ponctuelle et une approximative relativité ;

relationnelle : elle varie entre une collectivité imposée et des affinités dispersées.

Avec quelques précautions, il convient de noter que chaque dimension est en elle-même un *continuum* constitué de plusieurs positions intermédiaires, démultipliant les combinaisons de configurations possibles. Si les trois dimensions ont tendance à se formaliser suivant une même logique, il arrive que certaines situations possèdent une configuration atypique mêlant des degrés différents de formalisation selon les trois dimensions. Enfin, au sein d'un accem, la journée est composée d'une succession de séquences aux formalisations variables sans compter les exceptions dues aux « *journées spéciales* » dont l'exemple précédent. Plus précisément, une journée ou un mode d'organisation est rarement ni totalement individualisé ni collectivisé mais il comprend une plus ou moins grande majorité de séquences présentant des configurations plus ou moins formalisées.

Dans un second temps, et après la présentation des configurations typifiées qui font office de pôles opposés, on revient sur les configurations des contextes des terrains explorés pour tracer un *continuum* des formes animatives.

8. Ce terme pour le moins connoté, en sociologie notamment à travers la notion de socialisation, est avant tout compris comme l'inverse du processus opposé de collectivisation.

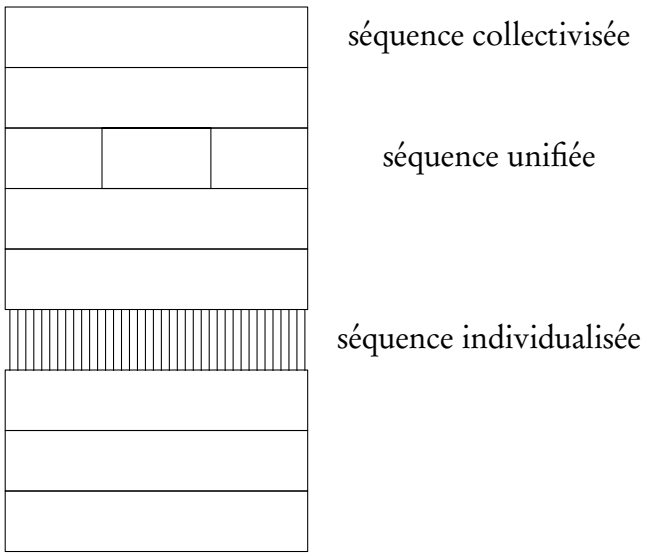

FIGURE 9.1 – Représentation de la collectivisation des séquences d'une journée

La collectivisation éducative

Pour « mériter le qualificatif d'*éducative* », les « colos » et les séjours se conforment à un « gabarit » selon GUÉRIN-DESJARDINS (1942c, p. 17-18). Celui-ci n'est autre que la configuration qui trame de nombreuses séquences de Gardenia (voir figure 8.1 page 267). En termes goffmaniens, une séquence repose sur un engagement unifié – principal et dominant – défini par des animatrices qui limitent les ressources allouées et réprimandent les engagements secondaires et latéraux des enfants réunis. Ou trivialement, il y a un unique cours d'action engagé, soutenu par plusieurs animatrices concernant l'ensemble des enfants, et celui-ci prend place dans un lieu précis et délimité pendant une durée déterminée. Cette configuration traverse la sportification d'une forme ludique, la pédagogisation d'une « *activité* » comme le cadre du repas ou du coucher ainsi que d'autres séquences. Une schématisation est proposée (voir figure 9.1).

Basée sur la représentation d'une journée et sa décomposition, les cases représentent une séquence – et autant de transitions impliquant signal-rangement-rassemblement – tandis que leur uniformité signale l'application et l'enchaînement du même processus de collectivisation. Bien que la majorité des séquences soient collectivisées, il n'empêche que d'autres situations, ponctuellement, adoptent une configuration unifiée (voir section 4.5.2 page 144) ou diversifiée (voir section 4.5.2 page 144). De ce fait, on tient à souligner que le gabarit promu est, sans conteste, conforme à la « forme scolaire de socialisation » (MAULINI et PERRENOUD 2005 ; G. VINCENT 1994b) et il ne reste plus qu'à y insérer ou à programmer des contenus plus ou moins académiques – les « *activités* » – que les animatrices se chargeront de préparer et de dispenser aux enfants.

L'individualisation loisive

« Qu'adviendrait-il d'une colonie où les heures de lever et de coucher ne seraient pas fixes et uniformes ! Le repos de chacun serait sans doute troublé par les fantaisies de tous et il n'y

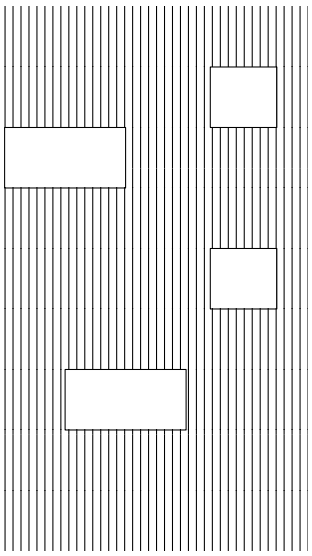

FIGURE 9.2 – Représentation de l'individualisation des séquences d'une journée

aurait pas de direction possible pour l'ensemble des journées. » (GARRIC 1942, p. 95)

Ce jugement moral reflète l'organisation des « bonnes colonies » telles que les définit GUÉRIN-DESJARDINS (1942c, p. 17-23) dans le même ouvrage pour fonder la « colonie de vacances éducative ». Manifestement à l'inverse de la configuration précédente, une forme loisive se laisse difficilement appréhender – si ce n'est en négatif – à travers les caractéristiques usuelles alors qu'elle est souvent qualifiée d'informelle. Or, comme on l'a montré dans un chapitre précédent, le mode d'organisation de Pralognan ou de Courcelles – comme du « *temps libre* » – est loin d'être informe. L'absence de forme indiquée par l'adjectif est plutôt une absence de formalisation éducative c'est-à-dire de collectivisation. Peu formalisée « éducativement », on peut néanmoins décrire cette configuration avec les mêmes dimensions retenues.

Dans ce cas, la schématisation se complexifie pour illustrer le résultat du processus d'individualisation. En termes goffmaniens, la multiplicité des cours d'actions se déroulant en parallèle représente la cohabitation de situations multifocalisées selon une distribution continuée des engagements de par l'absence de transition entre les séquences ordinaires de la journée qui se déploient en un ou plusieurs lieux selon des durées fluctuantes. Cette configuration traverse, de même, la duplicité des formes ludiques enfantines ainsi que le cadre jouable du « *temps libre* ». Comme pour la configuration précédente, il peut arriver que des séquences soient collectivisées ponctuellement ou temporairement. À défaut de se conformer au gabarit éducatif, cette configuration n'en demeure pas moins compatible avec la forme sociale du loisir. Dès lors, les contenus abordés et leur degré de spécialisation dépendent des décisions prises par les personnes coprésentes.

Enfin, dans la mesure où les processus d'individualisation et de collectivisation décrits ci-dessus s'opposent selon les mêmes dimensions, on remarque que la forme loisive – et ses variations – est une déformalisation éducative. Pour le dire autrement, on peut établir un *continuum* des formes animatives qui seraient plus ou moins formalisées « éducativement » ou – de façon équivalente –, considérer un pôle constitué par une forme loisive intégralement

individualisée opposé au pôle de la forme éducative totalement collectivisée, s'apparentant alors à la forme scolaire [9].

La frontière de la jouabilité

Courcelles jour 3 Une réflexion me vient : s'il y a plus de cours d'actions en parallèle, autorisés s'entend, que d'animateurs présents dans la situation et la structure, on arrive à une certaine souplesse organisationnelle ?

Cette remarque prise en note pendant la session d'observation réalisée à Courcelles permet de délimiter une frontière entre les deux pôles du *continuum* décrit ci-dessus et réintégrer les analyses de la deuxième partie. À quelle occasion les pratiques animatives se trouvent transformées ? À quel moment s'opère le passage d'un mode d'organisation à un autre ? Ces deux questions sont parties liées à la jouabilité d'une situation qui devient une illustration du « couplage flou » entre l'ordre de l'interaction et l'ordre institutionnel (V. Dubois 2013 ; E. Goffman 1983b), entre les théorisations de la deuxième et de la troisième partie.

Le rapprochement des deux processus généraux de formalisation permet quelques remarques supplémentaires. Au regard de la forme ludique, on a montré comment les jeux initiés par les enfants, respectivement par les animatrices, étaient moins structurés, respectivement plus sportifiés, faisant varier leur ludicité. Transposée à la situation, selon la formalisation de leur cadre régentant les engagements et les ressources, la jouabilité des jeux ou des « *activités* » était dépendante de leur ludification ou de leur pédagogisation. Par extension, les séquences ayant une configuration individualisée sont plus jouables, hospitalières à des pratiques ludiques tandis que celles ayant une configuration collectivisée le sont moins. Si on déploie ces idées, la (mise en) forme loisive par sa priorité donnée aux sociabilités choisies, à son absence ou son nombre réduit de rassemblement, l'ouverture et la circulation dans les lieux comme la relativité du rythme donné, facilite l'accessibilité et la disponibilité des ressources et développe les possibilités d'action pour accueillir une multitude d'engagements parallèles. À l'inverse, la (mise en) forme éducative vise la restriction des ressources, la limitation de la circulation et la spécialisation des lieux selon une scansion précise du temps pour focaliser les attentions et unifier les engagements suivant les contenus programmés.

Par d'autres voies empiriques et d'autres perspectives théoriques, les analyses développées jusqu'ici rejoignent sur de nombreux points les contributions récentes de P. King et Howard (2010, 2014a,b, 2016). En s'appuyant principalement sur des journaux quotidiens tenus par des enfants et des scénarios fictifs, tous deux supports à des entretiens, ces deux auteur·e·s interrogent les « perceptions » des enfants selon trois contextes différents – l'école, le domicile et l'accueil périscolaire – et les facteurs qui les influencent. Parmi les éléments significatifs [10], les ressources matérielles disponibles ont un rôle important notamment dans la diversité des types de jeux pratiqués. Par ailleurs, pour les ressources sociales, la présence d'adulte(s) réduit le sentiment de choix de jeu tandis que la présence de personnes connues – des copains ou des copines essentiellement –, au-delà du nombre d'enfants présents, l'augmente.

9. Moins dans sa version moderne que dans sa version lassalienne ou jésuite (voir G. Vincent, Waldeyer et al. 1979).

10. On ne discute pas ici d'un point central de leur travail concernant l'interrogation du « libre choix » comme fondement de la notion de jeu alors qu'on a déjà critiqué l'usage de cette notion de liberté.

Même sans comparaison entre plusieurs contextes, l'analyse des formes animatives montre à quel moment la frontière d'une jouabilité restreinte ou accrue est traversée en considérant la distribution des engagements et, plus précisément, le *ratio* [11] entre le nombre d'animatrices présentes et le nombre d'engagements cohabitant au sein de la situation. La liste suivante reprend les configurations esquissées précédemment.

Élevée : quand il y a plus d'engagements enfantins, une situation multifocalisée, que d'animatrices coprésentes supposant des ressources (de tous types) accessibles et disponibles. Saisie à Pralognan et à Courcelles, ponctuellement lors des « *temps libre* » au sein des terrains concernés.

Égale : lorsqu'il y a autant d'engagements dominants définis que d'animatrices coprésentes. Visible à Tulipe ou dans le « modèle colonial », ponctuellement pendant les « *activités* » de nombreux terrains.

Réduite : dès que le nombre d'engagements dominants est inférieur à celui des animatrices coprésentes. Observée à Gardenia, dans une moindre mesure à Sciences & Loisirs, à l'occasion des « *grands jeux* » ou des « *veillées* » en particulier.

À mesure que la collectivisation ou l'individualisation de la forme animative intervient, les positions des animatrices et des enfants s'inversent alors que le pouvoir de définir la situation – et son mode ludique – change de mains. Au sein d'une mise en forme éducative, les animatrices possèdent la licence et le mandat pour effectuer leur « vrai boulot » et déploient un travail d'intéressement conséquent pour engager les enfants dans un contexte peu jouable. Dans le cas d'une mise en forme loisive, les enfants décident de leurs pratiques ludiques dans un contexte jouable tandis que les animatrices rencontrent des difficultés, une épreuve, à réaliser des « *activités* » au risque de se limiter au « sale boulot ».

Cette théorisation de la jouabilité des formes animatives d'un ACCEM paraît réduite mais des contributions ultérieures dans la quatrième partie en étendent la portée à d'autres institutions [12].

9.1.3 La souplesse de la rigidité

> La vie collective, pour être harmonieuse, exige des règles, et une certaine stabilité du cadre dans lequel chaque individu inscrit journellement ses actes personnels. Tout cela devra être fixé et maintenu, ce qui ne veut pas dire rigidement et sans modifications. Mais les changements seront voulus, prévus, annoncés, préparés et non pas imposés par le désordre ambiant. (GUÉRIN-DESJARDINS 1942c, p. 20)

Sans renier la moralité infusée dans l'immuabilité du cadre établi, le promoteur du gabarit éducatif reconnaît que des ajustements temporaires réalisés dans des conditions précises peuvent être acceptables. Il s'agit ici de seulement indiquer le vocabulaire utilisé. Régulièrement, le champ lexical de la rigidité – et de la flexibilité – et les termes associés est employé

11. À défaut d'être comparable, il serait intéressant d'approfondir le renversement du travail individuel remplacé par la l'explication magistrale à la fin du XIX^e^ siècle (PROST 1985, p. 21-22) qui augure une forme de collectivisation.

12. Pour n'en donner qu'un exemple, la notion de jouabilité (*playability*) est utilisée pour évaluer des parcs et des terrains de jeux (CZALCZYNSKA-PODOLSKA 2014).

pour décrire un mode d'organisation, les arrangements pour modifier le déroulement d'un séquence ou une situation. D'une part, on peut en trouver des expressions lors des observations (Roseraie, jour 2, 12h31 ; Pralognan, jour 6, 19h36 ; Courcelles, jour 9, 01h14 ; Lantana, jour 2, 10h26) et, d'autre part, ce sont les mêmes termes qu'emploient, entre autres [13] Montandon (2005) pour décrire les variations de la formalisation des contextes.

Par ailleurs, pour désamorcer une éventuelle mésinterprétation, ces termes comportent un défaut par l'implicite moral qu'ils contiennent et dont je suis conscient. Quand la souplesse renvoie à l'aisance de l'agilité, une adresse habile, une malléabilité facilitante voire une compréhensive adaptabilité, la rigidité est ternie par une dure sévérité, la rigueur de la fermeté ou une solide intransigeance quand ce n'est pas une froide austérité. Dès lors, comment qualifier des configurations sociales avec des termes qui charrient, implicitement, de tels jugements de valeurs ? À défaut du talent [14] de E. Goffman (1968) pour présenter l'institution totale à l'aide de concepts neutralisés par un style technique, on se contente – temporairement – de ces termes communs pour décrire la variabilité des modes d'organisation observés entre les deux pôles bornant le *continuum*.

Avant de tracer un schéma récapitulatif, les deux prochaines sections réintègrent des situations afin de complexifier et nuancer une analyse configurationnelle qui pourrait paraître artificiellement figée.

Des modifications marginales

Gardenia jour 7

12h09. Mélanie récupère la boule de cirque tout comme Apolline et elles s'assoient dessus, roulent. « *Attention à la boule!* » prévient-elle quand un enfant passe. Amandine, Steven et Noémie sont déjà postés sur l'estrade pour lancer la chorégraphie. En fait, ils discutent et semblent hésiter… Comme il est « *tard* », ils préfèrent plutôt aller se laver les mains au réfectoire.

Si cela relève d'une évidence, elle convient d'être présentée. Quand bien même le mode d'organisation de Gardenia est rigidifié par les rappels récurrents des horaires à respecter et du déroulement ritualisé de la « *journée-type* » à suivre, il arrive que les animatrices admettent des changements mineurs. Dans ce cas, c'est la « *choré* » qui est subrepticement « *zappée* » comme un autre jour au nom de la ponctualité (jour 14, 12h10). Sans bouleverser la collectivisation de la configuration, ces changements témoignent aussi des quelques arrangements que réservent les animatrices afin d'éviter une probable épreuve dont elles ne perçoivent pas toujours l'utilité. Entre autres, la « *choré* », et les difficultés qu'elle engendre, ne sont que partiellement appréciées.

Tulipe jour 12

14h00. Dorénavant, tous les enfants sont regroupés sur le tapis. Corentin est debout, en chaussures, et leur dit : « *Comme je suis tout seul, je vous propose de continuer le temps libre dans le calme*

13. Concernant les objets discutés ici, on retrouve ces oppositions chez Houssaye (2005c, p. 155), et Araújo (2012, p. 40) pour qualifier l'emploi du temps d'activités ou dans l'ouvrage de Bier (2010b, p. 47-48) pour critiquer le formalisme induit par la notion de projet ou chez Camus et Lebon (2015b) qui proposent d'en dépasser la dichotomie. Roucous (2007b, p. 64) l'utilise de même à propos du fonctionnement des ludothèques. En sortant du monde du loisir, c'est un champ lexical courant pour différencier les formes éducatives (Gasse 2014, p. 20) ou pour qualifier la stabilité du lycée malgré les changements démographiques pour Isambert-Jamati (1966).

14. Mentionné par Vienne (2010, 2012), il est plus longuement discuté par Becker (2001, 2003b) et Fine et D. D. Martin (1990).

et de sortir tous à 15h30 pour jouer dehors ». Il précise que « *c'est un temps calme* ».

Dans le même sens, cette scène tirée de Tulipe montre un autre arrangement ponctuel mais dont la portée est plus conséquente. On se souvient de la « *sortie* » au parc public (voir section 5.5.3 page 182) dont l'ambiance avait, semble-t-il, affecté les pratiques animatives. Ici, en raison du départ chez le médecin de Léa (jour 12, 13h04), ce sont les conditions situationnelles qui empêchent la mise en place habituelle des « *activités* » à l'heure prévue. À défaut de pouvoir ou de vouloir animer un engagement principal pour l'ensemble des enfants, Corentin choisit la continuation du « *temps libre* » le reste de l'après-midi. Si le lendemain, la « *journée-type* » a repris son cours, il est important de noter comment un retard matinal ou une absence imprévue peut bousculer l'établissement d'une configuration collectivisée et, qui plus est, montrer que celle-ci n'est pas immuable.

Des hybridations localisées

Pralognan jour 3 10h56. Antoine m'explique qu'il « *a fait exprès de faire des fautes* » au questionnaire. « *Comme ça j'en ferai aucune à la fin* » en rigolant. « *À quoi ça sert ? – Comme ça, ils verront que je me suis amélioré* ». Voilà une première utilisation stratégique…En suivant, un s'étonne : « *C'est quoi objectif éducatif ? – Ben… pourquoi t'es venu à l'AJD ? – Ben pour m'amuser ! – Mais c'est pas un objectif éducatif* » répond l'autre. Intérieurement, je rigole beaucoup. À côté Kevin m'explique que ce sont « *toujours les mêmes… il les connaît par cœur* » depuis le temps qu'il vient à l'AJD.

jour 10 09h21. Après avoir rempli le premier, Johan vient récupérer le deuxième questionnaire et demande « *C'est quoi comme questionnaire ? – C'est sur le diabète* ». Il parcoure la feuille et fait remarquer que : « *Ah, mais c'est encore le même… – Ah oui ? – C'est pour savoir si on a appris des trucs sur le diabète* » lui explique Athanase et il repart avec la deuxième feuille. […]

À quelques jours d'écart, ces deux situations renseignent le dispositif utilisé – un questionnaire *ex ante* et *post* séjour – par l'ETP pour évaluer les acquis produits par les ateliers. Pour autant, vu les nombreuses expériences de séjour au sein de l'AJD vécues par des jeunes, les questions sont d'ores et déjà connues et, mieux, ils peuvent en falsifier les résultats quand des malentendus sont possibles pour d'autres. À la fin du séjour, le deuxième questionnaire sert à reprendre les « *questions fausses* » avec l'encadrement médical (jour 10, 15h13) si tant est que les répondant·e·s aient fait une erreur. Si l'on peut douter de la valeur des résultats, on note comment la forme loisive des pédagogies de la décision intègre une des séquences autrement formalisées. Par rapport aux séjours de Houssaye (1995a, 2005a) ou de J.-M. Bataille (2010b), la cohabitation du cadre médical lié à la prise en charge du diabète et celui des pédagogies de la décision aboutit à des hybridations pour le moins complexes mais localisées dont témoignent les nombreux débats nocturnes à Pralognan au sein de l'équipe, divisée entre les animatrices et le personnel médical (jour 1, 20h35).

Courcelles jour 5 14h52. Alors que je ressors de la salle et que je fais ma tournée, il n'y a plus d'enfants en salle de jeux ou en brico, et ils ne sont que deux dans la salle de cirque. Un enfant passe et annonce que « *la vente de bonbons est ouverte* ». Du coup, les filles qui étaient encore au bricolage abandonnent Marie après lui avoir demandé l'autorisation. Iris, Charlotte, Lucia…Elle leur demande tout de même « *de finir et de ranger* », mais elles refusent, si ce n'est un rangement rapide avant de partir. 14h55. Sous la tonnelle, Pascal va lancer la « *vente de bonbons* » et il a rempli le stock de bonbons à partir des poches récupérées dans le « *coffre-fort* ». Peu et à peu, puis rapidement, beaucoup

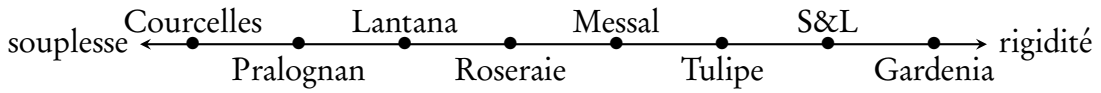

FIGURE 9.3 – Variations de la formalisation du contexte des formes animatives

d'enfants s'agglutinent devant la table et les boîtes remplies de bonbons. J'entends quelques cris venant de l'étage : « *Il y a les bonbons !* » Vu le monde entourant, tous les enfants présents semblent être réunis… sous la tonnelle. […]

15h03. La file est réogarnisée avec des numéros distribués, comme à Pôle Emploi ou à la gare. Les filles derrière le comptoir appellent les uns après les autres tandis qu'ANTOINE leur propose de « *venir jouer* ».

Selon la même logique, la « *vente des bonbons* » à Courcelles provoque, régulièrement, un rassemblement quasi-collectif des enfants, à contre-temps du mode d'organisation et de sa configuration individualisée. Dès l'annonce de son ouverture, la circulation entre les « *coins* » s'estompe voire les lieux sont vidés de manière impromptue. Face à l'afflux massif, plusieurs stratégies sont déployées dont la distribution de numéros est une première tentative de disperser, un temps, l'attente comme la mise à disposition de jeux de société (14h59). En ce sens, on comprend que les animatrices tentent de différer ce moment (jour 3, 16h34) ou de le reporter à un autre jour alors qu'il peut durer jusqu'à plus d'une heure (jour 10, 16h41).

Gardenia jour 7

17h08. En voyant la belle ligne d'attente toujours en place, la première image est celle de Pôle Emploi. Je ne peux m'empêcher de le prendre en photo dans ma tête ou pour le blog du séjour voire la dernière campagne InstantColo du ministère pour un effet promotionnel certain !

Pour marquer le trait de cette séquence fortement collectivisée, cette vignette de Gardenia partage une ressemblance confondante lors de la redistribution des appareils électroniques – récupérés et conservés par les animatrices au début du séjour – pendant l'heure autorisée à une quarantaine d'enfants qui se retrouvent à attendre devant un bureau improvisé, chaque jour (jour 8, 17h01 ; jour 14 17h46). Au moins ponctuellement, Courcelles adopte une configuration similaire que Gardenia.

Un schéma récapitulatif

In fine, on peut tracer un *continuum* de la dé-formalisation des formes animatives en y indiquant les terrains observés à partir des configurations de leur mode d'organisation dont les variantes de leurs séquences. Au-delà des pôles typifiés des formes loisive et éducative, on positionne les huit terrains explorés en fonction de la formalisation de leur contexte, plus ou moins, souple ou rigide (voir figure 9.3).

Inscrits dans une forme loisive, les configurations Pralognan et Courcelles peuvent être toutefois distingués par leurs gestions du repas et du coucher ou la présence de « *conseils* », par exemple. Peu abordé jusqu'à présent, Lantana présente une configuration proche même si la programmation des « *activités* » spécialisées quotidiennes impliquent une collectivisation partielle. À l'opposé du *continuum*, au sein d'une forme éducative, Sciences & Loisirs se démarque par une moindre collectivisation que Gardenia. Dans l'entre-deux, ou à l'intersec-

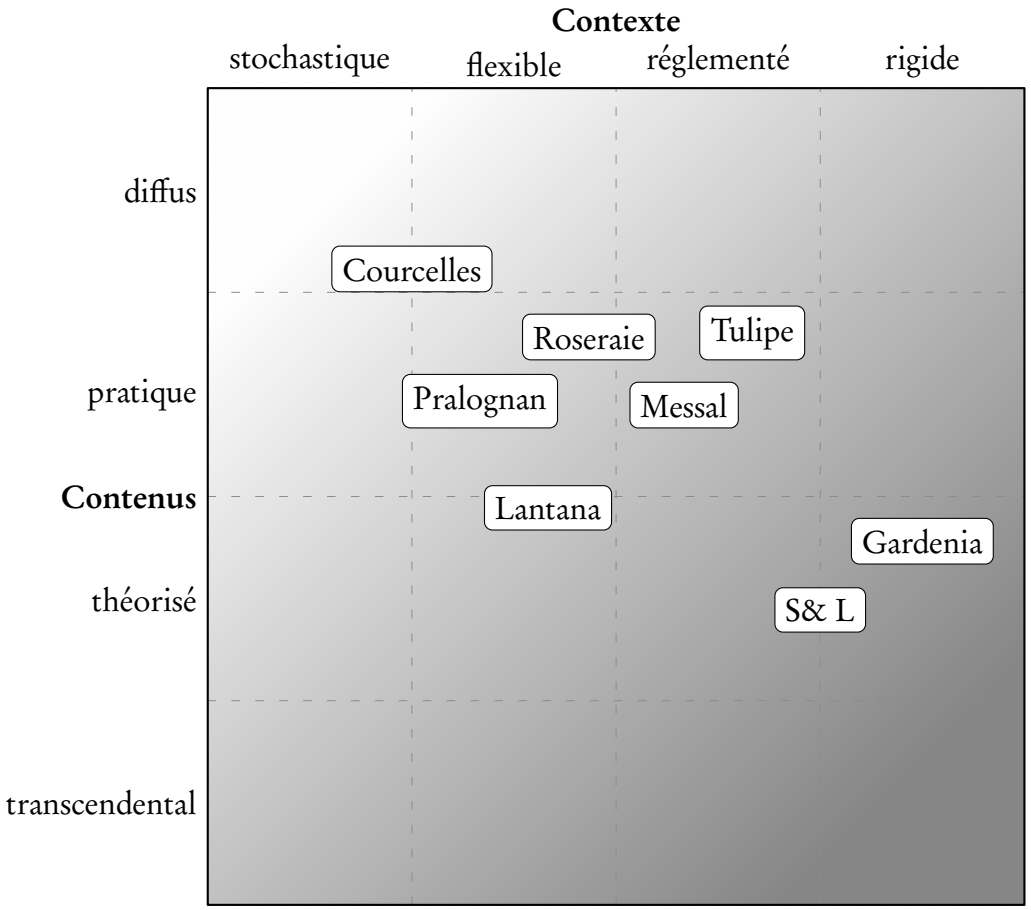

FIGURE 9.4 – Schéma *circumplex* de la double formalisation des formes animatives

tion, Messal et Roseraie partagent des similarités et tendent vers une forme loisive tandis que Tulipe alterne des séquences individualisées et collectivisées.

Néanmoins, ces variations de la formalisation du contexte se doublent des variations de la formalisation éducative des contenus pour constituer un schéma *circumplex* similaire à celui proposé par MONTANDON (2005). Majoritairement, les contenus observés relèvent de pratiques sociales ordinaires que les enfants maîtrisent d'ores et déjà alors qu'elles sont partie intégrantes des cultures enfantines. La pédagogisation, des jeux notamment, opérée par les animatrices à travers des « *activités* » peut structurer, standardiser et normaliser ces pratiques sans les modifier intrinsèquement jusqu'à les sportifier et s'apparenter à un entraînement ou un perfectionnement. Si on ajoute la logique de découverte, l'intention est alors d'animer une pratique inconnue et son acquisition par une « *activité* » dirigée. Enfin, à un dernier degré, les « *activités* » réalisées visent des objectifs décontextualisés de la pratique elle-même. Selon cette gradation sommaire, l'analyse des formes animatives s'approche plus fidèlement de la complexité des situations recueillies (voir figure 9.4).

Du fait des variantes internes, au niveau du contexte comme des contenus, chacun des terrains pourrait être représenté par une zone diffuse qui intègre les changements éventuels comme les hybridations plus complexes. Maintenant que l'on dispose des outils d'analyse des formes animatives d'un ACCEM, la prochaine section étend cette théorisation au monde de

l'animation et ouvre de nouvelles comparaisons possibles.

9.2 Les limites de la variété

Gardenia jour 11 11h28. […] En parlant de Lucas et de son évolution, elles [Amandine et Maude] approuvent l'importance de « *faire d'autres colos* » et me conseillent « *d'en observer d'autres* ». […]

Ce court encart paraît anecdotique et même s'il relève d'un conseil destiné à un « jeune étudiant en sociologie » qui ne pouvait leur dévoiler l'ensemble de la démarche d'enquête, il dénote le caractère atypique, ou non-représentatif, du séjour à Gardenia pour ces deux animatrices qui ont vécu d'autres expériences par ailleurs avec un autre organisme ou un mouvement de scoutisme. Néanmoins, il est peut-être nécessaire de rappeler quelques points abordés en introduction (voir page 10) : les cas retenus et étudiés jusqu'ici ne se veulent pas un échantillon représentatif des accem. De ce fait, on se refuse à une quelconque extrapolation à d'autres accueils ou séjours quand bien même on aurait étudié les conditions d'une éventuelle généralisation. Selon une autre perspective, il s'agit plutôt de cas – au regard d'une théorie particulière – qui permettent de repérer et saisir des processus sociaux afin de les théoriser. Ces théorisations peuvent s'étendre à d'autres cas mais elles n'ont pas de prétention à devenir une « Grande Théorie [15] » quelconque (Becker 2000, p. 151, 2002, p. 25).

Cette section organise cette confrontation à partir de données documentées par d'autres recherches selon un angle de lecture précis. Au préalable, on tient à remarquer que cette documentation s'intéresse principalement – voire uniquement – au monde de l'animation et des accem. Parmi les recherches parcourues notamment historiques, on note aussi qu'un grand nombre se sont limitées à examiner un mouvement, une association ou une fédération [16] tandis que les travaux ayant une visée transversale sont plus rares depuis le thèse de Rey-Herme (1945) et ses publications suivantes – reprises et poursuivies par Houssaye (1989) – mis à part les enquêtes de Lee Downs (2009b) et Lebon (2004a), ou plus récemment à travers l'architecture, l'ouvrage de J.-M. Bataille et Levitre (2010). Sans recenser ni réaliser une synthèse de ces travaux, on en retire surtout des cas-limites afin d'éprouver les théorisations précédentes et d'apporter un aperçu quantitatif.

9.2.1 L'étendue des possibles

D'évidence que les chiffres anciens présentés plus loin laissent supposer, les pédagogies de la décision ou la « pédagogie de la liberté » ne sont pas les seules expériences réalisées qui offrent des comparaisons possibles. Avec les travaux de Houssaye (1995a, p. 64-82) et J.-M. Bataille et Levitre (2010, p. 200-205), encore une fois, il est possible de revenir sur des cas-limites. Il s'agit moins de lister et décrire ces expériences que de saisir comment elles

15. On peut aussi se référer aux dénonciations de Wright Mills (1960, 2006, chapitre 2) de la « Suprême-Théorie ».

16. Pour en donner quelques exemples, la thèse de Besse (2004) est consacrée aux mjc, celle de Palluau (2010) aux eedf, les travaux de J.-M. Bataille (2010b) et de Bocquet (2012, 2018) portent sur les pédagogies de la décision quand la thèse de Vannini (2013) s'intéresse aux ceméa auxquels on peut ajouter les travaux sur les centres sociaux (Dessertine, Durand et al. 2004 ; Durand 2006), la Ligue de l'enseignement (lde) (J.-P. Martin 2018 ; Sévilla 2004), la fédération des Pupilles de l'enseignement public (pep) (Gardet 2008, 2015) ou l'ufcv (Chovaux 2008).

s'intègrent dans la théorisation formulée ci-dessus et peuvent éventuellement en montrer les limites. Qui plus est, ces cas donnent une épaisseur historique à des mouvements proches – au sens pédagogique selon Houssaye (1993), constitué d'un ensemble de pratiques et de conceptions théoriques associées – relativement cohérents qui pourraient paraître éparses et dépassent les mouvements libertaires des années 1970. Brièvement, on ne retient et ne conserve que des considérations « formales » pour dégager et comprendre jusqu'où opère le processus de déformalisation.

Ces cas-limites pour le moins atypiques occultent une partie des configurations intermédiaires contemporaines qui déformalisent une dimension – ou plusieurs –, que ce soit ponctuellement ou de manière permanente. À Messal, on avait déjà noté le rôle du « *décloisonnement* » mais on peut citer également la « colo provisoire » (Pesce 2007) ou l'expérimentation plus conséquente de centres de loisirs de la Vienne sous l'égide de la Fédération des Centres Sociaux et socioculturels de France (fcsf) nommée « Pour le libre choix des enfants » et qui documente des voies pour « organiser un centre de loisirs émancipateur[17] ». En guise de dernier exemple, des communes franciliennes ont mis en place des Centre de Loisirs En Milieu Ouvert (clemo) dont les horaires d'accueil (ou des départs) sont étendus à toute ou partie de la journée permettant un accès variable.

L'expérimentation d'Évolène

Rapportée par ses principales instigatrices, l'histoire des *Enfants libres d'Évolène* revient sur une expérience écourtée par un scandale dans la presse locale suite à la visite de parents (Fossard 1974) et de l'organisme gérant ce séjour durant l'été 1973. Inspiré par la pédagogie libertaire de Neill (2004) comme la non-directivité de C. R. Rogers (1966) – entre autres références philosophiques et théologiques –, le postulat de départ est que « l'être humain, même jeune, sait fondamentalement se développer dans la ligne qui lui est la plus favorable au sens absolu et est tout à fait capable de se diriger lui-même » (Albouy, Cantin et Coquet 1974, p. 30), les huit adultes dont cinq femmes et les 23 enfants ont vécu dans un chalet suisse pour que les premiers étudient les « effets sur les relations adultes-enfants » le fait « d'adopter une attitude non-directive en un temps et lieu donnés » (Albouy, Cantin et Coquet 1974, p. 29).

Si on peut se reporter aux analyses[18] de Houssaye (1977, p. 34-38, 1995a, p. 64-67) suivies par celles de Bocquet (2012, p. 36-37), on retient uniquement les dimensions organisationnelles de sa configuration qui apparaissent de manière diffuse dans l'ouvrage. En effet, il est avant tout focalisé sur les relations entre les enfants et les adultes, les « types d'intervention » et l'analyse des « relations interpersonnelles » dans et entre les sous-groupes, selon une perspective psychosociale.

De ce fait pour la dimension relationnelle, on devine avec elle la prédominance des relations affinitaires, évolutives, et l'absence d'un mode de regroupement. Par ailleurs, il y a

17. Pour plus de détails, on peut consulter le site internet suivant : `http://chantieralsh86.centres-sociaux.fr/`.

18. On peut trouver d'autres échos dans l'ouvrage édité par Dougier (1978) du dossier « Des lieux "pour enfants" où s'inventent d'autres rapports », dirigé par Catherine Baker, journaliste connue par ailleurs pour son pamphlet libertaire (Baker 1985) et quelques informations dans l'ouvrage de Chombart de Lauwe (1976, p. 30). Plus récemment, des séjours qu'organise une association à Grenoble selon des principes similaires (Aviv et Thomas 2017 ; Thomas, Aviv et Raphaël 2017) seraient à investiguer.

peu de descriptions du quotidien. Que se passe-t-il au réveil ou au coucher par exemple ? Si on excepte la question des « privilèges » et du matériel – personnel ou non – de l'encadrement qui est dégradé par les enfants, les repas comme les tâches ménagères sont quasi-exclusivement effectuées par les animatrices. Concernant la dimension spatiale, la courte description de la « conquête » des moindres recoins donne à voir les appropriations marquées (Albouy, Cantin et Coquet 1974, p. 110-111) avec des limites du terrain exposées mais la possibilité d'aller acheter des bonbons au village voisin. Pour la dimension temporelle, seule la « réunion plénière » à 17h30 et les repas annoncés à heure fixe et assurés par les adultes (Albouy, Cantin et Coquet 1974, p. 65-67) sont indiqués. Enfin, il y avait une « volonté de décloisonnement » (Albouy, Cantin et Coquet 1974, p. 69) sans spécialisation particulière des animatrices concernant des « *activités* ». Elles précisent qu'il était « évident qu'aucun programme d'activités ne devait être tracé » mais elles avaient prévu un « abondant matériel » c'est-à-dire de nombreuses ressources mises à disposition (Albouy, Cantin et Coquet 1974, p. 58).

Sans conteste, il s'agit d'une forme loisive et avec les précautions d'usage vis-à-vis de ce type d'ouvrage – un témoignage – malgré sa portée analytique, on peut difficilement pousser plus loin la comparaison. Pour autant, les difficultés rapportées par les animatrices comme les réactions de parents, de la presse ou des avis récoltés après le séjour (Albouy, Cantin et Coquet 1974, p. 259-266), donnent à voir les rapports et les représentations de l'enfance, ce « monde autre », à cette époque (Chombart de Lauwe 1962, 1971). Est-ce à dire que les relations intergénérationnelles entre les aîné·e·s et les cadet·te·s largement asymétriques peuvent difficilement s'horizontaliser, même temporairement durant leur loisir ?

Les républiques d'enfants

Les républiques d'enfants organisées durant l'entre-deux guerre et portées par des mouvements socialistes, – les « Faucons rouges » (Guignard-Perrein 1983) – ou communistes européens sont un deuxième cas atypique documenté par les travaux historiques de Gardet (2012) et Lee Downs (2009b). Parmi elles, Avet (2014) et Avet et Mialet (2012) présentent plusieurs expériences en France comme en Espagne, ainsi que celles menées par Janusz Korczak en Pologne (Houssaye 2012). À la suite de la seconde guerre mondiale, ces expériences fondent l'organisation de « villages d'enfants » réunis dans la Fédération internationale des communautés d'enfants (fice) – adoubée par Ferrière (1950) et Ferrière et Olgiati (1945) et sous le patronage de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (unesco) – qui prend en charge l'accueil des orphelin·e·s et victimes de la guerre. Selon la première définition adoptée en 1948, ces lieux reposent « sur la participation active des enfants ou adolescents à la vie de la communauté, dans le cadre des méthodes d'éducation et d'instruction modernes – et dans lesquelles la vie de famille se combine de diverses façons aux modalités de la vie de collectivité » (Boussion, Gardet et Ruchat 2016 ; Gardet 2010a,b ; A. Savoye 2010).

Si cette description dresse un tableau à gros traits de leur configuration, leurs revendications des héritages pédagogiques donnent un autre aperçu. Sont ainsi convoqués, sans surprise, des expériences du début du xx^{e} siècle des mouvements anarchistes et libertaires dont l'école *The Little Commonwealth* de Lane (1928) qui inspira l'école de Summerhill fondée et dirigée par Neill (2004) ainsi que l'orphelinat, et ancienne colonie agricole, de Cempuis administré par Robin (1992) qui inspira, lui-même, « La Ruche » à Rambouillet de Faure (1914) et l'*escuela*

moderna de Ferrer Guardia (1976) à Barcelone [19]. Mais parmi tous ces héritages, deux expériences américaines sont régulièrement citées : *Boy's Town* et *Freeville* où a été fondée la *George junior republic* en 1895 par George (1910) sur laquelle on s'appuie ici. Par ailleurs, il est intéressant de noter qu'avant d'organiser cette république d'enfants, George et Stowe (1912) avaient déjà encadré des séjours estivaux – *Fresh Air Camp* – pour les jeunes des quartiers pauvres de New York dans son village natal (Holl 1971) [20].

Plus largement, cette expérience de *self government* est à resituer dans un contexte social mouvementé à la fin du XIX^e^ siècle – au début de la *Progressive era* – marqué par une immigration massive aux États-Unis associée à une urbanisation croissante des villes industrielles. Confrontés à la misère et à la pauvreté affectant aussi les enfants à travers les photos de Riis (1890), les élites philanthropiques, majoritairement chrétiennes et protestantes « inventèrent » la délinquance et s'engagèrent pour « sauver » les enfants et une nouvelle prise en charge pénale alors que le travail des enfants est proscrit et l'instruction obligatoire commence à se généraliser (A. M. Platt 1969, 1977). Parmi les actions envisagées contre les miasmes de la ville et ses maladies dont la tuberculose, ce mouvement de réforme sociale [21] investit la nature et le plein air de la campagne (Brehony 2003 ; Reese 1978, 2002) comme en France (J.-M. Bataille 2007b). En particulier, l'ambition de William Reuben George, et d'autres à travers le pays [22] est de bâtir une ville utopique où des enfants et des jeunes intègrent une citoyenneté américaine à travers la pratique des institutions (parlement, élections, prison, police, tribunal, bibliothèque, monnaie, poste…) et le travail (Light 2012).

Autrement dit, on retrouve les mêmes fondations sanitaires et morales qui ont guidé la création des premières colonies de vacances en Europe (Balducci et Bica 2007 ; J.-M. Bataille et Levitre 2010) doublées des conceptions politiques – ou idéologiques – de leurs organisateurs. Si la question du jeu ou du loisir ne diffère pas des conceptions de l'époque, la configuration du mode d'organisation des républiques d'enfants, qu'elles soient communistes ou internationales, adoptent une formalisation qui s'éloigne – pour partie – des autres modes par la participation et l'attribution aux enfants ou aux jeunes d'un pouvoir de décision et le partage de responsabilités. Comme l'établissent J.-M. Bataille (2018) et Bocquet (2018), on peut y voir un lien avec les « conseils » de la pédagogie institutionnelle expérimentés dans le cadre de centres de vacances (Houssaye 2004a) ainsi qu'avec les pédagogies de la décision ou les « cités d'enfants » (Marconato 2016).

L'inopiné terrain d'aventure

Relevant presque d'un mythe et largement méconnus, les terrains d'aventure sont un cas limite intéressant pour appréhender une configuration peu formalisée « éducativement » malgré l'éphémérité des expériences françaises entre les années 1970 et 1980 avant leur disparition.

19. Pour des travaux historiques et pédagogiques conséquents, on se reportera aux synthèses de Houssaye (2013), aux travaux de Demeulenaere-Douyère (1994, 2003, 2012) et aux ouvrages de R. Lewin (1989) et Zieger (2003).

20. En plus de ce travail historique, plusieurs articles dès le début du XX^e^ siècle donnent une description, et une première analyse sociologique de l'époque, de la république (Commons 1897, 1898 ; Hull 1897).

21. On aura l'occasion de revenir sur plusieurs contributeurs à ce mouvement qui investirent les terrains de jeux (Cavallo 1981).

22. L'histoire voudrait que le fondateur du mouvement scout, Baden-Powell (1908), « visita la république des enfants et trouva que c'était une des plus grandes contributions à la réforme sociale » avant de fonder une république scoute dans le Sussex (Holl 1971, p. 212).

Selon un premier avis, Houssaye (1995a, p. 44) mentionne une « greffe » rejetée « sans doute parce que les présupposés éducatifs et les attitudes pédagogiques des terrains pour l'aventure et des centres de vacances ne sont ni équivalents ni superposables ». Reste à voir dans quelle mesure ces configurations diffèrent et, à défaut de terrains d'observation [23], en puisant dans la littérature.

Pour un bref aperçu, la littérature francophone [24] sur les terrains d'aventure reste principalement circonscrite à quelques ouvrages [25] datant des années 1970 documentant des expériences localisées (d'Allaines-Margot 1975 ; P. Savoye 1978 ; Vergnes, Kling et Guéant 1975), imagées par les photos publiées de Flatard et Prémel (1982) et Rouard et J. Simon (1977), une thèse (Chardonnet 1985) sans oublier les travaux de Chombart de Lauwe (1976) et de son équipe. C'est à partir de leur étude de cas d'un terrain d'aventure parisien que l'on peut lire le plus clairement les dimensions de l'organisation d'un terrain d'aventure.

— « Chaque enfant est libre d'arriver et de partir quand il le veut, de venir pour un moment seulement ou pour toute la journée » (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 » (p. 196). « Le terrain n'est plus aménagé par des constructions fixes » (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". » (p. 204). « L'activité des enfants n'est plus organisée par l'adulte (ateliers, jeux organisés, activités éducatives…) » (p. 208).

Ces quelques caractéristiques se retrouvent, de manière plus diffuse, dans les autres récits déjà mentionnés comme dans l'analyse historique de Kozlovsky (2010) ou celle de Raveneau (2018) qui retient plusieurs « spécificités » en se référant à une définition de la fnata :

> un terrain d'aventure n'est ni un simple terrain vague, ni une aire de jeu aménagée. Un terrain d'aventure est un équipement parmi d'autres, accessible à tous, élément d'une dynamique de quartier ; espace transformable, enrichi de matériaux ; un champ d'expérimentation le plus large possible des rapports aux matériaux, des relations sociales. Les adultes, les animateurs permanents n'organisent pas les activités ; ils tendent à favoriser la prise en charge individuelle et collective des différents aspects de la vie du terrain.

Pour reprendre les théorisations, on devine l'importance d'un lieu accessible où de nombreuses ressources sont aussi disponibles sans qu'il y ait une temporalité fixée. L'absence

23. Néanmoins, j'ai pu visiter un *abenteuerspielplatz* à Berlin en 2014 et deux *adventure playground* à Londres en 2015 mais introduire ces cas dans l'analyse nécessiterait de considérer une dimension culturelle qu'il est préférable d'écarter, en l'état.

24. On l'aura compris, les travaux anglophones sont autrement plus fournis depuis l'ouvrage de Allen of Hurtwood (1968) jusqu'aux travaux de Kozlovsky (2008) en passant par les classiques de Bengtsson (1972) et J. Lambert (1974) voire les premiers articles de Sutton-Smith (1952a,b).

25. Pour viser l'exhaustivité, on peut ajouter des documents produits par le Comité de Développement des Espaces pour Jouer (codej), principal promoteur de ces expériences avant la création de la Fédération Nationale des Animateurs de Terrains d'Aventure (fnata) et de sa revue. Par ailleurs, j'ai pu trouver la trace de quelques articles dans des revues des ceméa ou du Mouvement des Francs et Franches Camarades (ffc) comme des vidéos archivées par l'Institut National de l'Audiovisuel (ina).

d'organisation des « *activités* » par les animatrices ne semblent pas empêcher la réalisation de multiples pratiques initiées et choisies par les enfants. Sans détours, Vergnes, Kling et Guéant (1975) développent et promeuvent des pratiques animatives « anti-autoritaires » pour les loisirs urbains, et plus largement, défendent une autre relation des enfants à la ville (Paquot 2005, 2015a). Brièvement, ces éléments indiquent une configuration individualisée de par une faible formalisation des contenus comme du contexte. Qui plus est, cette opposition « formale » se révèle volontaire à travers la « contestation en acte de la notion d'équipement » selon Raveneau (2018) qui repose dans la notion d'« accueil libre », théorisée en Suisse (Libois et Heimgartner 2013, p. 76-79), revendiqué par les terrains d'aventure et les jardins robinson.

Plus récemment, les ouvrages de Leichter-Saxby et Law (2015) et Almon (2017) offrent des exemples canadiens et américains d'installation de terrains d'aventure provisoires tout en reprenant la même forme loisive qui diffère, largement, du jardin public des Halles à Paris qui a été réaménagé et dénommé « terrain d'aventures [26] ».

9.2.2 L'expansion instructive

S & L jour 6

17h52. La mère de Rose remarque qu'elle « *a bien écouté* » vu ses réponses et Nadège rajoute qu'ils ont « *tous super bien écouté* » durant la semaine. Martin, en partant, énonce « *qu'il verra s'il revient* » en fonction du programme que sa mère a pris. A priori, c'est « *plutôt oui* ». La mère de Rose se renseigne et Aurore lui présente un séjour où il y a « *des activités scientifiques et extra-scientifiques ou que scientifiques matin et soir avec deux séances par jour* ». Rien que ça.

Cette scène tirée de Sciences & Loisirs donne un aperçu d'autres « *stages* » organisés par l'association. Eu égard à la démonstration précédente, on souligne la présentation de la directrice qui distingue des « *activités scientifiques* » ou « *extra-scientifiques* » – probablement des jeux – et une formule de « *stage* » qui ne contiendrait que des premières, réduisant alors la portion des contenus pas ou peu académiques ou renforçant la spécialisation du séjour. À l'inverse de la section précédente, on retient ici des cas où la formalisation éducative s'en trouve renforcée ; cas qu'il convient d'appréhender dans un contexte particulier.

« De plus en plus, semble-t-il, il faut autre chose que l'école pour réussir à l'école » s'interroge Glasman (2006, p. 441) à propos des dispositifs parascolaires que sont les cours particuliers ou l'accompagnement scolaire (Glasman 1992, 2001 ; Glasman et Collonges 1994). Ces dernières décennies, à mesure que « l'inflation scolaire » (Duru-Bellat 2006) s'est amplifiée, le travail scolaire des élèves réalisé en dehors de l'école s'est développé afin de participer à la compétition scolaire, soit pour s'y maintenir malgré tout, soit pour assurer et conserver les premières places (Glasman 2005a). Réinsérées dans ce contexte, les vacances servent aussi les enjeux de la scolarité auxquels les parents comme les enfants peuvent difficilement être indifférents. Dès les années 1980, plusieurs dispositifs se sont déployés, localement ou nationalement, pour investir le temps après les heures de cours, le mercredi ou les « petites vacances » auxquels on peut associer un ensemble de « produits éducatifs » (M. Colin et Coridian 1996 ; Moeglin 2010) tels les cahiers de vacances que l'on retrouve dès l'école maternelle (P. Garnier 2014). En considérant l'ensemble du travail devenu indispensable pour accomplir la scolarité, Glasman (2005b) demande s'il reste du « temps pour jouer » lors d'une enfance « sans temps morts » (Glasman 2007).

26. Pour un court aperçu, on peut visiter le site suivant : `http://equipement.paris.fr/terrain-d-aventures-16088`.

Dès lors, comment se positionnent les ACCEM ? Peut-on les associer à ces dispositifs parascolaires aux marges de l'école ? Si on s'en tient aux « trois caractères communs » aux cours particuliers et à l'accompagnement scolaire que retient GLASMAN (2006, p. 438), il semble que des centres de loisirs ou des séjours y répondent. En effet, ils sont « aux marges d'un système scolaire » et ils se tiennent « à l'écart tant des familles que de l'école », au moins spatialement et temporellement, sans oublier la « rhétorique de l'"individualisation" » (GLASMAN 2006, p. 440). Pour n'en donner qu'un court exemple, le séjour « ludique et éducatif » décrit – et promu – par P. de CARLOS et J. de CARLOS (2013) concentre toutes ces caractéristiques que l'on retrouve plus largement à travers les principes de l'animation scientifique (PELAY 2011) portés par des associations telles que les Petits débrouillards, Planète Sciences ou la Main à la pâte et, bien évidemment, Sciences & Loisirs.

Si on a pu montrer la congruence d'une forme animative avec les caractéristiques de la forme scolaire, en particulier au niveau du contexte, il reste une différence importante au niveau des contenus. En effet, pour LAHIRE (1993, 2008) ou G. VINCENT (1994b, p. 30), la forme scolaire est fondée sur « la constitution de savoirs scripturaux formalisés, savoirs objectivés, délimités, codifiés » et cette scripturalisation-codification entraîne une séparation entre les « pratiques [sociales] de référence » (MARTINAND 1987) et les pratiques « distinctes parce que pensées et voulues comme éducatives ou plus exactement parce que n'ayant d'autres fonctions sociales que d'éduquer » (G. VINCENT 1994b, p. 44). Or, les « *activités* » préparées et les apprentissages visés sont liés à cette pratique que ce soit dans l'équitation ou la voile à Pralognan que le rôle des levures dans la fermentation lors des expériences de Sciences & Loisirs. Sans s'étendre, l'animation scientifique – par exemple – revendique l'usage de « méthodes » ou de « pédagogies actives » en se référant au mouvement d'éducation nouvelle (PELAY 2011 ; SOUSA DO NASCIMENTO 1999). Afin de pousser le processus de formalisation éducative, on a retenu deux entrées qui touchent aux révisions ainsi qu'aux certifications, forcément, scolaires.

L'animation des révisions

Gardenia jour 3

09h59. Dans le bâtiment attenant à la direction, il y a deux salles de classe, de par la disposition des tables et des chaises, et la présence de tableaux noirs. J'apprends qu'elles sont utilisées pendant les classes de découverte, mais aussi par des « *séjours de remise à niveau* » organisés à la fin du mois d'août « *avec des vrais profs* », comme le dit YANNICK, qui « *plaint les enfants* ». Les animatrices approuvent : « *Tu fais quoi, toi ? Poney, surf, voile ? – Je bosse mes devoirs…* » un peu d'humour et d'ironie pointe dans la discussion, et la direction en rajoute un peu. […]

Le sarcasme des animatrices prête à sourire lors de la visite des bâtiments à Gardenia. En dehors des vacances, le site est loué à d'autres organismes pour des classes de découverte – ou les séjours « *de remise à niveau* » – qui nécessitent, *a priori*, les aménagements scolaires usuels dont le typique tableau noir. Et bien évidemment, ce n'est pas le seul organisme à proposer ces contenus académiques, en particulier, avant la rentrée scolaire. Suivant la même logique des « stages » consacrés à une thématique précise qui donne lieu à des perfectionnements sportifs ou des approfondissements proches du *curriculum* officiel comme à Sciences & Loisirs, les séjours linguistiques étudiés par L. COLIN (2009, 2014) sont un cas limite qui montrent le poids de la formalisation éducative malgré le voyage (PUGIBET 2004). Qu'ils soient organisés durant le temps scolaire ou non, de nombreux séjours suivent une configuration scolaire

prévoyant des cours le matin – dispensés par des spécialistes – et réservant les après-midi à des « *activités* » ; comme si c'était le seul moyen de conserver un contenant face à la « désintégration de la forme scolaire » qu'augure l'immersion dans l'étrangeté d'un quotidien nouveau.

Autre cas, j'avais pu explorer [27] les spécificités du dispositif Vacances et Accompagnement à la Scolarité (VASCO) mis en place par les PEP et intégrés à la lutte contre le décrochage scolaire grâce à leurs publications [28]. Concordant avec les analyses de GLASMAN (2006), le dispositif annoncé comme « innovant » repose sur un « partenariat des acteurs éducatifs, [l'a]ssociation participative des familles [et un] suivi personnalisé et individualisé » de l'école élémentaire jusqu'au lycée et s'associe à des dispositifs existants (Programme Réussite Éducative (PRE), Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) et accompagnement éducatif) pour acquérir et renforcer des dispositions utiles scolairement. De ce fait, les « objectifs pédagogiques et éducatifs » visent à « apprendre par la découverte et la pratique ». On insiste sur cette association : les apprentissages seraient liés à la « découverte d'un site » et d'un « nouvel environnement » contrairement à la « scolarité souvent perçue "loin de la vie" ». En d'autres termes, on retrouve la rhétorique de l'ouverture de l'école chère à l'éducation nouvelle.

Concrètement, ces « vacances scolaires [29] » s'organisent « autour d'activités ludiques ou sportives et d'activités éducatives ». On peut souligner ici la disjonction des « *activités* » en deux voire trois types. D'une part, entre les « activités ludiques » et « sportives » dont on peut supposer une structuration variable et, d'autre part, la différenciation voire la réservation de la qualification éducative pour des « *activités* » spécifiques dénote une division des contenus déjà abordée. Qui plus est, celle-ci s'accompagne d'une division du travail éducatif entre des professionnel·le·s de l'enseignement et du monde de l'animation. Quant au contexte, ces séjours se déroulent pendant les « petites vacances » ou à la fin du mois d'août, avant la rentrée scolaire, le plus souvent dans un bâtiment accueillant des séjours et, parfois, des établissements scolaires. L'organisation de la « *journée-type* » s'appuie sur la division des contenus : les matinées réservées aux « activités éducatives » (« *cours* », « *révisions* » et autres « *ateliers méthodologiques* ») tandis que les après-midi sont dédiées aux « activités ludiques et sportives » alors que les horaires suivent une même scansion horaire pour retrouver un « *rythme scolaire* ».

Plus largement, cette double formalisation éducative quasi-scolarisée traverse les séjours « *rentrée des classes* », « *révision vacances* », « *vacances studieuses* » ou encore « *vive la rentrée* » que proposent de nombreux organismes. Peut-on encore plus formaliser « éducativement » un ACCEM ?

L'animation de certifications

À la rentrée 2010, la commune francilienne d'Issy-les-Moulineaux a profité d'une disposition légale de la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie pour participer à une expérimentation nationale – suivie par le

27. Envisagé comme un terrain possible, des imprévus en ont décidé autrement. *A priori*, Michel FIZE aurait conduit une enquête dans un séjour et présenté des résultats selon le programme des rencontres de 2015 des PEP mais les actes n'en gardent aucune trace.

28. On s'appuie notamment sur la plaquette de présentation, accessible ici `http://lespep29.lespep.org/e_upload/pdf/pj_vasco.pdf` et les sites internet de plusieurs associations.

29. Ce qui s'apparente à un jeu de mot est utilisé par le site d'une association départementale. Il indique toutefois une ambivalence entre les vacances scolaires usuelles, un temps libéré du travail scolaire, qui deviennent des vacances (re)scolarisées.

Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ) – basée sur un « livret de compétences expérimental » (Jarry 2010 ; Pircher 2013). Selon les informations dispensées par le ministère [30], ce livret avait pour but de « valoriser toutes les compétences du jeune », qu'elles soient acquises dans le « cadre scolaire » ou « extrascolaire » c'est-à-dire associatif ou familial. Tenu à jour par les jeunes, il devait être « le vecteur d'une complémentarité nouvelle entre l'établissement scolaire et ses partenaires, notamment les associations de jeunesse et d'éducation populaire » – sans oublier les parents – avant d'être utilisé comme « passeport-orientation-formation ». Globalement, ce livret numérique est censé enregistrer et regrouper les compétences du socle, les diplômes et autres certificats, des attestations de stage en entreprises ou de découverte, des engagements associatifs jusqu'aux « aptitudes » reconnues par les parents.

En 2012, l'expérimentation nationale s'est arrêtée et les rapports d'évaluations sont plus que mitigés au regard des résultats obtenus (Alluin et Jego 2013 ; Forzy et al. 2012). La principale difficulté réside dans la notion de compétence elle-même, pour le moins confuse (Cortesero 2013) [31]. En plus d'une mise en place très progressive avec « un nombre relativement restreint d'acteurs » au milieu de nombreux dispositifs (Forzy et al. 2012, p. 6-8), cette notion se confronte à la certification de « l'acquisition de savoirs disciplinaires » qu'opèrent les enseignant·e·s et, notamment, les « compétences extrascolaires » se révèlent particulièrement difficiles à appréhender sans être réintégrées dans des cadres existants (stages) (Forzy et al. 2012, p. 9-10). Au final, Forzy et al. (2012, p. 13) concluent leur synthèse par une mise en garde, vu le flou entourant la légitimation possible des inégalités scolaires, vis-à-vis d'un dispositif qui peut « reproduire le cadre scolaire en évaluant et validant formellement des compétences ».

Il n'empêche que ce dispositif a perduré quelques années supplémentaires, *a minima* jusqu'en 2016 [32], à Issy-les-Moulineaux, ce que l'on peut comprendre avec leur politique éducative mise en avant à travers une publication de l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (INJEP). Appliqué au niveau des collèges de la ville pour des volontaires, le livret est considéré comme une « nouvelle formalisation des acquisitions » en s'appuyant sur des « des grilles de lecture par activité » et un « référentiel d'attestation de compétences par activité » élaboré en « concertation étroite » avec les établissements scolaires (Jarry 2010, p. 54). Plus prosaïquement, Jarry (2016, p. 102) en explique le déroulement :

> Je pratique du judo, je joue de la musique, je prépare un spectacle de théâtre, je réalise des reportages, je pars en séjour de vacances… Après son entrée dans cette démarche de livret de compétences, l'animateur fait un bilan à mi-parcours avec une appréciation du jeune et propose avec lui une attestation précisant les compétences mises en œuvre dans le contexte de l'activité pratiquée. […] Les compétences mises en œuvre sont formalisées dans l'attestation qui participe désormais à l'évaluation pour l'obtention du brevet.

Plus en détail, ce sont les deux derniers piliers du socle commun – « compétences sociales

30. Disponibles sur le site suivant : `http://eduscol.education.fr/cid50182/livret-competences-experimental.html`. Il est à distinguer du livret personnel de compétences qui repose sur le socle commun de connaissances et de compétences établi en 2005 et est géré par les enseignant·e·s.

31. Pour être exhaustif, on peut voir ce livret de compétences comme l'aboutissement de l'introduction de l'idéologie économique (Segré, Tanguy et Lortic 1972) dans le monde éducatif comme le montrent les travaux de Ropé et Tanguy (1994, 2000).

32. Il est possible de trouver des livrets de compétences jusqu'à cette date sur le site de l'association.

et civiques » et « autonomie et initiative » avant sa refonte – qui sont principalement concernés par ces attestations, qui peuvent être obtenues grâce à la participation à un séjour de vacances ou à un club sportif parmi d'autres actions menées par les services de la collectivité (ateliers culturels ou musicaux, par exemple) ou des associations repérées voire à des actions de l'établissement (médiation entre élèves, délégation). Dès qu'une « *activité* » est choisie, les volontaires contractualisent les compétences visées qui sont attestées à la suite de trois entretiens – au début, au milieu et à la fin – et transmises au collège pour compléter le livret personnel des élèves.

À ma connaissance, il s'agit de la seule expérimentation française où des équipes d'animation se voient accorder et reconnaître la possibilité d'évaluer et de certifier de compétences acquises lors d'actions qu'elles encadrent [33]. Régulièrement invoquée pour soutenir et justifier le dispositif, l'usage de la notion d'éducation non formelle est pourtant incorrect et c'est ce sur quoi on souhaite insister en étudiant ce cas. En effet, si on s'en tient aux définitions usuelles des organisations internationales (voir V. Bordes 2012, p. 9) la principale et seule différence entre l'éducation formelle et non formelle réside justement dans la certification. Qu'est-ce à dire ? L'animation serait alors partie prenante de l'éducation formelle ? Avant de critiquer ultérieurement cette trilogie (voir section 11.2.3 page 413) pour l'arbitraire de sa catégorisation, le livret de compétences expérimental indique surtout que le processus de formalisation éducative peut aller jusqu'à la certification de compétences par des animatrices supposées acquises par les enfants.

9.2.3 Un tour d'horizon

On peut s'appuyer ici sur deux enquêtes d'envergure nationale en écartant les nombreux et récurrents sondages [34] visant les perceptions, représentations ou l'image des ACCEM auprès des enfants et des jeunes ou de leurs parents. À ma connaissance, les enquêtes concernant les pratiques animatives et les modes d'organisation ont été rares depuis le travail historique de Rey-Herme (1955). Si les deux ouvrages de Houssaye (1989, 1991) résument et actualisent, pour partie, un état des lieux du monde des « colos », ce n'est que dans l'ouvrage suivant que Houssaye (1995a) revient sur le « modèle qui perdure » – c'est-à-dire le « modèle colonial » – à partir de plusieurs sources dont les rapports d'inspection ou du MVJS ou des revues associatives entre 1976 et 1989. Que ce soit le « choix des activités » et le nombre variable de propositions, des « veillées » et des repas en groupe ou de manière collective, un « lever échelonné [qui] a du mal à s'imposer (54 % contre 44 % à heure fixe) », la division en « grand » et « petits groupes » selon l'âge, le sexe ou le déroulement ordinaire de la « *vie quotidienne* » jusqu'au « *coucher* » collectif ou par « *tranches d'âge* » (Houssaye 1995a, p. 21-24), on retrouve un degré de formalisation conséquent de l'organisation et Houssaye (1995a, p. 36) de conclure : « le modèle colonial perdure et, paradoxalement, il perdure même tellement… qu'en bien des endroits il n'est pas encore adopté. »

Ces analyses de seconde main sont corroborées par l'enquête nationale de Bonnafont

33. Pour être précis, il existe des séjours de vacances qui consiste à préparer l'examen du code de la route ou la conduite accompagnée, à part les séquences spécifiques et les certifications nécessaires qui sont prises en charge par des auto-écoles.

34. Pour n'en donner que quelques exemples, on peut se reporter aux sondages commandés par la Harris Interactive (2011) et Ifop (2016) récemment ou une enquête en 1986 menés par l'UFCV et la JPA dont on peut lire la synthèse réalisée par Houssaye (1991, chapitre 1).

(1992) pour le compte du MVJS durant l'été 1992, cité justement par HOUSSAYE (1995a, p. 36). Suite à la passation d'un questionnaire et d'entretiens téléphoniques auprès d'organismes et d'équipes d'animation comme de parents et d'enfants, BONNAFONT (1992, p. 32-33) analyse plusieurs entrées et, parmi elles, on retient la partie sur la « vie quotidienne dans les CVL » où il liste « trois grands principes ».

— « Organisation rigide et immuable (35 %). L'organisation rigide suppose un horaire fixe pour les repas, le lever, le coucher. Dans ce système, les enfants ne peuvent choisir leur activité, mais sont répartis selon les besoins d'effectif en fonction des animateurs, du lieu, du coût. » ;
— « Organisation mixte laissant une part de choix aux enfants (50 %). L'organisation mixte permet à l'enfant de se lever sur un laps de temps plus important. C'est le lever échelonné. Si les repas restent à heures fixes, le coucher est aussi échelonné, ou pour le moins, l'heure varie en fonction des journées. Dans cette formule, l'enfant peut choisir en partie ses activités, en respectant un quota de fréquentation et un horaire minimum. » ;
— « Organisation totalement souple (15 %). L'organisation totalement souple est la plus proche de ce que peut vivre l'enfant en milieu familial : lever libre, coucher libre, activités libres . L'enfant choisit totalement ses activités et peut même les abandonner pour se consacrer à autre chose. Les repas sont largement échelonnés dans le temps ».

Pour ce qui est des CLSH, les chiffres indiqués fluctuent entre l'organisation mixte et rigide si on prendre l'exemple du repas – à heure fixe soit collectif pour 80 % des centres – ou des « *activités* » imposées dans 45 % des cas contre 40 % disposant d'un « choix partiel » (BONNAFONT 1992, p. 33). Malgré le caractère péjoratif de certains jugements, cette étude offre un aperçu – moins « représentatif » que « comparatif » – où l'on retrouve un grand nombre de caractéristiques étudiées dans les chapitres précédents à partir des dimensions spatiale, temporelle ou relationnelle. Si on peut être tenté de considérer les cas étudiés dans cette thèse à l'aune de ces trois types d'organisations, ce serait réduire voire perdre la complexité de la théorisation avancée jusqu'ici pour appréhender l'ensemble du *continuum* plutôt que des catégories aux délimitations arbitraires. Il semble plus opportun de souligner que cette enquête conforte les analyses précédentes des variantes possibles d'une séquence et des variations du déroulement d'une « *journée-type* ».

Plus récemment, la dernière enquête d'envergure nationale s'est déroulée à la suite d'une volonté ministérielle et politique de concevoir des « colos nouvelles générations » suite au rapport de MÉNARD (2013) jusqu'au lancement du dispositif « GénérationCampColo » durant l'été 2015 visant à promouvoir, entre autres, des « projets innovants » (BACOU, J.-M. BATAILLE et al. 2016). Comme le rappelle HOUSSAYE (1995a, chapitre 2), la question des « innovations » comme celle de la « relance des colos » est déjà ancienne sans, toutefois, que le « modèle colonial » ne soit (ré)interrogé. Plus de vingt ans après, les constats tirés peuvent être calqués à la situation actuelle si on s'en tient aux 95 dossiers déposés et jugés comme « innovants » par le MVJS dans le cadre de ce dispositif. À partir des données récoltées et leur analyse à laquelle j'ai participé, il s'avère qu'une très grande majorité, soit 80 %, « des séjours retenus fonctionnaient selon le "modèle colonial" » (BACOU, J.-M. BATAILLE et al. 2016, p. 28).

En d'autres termes, la formalisation principale des formes des ACCEM reste majoritairement conforme à une mise en forme éducative proche voire similaire à la « forme scolaire de socialisation » (G. VINCENT 1994b) ; comme le montrait déjà HOUSSAYE (1998). Néanmoins, que ce soit des adaptations ponctuelles ou des hybridations plus complexes, les cas étudiés per-

mettent d'appréhender avec plus de nuances la variété des formes de l'animation mais surtout les voies de la dé-formalisation éducative en y intégrant des formes loisives minoritaires.

9.3 Des arrangements difformes

Tulipe jour 8

08h46. Les premiers « *grands* » arrivent à ma table : Christian, Quentin. Loïc continue son pliage et Rémi sa partie. Christian me demande « *pourquoi on va pas jouer dehors ?* » Je lui réponds « *Bah, je sais pas et je ne suis pas animateur…* » Loïc le demande aussi et me demande « *ce que je fais là à écrire – Ben, mon travail pour mes études* ». Christian et Quentin se déclarent « *en vacances* » et Loïc rectifie aussi alors qu'il avait dit que lui aussi « *n'était pas en vacances* ».

À Tulipe, pendant que je réponds aux interrogations concernant ma présence et la spécificité de mon statut, le fait d'être « *en vacances* » ne semble pas une certitude pour Loïc qui se conforme à l'avis de ses deux copains. Bien qu'on ne puisse ni affirmer ni infirmer l'avis de ce garçon, on se contente de cette fluctuation pour le moins incertaine. En effet, elle semble indiquer les difficultés à saisir ce qui relève des vacances et du loisir dans le cadre d'un ACCEM. On suppose, *a minima*, que ce flou est entretenu par une forme éducative *et* loisive dont certaines séquences adoptent une configuration collectivisée cohabitant avec des situations individualisées. Comment cadrer la situation ? La confusion peut se résumer à une question : peut-on associer le loisir et l'éducation ?

Si l'éducation est une forme sociale dont on a indiqué la variété et les variations (MAULINI et MONTANDON 2005b), le loisir est lui-même une forme sociale où s'observent des variations similaires, comme on a pu le montrer en ce qui concerne les ACCEM. Pour autant, les traits caractéristiques de ces deux formes sociales divergent selon plusieurs dimensions et, si on s'en tient au niveau d'une séquence, on n'a relevé aucune situation qui associait des éléments des deux configurations. Que ce soit le rapport à l'espace, au temps, aux relations comme aux ressources plus généralement, la supposition théorique se vérifie empiriquement. En l'état des analyses menées jusqu'ici, tout porte à croire que le jeu ou la forme ludique, en tant que forme de loisir, s'oppose à une formalisation éducative collectivisée et peu jouable. Dès lors, ces deux formes sociales seraient-elles incompatibles ?

Pour répondre à cette question, le cas du loisir des jeunes – au-delà des ACCEM – apporte un éclairage complémentaire qui recoupe les analyses précédentes à travers les tentatives régulières de formaliser « éducativement » leurs pratiques. Suite à ce léger détour, on revient sur le cas du loisir des enfants.

9.3.1 L'entre-deux du loisir des jeunes

Il existe une longue tradition française de l'encadrement des jeunes (CRUBELLIER 1979 ; THIERCÉ 1999) et des velléités politiques d'intégration de la jeunesse (RÉAU 2011, chapitre 4 ; JABLONKA 2010, chapitre 12) qui sont le prolongement logique d'une politique de l'enfance (LEBON 2005) qui s'est confirmée avec la scolarisation d'une classe d'âge supplémentaire (PROST 1968, 2004). L'extension de la scolarité obligatoire retarde d'autant un premier emploi salarié et devient une extension du temps libéré qui participe du développement d'une culture juvénile distincte des adultes (BANTIGNY 2007). Sur fond d'exode rural et d'urbanisation massive, avec la construction des grands ensembles et de nombreux équipements (piscines,

bibliothèques, crèches, gymnase, etc.), « la nécessité d'occuper les jeunes fait l'objet d'un consensus qui se fissure toutefois sur les modalités concrètes de cette prise en charge » (Besse 2014, p. 14), nécessité parfois renforcée face à l'épouvantail des « blousons noirs » et des violences des « bandes de jeunes » (Besse 2008 ; Mohammed et Mucchielli 2007).

Ce court rappel vise simplement à restituer une épaisseur historique et sociale aux « 120 ans d'activités éducatives et sportives » et aux fonctions assignées aux « loisirs des jeunes » (Augustin et Ion 2017) . En relation étroite avec les politiques étatiques de la jeunesse qui assurent, dans le même temps, le développement de l'animation, de ses formations, et sa professionnalisation (Augustin et Gillet 2000 ; Poujol 1978, 1989, 2000), Augustin et Ion (2017, p. 11-14) retiennent plusieurs périodes pour comprendre le déclin des « loisirs organisés » au sein d'institutions à côté des « activités individuelles ou pratiquées dans des groupements éphémères » différants par le « cadre où elles s'exercent » dont Trémel (2001) donne un aperçu. Pour les deux auteurs, l'opposition des « loisirs collectifs » aux « loisirs "à la carte" » sont la résultante de la dialectique entre « l'encadrement et l'émancipation » qui traverse les politiques de la jeunesse (Becquet, Loncle et Van de Velde 2012 ; Bier 2010b) [35].

Depuis les investissements idéologiques de la société civile à la fin du XIX^e^ siècle, en passant par « l'irruption gouvernementale » dans l'entre-deux-guerres jusqu'à la démultiplication des « dispositifs » dans les années 1980 jusqu'à la « fin des grands projets éducatifs », les « loisirs organisés de masse pensés à partir de projets éducatifs sont confrontés au vaste marché d'une offre éducative et récréative de plus en plus diversifiée » (Augustin et Ion 2017, p. 164). On en trouve un aperçu avec le refus de « l'activisme » au sein des mjc, expression critique de « la pratique d'une activité de loisir pour elle-même, sans considération de ses finalités éducatives » (Besse 2008, p. 262), alors que se multipliait l'offre de loisirs à l'appui de vacataires spécialistes pour dispenser des cours formalisés. Dans le même sens, Poujol (1978) avait, par exemple, souligné la « dérive techniciste » quand Ion (2010, p. 31) et Ion (voir aussi 1982) notaient que les

> activités de prestations de services […] se voient concurrencées par le secteur marchand des loisirs, et requièrent de la part des animateurs une spécialisation technique de plus en plus poussée, impliquant l'abandon de visées éducatives et leur transformation progressive en « récréologues » à l'américaine. [36]

Autrement dit, les « formes » du loisir des jeunes semblent rompre avec leur collectivisation et leurs ambitions éducatives pour adopter une configuration plus individualisée.

Plus récemment, à la suite de plusieurs enquêtes commanditées pour une problématique similaire – comprendre la désaffection [37] des institutions de « loisirs organisés » à partir du collège (Zaffran 2000) ou des séjours collectifs (Zaffran 2007) – Zaffran (2010, 2011) développe une analyse convergente. Rejetant les premières hypothèses en termes « extrinsèques » (géographique, démographique et économique) ou « intrinsèques » concernant les

35. En particulier, on s'appuie largement sur les travaux de Loncle (2003, 2010) qui analysent leurs « décalages » récurrents (Loncle 2013) malgré leur décentralisation (Loncle 2007, 2011) et le développement de la « participation » (Loncle 2008, 2014). Selon d'autres perspectives, Volléry (2006, 2008) montre le flou qui entoure le dispositif de Contrat Éducatif Local (cel) et ses incidences sur les pratiques professionnelles et organisationnelles visant l'encadrement juvénile.

36. Initialement cité par Gillet (1995, p. 96), la citation de la première édition de 1984 a adopté une version moins critique.

37. À noter que ce « décrochage » est d'autant plus marqué pour les filles (Maruéjouls 2006, 2011 ; Maruéjouls et Raibaud 2012).

types d'activités ou leur contenu, il invite à interroger les « conditions de leur déroulement » ou leur cadre d'expérience (Zaffran 2010, p. 13). Le poids de l'ordre scolaire se traduit par la « pédagogisation des rapports sociaux » et plus largement la « scolarisation de la société » et Zaffran (2010, p. 74-84) décrit les « petits arrangements » temporels – différenciés socialement (Barrère 1997, 1998) – des jeunes pour considérer le travail scolaire et ménager la possibilité de maîtriser un temps à soi, « [ce] que le temps des loisirs organisés n'est pas (plus) en mesure de leur offrir ».

En effet, la diffusion d'une forme d'encadrement scolarisée « s'accompagne d'une spécialisation croissante des loisirs » et Zaffran (2010, p. 86-87) distingue « trois formes de loisirs encadrés » en fonction de deux dimensions – la prégnance de l'ordre ou de la forme scolaire et l'intensité de l'encadrement – différenciés du « temps libre ». À bien des égards, il semble que cette catégorisation s'accorde avec le processus de formalisation éducative appliquée aux accem. D'une part, le « temps libre » correspond à une configuration loisive, peu formalisée « éducativement », et à mesure de l'expansion instructive, des « loisirs d'occupation » et « sociaux » laissent leur place à des « loisirs académiques » visant à perfectionner un *ethos* scolaire. D'autre part, la particularité du « temps libre », et des négociations auxquelles s'engagent les jeunes avec leurs parents, concernent trois dimensions qui traversent l'ensemble de cette partie. Selon le degré de contrôle des parents, en fonction de leur « style éducatif », les jeunes tendent à recouvrer la maîtrise d'un espace étendu – de leur chambre (Zaffran 2014b) jusqu'au centre-ville (Zaffran 2003, 2016) –, prendre la mesure d'une temporalité assouplie et décider des activités et de leurs « fréquentations » c'est-à-dire une sociabilité choisie (Zaffran 2008). Au final, Zaffran (2010, p. 172) souligne que le « refus des adolescents est la conséquence inévitable d'une appréhension par les adultes des loisrs sous l'angle de pratiques nécessairement organisées ».

Pour renforcer cette analyse, on peut ajouter deux éléments supplémentaires. D'une part, des travaux s'appuyant sur d'autres enquêtes [38] partagent le constat d'une scolarisation des loisirs juvéniles (V. Bordes 2016 ; Cortesero 2016 ; Gurnade 2016). En particulier, l'enquête statistique de l'observatoire de l'enfance dirigée par Langouët (2004) apporte des constats concordants avec l'analyse de Zaffran (2004). Les représentations comme les pratiques considérées comme des loisirs [39] par les jeunes relevés par Béraud-Caquelin (2004) diffèrent des « loisirs organisés » ou des « loisirs collectifs » offerts par les divers établissements qui en ont la charge dans un contexte autrement formalisé. D'autre part, si leur évitement par les jeunes est maintenant compréhensible, les discours et les arrangements employés par les animatrices ou les organismes apportent une perspective complémentaire.

En premier lieu, pour rester dans le monde des accem, Ghéno (2004) mentionne l'absence de jeunes au sein des structures sans hébergement mais leur présence dans les séjours généralement itinérants et, parfois à l'étranger en groupe restreint, formes « innovantes » imaginées dès la fin des années 1950 pour adapter un « modèle colonial » trop contraignant (Houssaye 1995a, p. 37) qui n'est pas sans rappeler le principe de la « *patrouille* » scoute généralisée par un décret de 1981 autorisant des « départs en autonomie » (J.-M. Bataille et Levitre 2010, p. 222) ou des « séjours autogérés » (Rigalleau 1997b ; I. Vincent 1997).

38. Auxquelles on peut ajouter un certain nombre d'enquêtes statistiques du Centre de Recherche pour l'Étude des Conditions de Vie (crédoc) qui notent la même désaffection (Chokrane, Hatchuel et Placer 1999 ; Maresca 2002 ; Poquet 2001).

39. Dont on trouve des éléments actualisés chez Détrez (2014) ou relativement similaires dix ans plus tôt chez Chambaz (1996).

« Partir entre copains pour vivre une aventure » (Ghéno 2004, p. 142) est d'ailleurs une motivation toujours importante si l'on croit les avis recueillis par Amsellem-Mainguy et Mardon (2014) ou Monforte (2014).

En deuxième lieu, dans un contexte urbain, les travaux de V. Bordes (2007b) ou de Poyraz (2003) montrent les questionnements récurrents des équipes d'animation sur l'institutionnalisation des structures, la gestion des horaires d'ouverture, le rôle des « temps informels » ou la « participation des jeunes » à la programmation des « *activités* » ; c'est-à-dire des interrogations concernant la formalisation de l'accueil des jeunes. En troisième lieu, et dans le même sens, plusieurs publications éditées par l'injep abordent cette même question depuis l'ouvrage collectif de Vinaixa (2000), l'expérimentation pour accueillir des « mutants » de Prémel (2005), comme celle conduite par de Linarès (2007), mentionnent la même désaffection des jeunes et des tentatives locales pour déformaliser le mode d'organisation et prendre en compte l'avis des jeunes sans renier des visées morales et éducatives à propos des pratiques numériques et agiter le même épouvantail de la « violence » des jeunes. En dernier lieu, et plus récemment, la Caisse Nationale d'Allocations Familiales (cnaf) a conduit plusieurs expérimentations (Ciosi et Jarvin 2012) et leur évaluation en interrogeant près de 1 000 jeunes (Céroux 2014 ; Céroux et Crépin 2011, 2012 ; Crépin 2010 ; Crépin et Céroux 2013) pour « construire avec » eux une offre de loisirs adaptée qui conviennent aussi à leurs parents. En particulier, on retient la faveur donné aux « relations sociales entre pairs » et le souhait d'un « encadrement invisible » ou « souple et bienveillant » (Céroux 2014, p. 110-111) mais aussi la « grande disponibilité » de la part des animatrices afin d'aller à la rencontre et « gagner la confiance des jeunes » (Céroux 2014, p. 114-115) ; posture que l'on retrouve comme « condition de l'implication » des jeunes pour Ciosi (2014).

Depuis l'opération des « mille clubs » initiée dans les années 1960 (Besse 2014, p. 50-51) consistant à distribuer des micro-équipements en kits à construire et à aménager par des regroupements de jeunes, jusqu'aux derniers aménagements réglementaires [40] de l'accueil de jeunes en 2006, en passant par les tentatives de fédérations – les « *clubs* » pour la lde ou le « *Hub Léo* » pour la Fédération Léo Lagrange (fll) –, on saisit un processus de déformalisation [41] des formes animatives usuelles d'un centre de loisirs ou d'un séjour de vacances.

Si on peut ironiser du fait que « de nombreux éducateurs se plai[gnent] de cette autonomie croissante des jeunes » (Augustin et Ion 2017, p. 165) alors que leurs organisations ou des dispositifs visent justement celle-ci, ce serait occulter une partie du paradoxe qu'explique Zaffran (2010). Les paniques morales cristallisées contre les pratiques juvéniles numériques (Buckingham 2000, 2010), qu'avait soulevée la télévision en son temps (Buckingham 2009 ; Meyrowitz 1995), et soutenues par une rhétorique de la montée de l'invidivualisme [42], justifient la nécessité éducative de loisirs « organisés » et « collectifs » et la désaffection des jeunes ne devient plus qu'une preuve supplémentaire de leur supposé désinvestissement. En d'autres termes, les épreuves de l'« éducation buissonnière » (Barrère 2011) que traversent les jeunes

40. Contrairement à d'autres accem, il concerne des enfants de plus de 14 ans et peut accueillir de sept à 40 mineurs pour un·e seul·e référent·e dans des conditions horaires ou de fréquentation assouplies.

41. Sur de nombreux points, on pourrait analyser les arrangements des bibliothèques (Burgos et al. 2003 ; Repaire et Touitou 2010 ; Roselli 2014) ou des musées (Nouvellon et Jonchery 2014 ; Timbart 2013) pour accueillir ce « public » atypique dont certains n'hésitent pas à « ludifier » leurs parcours (Balloffet 2017 ; Devriendt 2015).

42. Ce même argument était déjà utilisé par Guérin-Desjardins (1943, p. 12) pour soutenir son « éducation par la récréation » avec la « possibilité d'éveiller les sentiments altruistes et le "sens social", dont on dit que les jeunes Français hyper-individualistes ont un si grand besoin ».

sont moins perçues qu'elles n'interrogent et inquiètent les parents (Barrère 2015) et les professionnel·le·s (Barrère 2013a, 2014). Mais à défaut d'un « public », l'œuvre éducative ne peut se réaliser et, bon gré mal gré, des concessions sont effectuées afin de capter les jeunes. C'est en ce sens que l'on qualifie ces arrangements de difformes, tiraillés entre une configuration éducative et loisive reposant sur un équilibre instable.

Pour finir, la théorisation des formes animatives d'un ACCEM s'étend sans difficultés à l'appréhension du loisir des jeunes. Comme d'autres sphères sociales, il est pris dans la zone d'influence de la forme scolaire et s'en trouve – plus ou moins – formalisé « éducativement » en dispensant des contenus – plus ou moins – académiques et organisés selon un contexte – plus ou moins – collectivisé. Qui plus est, cette difformité mise à jour n'est pas réservée au cas des jeunes et s'applique aussi au loisir des enfants avec une différence notable : contrairement aux jeunes, les enfants constituent un « *public captif* ».

9.3.2 Un « semi-loisir » semi-formalisé

Avant de présenter l'origine du titre de cette dernière section, je m'arrête quelques instants sur le chapitre de Persine (2000) qui présente une réflexion sur le loisir des enfants à partir d'avis recueillis de leurs parents à propos du CLSH lors d'un colloque consacré à l'œuvre de Joffre Dumazedier (A.-M. Green 2000). En confrontant la définition canonique du loisir que ce dernier proposait (Dumazedier 1962), Persine (2000) en montre les limites opératoires et appelle des clarifications de l'auteur ainsi que des recherches prenant en compte le point de vue des enfants. Même si la contribution exploratoire présente des faiblesses, l'intérêt réside dans la retranscription de la discussion qui a suivie (Persine 2000, p. 153-160) avec le public dont des animatrices et des directrices, partie prenante du monde de l'animation, ou des chercheur·e·s. Passées les anecdotes d'un père dont le fils « faisait la grève de la faim car il ne voulait pas aller au centre de loisirs » ou d'une étudiante critiquant « ce à quoi nous poussent les directeurs », une directrice « d'un centre de mouvement d'éducation populaire » tient à affirmer que la « notion de choix était fondamentale » pour elle, même si elle concède « qu'il faudrait étudier plusieurs structures ». En dernier, Dumazedier suppose, pour différencier le loisir adulte de celui des enfants, que le loisir nécessite « un être réalisé qui a l'autonomie de ses choix » et considère « normal que les centres de loisirs soient un petit peu des alliés de l'école et de l'autorité familiale » et qu'ils ne soient pas un « vrai loisir » dans la mesure où il « est un acte que les éducateurs imposent » (Persine 2000, p. 159).

Plusieurs fois citée, l'intervention de Bonnafont (1999, p. 108) – peu élogieuse comparée aux autres – lors d'un colloque organisé par l'INJEP et la JPA afin de promouvoir les « atouts » des ACCEM, prolonge la discussion précédente. Pour envisager le « CLSH de l'an 2000 », il questionne sans ambages : « 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 ? ». Puis, il double sa critique d'une proposition, atypique, de différencier les actuels « centres de loisirs éducatifs » et imaginer des « centres de loisirs récréatifs » qui permettraient de « prendre le temps » et « donner à jouer » (Bonnafont 1999, p. 111). Pour ce faire, il s'appuie sur le point de vue des enfants qu'il avait interrogé lors de son enquête précédente (Bonnafont 1992, p. 33). Brièvement, « seuls 31 % des enfants en CV et 12 % des enfants en CLSH sont enthousiasmés par l'organisation de leur vie quotidienne » et le tableau suivant détaille les griefs (voir tableau 9.1 page suivante).

D'un côté, on tient à souligner la constance de ces avis à travers plusieurs enquêtes ou

Avis exprimés (en %)	CV	CLSH
Le manque de liberté d'action	60	85
Les horaires trop « scolaires »	58	66
Les repas trop bruyants et pas sympa	45	56
Le manque de confort	38	5
Le non-respect dû à eux-mêmes ou leurs affaires personnelles	30	42
Les sanctions corporelles	15	12

TABLEAU 9.1 – « Reproches » des enfants recueillis par BONNAFONT (1992)

sondages [43] et plusieurs décennies. En accord avec les attentes rapportées par SEGRÉ (1981, p. 109-113), les résultats de l'enquête publiée par l'IFOREP (1985, p. 68-69) sont sans ambiguïtés :

> 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 informelle, et d'avoir plus de temps pour des occupations personnelles.

Enfin, les enfants préfèrent « jouer avec leurs copains habituels » plutôt qu'avec ceux rencontrés.

En adéquation avec les considérations précédentes, les points de vue des enfants et des jeunes interrogés par RUBI (2009) dans la région bordelaise résonnent avec les considérations précédentes et les questionnaires passés par le CRÉDOC (HATCHUEL et KOWALSKI 1999) ou les FRANCAS (1999). Dans le premier cas, on apprend que les enfants souhaitent passer plus de temps avec leurs copains et leurs copines pour deux tiers d'entre eux, « pouvoir faire des activités non encadrées » et « avoir plus de temps pour soi » pour près de la majorité tandis que « faire des activités encadrées » compte pour 15 % des enfants. Focalisé sur le CLSH, le deuxième sondage donne des résultats sans concession à partir des réponses de 652 enfants âgés de 8 à 14 ans. L'idée de « temps libre » est d'abord associée à « jouer ou se retrouver avec les copains » (91 %) suivi de « regarder la télé, faire des jeux vidéo » (90 %) et quelques places plus loin, « rester à la maison » (58 %) dépasse encore la venue au centre de loisirs (57 %) quand 36 % refusent l'association. Parmi leurs pratiques de loisir indiquées, « aller au centre de loisirs » est la proposition qui recueille le plus de réponses « jamais » tandis que ce n'est une pratique souhaitée que par 6 % des enfants. En retenant celles et ceux qui fréquentent un CLSH globalement satisfait·e·s, les critiques concernent l'obligation de le fréquenter (32 %), l'absence de leurs relations affinitaires (25 %) et la similarité à l'école (18 %). Concernant des améliorations éventuelles, les propositions concernent tant les contenus avec de « nouvelles activités » comme le contexte (horaires, équipements). Enfin, à mesure que l'âge augmente, la fréquentation diminue de 42 % à 24 % et prépare ainsi la désaffection des accueils dédiés aux jeunes.

43. En particulier, de l'OVLEJ (MONFORTE 2003, 2006b, 2008) ou de la CNAF (MONFORTE 2013, 2016a ; F. POTIER, SICSIC et KAUFMANN 2004) et, pour viser l'exhaustivité, il conviendrait de consulter les sondages commandités par des organisations, dont la JPA, que mentionne HOUSSAYE (1991, chapitre 1) ou celles listées par VALLAS et VINAIXA (1999, p. 126-128).

Si ce n'était pas suffisamment explicite, on tient à souligner que les récriminations comme les souhaits des enfants – documentés depuis de nombreuses années – s'attachent aux dimensions spatiales, temporelles et relationnelles d'une configuration sociale moins formalisée « éducativement ». Pour résumer, par les contraintes qui s'imposent aux enfants, leur loisir ne peut être entier, c'est un « semi-loisir » comme le souligne Persine (2000, p. 134) avec la réponse d'une personne, « un loisir sans être un loisir ».

D'un autre point de vue, l'analyse synthétique par les Francas (1999) est significative : « On pourrait en déduire que les enfants ont une approche du temps libre plus restrictive que nous les éducateurs. » C'est ce que confirment les travaux de Constans et Gardair (2011, 2018) et Gardair et Constans (2011) à propos des représentations sociales du loisir des enfants des animatrices et leurs divergences, partielles, du point de vue des enfants (Constans et Gardair 2014, 2018). En relation avec les propos précédents, elles montrent notamment comment la question du jeu n'est pas ou peu investie par les animatrices dont les niveaux de formation sont peu élevés et valorisent d'autant plus une dimension éducative auprès des enfants tandis que les jeunes se voient accorder une plus grande place à la détente et aux relations entre pairs. Avec des conclusions semblables, l'analyse des discours et des représentations du loisir parmi les organismes et les structures accueillant des enfants pendant leur loisir de Roucous et Adam (2011, 2016) explorent la « tension entre une dimension de loisir et une dimension éducative ». Or, et d'une manière « très largement partagée », les entretiens témoignent d'une « occultation » de la première quand la seconde est un « impératif impérieux ». En pratique, cette configuration ou cette formalisation éducative devient incompatible avec le dimension de loisir (Roucous et Adam 2016, p. 68-69) en liens avec une « référence difficile » à l'éducation populaire.

En somme, on adopte cette notion de semi-loisir pour qualifier le cas des enfants ou des jeunes. En plus, celle-ci se complète avec la notion d'éducation « semi-formelle » empruntée à Nocon et Cole (2006) et, avec une variation sémantique, à Brossard (2001). Associées, ces deux notions illustrent les spécificités du loisir des enfants – et des jeunes – en tant que pratiques et cadre en tension selon des logiques et des configurations opposées. De la même façon qu'on discute de la ludicité d'une forme ludique pédagogisée, on peut se demander si ce semi-loisir semi-formalisé « éducativement » est encore un loisir. Par exemple, Bru (1988) interroge « la pédagogie ou antipédagogie du loisir » pour concevoir une « pédagogie des loisirs » qui serait « souple et dynamique » et autoriserait de nombreux « choix » même si les premiers travaux de Chick et J. M. Roberts (1989) concernant l'engagement dans des pratiques de loisirs sont moins encourageants. Avant de poursuivre cette discussion dans la prochaine partie avec le cas de Lantana, on effectue une dernière synthèse.

Interlude

Tulipe jour 16

10h38. J'expose aussi le point de départ de mes interrogations en reprenant l'exemple de Messal et de l'épervier fait en activité ou durant le temps libre… Marina me donne l'exemple de « *Malo et Giacomo qui sont toujours aux Lego* » et qu'ils « *n'ont pas réussi à accrocher* ». Elle fait des liens avec des « *apprentissages possibles* » mais surtout, elle demande « *à quoi on sert sinon ?* »

Pour reprendre le point de départ de l'enquête, le questionnement de Marina quant à sa fonction d'animatrice résume la difficulté à faire cohabiter une logique de découverte, impliquant des apprentissages, dans le cadre des « *activités* » auxquelles les animatrices tentent

d'intéresser les enfants. Dans le même sens, j'avais partagé une discussion proche avec la directrice de Messal qui s'interrogeait à propos des enfants « *qui font toujours la même chose* » et qui ne quittaient pas une salle dédiée à des jeux de construction et aux voitures miniatures (Besse-Patin 2012a, p. 90). Pour aller plus loin, il semble que le « désinvestissement » des animatrices de leur « fonction », pour reprendre les termes de Houssaye (1995a, p. 128), est indissociable du cadre et de sa configuration où elles opèrent. À quoi servent-elles quand les enfants jouent sans elles et sans participer à leurs « *activités* » ? et par extension, à quoi sert le centre de loisirs ?

Comme l'avance Brougère (2007, p. 10), « le loisir de l'enfant se déploie volontiers dans le semi-formel, la mise en place de formes éducatives autres que [...] scolaire, mais parfois sous influence de la forme scolaire ». Cette partie s'est attachée à explorer la « complexité du spectre du *continuum* entre formel et informel » des formes éducatives et comment elles s'articulent et modifient des formes animatives et, de ce fait, affectent les formes ludiques. Comme le montrent les terrains observés ou le cas du loisir des jeunes, les « tensions » notées par Brougère (2007, p. 10) au sein du loisir comme un « espace de formalisation » sont liées à cette formalisation éducative – voire à une scolarisation – qui transforme profondément le loisir des enfants dont leurs pratiques ludiques (Roucous 2007b).

D'un côté, une forme loisive faiblement formalisée « éducativement » – au niveau des contenus proposés ou du contexte – assure une jouabilité élevée dans une configuration hospitalière au jeu. Les pratiques ludiques enfantines se développent conformément à leurs cultures ludiques de pairs. Cependant, cette forme génère une épreuve pour les animatrices qui peuvent difficilement effectuer leur « vrai boulot » sauf à transformer leurs pratiques. D'un autre côté, une forme éducative du contexte comme des contenus programmés est une configuration qui sert la fabrication du cadre des « *activités* » et soutient la logique de découverte collective en même temps qu'elle dessert l'adoption d'une attitude ludique par sa faible jouabilité. L'infélicité probable de la rencontre ou l'échec de la création du *fun* espéré, engendre une autre épreuve pour les animatrices. En bref, les « tensions » évoquées ci-dessus sont dues à ces épreuves inévitables, dans un cas comme dans l'autre.

Et au-delà des pratiques animatives et des difficultés associées qu'appellent chacune des configurations, l'aperçu quantitatif confirme – pour une grande part – l'analyse de Houssaye (1998) alors qu'une majorité des accem se conforme à une mise en forme éducative plus ou moins scolarisée. Si elles sont encore une forme animative, sont-elles une forme de loisir ? Toujours est-il que ce sont encore des centres de loisirs ou des séjours de vacances. En paraphrasant l'épitaphe introductif de Becker (2006d), on peut dire que certains accem peuvent ressembler à des écoles, d'autres au loisir, tandis que d'autres encore ressemblent effectivement à des accem ordinaires. En ce sens, on avance que la variation ordinaire des formes animatives est plus souvent éducative que l'exceptionnelle variation loisive.

Néanmoins, les avis persistants des enfants ou la désaffection immuable des jeunes nous renseignent sur des arrangements, plus ou moins difformes, pour intégrer une moindre formalisation voire envisager une déformalisation ponctuelle et délimitée. Mais cette transformation se révèle pour le moins fragile tant la configuration hybride constituée à partir des traits caractéristiques d'une forme éducative tout en intégrant des éléments d'une configuration loisive paraît incompatible. Comment tenir à la fois le loisir et l'éducation ? Associer l'informalité de l'un avec le formalisme de l'autre ? Dans une même situation rassemblant ses participant·e·s ratifié·e·s, en engageant des pratiques inscrites dans une organisation ajustée ? Le dilemme semble insoluble. Pourtant, c'est bien cette perspective incongrue – au sens littéral – que

tentent de résoudre les animatrices au quotidien afin de réaliser leur « vrai boulot ». Elles organisent des « *activités* » nécessitant une configuration éducative tout en ménageant, plus ou moins, une place et du temps à des séquences formalisées selon une configuration loisive, un « *temps libre* » pour des « *jeux libres* ». Et dorénavant, on comprend mieux que cet enchevêtrement de cadres est susceptible de générer des incompréhensions – ou des « erreurs de cadrage » – pour les jeunes animatrices comme en témoigne la scène introductive de Corentin (voir page 1). La boucle serait ainsi bouclée en accord avec Roucous et Adam (2011, p. 8), la « perspective éducative est, par certains aspects, précisément incompatible avec le loisir ».

À l'issue de ce chapitre récapitulatif et de cette troisième partie, peut-on poursuivre l'analyse ? Si on s'en tient à l'objectif de la pensée par cas qui « est d'identifier des configurations de mécanismes et de spécifier les conditions dans lesquelles des processus sont susceptibles de se produire » (Hamidi 2012, p. 93), les deux parties précédentes décrivent des processus de formalisation – pédagogisation-ludification et collectivisation-individualisation – et les configurations dans lesquelles ils interviennent comme leurs incidences sur les pratiques sociales. Mais avant de conclure cette enquête, on se propose de plonger dans ce dilemme incongru et de montrer dans la prochaine partie comment il explique la persistance historique et quantitative du « modèle colonial » (Houssaye 1989) malgré les nombreux appels récurrents à « l'innovation » et au « changement », injonction florissante dans le monde de l'éducation depuis les années 1960 (Cros 1997). Autrement dit, on intègre la dimension historique [44] de l'*extended case method* de Burawoy (1998, 2007) afin d'étendre plus avant les théorisations grâce à un cas peu étudié jusqu'ici.

44. Perspectives méthodologiques que l'on retrouve avec les précautions d'usage que j'ai tenté de suivre chez Lomba et Mazaud (2004) et dans un ouvrage remarquable de Arborio, Cohen et al. (2007) à travers, notamment, les contributions de Chapoulie (2007), Masson et Suteau (2007) et Peneff (2007).

Quatrième partie

Formes ludiques entre loisir et éducation

Chapitre 10

Les ambiguïtés du « *loisir éducatif* »

> Le jeu apparaît dans quasiment tous les discours et se révèle comme une sorte de phare qui guide les professionnels et qui permet d'éclairer le croisement de ces deux intentions que sont le loisir et l'éducation.
>
> Roucous et Adam (2011, p. 82)

> Quoi de plus informel du point de vue éducatif que le loisir, et pourtant, tout particulièrement quand il s'agit des enfants, les tensions existent également.
>
> Brougère (2007, p. 10)

Figure 10.1 – Image tirée de la campagne « *100 %#COLO* » lancée en 2017

« *Partir en colo, c'est apprendre en s'amusant* ». En guise d'introduction, cette épitaphe tirée de la campagne de communication promotionnelle des séjours de vacances avant l'été 2017 donne un premier aperçu du propos de ce chapitre. Ce slogan illustre parfaitement la réunion disjointe des jeux et de la (logique de) découverte qui agrémente aussi les jouets et jeux dits

« *ludo-éducatifs* [1] » (Brougère 2003a). On peut même remonter jusqu'à la présentation ministérielle d'un ACCEM censé offrir « *l'occasion de pratiquer plusieurs activités de loisirs éducatifs et de détente* [2] », où le repos – souvent associé au loisir – cohabite avec des pratiques éducatives – associées aux « *activités* ». Dans le même sens, de nombreux organismes se raccrochent encore et promeuvent toujours l'expression émique consacrée de « *loisir éducatif* » à travers leurs projets éducatifs et pédagogiques que ce soit les « *séjours éducatifs* » de la LDE, les « *vacances et loisirs éducatifs* » de la Fédération des Aroéven (FOEVEN), le « *centre de loisirs éducatif* » des FRANCAS. En bref, c'est une association sémantique présente dans les publications de nombreux organismes (associations, collectivités, comités d'entreprise) qui gèrent des ACCEM.

Cette prévalence conforte les analyses de Mollo-Bouvier (1991b, p. 303) pour qui « [l]es institutions de loisirs, appuyées par les pouvoirs publics, ont diffusé une image positive, valorisante, des loisirs éducatifs qui ne prennent plus le risque d'être considérés comme du temps perdu. » Qui plus est, cette valorisation est une forme de rentabilisation quand cet investissement éducatif transforme les vacances des enfants qui « devraient ainsi magiquement rompre avec les rythmes et les activités scolaires » tout en assurant « à travers des activités récréatives, des compétences et des qualités sociales transférables dans le domaine pédagogique » (Mollo-Bouvier 1994a, p. 82). En période de récession économique et de baisse des effectifs à la fin des années 1980, Mollo-Bouvier (1994c, p. 88) demande si « économie et éducation [sont] compatibles ? » et s'il n'y aurait pas une tentation de « se rapprocher des formes de loisirs de consommation proposés par le secteur marchand » au regard de la « diversité » d'une offre qui n'a cessé de s'adapter à une économie de marché. Si on laisse le soin à d'autres travaux (Rousseau 2000, 2001 ; Lebon 2005, chapitre 8) de montrer l'actualité de la marchandisation éducative des séjours ou des accueils, on rappelle qu'elle trouve des clients auprès des familles – différentiables socialement – comme le soulignait déjà Haicault (1995) ou G. Vincent, Lahire et Thin (1994, p. 41 sq.) voire S. Vincent (2000, 2001) à propos des usages des jouets. De la même façon, la partie de l'enquête de Octobre (2004, chapitre 1) auprès des parents, en France [3], montre leurs stratégies éducatives et la « rentabilité scolaire », toujours différenciées socialement, espérée à travers les pratiques de loisir de leurs enfants.

Près de vingt ans après les travaux de Mollo-Bouvier (1994a), l'enquête de Roucous et Adam (2011) montre que ce « *loisir éducatif* » tient encore une position prépondérante dans les discours des professionnel·le·s et des responsables d'institutions de loisir adressés aux enfants et leurs parents. D'ailleurs, selon Roucous et Adam (2016, p. 68), « l'appellation

1. Lors d'une ancienne campagne en 2013, « *Les colos, c'est bon pour grandir* » (lien), le ministère de tutelle, associé à la JPA, y valorisait, entre autres, la possibilité de « *participer à des jeux ludo-éducatifs* ».

2. D'autres éléments sont disponibles ici : lien.

3. Pour d'autre pays, un rapport belge (Manni 2004) ou l'enquête genevoise des budgets-temps d'enfants scolarisés de Lieberherr et Ducrey (2006) donne un autre aperçu des contraintes temporelles pesant sur les pratiques des enfants avec le rôle « pivot » du temps scolaire et l'augmentation d'activités organisées – ou institutionnalisées – en dehors du domicile. Aux États-Unis, les travaux soulignent des évolutions semblables de la répartition temporelle des pratiques enfantines et le poids croissant des « activités encadrées » (Hofferth 2009 ; Hofferth et Sandberg 2001a,b ; Sandberg et Hofferth 2001). Plus largement, suite à une enquête internationale, Qvortrup (1991, p. 29) indique que la majorité des enfants des 16 pays industrialisés étudiés participent à au moins une « activité organisée » ou plus sans que la participation soit toujours volontaire. Liées à des transformations sociales profondes (scolarisation, urbanisation, féminisation de l'emploi), cet accroissement des activités dites « organisées » est relevé par plusieurs travaux qui dénotent une « curricularisation » des pratiques et la standardisation des temporalités enfantines (P. A. Adler et P. Adler 1994 ; Ennew 1994 ; Näsman 1994 ; Phádraig 1994). Sans rentrer dans le débat de la « disparition » du « jeu libre » (à l'extérieur) (Louv 2008 ; Singer et al. 2009), les synthèses de Frønes (2009) et Corsaro (2015, p. 37 sqq.) invitent à quelques nuances.

de “loisirs éducatifs” apparaît davantage comme un vocable d'usage mécaniquement voire idéologiquement construit que le fruit d'une articulation conceptuellement ou pragmatiquement élaborée entre loisir et éducation ». Ceci étant posé, ce bref aperçu retrace utilement le contexte, plus large, dans lequel s'insèrent les pratiques animatives qui intéressent cette thèse. Et pour sa part, ce chapitre s'appuie sur les ambiguïtés discursives relevées *supra* pour analyser les ambivalences « en pratique » auxquelles se confrontent les animatrices qui encadrent ce « *loisir éducatif* ».

Lantana jour 3	12h49. Morgane demande aux garçons de sa table s'ils se sont « *réveillés seuls ou s'ils ont été réveillés* » ce matin. « *C'est le réveil… – Pour quoi le réveil ? C'est les vacances ! – Ben pour les activités* » répondent Matthieu et Boris, ce qui étonne un peu Morgane.
jour 8	16h55. Elsa continue ses interrogations avec d'autres jeunes qui arrivent dans le hall : « *C'est pas rigolo de rester assis là. Ce n'est pas une colo ça !* » […] Sur son téléphone, Cornélius regarde les tutos que Roman a réalisé à propos de « *tricks* » de *Minecraft* sur sa chaîne YouTube dont la fabrication d'un trampoline. Alex scrute le clan d'Arsène sur *CoC*, Émile est aussi connecté et il participe aux échanges stratégiques sur le placement des défenses.

Pas abordé jusqu'à présent, ce chapitre investit largement le cas de Lantana. Le deuxième jour lors du repas, l'usage d'un réveil par les garçons interrogés étonne Morgane alors qu'il est jugé utile afin de prendre part aux « *activités* » du séjour. La deuxième scène, l'animatrice critique et regrette l'usage des téléphones portables par le groupe de garçons réuni autour de Clash of Clans (coc). Dans les deux cas, c'est une même représentation des « vacances en colo » qui diffère. D'un côté, la directrice considère qu'il est possible de favoriser la « détente » et le « repos » à côté des « *activités* » prévues tandis que, d'un autre côté, l'animatrice préférerait freiner les pratiques numériques des garçons et soutenir leur participation à ces mêmes « *activités* ». Ce paradoxe apparent, ou cette tension entre loisir et éducation, est évidemment présent sur les autres terrains observés, parfois subrepticement, mais il est autrement mis en valeur à Lantana de par sa configuration atypique s'écartant du « modèle colonial » avec les traits d'une configuration éducative *et* loisive.

Comment tenir ensemble une configuration qui soit à la fois éducative *et* loisive, c'est-à-dire une formalisation plus ou moins collectivisée *et* individualisée ? Telle est la question qui a clôturée la troisième partie en supposant une incompatibilité indépassable et que cette dernière partie explore. La première section plonge directement dans ces ambivalences en s'intéressant moins au jeu qu'à deux autres dispositifs habituels qu'utilisent les pratiques animatives : le conseil et le projet. Largement représentés dans le monde de l'animation – ou scolaire –, ces deux objets donnent à voir une variété de pratiques sous une même étiquette qui n'est pas sans rappeler les variations des formes ludiques derrière le terme « jeu ». Que ce soit le dispositif du conseil pour consulter les avis des jeunes ou celui du projet pour déléguer l'organisation d'« *activités* », la main invisibilisée des animatrices n'est jamais trop éloignée afin de reprendre le cours d'action selon leurs perspectives (Becker, Geer et al. 1961, chapitre 3 ; Sharp et A. Green 1975, chapitre 5).

Dans un contexte problématique où les animatrices et les jeunes partagent – ou sont censés partager – un pouvoir de définition des situations, la deuxième section explore plus en détail les « stratégies » déployées durant les négociations qui ne manquent pas de survenir. Si celles-ci sont déjà présentes et utilisées ponctuellement sur les autres terrains, elles sont autrement repérables dans le cas de Lantana. Orientées vers la perspective du « vrai boulot »,

les animatrices défendent la logique de la découverte collective mais elles se confrontent à une configuration qui autorise les jeunes à suivre leurs perspectives. En d'autres termes, elles doivent adopter et alterner deux types de position, le côtoiement aperçu à Pralognan ou à Courcelles et le face-à-face (pédagogique) observé à Gardenia et à Sciences & Loisirs, et se confrontent à de nombreuses difficultés, malgré les arrangements des directrices, voire s'exposent à une folie situationnelle.

Enfin la dernière section répond à l'interrogation première du chapitre grâce au cas de Lantana et justifie, en quelque sorte, le « modèle colonial » dont la persistance et la prédominance révèle une valeur pragmatique à l'usage. Il est la configuration qui évite ce paradoxe en ménageant une cohabitation exclusive entre le loisir et l'éducation.

10.1 L'ambivalence en pratique

Lantana jour 2

21h58. Plus personne au *Mölkky*, et sans Alice. Il reste les quilles sur le sol. Dans le réfectoire, avec Elsa, la partie de *Tabou* oppose deux équipes : Valentin, Alex, Émile contre Boris et Matthieu accompagnés d'Elsa et Zack regarde. Morgane donne de l'aide en passant et cela permet une victoire rapide. L'équipe perdante râle… Forcément ! Sans être totalement « *mauvaise joueuse* ». 22h00. Après un œil sur le téléphone, Elsa suppose qu'ils « *commencent à être fatigués… – Non !* » répondent plusieurs et Zack pose le « *droit d'aller se coucher à 23h30* ». Raté, « *c'est 23h, elle a aussi fait la visite* ». Elle leur conseille « *d'aller se coucher* » mais ils demandent s'ils « *peuvent aller faire le même jeu en salle éveil* ». Silence. Elle ne « *voit pas de souci* » après sa longue hésitation. Les garçons lui demandent si elle peut venir « *jouer avec eux* ».

À l'heure prévue annonçant la fin de la « *veillée* » le premier soir, les parties de jeu dirigées par les animatrices se terminent. La réprobation de l'équipe perdante donne une certaine valeur à la victoire et signale l'engagement des participants. Qui plus est, leur demande pour jouer ce qui s'apparente à une revanche, avec Elsa, témoigne de la félicité rencontrée pendant la partie. Néanmoins, les réactions de l'animatrice ne sont pas sans équivoque. Si habituellement – dans le « modèle colonial » – le « *coucher* » succède à la « *veillée* » et répartit tous les enfants dans leur chambre, le mode d'organisation de Lantana autorise les jeunes à accéder à une salle et circuler entre les bâtiments ou les chambres. De ce fait, et au-delà de la tentative pour décaler l'horaire, rien n'empêche de poursuivre la « *veillée* » qui n'en est plus une avec le même jeu qui n'est plus animé.

Que se passe-t-il ensuite ? Les garçons rejoignent la salle pour y lire des bd pendant que l'animatrice s'enquiert de la possibilité de prendre une douche auprès de la directrice (22h03). Autrement dit, et implicitement, une distinction s'avère toujours présente entre les « *jeux dirigés* » et les jeux initiés par les enfants. Cette distinction s'en trouve renforcée par une distribution alternée des engagements dès lors que l'animatrice, ayant terminé sa séquence, estime pouvoir prendre sa « *pause* ». L'incongruité de cette situation est directement liée à sa configuration alors que, probablement, il n'y aurait pas eu de place à une quelconque hésitation à Tulipe ou à Gardenia. À défaut de l'infirmer, plusieurs occasions autour de « *jeux dirigés* » – un *Épervier* (jour 5, 15h09) et un *Béret* (15h19), des « *Olympiades* » (jour 7, 14h50) comme un *Dixit* (jour 5, 21h17) – soutiennent cette ambivalence récurrente.

Lantana jour 2	10h50. Pour la veillée, SIMON aborde la régulation du coucher et le « *retour au calme* » dont ELSA tient à parler. MORGANE se demande si ce sera « *temps libre… euh, jeux libres ou jeux de société* ». Une légère hésitation. Une discussion suit sur le choix et le passage d'informations entre les « *affiches* » et le « *collectif* ».
jour 6	14h38. Zack passe dans le bureau et demande « *c'est quoi les activités ?* » et ELSA lui répond les trois possibilités : « *Fais ta life, baignade… mais bon vu le temps… et pizza* ». Intrigué, « *c'est quoi 'fais ta life' ? Là où on fait ce qu'on veut ? – Ben si tu veux faire la sieste, jouer au ping-pong avec les potes…* » Il choisit finalement « *pizza* » et se retrouve inscrit sur le tableau.

L'ambivalence se confirme à travers ces deux situations qui concernent les séquences du mode d'organisation. La première est la seule expression du « *temps libre* » par les directrices durant tout le séjour. Suivant cette logique, on remarque son absence des affiches présentant la « *journée-type* » (jour 1, 21h42). Pour autant, c'est un terme qui reste employé par les jeunes (jour 3, 16h52 ; jour 4, 17h08) ou les animatrices (jour 2, 10h26 ; jour 3, 13h07). La deuxième scène met en avant l'apparition d'une « *activité* » au cours du séjour : l'« *activité 'fais ta life'* » présentée lors d'une réunion (jour 5, 00h26). La présentation laisse entendre un « *temps libre* » qui n'en porte pas l'appellation mais celui-ci côtoie dans la même séquence d'autres « *activités* » préparées par les animatrices. Cet arrangement organisationnel initié par les directrices qui explicitent lors d'une réunion « *comment amener les choses, les lancer* » (jour 6, 00h36) n'a pas eu les effets escomptés afin que les animatrices soient plus présentes – ou moins absentes – pendant les « *temps morts* » (jour 3, 20h14), abordés *infra*.

Ainsi, des situations dévoilent des décalages, comparables à ceux observés à Courcelles ou à Pralognan, entre les attentes de la direction et le mode d'organisation établi puis les pratiques animatives dès le premier goûter collectif malgré les directives (Lantana, jour 2, 10h16). Si cela demanderait beaucoup de place de considérer le cas des « *activités* » qui restent intégrées à des séquences délimitées malgré la poursuite des engagements des jeunes – notamment autour du bricolage d'un bateau (jour 3, 14h01) ou des fusées à eau (jour 5, 10h31) –, on retient le regret de la directrice devant « *des gamins qui jouent avec leur rythme* [et] *on est en incapacité à les suivre et à proposer des choses* » (jour 4, 23h42) qui, en réaction, les animatrices proposent un « *atelier rythme* » (jour 5, 10h24) pour faire découvrir de « *nouveaux* » rythmes qui se voit refusé par les jeunes (jour 6, 16h46). En d'autres termes, et pour reprendre les théorisations des parties précédentes, se mêlent dans une même situation deux distributions des engagements – alternée et continuée – ou, encore dit autrement, la configuration de cette situation n'est ni conforme au « modèle colonial » ou à une forme éducative ni à une forme loisive.

En reprenant la distinction conclusive de HOUSSAYE (1995a, p. 229) entre la position de « faire avec » fondée sur les « *activités* » et d'« être avec » centrée sur les relations (voir section 7.2.3 page 256), il semble que les animatrices de Lantana ont adopté une position centrée sur le « faire avec[4] » nécessitant une maîtrise des situations et de leur définition quand la configuration appelle une « disponibilité "relâchée" » (HOUSSAYE 1995a, p. 230). Pour autant, la permanence et la régularité des décalages laissent à penser qu'ils sont moins liés aux personnes impliquées qu'à cette configuration sociale et aux conditions situationnelles

4. Cette analyse traverse les autres expériences de HOUSSAYE (voir 1977, 2005a) et, sans le développer ici, un rapprochement est possible avec les modélisations qu'opère GILLET (1995, 1996, 1998) entre les figures de « l'animateur-technicien » centrée sur le « faire avec », « l'animateur-médiacteur » centrée sur l'« être avec » et celle de « l'animateur-militant ».

des interactions qu'elle engendre. Au lieu de reprendre des séquences ou des situations déjà analysées pour le montrer, les sections suivantes se centrent sur deux cas qui traversent les terrains tout étant observables dans le monde scolaire.

10.1.1 La réunion des conseils

Lantana jour 2

18h47. À l'intérieur de la salle, Alice, assise sur une chaise carnet en mains, demande explicitement « *aux filles* », assises dans les coussins à côté de trois garçons « *ce qu'elles veulent mettre le lendemain* » sachant qu'il « *fait beau* ». Elles proposent « *baignade ou bataille d'eau – Et en parallèle pour ceux qui veulent pas ? – Du vélo ?* » Elles semblent hésitantes. La proposition est retoquée parce que c'est « *compliqué pour les anims car ils peuvent pas être sur les deux en parallèle vis-à-vis des réglementations* ». Pour le matin, Alice demande de « *choisir des activités où les enfants peuvent rentrer au fur et à mesure quand ils se réveillent* » parmi celles notées sur des feuilles. « *Pâte fimo et déco chambre* » conseille Elsa qui reçoit une approbation silencieuse et une autre fille parle de pêche. « *Ça vous va si on propose ça ? Les garçons comme les filles, c'est bon ?* » insiste Alice. Les animatrices évoquent le « *système d'inscription* » au moment du repas sur un tableau afin qu'ils sachent « *où sont les enfants* ».

Dès le premier soir à Lantana, le « *labo* » se déroule sous l'égide d'une animatrice et réunit quelques jeunes – majoritairement des filles – pour envisager les « *activités* » à préparer et à organiser pour le lendemain voire planifier celles des prochains jours. Quel que soit son appellation, c'est un dispositif qui paraît incontournable alors qu'il apparaît sur plusieurs terrains observés (Pralognan, jour 2, 00h23 ; Gardenia, jour 7, 9h52 ; Tulipe, jour 5, 13h56) qui divergent pourtant par la formalisation plus ou moins structurée de leur configuration et l'étendue des sujets abordés. Entre le refus ou les conditions posées par Alice (Lantana, jour 2, 18h51 ; 18h53) ou les suggestions soutenues par Elsa (18h54) et la durée généralement expéditive (19h01) de la réunion, les sections explorent l'ambivalence qui pointe dans les propos des animatrices et s'observent aussi dans les autres terrains.

La considération des expressions des enfants

Lantana jour 3

16h17. Les conseils commencent en petits groupes. Après le rappel des règles, Zoé entame le « *petit conseil* » à propos du déroulement de la journée. Pour la pêche, Alex et Émile râlent à propos des vers de terre à chercher et le temps d'attente généré. Elijah proteste aussi. Il ne veut pas « *choisir entre Loups-Garous et Gamelle* ». « *On fait quoi du coup ? – On supprime et on fait un autre jour !* » suggère le garçon. Zoé réfute que « *c'est pas possible, car le planning est déjà fait* ».
16h20. Elijah reçoit un appel mais Zoé lui demande de « *raccrocher* », se justifiant qu'elle « *l'avait prévenu* ». Dommage pour « *le moment d'écoute et d'échange* » qu'elle voulait instaurer, elle souffle. Elle demande « *leur moment top et leur moment flop* » de la journée, « *chacun son tour* ».

Quotidiennement, au moment du goûter, les animatrices organisent le « *petit conseil* » en rassemblant des groupes d'enfants formés sur le moment ou liés aux « *activités* » précédentes. En résumé, Elsa présente qu'il « *sert à savoir comment ça va et ce que vous voulez faire* » (16h02). Pendant qu'une animatrice, ici Zoé, consigne les informations dans un cahier assigné, les enfants sont invités à s'exprimer, « *chacun leur tour* », sur deux sujets : leur avis concernant les événements depuis le précédent conseil – parfois en se centrant sur les « *activités* » (jour 3, 16h26) – et des « *propositions* » pour les prochaines « *activités* » qui sont ensuite discutées

lors du « *labo* » dont a eu un aperçu ci-dessus. Cette centration sur les « *activités* », comme à Sciences & Loisirs, et l'écartement d'éventuelles histoires relationnelles se comprend par la tenue d'une autre réunion, la « *commission* », convoquée « *si y a des soucis entre eux et d'autres propositions de fonctionnement* » (jour 2, 18h22).

Lantana jour 3

18h31. Ouverture du « *labo* » après l'arrivée de Simon. Alice prévient : « *On va faire comme hier : je vais vous lire les envies de tout le monde et on va choisir* ». Matthieu débarque…et « *oui, il sait que c'est le labo* » à la question de Simon. Alice égrène les propositions issus des « *petits conseils* » du jour et, sachant celles de la veille, elle répète : « *cabane, Macdo, Nutella…Lasergame* ». Et elle rajoute que « *ce sera plus tard pour les projets* », les écartant implicitement du choix pour le lendemain. Elle élude aussi la proposition de « *grasse mat'* » vu que « *c'est proposé tous les matins* ». En face, les jeunes filles et Matthieu sont silencieuses.

Tout aussi quotidien, le « *labo* » est une réunion où est réalisée la sélection des « *activités* » suivant le déroulement présenté par Alice. Au préalable, l'animatrice en charge de sa conduite a récupéré les « *fiches activités* » dans chacun des cahiers utilisés lors du « *petit conseil* » pour en établir une liste (18h11) voire confectionner un ensemble d'affichettes. À l'instar de la situation, l'animatrice opère une préselection rapide parmi les propositions et cela ne semble pas susciter de réactions chez les jeunes *a priori* volontaires pour y participer. Fortement invitées à y venir lors de la première session, les filles y ont régulièrement pris part même si certaines ont pu oublier de quoi il s'agissait (jour 4, 16h32) ou estimer qu'il ne servait « *à rien* » selon Leslie (18h25) tandis que la présence des garçons est perçue comme suspecte (jour 3, 18h31) et écartée (jour 2, 18h42) pour éviter des perturbations.

Retournements dé-favorables

Lantana jour 6

16h46. Dorénavant, ils discutent des « *activités* ». « *Faut innover à un moment, pas toujours la même chose* » rechigne Alice suite à leur proposition de « *city-foot* ». Donc, ils cherchent autre chose. Elijah propose un « *concours de balançoire* ». Nouveau refus. Ils continuent : « *chasse au trésor, Gamelle car c'est trop bien* ». « *Mais non, on l'a déjà fait ! Et un Mister X ?* » propose l'animatrice. Ils refusent. Nouvelle tentative avec un insistant : « *Vous êtes sûr ? Car vous vous déguisez tout le temps* ». Nouveau refus. Elijah détaille un « *défilé de mode et imagine les filles, des gars, des rôles…* » mais il est le seul dans « *son délire habillé classe* » dit-il en remontant le col de sa chemise. Alice propose un « *atelier rythme* » et Raphaël et Elijah commencent à frapper des pieds et des mains en syncopé : « *C'est quand ? – Quand tu veux.* » assure l'animatrice. Et elle rajoute « *pas que celui-ci car Elsa en connaît d'autres…* »

Lors d'un « *petit conseil* », cette scène illustre quelques stratégies employées par les animatrices afin d'orienter la sélection des « *activités* » tandis que les jeunes, majoritairement des garçons, sont prompts à défendre leur point de vue. Comme lors des occasions précédentes, Alice justifie ses refus au nom de la logique de découverte et, de ce fait, il n'est pas envisageable de « *rejouer* » aux mêmes jeux ou de refaire les mêmes « *activités* » (jour 4, 18h43) (voir section 8.1.1 page 264). En retour, les propositions uniques et fermées de l'animatrice se voient aussi opposer un refus malgré son insistance. Par exemple, le *Mister X* est une proposition récurrente malgré un passage forcé qui s'est transformé en un « *échec* » (jour 5, 00h28). Ces tentatives d'orientation plus ou moins dirigées peuvent se doubler d'une rétention d'information ou d'une imprécision notoire (jour 3, 18h37 ; jour 4, 19h27) malgré les consignes de la direction de « *prendre le temps de les expliciter* » (23h53) qui complète la sélection déjà réalisée.

Lantana jour 2

18h51. Pour l'après-midi. « *Tir à l'arc et pétanque* » sont proposés par les jeunes présents. Et Alice mentionne de la « *sarbacane* » puisque « *ça sera gratuit et y en a pas à acheter* » confie l'animatrice à sa collègue, Elsa. « *Vous êtes d'accord ?* » Elles opinent, sans un mot.
18h53. Pour le soir et la « *veillée* », c'est le même topo. Alice avance qu'il « *y aura un Loups-Garous* ». Qui l'a proposé ? Je n'ai pas entendu. Et elle leur demande « *pour ceux qui aiment pas ? – Un Casino ?* » tente une jeune fille. Alice refuse parce que « *ça serait bien que tout le monde soit là mais aussi que les animateurs soient prévenus* », cela leur « *demande de la préparation* ».

Dans cette scène, on retrouve d'autres façons de s'arranger avec les propositions. Cette fois-ci, le tir à l'arc proposé lors d'un « *petit conseil* » se transforme en sarbacane pour des raisons pratiques et logistiques. On notera que la question fermée n'attendant qu'une confirmation reçoit une approbation silencieuse. D'ailleurs, certains ont remarqué la différence « *faux tir à l'arc et le vrai, qu'est cool* » (jour 3, 10h53). Avec l'insistance de Violette et ce malgré les précisions d'Alice (jour 2, 20h36), c'est bien un « *atelier* » de fabrication d'arcs qui est réalisé le lendemain grâce à des « *fiches d'activités* » (23h57). Moins radicales, d'autres limitations sont appliquées par les animatrices, il est possible de glisser une de leur prévision – le *Loups-Garous* ou des « *jeux d'expression* » (jour 3, 18h43 ; jour 8, 00h03) – est de demander l'avis des jeunes pour une alternative qui doit, tout de même, répondre à certaines conditions posées par les animatrices. Implicitement, c'est la logique collective qui motive le report du *Casino* ou d'un « *grand jeu* » pour que « *tout le monde* » soit présent à la boum (jour 8, 18h42). De même, la « *sortie vélo* » est reportée parce qu'elle empêche un « *format collectif* » (jour 3, 18h37). À d'autres occasions, la condition concerne un type particulier quand les animatrices demandent de compléter une « *activité sportive* » par une « *activité manuelle* » et *vice-versa* (jour 4, 18h34 ; jour 5, 18h54).

Lantana jour 7

18h34. De retour au bureau, Simon prépare les petits post-it pour le « *labo* » mais il « *pense pas qu'il y aura du monde car ils ont déjà été saoulés par le rangement alors le labo…* » Alice le rejoint et partage son doute. Croisant Zoé, elle lui offre son cadeau « *pour son genou* ». D'ailleurs Comme elle est « *limitée aux activités manuelles* », elle se « *tâte à le faire sans les gosses* ». En plus, « *comme il y a la journée méandres, y aura que la veillée* » affirme-t-elle.
18h37. Sophie arrive aussi en textotant dans le bureau. S'engage une discussion sur la bataille de polochons « *demandée depuis trois jours* » selon Alice, sur « *l'argile et le rallye-choco* » rapportée par Sophie ou le « *Mister X* » proposé par Simon… […] Avec quelques gribouillis supplémentaires sur le tableau blanc, « *Allez terminé ! On en parle plus !* » clôt Simon qui finit d'écrire les veillées du lendemain. Juste avant, il a rajouté sur le ton de l'humour : « *Tans pis pour eux, ils avaient qu'à être là !* »

Le dernier retournement n'est qu'un détournement opportuniste lors d'une rencontre improvisée dans le bureau. Les animatrices décident de concevoir les « *activités* » du lendemain « *sans les gosses* » comme le suggère Alice. En quelques minutes, elles reprennent plusieurs propositions – dont les leurs – et organisent les « *veillées* » du lendemain et on peut apprécier le dernier trait d'humour de Simon. À quoi bon prendre du temps pour en discuter avec les jeunes ? Quelques jours plus tôt, le « *laboratoire* » est plusieurs fois jugé « *tellement chiant* » par des animatrices (jour 2, 23h47). Ce jugement s'est confirmé deux jours plus tard quand Alice a l'impression que « *ça les emmerde* » et elle « *comprend pas pourquoi* » alors que les jeunes « *proposent des choses très basiques* » vu que les propositions des animatrices étaient le moyen de « *leur faire découvrir des nouvelles choses* » (jour 4, 23h48). Ensuite, ce rôle est régulièrement évité lors de la répartition des postes pendant la réunion (jour 5, 13h33 ; jour 7, 00h33). Au

final, ce qui était un dispositif pour permettre aux jeunes d'exprimer leurs propositions reste un instrument dans la main des animatrices.

La relativité de la participation

Lantana jour 4

19h10. Au coin pause, protégé des feutres, je discute avec VIOLETTE de son avis sur le déroulement du « *labo* ». « *Pour pouvoir construire avec les jeunes, il ne faut pas avoir peur de discuter et les écouter… Et de ne pas le voir comme un moment à se débarrasser. C'est plus difficile.* » Elle marque le « *rôle délicat* » du meneur pour poser les questions, dépasser les silences, donner les informations. « *Ils n'ont pas su faire…* » Avec la différence du premier séjour, elle se demande « *si elles les ont assez accompagnés* », du côté de la direction.

Sans conteste, les conseils et le système de délégation mis en place à Lantana est loin d'être satisfaisant voire apparaît comme défaillant aux yeux de la directrice adjointe vu les usages des animatrices (jour 6, 23h16). Malgré l'expérience d'un premier séjour, et des premières difficultés à éclaircir le « *flou des propositions* » des jeunes, les animatrices ont rarement pris le temps d'aller « *voir les jeunes pour leur demander des explications* » (jour 4, 19h14) comme conseillé par les directrices. La position complexe d'ouverture décrite par VIOLETTE et son adoption malaisée s'observe aussi durant le séjour de Pralognan vu que les pédagogies de la décision reposent essentiellement sur cette instance. L'équipe d'animation comme les jeunes – dont des habitués de ce type de fonctionnement – ont pu critiquer les lourdeurs de leur déroulement dès la première réunion (jour 3, 18h32). Le « *pouvoir des adultes* » qui « *doivent apprendre à se taire* » (jour 4, 18h01) alors qu'ils ont régulièrement maîtrisé le cours des échanges et leurs contenus jusqu'à centrer l'objet du conseil sur l'organisation des « *activités* ». Autre exemple, la « *sortie* » en via ferrata s'est imposée peu à peu grâce à l'insistance de ÉLODIE (Pralognan, jour 3, 17h49). Dispositif pour recueillir les avis voire pour organiser les initiatives des enfants, en contraste avec les « *activités* » habituellement décidées par les animatrices, le conseil n'en reste pas moins dépendant et soumis au bon vouloir des animatrices.

Lantana jour 6

00h28. D'autres « *défis* » pour demain et « *Wouhou ! Avec enthousiasme* » renchérit MORGANE. Il s'agit de « *récupérer les mêmes infos du petit conseil sans le petit conseil… – Sur les temps informels ?* » demande ZOÉ. La direction confirme et ils devront « *s'échanger les infos avant le labo* » mais aussi prévenir ELSA et SIMON qui arrivent avec le bivouac au moment du repas. SOPHIE est chargée du « *transversal* » et doit récupérer « *d'autres infos partout, tout le temps* ».

En conséquence, les directrices de Lantana ont donné une « *nouvelle mission* » à leur équipe en contournant le premier filtre que peuvent effectuer les animatrices dès le « *petit conseil* » en les forçant à interroger les jeunes au cours de la journée. Cependant, cet arrangement bricolé – parmi d'autres imaginés (jour 5, 11h29) – n'a pas empêché d'orienter et limiter les propositions lors du « *labo* » voire de s'en dispenser. Ces retournements du dispositif dans le giron des animatrices ne sont guère étonnants si l'on considère d'autres cas où ce même type de dispositif est employé, notamment dans une perspective éducative dans le monde scolaire.

En dehors des ACCEM, le conseil est une pratique largement valorisée par plusieurs associations d'éducation populaire – dont l'association Nationale des Conseils d'Enfants et de Jeunes (ANACEJ) ou les FRANCAS – à l'appui de « l'échelle de participation » de HART (1992) à la suite de ARNSTEIN (1969). Parmi plusieurs dispositifs, le cas emblématique, même si « limité » à peu de communes en France, des conseils d'enfants et de jeunes nés à la fin des années

1970 (Chiron 2014 ; voir aussi Jodry 1987, 1996) portent des intentions semblables d'une éducation à la citoyenneté par sa pratique (Blatrix 1998 ; Rossini 1995). Néanmoins, depuis sa thèse sur la région alsacienne, Koebel (1997) présente une critique serrée d'un dispositif qui, loin d'imprégner les futurs engagements des enfants ou des jeunes, est surtout utilisé pour publiciser l'action des élu·e·s de la collectivité et légitimer les principes de délégation et de représentation soumis à l'élection (Koebel 1998a,b,c, 2000a,b). Comme le montre l'enquête plus récente de Boone (2013, 2015, 2016), ces conseils s'apparentent plutôt à une commission supplémentaire dont les thématiques de travail sont étroitement dirigées par une animatrice qui contrôle les éventuelles conflictualités et génère, incidemment, un processus de dépolitisation [5].

Héritage du *self government* (voir Croswell 1906 ; Ray 1906 ; E. M. Skinner 1917) particulièrement développé dans les républiques des enfants évoquées dans le chapitre précédent, la pratique du « conseil » s'est aussi profondément diffusée dans le monde scolaire à travers les techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle (Vasquez et F. Oury 1968 ; Vasquez, F. Oury et J. Oury 1974) avant de devenir une figure de la « démocratie scolaire » (Gasparini 2006 ; Janner-Raimondi 2006) et l'occasion d'une « éducation à la citoyenneté » (Pagoni 2009b, 2011 ; Pagoni, Haeberli et Poucet 2009). Mais là encore, la synthèse des travaux français et européens réalisée par Pagoni (2009a) révèle la résistance manifestée par les encadrant·e·s et l'instrumentalisation de dispositifs qui visent plus à maintenir un ordre – organisationnel – établi plutôt qu'à accepter des adaptations. Ce sont des éléments que l'on retrouve dans les travaux plus récents de Loncle (2014) portant sur des dispositifs européens et la récente enquête nationale de Helmeid et al. (2018) auprès de milliers de lycéen·ne·s dont le « sentiment d'efficacité politique » est très majoritairement faible. Ce n'est pas sans rappeler l'enquête plus ancienne de Rayou (1998a) à propos de la participation jugée « anémique » au sein de l'établissement, au sein des instances représentatives, et leur investissement autrement plus important dans une « philia lycéenne ».

Ce court aperçu du tableau français vise moins l'exhaustivité que la mise en avant de ce paradoxe entre une « éducation à » l'exercice de la citoyenneté qui limite et restreint dans le même temps cet exercice au dispositif et aux objectifs visés ; à savoir le partage entre les enfants (ou les jeunes) et leurs encadrants des décisions qui les concernent et des responsabilités afférentes (Audigier 2007 ; Bozec 2014 ; Constans, Alcorta et Rouyer 2017). Plus largement, Audigier (2006) et G. Vincent (2008) mettent directement en cause la forme scolaire et son organisation disciplinaire qui repose, pour partie, sur la soumission à des relations hiérarchiques basée sur des règles impersonnelles et les éventuels « droits des élèves » sont largement méconnus des principaux intéressés (Merle 2001).

À bien des égards, ce paradoxe ressemble à une autre limitation « pédagogique » discutée dans la deuxième partie : la velléité d'animer des « *jeux dirigés* » et des « *activités* » ne facilite pas l'adoption d'une attitude ludique et réduit la jouabilité d'une situation. N'y a-t-il pas

5. Il serait intéressant de pousser la comparaison avec les travaux de M. Berger (2009) qui analysent le « cadre de participation » des réunions publiques où s'engagent des élu·e·s, des expert·e·s et les habitant·e·s – ou « citoyen·ne·s ordinaires » – en vue d'une concertation mais surtout comment ces dernièr·e·s peuvent opposer leur résistance (M. Berger 2011) en mettant « les pieds dans le plat » (M. Berger 2012) et comment les premiers s'en prémunissent (M. Berger 2015). Plus largement, l'inflation de la rhétorique de la participation touche de nombreux mondes sociaux dont les politiques locales (Talpin 2006) pour des résultats mitigés (M. Berger et De Munck 2015 ; Blondiaux et Fourniau 2011 ; Neveu 2011) où le spectre de l'instrumentalisation est régulièrement agité.

un parallèle à établir avec la formalisation éducative de la participation et celle du loisir des enfants ? N'y observe-t-on pas des formes similaires de désengagements des enfants et un encadrement serré de la part des adultes ? Dans les deux cas, et *a minima*, un dispositif de participation ne provoque pas mécaniquement l'adhésion et l'implication des enfants ou des jeunes de la même façon qu'une « rencontre ludique » ne devient pas automatiquement une « partie de jeu » investie par ses joueurs (E. Goffman 1961b, p. 33) sans compter le paradoxe à faire faire un « *jeu dirigé* » à des enfants interrompus dans le cours de leurs pratiques ludiques (voir section 3.5.2 page 114). Or, Hart (2008) expose ce même paradoxe dans un chapitre remarquable où il revisite son « échelle » et en critique les utilisations normatives comme ses limites implicites alors qu'elle occulte d'autres pratiques ordinaires enfantines de collaboration – parfois avec ou contre des adultes (Zotian 2014) – en dehors des dispositifs institutionnels.

10.1.2 La valse des « *projets* »

Lantana jour 3

16h29. Dans le groupe avec Elsa, j'entends des critiques de Julien. Sur le ton de la remontrance, il se plaint du fait qu'il « *y a pas eu de bowling, de paintball, et la balade en tracteur alors qu'il l'avait dit* ». L'animatrice renvoie aux « *projets* » qui sont possibles dans le courant de la semaine. A priori, il « *faut faire une feuille et un animateur vous accompagnera* ». […]

Dispositif supplémentaire, le « *projet* » annoncé par Elsa afin de tempérer et temporiser les revendications de Julien. Non sans ironie, il réinterroge l'assurance que les propositions formulées pendant le « *petit conseil* » seraient prises en compte par les animatrices et, en particulier, la « *balade en tracteur* » qui est devenue son cheval de bataille jusqu'à défendre l'idée durant le « *labo* » (jour 2, 18h44). Passée la diversion utile de l'animatrice, quelle est la différence entre le conseil et les projets ? Plus que les seules envies exprimées durant le « *petit conseil* » et le « *labo* », la présentation succincte donne une première indication. Il ressemble trait pour trait au « *projet* » utilisé à Courcelles où les demandes des enfants sont inscrites sur une feuille indiquant l'idée, le moment et le lieu, listant les personnes concernées, avant qu'une animatrice n'assure leur « *accompagnement* ». En plus de cela, les jeunes de Lantana disposent d'un « *budget* » par personne pour organiser l'« *activité* » de leur choix.

Lantana jour 2

11h25. Morgane parle des « *fiches-projet* » en lien avec les prospectus afin de mieux savoir « *ceux qui sont inscrits ou non* ». Apparemment, ils « *ont trop galéré et trop couru* » lors des départs durant le séjour précédent.

Cette remarque de la directrice lors de la préparation du séjour invite pourtant les animatrices à prévenir les mêmes difficultés. Quelle est l'inconnue dans un dispositif qui paraît simple ? Contrairement aux autres « *activités* », leur organisation n'est plus seulement gérée par les animatrices qui décident du déroulement de la journée en fonction des avis – plus ou moins adaptés ou transformés – des jeunes mais elles doivent composer avec leur nécessaire collaboration.

La délégation des initiatives enfantines

Lantana jour 3

18h44. Parcourant les prospectus étalés, Zack annonce à Alice qu'il « *veut faire de la voile* » et elle lui conseille « *de regarder le prix* », puis « *vois avec tes copains et vous pourrez appeler pour négocier* ». Voilà les étapes. Et l'animatrice l'invite à voir « *le classeur des fiches projet* » dans le bureau de la direction, « *s'il est prêt* ». Les autres garçons sont partis vers la balancelle.
18h45. Alors qu'il rentre dans la pièce, « *Cornélius, tu regarderas pour les projets aussi steuplait ? – Oui… oui* » répond-il distraitement à Alice et il attrape une bd. Zack vient le voir pour lui proposer de la voile. Il refuse. Zack continue sa lecture des prospectus : « *Bah, c'est mort… on a que 10 € alors que c'est 15 € de l'heure* ». Voilà la raison cachée du conseil d'Alice.

À la vue des informations récoltées par l'équipe d'animation et l'affiche concernant les « *projets* », Zack saisit les prises disposées dans la « *salle éveil* » où se réunit le « *labo* » et, surtout, où sont entreposées l'importante collection de bande-dessinées. En principe, selon le choix effectué par des jeunes, ils sont censés écrire une « *fiche projet* » qui renseigne les personnes intéressées et une date prévue dans la limite des 10 € par personne réservés dans le budget du séjour. Ensuite, les animatrices sont censées « *accompagner* » le groupe pour réaliser le dit « *projet* », majoritairement des « *sorties* », avec la consigne de la direction de « *prendre le temps* » (jour 4, 23h18).

Lantana jour 4

18h54. Elsa croit que « *toutes les filles* » font de l'accrobranche, mais elle se trompe… La préparation de la journée est finie. Alors que Rosalie feuillette les prospectus, elle présente le château : « *C'est le monument de la région, une sortie culturelle. Et ce serait dommage de passer à côté* » insiste-elle, lourdement. Rosalie opine avec ses voisines. Zoé leur prépare une « *fiche projet* » et l'affiche. Simon commence un tour du tableau blanc écrit et débute les inscriptions.
18h57. Elsa énonce qu'elle « *voudrait trop faire le parc polaire* » en regardant les prospectus. Pas de réactions pour d'éventuelles inscriptions. Face aux hésitations des filles comme des gars, les anims leur disent qu'ils « *auront un peu de temps pour réfléchir…* » […]

Sans revenir sur les points traités à propos des « *conseils* », les « *projets* » des enfants font l'objet des mêmes tentatives d'incitation plus ou moins subtile de la part des animatrices. La seule différence réside dans leur participation à une « *activité* » encadrée par des intervenant·e·s spécialisé·e·s qui les déchargent de l'animation de l'engagement principal et leur permet de profiter de la « *sortie* ». C'est en ce sens que l'on comprend l'envie exprimée par Elsa que l'on retrouve, aussi, en débat lors de la réunion entre les animatrices afin de savoir lesquelles vont suivre la « *sortie accrobranche* » (jour 6, 11h37) ou la « *sortie* » en ville (jour 5, 00h21).

Lantana jour 5

10h42. Dans le bureau, Maude et Jennifer avec Rosalie répètent ce qu'elles vont dire au téléphone. J'imagine qu'elles veulent réserver une activité pour leur « *projet* ». « *Et si c'est pas possible samedi, demandez pour dimanche* », leur dit Simon. Elles répètent les éléments.

Dès qu'un « *projet* » réunit un nombre suffisant de personnes autour d'un contenu, elles se voient déléguer la préparation et l'organisation de leur « *sortie* » et, pour la majeure partie, cela consiste à appeler le prestataire pour réserver des places durant un créneau. Suivies par Simon, les filles s'entraînent à répéter les questions nécessaires avant de téléphoner. C'est une étape systématique pour les autres « *projets* » (jour 5, 10h27) que l'on peut aussi observer à Pralognan (jour 5, 10h53).

Des limitations incitatives

Lantana jour 8

16h44. […] Elsa est en train de montrer les films à l'affiche au cinéma […] aux garçons, elle tient l'ordinateur et la souris. Zack se rapproche et veut s'inviter, mais Elsa lui dit que « *ce n'est pas son projet* ».
16h48. À son retour au bureau, je vois Elsa qui demande une « *fiche projet* » à Morgane pour la remplir. Alors que les jeunes se lèvent, elle leur dit que « *ce n'est pas fini* ». Elle avait coupé la bande annonce du film, la *Planète des Singes*, ils la relancent même s'ils risquent de « *voir des scènes du film* » selon l'animatrice. « *Attendez les gars, on va remplir ça ensemble…* » mais ils la regardent en train d'écrire. Elle inscrit les prénoms. Gabriel demande si « *d'autres pourront venir ? – Tout dépend s'il leur reste du budget* ». À l'autre demande d'Anatole, le pop-corn n'est pas possible.
16h51. Valentin tamponne plusieurs fois une feuille qui traîne, tandis que Gabriel regarde l'écran d'ordinateur, Colin semble suivre ce qu'écrit l'animatrice. Arrivé au calcul du budget, Elsa leur demande « *quatre fois quatre, ça fait… ?* » Peu après, la fiche est remplie : « *Voilà, c'est fait !* » s'enthousiasme l'animatrice et les garçons demandent pour aller à l'épicerie. […]

Si on avait déjà évoqué l'ambiguïté de la notion d'accompagnement (voir section 7.2.3 page 254 ou M. Paul, 2002 ; 2012), l'intervention d'Elsa en fournit une représentation dans cette situation. Intéressés par une « *sortie* » au cinéma, un groupe de garçons se retrouve devant l'ordinateur patronné par l'animatrice. *A priori*, sa position témoigne d'un guidage dirigé et une maîtrise du cours d'action qui s'éloigne de la délégation recherché par le « *projet* » et d'un soutien éventuel pour effectuer des tâches complexes ou donner des conseils comme le suggéraient les directrices (jour 4, 23h18).

Lantana jour 5

14h24. Dans le bureau, Alice tente d'arrêter la discussion alors que Julien ramène des jeunes « *motivés* ». Je comprends qu'il y a eu quelques changements entre le parc aquatique choisi ce matin et l'accrobranche. « *Les listes sont faites, il n'y plus le choix, il n'y a plus de changements* » tant pour le bivouac que pour les projets. Sauf qu'il y a nouvelles informations sur le lieu de couchage et l'absence de toilettes et certains se plaignent que l'animatrice « *n'avait pas expliqué* » ces conditions. Tandis que d'autres hésitent, Taoufik bout et lâche : « *Allez ! Dépêche-toi de décider !* »

Du fait d'une rétention d'informations à propos du bivouac par l'animatrice, des garçons souhaitent revenir sur leurs inscriptions tandis que dans le même temps, Julien a sollicité ses copains pour le projet de « *sortie accrobranche* ». Au regard des plages horaires envisagées et des déplacements nécessaires, il devient impossible de prendre part aux deux « *activités* » et cela génère quelques hésitations. En réaction, Alice tente de couper court aux modifications en proscrivant tout changement, alors qu'à plusieurs reprises, les jeunes sont autorisés à modifier leurs inscriptions (jour 3, 13h48). À d'autres occasions lors de l'organisation des dits « *projets* », plusieurs restrictions se sont ainsi ajoutées à cette première, en plus du budget initial (jour 9, 13h06), que ce soit la possibilité de le « *faire à deux* » (jour 4, 18h17) ou d'arrêter « *de demander aux autres* » (jour 5, 14h31) pour limiter les changements d'avis dus aux affinités électives déjà observées à Pralognan (voir section 7.1.4 page 239).

Ces changements compliquent manifestement le travail des animatrices qui considèrent lors de la réunion que « *faut plus les mettre en parallèle car ça a niqué la journée* » (jour 5, 23h47). En perturbant le début des « *activités* » en l'absence des inscrit·e·s et une animatrice propose de les préparer après le repas (23h50). Face à cette difficulté, la préparation des « *projets* » est devenue impérative : « *Tout le monde est en projet* » donc il « *doit voir pour ce qu'il veut faire* »

intime par exemple Samir à Elijah (jour 5, 14h07) et Zoé vérifie de la même façon que les jeunes ont « *pensé à un projet* » (14h10). Si les animatrices sont censées composer avec les jeunes pour mener à terme leurs « *projets* », ces situations rendent compte de la reprise en main du dispositif par l'orientation des contenus ou la systématisation de leur préparation. Est-ce encore une démarche volontaire et initiée par les premiers concernés ?

Une procuration partielle

Devenue une véritable *doxa* (Lebon 2005, p. 212-217) qui s'est développée dans les années 1980, la notion de projet sature littéralement voire scripturalement le monde de l'animation [6] et ses participant·e·s à différents échelons : les politiques éducatives (A. Anderson 2014), la réglementation et les instructions ministérielles, le projet éducatif des organismes, le projet pédagogique d'un accem et les « *projets d'animation* » – ou d'activité – réalisés par les animatrices qui ont appris la « *méthodologie de projet* » lors des formations, à tous les niveaux du bafa au Diplôme d'État Supérieur de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport (desjeps) comme dans la filière universitaire. Tâche d'anticipation et de planification des actions à mener, les projets et leur gestion sont le quotidien des organisations du milieu associatif de l'éducation populaire (Lebon et de Lescure 2016 ; Vachée et Dansac 2013), ils structurent le travail des cadres de l'animation et de l'intervention sociale interrogés par Lebon (2014a,b) comme celui des animatrices (J.-M. Bataille 2012 ; della Croce, Libois et Mawad 2011).

Sans revenir à des critiques antérieures (Besse-Patin 2014) à partir des travaux de Ardoino (1984, 1987), on constate avant tout le caractère incontournable de cette notion et de sa méthodologie associée qui investit, incidemment, les accem où elle fait « autorité » (Rosset 2012). Comme l'indique Terzi (2009), elle s'appuie sur une conception rationnelle et téléologique de l'action articulée autour d'un schéma simple : un objectif précis et atteignable [7] est défini et réalisé grâce à une succession de tâches ordonnées en utilisant des ressources spécifiques allouées. D'apparence simple, la mise en œuvre du projet écrit, et espéré, rencontre souvent des « *imprévus* » lors de sa réalisation (Busy 2012a,b), notamment à Lantana, qui nécessitent des ajustements et provoquent la déviation des tâches envisagées. En conséquence, il arrive que les ressources viennent à faire défaut par leur absence comme lors de la confection de fusée (jour 5, 11h43). Pour appréhender ces imprévus plus largement, il suffit de réaliser un détour par le monde scolaire.

À partir de son travail sur la « pédagogie Freinet [8] » (Lescouarch 2010b), les analyses de Lescouarch (2010a, p. 10-11) montrent que le même terme de « projet » agglomère des logiques différentes. Sont alors distinguées les « activités scolaires finalisées par un thème », les « projets

6. Instrument de gestion décentralisé des financements et de maîtrise – supposée – de l'à-venir, il s'est largement diffusé dans le monde scolaire (Bernier 2012 ; Devineau 1998 ; Figari 1991), de la recherche (Hubert et Louvel 2012), de l'urbanisme (R. Epstein 2013), du sanitaire ou du social (Argoud 2009 ; M.-F. Paul 2002) jusqu'à devenir une injonction (Jaillet-Roman 2002) voire un « acharnement projectif » (Boutinet 2005, p. 297). Si la critique dans les métiers relationnels s'est largement développée à l'encontre de la nouvelle gouvernance publique, Goussard (2017) en propose une analyse fine dans un secteur industriel pour en interroger les mythes néolibéraux.

7. L'évidence est trompeuse mais cette qualité a fait couler beaucoup d'encre et je renvoie à l'ouvrage de Hameline (1979) – *Les objectifs pédagogiques* – qui démontre tous les « heurs et malheurs » qu'a généré la notion d'objectif en éducation.

8. Comme indiqué par l'auteur, il est possible de se reporter à l'ouvrage de Bru et Not (1987) ainsi qu'à la contribution de Marchal (1985) qui partagent des analyses proches.

d'activités fonctionnelles initiés par l'adulte » et, enfin, les « projets collectifs d'enfants » où ces derniers « décident collectivement d'une activité à réaliser, d'une production » qui différencient l'initiative à l'origine du dit « projet » et le pouvoir accordé aux enfants d'influer sur son déroulement. Par exemple, ces origines divergentes s'observent à Courcelles entre les projets initiés et orientés par les animatrices, voire limités et restreints pour cause de « *mode* », et d'autres demandés par les enfants (Besse-Patin 2015).

Si on ne s'étonne plus de la concordance des pratiques animatives et enseignantes [9], on note une épreuve équivalente pour conduire les engagements des enfants. Pour y remédier, ou pour accroître un sentiment de contrôle de la situation, la notion de projet apporte une rationalisation pédagogique en scénarisant les séquences et en scriptant les engagements des personnes coprésentes. En d'autres termes, elle aide à organiser le travail d'intéressement des animatrices (voir section 3.3 page 99) et à minimiser les ajustements récurrents enfantins (voir section 2.3.1 page 71) derrière une fiche en y attachant un but, des objectifs, des séquences et parfois une évaluation. À l'inverse, s'il est possible de s'appuyer sur les initiatives enfantines et suivre la mise en place de leurs pratiques, l'animatrice et l'enseignant·e sont censé·e·s céder – une part variable – de la maîtrise de la situation et accepter – pour partie – l'incertitude voire l'indétermination [10] de son achèvement.

De la même façon qu'une pédagogie différenciée peut se transformer en « pédagogie de soutien » (Houssaye 2014, p. 152-160), l'ambiguïté de la notion de projet réside dans son double sens et sa double paternité [11] entre la pédagogie de projet liée à Dewey (2011) promouvant l'initiative et la participation des enfants et une pédagogie par objectifs autrement maîtrisée par les animatrices, qui en gèrent toutes les étapes. Pour résumer, elle peut inclure le côtoiement attaché au modèle du *lopi* et le face-à-face lié au modèle de l'Assembly-Line Instruction (ali) déjà évoqués (Paradise et Rogoff 2009). À côté des termes de « jeu » ou de « participation », le « projet » est une notion par trop malléable selon les perspectives, parfois opposées, de celles ou ceux qui l'emploient. L'avantage de Lantana est de réunir ces ambivalences lors d'un même séjour.

10.2 Perspectives équivoques

Lantana jour 2

15h40. Après comptages et répartitions un peu hésitantes, le groupe de filles possède quelques garçons et elles acceptent l'invitation d'Elsa qui demande : « *Ça vous va ? – Oui oui…* » Premier départ, je suis le groupe de l'animatrice. Écrivant en marchant, ce sera brut. Bâtiment principal, les « *chambres des anims* », « *celles des garçons* ». C'est l'occasion de quelques railleries sur le fait qu'elles sont éloignées de celles des filles par un garçon parmi les plus grands, portant une veste blanche et un sac brun.
15h44. En suivant, devant le panneau « *feux interdits* », le même garçon provoque directement

9. D'aucun peut arguer qu'il s'agit de pratiques « alternatives », ou moins scolarisées, Lescouarch (2010b) montre l'étendue de l'utilisation de cette notion au-delà des pédagogies dites « nouvelles » de même que Durler (2015) étudiant les pratiques ordinaires.

10. Comme le note A. L. Strauss (1992, p. 195) à propos du travail médical et de l'influence des patients : « C'est cette entrée du malade dans la division du travail qui rend le travail médical fondamentalement non rationalisable. » Plus largement, s'opposent deux conceptions de l'action qu'étudient Joas (1999) ou les sciences du travail (ergonomie, psychologie, sociologie) qui s'appuient sur un même postulat d'un écart entre les tâches prescrites et le travail réel ; le réel de l'acte ne peut se plier au plan de l'action (voir Mendel 1998).

11. C'est aussi l'analyse de Houssaye (2010a, p. 103) que l'on discute plus loin.

Elsa : « *Tu avais dit qu'on avait le droit de tout faire et je peux pas faire de feu !* » et il crie, humoristiquement, « *à l'injustice* ». Ça n'a pas l'air d'amuser l'animatrice même si elle sourit.

15h53. Elsa reprend. Elle ne veut pas « *rabâcher toutes les règles qu'ils connaissent déjà* » et le « *but, c'est de passer de bonnes vacances. On vous fait confiance mais si tu veux qu'on répète tout et que je t'explique la vie…* » prévient Elsa. Il ne lâche pas le morceau et riposte : « *Ce n'était pas marqué ni affiché que c'était interdit de sauter d'en haut de l'arbre !* » Il a l'air de s'en amuser.
15h55. Avec l'insistance de l'humoriste, Elsa en vient à préciser leurs marges d'actions. Les jeunes peuvent « *choisir leurs activités* » et ils ont « *la possibilité d'organiser des projets* ».

Face à un véritable « combinard » (Warner, Wellman et Weitzman 1973, 1981), on peut apprécier la patience et la persévérance de l'animatrice. Dès le premier jour lors de la visite, Julien a régulièrement cherché à pousser à l'absurde la rhétorique de la liberté annoncée par la possibilité de « *faire ce qu'on veut* » et en mettant à mal la position prévue par les animatrices qui « *sont là pour eux* » (16h07). Porté par un public de garçons hilares, Julien va continuer ses provocations et ses allusions sexuelles lors du « *petit conseil* » (18h14) ou du repas en mangeant une glace (20h04), puis solliciter, en invoquant le service offert par l'animatrice, une « *explication du coucher* » et la « lecture d'une histoire » (20h10) jusqu'à insister lors du coucher (22h51). Si l'exaspération couve, l'animatrice ne se fait pas d'illusion lors de la réunion en estimant qu'ils « *sont plus difficiles que les autres* » et qu'ils « *la prennent pour une débile* » (23h25). Avec les termes de Houssaye (1995a), « être avec » lui, au quotidien, plutôt que se limiter à « faire avec » des « *activités* » relève de la gageure.

Heureusement pour les animatrices, si tous les jeunes ne jouent pas la même partition comparable aux « stratégies de déstabilisation » d'élèves observés par Beynon (1985), les provocations de Julien interrogent les limites de la « perspective » adoptée par les animatrices et affichée lors de la première journée. Qu'est-ce qu'elles sont prêtes à accepter et que refusent-elles ? Ou plus trivialement, quelle distance vont-elles se préserver vis-à-vis des provocations ? Et c'est justement l'objet de leurs échanges dans un couloir (jour 2, 22h49) et lors d'une rencontre fortuite dans le bureau pendant laquelle certaines s'accordent sur le refus de « *laisser passer le salace* » (jour 2, 16h14). Mais non content de reconnaître « dire de la merde » (18h17), Julien qui accumule plus de quinze séjours à son actif, en connaît les rouages et son impertinence recèle, aussi, une forme de pertinence. Avec facilité, il répète les informations transmises et retient les horaires comme les détails du mode d'organisation (18h06).

Lantana jour 2

18h29. Et la « *sortie tracteur !* » répète Anatole. Julien renchérit en frappant des mains pour l'affirmer un peu plus et pour forcer Simon à l'écrire alors qu'il hésite et ne le prend pas au sérieux. Le garçon insiste en tapotant du doigt sur la feuille de Simon : « *Vous avez dit toutes nos idées* ». Les gars continuent de déverser des idées avec « *du bowling, de la pétanque, du billard* » et des vagues histoires de « *boules* » – évidemment –, des « *films Disney* » pour se « *rapprocher des filles* » sans oublier le regard lubrique de Julien.
18h33. Simon relit la liste de « *toutes leurs idées* » et Julien rappelle le paintball avant de vérifier, en récupérant la feuille, qu'il y a bien marqué « *sortie tracteur* ». Ils discutent ensuite de l'âge pour le paintball et le lasergame tandis que l'animateur doute de la faisabilité de certaines propositions comme « *bowling* » ou « *tracteur* ».

Suite à la proposition surprenante d'Anatole (17h40), la « *sortie tracteur* » est devenue le cheval de bataille de Julien qui insiste fortement sur la rhétorique du service annoncée par les animatrices concernant les idées émises par les jeunes. Coincé, Simon peut difficilement

refuser de l'écrire et ne peut que prévenir de futures difficultés. Cette longue emphase sur la première journée et les œuvres de Julien contraste avec les retournements des dispositifs abordés *supra* par les animatrices, voire permet de comprendre comment ces dernières ont pu ainsi retrouver un pouvoir de décision et un (sentiment de) contrôle sur les futures « *activités* ». Contrairement à d'autres configurations plus collectivisées, le pouvoir attribué aux jeunes et aux animatrices pour décider des « *activités* » est censé être partagé dans le cas de Lantana. Autrement dit, ce mode d'organisation oblige les animatrices à faire des concessions aux jeunes qui n'hésitent pas à s'en servir pour « *faire passer la balade en tracteur* » (18h44), protester lorsqu'elle n'apparaît pas sur le tableau des inscriptions (19h25) et critiquer le lendemain le non-respect des principes énoncés par les animatrices (jour 3, 16h29). Évidemment, cela ne concerne pas que cette « *sortie* » mais celle-ci indique l'investissement des possibilités d'action offertes par le mode d'organisation.

On peut reprendre ici les distinctions opérées par Houssaye (2005c, p. 158-160) – développées dans un travail précédent (Houssaye 1977, p. 134) – qui s'intéresse à la répartition du pouvoir selon plusieurs gradients au sein d'un séjour de vacances, entre les enfants et les animatrices ainsi que la direction et l'organisme. En s'en tenant aux deux premiers protagonistes, on s'accorde avec Houssaye (2005c) pour qui « le pouvoir des enfants fonctionne en sens inverse » de celui des animatrices : à mesure que les enfants se voient accorder un pouvoir, celui des animatrices diminue et inversement. Si cela paraît évident dans une configuration individualisée – à Courcelles – qui offre ou laisse de nombreuses décisions à prendre à propos de la temporalité, de la spatialité et de la sociabilité en plus des contenus pratiqués par les enfants ou dans une configuration collectivisée – à Gardenia – qui repose sur un ensemble de dimensions établies et de contenus d'ores et déjà décidés par l'encadrement (animatrices, direction, organisme) que les enfants sont tenus de respecter, la situation se complexifie dans le cas de Lantana.

À travers les deux dispositifs étudiés, on peut déjà remarquer comment le mode d'organisation envisagé reposant sur un partage du pouvoir s'est vu retransformé par les animatrices au fil des négociations avec les jeunes, dont Julien et les prochaines sections en explorent les raisons.

10.2.1 Des négociations inévitables

Lantana jour 1

21h02. Nous sommes assis en cercle et je partage quelques banalités. […] Les glaces du dessert sont l'occasion de renchérir sur les vannes à caractère sexuelles avant de négocier la possibilité d'avoir des *Mister freeze*. Plusieurs en veulent et les préfèrent aux glaces distribuées, en cornet. Un animateur s'exclame : « *'tain ! On dirait les gamins qui font le ramadan ou qui sont allergiques et qui tentent de négocier !* » en rigolant.

Durant la préparation du séjour, entre l'équipe d'animation et les personnels de service, le ton se veut humoristique et révèle deux traits utiles. D'une part, on apprécie une culture juvénile qui n'a rien à envier à l'humour graveleux de Julien et d'autre part, les animatrices ne sont pas les dernières à négocier comme « *les gamins* » à propos de la nourriture. Pour « obtenir que les choses se fassent » (A. L. Strauss 1992, p. 252) selon leurs perspectives respectives, les animatrices comme les enfants et les jeunes négocient de la même façon que les patients des hôpitaux avec le personnel médical. Comme ces derniers, « leurs buts et stratégies sont matière à débats, les accords prennent des formes très diverses y compris l'enchevêtrement

intentionnel ou toléré de buts multiples. Chaque accord est transitoire et conditionnel. » (A. L. Strauss 1992, p. 45) et parfois ponctuel. En détail, Vari (2004) s'est justement intéressé à « l'art de la négociation » des enfants en étudiant un cas similaire dont les conseils durant un séjour. Occasion d'une expérimentation de l'exercice démocratique (Vari 2012), elle montre néanmoins comment ces négociations n'interviennent pas uniquement pendant ces occasions instituées et, se déroulent surtout durant les moments qui n'ont pas été prévus pour cela. Reformulé autrement, déformaliser l'organisation c'est ouvrir la porte aux négociations et c'est ce que conforte le cas de Lantana.

Lantana jour 4

15h16. Simon renchérit. « *Oh, et c'est vous qui avez demandé d'aller en forêt faire des cabanes ! – Pas une sardine – Pas faire de vélo…* » Émile rigole comme les filles de leurs réparties. L'animateur, moins. Jennifer dit qu'elle essaye de faire un « *truc avec la ficelle* », Alex fait des nœuds et Charlotte demande à « *rentrer au centre* ». Simon négocie pour « *faire une partie, au moins* ». Cela s'annonce difficile à tenir comme position. Il revient à « *leur inscription et à leur choix* ». Émile et Alex réfutent sèchement : « *On avait dit de faire après-midi libre !* »
15h18. « *Et vous aussi les filles, vous aviez choisi cabane parce que vous vouliez pas faire de vélo ?* » s'enquiert Simon. Elles acquiescent et confirment ce choix par défaut. Les jeunes se préparent au départ et récupèrent leurs affaires, s'époussettent. Simon suit.

Malgré le travail d'intéressement de Simon et Zoé au cours de l'après-midi, les jeunes concerné·e·s ne sont pas « *chauds patates* » comme l'espérait l'animatrice la veille au soir (jour 3, 20h39) et affichent une démotivation latente. Pourtant, le « style démocratique » adopté par l'animatrice dont les questions ouvertes recherchent l'expression et la formulation d'un consensus (jour 4, 14h37) est censé être le plus efficace, si l'on en croit l'expérience célèbre [12] de K. Lewin et Lippitt (1938) et K. Lewin (1959, chapitre 7) associé à ses étudiants (K. Lewin, Lippitt et White 1939 ; Lippitt 1939, 1940), pour obtenir des comportements coopératifs centrés sur une tâche à accomplir contrairement aux styles « autocratique » et

12. Quelques explications s'imposent pour éviter de verser dans l'ironie à peu de frais. Souvent racontée et parfois déformée (voir Raynal et Rieunier 2007, p. 201) mais rarement citée dans les publications professionnelles du monde de l'animation qui ont largement investies les travaux de la psychologie sociale et l'étude de la dynamique de groupes (Maisonneuve 2018 ; Maisonneuve et Pinel 2015), on peut retenir plusieurs éléments de cette expérience. D'une part, J.-M. Bataille (2004, p. 81) note que « les techniques de la psychologie sociale sont importantes dans la formation des animateurs » en même temps que chez les cadres d'entreprises et qu'elles ont importées en France depuis les États-Unis. Il serait intéressant d'étudier l'éventuelle contribution de Guérin-Desjardins (1944, 1948) qui, en plus d'être un cadre des eeudf, était aussi « directeur du département social » d'une usine automobile (Cohen 1996, p. 33 ; J.-M. Bataille et Bacou 2012, p. 20). Ensuite, ces techniques se sont probablement diffusées et valorisées par des travaux de vulgarisation dont les ouvrages de Limbos (1977). Puis, l'usage de cette expérimentation avec des groupes artificiellement constitués – rarement mentionnés – mettent en avant la production attendue du *leader* et en vient à occulter l'hypothèse étudiée concernant la relation entre le climat social d'un groupe et les comportements agressifs (Lippitt et White 1943). L'usage se plie, en quelque sorte, à la visée du « vrai boulot » de l'animation. Enfin, le contexte de l'étude est rarement invoqué. Réfugié juif allemand aux États-Unis pendant la montée du nazisme et avant la seconde guerre mondiale, les travaux de K. Lewin (1943, 1944a,b, 1945) se sont attachés à montrer la supériorité des idéaux démocratiques face aux dictatures fascistes et, notamment, dans l'encadrement de la jeunesse pour prévenir leur embrigadement (Anzieu et J.-Y. Martin 1997) en formant des « leaders démocratiques » grâce à une formation par l'action (Bavelas 1942 ; Bavelas et K. Lewin 1942 ; Lippitt 1943 ; Zander 1944 ; Zander et Lippitt 1944) pouvant aussi concerner les enseignant·e·s (Lippitt 1944). En passant, on peut aussi noter que Ronald O. Lippitt fût directeur de recherche du conseil national des *Boy Scouts of America* entre 1941 et 1944. Enfin, sans s'attarder sur des critiques, Anzieu et J.-Y. Martin (1997, p. 26) indiquent que les tentatives de réplication « dans d'autres pays à d'autres époques » ont produit « des résultats variables ».

« laissez-faire ».

La construction de la cabane en voie d'être arrachée (14h46) a été remplacée par d'autres propositions telles du land art (14h52) ou une partie de *Sardine* (14h58). Ce sont des diversions utilisées pour contrer les excursions éparpillées (15h04) et la demande de « *rentrer au centre* » formulée par les jeunes filles (15h08) après une tentative de culpabilisation quant à « *leurs choix* » (15h06). La discussion aboutit à l'extrait ci-dessus où les jeunes expliquent les raisons d'un choix par défaut parmi les autres propositions listées vu que leur proposition s'est vue refusée. Confronté aux incidences du détournement du « *labo* », l'animateur peut difficilement extorquer plus longtemps un engagement minimal de la part des jeunes face à leurs refus manifestes. Simon ne peut que suivre leur demande ainsi légitimée : retourner au centre et quitter un bois marécageux infesté de moustiques (15h56). Malgré tout, le départ effectif est retardé par une dernière tentative avortée de fabrication d'une (fausse) disparition de l'animatrice pour débuter un jeu de cachettes – une *Sardine* – (15h42) qui tourne court. On perçoit alors comment l'implication devient une épreuve pour l'animateur qui déclare lors de la réunion s'être « ridiculisé » (00h00) alors qu'il avait déclaré la veille avoir « *la flemme* » (jour 3, 20h37) et ne voulait pas y aller (23h29). Toutefois, les négociations ne concernent pas que la participation à une « *activité* » et peuvent affecter toutes les dimensions d'un séjour.

Lantana jour 2

18h20. Adrien demande une précision sur les groupes de kayak divisés en deux. « *Qui va faire les groupes ? Est-ce qu'ils vont changer ? – Non…* » confirme Simon.
18h22. « *Pour le labo, c'est libre ? – Ouais, tu viens ou non, si tu veux…* » confirme encore Simon. Il continue avec les propositions qui sont choisies et sur la « *commission* » qui pourrait se faire « *si y a des soucis entre eux et d'autres propositions de fonctionnement* ».

Similaire à Pralognan lors de l'arrivée, la question d'Adrien est une sorte de balisage ou une mesure de la marge de manœuvre qu'autorise le mode d'organisation de Lantana. Sa question concerne la constitution des groupes pour la principale « *activité* » du séjour effectuée avec des moniteurs spécialisés, mais on retrouve des questions semblables à propos du placement « *toujours à la même table* » (18h17) ou de la constitution des chambres et d'éventuels changements. Parfois, de manière plus subtile et pernicieuse – jugée déviante –, il s'agit de « test[er] les limites » (jour 2, 20h20) selon l'expression consacrée des animatrices [13]. En plus des sociabilités et de la participation optionnelle à certaines séquences, les arrangements effectués portent sur de nombreux objets et, grossièrement, sur la formalisation du contexte et les contenus.

Moins qu'une description exhaustive des situations concernées, on préfère souligner les « stratégies et tactiques des acteurs [14] » (A. L. Strauss 1992, p. 54) en présence pour influencer le cours des pratiques engagées dont certaines ont déjà été analysées dans le cadre des « *activités* » dans la troisième partie. Pour résumer brièvement, ce sont les mêmes stratégies appliquées à

13. Par exemple, lors de ce premier coucher, Cyril donne des conseils à Samir : « *Faut les mater direct sinon ils te croquent* ». Très présente dans la littérature grise, cette expression de *testing out* est aussi analysée dans le cadre scolaire par de nombreux travaux anglophones (Denscombe 1985). Autre exemple, Garvey (1977) y voit une sorte de jeu, une façon de « jouer avec les règles » qui est une expérimentation de l'ordre social.

14. D'évidence, on s'adosse aux travaux de Woods (1976, 1979, 1983, 1990) et ses collègues (Hammersley 1974, 1980, 1990 ; Hargreaves 1984, 1998 ; Pollard 1982, 1985) qui se sont attachés à explorer la « boîte noire » de la classe au sein de l'institution scolaire (Sirota 1987, 1988) à la suite du travail princeps de Waller (1932) connus grâce aux traductions de Berthier (1996) et Lapassade (1996, 1998) et au travail de synthèse de Forquin (1983, 1984, 1997).

d'autres objets de négociation et, le moins que l'on puisse dire, est que de nombreux sujets sont susceptibles d'être (re)discutés avec ou sans la présence de « *règles de vie* » édictées :

La dimension relationnelle : la constitution des chambres (jour 2, 18h14), des groupes (jour 7, 19h10), des tablées lors des repas…

La dimension temporelle : les horaires, essentiellement du coucher (jour 5, 22h00), la durée d'une partie (jour 10, 21h44)…

La dimension spatiale : les passages et les lieux réservés ou interdits (jour 9, 18h03), l'autorisation nécessaire, la distance à parcourir (jour 5, 14h50)…

Les ressources : leur accessibilité et leur disponibilité et, avant tout, des objets personnels (jour 10, 13h18) ou des biens collectifs, généralement alimentaires (jour 5, 18h05).

Les contenus : leur programmation, leur planification, la participation, les productions ; comme on l'a déjà abordé *supra*.

Lantana jour 6

16h40. Alice se chauffe : « *Vous êtes en colo pour apprendre à vivre ensemble et là, je vois que notre conversation n'a servi à rien* ». Elijah rétorque : « *J'ai pas l'habitude de ces conversations* ». Elle reprend sur son exemple : « *Ça la dérange de répéter mille fois la même chose pour qu'ils les fassent* » en renvoyant aux règles et aux tâches à suivre. Les garçons proposent « *du Nutella en échange… – Du chantage comme des enfants de 7 ans, pas la confiance* » récuse l'animatrice, narquoise. Taoufik fait répéter ses alliés voisins d'un beau « *oui* » et il donne « *sa parole, ils peuvent faire confiance!* » Alice ne relève pas.

Comment opère la négociation ? Cette scène tirée d'un « *petit conseil* » en expose deux registres opposés. D'une part, l'animatrice en réfère à des valeurs morales et à une définition éducative du séjour pour culpabiliser les jeunes à propos de leurs pratiques déviantes et épuisantes. En retour, les garçons investissent le registre du marchandage pour récompenser des efforts avant que celui-ci ne soit rapidement écarté par l'animatrice. Plus largement, on peut repérer d'autres registres – en partie appuyés sur la relecture de Hirschman (1970) par Bajoit (1988) – partagés par les jeunes et les animatrices afin d'orienter les lignes d'action selon leurs perspectives respectives :

L'affectif : les provocations (jour 2, 16h32), les suppliques (jour 8, 22h40) et les câlins (jour 2, 12h41) des uns répondent la culpabilisation (jour 8, 22h12) voire l'humiliation (jour 6, 16h42) des animatrices ;

le juridique : l'appel au « *droit de* » (jour 3, 16h57) et inversement la dénonciation d'autres jeunes pour minorer ou déporter l'accusation et la dénonciation des privilèges des animatrices (jour 9, 18h06 ; jour 6, 20h02) se confrontent aux menaces (jour 6, 21h58) d'une sanction et la revendication d'un rôle de modèle (jour 5, 23h18) ;

la contestation : les plaintes et les revendications peuvent se manifester collectivement (jour 6, 17h55 ; jour 8, 18h35) et appellent des conditions (jour 5, 18h12) et des formes de chantage (jour 3, 22h27) des animatrices pour être acceptées ;

le « système » : obtenir un accord (jour 3, 21h09), prendre au mot (jour 3, 10h06) et mettre en doute (jour 6, 22h50) une animatrice met à mal la cohérence solidaire recherchée (jour 10, 22h08).

Sans en venir aux derniers recours de l'*exit* (Bajoit 1988), on peut comprendre qu'une animatrice en vienne à se plaindre « *qu'ils arrêtent pas de négocier* » alors que « *c'est eux qui font*

leur colo » (jour 6, 19h24). En d'autres termes, aux stratégies – « de survie » – des animatrices (Woods 1980b, 1997) répondent les stratégies – « de combination » – des jeunes (Woods 1980a). À la lecture de nombreuses situations, il paraît évident que les enfants réemploient des pratiques développées dans le cadre scolaire dont on peut supposer une certaine similarité avec le cadre d'un accem. Les tentatives de « mobilisation de l'attention des élèves » (Hammersley 1976) ne sont pas sans rappeler le « travail d'intéressement » (Hélou et Lantheaume 2008) décrit dans la deuxième partie (voir section 3.3.1 page 100) ainsi que l'établissement d'un « ordre négocié » de la classe (Périer 2010, 2012) pour « tenir la situation » et sa définition qui s'observe aussi pour la réalisation d'une « *activité* ».

Mais la comparaison avec l'institution scolaire n'est pas suffisante. Aussi éducatif qu'il soit, le « *loisir éducatif* » est aussi annoncé comme un loisir. Si les enfants et les jeunes ont pu accepter l'inévitabilité de la scolarisation et mesurent la valeur des verdicts scolaires, il en va autrement pour le loisir, *a priori*, libéré de ces enjeux. Pour renforcer le trait, le maintien d'une configuration collectivisée et de contenus pédagogisés est facilitée par la pression scolaire, or elle n'est plus si prégnante et les animatrices ne peuvent pas s'en revendiquer pendant les vacances. Sans compter l'expérience de certain·e·s au sein des accem, les jeunes savent comment fonctionne une institution résidentielle et peuvent « se tirer d'affaire » ou « se débrouiller », se « jouer du système » (*making out*) si on reprend une expression interactionniste classique (E. Goffman 1961a ; Woods 1976). *A fortiori*, à Lantana, cette configuration – ou d'autres peu collectivisées – leur assure l'ouverture de dispositifs pour s'exprimer et obliger les animatrices à des négociations inévitables. En retour, celles-ci essayent d'écarter les conséquences d'une faible formalisation pour en minorer les effets et réduire les ajustements demandés en réarrangeant les situations selon leurs perspectives.

Lantana jour 5

10h59. Au marabout, Anatole interpelle Cornélius et Gabriel : « *Non, pas la balançoire, on est en activité !* » Les deux garçons courent tout de même vers la balancelle. Samir attend à côté de la fusée qui tarde à décoller. C'est le premier essai et Cornélius se balance sans remords. Félix les rejoint, curieux de la construction.

Pour nuancer cette représentation d'une « lutte continuelle » ou de la permanence des négociations de décisions rarement acquises entre les jeunes et les animatrices, cette scène montre comment d'autres jeunes – en l'occurrence Anatole [15] – et leurs engagements se conforment aux cadres posés. Acculturés à des situations formalisées « éducativement », ils acceptent et adhèrent au mode d'organisation et aux cadres définis par les animatrices ou, pour le dire autrement, ils exportent le deuxième versant – conforme – du « métier d'élève [16] » (Perrenoud 1994 ; Sirota 1993) au cadre des accem qui s'adapte à une configuration proche.

15. Il y aurait probablement des approfondissements à mener en différenciant socialement les dispositions des jeunes qui mobilisent des registres plus ou moins contestataires mais on ne dispose pas des données suffisantes. Par ailleurs, et pour rester dans une analyse situationnelle, Anatole a néanmoins réussi à obtenir sa « *sortie tracteur* » pour son anniversaire (jour 3, 15h32).

16. L'emploi de la notion de « métier d'enfant » – utilisée par Rayou (1998b), par exemple, pour montrer le déploiement des compétences politiques enfantines dans la cour de récréation – n'a pas été retenu car, comme le rappelle Sirota (1998c, p. 16 sqq.), l'historique de son émergence peut amener quelques confusions.

10.2.2 Des positions intenables

Lantana jour 5

11h29. VIOLETTE me pose une question sur « *l'envie des anims* » considérant que « *ça ne marche pas* » mais ça « *ne se forme pas* » non plus. Avec MORGANE, elles ont pensé à plusieurs choses dont « *les coller au cul en disant allez-y, allez-y, allez-y, en les suivant toute la journée, en s'effaçant…* » Elles ne sont pas convaincues. Parmi d'autres idées, elles envisagent « *une réu' autour de 'raconte-moi un môme' pour voir qu'ils sont uniques et intéressants* », de réguler la fatigue en organisant « *une grasse mat' générale* ». Et une dernière jugée « *pas mal : on change le fonctionnement avec des anims sur les coins et l'obligation d'accueillir les enfants avec leurs envies* ». Autre inconvénient, ce n'est pas le fonctionnement qu'elles ont expliqué, donc elles pensent que cela risque de « *bousculer les mômes…* » Elles hésitent sur la marche à suivre alors qu'elles se refusent à ne réaliser aucun changement.

Parmi d'autres exemples, de nombreux décalages sont constatés par la direction du séjour. Ainsi, « *l'envie de glander* » rappelée par VIOLETTE ne rentre pas dans le « *format* » du « *jeu collectif* » dont MORGANE demande à sortir (jour 4, 23h58). Pour autant, des séquences dédiées au goûter (jour 2, 10h41), au repas (jour 3, 23h52) ou des « *veillées* » vont réunir soit tous les jeunes soit les répartir en deux groupes. En particulier, on peut mentionner la boum où des animatrices « *pagayaient grave* » (jour 6, 23h22) critiquant les jeunes qui « [n'] *ont fait aucun effort* » alors qu'elles avaient prévu « *tous les jeux imaginables…* » (jour 7, 11h44). En conséquence, les directrices s'interrogent dans la scène ci-dessus à propos de la configuration du mode d'organisation au regard de l'engagement minimal des animatrices en réaction à leurs difficultés. D'une part, les dispositifs pour prendre en compte les avis comme les initiatives des jeunes voient leur portée limitée et, d'autre part, les animatrices se confrontent tout de même à des négociations récurrentes.

Lantana jour 8

20h48. En bas, dans la « *salle éveil* », VIOLETTE a rangé les matelas et les fauteuils. ELSA arrive et lui dit que « *personne n'est chaud* » pour la « *commission* » et « *la salle, l'étage est bientôt prêt pour la bataille* ». Elle précise qu'elle veut « *les réunir dans la salle éveil* » pour leur dire que « *c'est le gros bordel chez les filles et qu'il faut ranger* » puis, « *arrivés en haut, leur tomber dessus par surprise* ». VIOLETTE tire la moue et répond « *qu'elle ne sait pas comment l'amener, normalement, c'est très instantané…Là on formate…* » Elle voudrait que « *ce soit moins formel et rajouter de la spontanéité* ». Entre éviter la confrontation au rangement et à la règle et éviter un gros conflit, elle propose « *des capitaines polochons et deux camps* ». L'idée semble plaire à ELSA qui repart vers la lingerie.

Cette préparation de la « *bataille de polochons* » est significative voire symptomatique. Après la « *la bataille de polochons de 23h* » (jour 4, 23h27) interrompue par les animatrices – au grand dam des directrices qui notent leur absence de réactivité pour se saisir de cette pratique à laquelle elles sont invitées (23h44) –, cette « *bataille* » donne lieu à un imbroglio lors d'un conseil quand la directrice adjointe estime « *qu'elles ne sont pas interdites* » malgré les interdictions réitérées des animatrices (jour 5, 18h11). Finalement, la « *bataille* » est réclamée par des jeunes lors d'un sondage (jour 7, 16h14) et ils s'y retrouvent massivement inscrits. La préparation assurée par ELSA témoigne d'une position ambivalente alors qu'elle choisit de fabriquer sciemment, au sens goffmanien, une situation de confrontation faussement justifiée par une réprimande. Les conseils de VIOLETTE poussent vers une autre approche plus ludifiée que structurée afin d'éviter un éventuel rassemblement préalable des inscrites qui génère de l'attente et favoriser un semblant de familiarité.

Pour reprendre les termes de la troisième partie, le côtoiement attendu (voir section 7.2.3 page 254) de la part de la direction et la « latéralité » de l'action conjointe se voient opposer à « la frontalité du face-à-face » (Vulbeau 2015, p. 23). Si Vulbeau (2015) compare la « scène ouverte » de la rue, marquée par la déambulation côte-à-côte « à distance des éducations familiale et scolaire » plutôt « de l'ordre du face-à-face », on se propose ici d'étendre ces concepts à d'autres situations et, surtout, de renforcer leur lien avec la configuration de ces situations. Pour le dire en termes goffmaniens (E. Goffman 1987, p. 137-147), un « cadre de participation » définit des « statuts de participation » pour distribuer les engagements accessibles. En l'occurrence, parce que la configuration loisive de Pralognan ou de Courcelles autorisent les enfants – ou les jeunes – à décider et initier leurs pratiques, elle déplace la position des animatrices. Le statut d'animateur [17] ne consiste plus en la position de *leader*, initiateur et moteur du mouvement devant et face à un groupe ou son audience. Par contre, cette position frontale est attendue dans la configuration éducative de Sciences & Loisirs ou de Gardenia où le travail d'intéressement des animatrices devient central pour capter les attentions et fabriquer un engagement unique et dominant.

Or, qu'en est-il pour le « cadre de participation » établi à Lantana ? Les animatrices s'arrangent ou tentent de s'arranger des tensions entre leur vision idéalisée du « vrai boulot » et les réalités de leurs pratiques impliquant un travail émotionnel et une retenue de leurs affects.

La confrontation aux perturbations

Lantana jour 3

10h31. « *Elijah on est en activité donc soit tu vas jouer soit tu fais l'activité dans le marabout !* » avertit Alice alors qu'il proposait une partie de baby-foot à Anis. Il part, tout comme Anis lâchant le baby-foot et ses cannes alors qu'ils ont été déplacés au fond du marabout.

10h36. « *Les gars, si vous venez pas faire et que vous vous moquez, pas la peine* » critique Alice. « *Histoire de finir* », l'animatrice présente le « *prochain exercice* ». Dans son dos, Elijah et Taoufik passent « *en mode pingouin* » occasionnant les rires et sourires des filles présentes dans le bungalow. « *Bon les gars, vous laissez faire l'activité ou vous venez… Ou allez faire les andouilles ailleurs !* » tranche Alice. Ils repartent en rigolant.

10h48. Nouvelle perturbation. Alors qu'Elijah vient gigoter au son de la musique, Sophie vient le récupérer et l'accompagne à la sortie. Elle le somme « *d'aller jouer dehors et de les laisser faire l'activité* ». Il est hilare et continue de se déhancher plus loin.

Aménagé un peu plus tôt pour préparer l'« *atelier de fitness* » (8h38) animée par Alice, le marabout devient réservé à l'« *activité* » de l'animatrice et, de ce fait, le reste des ressources qui y sont entreposées ne sont plus accessibles bien qu'elles soient toujours disponibles. Elijah ne peut plus jouer avec Anis au baby-foot, tous deux inscrits à la « *grasse mat'* » leur assurant de décider de leurs pratiques, entre un tour de vélo (10h06) ou de balancelle (10h20). Avant même les perturbations des garçons, l'animatrice s'efforce d'entraîner le mouvement des participant·e·s – dont des filles qui papotent en restant assises – qui ne suivent pas les « *exercices* » indiqués qu'elle réalise en même temps face à elles (10h26).

17. Il serait imprudent de faire un lien trop rapide avec la notion d'*animator* utilisée par E. Goffman (1979, p. 17) dans un article pour le moins complexe suite à son tournant sémiologique d'autant que *Façons de parler* est réduit d'un chapitre important – *Radio Talk* – par rapport à l'édition originale (E. Goffman 1981b, chapitre 5).

Sans s'étendre plus longtemps, cette situation perpétue une distinction usuelle entre « *jouer* » et « *faire l'activité* » que l'on a déjà longuement traitée. Simplement, cette distinction n'est plus inscrite dans le mode d'organisation et une distribution alternée des engagements en deux cadres séparés. Pour l'animatrice, il s'agit alors de réaliser un travail d'intéressement pour créer un engagement principal tout en s'accordant avec des engagements secondaires qui possèdent une légitimité similaire et ne sont pas nécessairement subordonnés à celui qu'elle a fabriqué. On peut certes considérer que les garçons dérangent le cours d'action de l'animatrice mais, inversement, on peut aussi estimer que celui-ci gène l'usage du baby-foot. Or, c'est justement la « *plainte* » rapportée par Samir de garçons qui « *voulaient jouer au baby ce matin et ils pouvaient pas à cause du fitness…* ». La réponse de la directrice est significative : « *Ben, on peut les mettre dehors ?* » (20h47).

Si on peut discerner une ressemblance avec les configurations individualisées de Courcelles ou de Pralognan – et des problématiques proches pour les animatrices –, le mode d'organisation en diffère par la centration maintenue sur les « *activités* » par les animatrices au cours du séjour. Et à défaut de l'infirmer, de nombreuses autres « *activités* » vont rencontrer des difficultés analogues pour élaborer un engagement principal qui se retrouve alors en concurrence avec les pratiques juvéniles, sans qu'elles visent à déstabiliser les animatrices. Pour une liste, mise à part la construction de la cabane, on se reporte à la « *sortie pêche* » (jour 3, 10h13), l'« *atelier origami* » (jour 4, 10h13), le karaoké (21h34), la *Fureur* (jour 6, 21h47) ou la boum (jour 9, 22h13), les « *jeux sportifs* » (jour 5, 15h16), les *Olympiades* (jour 7, 15h12), les « *activités manuelles* » (00h03) ou l'« *atelier argile* » (jour 8, 21h27) et « *arc à feu* » (jour 10, 14h02) qui sont toutes, à des degrés variés, considérées comme des « *échecs* » par des animatrices. En parallèle, une balancelle, le baby-foot, leurs téléphones, les bd, des jeux de société sont les prises – en permanence accessibles et, pour partie, disponibles – qui vont soutenir les pratiques ludiques juvéniles sans discontinuer. En bref, pour citer une expression fort à propos, les animatrices se sont régulièrement trouvées à « *ramer à contre-courant* » (jour 6, 21h03) pour tenter d'engager les jeunes dans leurs « *activités* », contre le flot des engagements des jeunes.

Lantana jour 7

16h44. Arrivée au bord de l'eau. Morgane demande « *trois secondes d'attention* » et explique la façon de rentrer dans l'eau et des consignes…Se retournant, elle voit Samir au loin et souffle, agacée. Comme l'animateur n'est pas là avec la liste à transmettre au surveillant municipal, il faut attendre. « *Ce n'est pas possible* » rouspète-elle. Certains ont déjà mouillé nuque, coudes et torse mais ils ne peuvent pas rentrer dans l'eau. « *Désolée…* » rajoute-elle en rigolant. Quelques secondes et Morgane demande à « *des pressés de se baigner* » d'aller chercher la liste que tient Samir qui suit Alice, à son rythme ralenti par les béquilles. Départ en courant. Sophie veille et leur demande de « *pas aller loin avec le ballon pour ne pas qu'il tombe dans l'eau* ».
16h46. Avec le débarquement de la liste, Morgane l'emmène au surveillant de baignade…en trottinant. Elle leur fait un signe de loin et les premiers se jettent à l'eau. À côté de moi, Sophie et Simon font un *chifoumi*. Morgane vient de les appeler et leur jette un regard noir en pointant la rivière. Depuis tout à l'heure, ils hésitent à savoir « *qui va y aller* » et se vannent mutuellement : « *Comme je suis galant… – Mais j'ai mal à la cheville !* » Sophie perd et va devoir se dévouer. Simon la chambre.

Présentée par des animatrices en premier lieu, la baignade nécessite réglementairement leur présence dans l'eau. Si l'on ajoute les difficultés des jours précédents et la température de la rivière qui ne dépasse pas 15 °C même l'été, on comprend qu'elles soient refroidies par la perspective (jour 7, 12h17). Depuis le premier rassemblement (16h15), et un temps d'attente

conséquent jusqu'à l'entrée dans la fraîcheur de l'eau, on saisit l'exaspération de la directrice, moins contre les jeunes que contre les animatrices qui – manifestement – ne s'empressent pas pour prendre part à la baignade. À contre-courant et à contre-cœur, Sophie doit se dévouer et se « *pèle*[r] *le cul là-dedans* » (16h48). Pour ne rien arranger, la présence d'une douzaine de jeunes dans l'eau oblige une deuxième animatrice à s'y rendre et engendre de nouveaux désistements de leur part (16h49).

En bref, cette réticence marquée des animatrices ou cet engagement minimal regretté par la direction s'apparente à des tentatives de « freinage » qui s'observent également dans le monde industriel et ouvrier (Roy 1952, 2000, 2006) ou à des « stratégies de survie ». Parmi celles repérées par Woods (1997), on peut remarquer des tactiques semblables afin de « s'en tirer » à moindre frais. En particulier, les animatrices se sont fréquemment « absent[ées] du théâtre des conflits éventuels » par l'« absence » et le « détachement » (p. 366) dans le bureau ou le « *coin pause* » devenant une occasion de se « remonter le moral » (p. 371). En dernier lieu, la « routinisation » (p. 368) de ces stratégies au quotidien limite la durée des « *activités* » débutées et finies dans les horaires habituels (10h-12h ou 14h-16h) et évite des situations de face-à-face autant que faire se peut.

Vue l'accumulation des incidents, même relatifs, on pourrait douter des capacités des animatrices mais la même équipe avait pris en charge ce même séjour avec un premier groupe de jeunes sans rencontrer les mêmes difficultés. En cela, la « nostalgie du bon groupe » (Houssaye 2005a, p. 315) et des réussites de la semaine précédente (jour 2, 23h15 ; jour 3, 00h28) peuvent peser et pousser les animatrices à se décharger de la responsabilité des « *échecs* » sur des jeunes « *difficiles*[18] » en ce qu'ils empêchent la réalisation du « vrai boulot » malgré l'utilisation des rites usuels (E. C. Hughes 1996b) (voir section 3.2.2 page 98).

Mais au-delà des jeunes et de leurs perturbations volontaires[19], alors qu'on retrouve des difficultés proches à Tulipe ou à Gardenia, la configuration du mode d'organisation ouvre les négociations et s'expose à la cohabitation d'engagements multiples dans les situations qui accroît la vulnérabilité du « vrai boulot » des animatrices. Elles ne sont plus les seules à détenir le pouvoir de définition de la situation et de décision.

Le pénible côte-à-côte

Lantana jour 2

09h41. À côté de moi, je remarque une feuille à propos des « *temps morts* ». Elles avaient réfléchi d'une façon similaire à ce sujet et Violette me donne l'exemple de la « *présence des anims* ». Je recopie la feuille. Sont qualifiés de « *temps morts* » les moments qui se passent « *en dehors des temps formels d'activité* ». Les anims devaient réfléchir au « *rôle des animateurs* », leur « *organisation* » et les « *manques* » avant d'imaginer des « *nouveaux ajustements* ».

18. Dans de nombreux métiers de service, il existe des clients récalcitrants comme les *crocks* évités par les médecins (Becker 1993) ou les *square* des musiciens de jazz dans les bars (Becker 1951). Il en va de même des « *enfants difficiles* » pour les animatrices ou d'autres métiers éducatifs.

19. Il serait par exemple possible de relater la « *dernière soirée* » qui a tourné à la dégradation de la « face » (E. Goffman 1974) des animatrices (jour 10, 23h09) usant du *dirty play* (Fine 1986b, 1988) et de provocations nocturnes vécues comme une humiliation (23h50). Pratiques qui ressemblent au « jeu consist[ant] à faire "craquer" une personne, jeune ou adulte » relevé par Dubet (1987, p. 104) cité par Payet (1995, p. 83-84) à l'encontre des surveillant·e·s des établissements scolaires secondaires.

jour 3 20h12. À peu près toute l'équipe est en pause. Il ne manque que Sophie, peut-être partie distribuer des médicaments. Depuis la fenêtre du bureau, j'aperçois Violette qui s'arrête au coin fumeur, regarde les personnes présentes et descend vers les bâtiments et la cour. « *On l'a fait fuir ?* » se demande Samir. Morgane rejoint la bande…et j'irai voir ailleurs.
20h14. Suivant Violette, je lui demande si « *c'est ça vos fameux temps morts ? – C'est ça…* » Elle souffle encore. […]

Explicites, les consignes données par la direction de la préparation du second séjour demandent aux animatrices d'appréhender leur position ou leurs engagements, *a priori*, réduits pendant des « *temps morts* » moins recherchés que provoqués par l'absence de formalisation. Quelle position adoptent les animatrices pendant ces séquences-là ? La scène suivante deux jours plus tard en donne un aperçu alors que la majeure partie de l'équipe d'animation se trouve, après le souper, ensemble au « *coin clope* » pour fumer une cigarette, discuter ou prendre une pause. Évidemment, on peut se demander ce que font les jeunes pendant ces temps-là ?

Pour surseoir à des situations multifocalisées, notamment lors des inventaires ou hors des « *temps formels d'activité* », il était proposé un rôle d'« *anim' volant* » chargé de « *jouer avec les enfants dehors lors des inventaires, remplacer les congés, prendre le relais lorsque les autres en ont marre* » (jour 2, 10h01). Effectif le premier jour, Zoé a d'ailleurs tenté de nombreuses invitations et propositions en déambulant dans le centre auprès de plusieurs groupes d'enfants (10h15) sans rencontrer le succès escompté (10h59). Ce rôle est réutilisé une deuxième fois lors de l'absence d'inscription sur une « *activité* » proposée afin d'« *être avec les enfants qui savent pas quoi faire et qui veulent jouer* » (jour 4, 20h42). En décentrant les « *activités* », ce rôle devient complémentaire et permet de suivre les pratiques des autres jeunes qui ne sont pas sous la (super)vision directe d'une animatrice. Or, cette proposition de poste de la directrice adjointe a suscité une très longue hésitation de la part des animatrices lors de la réunion (20h44).

Lantana jour 4 09h46. En descendant, je croise Alice qui remonte les mains dans les poches. Elle vient du marabout, mais « *il n'y avait personne* » dit-elle à Samir. Dans l'attente des jeunes pour le début de l'activité ? Peut-être.

jour 6 13h41. Sophie passe prévenir le groupe de filles afin qu'elles « *se préparent à partir à l'accrobranche* ». « *Le départ est à 14h* » dans le hall. Simon déambule…dans un marabout puis deux, il tape dans le ballon et refuse de nouveau de pousser la balancelle. Il va discuter avec Félix de retour en vélo. Il était allé voir le camping et il lui raconte les aventures nocturnes de Samir et Alice. La balance continue tout comme la recherche de chaussures envolées.

jour 5 14h46. Les plus grands sont dans leurs chambres, posés. Depuis l'étage, j'aperçois Sophie qui fait le tour des marabouts et elle ne trouve personne. J'imagine son grommellement. […]

Alors que de nombreux jeunes sont dispersés dans le centre, entre le réfectoire, leur chambre, la « *salle éveil* » et ses bande-dessinées, la balancelle ou le baby-foot, les animatrices parcourent plusieurs fois les lieux à la recherche de personnes en particulier – les inscrites – ou s'enquièrent de savoir où sont et ce que font les non-inscrites. Les trois scènes ci-dessus montrent leurs déambulations qui deviennent, parfois, des tribulations. Cette fois-ci, elles ne sont plus à contre-courant, elles sont censées percevoir le flot et le suivre. Si c'est effectivement le cas à plusieurs reprises où des animatrices assistent aux pratiques juvéniles – autour de la balancelle (jour 2, 21h22) ou du baby-foot –, cela n'est pas sans provoquer un léger embarras

(jour 4, 17h50 ; 20h15) voire des animatrices se sentent parfois dépassées par la multiplicité des lignes d'action et ont « *l'impression de faire chier* » (23h47). Plus rarement, les animatrices se joignent aux pratiques juvéniles et, mise à part le baby-foot et la balancelle, les cas sont encore plus rares.

Lantana jour 4

23h42. Morgane poursuit et juge qu'ils « *sont bons en orga' et moins en relation, moins à rebondir, pas à choper ce qu'ils veulent faire… alors qu'ils ont plein d'envies…* » Le ton est rapide, presque sec. « *Y a un truc qui coince!* » lâche-t-elle. Elle enchaîne sur les « *temps hors activités* » puisqu'ils commencent à se justifier renvoyant les activités que « *les jeunes ont choisies* ». La directrice donne l'exemple des gamins « *qui jouent avec leur rythme* [et] *on est en incapacité à les suivre et à proposer des choses* ».

Cette remarque de la directrice donne le ton et sa critique porte sur un ensemble de pratiques animatives que l'on a raccroché à la notion de côtoiement. En plus ou à côté de l'organisation, la préparation et l'animation des « *activités* », Morgane attend des animatrices qu'elles puissent interroger, suivre et réagir aux pratiques juvéniles, qu'elles restent disponibles durant les « *temps morts* » afin d'« être avec » (Houssaye 2005a) les jeunes sans que cela soit considéré comme du « sale boulot » pénible et évitable. Malgré d'autres consignes et d'autres conseils pendant les réunions, la position des animations a peu évolué jusqu'à la fin du séjour. Entre les difficultés rencontrées lors des situations de face-à-face plus ou moins perturbées et la pénibilité de rester côte-à-côte des jeunes, les animatrices se retrouvent dans un entre-deux complexe du fait d'un mode d'organisation hybride.

10.2.3 La folie des paradoxes

Lantana jour 6

20h18. En descendant vers le marabout, je vois Julien qui continue à bricoler et j'entends un grand calme…avant le soufflon. Elijah, Anis, Taoufik et d'autres sont réunis face à Sophie. Elle passe un savon conséquent : « *On est là pour vous faire plaisir et il y a un manque de respect* ». Ils n'ont pas l'air de comprendre pour quelle raison. Elle continue. Apparemment, ils ont « *considéré que c'était plus important pour eux d'aller voir leurs affaires que de débarrasser* ».
20h20. L'animatrice ne s'arrête plus. « *Vous nous avez fait chier, on vous fait chier!* » Alors que certains tentaient de « *s'esquiver* », Sophie refuse et s'oppose physiquement et bloque leur départ. « *Vous avez beaucoup de libertés comparé à d'autres colos non?* » et elle enchaîne sur les « *engagements* » qu'ils leur demandent donc ils pourraient « *au moins faire ce qu'on leur demande, ce n'est pas grand-chose* ». Les autres écoutent et attendent, dociles. Julien bricole plus loin et ne semble pas concerné. Devant le peu de réactions, l'animatrice continue et leur demande de « *penser à la fatigue des anims* [qui] *en sont à leur deuxième séjour, à leurs horaires, leurs réunions après le coucher donc…* »
20h26. Fin du savon. La bande de garçons demande à mettre de la musique avec leur téléphone. Sophie refuse puisqu'elle va venir « *mettre un ordinateur* » et doit « *préparer la veillée* » donc ils « *vont attendre* ». Et l'animatrice renchérit : « *C'est pas parce que vous faites rien que nous on fait rien, on prépare vos activités, on fait des réunions* ».

Manifestement, le point de rupture a été atteint pour Sophie alors que des garçons n'ont pas débarrassé leur table un peu plus tôt (20h02). Si on peut évidemment interroger les dispositions sociales de l'animatrice et sa carrière comme les socialisations des enfants et comment le conflit est tramé par des rapports sociaux de genre (Herman 2006 ; Vari 2006), de classe et de race ou d'âge, on se propose d'explorer une autre dimension situationnelle connexe

sans être (in)dépendante pour contribuer à la compréhension des pratiques animatives grâce à leurs incidents.

Après une vingtaine de jours de travail dans des conditions peu enviées, on peut comprendre que la cohabitation avec une trentaine de jeunes qui maîtrisent les ruses et les combines pour négocier (Warner, Wellman et Weitzman 1973, 1981) ou simplement provoquer les adultes (Breviglieri 2007, 2010), il serait étonnant que les animatrices ne « *craquent* » pas, pour reprendre une expression entendue à Courcelles (jour 10, 13h24) « laissant apercevoir, de façon très fugace, l'ampleur des efforts déployés pour contenir la violence et l'exaspération éprouvées par les impossibilités auxquelles le travail de *care* comme celui de la relation de service peuvent confronter » (Ulmann 2012, p. 55).

Parmi les éléments débités par l'animatrice, on peut en souligner plusieurs. Elle tient à rendre compte de leur dévouement – voire de leur dévotion en dépit de la fatigue – pour effectuer leur « vrai boulot » c'est-à-dire organiser et préparer des « *activités* » pour les jeunes. Or ces derniers les « *font chier* » ou ne « *font rien* » malgré les « *libertés* » qui leur sont accordées. Avec la distinction déjà évoquée de E. C. Hughes (1996a), les animatrices tiennent à dispenser leur service – des « *activités* » – *sur* des clients qui ne les ont pas sollicitées et dont ils ont peuvent se passer, quitte à détourner les dispositifs mis en place pour faire concorder les attentes [20] avec les offres préparées.

Autrement dit, les animatrices se retrouvent dans une double position paradoxale. D'une part, elles tiennent à fabriquer des « *activités* » dans une logique de découverte, ou des situations de face-à-face, afin de réaliser leur « vrai boulot » sans que cela ne se confonde avec l'école, mais elles se confrontent alors à l'apathie et au conformisme des jeunes. D'autre part, et durant les séquences peu formalisées « éducativement » – ou individualisées –, elles rencontrent des difficultés à partager des actions conjointes avec les jeunes – malgré des pratiques numériques similaires – et se cantonnent au sale boulot de « *flicage* » et de surveillance dès la matin jusqu'au coucher. En somme, Sophie et les animatrices de Lantana se confrontent aux difficultés décrites précédemment pour la configuration loisive *et* celles liées à la configuration éducative. Entre les prescriptions du métier, les attentes supposées des clients indirects – les parents – et les injonctions pour le moins contradictoires d'une configuration complexe, tenir la situation relève de l'épreuve.

Par ailleurs, et courte parenthèse, les « régions antérieures [21] » constituées des réunions tardives et le partage des événements de la journée tournant parfois à l'exutoire (jour 9, 00h11), le rabe et l'alcool du « *cinquième repas* » (jour 15, 00h15), le lieu protégé de la « *salle des anims* » (jour 6, 20h08) ou le répit des « *pauses clopes* » (jour 3, 17h11) ne suffisent pas toujours à contenir et soulager les tensions éprouvées et accumulées pendant la journée. Si c'est un trait commun à tous les terrains, ces (dé)compensations sont prégnantes à Lantana.

Si on peut aborder ce paradoxe à l'aune du pouvoir de décision et de son partage entre l'organisme, la direction, les animatrices et les enfants (Houssaye 2005c), on propose une

20. Du point de vue des jeunes, les avis exprimés lors du dernier « *petit conseil* », ou lors du « *labo* », laissent entendre des revendications qui ne dérogent peu des constats rapportés dans le chapitre précédent, appréciant la « *grasse mat'* » (jour 10, 17h04), « *de ne pas être obligé d'aller dans une salle ou faire une activité* » et d'avoir le « *temps de dormir, ne rien faire, de s'ennuyer* » (17h08) et on peut se reporter à d'autres avis rapportés par les animatrices lors de la dernière réunion (23h27 ; 23h33).

21. Il est évident que des parallèles sont à tracer avec d'autres métiers relationnels dont l'enseignement ou la police (Pruvost 2008, 2011) et la détention (Benguigui 2000 ; Chauvenet, Benguigui et Orlic 1994) voire le travail social où sont étudiés les « excès de proximité » (Breviglieri 2005, 2009).

analyse convergente en utilisant le « triangle pédagogique » de Houssaye (1992), bien qu'initialement conçu pour analyser les pédagogies scolaires. L'extension de son application ne semble pas injustifiée au regard des nombreux points communs entre les pratiques et les stratégies enseignantes et animatives déroulées au cours de ce chapitre. Sans reprendre en détail sa présentation synthétique (Houssaye 1993), elle peut être transposée ainsi : une situation formalisée « éducativement » réunit une animatrice (un·e professeur·e), des enfants (des élèves) et un contenu (le ou des savoirs). Parmi ces trois éléments, « deux se constituent comme sujets [d'une relation privilégiée] tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou » (Houssaye 1993, p. 15). La place du mort est définie par son analogie au bridge et elle est essentielle à prendre en compte [22]. Quel rôle tient le mort ?

> [S]es cartes sont étalées sur la table et on le fait jouer plus qu'il ne joue. Mais son rôle est indispensable car, sans lui, il n'y a plus de jeu. Voici donc quelqu'un dont on ne peut pas se passer mais qui ne peut jouer qu'en mineur : sa place dans la partie est constamment assignée, définie et déroulée par les autres (Houssaye 1993, p. 15).

De là, on peut relire les positions attendues en fonction de la formalisation du mode d'organisation. D'un côté, la configuration éducative priorise la relation entre les animatrices et les contenus pour dispenser des « *activités* » – comme le processus « enseigner » (Houssaye 1993, p. 16-17) –, ce sont les enfants qui prennent cette place et à travers la métaphore ludique ci-dessous, on retrouve l'apathie et le conformisme c'est-à-dire le faible engagement – extorqué – de certains enfants liée à une faible jouabilité. D'un autre côté, la configuration loisive avantage la relation entre les enfants et les contenus pour initier et décider de leurs pratiques ludiques – comme dans le processus « apprendre » (Houssaye 1993, p. 18-19) –, les animatrices se voient attribuer la place du mort et, dans une position inversée, doivent se contenter d'observer, de suivre, de répondre aux demandes et de surveiller les pratiques enfantines. Qui plus est, l'élément relégué à la place du mort peut virer dans la folie : les enfants comme les animatrices peuvent adopter des comportements déviants pour réfuter et récuser la position dans laquelle elles sont assignées. Les négociations récurrentes comme les perturbations des enfants ou les plaintes des animatrices – ou le « *craquage* » de Sophie – témoignent des refus opposés à la formalisation de la situation et son ordre de l'interaction.

Si on a vu dans les chapitres précédents comment des animatrices et leurs pratiques se retrouvaient en décalage dans une configuration loisive à Pralognan et à Courcelles (voir section 7.2.1 page 242) ou les résistances rencontrées dans une configuration éducative à Gardenia et à Sciences & Loisirs (voir section 8.2.3 page 294), le cas de Lantana cumule et tente d'articuler ces deux configurations. Dès lors, qu'advient-il ? Selon Houssaye (1993, p. 19) : « Les règles du jeu se superposent les unes aux autres, les morts s'accumulent et la folie est assurée. » En effet, « [à] vouloir cumuler les avantages des processus, on ne peut manquer d'en éprouver les insuffisances. À vouloir ajouter les solutions, on additionne les inconvénients. Et bientôt la folie s'installe, par tentative de vouloir nier le mort par surcroît de sujets. » Entre l'enseignant·e réduit·e au rôle de « surveillant » ou de « documentaliste » mettant des ressources à disposition qui s'y refuse et reprend le cours de son enseignement et des élèves dont les engagements oscillent entre l'apathie conforme et les incidents perturbant

22. Contrairement à Maire (2010) qui proposait une analyse proche, sa démonstration vise plus à montrer le rôle « éducatif » – complémentaire – des centres de loisirs qu'à analyser effectivement les pratiques animatives.

le déroulement de l'enseignement, la situation pédagogique est menacée par plusieurs morts présents et encombrants pouvant s'y refuser et voir la folie s'y installer.

En ce sens, il semblerait qu'animatrices et enseignant·e·s partagent des difficultés communes. Et, si on a montré les positions intenables attribuées et, *volens nolens*, occupées simultanément par les animatrices, on peut aussi interroger les positions assignées aux enfants et aux jeunes. D'une part, ils se voient accorder un pouvoir dans certains situations de décider où, quand, comment, avec qui et quoi ils allaient jouer et, d'autre part dans d'autres situations, ce pouvoir leur est retiré et leurs revendications deviennent une absence de « déférence » voire des provocations insolentes (Payet 1985) ; un affront jeté à la « face » des animatrices (E. Goffman 1974).

À plusieurs égards, la « folie » de la situation pédagogique définie par Houssaye (1992) s'apparente à la « folie dans la place » goffmanienne (E. Goffman 1969, 1973b, voir annexe). Avant d'être des affections psychiques, elle est d'abord une « pathologie de l'interaction » comme le rappelle Joseph (2001, 2007a) et Joseph et Proust (1996), cette folie *dans* la place est intimement lié à une folie *de* la place des participant·e·s ratifié·e·s d'une situation. Pour résumer, cette folie situationnelle tient dans la conjonction des deux propositions suivantes :

— Dans le cas d'une configuration éducative, ou des séquences formalisées « éducativement » possédant une faible jouabilité, les animatrices engagent les enfants dans le cadre d'une « *activité* » (*commitment*) à condition qu'ils se conforment et se focalisent sur les engagements accessibles au risque d'une infélicité et de l'absence du *fun*.
— Dans le cas d'une configuration loisive, ou des séquences pas ou peu formalisées « éducativement » disposant d'une jouabilité élevée, les enfants – ou les jeunes – peuvent *s'*engager (*involvment*) et s'impliquer dans les pratiques décidées à condition du désengagement des animatrices d'une position qui constitue leur « vrai boulot », le face-à-face dans le cadre d'une « *activité* ».

Au final, on perçoit mieux les contradictions internes inhérentes au mode d'organisation de Lantana dont la configuration loisive *et* éducative engendre un conflit latent entre les animatrices qui peuvent et veulent disposer du pouvoir de définition de la situation. Compte tenu de la question initiale du chapitre, on pourrait en venir à conclure à l'incompatibilité entre loisir et éducation, ou plus précisément, entre une configuration loisive et une configuration éducative. Dit autrement, au fur et à mesure d'une formalisation éducative d'une situation, les formes ludiques enfantines auront de plus en plus de difficultés à s'établir dans un espace, une temporalité, des relations ou des ressources restreintes. Néanmoins, il reste une possibilité logique – disjonctive – à analyser dans la dernière section.

10.3 La rémanence de (cir)constance

Au terme de cette analyse des ambivalences du « *loisir éducatif* » à travers le cas particulier de Lantana, on aurait tort d'y lire d'éventuelles préconisations implicites. À l'inverse, en le replaçant dans l'ensemble des cas étudiés, celui-ci permet de relire à nouveau frais la permanence du « modèle colonial » depuis les années 1950 (Houssaye 1989) comme une configuration qui résout, dans une sorte d'accommodement raisonnable, les paradoxes soulevés et limite, *a minima*, le versement de la situation dans la folie. Pour en témoigner, la rhétorique de la « liberté encadrée » est révélatrice de l'équilibre inscrit dans ce mode d'organisation ; rhétorique déjà exprimée dans le premier manifeste pour une colonie de vacances éducative

par Garric (1942, p. 93-94) :

> Il est bien évident qu'une colonie de vacances où tout est à l'avance précisé, où le loisir est exactement divisé suivant la marche des journées, où les enfants se trouvent acheminés du matin au soir suivant les exigences d'un emploi du temps rigoureux, ne répond en rien au vœu profond de jeunes qui viennent se reposer, se détendre et s'épanouir ; tout ce qui sera trop strict leur semblera rappeler l'école ou annoncer la caserne […]. Si à une heure consacrée aux jeux, il n'y a pas une certaine liberté de manœuvre, une certaine spontanéité dans les jeux, je doute que tous aiment à jouer d'un cœur allègre suivant des consignes absolues […]

Cette longue citation s'achève sur de nombreux exemples de renâclements d'enfants qui manifesteraient aucun intérêt à la séance de jeux et leur indifférence. En interrogeant le degré de formalisation du contexte – un emploi du temps trop rigide – et celui des contenus – les jeux –, Garric (1942) fait écho au colon qui « avait beaucoup joué mais n'avait pas eu le temps de s'amuser » (voir section 5.5.3 page 182) et il finit son plaidoyer pour un « équilibre harmonieux » entre le « respect de la liberté » et la « nécessité de la règle » en évitant ainsi que « la colonie [prenne] une allure administrative et scolaire ». En d'autres termes, l'auteur invite à ménager une configuration ni trop loisive ni trop éducative, qui ne soit ni un « *temps libre* » permanent ni une succession d'« *activités* » en maintenant à distance les deux figures repoussées évoquées précédemment. Il résume une « vieille règle qui vaut pour toutes les choses d'éducation : pas d'éducation sans discipline, pas d'éducation sans liberté » (Garric 1942, p. 96) qui résonne dans la « conciliation entre l'autorité et la liberté » pour obtenir « l'obéissance joyeuse » selon Bertier (1943).

Au-delà des prescriptions, il reste à montrer comment est constituée cette configuration promue – lisible à travers les horaires (Gasnier 1942 ; Houssaye 2009b) – qui ne s'apparente pas à la conjonction des deux configurations mais plutôt à leur disjonction exclusive.

10.3.1 L'équilibre de l'alternance

Par comparaison au « modèle colonial », le mode d'organisation de Lantana s'appuie sur des séquences similaires à d'autres séjours et se différencie principalement selon deux dimensions : spatiales et relationnelles. Elles donnent la priorité aux décisions des jeunes qui peuvent circuler dans de nombreux lieux du centre et entre les bâtiments mise à part quelques passages et espaces réservés (jour 1, 19h30) et, malgré un système d'inscription (jour 2, 19h04) et de nombre de personnes par table, les jeunes peuvent se réunir selon leurs affinités – ou leurs inimitiés – pour les repas (jour 5, 12h09), les chambres ou les « *activités* » (jour 2, 18h59). De plus, il arrive que certain·e·s changent d'avis au moment du départ ou peu avant le début d'une « *activité* » (jour 3, 13h48) voire qu'ils puissent changer de chambre (jour 4, 18h57), sans toujours disposer de l'aval d'une animatrice (jour 5, 23h53). Seule la dimension temporelle, partiellement échelonnée d'une amplitude faible, rapproche cette configuration du « modèle colonial », alors que les temps de lever – et la « *grasse mat'* » récurrente (jour 3, 18h31) –, et ceux des repas sont concernés (jour 2, 15h59). Cette combinaison a une conséquence concrète sur la distribution des engagements et leur gestion par les animatrices. Entre le « *fais ta life* » de l'après-midi, la « *grasse mat'* » et la circulation autorisée, le mode d'organisation admet une distribution continuée des engagements juvéniles, comme à Roseraie, qui le différence du « modèle colonial ».

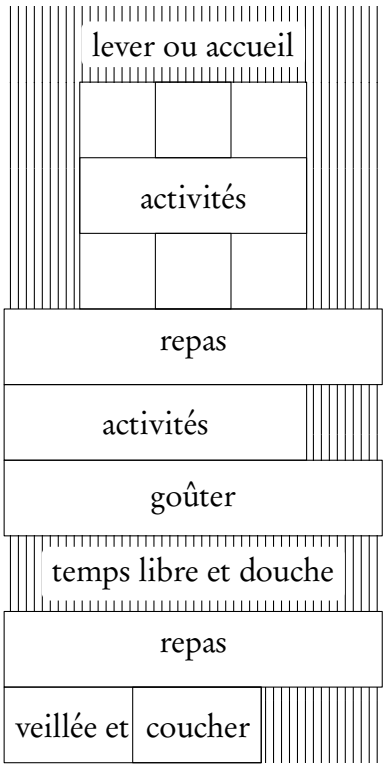

FIGURE 10.2 – Représentation de la configuration des séquences de Lantana

Dans le second cas, et pour rappel toujours selon les dimensions formales retenues, c'est une configuration moyenne aux niveaux spatial (séparation intérieur-extérieur, déplacements encadrés), temporel (fixé et immuable) et relationnel (séparation en groupe d'âges) qui la positionne au milieu du *continuum* des formes de l'animation, soit une configuration ni éducative ni loisive. Comme la deuxième partie l'a montré « extensivement » avec le cas de Tulipe, la distinction entre les jeux initiés par les enfants et les « *jeux dirigés* » ou les « *activités* » est réifiée dans le mode d'organisation – et la « *journée-type* » – qui sépare ces deux cadres dans deux séquences indépendantes. En forçant le trait, les « *activités* » se déroulent sous l'égide d'une animatrice avec un groupe d'enfants, dans une salle, avec des ressources spécifiques réparties égalitairement visant la production pendant une durée limitée, entrecoupées d'un « *temps libre* » récréatif qui accueille des « *jeux libres* » à l'extérieur pendant une durée limitée. Cette alternance de cadres s'observe, de ce fait, dans l'alternance des engagements et de leur distribution.

En reprenant la schématisation du chapitre précédent des configurations individualisée et collectivisée (voir section 9.1.2 page 309), on peut représenter ainsi la configuration atypique de Lantana (voir figure 10.2) et le « modèle colonial » (voir figure 10.3 page suivante).

Tulipe jour 3 14h36. Alors que les votes annoncent la majorité au « *temps libre* », CAROLE précise : « *Vous allez avoir du temps libre après, vous en avez eu avant, donc on va faire un jeu tous ensemble sinon, on passerait tous nos mercredis à ne rien faire, on va faire une activité aussi* ». Quelle démocratie. Après le premier tour qui voit le « *temps libre* » écarté, un deuxième tour s'annonce avec les trois jeux qui ont reçu le plus de voix. C'est encore Élias qui propose de faire un deuxième tour.

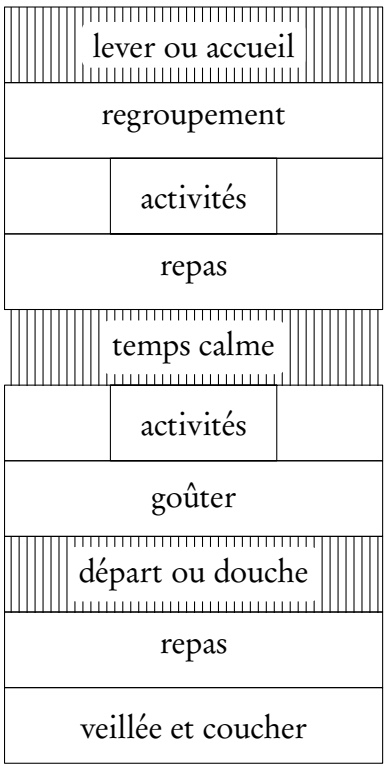

FIGURE 10.3 – Représentation de la configuration des séquences du « modèle colonial »

La séparation opérée par le « modèle colonial » devient une façon de réduire la dissonance entre des positions intenables dans des configurations incompatibles. CAROLE s'appuie justement sur l'alternance entre les « *activités* » et le « *temps libre* » pour justifier l'écartement de ce dernier du vote organisé pendant une « *réunion* », censée prendre en compte les avis des enfants et, accessoirement, celui de l'animatrice d'effectuer son « vrai boulot ». En quelque sorte, cette séparation permet paradoxalement de relier le loisir et l'éducation et redonne un sens à l'expression oxymorique consacrée de « *loisir éducatif* » qui se concrétise alors à travers le « modèle colonial ». Son équilibre repose sur cet enchevêtrement de séquences collectivisées plus ou moins rigides et leur pendant, des séquences individualisées, plus souples. Moins qu'une conjonction inclusive dont on a montré la folie inhérente à cette forme de configuration, il s'agit d'une juxtaposition exclusive, il est dans le même temps une configuration loisive *ou* éducative.

À la manière de la récréation dans le monde scolaire, les séquences de la journée ayant une forme individualisée protègent le déroulement des séquences plus formalisées, c'est une concession qui vise une « adaptation primaire » des enfants à l'organisation comme le soutient E. GOFFMAN (1968, p. 246) :

> une organisation peut procurer tout à fait réglementairement à ses membres du temps et de l'espace qu'ils peuvent officiellement utiliser pour leurs loisirs comme bon leur semble : ils peuvent alors se comporter avec toute l'absence de formalisme qui caractérise les activités privées. Tel est le cas des récréations à l'école [...] ces ententes tacites, ces activités libres qui permettent de servir les buts officiels de l'organisation et qui conduisent les participants à la meilleure

adaptation primaire possible.

Si la distribution alternée des engagements pouvait paraître paradoxale de prime abord dans la deuxième partie (voir section 3.5.2 page 114) – interrompre les engagements des enfants pour (tenter de) les réengager dans une « *activité* » dont la félicité n'est pas assurée –, elle acquiert une toute autre valeur lorsqu'elle est replacée dans un contexte plus large. En plus de la perspective animative du « vrai boulot », la folie situationnelle d'une configuration loisive et éducative ou les difficultés qu'engendrent respectivement ces deux types de formalisation, il réussit à résoudre un dilemme insoluble, non pas uniquement de manière théorique ou rhétorique mais bien de façon pragmatique. L'atypicité du cas de Lantana invite à réhabiliter le « modèle colonial » comme un « ordre négocié » entre les animatrices et les enfants ainsi que les attentes – parfois supposées – des parents et les prescriptions des organismes jusqu'aux rhétoriques associant loisir et éducation même s'il repose sur un équilibre fragile. Plus largement, en considérant les chiffres mentionnés dans l'aperçu quantitatif (voir section 9.2.3 page 327), on peut supposer que la prépondérance et la constance du « modèle colonial » depuis les années 1950 et ses « variations secondaires » – pour reprendre l'expression de Maroy (1994, p. 131) à propos de la formation professionnelle – tient à ce mode d'organisation particulier, à ce compromis minimaliste duquel les « exceptions » se font « rares » comme le montrent Roucous et Adam (2011, p. 112-115) à travers leur étude du loisir des enfants dépassant le cadre institutionnel des accem.

Peut-on aller plus loin qu'une supposition ? Dans sa recension du dernier ouvrage de Houssaye (2014) qui montre comment la pédagogie traditionnelle reste omniprésente voire omnipotente dans les pratiques enseignantes, M. Fabre (2014a, p. 3) demande s'il ne faudrait « pas créditer d'une valeur certaine cette pédagogie que l'histoire semble sanctionner ». Si elle est toujours employée, elle devrait raisonnablement avoir une utilité ? De la même façon que le « modèle colonial » n'est autre que « la pédagogie traditionnelle dans les centres de vacances et de loisirs » selon le rapprochement de Houssaye (2014, p. 10), est-ce que la permanence de celui-ci permettrait d'apporter une contribution à la compréhension de la persistance de la forme scolaire dans sa « coconstruction quotidienne » (Rockwell 1999) ?

Question documentée [23] au moins sur la « longue durée [24] » (Rockwell 1999), ce serait probablement prétentieux d'y répondre à partir d'une enquête sur les accem – et l'ironie appréciable – mais, *a minima*, la section suivante explore plus humblement cette supposition grâce au travail de Bugnard (2006) et montre comment le « modèle colonial » est devenu un modèle « prêt-à-agir », une évidence qui n'est pas ou plus questionnée. En écho à l'ouvrage de Houssaye (1995a), on avait pu s'interroger à l'issue d'un rapport de recherche sur l'innovation (Bacou, J.-M. Bataille et al. 2016) : « Et pourquoi les colos elles sont *encore* comme ça ? » (Besse-Patin et Dheilly 2017). Les réflexions se prolongent ici avec des données supplémentaires.

23. Pour ne prendre qu'un exemple emblématique, la classe s'est peu à peu imposée depuis le XV^e^ siècle selon Bugnard (2006) et reste pour Tardif et Lessard (1999) jusqu'à Veyrunes (2017) un point nodal de l'organisation de l'institution scolaire.

24. On pense en particulier aux travaux contemporains de G. Vincent (1980) qui montrent le développement de la scolarisation de masse de J. W. Meyer (1977), J. W. Meyer, Ramirez, Rubinson et al. (1977) et J. W. Meyer, Ramirez et Soysal (1992) parmi d'autres (Benavot, Cha et al. 1991 ; Benavot et Riddle 1988 ; Boli, Ramirez et J. W. Meyer 1985 ; D. Hamilton 1989 ; Ramirez et Boli 1987 ; Wardle 1974) dans les pays industrialisés à partir de la fin du XIX^e^ siècle.

10.3.2 « *On a toujours fait comme ça !* »

Lantana jour 2

14h41. Zoé et Samir copient les affiches avec les différents « *temps de la journée* » et discutent d'éventuelles erreurs et orthographes de mots. Il la prévient que par rapport à l'ancienne affiche, « *seuls les horaires ont changé* ».

Avant le début du séjour à Lantana, les préparatifs de l'équipe d'animation se sont concentrés sur les (ré)aménagements et les rangements des lieux et des informations affichées. En l'occurrence, les fonctions des pièces n'ont pas changé, pas plus que le déroulement de la « *journée-type* », si ce n'est une adaptation des horaires des séquences. À plusieurs reprises, « *faire comme la dernière fois* » (jour 8, 00h10) est une expression entendue lors de la préparation de jeux – par exemple, le *Wazabi* (jour 2, 11h01) ou le *Compatibility* (20h48) – ou des « *activités* » – la balade à vélo (jour 3, 20h40) ou la zumba (jour 9, 00h25). Fortes de leurs expériences du séjour précédent, les animatrices se sont appuyées sur les « *activités* » qu'elles ont déjà organisé ou expérimenté pendant leur formation bafa (jour 6, 11h28). Néanmoins, cela n'empêche pas quelques surprises d'advenir. Lors d'un karaoké où un seul enfant a chanté, par exemple, en plus de la nostalgie de la félicité passée, l'animateur doit encaisser un échec cuisant (jour 4, 23h39). Vues les incertitudes qui entourent la réalisation d'une animation et le peu de temps de préparation, on comprend aisément la motivation à (re)produire un contenu similaire [25].

C'est dans le même sens que l'on interprète la reproduction du fonctionnement et c'est, en particulier, lisible lors de la préparation du séjour à Gardenia. Encore une fois, l'équipe d'animation s'affaire à l'installation des salles selon leurs fonctions et à la mise à disposition des ressources allouées. En écho à l'expression précédente, les animatrices formulent fréquemment la même remarque : « *Comme l'été dernier* ». Que ce soit pour installer un jeu d'échecs « *déjà là l'an dernier* » (jour 3, 10h26), l'accès limité dans la « *salle du matin* » (jour 3, 11h09), la « *choré* » (14h02), les prestations et les « *grands jeux* » annoncés (jour 4, 10h04) tout comme la « *journée-type* » de tous les séjours réunis dans le centre selon la même temporalité (14h00). Comme si la configuration, son contexte et ses contenus, restait identique d'un séjour à l'autre, d'une année sur l'autre.

Tulipe jour 4

12h48. Zazie demande si « *on peut commencer* » avec son dessert en main. Delphine reprend une petite fille assise sur son genou. […]. Les autres mangent déjà leur yaourt aromatisé mais Zazie redemande « *si elle peut commencer* ». Clémence lui répond par l'affirmative. Delphine rappelle, « *comme tous les mercredis, que c'est pour l'entrée et commencer tous ensemble qu'on s'attend. Pour le plat chaud, pas besoin sinon ça refroidit* ». Et elle donne une explication : « *C'était comme ça quand je suis arrivée à Tulipe, c'était déjà ça* ». Le dessert est expédié et le débarrassage est « *exceptionnellement* » laissé aux personnes du réfectoire.

Cette dernière situation tirée de Tulipe illustre le titre de cette section mais surtout le concept de « rémanance » élaboré par Bugnard (2006, chapitre 1, 2012). Il est particulièrement utile pour saisir la persistance de pratiques malgré la disparition des raisons ou des causes de leur apparition. À une échelle temporelle de quelques années, certes, c'est le cas de Delphine qui ne sait expliquer autrement la permanence de cette pratique. Même si le sens et les subtilités de cette règle échappent régulièrement aux enfants, elle est rappelée inlassablement

25. De la même façon, on pourrait interroger une équivalence avec le travail enseignant et la reprise de leçons maîtrisées afin de redistribuer leur attention vers la « gestion de classe ».

par les animatrices à tous les repas du centre de loisirs. Adossé aux autres exemples ci-dessus, on peut supposer que des jeux, des « *activités* », le déroulement de la « *journée-type* » jusqu'au « modèle colonial » sont un ensemble de pratiques qui « proviennent […] de l'infinie série des petits arrangements constituant peu à peu une pédagogie spontanée cohérente, en fonction d'un principe de commodité » (Bugnard 2012, p. 36).

Soutenue par une routine et des habitudes, les pratiques animatives reposent plutôt sur des lieux et des bâtiments, des horaires en partie dépendants de l'institution scolaire et des ressources où, finalement, se sédimente une rémanence qui imprègne les pratiques des nouvelles animatrices comme les expériences des enfants [26]. Les sections suivantes montrent, brièvement, comment cette rémanence du « modèle colonial » se diffuse à travers la réglementation et sa surinterprétation, les formations et les conditions d'emploi et de travail qui assurent la perpétuation de la commodité quotidienne.

Une surinterprétation réglementaire

Lantana jour 6 19h47. Zack s'est levé pour interroger Alice à propos de sa chambre, toujours d'actualité. « *Non, on a une loi qui nous oblige à vous séparer dans des bâtiments différents* » entre les garçons et les filles lui répond Alice alors qu'il proposait, entre humour et vantardise, « *d'aller coucher chez les filles* ». Du coup, il parle des animatrices présentes dans ce bâtiment. « *Pour les adultes, ce n'est pas pareil* » et de même « *pour les chambres* » anticipe Alice, comme s'ils « *allaient se sauter dessus* ».

Cette séquence illustre les nombreuses fois où la question de « *la réglementation* » est apparue ou s'est révélée problématique pour les animatrices, ou leur direction, de chaque terrain observé. Sans rentrer dans le détail des textes législatifs et réglementaires et leur interprétation pour chacune des situations, on s'inscrit dans la continuité des travaux de Dheilly (2012a,b, 2018) qui analysent justement plusieurs cas récurrents tels la préparation d'aliments ou l'usage d'œufs, la mixité sexuée des hébergements ou l'interdiction de certains jeux. Et, sans surprise, ce sont des éléments qui traversent les terrains observés. De manière plus générale, Dheilly (2012b) relève ainsi des (auto)restrictions voire une « surinterprétation » des textes réglementaires par l'équipe d'animation ou leur direction dans une perspective sécuritaire visant à limiter les risques supposés encourus et à engager leurs responsabilités.

Tulipe jour 3 17h18. […] « *Ce n'est pas possible, on ne sort plus* », ce que leur confirme Delphine malgré leur déception. En fait, Clémence devait « *partir à 17h* » et, en plus, Carole doit « *partir plus tôt à cause des heures supplémentaires* ». Ce n'est pas dit aux enfants, juste des ajustements qu'a fait Delphine avec Clémence à son arrivée dans la salle.

jour 9 16h31. Finalement, après recomptage. « *On va tous dehors les loulous!* » annonce Léa. « *Comment ça? Tous? – Oui, on est pas assez d'animateurs* » explique l'animatrice. En effet Corentin précise qu'il va partir tout comme Carole dans « *pas longtemps* » puisqu'ils ont fait l'ouverture. […]

Ces deux vignettes en donnent une illustration symptomatique alors que la surinterprétation réglementaire aboutit à la normalisation des formes de regroupement des enfants à

26. Cela est d'autant plus marqué pour les séjours, temporaires, qui voient une proportion conséquente de l'équipe d'animation changer ainsi que la direction tout comme les enfants accueillis. En ce sens, on peut considérer que la pratique de certains organismes, comme celui de Gardenia, à planifier des « *sorties* » ou des prestations permettent d'assurer la réalisation de certaines « *activités* » même si cela génère des contraintes pour les équipes d'animation.

Tulipe. Entrant en fonction de manière échelonnée durant la journée à Tulipe, les animatrices quittent leur poste après leurs dix heures de travail journalières. Or, en admettant le *ratio* d'encadrement d'une animatrice pour douze enfants, la directrice qui demeure seule avec les enfants restants du centre « *élémentaire* » va procéder à leur regroupement avec les enfants du centre « *maternel* ». Après une vérification, la même logique sous-tend la décision de Léa pour envoyer tous les enfants à l'extérieur dans la cour avec son collègue Alex alors qu'il se retrouve avec plus d'une douzaine d'enfants. Cette confusion récurrente entre un taux d'encadrement déclaratif à l'ouverture d'un ACCEM – ou d'autres institutions de l'enfance – et la répartition et le regroupement des enfants au sein de la structure est une réification déjà ancienne. J.-M. Bataille et Levitre (2010, p. 162-163) mentionnent que « la visée éducative [...] est présente dans la réglementation fixant la construction des bâtiments » en les concevant pour accueillir de groupes de dix à quinze enfants.

Laissant l'étude des risques et de leur appréhension par les animatrices à la thèse prochaine de Dheilly (2019), cette section s'appuie sur d'autres cas contemporains. Dans les années 2000, des services déconcentrés du MVJS d'alors – parfois associés à des organismes – ont édité plusieurs documents portant sur la « qualité éducative » au sein des ACCEM voire ont organisé des expérimentations suivies d'une évaluation et d'une publication (N. Blanc 2010) qui promeuvent une configuration typique d'un « *loisir éducatif* ». De façon plus générale, on pourrait aussi compulser les instructions délivrées par la Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative (DJEPVA) qui donnent à lire l'interprétation des textes juridiques et des recommandations à destination des organismes et leurs équipes. Les publications développent une dialectique ambiguë entre le loisir – ou les vacances – et l'éducation dont voici un florilège, pour l'exemple, du *Repères pour une démarche qualité en ACM*.

Écartant les seules « bonnes intentions », il est jugé nécessaire de « poser des actes précis et concrets qui démontrent que l'accueil de mineurs n'est pas seulement un lieu occupationnel mais avant tout et surtout, un lieu éducatif » (p. 5). Critiquant à plusieurs reprises cet « occupationnel » et le « loisir facile » qui risquent de « discréditer l'éducation populaire » (p. 19), le guide affirme qu'un ACCEM « n'est pas un simple temps de vacances, c'est aussi un temps éducatif » et, pour ce faire, « le jeu et les loisirs doivent être, aussi, conçus comme des activités d'apprentissages » (p. 37). Ces « professions de foi éducative » parsèment aussi l'ouvrage de N. Blanc (2010) qui revient sur la démarche de « labellisation » de la « qualité éducative » dans le Calvados pendant une dizaine d'années. Constatant la prédominance d'un mode d'organisation jugé « classique et très structuré » et des « activités [...] plus occupationnelles que réellement éducatives » (p. 37-38), il est fait la promotion de la « méthodologie de projet » afin de développer des « projets de loisirs éducatifs adaptés » (p. 42). D'une part, on peut noter le jugement d'une trop grande « souplesse [27] » de certaines expérimentations (p. 39) qui sont restreintes et, d'autre part, le débat généré par le critère « fortement discuté [...] d'enfant ou jeune acteur » (p. 53) poussant les équipes d'animation à limiter l'usage du « programme d'activités imposé » et ouvrir des espaces de discussion.

In concreto, comment se traduit cette « qualité éducative » d'un ACCEM plus en détail ? Listant un ensemble de critères et d'indicateurs pour une « autoévaluation », le guide dessine

27. On souligne en passant que les caractéristiques citées sont la marque d'un processus d'individualisation : « plus de temps et de périodes d'ouverture, plus de souplesse dans les modalités d'accueil, plus de liberté et d'autonomie pour les jeunes, d'autres activités proposées ».

implicitement un mode d'organisation déjà connu (DDJS 2009, p. 61-70). Les « *activités* » inspirées de « fiches techniques et pédagogiques » sont inscrites dans les projets adéquats puis conduites selon des « objectifs » et des « méthodes », un « thème » et peuvent intégrer une « progression pédagogique » tout en précisant que le « planning d'activités » est censé prévoir « une alternance d'activités imposées et d'activités librement choisies ». Comme il est précisé plus avant, le « rôle central doit toujours être tenu par l'animateur » (p. 22). Après la centration sur les « *activités* », les dimensions évoquées du mode d'organisation supposé se réfère à « divers groupes » selon des « tranches d'âge », des « temps de repos » et des espaces potentiellement séparés selon les groupes. Sans conteste, la pédagogisation des contenus et leur spécialisation sont largement valorisés tout au long du document et de l'analyse des « *projets d'activité* » observés. De la même façon, c'est une configuration collectivisée, et donc formalisée « éducativement », qui est mise en avant pour défendre cette « qualité éducative ».

Dans une courte contribution critique, HOUSSAYE (2010a) interroge les fondements politiques – le « projet-visée » – d'un dispositif – le « projet-programme » (ARDOINO 1987) – dont les principes reposent essentiellement sur l'évaluation à partir d'un référentiel de « bonnes pratiques » définies par les instances de tutelle – réglementaire et financière – apte à imposer « la bonne forme attestée par le label qualité » (HOUSSAYE 2010a, p. 102). Dès lors, l'« accompagnement » tant valorisé ressemble plus à un guidage (ren)forcé vers des pratiques normalisées d'ores et déjà établies, la « bonne forme », la « définition éducative » (HOUSSAYE 2010a, p. 103) recherchée dont le modèle (colonial) sous-jacent est rarement explicité. Est-ce à dire qu'une uniformisation est possible ?

Une formation conforme

Lantana jour 3

22h11. Dans le bureau, SAMIR a préparé une « *activité bricolage* ». Il indique à MORGANE qu'il « *l'avait faite dans son stage BAFA* ». La directrice prépare des fiches de sortie et VIOLETTE relit les cahiers des « *petits conseils* ».
11h28. Retour au café où VIOLETTE a rejoint les deux anims. […] Après un moment de vannes, ELSA revient sur les jeux possibles en se remémorant ceux qu'elle avait faits pendant le BAFA.

Ces quelques évocations de la part des animatrices laissent entendre la part de leur formation antérieure lors de la préparation des « *activités* ». Entre l'expérimentation des « *activités* », les « *apports théoriques* » sur le « *rythme de vie* » et le « *petit train du sommeil* » ou les « *besoins des enfants* », les analyses de HOUSSAYE (1991) sont confortées quelques années plus tard par les observations de CAMUS (2007), LEBON (2004b, 2007a) et PINTO (2010, 2015) ou mes travaux antérieurs (BESSE-PATIN 2011b, 2012b). En effet, HOUSSAYE (1991, p. 121) montre comment les organismes de formation – qui gèrent aussi des ACCEM pour la majorité – ont entretenu le « modèle colonial » et il note une « assez forte correspondance » entre « ce qui se fait en stage et ce qui se fait en centre » indiquant un « effet d'entraînement […] indéniable » et conclut que « c'est bel et bien dans le stage de base que se transmet la forme du centre de vacances » (HOUSSAYE 1991, p. 122).

En particulier, sur la « la pédagogie du stage par rapport aux activités », l'enquête de C. LEMOINE (1978) observe la même « pédagogie du choix » entre les stages de formation et les CVL ou, en d'autres termes, la position du face-à-face reste privilégiée (HOUSSAYE 1991, p. 121). Qui plus est, LEBON (2007a, p. 713, 2009, p. 30) avance le même constat considérant que « [l]es sessions de formation, sans enfants, se veulent la transposition d'un centre de loisirs ou d'un

centre de vacances idéal, dans lequel les formateurs occupent la position de l'animateur et les stagiaires celle de l'enfant en train de devenir animateur. » À la suite, le stage pratique et les premières expériences participant d'une formation « sur le tas » analysées par Camus (2012a,b) montrent comment l'acquisition des pratiques animatives – et du « vrai boulot » – reposent sur l'imprégnation des manières de faire et des règles du métier auprès de leurs pairs. En plus de la commodité liée la « coconstruction quotidienne », la « continuité relative » (Rockwell 1999) du « modèle colonial » est assurée par les formations à l'animation dite « *volontaire* [28] » lors des stages dits « théoriques » comme des stages pratiques qui en facilitent la transmission et l'application en suivant une alternance conçue comme « déductive [29] » (Houssaye 1995b).

Une amnésie organisée

Gardenia jour 14

22h56. C'est la fin du rangement, des tables, des tapis et de la centaine de chaises. « *Tout ça pour 30 €… Putain !* » Justine peste et souffle. « *Je suis dégoûtée !* » lâche-t-elle en sortant de la « *salle de boum* ». Vivement la réunion.

Fréquente sur tous les terrains lorsque les animatrices se retrouvent entre elles, la question des salaires est particulièrement prégnante lors des séjours de vacances où le régime du cee est le plus souvent employé contrairement aux accueils de loisirs, comme l'évoque Steven à propos d'une expérience précédente avec de nombreuses « *sorties où il n'y avait rien à faire si ce n'est suivre et surveiller les jeunes* » (jour 3, 20h23). Contrat dérogatoire au droit commun, celui-ci autorise l'emploi pour une durée limitée – 80 jours par an – dans le cadre exclusif des accem – et des formations bafa et bafd – pour une indemnisation minimum de 2,2 fois la valeur du salaire minimum de croissance (smic) horaire par jour – environ 22 € en 2018– en disposant d'un jour de repos hebdomadaire. C'est ce dont témoigne l'exaspération de Justine alors qu'aucuns horaires journaliers n'encadrent le travail des animatrices qui peuvent débuter la prise en charge d'un poste avant le lever des enfants jusqu'à leur coucher en y ajoutant une réunion de l'équipe d'animation et d'éventuelles préparations des « *activités* » du lendemain tout en conservant la responsabilité, en permanence, des enfants accueillis. En quelque sorte, le salariat est en vacance pour paraphraser Lebon et Simonet (2012) qui en brossent l'historique et explorent les « zones grises » du volontariat entre bénévolat et salariat, soutenu par une « rhétorique » de l'engagement significative (Bacou, Dansac et al. 2014).

Lantana jour 1

23h22. Fin de partie en un éclair. Pas grand intérêt ? À la clope. J'apprends que Sébastien a « *piqué la place* » d'Alice en tant que personnel de service alors qu'elle l'avait demandé à Morgane. Elles semblent se connaître depuis quelques temps. Avec Félix, ils causent de salaires et de temps de travail. Alice est « *dégoûtée vu qu'ils touchent 1450 € pour quatre heures de travail par jour* » (effectifs) quand les anims « *bossent à 30 € par jour* ». Selon elle, ils ont la « *belle vie, car ils peuvent picoler, se lever tard…* » Félix renchérit avec son salaire de « *1600 €* » pour neuf heures de travail journalier en cuisine. Elle bisque.

28. Cela nécessiterait quelques approfondissements mais si l'on en croit l'enquête de Machado Da Silva (2004) à propos du jeu dans plusieurs niveaux de formation à l'animation, les recherches de Belisson (2007, 2010) concernant les référentiels utilisés pour valider et certifier les compétences attendues par les diplômes professionnels en écho aux expert·e·s interrogé·e·s par Roucous et Adam (2011) et l'analyse de S. Martin (2003) à propos du bpjeps, on pourrait étendre cette analyse à d'autres cursus de formation.

29. S'il a pu exister des expérimentations fondées sur une forme « intégrative » de l'alternance (J.-M. Bataille 1994 ; Besse-Patin 2011a ; Houssaye 2002b), elles s'avèrent rares et minoritaires.

À Lantana comme à Gardenia, les personnel·le·s de service chargé·e·s de l'entretien des locaux reconnaissent volontiers leur situation privilégiée lors même que leurs tâches pourraient considérées comme du « sale boulot » dans d'autres métiers (Lhuilier 2005) mais leur position dans les coulisses leur permet de disposer des « *avantages sans les inconvénients* » (jour 3, 22h47) c'est-à-dire d'être nourri·e, blanchi·e et logé·e, dans un lieu souvent touristique, en compagnie d'autres jeunes adultes en plus de bénéficier d'un salaire bien plus élevé que celui des animatrices. Pourtant, comme le reconnaissent Benoît et Mathieu à Gardenia, « *y a que les jeunes pour être anim'* » (jour 6, 12h49) et cela fait écho aux propos de Maéva et Victor sur la nécessité d'« *être jeune pour faire des colos* » (jour 14, 00h15) ou d'une directrice interrogée par Camus (2008, p. 41) qui estime son incapacité générationnelle : « Les animateurs, je pourrais plus faire ce qu'ils font. Toute la journée avec les gamins, je pourrais plus. »

Les grandes vacances, période à « petits boulots » (Rigalleau 1997a) ou aux « jobs » d'étudiant·e·s, Pinto (2008) montre comment cette classe d'âge a justement été la cible des associations et des organismes alors qu'elle est la seule disponible pendant les vacances scolaires des enfants à côté des enseignant·e·s ou des membres de mouvements confessionnels jusqu'à les remplacer [30]. De façon contingente, la figure du « grand-frère [31] » (voir Lefèvre 1942, p. 34 ; voir aussi de Lignerolles 1943) a été largement valorisée par les mouvements scouts promouvant un « encadrement des jeunes par les jeunes » (Prost 1987, p. 41 ; R. Fabre 1994). En ce sens, la juvénilité devient une « compétence » naturalisée (Camus 2012c) à la manière de la médiation sociale (Divay 2005, 2009, 2012), métier où la « jeunesse devient une compétence » (Divay 2003), pour des personnes peu qualifiées et peu expérimentées qui s'appuient et valorisent avant tout leurs dispositions personnelles. *A priori*, on peut estimer que cette naturalisation maintient le *statu quo* et légitime la différence de traitement entre les animatrices et les autres personnels.

D'un autre côté, ces « jobs » peuvent être pris comme tel par les jeunes soi-disant « volontaires » et, à la différence d'un réel métier ou d'une activité principale, certains ne s'y impliquent que d'une manière superficielle comme le montre Besen (2006) dans le monde de la restauration. Activité temporaire dotée d'une rétribution substantielle, des jeunes animatrices tiennent aussi à profiter des contreparties plus ou moins déviantes (alcool, drogue, sexualités…) avec leurs pairs durant la « *deuxième journée qui commen*[ce] *à minuit* » (jour 14, 00h15), lorsque les enfants sont couchés. Par ailleurs, si ce type de sociabilité est fortement présent lors des séjours de vacances, elle n'en est pas pour autant absente des accueils de loisirs où des équipes recréent une forme de séparation par des soirées festives – à Tulipe (jour 1, 18h25 ; jour 20, 9h39) ou à Roseraie (jour 3, 9h12) – ou encore les « délires » observés par Camus (2011, 2012a). Cette sociabilité juvénile principalement nocturne est largement critiquée par les organismes et les employeurs qui regrettent le peu de sérieux de l'investissement des animatrices ou des équipes de direction qui les renvoient régulièrement à « *l'image* » donnée aux parents du service rendu (Lantana, jour 9, 00h44).

On peut alors pointer les limites du maniement d'un registre vocationnel [32] régulièrement

30. Il serait intéressant de comparer cette évolution à la délégation du sale boulot de la surveillance au sein de l'enseignement secondaire qu'évoque Chapoulie (1973, p. 102) à des étudiant·e·s permettant aux enseignant·e·s de se consacrer à des tâches plus nobles.

31. Figure qui a été revalorisé à partir des années 1990, selon des considérations essentialisantes similaires, pour encadrer les jeunes dans les quartiers relégués dits « difficiles » (Duret 1996 ; Poyraz 2003).

32. Or, la dimension pécuniaire est rarement éloignée des premières motivations des animatrices (Dupuis 2014 ; Rouquette 2012).

mis en avant (voir Monforte 2016c) et interroger les réalités du caractère « volontaire » de l'engagement des animatrices comme y invite Camus (2016). D'une part, le volontariat autorise des employeurs à bénéficier dans des conditions dérogatoires d'une main d'œuvre essentiellement juvénile mais, d'autre part, les mêmes considèrent que cette juvénilité fraternelle ne suffirait pas à assurer l'encadrement des enfants. Pour autant, les conditions d'emploi et de travail ne permettent pas de rémunérer les compétences attendues ou espérées voire elles provoquent un *turn over* important de « jeunes précaires interchangeables » comme le montre Andréo (2005) à propos des postes de surveillance au sein d'un collège.

Gardenia jour 13

12h59. Restant dans le réfectoire, j'attends la suite. « *Bon, je vais aller voir mes enfants et travailler vu que je suis payée pour ça !* » lance Cindy à ses voisines de comptoir. Clara se marre tout comme Margot. « *Pas trop quand même ! – C'est clair… vu le salaire…* » Dans la foulée, Clara en profite pour raconter le « *soufflon* » de Bruno quand les « *filles foutaient le bordel dans les chambres…* » comme quoi « *elles ne respectaient pas les animatrices…parce que vu le salaire qu'elles gagnent, elles font ça par passion !* » L'animatrice en rigole encore. « *Et là, on s'est regardé…la passion de l'argent oui !* » Peu après, Annabelle confirme que « *s'il y avait pas la passion, c'est clair que c'est fini…* » C'est dit !

Si on rajoute les possibles difficultés que peuvent rencontrer les animatrices, les faibles rétributions symboliques et matérielles ne semblent pas pouvoir retenir longtemps des animatrices à Gardenia. Il serait intéressant d'approfondir les raisons des carrières courtes des animatrices [33] et, si jamais elles se prolongent dans l'animation, Camus (2008, p. 40, 2012b) mentionne plusieurs cas de « carrière verticale » et des directeurs (adjoints) qui expliquent que, dorénavant, « "les gamins", ils ne pouvaient "plus les voir", ils n'avaient "plus la patience" » et développent d'autres tâches moins centrées sur les relations à un public. Dans le même sens, on pourrait explorer le taux d'abandon en cours de formation [34] des stagiaires bafa qui était évalué à 38 % par Houssaye (1991, p. 83) il y a quelques années. Le travail plus récent de Monforte (2006a, p. 33) évoquait notamment la dimension relationnelle du métier même s'il convient de prendre en compte d'autres facteurs temporels et financiers (Bacou 2017 ; Moeneclaey 2018).

Dans quelle mesure ce qui est considéré habituellement comme une « activité de transition » (Lebon 2009, p. 13) n'est pas pour partie liée à ces conditions d'emploi et de travail ? À défaut de pouvoir explorer plus avant cette hypothèse, des situations illustrent les carrières temporaires des animatrices. Par extension, l'absence de collectifs de travail ou la « segmentation du groupe professionnel » (Lebon 2009, chapitre 3 et 4) rend difficile l'élaboration d'une mémoire du métier, voire la participation à son évolution. Ces conditions semblent contribuer à la perpétuation d'un mode d'organisation pragmatique.

33. Voire d'en comparer les raisons avec les abandons en cours de formation ou les démissions des jeunes enseignant·e·s débutant·e·s qu'évoque notamment Payet (1995).

34. En comparaison, il serait intéressant d'approcher les raisons des abandons des enseignant·e·s débutant·e·s lors de leurs premières années sachant qu'au-delà des « ruses » et des « petits bonheurs », la pratique enseignante est aussi constituée de « souffrances » au travail liées à ce qui est pudiquement nommé la « gestion de classe » (Hélou et Lantheaume 2005 ; Lantheaume 2007 ; Lantheaume et Hélou 2008) ou *a minima*, une usure professionnelle.

Interlude

Au terme des explorations des ambiguïtés du « *loisir éducatif* », on s'accorde avec les analyses de Roucous et Adam (2016) et ce chapitre a pu repérer, en pratique, les ambivalences d'une association antinomique. Comme l'expression de « *jeu éducatif* » qui est un « compromis entre le respect de l'enfant et la nécessité de continuer à maîtriser le processus éducatif » (Brougère 1995, p. 158), le « *loisir éducatif* » tente de concilier une forme de loisir en y intégrant des visées éducatives. Le cas de Lantana où se mêle dans le mode d'organisation une configuration loisive et éducative est particulièrement utile pour repérer et saisir l'incompatibilité « formale » supposée dans la partie précédente. Mais le jeu et plus précisément la variété et les variations des formes ludiques ne sont plus les seules à témoigner des paradoxes auxquels se confrontent les animatrices au quotidien. Comme le mot « jeu », la notion de « projet » ou les réunions – ou « *conseils* » – d'enfants recèlent, sous un même vocable, des pratiques animatives très diversifiées. Communes à tous les terrains observés, ces ensembles de pratiques révèlent le « statut de participation » – ou le pouvoir – des enfants et des animatrices et leurs variations selon le degré de dé-formalisation de leur « cadre de participation ».

À l'intersection d'une configuration loisive et éducative, le cas de Lantana devient une arène où les négociations entre les protagonistes s'avèrent prégnantes par le déploiement des stratégies observables, dans une autre mesure sur les autres terrains, et orientées par leurs perspectives respectives. Toutefois, en garantissant la réalisation d'actions dont les perspectives sont parfois opposées, les animatrices de Lantana se retrouvent confrontées à des situations paradoxales où elles devraient pouvoir tenir deux positions antagonistes. D'une part, par les possibilités d'actions qui leur sont offertes, des jeunes peuvent perturber le déroulement des séquences les plus formalisées – ou collectivisées – tout en profitant des séquences peu formalisées. D'autre part, les animatrices refusent de s'en tenir au sale boulot de la surveillance et en viennent à éviter ou limiter la proximité des séquences les moins formalisées – ou individualisées. En d'autre termes, les animatrices subissent un « supplice du récartèlement » (Houssaye 1977, p. 24), prises entre des injonctions contradictoires elles-mêmes inscrites dans l'ordre de l'interaction induit et réifié dans le mode d'organisation.

Que ce soit en usant du travail d'intéressement lors de face-à-face dans une forme éducative ou d'une présence proche pour cheminer côte-à-côte dans une forme loisive, l'engagement des enfants reste l'épreuve quotidienne des animatrices. Au sein de la combinaison opérée à Lantana, elle s'en retrouve doublée alors que se cumulent les places du « mort » à côté de la relation privilégiée par la configuration sociale et, incidemment, le risque de verser dans une folie situationnelle. En ce sens, le cas de Lantana confirme l'incompatibilité supposée dans le chapitre précédent d'une configuration éducative *et* loisive. Comme le « jeu éducatif », le « *loisir éducatif* » tente de « concilier l'inconciliable » (Brougère 1995, p. 166). L'expression consacrée devient, de ce fait, oxymorique, mais elle se concrétise néanmoins à travers le « modèle colonial ». Moins qu'une conjonction inclusive, il s'agit d'une juxtaposition exclusive : il est une configuration loisive *ou* éducative. D'une certaine façon, ce chapitre réhabilite cette configuration qui, du point de vue des formes ludiques, conduisait à leur *transmogrification* et ne se distinguait pas par son hospitalité au *fun*. D'un autre point de vue, sa longévité et sa prédominance témoignent d'une configuration tenue pour acquise qui s'est peu à peu institutionnalisée, transmise implicitement dans les formations, valorisée dans les prescriptions et les surinterprétations réglementaires, elle est aussi la seule qui réussisse à combiner l'incompatible. Elle arrive à maintenir un équilibre – précaire – et à garantir

la cohabitation entre des séquences dont les formalisations s'opposent. Enfin, il permet de comprendre la coexistence d'une multiplicité de formes ludiques réunies derrière le même mot où se plient bien des ambiguïtés (Brougère 2005b ; Sutton-Smith 1997).

En résumé, le loisir des enfants s'uniformise en une forme éducative par la pédagogisation des contenus et la collectivisation du contexte et, à l'inverse, il adopte une forme loisive à travers la ludification et une individualisation du contexte. Dans l'entre-deux, le « *loisir éducatif* » à travers le « modèle colonial » est une configuration hybride qui sépare et alterne des séquences individualisées – composées de situations multifocalisées définies par les enfants – et des séquences collectivisées reposant sur des situations unifocalisées définies par les animatrices. Dès lors, de la même façon qu'on a pu se demander si les formalisations éducatives – plus ou moins poussées – n'altéraient pas irrémédiablement les caractéristiques spécifiques de la forme ludique, il est légitime de transposer la question au « *loisir éducatif* » : est-ce encore du loisir ? Répondre par la négative serait trop rapide et les notion de « semi-loisir » ou d'« éducation semi-formelle » n'appréhendent qu'un versant de la configuration. Si on préfère laisser la réponse aux personnes concernées à travers leurs (tentatives de) négociations récurrentes, il semble possible de pousser plus avant l'analyse, une dernière fois.

En effet, identiquement à l'étude des « frontières du jeu » (Sutton-Smith 1971) (voir section 2.1.1 page 58), l'analyse du loisir des enfants – et de ses formalisations plus ou moins éducatives – dévoile ce qui « fait » ou « défait » l'éducation, comprise ici en tant que forme socialement reconnue. Pour finir l'enquête, le dernier chapitre interroge comment se constitue cette forme éducative et, par extension, où elle commence et où elle s'arrête.

Chapitre 11

« Faire » de l'éducation

> Progressivement, le mode scolaire de socialisation, c'est-à-dire la socialisation pensée et pratiquée comme « éducation », « pédagogie », etc., s'est imposé comme référence (non consciente), comme mode de socialisation allant de soi, légitime, dominant. […] Lorsqu'on observe les relations entre adultes et enfants dans nos formations sociales aujourd'hui, ce qui est patent c'est la propension à *faire* de chaque instant un instant d'éducation, de chaque activité des enfants ; une activité éducative, c'est-à-dire une activité dont la finalité est de les former, de former leurs corps, de former leurs connaissances, de former leur morale…
>
> G. Vincent, Lahire et Thin (1994, p. 43-44)

En épigraphe, cette citation clôt la partie consacrée à la « prédominance de la forme scolaire » de leur chapitre et elle conclut par l'extension de son emprise à de nombreuses formations sociales qui assurent à une classe d'âge, l'enfance, un « traitement particulier ». Volontairement mis en évidence, le verbe « faire » renvoie à ce traitement et on pourrait le traduire par des relations pédagogisées prenant place dans une situation tramée par la « forme scolaire ». Mais ce serait trop rapidement régler la question de manière tautologique : l'éducation est affaire de formalisation éducative, plus ou moins scolarisée. Or, peut-on décrire ce « faire [1] (éducatif) » sans utiliser de termes qui renvoient à tous les implicites [2] que recèlent l'éducation et son champ sémantique ? Après avoir longuement décrit les ambiguïtés entre le loisir et l'éducation et leur incompatibilité, on peut s'interroger sur ce qui fonde ou comment se constitue l'éducation. Comment décrire ce type de relations et les caractéristiques de cette mise en forme sociale ?

1. Ce « faire » s'inspire largement du travail de West et Fenstermaker (1995) et West et D. H. Zimmerman (1987, 2009a), traduits récemment par Revillard et Verdalle (2006) (voir West et Fenstermaker 2006 ; West et D. H. Zimmerman 2009b), portant sur la performation au quotidien, à travers des pratiques sociales, du genre (de la race, de l'âge ou de la classe) et la construction des inégalités attachées. En anglais, ce chapitre aurait pu s'intituler *Doing educationnal*.

2. Raison pour laquelle j'ai aussi écarté la distinction entre « forme scolaire » et « processus éducatif » proposée par Ardoino et G. Berger (2010).

Après voir présenté la « ficelle de Wittgenstein », Becker (2002, p. 230) avance qu'il existe un risque de « confondre ainsi la partie d'une catégorie de phénomènes avec l'ensemble lorsque celle-ci possède déjà un nom bien connu, qui s'applique à un ensemble également bien connu de cas » et pour l'illustrer, il utilise un exemple fort à propos. Il note qui « ceux qui étudient "l'éducation" étudient presque [3] toujours l'école. N'est-ce pas là que prend place l'éducation ? Tout le monde le sait » si on s'en tient à une « définition conventionnelle » d'une relation pédagogisée au sein d'écoles.

Or, à confondre ce qui est nommé « éducation » avec les processus étudiés, on pourrait occulter d'autres lieux ou moments où des pratiques sont transmises. Becker (2002) ironise en invoquant plusieurs exemples de l'apprentissage de pratiques déviantes [4] – « comment se droguer », par exemple en référence à son article célèbre (Becker 1953a) – tout en assurant que « tout le monde sait que ces activités ne sont pas "l'éducation", au moins au sens où l'entend n'importe quel profane raisonnable. L'éducation, c'est l'école ». Cette incongruité lui permet de développer plus longuement d'autres exemples pour contester une définition consensuelle qui suppose « que l'éducation se fasse à l'école, même si c'est l'histoire que l'école se raconte sur elle-même, et celle à laquelle croient les membres bien socialisés de notre société » (Becker 2002, p. 230).

Ce chapitre peut se résumer à l'invitation de Becker (2002, p. 233) qui reformule encore une fois la « ficelle de Wittgenstein » : « Le fait de remplacer le contenu conventionnel d'un concept par le sens de ce concept en tant que forme d'action collective en accroît le champ d'application et enrichit notre savoir. » L'analyse des formes de l'animation est – justement – un cas intéressant parce qu'elles se situent à la croisée du monde du loisir et du monde scolaire. Autrement dit, et pour insister sur ce point important, il est possible d'étendre notre compréhension du « faire éducatif » grâce à l'étude d'institutions inscrites dans le temps social du loisir qui tiennent à être reconnues comme des institutions éducatives en repérant les marques d'une reconnaissance ou les signes d'un étiquetage « éducatif ».

S'il est évident que l'on va s'appuyer sur les deux parties précédentes, quitte à revisiter l'analyse des formes ludiques et des pratiques animatives, ce chapitre intègre aussi des cas complémentaires et une dimension historique pour asseoir, un tant soit peu, la théorisation avancée. Pour ce faire, la première section prolonge le chapitre précédent en repartant de la dialectique entre loisir et éducation pour approcher le flou de la frontière qui sépare et relie les pratiques déviantes de par leur oisiveté et les pratiques reconnues pour leur aspect éducatif tout en n'étant pas perçues comme scolaires. Et c'est en ce sens que l'on interprète les affinités historiques qui se perpétuent encore entre l'éducation nouvelle et ses mouvements avec le monde de l'animation.

Partant du cas frontalier du périscolaire, la deuxième section explore plus spécifiquement la dernière réforme dite des « rythmes scolaires » pour étudier la garderie et son pendant, les Temps d'Activités Périscolaires (tap) et le récent « plan mercredi ». Ces cas donnent à voir

3. Comme évoqué en introduction, on le rejoint sur ce point et, même s'il est connu pour avoir étudié de nombreux mondes sociaux, Becker (1952a,b, 1953b) a été en premier lieu un sociologue de l'éducation dès sa thèse sur les enseignantes de Chicago.

4. Dans un de ses derniers ouvrages (Becker 2014, 2016b) raconte comment son étude des « mondes de l'art » (Becker 2008) n'est qu'une extension d'une théorisation de la *labeling theory* à un autre monde social. En un sens, on pourrait l'étendre au monde de l'éducation. Loin d'être novatrice, cette perspective analytique doit beaucoup aux ouvrages de Perrenoud (1994, 1996) et en particulier à *La fabrication de l'excellence scolaire* (Perrenoud 1984). Enfin, les affirmations de Becker (2002) sont moins à prendre au premier degré qu'une façon d'appuyer l'utilité de sa « ficelle ».

le rôle important tenu par la formalisation du contexte qui oriente les contenus pratiqués en son sein. À l'inverse, la troisième et dernière section s'intéresse aux situations qui ne sont pas reconnues comme éducatives à défaut d'afficher les signes nécessaires et suffisants. Or, bien que considérées comme « informelles », ces situations possèdent tout de même une configuration sociale et des traits caractéristiques qui permettent de dessiner les formes de l'informel étendues à d'autres cas – la ludothèque ou les loisirs dans le cadre familial – dont la reconnaissance éducative est sujette à caution.

11.1 Les tensions périphériques

Lantana jour 5

14h27. Sophie interpelle Elijah alors qu'il utilise l'ordinateur. Elle interroge l'accès car « *ils sont en colo et, ils ne sont pas là pour ça* » selon elle et lui intime « *d'aller jouer avec ses potes* ». En plus, « *il ne s'est pas inscrit sur un projet ou le bivouac…* » Sans réactions significatives, Sophie demande une nouvelle fois à tous les présents du bureau, plus ou moins assis mais observateurs des pratiques numériques d'Elijah, « *d'aller aux activités ou dehors* ». Ils se chauffent et se provoquent à propos du baby-foot… Une majorité sort du bureau.

Une situation étonnamment similaire est citée en introduction du chapitre précédent où Elsa formule les mêmes reproches que Sophie vis-à-vis des jeunes qui utilisent leurs téléphones ou l'ordinateur accessible dans le « *bureau* » de l'équipe d'animation souvent occupée par les directrices. L'animatrice met directement en cause l'usage juvénile d'une « *colo* » et sa perception idéalisée par les jeunes en opposant les pratiques normal(isé)es – les « *activités* » et les inscriptions nécessaires – ou *a minimma* de se rendre à l'extérieur et de « *jouer avec ses potes* ». Si cela ne semble qu'un prolongement de la dévalorisation de certaines pratiques ludiques notée précédemment à propos du foot (voir section 2.5 page 82), on ajoute que la valeur d'une pratique est attachée aux représentations qu'elle invoque.

De façon identique qu'à Gardenia, l'organisme de Lantana avait donné pour mission aux directrices de tenir un blog quotidien décrivant le déroulement de la journée et, pour l'alimenter, les animatrices devaient nécessairement prendre des photos, avec un appareil égaré longuement cherché (jour 4, 18h00) puis régulièrement oublié (jour 5, 14h50 ; jour 7, 11h02), en particulier lors des « *sorties* » ou des « *activités* » comme le rappellent plusieurs fois les directrices (jour 9, 13h50 ; 20h59). Par ce qu'il expose, le blog révèle aussi ce qui n'est pas montré et publicisé. En l'occurrence, à côté de l'« *activité* » spécialisée encadrée par des moniteurs, « *thématique* » du séjour, les « *activités* » des animatrices – « *sorties* », « *veillées* », « *grands jeux* » … – tiennent la seconde position mais d'éventuelles pratiques numériques – pourtant récurrentes – n'apparaissent jamais, pas plus que la lecture de bande dessinées ou les nombreuses parties de baby-foot.

À quelques égards, ce n'est pas sans rappeler le débat concernant la place de la « culture des élèves » – notamment numérique (Fluckiger 2008) – au sein de l'institution scolaire et de sa culture quand des « démarches d'enseignant·e·s » sont jugées et parfois fortement critiquées pour leur « aspect ludique ou trop "puérocentré" » (Barrère et Jacquet-Francillon 2008). Pour n'en donner qu'un autre exemple dans le contexte scolaire, c'est un entre-deux difficile à tenir pour les enseignant·e·s[5] qui emploient des « jeux sérieux » en classe. V. Potier (2016,

5. Dans un sens proche mais selon une autre approche, l'analyse didactique des pratiques enseignantes et animatives menée par Buznic-Bourgeacq et Desvages-Vasselin (2018) et Desvages-Vasselin et Buznic-

2018) montre comment ceux-ci « déludicisent » – ou (re)pédagogisent – les usages du logiciel ludique pour les réintégrer dans le cours ordinaire de leur classe sans explorer ni investir ses possibilités.

Néanmoins, la particularité du monde de l'animation de se situer entre le loisir et l'éducation invite à ne pas forcer le rapprochement alors que le monde scolaire constitue un repoussoir puissant. Pour autant, de par l'ambition du « *loisir éducatif* », les pratiques animatives se doivent d'afficher des signes éducatifs au risque de verser dans l'oisiveté. Ces deux tensions périphériques des formes de l'animation sont encore plus visibles aux limites du *continuum*. Ainsi, les sections ci-dessous s'appuient sur les configurations individualisées des formes loisives pour apprécier le spectre de l'oisiveté quand leur pendant collectivisé des formes éducatives se confronte à la représentation du scolaire. Pour les résoudre et tenir une position d'entre-deux, la dernière section montre le soutien providentiel de la neutralité de l'éducation nouvelle.

11.1.1 Le spectre de l'oisiveté

> Il faut à tous les jeunes […] des loisirs *vivifiants*. Pas de loisirs passifs et commercialisés. Des loisirs actifs où l'être trouve l'occasion de s'exprimer. De l'action à la place de l'inertie ou du conformisme. Des activités joyeuses et passionnantes aidées par l'émulation. Des choses à faire. Mais des choses si bien choisies […] que chacun les accomplit par plaisir. (Guérin-Desjardins 1943, p. 12)

Présente dans de nombreuses publications d'obédience chrétienne (voir Collectif 1940), l'oisiveté reste la « mère de tous les vices ». Et c'est sous l'angle des vertus morales à protéger et développer qu'elle apparaît plus ou moins explicitement chez Bertier et al. (1942) et Guérin-Desjardins (1943) pour différencier plusieurs types de loisirs qui s'opposent et composent encore le discours public pour promouvoir les « loisirs éducatifs collectifs » (Lebon 2010b). Héritage historique de l'éducation populaire [6] dans le contexte français, ils se sont développés en parallèle de l'institution scolaire dès les années 1830 – avec l'œuvre de Timon-David (1892) dont le « second but » était de « bien faire jouer les enfants » – et les premières instructions ministérielles établissant des « vacances […] facultatives » (Boiraud 1971, p. 217) avant la « libération » du jeudi après-midi comme de l'interdiction progressive du travail des enfants au cours du XIX^e^ siècle. Comme le montrent Lebon (2005) et Dessertine et Maradan (2001), « l'éducation hors de l'école » se développe grâce aux initiatives philanthropiques privées confessionnelles puis laïques à travers des patronages et des garderies [7] où le « jeu est souvent le premier argument donné par les curés et vicaires pour justifier l'intérêt de leur patronage » (Dessertine et Maradan 1998, p. 124) et de nombreuses « *activités* » sont développées, telle le cinéma, pour leur « puissance de séduction ».

Bourgeacq (2016) montrent leurs atermoiements respectifs dans un cadre (péri)scolaire.

6. « Catégorie récemment très discutée mais impossible à définir de façon consensuelle », je me permets de renvoyer à la note de synthèse récente de Besse, Chateigner et Ihaddadène (2017) et au dossier coordonnés par de Lescure et Porte (2017) qui regroupe des travaux empiriques actuels pour en cerner les traits principaux et évitent certains travers hagiographiques.

7. Parmi de nombreuses autres organisations telles les mutualités scolaires, les conférences populaires, la lecture publique, les cours du soir, les universités populaires ou les premiers « settlements français » selon le modèle anglais voisin. On peut consulter les travaux de Cholvy (1982, 1988) et la thèse récente de Silvestre (2017) centrée sur la banlieue lyonnaise au tournant du XX^e^ siècle pour de plus amples détails.

Passées les querelles de clocher et les divergences idéologiques, les premiers ouvrages consacrés aux « œuvres » – (Turmann 1899, 1900) pour les catholiques et Pellisson (1903) et Petit (1910) pour les laïcs – convergent sur un point : les dangers pernicieux de l'immoralité de la *rue* peuplée de bandes inorganisées mais aussi des vacances faisant peser le risque de perdre les bénéfices scolaires en dehors de son enceinte quand la famille – souvent ouvrière – est perçue comme défaillante (voir Turmann 1913, p. 201 ; voir aussi Ratton 1905). Plus tardivement, l'essai de de Vulpillières (1981) s'appuie sur l'importance quantitative du temps non scolaire – « 7 mois de loisirs » – pour justifier le renforcement des politiques éducatives au sein de cette « face cachée de l'éducation » abandonnée à côté de l'institution scolaire [8] malgré les « peurs inavouées » et les « inquiétudes » générées par les jeunes et leurs loisirs « *inorganisés* ».

Si la portée morale des séjours ne s'exprime plus avec la même ampleur au quotidien d'un accem ou dans le débat public, il en reste des traces perceptibles. Par exemple, le « *temps libre* » évoqué ci-dessus par Timon-David (1892) – parmi d'autres – était l'occasion d'un « certain nombre de bagarres plus ou moins importantes et d'accidents » observés par Kerivel (2015, p. 116) et l'invite à plusieurs expériences en tant que directrice sur cette séquence typique d'un séjour, interstitielle, pour éviter qu'elle ne vire à l'anomie ou à l'ennui jusqu'à demander aux animatrices d'investir les couloirs et les escaliers quitte à que ces lieux ne soient plus des interstices que recherchent justement les jeunes (Maurin 2010a,c). En termes goffmaniens, le « *temps libre* » est marqué par un changement de pouvoir de définition de la situation qui perturbe l'établissement d'un cadre – partagé – régissant les engagements, parfois « occultes », des jeunes et la position à adopter par les animatrices.

C'est pour cette raison que, selon E. Goffman (1968, p. 48), dans une institution totale les

> périodes d'activités sont réglées selon un programme strict, en sorte que toute tâche s'enchaîne avec la suivante à un moment déterminé à l'avance, conformément à un plan imposé d'en haut par un système explicite de règlements dont l'application est assurée par une équipe administrative.

Pour autant, il existe toujours des « zones franches » où la surveillance de l'application du règlement ne peut s'effectuer, ces lieux où « l'on peut être son maître » (E. Goffman 1968, p. 286). En particulier, dans un séjour, on avait déjà évoqué le cas des couloirs ou celui de l'intimité de la chambre, zones en dehors de « l'aire de surveillance » des animatrices qui ne peuvent savoir ce qu'il se passe derrière les portes closes ; sauf à écouter aux portes maintenues entrouvertes et « se fai[re] chier » lors du coucher comme le souffle Simon (jour 5, 22h41) entre deux réprimandes (jour 8, 22h44). Sans s'étendre sur les difficultés du coucher, d'autres pratiques suscitent les méfiances voir la défiance des animatrices et elles sont particulièrement prégnantes dans les pratiques quotidiennes dans les cas de Pralognan et de Courcelles du fait de leur configuration loisive qui adjuge aux enfants et aux jeunes des « zones franches » étendues.

8. Son poste de directeur au sein du ministère chargé de la jeunesse et des loisirs ne devait pas être étrangère à sa position.

La panique du numérique

Lantana jour 5

21h54. Sophie observe la salle et rappelle Gabriel en train de sortir. « *Cornélius est parti au bureau pour prendre le WiFi – T'es sérieux là ? – Tu veux que j'aille le chercher ? – Ben oui, l'activité n'est pas finie et ça serait bien qu'il finisse avec nous… On va annoncer les gagnants et tout. C'est bien de participer jusqu'au bout* » déclare l'animatrice à Gabriel sur le pas de la porte.

Dans le prolongement de la situation introductive, l'étonnement de l'animatrice envers le départ de Cornélius et Gabriel puis son jugement de la raison invoquée accentuent la perturbation engendrée par le téléphone du cadre des « *activités* ». C'est aussi l'avis d'Alice qui estime que « *normalement, vous devriez pas avoir le code !* » (jour 5, 13h49) alors que les jeunes profitent de la connexion WiFi pour utiliser leurs téléphones portables et leurs applications (jour 5, 10h05) au grand dam de certaines animatrices qui leur demandent de « *lâcher* [leur] *téléphone* » (jour 6, 10h11). Après quelques échauffourées (jour 3, 19h14), le mot de passe pour utiliser l'accès internet ou l'ordinateur s'est rapidement diffusé entre les jeunes (jour 4, 18h02) même s'il avait été refusé en premier lieu par Alice (jour 3, 19h18) puis accordé par la direction non sans une remarque de Morgane considérant qu'« *ils téléchargeront moins que les anims* » (jour 4, 16h57). En effet, entre les films, les séries ou les réseaux sociaux, les animatrices utilisent fréquemment leur téléphone.

Lantana jour 8

09h32. Moment d'attente dans le hall. Il y a un parallèle intéressant entre Cornélius et d'autres sur leurs téléphones, assis ou debout contre le mur, en train de se montrer leurs photos ou leurs jeux, tandis qu'Elsa est assise, seule, en train de parcourir sa page Facebook dans un autre coin de la pièce. Cela ferait une belle photo.

Bien que les animatrices aient un usage récurrent de leur téléphone, cela n'empêche pas les jugements moraux de s'appliquer aux pratiques juvéniles numériques (Metton-Gayon 2009). Par exemple, lors de la prise en charge d'une « *grasse mat' avec les mecs* », Alice a « *discuté de PS3, c'était chiant* » (jour 9, 00h16). Des jugements semblables sont exprimés et en particulier dans les autres terrains où l'accessibilité à des ressources numériques est plus ou moins restreinte. À Gardenia, les enfants ou les jeunes sont supposés « *addicts* » ou « *accros* » (jour 15, 17h06) à leurs objets numériques et une animatrice s'étonne que certains lui rendent « *déjà* » leur téléphone alors qu'il leur reste « *encore une heure* » d'usage autorisé (jour 12, 18h06). À Courcelles où les usages sont moins réglementés mais les objets plus rares, une animatrice se sent « *dépassée* » par la collection de consoles ou de tablettes de quelques enfants en train d'imiter une « *partie sans écran* » et leur avance que « *c'est bien qu'ils apprennent à jouer sans tout ça* » (jour 6, 8h43). Mais les plus nombreuses récriminations interviennent à Pralognan où les jeunes disposent de leur téléphone ainsi qu'une télévision dont la présence et l'utilisation génère de nombreux débats dans l'équipe d'encadrement dès la préparation du séjour (jour 2, 13h08).

Pralognan jour 3

00h31. […] Il voit « *les gamins sur leur téléphone* » et lui aussi « *s'y met* » finalement. Florian pense aussi que « *c'est déroutant* » et il en a parlé avec Yohan. Selon lui, « *c'est pas comme ça habituellement : en début de colo, on récupère tout* » surtout lorsqu'il fumait à côté de Logan. Jean n'est pas certain que « *si on ne montre pas certains trucs aux gamins, ils ne le verront pas, sans forcément les forcer mais en le montrant de manière différente, en étant de manière plus cadrante* ». Florian confirme en référence à des jeunes qui sont des « *crèmes donc ceci explique cela* ». Il trouve cela dommage « *de ne pas participer à la veillée et de regarder la télé car ils peuvent le faire*

chez eux ». Que de reproches.

Pour n'en donner qu'un aperçu, cet échange lors de la réunion expose les principaux arguments opposés. En premier lieu, Florian évoque fort à propos que les objets personnels sont confisqués dès le premier jour, comme à Gardenia, et les usages sont limités à une tranche horaire ou à un lieu spécifique. Sans ce contrôle appuyé de leur accès, les usages potentiellement récurrents perturbent l'établissement d'un engagement dominant soumis à de nombreuses attractions secondaires ; une concurrence qui, comme le regrette Jean, met à mal la logique de découverte recherchée qui constitue leur « vrai boulot », le fondement d'un séjour. Sinon, qu'est-ce qui différencierait une « *colo* » de leur domicile ?

Cette invasion des téléphones portables, notamment dans les négociations familiales (S. Williams et L. Williams 2005), touche aussi les institutions de loisir comme le montre Strandell (2014) en Finlande et ils obligent les professionnel·le·s à quelques ajustements, ou à les proscrire comme la télévision ou les consoles de jeux vidéo (voir J.-M. Bataille 2010b, p. 218) qui restent significativement – mais « normalement » – absentes des accem.

Le tabou des sexualités

Courcelles jour 7

11h17. Pendant un passage à l'extérieur. La robe de Vinciane glisse et sa bretelle tombe encore et toujours. Faisant son tour de sécu, Jules lui dit sur un ton humoristique : « *Cachez ce sein que je ne saurais voir* » tout en se masquant partiellement le visage de la main. Elle rigole et elle continue de se déplacer, tout en enlevant ou en déplaçant légèrement la deuxième bretelle pour la remonter, ce qui fait tomber la deuxième et vice-versa. C'en est presque comique. A priori, elle s'amuse beaucoup à le faire et réitère le même plusieurs fois, jusqu'à descendre les bretelles. Attablé pour prendre des notes, je l'entends dire qu'elle « *aime bien cette robe* ».

21h35. Alors que je suis assis à côté de l'estrade, je réponds à la salutation, un signe de main, de Vinciane. Comme je remarque son changement de tee-shirt, elle m'explique pour quelles raisons elle a changé de robe par rapport à ce matin : « *Parce que un adulte m'a dit de mettre une dont les bretelles* [elle les attrape en le disant] *ne tombent pas. Faut pas que ça tombe et comme ça on voit pas mes nénés* ». J'opine. Elle me dit qu'elle a dû aussi « *mettre un short pour faire du vélo* ».

Brièvement raccourcie, la robe de Vinciane a été l'objet d'un dérangement de la directrice après le repas qui a tenté de réduire la taille des bretelles sans succès jusqu'à demander à la jeune fille de 6 ans de changer d'habits (13h42) pour éviter qu'elle se retrouve torse nu (12h35). Derrière une nudité partielle, se loge une question de pudeur et un rapport complexe au(x) corps des enfants d'autant que le monde de l'animation, et les animateurs en particulier, est toujours menacé du soupçon de la pédophilie. Cette panique morale oblige notamment à des arrangements organisationnels genrés et hétéronormés basés sur « l'idéologie de la complémentarité » maintenant les animateurs à distance et attribuant le « sale boulot » aux animatrices (Herman 2007a). Historiquement, l'accueil des filles et des garçons ou la « mixité » des patronages « ne fait pas l'unanimité » (Sévilla 2012, p. 277) tout comme dans les séjours où la gestion des nuitées a régulièrement alimenté des prises de position morales autour d'un « tabou » (Guérin-Desjardins 1942a, p. 244) déjà ancien dont J.-M. Bataille (2014) analyse la normativité des discours.

Courcelles jour 11

23h29. Selon certains, Ilona parlerait de « *choses qui ne conviennent pas aux enfants* » dont de préservatifs et elle aurait été « *ultra-chaude pour dormir avec Erwan ce soir* [et] *se faire des bisous* ».

Une autre rajoute que « *elle est très portée sur la sexualité* ». Le ton est plus qu'inquiet.

jour 4 20h18. PAULINE vient annoncer, un peu étonnée, qu'il « *va falloir faire quelque chose car les garçons montrent tout* ». Il semblerait que leur tentative de viser sur la timidité et la pudeur ait à moitié fonctionné pour certains, lors de « *l'opération séduction* ». Comique.

Sans pouvoir développer pleinement l'analyse des sexualités enfantines (RENOLD 2005) dans le cadre des ACCEM, on remarque cependant les difficultés qu'opposent les pratiques enfantines ayant une dimension sexualisée avec ces deux scènes. À plusieurs reprises, le comportement d'Ilona est analysé selon un registre biologisant – ou « naturalisant » – pour expliquer sa déviation à la norme[9] de la féminité et de l'innocence infantile (K. H. ROBINSON 2008). De même, les stéréotypes des animatrices se confrontent à un concours de virilité qu'elles n'avaient pas pu anticiper mais on pourrait aussi évoquer les soupçons de masturbation de garçons plus âgés (jour 6, 00h16) qui transgressent une morale qui s'explicite difficilement sous la menace du soupçon de la pédophilie et d'animatrices pas ou peu préparées à aborder ces sujets générant parfois des surinterprétations réglementaires supplémentaires (voir AMSELLEM-MAINGUY et MARDON 2011, p. 67-76). *A fortiori*, dans le cadre du mode d'organisation de Courcelles, des animatrices peuvent se sentir démunies et proposent, par exemple, de réduire l'utilisation du maquillage d'Ilona (jour 10, 23h37) ou suggèrent à demi-mots de limiter les facilités à circuler dans les couloirs ou à rester dans sa chambre (jour 12, 23h17).

Enfin, la panique morale gagne en consistance dès lors que le séjour accueille des jeunes ou des « adolescent·e·s » et, à Pralognan, en l'occurrence où la médicalisation est d'autant plus marquée qu'un encadrement médical est présent pour prendre en charge le diabète. Sans surprendre l'équipe d'encadrement, il est noté un intérêt pour la « *sexualité* » lors d'un atelier d'ETP (jour 5, 23h46) où la médecin et les infimièr·e·s assurent une prévention et une sensibilisation autour d'un sujet particulier. Néanmoins, dans les conditions d'une configuration individualisée où le coucher n'est pas directement supervisé (voir section 7.1.3 page 237), les craintes d'un « passage à l'acte » se renforcent notamment lors de la « dernière nuit » pendant laquelle les jeunes s'organisent un dortoir mixte (jour 9, 22h31 ; 22h33) alors que des couples se sont formés (jour 8, 00h35).

Le rejet de la consommation

Pralognan jour 6 00h54. À ce propos, RONAN propose de profiter du moment de la boum pour discuter et débattre, « *pour faire autre chose entre adultes* » notamment sur le fait « *d'aller trop loin* ». LAURENT revient pour préciser les termes de « *libertaire, laxisme, enfant-roi* » qui viennent d'être prononcés par FLORIAN. Sa prise de parole est ambivalente… mais j'ai raté sa formulation exacte. D'un côté il reconnaît l'intérêt de cette pédagogie, d'un autre côté, il y a voit le « *spectre de l'enfant-roi* ». […]

Courcelles jour 6 01h05. Suite au projet de sortie de Tim qui serait « *seul avec un adulte* », ÉMILIE fait référence à « *l'enfant-roi* » et une possible « *contradiction dans le projet de la maison* » qu'elle critique.

Les « *activités de consommation* » sont largement critiquées dans le monde de l'animation

9. D'un autre côté, et ce qui pourrait paraître paradoxal, des pratiques de séduction sont encouragées (douche, parfum, maquillage, vêtement spécifique…) lors des boums (jour 10, 7h59) ou d'autres « *événements* » (jour 4, 18h38) tant qu'elles se conforment aux conceptions (hétéro)normatives que véhiculent les animatrices de la sexualité enfantine (un bisou, se tenir la main) (jour 7, 21h37) (voir aussi PERRIN 2015).

(Busy 2012a, p. 170 ; voir ddjs 2009 ; de Linarès 2007). Or la définition des « *activités* » concernées ou d'un type en particulier est sujet à variation. De ce fait, si on écarte le contenu pour considérer le contexte et la réunion des conditions suffisantes pour qualifier une pratique de « *consumériste* », les deux situations précédentes offrent une première piste d'analyse. Que ce soit à travers les critiques de Florian ou d'Émilie, toutes deux se réfèrent et s'opposent à une propension à user d'un service et le reprochent à des enfants en les associant à une figure récurrente – mythique s'il en est (Ott et Murcier 2011) – des débats pédagogiques au sein de l'institution scolaire : « l'enfant-roi ».

Par le pouvoir de décision accordé dans une configuration individualisée, les animatrices pourraient alors générer ou entretenir un sentiment de toute puissance ; perspective à laquelle elles se refusent au nom du « *projet* ». On peut aussi le traduire comme un refus de suivre – tout ou partie – des demandes des enfants qui pourraient abuser de cette possibilité et inverser la relation asymétrique habituelle. Les animatrices ne se veulent pas les dispensaires d'un service à des clients-rois, tant des parents ou des enfants, qui pourraient imposer leurs exigences et restreindre la réalisation de leur « vrai boulot ». Cette même dépréciation consumériste se retrouve derrière le terme de « *zapping* » à Courcelles (jour 9, 00h49) dès lors que les enfants sont autorisés à changer d'avis, changer d'« *activité* », s'arrêter en cours de réalisation ; autant de signes d'une dispersion qui empêche le déploiement voire l'investissement dans une logique de découverte.

En somme, le loisir des enfants reste marqué par ce spectre de l'oisiveté alimenté par plusieurs « paniques » annonçant la « mort de l'enfance » (Buckingham 2010). Face à elles, les animatrices ou des organismes peuvent partir en « croisade » contre des pratiques jugées déviantes et se transforment en « entrepreneurs de morale [10] » (Becker 1985), prêts à défendre la conformité de leurs « *activités* » portées par des valeurs « éducatives ».

11.1.2 Le repoussoir de l'école

Lantana jour 2	15h22. La première étape consiste au dépôt des valises pour les trois filles et la quinzaine de garçons qui font le tour du bâtiment avec leurs bagages, l'escalier étant « *interdit* ». […] « *Me vouvoie pas, je m'appelle Zoé* » stipule-t-elle à une fille et elle leur demande leurs prénoms en retour.
jour 4	21h52. Violette prépare des fiches de jeux. Alice explique qu'elle a choisi de réaliser « *une sorte de bd* » parce que, selon elle, « *le fichier faisait scolaire* ». Du coup, Sébastien donne quelques idées autour de la BD, et Morgane se propose « *de lui montrer le stop-motion* ». […]

Au moment de l'arrivée des jeunes sur le centre à Lantana, les animatrices se présentent avec leur prénom (jour 2, 15h19) et établissent volontairement une proximité par l'usage du tutoiement en refusant explicitement, ici, le vouvoiement qui représente l'institution scolaire (Vari 2010, p. 152, 2008, p. 337). La deuxième situation donne un autre aperçu du rejet de ce qui pourrait s'apparenter au « scolaire » à travers les fiches pédagogiques d'un « *fichier d'activités* ». Cette culture antiscolaire de l'animation est pour partie héritée du scoutisme

10. On pourrait pousser l'analyse en montrant comment les associations et fédérations nationales d'éducation populaire ont participé à l'élaboration de la législation et de la réglementation – à travers la « cogestion » (Besse 2014) –, maîtrisent les principales voies de formation et publient la grande majorité des revues expertes du monde de l'animation.

mais aussi du mouvement de l'éducation nouvelle sur lequel on revient *infra*. L'enquête de Lebon (2007a,c) montre d'ailleurs la permanence de ce type de discours chez les animatrices comme pendant les sessions de formation (Pinto 2010). Même si en pratique les distinctions sont plus ténues comme on a pu le montrer, « l'école » agit comme un épouvantail sur d'autres terrains et, en particulier, à Tulipe.

Tulipe jour 15 08h52. « *Bonjour bonjour… – Dernier jour d'école!* » clame Clara en passant la porte. « *De centre de loisirs* » rectifie Séverine. « *Et oui, ce n'est pas pareil… – Y a loisir dedans* » assure l'animatrice à destination de la mère.

jour 20 14h25. La discussion glisse entre Séverine et Harry . « *Est-ce que demain y a école? – Non, c'est fermé…et ce n'est pas l'école mais le centre de loisirs… – Le centre de loisirs?* » Le garçon semble hésitant.

En plus des échanges cités, à plusieurs reprises Séverine a semblé mettre un point d'honneur à différencier l'école du centre de loisirs établi dans les locaux scolaires en réponse aux exclamations joyeuses et aux doutes des enfants. D'ailleurs, dès la réunion de préparation, elle tenait à « *faire la rupture avec l'école, se sentir en vacances* » (jour 6, 9h33) en réaménageant les lieux ou en étant moins stricte à faire respecter les règles. De la même façon, Aurore rappelle le cadre vacancier qui régit le « *stage* » de Sciences & Loisirs (jour 2, 12h42) tandis que Nadège assure, le dernier jour, que les enfants disposent « *encore* [d'] *1h30 d'oubli d'école!* » (jour 6, 16h42). Malgré la formalisation éducative avancée voire la scolarisation poussée des configurations mises en place ou des « *activités* » animées, la similarité des cadres ne peut être affirmée. L'institution scolaire reste un repoussoir puissant selon la perspective des animatrices.

C'est encore des vacances!

Gardenia jour 13 8h35. Encore une pénurie de bols pour ce matin et j'aide Annabelle au service pour ramener les bols propres de la plonge. « *C'est tôt 7h30 pour des vacances* » me dit-elle en référence aux enfants. Je confirme. […]

S & L jour 3 09h03. Muriel revient dans la pièce et considère qu'il « *en manque encore beaucoup* » puisque l'arrivée est possible jusqu'à 9h. Elle rajoute dans ma direction : « *En même temps, c'est les vacances* ». […]

Associées au repos, la représentation des vacances compose difficilement avec un lever matinal que ce soit lors du séjour à Gardenia ou pendant le centre de loisirs à Sciences & Loisirs. Dans le premier cas, il y a un déplacement en bus qui oblige de nombreux enfants à se lever plus tôt et, du fait des dortoirs de huit places, les voisin·e·s peuvent difficilement dormir comme me le confie Lionel qui a « *assez mal dormi* » (jour 13, 8h09). Dans l'autre cas, l'ouverture est censée coïncider à la fois avec les horaires de travail des parents et le début des « *activités* » nécessite la présence des enfants, malgré tout. Au passage, on peut noter que ce sont des commentaires d'une personne de service chargée de l'entretien et d'une secrétaire moins acculturées au « vrai boulot » des animatrices et on se souvient du rythme cadencé imposé par une configuration collectivisée (voir section 8.1.3 page 271). Ce premier accroc à une représentation commune des vacances est particulièrement lisible à Tulipe où les enfants sont scolarisés dans les mêmes locaux.

Tulipe jour 15	12h44. En se remémorant le « *jour qu'on est* », Pierrine se rend compte que : « *Mais c'est trop bien, c'est mon dernier jour de centre de loisirs!* » Elle me raconte qu'elle va « *partir en vacances* [et] *retrouver son père, ses grands-parents* » à Paris et en Bretagne.
jour 20	17h40. Dans le bac à sable, Jules et Mathias continuent leurs montages de tables, de chaises avec les pneus, des feuilles et des petits-gros cailloux. La mère de Mathias arrive, tout sourire et lui dit : « *Ça y est, c'est les vacances!* »
jour 16	9h47. « *Au moins, tu lèves le doigt! Et tu ne dis pas juste 'coucou'* » précise Séverine. Un garçon parle de « *ses vacances avant le centre* ». L'animatrice précise que « *c'est aussi les vacances, ici* ». Valentine raconte qu'elle va « *partir vendredi en vacances* ». Comme les animatrices qui en parlaient tout à l'heure… et je souris.

À mesure que les enfants partent « *en vacances* » durant le mois de juillet avec leurs (grands-)parents, il est fréquent d'entendre le même commentaire de Pierrine qui annonce son « *dernier jour* » comme si c'était un « *dernier jour d'école* » (jour 15, 8h52). C'est une interprétation partagée par la mère de Mathias lorsqu'elle vient chercher son fils et elle fonctionne encore lorsqu'un garçon rentre de « *ses vacances* » et au « *centre* ». En bref, comme l'énonce encore Valentine, les vacances sont fréquemment distinguées de l'accueil de loisirs. À suivre les points de vue des enfants et de leurs parents, on pourrait croire qu'il n'est qu'un substitut par défaut, un mode de garde qui ne peut correspondre à leurs représentations des « *vacances* ». Au confluent, une voix divergente de l'animatrice tient tout de même à réaffirmer qu'il est aussi un lieu de vacances même si ses collègues ne sont pas aussi sensibles à cette dimension (jour 11, 18h01) pour éviter une confusion avec (une représentation de) l'institution scolaire.

Assurer le « *droit de rien faire* »

> On a tellement dit aux chefs éclaireurs et aux cheftaines de ne pas laisser les enfants désœuvrés, que certains imaginent qu'il faut bourrer, bourrer, et que jamais les enfants ne doivent avoir un moment de nonchalance, de loisir, absolument gratuit, absolument libre. […] Une journée est bonne lorsqu'il y a, — à la fois des activités et des siestes et des repos, — avec la surveillance qui s'impose et qui n'enlève pas la confiance, et des moments de liberté où l'enfant a le droit de ne rien faire. (Guérin-Desjardins 1942b, p. 116)

Toujours dans le même ouvrage fondateur, Guérin-Desjardins (1942b) défend l'équilibre abordé dans le chapitre précédent et s'inscrit contre un « *activisme* » ou un « *remplissage* » (Gardenia, jour 4, 8h58), pour utiliser les termes émiques contemporains. Pour ce faire, à côté des « *activités* » organisées par les animatrices, il distingue « la non-activité où l'adulte disparaît » et, comme on l'a vu, prend place durant le « *temps libre* ». Pour éviter les travers d'une monotonie scolaire, la « joie » de la « colonie éducative » repose aussi sur des « moments de liberté » et de « loisir » où les enfants disposent d'un « droit » atypique. Il reste encore affiché dans plusieurs terrains observés par des animatrices notamment pour indiquer qu'il n'y a pas d'obligation à participer aux « *activités* » (Tulipe, jour 6, 9h31) et se démarque ainsi de l'institution scolaire. Plus largement, Laforets (2016, p. 328) note la prise de ce « *droit* » dans les politiques éducatives locales qui l'inscrivent, parfois, dans leur Projet Éducatif Local (pel).

Lantana jour 3

10h51. Assis sur le banc, Arsène est sur l'application *2048* et Melvin pousse Elijah à la balancelle. Cornélius arrive ainsi que Gabriel. « *Je savais plus qu'on pouvait rien faire… – Nous, on est en grasse mat' et on peut faire ce qu'on veut – Ah ouais…* » opine Gabriel à la réponse d'Elijah.

19h09. Dans le bâtiment, l'entrée au réfectoire est un peu bouchée. « *Les gars, vous regardez les activités et vous choisissez… – On a le droit de rien faire ? – City-foot !* » répond un autre à Sophie qui filtre l'accès avec le tableau blanc. « *Douanier ? C'est quoi ?* » demande un garçon. Elle a quelques peines à expliquer le principe du jeu. Les inscriptions sont en cours, un passage obligatoire avant le repas.

Que ce soit au moment des inscriptions à l'entrée du réfectoire ou lorsqu'ils discutent entre eux de leurs choix de la veille, une même expression mérite un peu d'attention. Invoquée au cours de la négociation avec l'animatrice, le registre juridique est employé pour revendiquer une possibilité supplémentaire qui n'est pas spécifiée ou précisée. En plus de la liste des « *activités* », le « *droit de rien faire* » autorise les enfants ou les jeunes à s'en dispenser en optant pour aucune des propositions effectuées par les animatrices. C'est en ce sens que l'on interprète la remarque de Gabriel qui s'étonne de la présence des garçons à la balancelle. Autrement dit, le « *rien faire* » équivaut plus simplement à la possibilité de « ne pas faire » les « *activités* » des animatrices.

Lantana jour 3

15h06. Les filles observent aussi la partie de volley en cours. « *Vous êtes sûr que vous allez rester là à rien faire ? Pas envie de prendre quelque chose ?* » leur demande Alice. « *Hé ben non* ». En pleine discussion, elles commentent la partie et les actions des joueurs de volley non sans chambrer certains, dont Julien.

Cependant, la même expression prend une autre tournure lorsqu'elle est formulée par une animatrice. Suite à la baignade rafraîchissante, un groupe de garçons a initié une partie de volley. Assises non loin, Alice a rejoint les filles et insiste pour leur proposer de « *faire un truc ensemble les filles* » ou une « *petite chanson* » (15h12) au lieu de « *rien faire* » mais elle essuie leur refus. Et les tentatives d'Alice pour les filles qui regardent une partie de volley (15h06) et son insistance quelques minutes plus tard. Si l'animatrice maintient son jugement, les filles restent engagées dans leur ligne d'action, à savoir observer et commenter voire moquer les (ré)actions des garçons durant la partie. Font-elles « *rien* » ? Rien n'est moins sûr mais l'expression s'applique à celles ou ceux qui ne réalisent pas les « *activités* » préparées ou les « *consignes* » édictées par les animatrices (Gardenia, jour 10, 10h52 ; jour 14, 10h06 ; Sciences & Loisirs, jour 6, 15h34). En somme, on retrouve une hiérarchisation implicite des pratiques et de leur valeur entre celles initiées par les enfants ou les jeunes – qui représentent « *rien* » – et celles attendues ou fabriquées par les animatrices.

S'il convient d'assurer ce « *droit de rien faire* », il n'en reste pas moins pris dans les tensions que supportent les animatrices comme le soulignent Roucous et Adam (2011, p. 118) : « Si les enfants ne semblent rien faire – ou rien d'intéressant, d'enrichissant – l'animateur lui-même apparaît comme ne faisant rien, ne produisant rien, ne servant à rien. » D'une part, ce droit peut perturber l'ensemble de leurs « *activités* » à défaut de la participation des enfants et d'autre part, sans le garantir, il est difficilement assumé d'obliger les enfants à prendre part à ces mêmes « *activités* » et d'être confondus avec l'institution scolaire. Cela dit, même si ce « *droit* » est concédé, l'expression implique une déqualification conséquente des pratiques enfantines ou juvéniles d'une si faible valeur qu'elles viennent à être occultées, et témoigne à l'inverse de le vertu des « *activités* » animées.

11.1.3 La neutralité de l'éducation nouvelle

Tulipe jour 6 11h35. Je croise le fameux Cédric dans le bâtiment administratif. C'est un ancien stagiaire d'un bpjeps spécialisé autour du jeu. Il a travaillé dans une ludothèque francilienne ainsi que dans un accueil périscolaire mais il l'a quitté pour cette école à la « *pédagogie différente* ». D'ailleurs, il trouve que « *si l'école peut ressembler à une ludo* », elle se confronte à l'animation, parfois assez frontalement. Il insiste en mimant un geste des mains, qui est assez révélateur. Selon lui, le centre de loisirs « *est plus rigide que l'école…* » et donc bien plus qu'une ludothèque, de ce fait. Je ne fais qu'opiner en pensant à la réunion qui n'en est qu'une illustration.

jour 7 15h17. Dans la classe utilisée pour et par le centre de loisirs, il y a aussi un planning vide affiché avec quatre plages horaires reprenant les jours de la semaine et, juste à côté, différentes matières scolaires positionnables à l'intérieur, inscrites sur des petites cartes patafixées. Ce qui contraste beaucoup avec celui du centre de loisirs, bien haché et rempli.

À la sortie de la réunion préparation, ma rencontre fortuite avec Cédric – peu avant le début du temps périscolaire – est l'occasion de discuter avec le « *spécialiste du jeu* » que les animatrices m'ont conseillé, plusieurs fois durant la matinée, de rencontrer (jour 6, 9h28). En interrogeant son avis de ludothécaire de formation, sa comparaison rapide n'en est pas moins intéressante pour aborder l'éducation nouvelle. Adossé à une association gérant une « école nouvelle », le centre de loisirs de Tulipe aurait une configuration plus formalisée que cette dernière. Dans le même sens, et même si ce n'est que symbolique, le « *planning* » d'une classe, dans sa gestion des contenus ou sa dimension temporelle, semble autrement moins structuré que le « *programme* » préparé pendant la réunion où toutes les « *activités* » sont d'ores et déjà établies.

Ces impressions peuvent se redoubler des avis de Séverine qui regrette la « *perte d'autonomie* » des enfants (jour 15, 13h09) en comparaison aux temps scolaires durant le reste de l'année ou de la désolation de Carole contre ces mêmes enfants qui, « comme ils connaissent l'école, et qu'ils ont le choix, ils veulent toujours faire du temps libre » (jour 6, 9h44). Habitués à pouvoir exprimer leurs avis, discuter des règles et contractualiser leur travail scolaire le reste de l'année voire depuis plusieurs années, les enfants sont jugés « *réticents* » à cause « *des libertés de l'école* » (9h45). Quand bien même, la possibilité d'une obligation est rapidement écartée par les autres animatrices au risque de paraître trop « scolaire ».

Cas atypique voire unique, Tulipe redouble à sa façon l'épreuve des animatrices qui voudraient réaliser leur « vrai boulot » face à des enfants entraînés à négocier. Sans revenir sur ces questions, ce cas montre aussi comment une forme scolaire moins formelle – liée à la « promotion d'une autre école » (Saisse et de Vals 2002) dite « non conforme » – et une version éducative des formes de l'animation peuvent se rencontrer, et la zone de recouvrement n'est autre que l'éducation nouvelle. Paradoxalement, malgré une opposition fondatrice à la pédagogie traditionnelle, ce mouvement protéiforme « imprima le plus sa marque en France » durant les vacances et le loisir (Gutierrez, Besse et Prost 2012, p. 14) et, en ce sens, rejoint voire se confond avec les visées de l'éducation populaire (Besse 2012). En l'état, si l'histoire de ce glissement reste à documenter plus finement [11], son « impossible pérennisation » dans le monde scolaire n'a pas freiné son « irrésistible ascension » dans le monde de l'animation

11. À défaut d'une référence supplémentaire, du moins à ma connaissance, je ne peux que m'appuyer sur une communication personnelle de Laurent Gutierrez, reconnu pour ses nombreux travaux sur ce mouvement réformiste (Gutierrez 2010, 2011a,b).

(A. Savoye 2007). C'est aussi ce que montre et résume Houssaye (1998, p. 105) : « L'Éducation nouvelle s'est ingéniée à "rêver" un cadre pour une école nouvelle que la colonie de vacances s'est ingéniée, elle, à réaliser et à respecter. » Par sa « faute », « la colonie de vacances est [devenue] l'école idéale » Houssaye (1998, p. 101-102).

Depuis la perspective des associations d'éducation populaire, le mouvement de l'éducation nouvelle et ses pédagogues ont aussi fourni deux piliers importants pour soutenir leurs actions. D'une part, les références utiles pour justifier et défendre, au nom de la psychologie ou de la psychopédagogie définissant les « besoins de l'enfant », leurs pratiques éducatives. D'autre part, ces références et leurs expériences alimentaient leurs critiques de l'institution scolaire. De la même façon que les « loisirs dirigés » présentés plus loin, les patronages et les colonies de vacances viennent compléter, par à leurs « méthodes actives » et leur naturalisme, et compenser l'intellectualisme et l'urbanisme d'une éducation considérée comme trop « scolaire ». Dans le même temps, ces nouvelles velléités éducatives sont aussi utiles pour critiquer d'autres configurations de séjours insuffisamment éducatifs comme les dénonçaient Bertier et al. (1942) ou encore de Failly (1950), élève de Roger Cousinet, à travers son association l'hpe (Wojciechowski 1992) avant la fondation des ceméa et une expérience singulière que raconte Palluau (2003, p. 291) :

> L'expérience de la maison de campagne des écoliers veut s'inscrire en opposition à la colonie de vacances, accusée de n'être que l'antichambre de la caserne par les militants pédagogiques. La maison de campagne des écoliers, singulier tour de force sémantique, se veut une arme contre la colonie de vacances pour soumettre le nouvel usage estival de l'école à un projet éducatif absent de la colonie.

À la suite de cette expérience, de Failly (1976) conçoit la nécessité d'une formation des cadres et des « surveillant·e·s » pour encadrer les enfants alors qu'elle souligne les capacités de la personne initiée au scoutisme. S'ensuit la création et le développement des « stages » de formation en internat (Vannini 2012) des futur·e·s monitrices et moniteurs en collaboration avec André Lefèvre, cadre des eedf, qui importe le modèle de formation scoute développée à Cappy (Palluau 2007, 2013) tandis que de Failly (1952) apporte les « principes » et les « méthodes d'éducation nouvelle ».

Comme le montrent de nombreuses contributions de l'ouvrage *Réformer l'école* (2012), les mouvements d'éducation populaire sont à l'initiative ou assurent la promotion de nombreux dispositifs « parascolaires » que ce soit les francas (Monin 2007, 2012), la lde (Sévilla 2012) ou les mouvements scouts (Palluau 2012) notamment grâce à la mise à disposition d'enseignant·e·s détaché·e·s. Libérées de l'emprise scolaire, les vacances sont supposées une « terre vierge » de toute expérience pédagogique, qu'ils vont pouvoir formaliser « éducativement » selon leurs perspectives, et devenir une « école du loisir » (Houssaye 1998, p. 102). Par leurs congruences et leurs convergences, on peut considérer l'animation comme la descendance théorique de l'éducation nouvelle et des pratiques de l'éducation populaire qui se réalise dans une forme éducative non scolarisée. D'une part, elle valorise et organise des pratiques de loisirs « collectifs », « actifs », « sains », « intelligents », etc., dans la filiation d'un moralisme qui condamne les pratiques socialement étiquetées comme oisives. D'autre part, la critique récurrente de la pédagogie traditionnelle constitue une deuxième différence pour défendre une « complémentarité » et une « continuité » distincte par les contenus abordés, les démarches employées ou les cadres d'interventions.

C'est en ce sens que l'on comprend le « paradoxe » soulevé par Houssaye (2014, p. 11) à

propos d'un mouvement « qui n'a jamais été conçu pour les activités de loisirs collectifs des enfants mais bel et bien pour le changement des pratiques scolaires [et qui] ait si bien réussi hors de l'école et si peu dans l'école ». Renvoyée voire reléguée à la périphérie de l'institution scolaire, comme tant d'autres « innovations », l'éducation nouvelle s'y est déployée voire institutionnalisée, quitte à perdre ses visées transformatrices, de la même façon que l'éducation populaire (Poujol 2000). Cette neutralité assure une légitimité – *a minima* historique – à une position d'entre-deux d'une forme sociale ni loisive ni scolaire qui, on l'aura deviné, n'est autre que le « modèle colonial » (Houssaye 1989).

11.2 Le sacre de l'emprise

Gardenia jour 2

23h04. En vrac, voilà mes notes reprises grâce à mon téléphone puis un bout papier chiffonné des échanges tardifs entre les animatrices. Le centre de loisirs a été souvent critiqué, « *la vraie animation, c'est en colo* » notamment avec les « *grands jeux* » et les « *déguisements* ». […]

En écho à la « *vraie animation* » revendiquée par des animatrices à Gardenia par rapport au centre de loisirs, Divert et Lebon (2017, p. 34) notent une même dépréciation de ce dernier suite à la réforme dite « des rythmes scolaires » chez les « directeurs rencontrés [qui] regrettent l'époque révolue où ils disposaient de "toute la journée" du mercredi » pour effectuer un « travail de fond ». Le retour de la cinquième matinée de scolarité empêche la réalisation de leur « cœur de métier », à savoir « développer les projets pédagogiques à la journée ». Ainsi, il y aurait un principe de hiérarchisation eu égard à la durée de l'intervention des structures d'animation : plus la durée est importante plus il est possible d'établir des « *projets* » conséquents et donc de valoriser une mise en forme reconnue comme éducative. En ce sens, la « *colo* » prenant en charge ce qui relève habituellement de la sphère privée serait le pinacle d'une « *vraie animation* » devant le périscolaire et ses intermittences, le centre de loisirs à la (demi-)journée. C'est ce que propose d'approfondir cette section en intégrant des cas supplémentaires et s'écarte au fur et à mesure du monde de l'animation.

En premier lieu, le monde périscolaire conforte les premières analyses de la troisième partie en donnant à lire les débats qui entourent la définition de ce qui « fait » éducatif. En rejetant la garderie aux horaires résiduels et ce qu'elle implique tacitement tout en valorisant une mise en conformité soutenue par des conditions économiques avantageuses, les processus de pédagogisation et de collectivisation conservent leur pertinence et montrent leur nécessité pour faire de l'éducation reconnue malgré une intervention peu étendue. En deuxième lieu, les séjours de vacances et leurs nombreuses finalités montrent comment le (dé)placement opéré – comme éloignement et internement – possède un aspect total recherché, une emprise possible pendant une durée conséquente que le survol historique ne dément pas. Autrement dit, aux processus nécessaires précédents s'ajoutent une « tendance enveloppante [12] » (E. Goffman 1968, p. 53) importante à considérer. Pour en discuter le poids, on étudie en troisième lieu cette même forme d'encadrement qui s'observe aussi dans le monde scolaire à travers les pensionnats et les internats, dispositifs qui promeuvent une forme d'« éducation totale [13] ». Toutefois, le cas

12. En passant, c'est aussi la caractéristique et le qualificatif utilisé par Rostaing (2001) pour la prison ou Darmon (2015) pour les classes préparatoires plutôt que la référence à l'aspect « total ».

13. Dans son premier ouvrage, G. Vincent (1980, p. 18) note à propos de l'éducation : « L'emprise sur la totalité de l'être exige que celui-ci ne soit pas laissé libre de faire ce qu'il veut, même provisoirement. Elle exige

des classes de découverte permet d'introduire quelques nuances dans l'importance accordée à ce (dép)lacement qui peut, dans certaines conditions, renvoyer au monde des vacances. Pour finir, on réalise un détour par la notion d'éducation non formelle – et sa remarquable absence jusqu'ici – pour en montrer les faiblesses théoriques et son incapacité à appréhender la variété des formalisations éducatives analysées depuis la troisième partie.

11.2.1 Les voies de la périscolarisation

> Dans le domaine proprement pédagogique, l'organisation des « loisirs ou activités dirigées » constitua la principale nouveauté. Le samedi après-midi fut réservé à une classe dans laquelle il serait fait appel de cent manières à l'activité spontanée de l'élève. Il s'agissait d'éveiller ses aptitudes ou ses dons, de favoriser ses goûts les plus sains, de le préparer à la vie, bref de rendre l'enseignement plus vivant […]

Relevée par Condette (2011, p. 6), cette citation de Zay (2010, p. 283)[14] revient sur une expérimentation visant à créer « un espace propice à l'adoption des méthodes actives » (Condette 2011, p. 8) puisant dans les pratiques du scoutisme[15] et des mouvements d'éducation nouvelle. Dans le travail historique de Condette (2011, 2012), on retient pour cette section le débat important qu'ont suscité ces « loisirs dirigés » – dans la filiation de la promotion des loisirs officiée par le Front populaire – et les critiques des parents comme des enseignant·e·s contre le terme de « loisir » jugé « primitif », et une participation facultative ou volontaire dont résulte un possible absentéisme ou une baisse des résultats scolaires. Sans compter les difficultés organisationnelles (moyens, encadrement, programmation…), le spectre de l'oisiveté est régulièrement agité pour dénoncer la réforme. Et Zay (2010, p. 175) d'évoquer un changement d'« étiquette » avant l'abandon de la réforme due à l'entrée en guerre :

> Notre malheur fut peut-être d'avoir employé d'abord sans méfiance le terme « loisirs dirigés ». Loisirs ! Cela vous avait un petit parfum de paresse, de nonchalance, de goût du moindre effort. […] Nous précisâmes notre pensée en disant désormais « activités dirigées » […] Réformateurs, méfiez-vous de vos étiquettes.

« [C]omment faire en sorte que les "activités périscolaires" servent aux "activités scolaires", sans qu'elles perdent leur caractère d'activités libres, ou mêmes ludiques ? » interroge G. Vincent (1994a, p. 222). Cette question résume la « difficulté voire [la] contradiction fondamentale » suscitée par l'expérimentation de Saint-Fons en vue de la « naissance d'une autre école » (F. Best et al. 1984) dont on a vu qu'elle traverse plus largement les accem. À défaut de résoudre cette contradiction, la réforme des « rythmes scolaires » adoptée en 2013 a vu la résurgence d'un serpent de mer datant des années 1980 (Gerbod 1999 ; Leconte-Lambert 2014) visant la réorganisation du temps scolaire. Sans revenir sur les débats physiologiques et chronobiologiques laissés à d'autres (Sue et Caccia 2005) ou sur la scolarisation du périscolaire en tenant pour acquis les précédents travaux (voir Thin 1994, p. 58-59) et les plus

du temps pour être profonde et, si possible, définitive : l'éducation doit se prolonger longtemps. Elle exige enfin que l'être soit sans cesse soumis à l'action, donc soit jour et nuit dans le milieu spécial (l'école) où s'exerce l'action éducative. Cela constitue la solution extrême de l'internat ».

14. Seul cité, il n'est pas le seul représentant politique à avoir promu des loisirs jugés « non futiles » dont Bloch-Lainé (1936) à propos des loisirs ouvriers, à encadrer dans la filiation bourgeoise et paternaliste de l'éducation populaire qu'explore le travail de Recht (p. d.).

15. Par exemple, les eedf vont éditer un important recueil d'activités et de conseils nommé « Les Loisirs scolaires » pour soutenir la réforme avant les éditions Hachette ou des fascicules de la lde.

récents[16] (Deslyper et Kechichian 2017 ; Vari 2008 ; Vari et Lescouarch 2018), les sections suivantes adoptent une perspective processuelle.

Roseraie jour 2

12h31. […] On évoque plusieurs sujets que je réécris après coup : le fonctionnement du claé, leurs choix concernant les aménagements et la mise à disposition de matériel dans « *un cadre de liberté le plus grand possible en limitant les contraintes* ». Elles ont fait le choix de « *pas de projet, pas de systèmes d'inscriptions, pas de thèmes, pas d'acharnement* » à engager les enfants dans plusieurs séances sur plusieurs mois… […]

Ces précisions de la directrice à Roseraie à propos de leur mode d'organisation invite aux mêmes nuances appliquées aux accueils de loisirs et aux séjours de vacances quant à leur relation à la forme scolaire de socialisation. En comparaison à d'autres accueils périscolaires, Roseraie se distingue par une configuration moins formalisée que l'on retrouve, par exemple, dans le travail de Mutin (2016) par rapport à d'autres accueils toulousains observés par Lac et V. Bordes (2016). Pour entrer dans les détails cachés derrière l'uniformisation des discours et des Projets Éducatifs de Territoire (pedt) de nombreuses communes (Frandji et al. 2015 ; Rancon 2016 ; voir aussi Laforets 2016, p. 133), on tient plutôt à montrer les rouages de la « périscolarisation » et comment elle opère sur les contenus – les tap – comme sur le contexte au sein d'un accueil périscolaire déclaré en s'attardant sur le cas négatif de la « garderie ».

La futilité de la garderie

La généralisation de la réforme s'est accompagnée d'une diffusion importante de documents, textes législatifs et réglementaires, rapports et « guides pratiques » à la mesure des débats qu'elle a pu susciter. En contrepoint de ce qui devrait être un accueil périscolaire « de qualité », un mode d'organisation cristallise une opposition franche et consensuelle[17]. « Ne pas faire de la garderie mais avoir un projet d'animation pensé sur l'ensemble des séances et porté par une visée pédagogique, c'est le message que font passer les francas et trois autres associations à leurs [animatrices] lors de trois jours de formation » nous résume une journaliste (Garreau 2014). Presque toujours accolée au péjoratif « simple », la garderie essuie plusieurs griefs dû à son défaut de formalisation éducative tant des contenus que du contexte, référence que l'on retrouve déjà chez Guérin-Desjardins (1942c, p. 17) pour qui « hors de cette volonté éducative […] il y a peut-être "garderie d'enfants" ».

Majoritairement utilisée comme contre-exemple dans les documents, la garderie est rarement définie, comme si implicitement n'importe qui savait à quoi se référer. Dans son *Guide pratique pour des activités périscolaires de qualité*, le mvjs d'alors en donne néanmoins une définition :

16. À l'aide de plusieurs rapports dont une enquête à Paris (Netter 2015, 2016a,b), dans l'Est de la France (Barthélémy, Dejaiffe et Espinosa 2014, 2017 ; Espinosa, Barthélémy et Dejaiffe 2016) ou la banlieue Rouennaise (Lescouarch et al. 2016), il serait possible d'actualiser – et nuancer – les analyses du « faux paradoxe » établi par Thin (1994, p. 70-71) mais ce n'est pas l'objet de ce chapitre. Par ailleurs, les travaux de F. Smith et Barker (1998, 1999a,b,c, 2000, 2001, 2002, 2004) soulignent un processus comparable dans les années 2000 en Angleterre.

17. Ce sont des analyses reprises, pour partie, d'une publication antérieure (Besse-Patin 2018) et pour une autre part de la lecture du mémoire de Roucous (1986, p. 50) et sa conclusion : « 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. »

> Une garderie se déroule indifféremment à l'intérieur ou à l'extérieur des locaux scolaires, sur le temps périscolaire. Les enfants y sont placés sous la surveillance d'adultes qui veillent à leur sécurité physique et morale sans toutefois proposer d'animation. Ils peuvent y pratiquer des activités de leur choix (jeux libres, lecture, dessin, sieste, temps calme…) sans intervention pédagogique du personnel d'encadrement. (MVJS et CNAF 2014, p. 22)

Selon ce même guide, « il apparaît peu souhaitable et peu conforme aux objectifs de la réforme des temps éducatifs qu'un organisateur propose aux familles d'accueillir collectivement et régulièrement, pendant plus de deux heures, des enfants sans offrir d'activités » (MVJS et CNAF 2014, p. 24). Est-ce à dire que les « activités de leurs choix » citées précédemment ne seraient pas « conformes » aux objectifs ? En d'autres termes, il est fait une première hiérarchisation dans les contenus proposés aux enfants. La « simple garderie » ne peut proposer que de « simples activités ». Elles sont définies en négatif de contenus légitimes et par le manque de « qualités » reconnues aux « animations ». Comme les personnels d'une garderie se « limitent à la surveillance des enfants », ils ne sauraient proposer une « intervention pédagogique ».

Pour autant, ces contenus semblent similaires et peuvent être aisément observés dans d'autres structures qui revendiquent un « caractère éducatif » à quelques nuances sémantiques près. En suivant le « point de situation » du ministère (MÉNESR 2015), il est établi une « typologie » des activités périscolaires organisées de « qualité » : « physiques et sportives, artistiques et culturelles, citoyenneté et développement durable, scientifiques et techniques, atelier de langues, d'expression, d'autres activités ludiques, des jeux collectifs ou en extérieurs, des jeux de stratégie ». Le document édité par les instances départementales de l'Ariège (COLLECTIF 2013, p. 15) établit plusieurs « critères qui différencient clairement l'ALAÉ de la garderie » dont la « diversité des activités proposées ». Ces « activités » dites « au choix » des garderies « ont seulement vocation à occuper les enfants sans réflexion éducative préalable » (COLLECTIF 2013, p. 32). Contrairement aux « animations », elles ne s'incluent pas « dans le cadre d'une démarche pédagogique concertée au sein de l'équipe d'encadrement » intégrant le projet pédagogique et éducatif de la structure (MVJS et CNAF 2014, p. 23). La présence d'un encadrement qualifié permet d'opérer une sélection dans les contenus abordés, le « dessin » est remplacé par des « activités artistiques » et la « lecture » par des « ateliers » dédiés.

Autrement dit, si ce sont bien les mêmes contenus, ils sont autrement spécialisés et structurés par une orientation pédagogique dans un accueil périscolaire contrairement à la garderie. Qu'en est-il du contexte ? Suit-il cette même informalisation ?

La définition jugée « floue » (COLLECTIF 2013, p. 26) donne peu d'indications sur la formalisation du contexte et les manières d'accéder aux contenus. Annoncée d'ordinaire dans les « projets pédagogiques » dont est dispensée la garderie, le mode d'organisation et les tâches du personnel semblent indéfinies. Sans taux d'encadrement réglementaire (MVJS et CNAF 2014, p. 22), on peut imaginer la présence d'un·e « gardien·ne » pour une quarantaine d'enfants au sein de l'enceinte scolaire. Ne proposant pas d'animations, son rôle est de faire respecter les règles de l'établissement. La fonction et les usages de l'espace ne sont pas déterminés, le temps n'est pas soumis à un séquençage précis définissant et différenciant les temps où l'on apprend et les temps dits « *libres* », le matériel n'est pas orienté par un usage et un objectif, les enfants décident *a priori* de leurs pratiques entre eux selon leurs affinités qui ne sont ni fixes ni homogènes en âge ou en genre. De la même façon que l'enseignant·e de service, le ou la gardien·ne déambulerait dans la cour avec un·e collègue ou resterait posté·e à un lieu habituel

si l'on s'en tient à la représentation des « mamies tricoteuses » (Lebon 2010a).

En d'autres termes, la garderie comporte toutes les caractéristiques d'une forme loisive dont la configuration est particulièrement individualisée. Qui plus est, pour une brève incursion historique, le spectre de la garderie oisive se déploie avant les centres aérés (J.-M. Bataille 2009 ; Monin 1997) depuis l'école maternelle et les structures d'accueil de jeunes enfants. Pour exemple [18], dès le début du XX^e siècle, Girard (1908, p. 198) considère que l'école maternelle « cesse alors d'être une école et qu'elle n'est plus qu'une garderie » si jamais il est accepté que « les enfants ne doivent que jouer, ils ne doivent pas travailler ». En « faisant du jeu le moyen d'éduquer l'enfant », Girard (1908, p. 199) propose que le jeu ne soit pas qu'un « but en lui-même » mais aussi « un moyen » pour l'enseignement et promeut ses premiers « jeux éducatifs » (Girard 1911).

En bref, une telle constante dans le rejet et la déqualification – que l'on pourrait retrouver du côté des crèches ou des assistantes maternelles qui récusent aussi le champ sémantique de la « garde » (Cartier et Lechien 2017) – force l'intérêt. Si on force l'ironie à défaut, la garderie nous apprend que son informalité éducative témoigne du processus de formalisation et des critères qui transforment une situation quelconque en une situation reconnue et étiquetée comme éducative, mais surtout que cette formalisation s'accompagne d'une reconnaissance sociale importante.

Le sérieux des TAP et du « plan mercredi »

En repoussant la « simple garderie », le cadre éducatif peut se configurer selon les attentes ministérielles – rejoignant celles des associations d'éducation populaire –, pour qui « il est souhaitable que cette garderie évolue à terme vers un accueil de loisirs périscolaire qui présente une plus-value éducative répondant aux besoins des enfants et aux attentes des parents » (MVJS et CNAF 2014, p. 52). Sur quoi repose cette « plus-value éducative » ? « Ce qui caractérise un accueil éducatif, c'est l'existence d'un projet pédagogique et sa mise en œuvre. Dès lors que nous quittons cette exigence, il n'y a plus de projet, il y a simplement une garderie. » (Collectif 2013, p. 4)

Avant une plongée dans les détails, il convient de marquer une première étape importante de la fabrication éducative : la déclaration de l'accueil. Avec elle, un organisme s'engage à respecter un cadre réglementaire qui impose certaines conditions à l'ouverture et son financement. Ainsi, dans un dossier consacré aux « temps périscolaire, oui mais éducatif ! » publié par la JPA, la DJEPVA du ministère déclare que les « accueils de loisirs périscolaires » se distinguent « des garderies car ils répondent à un projet éducatif élaboré par un organisateur et mis en œuvre par une équipe d'encadrement à travers un projet pédagogique » (p. 30). Ce premier cadre est complété d'un ensemble de contenus.

Malgré la présence d'ateliers et d'activités déjà organisées, la réforme a introduit une nouvelle catégorie d'activité : les TAP. Comment différencier la « plus-value éducative » de ces « nouvelles activités périscolaires » ? La réponse est loin d'être évidente alors que plusieurs rapports font remarquer l'ambiguïté d'une appellation venant se rajouter aux pratiques antérieures. Par exemple, des animatrices interrogées à Paris notent qu'elles ont « besoin de développer de nouveaux savoir faire pour proposer des choses différentes du centre de loisirs »

18. Brougère (1995, p. 148-154) détaille plus longuement les évolutions des relations de l'école maternelle au jeu, notamment avec la perspective opposée de Kergomard (1886, p. 52) qui lou(er)ait la garderie « si ce mot n'était pris en mauvaise part » où le « jeu libre » pourrait être au programme avant de s'en distancier.

(Messica 2014, p. 20). Plus largement, le rapport du Comité de suivi de la réforme des rythmes éducatifs (2015, p. 23) note les possibles « confusions » voire les « concurrences » lorsque cohabitent des tap et des Activités Pédagogiques Complémentaires (apc) qui, bien que proches dans leur formalisation, sont assurées par des enseignant·e·s.

Appelée à remplacer la notion d'activité (pep 2015, p. 16), la notion de « parcours » – ou parfois d'« animation évolutive » – vient marquer cette différence non négligeable. Elle introduit une « progression pédagogique » durant un « cycle » ou une « période [19] » selon les niveaux scolaires (ménesr 2013, p. 22) en comparaison avec la séance ponctuelle d'un atelier que les enfants auraient choisi. Ainsi, une commune francilienne affirme cette « démarche éducative » par une inscription obligatoire en amont, l'inscription en cours comme la désinscription étant écartées pour « des raisons pédagogiques » car la « progression construite sur plusieurs séances » serait contournée. En restant au niveau configurationnel, les animations comme les tap se fondent sur une équation semblable : une animatrice, une heure (45 minutes), un thème, une activité, un groupe, une salle dont on trouve le pendant avec les apc ou durant le temps scolaire. Seulement, le « parcours » permet de hausser le niveau de formalisation en nécessitant la présence continue d'un même collectif d'enfants, d'âges souvent homogènes, pendant plusieurs séances ininterrompues.

Plus récemment, avec le retour massif à la « semaine des quatre jours » de nombreuses collectivités accordé par de nouveaux décrets suite à l'élection présidentielle de 2017, le ministère de l'Éducation nationale (mén) a crée un nouveau dispositif – le « plan mercredi » – pour un « *accueil de loisirs éducatifs de grande qualité le mercredi* » comme l'annonce le dossier de présentation (mén 2018). Selon le ministre interrogé par un journaliste « Tout le monde n'était pas au même rythme, le vendredi après-midi était vaqué pour beaucoup d'enfants, et à peine 40 % des enfants avaient des activités périscolaires, et beaucoup avec des activités de mauvaise qualité, comme de la garderie » (Romain David 2018). Sans revenir sur la rhétorique habituelle, y annonce-t-on la même pédagogisation des contenus et la même collectivisation du contexte ?

Comment « renforcer la dimension éducative » pour obtenir des « mercredis de qualité » ? Si l'on en croit le dossier de presse, une labellisation suite au respect d'une « charte qualité » qui « garantit » notamment « des activités riches et variées en y associant des sorties éducatives et en visant une réalisation finale » (mén 2018, p. 6). Plus en détails, elles reposent sur une « logique de loisirs et de découverte » et peuvent employer une « approche ludique, récréative et créatrice » quelle que soit leur « thématique » (mén 2018, p. 20). Le ministère, en lien avec des associations d'éducation populaire, a soutenu cette démarche en mettant à disposition des « conseils méthodologiques » et près de « 100 fiches pédagogiques [20] » (mén 2018, p. 12) qui suivent la méthodologie de projet et une pédagogie par objectifs visant une production et des « *sorties* », et qui peuvent être « élaborées en relation avec le socle commun de la culture, des compétences et des connaissances » tout en respectant une « logique de parcours, de manière à respecter une certaine progressivité pédagogique » (mén 2018, p. 20). Autant d'éléments ou de signes de formalisation éducative déjà analysés auparavant.

Autrement dit, et *a minima* dans les premiers documents publiés, on peut lire le même processus de formalisation éducative. En écho aux « loisirs intelligents » promus par Zay

19. Terme émique du monde scolaire pour marquer les six semaines qui séparent les vacances.

20. Accessibles sur le site internet suivant – `planmercredi.education.gouv.fr` – où des exemples de « *jeux dirigés* » et sportifiés sont donnés grâce à la collaboration de plusieurs associations d'éducation populaire.

(2010) et ses « loisirs dirigés » (Besse 2015 ; Gutierrez 2015), il est aisé d'établir un lien avec les « mercredis intelligents » et la déqualification des autres pratiques de loisirs enfantins ou juvéniles lorsque le ministre déclare que « [t]rop souvent, les enfants sont chez eux avec des jeux électroniques, ou confinés » et que sont promus les « jeux éducatifs » par le réseau Canopé lors de la présentation du « plan mercredi » à Caen le 21 juin 2018.

Brièvement, on s'accorde avec le fait que « la forme scolaire tend à s'imposer aux "activités périscolaires" », (G. Vincent 1994a, p. 225) et la moralisation des pratiques dénote la hiérarchisation sociale – et scolarisée – des contenus pédagogisés à dispenser dans une configuration collectivisée. Plus récemment, Lescouarch (2016, p. 43-44) observe les même tensions quand les pratiques animatives « peuvent basculer à tout moment dans l'occupationnel ou au contraire, se "scolariser" – au sens de Freinet – et prendre les attributs de la forme scolaire […] Tout se passe donc comme si, pour être légitimes, les animations socioculturelles devaient "faire sérieux" » (voir aussi Vari et Lescouarch 2018). Autrement dit, si ce double processus de formalisation permet d'afficher les attributs et recevoir une reconnaissance éducative au moins institutionnelle pour tenter de minimiser la « hiérarchie des statuts et des rôles professionnels » (Sue et Caccia 2005, p. 101) avec les enseignant·e·s. Il reste possible d'étendre cette emprise dès lors qu'elle s'établit plus largement.

11.2.2 L'établissement du gabarit

Dans la troisième partie, on a vu comment la légitimité du mode d'organisation majoritaire d'une « bonne colonie [éducative] » promue et déclarée par Bertier et al. (1942) se comprend par son rapprochement avec la forme scolaire de socialisation et ses distances – formellement maintenues – avec la frivolité d'une forme loisive. Qui plus est, il est possible de suivre les évolutions historiques de cette mise en conformité avec la disparition du « placement familial [21] » durant l'entre-deux-guerres, comme le montre Lee Downs (2009b). Comme l'évoque Turmann (1913, p. 163) dans son rapport à propos des œuvres catholiques sur ces deux « modes de placement » : « Toutes ont adopté la forme de l'internat, persuadées que pour le résultat moral à obtenir c'est la plus facile et la meilleure. Quelques-uns ajoutent même que c'est la seule forme possible ». Quantifiant ce processus d'internement collectif, Houssaye (1989, p. 39) note que le « placement familial […] ne rassemble plus qu'un dixième des colons en 1936. La colonie collective s'impose comme formule habituelle » et, pour en marquer le changement, J.-M. Bataille et Levitre (2010, p. 72) estiment que « l'abandon du placement familial pour le placement collectif signe la bascule qui s'opère dans l'approche éducative ».

Avant de retourner en France, un léger détour historique par les États-Unis rappelle que l'encadrement institutionnalisé des enfants comporte une longue histoire comparable au développement d'une « politique de l'enfance » française (Lebon 2005) où l'on peut repérer des phénomènes semblables.

21. Sur de nombreux points, il y aurait des liens intéressants à tisser avec la prise en charge de « l'enfance inadaptée » ou jugée « irrégulière » étudiée par Chauvière (2009) et Gardet (2012) – européenne et étasunienne – où l'on retrouve des débats proches quant aux formes d'encadrement – dont le placement familial (Cadoret 1987 ; Rollet 2001 ; Sellenet 2006) – qui participent d'une institutionnalisation de l'enfance – en tant que classe d'âge spécifique – au cours du XIXe siècle peu avant la scolarisation de masse (Laberge 1985) et montrent comment l'enfance est devenue une « raison d'État » (P. Meyer 1977). En plus, l'expression de « colonie de vacances » prend tout son sens durant une période coloniale où des enfants colonisés se verront (dé)placés (Niget 2012).

L'enveloppement intégral

À partir de la fin du XIX^e^ siècle, lors de l'ère progressiste (*Progressive era*), Reese (1978, 2002) et Halpern (2002) montrent comment la réforme de l'enseignement et de la scolarisation obligatoire s'est déployée aux États-Unis mais aussi comment l'éducation s'est peu à peu étendue en dehors des murs de l'institution scolaire à travers plusieurs initiatives. Au milieu des kindergartens, des centres sociaux (*settlements* ou *social centers*), des aires de jeux (*public playground*), K. M. Gold (2002a,b) raconte, par exemple, pourquoi et comment les « vacation schools » (voir American 1898b ; J. H. Harris 1913 ; Meleney 1903a,b) à New York sont devenues des « summer schools » lorsque ces initiatives philanthropiques sont institutionnalisées et passées sous la responsabilité des collectivités locales. Si à l'origine, elles procuraient des « jeux dirigés, des travaux manuels et des excursions dans la nature », notamment à destination des enfants de familles immigrantes, leurs programmes ont évolué pour intégrer des contenus académiques différenciés selon les âges afin de les rentabiliser économiquement et scolairement sous la pression respective des politiciens et des organisations civiles.

Bien évidemment, le camping et les colonies de vacances, dont A. E. Hamilton et M. A. Clark (1919) vantent déjà les louanges d'une « éducation par le loisir », ont aussi été largement investis, supportés par un naturalisme défiant l'urbanisation massive des villes (Wall 2008). Ils « semblaient idéaux pour enseigner aux enfants à se divertir correctement » (Van Slyck 2006, p. 47) pour de nombreux observateurs. Soutenus par les considérations nouvelles de la psychologie naissante de l'enfance, « le jeu était une affaire trop sérieuse pour être laissée aux enfants ou aux parents » (voir Cavallo 1981, p. 76-84). Par ailleurs, Paris (2008, p. 134) note que si l'environnement des camps était « naturel », le mode d'organisation adopté partageait « la structure basique d'autres institutions totales » en référence au concept goffmanien. Pour rappel, E. Goffman (1968, p. 48) définit plusieurs « caractéristiques essentielles » qui correspondent toutes à une configuration collectivisée d'un séjour :

> En premier lieu, placés sous une seule et même autorité, tous les aspects de l'existence s'inscrivent dans le même cadre ; ensuite, chaque phase de l'activité quotidienne se déroule, pour chaque participant, en relation de promiscuité totale avec un grand nombre d'autres personnes, soumises aux mêmes traitements et aux mêmes obligations ; troisièmement, toutes ces périodes d'activité sont réglées selon un programme strict, en sorte que toute tâche s'enchaîne avec la suivante à un moment déterminé à l'avance, conformément à un plan imposé d'en haut par un système explicite de règlements dont l'application est assurée par une équipe administrative. Les différentes activités ainsi imposées sont enfin regroupées selon un plan unique et rationnel, consciemment conçu pour répondre au but officiel de l'institution.

Avec quelques nuances, c'est aussi le constat que tirent d'autres travaux consacrés aux séjours de vacances en France (J.-M. Bataille et Levitre 2010 ; Lebon 2010b ; Zaffran 2011). Si l'association de la « *colo* » et sa représentation souvent bucolique avec la prison, un asile, un couvent ou un camp de concentration peut interroger voire déranger, certains précisent que E. Goffman (1968, p. 46-47) différencie « cinq groupes » et, parmi elles, un correspond aux institutions dont le dessein est de « créer les meilleures conditions pour la réalisation d'une tâche donnée et qui justifient leur existence par ces seules considérations utilitaires ». Pour autant, disposer de la présence d'enfants rassemblés et – potentiellement sélectionnés

selon des critères arbitraires – séparés de leurs familles ou de leur (mi)lieu d'origine, encadrés sous la surveillance de personnels et internés voire reclus dans un environnement avec des spécificités maîtrisées, est ce qu'autorise un séjour de vacances. Il devient possible de modeler leur quotidien, régimenter leurs relations, réglementer leurs comportements, fixer leurs temporalités, fonctionnaliser leurs spatialités, définir leurs pratiques… En bref, l'enveloppe de l'institution englobe quasiment toutes les dimensions de la vie sociale : n'est-ce pas l'utopie [22] de tout « éducateur » ? d'une « éducation totale » ? (Houssaye 1977, p. 17 ; Zaffran 2011, §13)

C'est ce que laisse supposer à grands traits l'histoire des « colos [23] » retracée par Lee Downs (2009b). Elle donne à voir comment de nombreux mouvements confessionnels de toute obédience – catholique, protestante, juive, musulmane… et laïque – ou politiques de tous bords – de l'extrême-droite avec les « Croix-de-feu » (Lee Downs 2009a, 2011a) à la gauche socialiste ou communiste (Lee Downs 2000) – ont investi cette forme d'encadrement des enfants et des jeunes. « Les maîtres d'école veulent ainsi parachever leurs dix mois de classe, les prêtres prétendent exercer en un mois une influence plus forte que celle des instituteurs durant ces dix mois. » (Houssaye 1989, p. 53). À cette liste, on peut ajouter la version totalitaire [24] orchestrée par les mouvements fascistes (Balducci 2010) et nazis (Pine 2017) voire soviétique avec la colonie d'Artek (Vulbeau 2010, 2016) récemment rénovée et réhabilitée en Russie.

Même s'il y a nécessairement des « variations secondaires » entre ces cas, ils partagent tout de même des « caractéristiques communes ». Ces « similitudes si éclatantes et si persistantes se manifestent que nous sommes en droit de penser qu'il y a des raisons profondes et fonctionnelles à leur existence et qu'une méthode fonctionnaliste doit nous permettre de regrouper ces traits et d'en saisir le sens. » (E. Goffman 1968, p. 175-176). Parmi elles, une similitude remarquable est l'usage généralisé par tous ces organismes d'un même support : « le mot "jeu" ne signifiait pas la même chose pour tous, mais tous partageaient la conviction que le jeu dévoile de façon naturelle les forces et faiblesses morales, les espoirs et les peurs les plus profonds de l'enfant » (Lee Downs 2009b, p. 205). Et, les chapitres précédents l'ont déjà montré, le « schéma structural sous-jacent qui leur est commun » (E. Goffman 1968, p. 176) n'est autre que le « modèle colonial » (Houssaye 1989) qui s'est peu à peu imposé depuis la fin de la seconde guerre mondiale.

En effet, avec l'intervention des services de l'État durant l'été 1951, notamment à l'encontre des mairies communistes de la banlieue rouge, Lee Downs (2011b, p. 140) raconte qu'elles ont été suspectées d'avoir porté « atteinte à la liberté morale des enfants […] [et n']ont pas disposé

22. Le terme renvoie ici aux considérations de Everett C. E. C. Hughes rapportées par Vienne (2012, p. 130) dans un échange épistolaire avec Howard Becker en juin 1972 : « Ce que je veux leur dire c'est que les utopies sont toutes des institutions totales dans leur concept même. C'est ce qu'elles sont destinées à être. Chaque utopie est un plan pour contrôler les gens complètement dans tous les aspects de leur vie : habillement, discours, sexe, travail, bref tout ce que vous avez. »

23. Pour conforter la définition sommaire de l'éducation donnée par Becker (2002) en introduction, on note que le loisir – vacances, congés payés – des classes populaires a fait l'objet des mêmes attentions politiques de tous les régimes autoritaires européens (Greffier 2006, p. 41) et ont servi de repoussoir aux autres organisations (chrétiennes, républicaines et syndicales) qui ont tout de même conservé une perspective éducative dans leurs textes fondateurs que sont la déclaration de Manille et la charte de Vienne en 1972 (Greffier 2006, p. 42) pour défendre et promouvoir une configuration collectivisée contre les organisations dites marchandes. On peut aussi reporter à l'étude du cas de l'association Tourisme & Travail par Pattieu (2009a,b, 2011, 2014) où l'on retrouve une dialectique similaire entre loisir et éducation.

24. Citant Feroldi (1987, p. 67-69), Lebon (2005, p. 52) mentionne aussi la « pédagogie totalitaire » mise en place par le père Marcel Fillère dans sa « Cité des jeunes ».

de toute la liberté d'esprit désirable [parce] que les activités éducatives pratiquées étaient inspirées par une idéologie politique ». Plus largement, Lebon (2005) – avec d'autres dont Augustins (2000) ou Poujol (1981) – montre que la période de l'après-guerre et de la guerre froide est propice à la neutralisation idéologique de l'animation aux grès de sa nationalisation et de sa professionnalisation. Avec la « fin des finalités » idéologiques (Houssaye 2002a), il ne reste qu'une « coquille » éducative vide, un contexte propice à la formation qui peut être investi par de nombreuses entreprises.

Pour témoigner de cet investissement, une simple recherche thématique centrée sur les séjours de vacances – ou les *summer camps* – dans les bases de données scientifiques indique la variété considérable des objets traités grâce à cette forme d'encadrement. À travers le court aperçu historique de Ramsing (2007) et les synthèses de Cason et Gillis (1994) et Henderson, Bialeschki et P. A. James (2007), on peut dresser un inventaire à la Prévert [25] de ces objets regroupés selon trois dimensions :

Sanitaire avec des séjours thérapeutiques concernent les enfants diabétiques, des grand·e·s brûlé·e·s, d'autres souffrant des maladies chroniques ou de troubles du comportement, suivant un traitement oncologique pour un cancer ou un suivi de la nutrition et de l'obésité voire le brossage de dents…

Psychologique avec des séjours centrés sur le développement de la confiance ou l'estime en soi, la limitation des « comportements antisociaux », une moindre dépendance et la gestion du stress, la gestion des émotions en général…

Relationnelle pour des séjours focalisés sur des rapports sociaux spécifiques liés au genre – non mixte, *queer* – aux sexualités, à la *race* sociale ou à des handicaps et des stigmates sociaux.

Par la diversité et la décontextualisation de ces contenus de leur « pratique sociale de référence », le loisir est manifestement un prétexte accessoire, dans tous les sens du terme, c'est-à-dire secondaire et négligeable mais complémentaire par son utilité à la représentation de la scène – éducative – dont il dépend et sans laquelle il ne serait plus. Il ne s'agit plus seulement d'entraîner et d'instruire des pratiques de loisirs (artistiques, culturelles, sportives…) ou d'éduquer à des loisirs « *intelligents* » ou « *sains* » mais de transformer durablement les relations à soi, aux autres et au monde à travers une configuration sociale typique, à « faire des enfants » de la même façon que l'école sert à « faire des écoliers » (G. Vincent 1980) disciplinés respectant doctement leur « métier d'élève » grâce à un même schéma structural d'un contexte enveloppant.

Une précision toutefois, la question n'est pas d'affirmer ou d'infirmer qu'un séjour de vacances est une « institution totale ». On suit plutôt l'argument de Vienne (2005b) et Rostaing (voir aussi 2001, p. 139) à partir de son étude des écoles « de dernière chance » belges (Vienne 2005a) où il utilise cette notion comme une « grille de lecture » conceptuelle qui lui permet d'envisager un *continuum* « dans l'intensité du contrôle exercé par les institutions, certaines étant de ce fait plus "totales" que d'autres » (Vienne 2012, p. 130). En évitant de verser dans une analyse foucaldienne trop massive, on peut alors se demander comment s'articulent [26] les processus de formalisation éducative – pédagogisation et collectivisation – et

25. On épargne la lecture rendue fastidieuse des dizaines de références accumulées aisément accessibles *via* un moteur de recherche.

26. Si on peut croire de prime abord qu'à mesure de sa totalisation, une configuration sociale se rapprocherait

un processus de « totalisation » et son éventuelle contribution à une reconnaissance éducative de l'institution.

La prolongation de l'internement

Gardenia jour 12

16h38. Mes complices du midi – Urielle et Astrid – débarquent avec d'autres filles à la fin de leur tour de piscine. Elles me demandent « *ce que j'ai pu écrire de sociologique* » et on discute de vêtements, des filles et des garçons. En suivant, elles parlent de leurs études et Astrid veut « *devenir médecin* ». J'apprends aussi qu'elle est inscrite dans un « *internat de la Légion d'honneur…* » avec Urielle. D'ailleurs, celle-ci a obtenu son brevet avec la « *mention très bien* ». Une autre, Maya, fait des études de grec et de latin tout comme Bertine.

Cet échange avec ces jeunes filles du groupe « *12-14* » à Gardenia révèle d'une part des signes d'appartenance à un milieu social favorisé et notamment pour Urielle et Astrid qui sont scolarisés dans un internat atypique [27]. Habituées à partager un dortoir et des sanitaires, à exécrer la même alimentation, à suivre la ponctualité des horaires et à se déplacer en rang dans l'enceinte du centre, à respecter les règles édictées comme à s'engager suivant les ordres des animatrices pour effectuer les « *activités* », qu'est-ce qui différencie un séjour de leur pensionnat ?

Glasman (2015, 2012, chapitre 5) montre comment l'internat vise à renforcer le travail scolaire par l'établissement d'un « cadre », attendu des élèves, qui comporte « un espace physique délimité […] éventuellement subdivisé » selon des activités et « un découpage du temps, rythmé et scandé », « des obligations, des permissions et des interdits » et « des personnes chargées de […] maintenir le cadre » (Glasman 2010, p. 111). Toute ressemblance avec un séjour de vacances n'est plus fortuite et *a fortiori*, la configuration de Gardenia partage de nombreuses caractéristiques communes avec cette description de la configuration d'un internat scolaire. Au-delà de la collectivisation du contexte, ce sont essentiellement les contenus programmés et dispensés qui diffèrent entre ces deux institutions d'« éducation totale » (Faguer 1991 ; Larochelle 2016).

Cette comparaison tient surtout à souligner un même processus de totalisation et son incidence sur la reconnaissance éducative d'une institution. De la même façon que la garderie vis-à-vis d'un accueil déclaré, qu'un séjour par rapport à un accueil de loisirs – sans hébergement – ou un séjour organisé selon une configuration collectivisée par rapport à d'autres configurations moins formalisées, un internat scolaire est considéré comme « plus » éducatif qu'un établissement scolaire où les enfants rejoignent leur domicile ou leur famille tous les jours. Ce surplus d'éducation tient à la fusion qu'engendre l'internement entre plusieurs sphères sociales (privée, publique, professionnelle). « Les institutions total[es], au contraire,

d'une forme scolaire de socialisation, ce serait simplifier la relation entre ces processus. D'un côté, une institution totalisée implique forcément sa collectivisation – tel un asile ou une prison ou certains séjours de vacances – mais ses contenus sont pas nécessairement pédagogisés. D'un autre côté, la réciproque ne se vérifie pas : une configuration collectivisée – ou individualisée – n'implique pas qu'elle soit totalisée comme une école ou un centre de loisirs.

27. Découvertes à cette occasion, les « maison d'éducation de la Légion d'honneur » sont des établissements scolaires secondaires publics réservés aux (petites-)filles de personnes décorées de la légion d'honneur, d'une médaille militaire des membres de l'ordre du mérite et créées par Napoléon 1er. Pour donner un aperçu de leur expérience scolaire, R. Rogers (1992) analyse les expériences, par leur correspondance, des jeunes filles internées qui s'apparentent à d'autres « pensionnats d'élite » (Persell et Cookson 2001).

brisent les frontières qui séparent ordinairement ces trois champs d'activité ; c'est même là une de leurs caractéristiques essentielles. [P]lacés sous une seule et même autorité, tous les aspects de l'existence s'inscrivent dans le même cadre » (E. Goffman 1968, p. 47-48).

Sans rentrer dans l'ensemble des détails, les « internats d'excellence [28] » sont un dispositif qui permet d'illustrer une « reconfiguration des classiques internats en "excellence" » par un renforcement éducatif en visant « à éloigner certains [élèves à "fort potentiel"] non seulement des influences supposées néfastes de leur milieu familial et social, mais aussi de contextes scolaires qui ne sont plus propices aux apprentissages » (Pirone et Rayou 2012, p. 52). Par ce déplacement géographique, il s'agit de réintégrer un cadre de travail dans un établissement moins « difficile » mais aussi d'accéder à des « activités artistiques ou sportives [qui] peuplent leurs rares temps libres » ainsi qu'à des « cours complémentaires » ou des séances de soutien (aide aux devoirs, méthodologie…). Sans conteste, la configuration est largement collectivisée par la maîtrise de toutes ses dimensions spatiale, temporelle et relationnelle. Étrangement, les critiques des interné·e·s portent « principalement sur le manque de temps libre, comme temps libéré de toute contrainte » (Boulin 2013, p. 67) notamment pour éviter « des accidents qui seraient dûs au regroupement sans surveillance d'élèves indisciplinés » ou à l'oisiveté (Boulin 2013, p. 69). Par ailleurs, on retrouve les mêmes perspectives traduites dans un Établissement public d'insertion de la Défense (épide), internat « d'inspiration militaire » (uniforme, marche au pas, levée du drapeau hebdomaire…) pour les jeunes majeur·e·s pas ou peu diplômé·e·s et déscolarisé·e·s dans une forme hybride ou un « mélange entre forme militaire et forme scolaire » (Zaffran 2015a,b).

Dès lors, une même logique comparable apparaît dans les transformations des configurations périscolaires, des séjours sur un temps long et la reconfiguration des internats, où un processus de totalisation octroie un surplus de collectivisation en enveloppant des situations qui échappaient encore à une emprise institutionnelle. Qui plus est, la surabondance des « *activités* » encadrées et dirigées dans ces différentes institutions suivent une structuration et une pédagogisation conséquente dont témoigne l'usage préférentiel des pratiques sportives, un vieil « alibi » qui occupe utilement « l'imagination des jeunes » au début du XX^e^ siècle (Dupaux 2010). L'internement et l'éloignement redoublent la séparation fondatrice de la forme scolaire. En ce sens, on peut considérer que le caractère totalisant renforce un contexte collectivisé autorisant l'organisation de contenus pédagogisés de façon étendue. Ainsi, il devient possible d'envisager, au moins en termes de configuration, une forme de « domination scolaire totale » (Guigue et Boulin 2013) qui dépasse le monde scolaire et concerne aussi le monde de l'animation.

Sans ouvrir longuement une nouvelle comparaison fructueuse avec le monde de l'éducation spécialisée [29], il serait possible de s'appuyer sur l'histoire de l'enfermement des mineur·e·s délinquant·e·s (Bourquin 2005 ; J.-J. Yvorel 2005) qui a vu le retour politique et institution-

28. Ce nouveau dispositif est crée suite à une politique de relance des internats dont Boulin (2013) retrace les jalons. Pour de plus amples détails et analyses, on préfère renvoyer aux travaux de Boulin (2014, 2015) et Pirone (2014, 2015) ainsi qu'à l'évaluation du dispositif et le rapport de Rayou et Glasman (2012).

29. Parce qu'il est difficilement envisageable de ne pas le souligner, le « camp » a aussi été investi comme outil thérapeutique pour placer des enfants dans un milieu « hostile » pour eux mais maîtrisé et construit par les éducateurs pour analyser les effets écologiques sur leurs comportements jugés déviants (Gump, Schoggen et Redl 1957, 1963). Parmi les « *activités* » réalisées, on retrouve des jeux dont la pratique et les dynamiques ont été étudiées par Brian Sutton-Smith (Gump et Sutton-Smith 1955). Encore aujourd'hui, on peut établir un lien avec les « séjours de rupture » (Saint-Martin 2013).

nel du « milieu fermé [30] » contre le « milieu ouvert » à travers les Centres Éducatifs Renforcés (CER) puis les CEF (Sallée 2013, 2015) et, enfin, les Établissements Pénitentiaires pour Mineurs (EPM) (Solini 2017), une nouvelle « forme d'éducation sous contrainte » où se mêlent la forme carcérale et pénitentiaire et des velléités éducatives (Sallée 2014). Employant une « pédagogie du cadre » (Sallée 2015, p. 70) qui reste commune aux internats comme aux ACCEM, on y retrouve une « hyperactivité forcée » (sportives et scolaires) (Solini 2012 ; Solini et Basson 2012 ; Solini et Neyrand 2011) mais aussi l'emploi d'« activités ludiques ». Cependant, la totalisation carcérale tend à effacer la dimension éducative du travail des professionnel·le·s (Chantraine et Sallée 2012, 2013). Une prison ou un EPM peuvent-ils faire de l'éducation ? Même si ces cas-limite interrogent moins la frontière [31] entre loisir et éducation qu'avec la détention, ils offrent des perspectives à approfondir quant à un excès de totalisation qui empêcherait alors une reconnaissance éducative.

Brièvement, de nombreuses institutions résidentielles intimant un contrôle – plus ou moins – élevé des pratiques sociales en leur sein sont socialement considérées comme (ré)éducatives par leur capacité à agir sur un « matériau humain » E. Goffman (1968, p. 121 sqq.) ou pour transformer – parfois radicalement – les dispositions des personnes internées. Si l'ensemble de ces cas montrent comment la totalisation d'une institution soutient le processus de collectivisation, la prochaine section nuance ce phénomène. Pour faire de l'éducation, la configuration du contexte importe mais la pédagogisation des contenus peut se révéler importante dans ces certaines situations.

Le point aveugle des classes découverte

Mentionnées rapidement dans la partie précédente, les classes découverte sont un cas intéressant pour leur hybridité qui n'est pas sans leur poser des difficultés pour en faire reconnaître voire légitimer les spécificités. À partir des années 1960 et après les premières classes de ski, elles sont organisées pour la très grande majorité par des associations d'éducation populaire, pour partie proche de l'éducation nouvelle. Même si la filiation n'est pas directe, on peut les estimer héritières – sur la forme et le fond – des voyages ou caravanes scolaires avant les premières colonies scolaires initiées par les caisses des écoles – en particulier des arrondissements parisiens – à la fin du XIX[e] siècle (Houssaye 1989, p. 22-25 ; voir aussi Toulier 2008, §14 sq.). Elles étaient alors l'occasion de profiter des bâtiments laissés vides durant les vacances pour des « leçons de choses » en contact direct avec la nature. Elles reprennent ce crédo en investissant plusieurs milieux naturels – montagne, mer, campagne… – en établissant des lieux d'accueils permanents, notamment en Bretagne (Fuchs 2017) ou en occupant des centres de vacances, ce qui permet d'élargir leur taux d'occupation comme c'est encore le cas pour la maison de Courcelles ou le centre de Gardenia.

Dispositif peu étudié, on peut difficilement s'appuyer sur une littérature scientifique récente quasi inexistante. Si l'ouvrage promotionnel [32] de J. Chauvin (2004) aborde quelques

30. Grâce à É. C. Yvorel (2007a,b), on peut rappeler utilement qu'une modalité de détention des mineur·e·s était les colonies agricoles et pénitentiaires qui partagent de nombreux traits communs avec les futures « *colonies de vacances* » (voir Dekker 1990 ; Forlivesi, Pottier et Chassat 2005 ; Jablonka 2000 ; Paillet 2007 ; Vulbeau 1993).

31. On note que le schéma de Montandon (2005, p. 238) comporte des cercles concentriques et la prison comme la secte sont placées à l'extérieur des cercles réunissant les institutions dites « éducatives ».

32. La majorité du livre consiste à donner les éléments rhétoriques pour organiser une classe de découverte du

éléments historiques, il donne surtout accès à un autre enjeu pour les associations qui organisent ce type de classes : faire valoir qu'il s'agit bien de « l'école hors les murs de l'école » comme l'annonce le sous-titre du livre. En effet, si l'on retrouve le principe de déplacement lié aux séjours de vacances, c'est une logique de transplantation qui est avancée que l'on peut comprendre en un sens médical : une classe en tout point identique est uniquement transportée dans un autre lieu. Avant de lister les nombreux « enjeux éducatifs », J. Chauvin (2004, p. 33) affirme d'emblée : « La classe de découverte, c'est d'abord la classe qui continue. Ce moment particulier n'est pas une parenthèse dans l'année scolaire, et encore moins un temps de vacances. » En d'autres termes, son propos vise moins à valoriser la rupture entraînée par le voyage et le dépaysement que la continuité de la classe à laquelle se plient les compléments apportés par le nouvel environnement. Plus loin, l'enseignant·e est l'unique « dépositaire » et « gestionnaire » de la forme et des contenus abordés et, parmi la liste des thématiques possibles (artistiques, physiques, etc.), les « activités de loisirs, ludiques, créatives » arrivent en dernière position (J. Chauvin 2004, p. 36).

À défaut de données de première main, ce souci de marquer le caractère scolaire de la classe de découverte semble lié à son éventuelle confusion avec un accem et vise à prévenir une possible contamination par une forme de loisir. Installée et hébergée dans un lieu accueillant des séjours possédant probablement un intérêt touristique, encadrée par des animatrices pour ce qui relève des « activités de loisirs » et de la « vie quotidienne », que reste-t-il de « scolaire » à la classe de découverte ? Déjà montré, la formalisation du contexte de nombreux séjours – le « modèle colonial » – s'apparente à une configuration scolaire et les contenus théoriques ou académiques dispensés par un·e enseignant·e peuvent se retrouver en minorité. Qui plus est, si on considère le cas du stage de Sciences & Loisirs ou le séjour vasco parfois encadré par des enseignant·e·s – payé·e·s en tant qu'animatrice·s –, en quoi se différencient-ils d'une classe de découverte ? En se tenant au niveau configurationnel, les différences sont minimes.

À sa façon, le cas des classes de découverte souligne l'emprise et l'importance de « faire » éducatif dans ce qu'il en coûte de traverser la frontière qui assure une légitimité sociale et protège d'une éventuelle déqualification [33]. S'il est bienvenu que les accem adoptent une configuration éducative aussi formalisée soit-elle, il semblerait qu'il soit malvenu qu'un dispositif scolaire emprunte des caractéristiques indiquant une déformalisation. Encore autrement, en affichant des éléments communs au monde du loisir et des vacances, c'est le risque que la situation ne soit plus reconnue comme scolaire – voire éducative – et que ce stigmate contamine les enseignant·e·s suspecté·e·s de prendre des vacances.

---

fait des insertions sociales de l'auteur, membre de la lde. Les éléments publiés par ailleurs sont particulièrement datés (Giolitto 1970 ; Mariet 1981 ; Mariet, Moreau et Porcher 1977 ; Penin 1984).

33. Plus récemment, en France, un autre dispositif de soutien scolaire qu'est l'« école ouverte » présente une traversée dans le sens inverse. Précisons, il ne faut pas le confondre avec le mouvement des écoles ouvertes des années 1970 documenté par Monin (1997, 2012) lorsque l'ouverture de l'école était devenu un véritable « slogan » (Monin 1992, p. 55) porté, entre autres par des associations d'éducation populaire tels les francas, pour concevoir une nouvelle architecture scolaire et repenser la place de l'institution scolaire dans son quartier. Paszkiewicz (2001) en donne une présentation sommaire mais suffisante pour la comparaison. « Ni centre de loisirs ni boîte à bac », il reste un dispositif « d'occupation de[s] vacances » (Paszkiewicz 2001, p. 137) des enfants et des jeunes scolarisés mis en place au début des années 1990 dans les Zones d'Éducation Prioritaire (zep). Basé sur une participation volontaire, le but est de « donner une image positive de l'école » tout en assurant un soutien scolaire et, de ce fait, le dispositif « oscille, à des degrés divers, entre le scolaire et le loisir » (Paszkiewicz 2001, p. 138) en organisant des activités scolaires (exercices, remédiation, méthodologie…) durant les matinées et des activités manuelles, sportives, culturelles pendant l'après-midi.

11.2.3 L'inconsistance de la notion d'éducation non formelle

Remarquable par son absence jusqu'ici, il convient de revenir sur la notion d'éducation non formelle maintenant que l'on peut fonder une critique à partir des données empiriques. En préambule, ce propos ne consiste pas à réaliser l'histoire de la célèbre trilogie d'éducation « in-non-formelle » depuis son apparition à la fin des années 1960 à partir des travaux princeps de Coombs (1968) et Ahmed (1983) pas plus qu'une archéologie d'une notion patiemment déconstruite dans la thèse de Poizat (2002). Face aux nombreuses définitions et leurs variations, on ne compte pas plus prendre pour acquis l'approche d'instances européennes ou internationales [34] mais on cherche plutôt à comprendre les usages récents dans le monde de l'animation et de l'éducation populaire où elle est souvent convoquée et, encore récemment, promue par des organisations nationales (É. Berger, Labadie et Wittman 2018) pour caractériser une conception plus large de l'éducation dépassant voire dénonçant le monopole scolaire.

Au-delà d'une simple revue de littérature, la critique suivante vise, d'une part, à présenter les implicites d'une notion – ou d'une théorisation – qui ne peut être « adaptée » (Layder 1998) sans s'effondrer. D'autre part, elle assoit les théorisations défendues dans ce chapitre – voire cette partie – en montrant ses insuffisances pour appréhender les développements précédents et considérer les processus déjà mis à jour dans les premières parties. Situé *a priori* au sein de l'éducation non formelle, on a pourtant montré les configurations variables entre, d'un côté l'informalité de la garderie et d'un autre côté le formalisme éducatif du « plan mercredi ». Or, personne ne peut soutenir que la garderie relève de l'éducation non formelle, du moins à ma connaissance, et on a déjà noté comment le cas particulier du « livret de compétences » (voir section 9.2.2 page 325) en dépasse la stricte définition en certifiant des compétences du *curriculum* scolaire.

Avant de rejoindre les appels à abandonner cette notion parfois utilisée comme argument d'autorité, son inconsistance est analysée par sa position confuse d'entre-deux – entre le formel et l'informel – qui repose avant tout sur une dimension spatiale – hors des institutions étatiques – et confond voire réduit, par la même occasion, la forme scolaire ou le « mode scolaire de socialisation » à l'institution scolaire (G. Vincent 1994b). Cet entre-deux se lit dans les usages ambivalents [35] d'une notion pour contester ce mode et cette forme scolaires tout en le confortant. Qui plus est, ce flou empêche de saisir les subtiles variations du processus de formalisation.

Une contestation divergente

L'éducation non formelle est régulièrement associée ou remplace plus directement un ensemble de notions gravitant autour de la « coéducation ». Que ce soit la « continuité éducative » ou sa « complémentarité », une éducation dite « globale » ou « partagée », ce champ sémantique alimente les « points de vue » des ceméa et de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (icem) (voir Sabatini et al. 2014) ou des francas (voir Dargelos 2016), par exemple. Une même logique traverse ces termes : la contestation de la représentation commune associant l'éducation à l'institution scolaire. Dès lors, l'institution scolaire doit partager son mandat puisqu'elle ne devient plus qu'une tâche d'un faisceau plus large. Ainsi,

34. Non sans liens avec la notion d'éducation permanente dont Forquin (2004) montre les « infléchissements » néolibéraux et le développement de « marchés de l'éducation » à partir des années 1990.

35. On reprend ici des éléments présentés lors d'un *symposium* (Besse-Patin et Lescouarch 2017).

elle se doit de collaborer avec d'autres professionnel·le·s dans un sens commun – la continuité – mais différent en fonction des éléments qu'elle ne pourrait apporter – la complémentarité.

Dépassant le constat de l'émergence de l'apparition de nouvelles « configurations éducatives » – pour reprendre l'expression de Maubant (2008) –, de nombreuses productions oscillent entre l'affirmation et la revendication d'une contribution tierce portée par une définition de l' éducation populaire comme « complémentaire de l'enseignement public » (Poujol 2000, p. 20). Ainsi, le « tiers espace éducatif » (Aït-Ali 2016) fait écho au « tiers lieu éducatif » (Coq 1995) et ses nécessaires « alliances éducatives » ou au « tiers-temps éducatif » (Rondel 2001). Dans cette filiation, l'injep a régulièrement pu relayer et soutenir l'usage de la trilogie ou de ces notions connexes pour envisager la mise en place de politiques éducatives locales ou territoriales en vue d'une « éducation partagée » (Bier 2006, 2010a ; Oberti 2008 ; Richez 2013). À partir de cette décentration de l'institution scolaire et la reconnaissance d'une « éducation plurielle », Sue et Caccia (2005, p. 56) envisagent un réaménagement des temps sociaux où ce cadre tiers assurerait une « reliance éducative », un « rôle médiateur entre le temps scolaire et temps libre » capable de « faire évoluer la forme scolaire » de l'extérieur « voire d'en sortir » (Sue 2006, p. 195).

En lien avec la « reconnaissance » d'apprentissages en dehors de l'école, V. Bordes (2012, p. 9-10) considère que « parler d'éducation non formelle permet de repositionner l'animation dans l'intervention éducative » et même si cette « idée n'est pas partagée par tous, [elle a] l'avantage de poser le débat ». Débat rouvert avec la loi de la refondation de l'école, où Prévôt (2015, p. 29) y lit la prise en compte de la « coéducation », une démarche qui suppose « la reconnaissance d'autres acteurs externes à l'Éducation Nationale dans le processus éducatif » (Prévôt 2015, p. 19) qui se formalise à travers le pedt (voir A. Anderson 2014). Marcel et Aït-Ali (2017, p. 37-38) estiment que celui-ci « installe un cadre de collaboration locale » et « impulse une cohérence et une continuité éducative » et, « [p]ar là même, il reconnaît les différentes formes d'éducation (formelle, non formelle ou informelle) » et peut porter la reconnaissance d'une « capacité éducative » des professionnel·le·s de l'animation comme le soutient Vari (2014).

Somme toute, cette perspective est marquée par une « tonalité militante » que Brougère et Bézille (2007, p. 122) constatent autour de la notion d'éducation dite « informelle ». Tenue pour acquise, l'éducation non formelle permet de postuler – et promouvoir implicitement – une forme d'éducation « non scolaire », c'est-à-dire sans les aspects péjoratifs d'un formalisme rigide, tout en évitant la dénomination « périscolaire ».

Un consentement convergent

La deuxième perspective est plus nuancée voire radicalement critique quand elle interroge cette notion. Ainsi, Richez (2006) questionnait « l'infléchissement pris par l'éducation non formelle, tendant à se placer/être replacée sous la coupe de l'éducation formelle » (cité par Cavet 2008, p. 5 ; voir aussi Richez 2016) en signalant la tendance à se conformer avec une forme éducative scolarisée. En divergence avec des positions antérieures, Meirieu (2016) en appelle à une « discontinuité » entre les trois espaces considérés comme éducatifs – la famille, l'école, le « tiers lieu » – tout en conservant leur « spécificité ». Plus frontalement, dans un rare ouvrage consacré à la « coéducation » (Maubant et Roger 2010), Houssaye (2010b, p. 27) interroge la « fausse bonne idée » de la « coéducation » et en appelle à la « déflation éducative » pour contrer un « excès d'éducation ». Alors qu'il constate la formalisation scolarisée des

séjours de vacances, il soutient que « l'imprégnation de la forme scolaire peut être d'autant plus forte qu'elle est fondée sur une critique de l'école dominante et traditionnelle » (Houssaye 2010b, p. 20).

En ce sens, on peut se demander si, comme son appellation semble l'indiquer, l'éducation non formelle serait effectivement « sans forme » ? (M. Fabre 2005 ; voir aussi M. Fabre 2014b) Or, il s'avère que les récents travaux comme les plus anciens portant sur les dispositifs [36] périscolaires montrent un processus inverse. Suite à ses nombreuses enquêtes sur la « périphérie de l'école », Glasman (1992, 2001, 2005a) en vient à interroger « l'envahissement du scolaire » du temps des enfants (Glasman 1995a, p. 2). *In fine*, on peut se demander si la notion d'éducation non formelle – et les contours flous qui ne la définissent pas – n'occultent pas un processus de formalisation menant parfois à leur scolarisation des pratiques éducatives en les centrant sur l'institution scolaire.

Due à sa négativité et à son implicite privatif, Montandon (2005) et Brougère et Bézille (2007) enfoncent le clou et soulignent sa faiblesse théorique. D'une part, le redoublement de la distinction (spatiale, temporelle ou statutaire) « scolaire/non scolaire » à travers l'opposition « formelle/non formelle » empêche de saisir les processus de formalisation éducative et l'extension de la forme scolaire au-delà des frontières de l'institution scolaire. D'autre part, l'imprécision de la notion risque dans le même temps d'occulter les apprentissages « diffus » – fortuits ou incidents – effectués dans des situations non conçues comme éducatives (Brougère 2016a) ou les apprentissages incidents produits par des situations formalisées « éducativement » (« *curriculum* » caché). Parachevant la critique face à une notion « originaire » des instances internationales (voir Gasse 2014, p. 21), la conclusion de Poizat (2003, p. 205) est sans appel quant à sa valeur « absurde » du fait de « l'entre-deux dans lequel l'éducation non formelle est tenue, véritable auberge espagnole de l'éducation, symptomatique de son existence sans épaisseur, voire de son inexistence. »

Dès lors, la notion d'éducation non formelle peut-elle soutenir les analyses menées jusqu'ici ? Son inconsistance l'infirme. À la suite de Brougère et Bézille (2007, p. 129), on lui préfèrerait sans hésiter la notion d'éducation « semi-formelle » qu'emploient aussi Nocon et Cole (2006, p. 101) et Brossard (2001, p. 429) pour sa dénomination explicite bien qu'elle soit en partie insuffisante pour concevoir des degrés variables de formalisation voire le caractère dynamique [37] du processus. Comme l'évoquent aussi Brougère et Bézille (2007, p. 129) et Brougère (2016a, p. 54), on soutient clairement « l'abandon » prôné par Montandon (2005, p. 237) de la trilogie utilisée plus « par convention ou idéologie plutôt que par conviction théorique ou utilité empirique » afin d'envisager, plus finement, comment

36. On peut dénombrer l'aide aux devoirs (Kakpo et Netter 2013 ; Vari 2008), le clas (É. Dubois et Lescouarch 2015 ; Vari 2010) ou encore l'atelier-relais (Henri-Panabière, Renard et Thin 2013) en plus des activités périscolaires mentionnées précédemment. En passant, le jeu trouve d'ailleurs une place dans ses dispositifs pour ludifier des exercices ou comme une compensation voire une récompense pour le travail effectué. Ce procès de scolarisation n'est pas sans lien avec un « nouvel âge de l'organisation scolaire » comme l'analyse Barrère (2013b,c) à propos de la « montée des dispositifs » qui infléchissent, à première vue, la forme scolaire pour mieux prendre en charge, à la marge et par d'autres professionnel·le·s, les élèves qui en perturbent « le bon ordonnancement » et son « climat » au quotidien (Barrère 2013b, p. 105).

37. Comme l'indique McGivney (1999, p. 1) citée par Colley, Hodkinson et Malcolm (2002) : « Il est difficile d'établir une distinction claire entre l'apprentissage formel et informel, car il y a souvent un croisement entre les deux. » Le travail important de synthèse de Malcolm, Hodkinson et Colley (2003) vise justement à comprendre comment s'établit cette distinction et selon quels critères peut-on appréhender les dimensions d'in-formalité éducative d'une situation.

se formalise une situation étiquetée comme éducative.

Afin de développer et théoriser cette autre approche, la dernière section explore les formes de « l'informel » en analysant des situations qui ne sont pas reconnues comme éducatives en l'absence d'une formalisation conforme.

11.3 Les difformités du profane

Tulipe jour 17

15h25. Nous traversons le couloir du bâtiment principal, à côté de la salle des « *grands* ». Carole annonce le rangement plusieurs fois lors de notre court passage. Elle s'énerve. « *Non, j'en ai marre!* » en attrapant le livre de Margaux, en pleine lecture. « *Je vais dire à papa et maman que c'est facile de s'occuper d'elle, il suffit de lui donner un livre et elle fait ça toute la journée* » s'emporte-elle. Je continue ma route et note un peu plus loin.

Ce retour aux sources de Tulipe et aux exaspérations de Carole, déjà évoquées dans la deuxième partie, est l'occasion de revenir sur la dévalorisation de pratiques ludiques – pour rappel, le foot (voir section 2.5.1 page 83) ou la collection d'insectes (voir section 2.5.2 page 85) – à travers la déqualification d'autres pratiques enfantines. Dans cette situation, c'est la lecture d'une revue qui subit l'ire de l'animatrice. Son jugement est sans appel au moment d'un nouveau « *rassemblement* » sur le tapis dédié (15h27) précédant probablement le début d'une nouvelle « *activité* ». Si l'on a déjà montré comment les engagements secondarisés des enfants perturbent le travail d'intéressement des animatrices au sein d'une configuration collectivisée, c'est le contenu même de l'engagement qui fait l'objet de récrimination lors même que la lecture est plutôt une pratique habituellement valorisée, comparée aux pratiques numériques.

Dans le détail, le relevé des pratiques de Margaux révèle une certaine constance dans son attrait pour la lecture (jour 17, 11h56 ; 12h59) et cet intérêt contraste avec la nonchalance qui lui est reprochée à une autre reprise (jour 18, 16h30) – voire rapportée à sa mère alors qu'elle se mettrait « *à l'écart* » (jour 19, 17h21) –, attitude qui dévalorise les tentatives des animatrices pour « *s'occuper d'elle* », si on reprend la formulation de Carole. Par ailleurs, la lecture n'est pas dépréciée dans toutes les situations ou, plus précisément, selon la formalisation du contexte. Régulièrement, après le repas durant le « *temps calme* », Léa a pu « *raconter des histoires* » (jour 10, 13h12 ; jour 13, 13h12) en lisant un livre de contes sélectionné à un groupe d'enfants – volontaires mais nécessitant de « *finir* » (jour 8, 13h11) –, dans une pièce dédiée et une durée fixée avec un lot de règles pour « *écouter* » et « *être calme* ».

Autrement dit, il existe plusieurs formes de lecture et la pédagogisation opérée par l'animatrice – à travers la triade « unicité-unification-restriction » (voir section 5.5.1 page 179) – transforme une pratique critiquable en une variante digne de considérations. Sans conteste, le gabarit appliqué à la configuration d'une institution – ou à la forme de son contexte – peut s'appliquer de la même façon à ses contenus comme le montrait, *supra*, le cas des tap. Pour autant, il s'agit moins de revenir sur cette mise en conformité – largement décrite dans la deuxième partie ou la section précédente – par l'attribution des signes éducatifs reconnus que d'explorer l'autre versant, c'est-à-dire les stigmates d'une déviance difforme.

Dans un premier temps, on s'intéresse à d'autres contenus pour aborder les traits communs de leur caractère profane et mieux comprendre leur occultation. Dans un deuxième temps, le caractère difforme de ces pratiques peut être étendu à des configurations considérées comme « informelles » moins pour leur absence de forme sociale que pour leur manque de

formalisation éducative à partir de l'étude de cas des ludothèques et des loisirs en famille voire au domicile. Pour résumer, cette section montre qu'en leur absence, les processus de pédagogisation et de collectivisation sont à la fois nécessaires et suffisants pour faire de l'éducation.

11.3.1 L'occultation des rejets

Courcelles jour 9

13h01. Marin montre à son frère la dent qui bouge dans sa bouche… et la tripatouille. Tirant une mine dégoûtée, Marie intervient et suggère : « *N'y touche pas trop et peut-être que la petite souris passera… – Bah non, ce n'est qu'à la maison… ! – Ben moi, j'ai entendu dire qu'elle était passée pour un enfant… donc elle pourra passer pour toi* ». S'enchaîne une discussion sur ce que la petite souris va amener entre des sous ou des bonbons. Rivalisant dans la surenchère, les deux frères comparent la valeur des pièces qu'ils ont déjà reçues, et Marie se retrouve à tempérer leurs revendications implicites.

Inscrits dans les traditions familiales, les usages de la « petite souris » (Delalande 2009c) lors de la perte d'une dent de lait s'aventurent à travers les pays et les générations. Au-delà de la dimension rituelle du grandissement symbolique, les séjours de vacances ne sont pas exemptés d'une éventuelle chute de dent et, justement, la petite souris est une raison invoquée par Marie pour abréger la mise en spectacle de la dent tremblotante même si la tentative s'en trouve inversée. Néanmoins, à Courcelles, la petite souris assure aussi son passage même pendant les vacances (jour 11, 22h54).

Gardenia jour 11

17h48. Alors qu'il reprend un enfant, Steven a un œil sur le bureau puis, il crie sur Niels : « *Oh ! Qu'est-ce que j'ai dit !* » En fait, Tiphaine a perdu sa dent et elle montre sa bouche et le trou saignant. « *Oh, on s'en fout de ta dent !* » relance Steven qui veut les « *faire avancer* » et tourne le crayon sur ses doigts, tel un lycéen. Il se gratte le crâne et semble s'impatienter.

Cette scène tirée de Gardenia donne une toute autre mesure de l'intérêt porté à cette tradition par Steven ou l'indifférence de la direction (jour 5, 18h16) alors qu'une animatrice envisage de préparer une enveloppe. S'il serait possible de montrer l'indifférence à toute l'organisation relative à la « *vie quotidienne* » à Gardenia du fait de la centration sur les seules « *activités* » (jour 11, 22h56) – voire la relier à une configuration collectivisée –, on s'en tient à avancer que la collectivisation recherchée transforme des rites de l'enfance dont l'anniversaire (Sirota 1998b,d). S'il existe plusieurs variantes – « copinal, familial ou scolaire » (Sirota 1998a) –, la version de Gardenia s'avère encore plus collectivisée en regroupant l'ensemble des anniversaires des enfants concernés en un gâteau distribué à tous les enfants du séjour à la fin du « *grand jeu* » d'une « *veillée* » (jour 13, 22h59). Comment une fête *a priori* individuelle en vient-elle à devenir impersonnelle ?

Par son organisation totalisante, un séjour autorise la reconfiguration de nombreuses pratiques enveloppées dans son emprise. Mais comme le montre E. Goffman (1968), toute institution aussi total(itair)e soit-elle ne peut empêcher la constitution d'une « vie clandestine » (*underlife*) en son sein par l'ensemble des « adaptations secondaires » utilisées par les interné·e·s, c'est-à-dire des arrangements « qui, sans provoquer directement le personnel, permettent au reclus d'obtenir des satisfactions interdites ou bien des satisfactions autorisées par des moyens défendus » (E. Goffman 1968, p. 98-99). Sans qu'elles soient nécessairement « désintégrantes » – et « briser la bonne marche de l'organisation » – ces « adaptations »

peuvent être seulement « intégrées » (E. Goffman 1968, p. 255) et infléchir voire détourner les prescriptions institutionnelles ou ménager des « zones franches » hors de la surveillance habituelle.

Par exemple, Corsaro (1990) montre [38] que dès le plus jeune âge dans deux structures préscolaires [39], des enfants développent des stratégies de résistance envers des règles qui dénotent, d'une part, leur compréhension et leur reconnaissance d'un monde adulte et de son ordonnancement et, d'autre part, la constitution d'une culture enfantine entre pairs. Les nombreux exemples de Corsaro (1990) sont documentés chez des enfants et des jeunes plus âgé·e·s par Mechling (1999) dans plusieurs institutions résidentielles où les pratiques ludiques, plus ou moins, déviantes – tels les farces et autres rites folkloriques dont le spiritisme (jour 8, 20h22) – sont renvoyées à une vie « clandestinisée ».

De la même façon que les « relations horizontales » passent inaperçues aux yeux des enseignant·e·s en classe (Martínez Navarrete et Vásquez 1992 ; Vásquez et Martínez Navarrete 1990 ; voir aussi Thorne 1993), les sections suivantes montrent comment des pratiques enfantines sont tout simplement invisibilisées par leur trop grande distance au « gabarit » modélisé *supra*. Dit autrement, on montre que cette occultation est moins liée à une éventuelle cécité des animatrices qu'au « sacre » d'une configuration collectivisée qui rend profane certaines pratiques [40] sociales. En l'absence d'une forme conforme, il ne peut y avoir de contenus valables.

Le dessin dépassé

Gardenia jour 7	14h24. Du côté des garçons, ils dessinent une affiche et ils se prénomment le « *clan des éléments* » – référence à *Ninjago*. Léon écrit les prénoms de Koto et Damien en trois dimensions avec de l'épaisseur et des ombres. Sur une autre feuille, je retrouve l'habituelle « *S* » entrelacé ressemblant à un huit. Je continue mon voyage entre les chambres.
jour 12	14h44. En haut, des jeunes filles lisent, se parfument en fouinant leurs trousses de toilette. Dans une chambre de garçons, ils lisent aussi des *Picsou* ou écrivent une carte postale. Norlys se cache derrière un lit et des tas de couvertures. D'autres dessinent comme Alexandre et Allan qui me montrent les « *monstres qu'ils ont crée* » avec moult détails. […]

Emblématique à Gardenia, la possibilité de dessiner est systématiquement renvoyée aux séquences peu formalisées après le petit-déjeuner et avant les premiers regroupements (jour 7, 8h56) ou durant le « *temps calme* » après le repas et avant le coucher (jour 13, 22h13). Passion pour certains, c'est une pratique qui reste cantonnée à ces cadres précis avec la lecture ou les quelques jeux de société dont le faible nombre – à part les neuf *Scrabble* (jour 3, 10h43) – témoigne du peu d'intérêt qui leur est porté (jour 5, 11h14) à côté des « *activités* » et des prestations spécialisées. Qui plus est, les feutres ou les feuilles ne sont ni accessibles ni

38. Comme lui, je serai d'ailleurs invité à devenir complice (jour 13, 12h04) des menus larcins visant principalement de la nourriture sucrée (jour 12, 12h19 ; 16h46).

39. Nukaga (2008) en donne une autre description à travers les échanges de nourriture d'enfants dans des écoles élémentaires et montre que les jeux et les affinités électives ne sont pas les seules sphères concernées par cette vie clandestine, invisible aux yeux des enseignant·e·s.

40. Par exemple, hors des institutions dites « éducatives », les échanges dans les salons de discussion (Willett et Sefton-Green 2002) ou les pratiques de lecture voire d'écriture de *fanfiction* (François 2008) sont, d'une part, peu étudiées, et rarement valorisées derrière la panique numérique.

disponibles durant le « *temps calme* » – stockés dans la « *régie* » – et ce sont les animatrices qui les mettent à disposition dans les chambres (jour 9, 13h44 ; jour 11, 14h18).

Tulipe jour 9 09h26. Comme quoi, on peut jouer avec un dessin si on observe Arno. Il « *protège* » son personnage contre « *les méchants et les méga-radars* » en rajoutant des couches et des couches de protections tout en faisant des explosions à grands coups, plutôt à grands traits de feutre. « *Hé, tu sais ce que c'est que ça ?* » et il me raconte l'histoire réactualisée de son dessin. « *Tout ce qui est rouge est protégé des explosions, mais…* » il continue son histoire tout en griffonnant encore, et encore.

jour 1 16h58. Le sujet de la conversation change lorsqu'elles présentent leur dessin. Léa me montre « *sa fille qui fait du catch avec une super frange* », Lina gigote le dessin sa « *licorne qui fait des proutes* », ce qui fait esclaffer ses voisines, et elles continuent de se montrer les dessins. La présentation donne lieu à des commentaires et des rajouts au fur et à mesure.

Si je pouvais en douter, Arno a pu me prouver le contraire à Tulipe. Même s'il n'est pas le seul concerné (jour 7, 9h11), il reste le plus démonstratif de la possibilité de jouer en dessinant. Fan incontesté de super-héros de dessin-animés, il met en scène ses personnages préférés – *Venom* (jour 12, 10h48), Michelangelo des *Tortues Ninja* (11h02) ou *Spiderman* (jour 15, 9h48) – avec le renfort de bruitages détaillés régulièrement. En ce sens, on peut comprendre qu'il se sente concerné lorsque les « *feutres ne marchent plus* » (jour 12, 10h48) et s'en plaint à plusieurs reprises (jour 10, 9h53) ou qu'il connaisse l'ensemble des coloriages présent dans le classeur (jour 12, 10h55).

Solitaire dans le premier, le dessin est aussi une pratique collective dans la seconde vignette. Au cours de la journée, la « *table à dessin* » du « *centre maternel* » désemplit rarement et concentre d'importantes discussions sur les goûts des unes et des autres (jour 16, 13h18) et leur affirmation, des comparaisons diverses (jour 17, 17h22), des histoires familiales (jour 2, 14h06 ; jour 5, 17h34), amicales ou encore sentimentales voire des projections sur leur journée, leurs vacances ou leur futur métier (jour 2, 14h31) sans compter les remarques autour du dessin, support à toutes les évocations plus ou moins humoristiques. Si la production importante oblige à des contre-mesures pour éviter la submersion (jour 20, 10h45), elle peut être (aban)donnée rapidement à une animatrice ou un parent mais, entretemps, le processus est riche des cultures enfantines couchées sur le papier (Cavin 1991).

En réaction, quel intérêt témoignent les animatrices pour cette pratique éminemment sociale ? Il est faible et rares sont celles qui dessinent avec les enfants, comme Séverine ponctuellement à Tulipe (jour 16, 13h18). Plus généralement, et au-delà de Tulipe, aucune autorisation n'est nécessaire pour accéder et utiliser des feuilles ou des feutres que ce soit à Roseraie ou à Sciences & Loisirs. Est-ce à dire que cette accessibilité maximale, ce « *libre service* » est un signe de dépréciation de la part des animatrices contrairement à d'autres ressources ou d'autres « *activités* » ? Peu onéreuse, sans risque apparent et largement répandue, elle ne présente pas ou peu de signes éducatifs en l'absence d'une transformation en « *travail* » collectif grâce à la guide du musée (jour 4, 14h59) qui distribue des ressources spécifiques (papier épais, feutres techniques) dont l'utilisation est réglée par des « *consignes* » précises dans une pièce dédiée pendant une durée déterminée. En d'autres termes, il s'agit d'une pédagogisation et d'une collectivisation déjà connues, qui assurent une valeur à cette pratique profane.

Les fruits défendus

Gardenia jour 6 14h58. […] J'aperçois un des garçons qui mange une mûre en la cueillant discrètement sur l'arbre.

jour 12 11h22. En passant, je vois une fille qui fait déguster des mûres à ses voisines. Près des animatrices, les filles se sont assises et disent qu'elles « *voudraient se reposer ou faire un jeu au calme* ».

À Gardenia, les chemins longeant les bâtiments sont arborés avec des mûriers qui, en plus d'ombrager les bancs disposés à leurs côtés, tendent leurs fruits doux et sucrés pendant l'été tout en évitant les inconvénients piquants des ronces. Ces arbres auraient pu passer inaperçus s'ils n'étaient pas devenus un centre d'intérêt – gustatif – pour les filles du groupe « *12-14* », suffisamment grandes pour atteindre les premières branches. Durant les moments d'attente générés par la configuration collectivisée (jour 12, 11h56 ; jour 14, 19h13 ; jour 15, 9h26) ou le « *temps libre* » (jour 13, 18h51), elles profitent alors de ces ressources aisément accessibles et disponibles et grappillent quelques fruits.

Gardenia jour 8 09h29. À côté de moi, Lucile se sert une mûre dans les petits arbres qui bordent l'allée. « *Lucile, on arrête de détruire la nature !* » lance Nolwen. Rosie s'approche et s'étonne : « *Oh, une fraise… – Ah non, ce n'est pas des framboises* » dit Marco en passant à côté d'elle, suivi des enfants. […]

jour 10 09h59. Pour mimer la « *cueillette* », il y a deux groupes sous les mûriers et elles ont récupéré des fruits. Les animatrices s'en étonnent alors qu'elles discutaient en aparté : « *Vous mangez quoi ? Et c'est quoi ? – Des mûres… – Vous êtes sûres que c'est des mûres ? – Ben oui… – Vous recrachez, on mange pas ce qu'il y a dans les arbres* » et des animatrices se demandent si ça ne pousse pas « *sur les ronces* ». Elles doutent mais elles préfèrent « *l'interdire* », de fait. Clara s'approche d'une équipe et insiste pour qu'ils « *arrêtent de dépouiller les arbres* » alors qu'elles se sont encore servies des feuilles pour la scène. « *Et si c'était du poison ?* » s'inquiète Justine.

Mais quand bien même les enfants ou les jeunes savent d'ores et déjà qu'il s'agit – avec certitude – de fruits comestibles – selon différentes sources d'informations comme des parents (jour 12, 16h46) –, les animatrices réprimandent les contrevenant·e·s systématiquement. Pour certaines, les fruits sont comme du « poison » (jour 11, 15h08) lors d'une visite ou pour d'autres parce que cela tâche les vêtements (jour 13, 18h53). À sa façon, ces vignettes des fruits défendus illustrent la définition ironique de l'éducation donnée par Becker (2002, p. 230) où ce sont « des gens savants qui enseignent à des gens moins savants, et qui, mais cela n'est pas surprenant, sont typiquement moins puissants et moins bien placés ». Inversement, ces gens moins bien placés ne peuvent savoir ce que des gens savants ne savent pas. Sans l'autorisation ou une confiance éventuelle, les dégustations s'effectuent en cachette ou lorsque les animatrices sont occupées par l'orchestration de la chorégraphie (jour 11, 19h03) ou la mise en place d'un « *jeu dirigé* » (jour 12, 10h39), dans les interstices du mode d'organisation.

De même mais à défaut de fruits accessibles, les fleurs « *pleines de sucres* » dégustées en cachette à Tulipe (jour 5, 15h56) ou à Sciences & Loisirs (jour 6, 12h17) reçoivent un traitement similaire : soit l'indifférence soit une réprimande et une interruption.

Courcelles jour 3 15h08. Des enfants regardent les sortes de prunes, qui ont commencé à tomber par terre. Pascal les aperçoit, il regarde quelques quetsches et en ramasse quelques-unes pour les manger à sa table. Ils font de même et je n'entends pas de remarques particulières. J'en suis presque étonné.

Par contre, la seule situation similaire observée à Courcelles contraste manifestement avec les précédentes alors que les enfants ramassent des prunes et, probablement, se sont sentis autorisés par l'action de Pascal. Il n'est plus question de réprimande ou d'une utilisation rendue éducative mais, plus simplement, de déguster les fruits. À une autre occasion, ces mêmes prunes sont ramassées par des enfants qui souhaitent réaliser des tartes et demandent le soutien des animatrices pour les préparer lors du goûter (jour 10, 10h16).

Une invisibilité prononcée

Tulipe jour 4

13h59. Rapidement, Corentin sort de l'eau et emmène avec lui les enfants restants dans l'eau…Malgré leurs demandes plaintives, « *ils ne peuvent pas rester seuls* ». […]

Dans cette scène, les enfants de Tulipe doivent quitter un bassin d'une piscine remplie de plusieurs dizaines d'enfants et de quelques adultes – dont des animatrices – tout en étant entourés de centaines d'autres personnes. Sont-ils « seuls » pour autant ? Si la réponse est évidente, on peut alors s'interroger sur quoi repose cette assertion. *A priori*, la prétendue solitude renvoie plus précisément à l'impossibilité de rester sans une animatrice responsable du groupe d'enfants présente dans la piscine comme l'oblige la réglementation même si on pourrait objecter la présence d'autres adultes dont des professionnel·le·s. Toutefois, les animatrices utilisent cette même expression curieuse à d'autres occasions.

Tulipe jour 14

08h20. Arrivée en avance. Je prends le temps de noter deux événements qui me reviennent à l'esprit. […], la réaction étonnée de Laurence à la remarque de [Léa] en début d'après-midi est remarquable. Celle-ci a refusé que Corentin parte remettre les plats utilisés pour le goûter dans la salle polyvalente, à une dizaine de mètres, parce qu'il fallait « *surveiller les enfants et ne pas les laisser seuls…* » et ce malgré la réponse de l'animateur comme quoi les enfants étaient avec Séverine – en charge des plus jeunes. Laurence a rajouté qu'ils « *ne sont pas seuls mais avec nous* » mais finalement Corentin a décidé de rester en disant : « *Ben, non…je suis obligé de rester* » avec un demi-sourire et un haussement d'épaules.

Dans le cas de cette scène rapportée, on peut directement écarter la question de la sécurité voire de la réglementation. D'autant plus que Laurence manifeste sa présence pour modérer la demande de Léa et permettre à Corentin de finaliser le rangement. Selon l'animatrice, la surveillance permanente des enfants est impérative et oblige son collègue à rester dans la pièce. Les enfants plus âgés, regroupés dans le centre de loisirs « *élémentaire* » ne peuvent rester « *seuls* », c'est-à-dire en présence des enfants plus jeunes et de leur animatrice – Séverine – ou d'une ancienne salariée et intervenante ponctuelle, Laurence.

Pour prendre un peu de distance par un léger détour, Lévi-Strauss (1936, p. 283) rapporte à propos d'un village indien Bororo, suite à un « ordre de pêche », que « [l]e village entier partit le lendemain dans une trentaine de pirogues, nous laissant seuls avec les femmes et les enfants dans les maisons abandonnées. » Exemple idéal-typique rapporté par Michard et Ribery (1982) et Mathieu (voir aussi 1985), elles montrent comment les analyses des hommes anthropologues étaient biaisées par un androcentrisme (*male bias*). Si c'est un cas souvent cité pour analyser la dimension genrée des relations sociales, il l'est plus rarement pour questionner l'ordre générationnel des mêmes relations qui est, aussi, impliqué par la citation relayant par là-même un adultocentrisme.

On l'aura compris, l'expression « *rester seuls* » employée par Léa puis par Corentin recèle une profonde ambiguïté. « Seuls », les enfants ou les jeunes sont plutôt esseulés, privés du bénéfice de la présence des adultes. D'un côté, cette absence remarquée occulte, en réalité, la présence de leurs pairs qui apparaît alors insignifiante. D'un autre côté, il est supposé que les enfants ne peuvent être ainsi délaissés – du moins, sans être suspectés de faire des « *bêtises* » ou le « *n'importe quoi* » (voir section 2.2.2 page 68) – que verser dans l'oisiveté comme on l'a mentionné *supra*. En un sens, le « *droit de rien faire* » pourrait alors se traduire comme la possibilité de « faire entre eux ». Le péjoratif « rien » et la critiquée solitude témoignent d'une même dépréciation implicite : la valeur ajoutée qu'apporte l'assistance d'un savant.

Sans animatrice ou adulte, il n'y aurait pas de « *cadre* » existant, de relations pédagogisées et donc d'éducation possible et, implicitement, la compagnie des pairs disparaît en raison de l'absence d'un quelconque intérêt éducatif. La défection des animatrices pendant le « *temps libre* » ou à l'extérieur dans la cour, leur désengagement d'un possible côtoiement indiquent l'intérêt négligeable accordé à ce que font les enfants « entre eux ». Étant « seuls » que pourrait-il advenir à part des « *histoires* » ? Enfin, on peut apprécier qu'à mesure qu'un mode d'organisation adopte une configuration individualisée, les enfants ont de plus en plus la possibilité d'être « *seuls* » et, inversement, dans le cadre d'une configuration collectivisée où ils sont supervisés la majeure partie des séquences de la journée. Pour aller plus loin, il reste à décrire plus justement le contexte qui affecte les contenus qui y prennent place.

11.3.2 Les formes de l'informel

À première vue, l'ensemble des situations précédentes partagent un trait caractéristique commun : leur clandestinité. Toute relative, le dernier cas indique que si les enfants sont laissés « *seuls* », c'est-à-dire entre eux avec la possibilité de décider de leurs pratiques ludiques ou non, c'est une conséquence du choix des animatrices d'aménager, dans le cadre des configurations collectivisées, des situations peu formalisées « éducativement » et d'aucun aurait pu suggérer « informelles ». Même si elle est régulièrement utilisée, notamment par des animatrices (Gardenia, jour 11, 11h28), pour rendre compte de moments interstitiels avant et après des réunions, lors d'une pause autour d'une machine à café, désigner les temps hors « *activités* » (Lantana, jour 6, 00h28) et plus généralement pour caractériser les situations libérées du formalisme des formalités, cette qualification reste problématique.

Pour ne prendre que les cas précédents, peut-on réellement soutenir qu'ils prennent place dans des situations « informelles », sans aucune mise en forme ? Si on s'intéresse à la distribution des engagements, la gestion des ressources utilisées, les dimensions spatiales, temporelles ou relationnelles, il s'avère plutôt qu'elle dispose de traits repérables – la triade « duplicité-diversification-augmentation » – liés à ce que l'on a dénommé une configuration individualisée ou une forme loisive. Autrement dit, une configuration qui n'est pas – considérée comme suffisamment – éducative. La précision est importante. En effet, « [l]'absence de forme éducative n'est pas pour autant absence de forme sociale » (Brougère et Bézille 2007, p. 145). Au milieu de cette note de synthèse conséquente, cette phrase est – à mon humble avis – une des idées les plus importantes que porte la notion d'informel en éducation et autorise à se décentrer d'un scolarocentrisme [41] – généralement occidental – qui génère quelques

41. Déjà ancienne, on doit cette critique importante à Lave (1982, p. 185) qui pointe le biais « scolarocentré d'une dichotomie simplifiée entre éducation formelle et informelle » (voir aussi Greenfield et Lave 1979, 1982 ;

« difficultés de dénomination » (Brougère 2016a, p. 52-53). Celles-ci pouvant elles-mêmes provoquer des difficultés pour appréhender des situations sociales qui sont moins décrites pour ce qu'elles sont que ce qu'elles ne sont pas. D'une part, « informel » implique qu'une situation n'est pas formalisée « éducativement » – en référence à un maître étalon rarement explicité – et d'autre part, ce raccourci évite de préciser la forme sociale de ces situations et révèle, en creux, son incapacité à décrire la forme des situations pas ou peu formalisées « éducativement ». Ainsi, la critique appliquée à l'éducation non formelle peut s'étendre à la notion d'éducation dite « informelle » de la trilogie institutionnelle [42]. Comment cerner alors la forme, et ses probables variations, de l'informe ou du difforme autrement que par la négation de ce qu'elle n'est pas ?

Dans un article de synthèse, dont on salue la subtilité du titre – « The Organization of Informal Learning » –, Rogoff, Callanan et al. (2016) se proposent d'étudier comment opère le processus d'apprentissage, qu'il prenne place dans des situations plus ou moins formalisées et qu'il concerne des enfants ou des adultes. Elles rejoignent la critique d'une division spatiale ou institutionnelle en notant, par ailleurs, que « des écoles peuvent être organisées selon des façons [moins] formelles […] et plusieurs lieux en dehors des écoles utilisent le modèle productif [43] d'instruction » (Rogoff, Callanan et al. 2016, p. 34). Elles analysent plusieurs institutions placées ou se positionnant hors des institutions dites « éducatives » et retiennent un ensemble de propriétés situationnelles qui ne sont pas sans faire écho à des éléments précédents. L'engagement (*involvement*) dans une pratique « significative » repose sur un choix, un intérêt et une initiative personnelle. Cette pratique peut disposer d'un guidage disponible d'un spécialiste ou des partenaires qui collaborent à la réalisation de la pratique et conversent selon un mode usuel et non didactique c'est-à-dire décontextualisé de la pratique. Sans objectifs extérieurs à celle-ci, l'évaluation est directe et dépendante du résultat de la pratique effectuée. Cet ensemble de caractéristiques se remarque dans le cadre d'une séquence individualisée, situation multifocalisée où les enfants décident et initient leurs engagements en disposant de ressources accessibles, *a priori*, nombreuses et des personnes – dont des animatrices – disponibles.

Dès lors, on peut éviter l'expression d'éducation informelle pour s'appuyer plus fermement sur les processus d'individualisation et de collectivisation qui, en fonction de l'étendue des séquences individualisées – ou collectivisées – signalent un degré de formalisation éducative. On se propose d'étendre ces considérations aux deux cas exposés ci-dessous qui viennent abonder le propos en montrant comment d'autres institutions dévient et s'éloignent du « gabarit » ou de la configuration consacrée et ne sont pas considérées comme « éducatives » en ouvrant quelques perspectives au-delà du loisir des enfants et des jeunes. Pour l'instant, si on se contente des ludothèques et du loisir en famille, il serait important d'intégrer par la suite d'autres « Objets de Loisir Non Identifiés » comme les « cafés des enfants [44] » (Roucous et Adam 2011, p. 113-115) ou les pratiques de la « pédagogie sociale » de Helena Radlinska (Cazottes 2016 ; Wroczynski 1964) qui ne concernent pas qu'une tranche d'âge, ou que les

C. Strauss 1984).

42. Notion à ne pas confondre avec l'« éducation informelle », oxymore volontaire, définie de manière très précise par Schugurensky (2009) et Schugurensky et Rieu (2007).

43. Il est fait référence ici à l'*Assembly-Line Instruction* théorisée précédemment (Rogoff 1990 ; Rogoff, L. Moore et al. 2007) mentionnée dans la deuxième partie (voir section 5.2.2 page 161) différant du « côte-à-côte » (Paradise et Rogoff 2009).

44. On peut en avoir un aperçu à travers leur site internet (lien).

enfants, ni le loisir uniquement.

Des ludothèques presque atypiques

Déjà citée dans la deuxième partie (voir section 5.3.2 page 168), une animatrice stagiaire de Roseraie considérait que sa position dans la « *ludo-biblio* » se limitait à de la « *surveillance* » (jour 3, 12h57) alors que les enfants initient leurs parties à l'aide des nombreuses ressources disponibles selon leurs affinités. Et parmi les terrains observés, seuls Roseraie et Courcelles disposent d'une « *ludo-biblio* » pour l'un et d'une « *ludothèque* » revendiquée comme telle pour le second qui s'inspire explicitement [45] des pratiques des ludothécaires (Claude 2010, p. 248-249). Mais à défaut d'avoir recueilli des données de première main au sein de ludothèques, on s'appuie moins sur les quelques scènes relevées que sur les travaux récents [46] déjà existants. Afin de saisir si les processus décrits jusqu'à présent peuvent s'appliquer, peut-être sous certaines conditions, on s'intéresse en particulier à son mode d'organisation et à la jouabilité de sa configuration dans un premier temps avant d'évoquer la position adoptée par les ludothécaires.

Centrée sur la pratique ludique et annoncée comme une « forme d'institutionnalisation de l'éducation informelle » (Roucous 2007b, p. 71), la ludothèque est un cas-limite typique dont le mode d'organisation repose sur un principe fort : « mettre à disposition un espace avec des jeux et jouets, espace qui est réfléchi dans son aménagement et son organisation pour répondre et solliciter le jeu de l'enfant » (ou d'autres personnes). Ces ressources matérielles sont censées être accessibles et disponibles sans « dépendre d'une aide extérieure » (Roucous 2006b, p. 34). Cet « environnement enrichi » est agencé selon plusieurs aménagements fonctionnels et il est possible de circuler entre ceux-ci – voire la ludothèque est, *a priori*, dite en « accès libre ». De ce fait, entre l'ouverture et la fermeture, les « heures d'arrivée et de départ, la durée et la fréquence varient au gré » des personnes (Roucous 2006a, p. 240) et il n'existe pas de séquences temporelles fixées au cours d'une période d'ouverture. Par ailleurs, elles ne fonctionnent pas « avec des groupes constitués et préétablis » (Roucous 2007b, p. 64) et les enfants – « *seuls* » – et les personnes peuvent se rencontrer selon leurs affinités sociales ou ludiques. Suivant ces descriptions des dimensions usuelles, la configuration loisive – ou individualisée – des ludothèques est particulièrement jouable – ou hospitalière aux pratiques ludiques – et partage des « confluences » (Roucous 2006b, p. 31) avec les terrains d'aventure présentées précédemment (voir section 9.2.1 page 321). De ce fait, y retrouve-t-on une position spécifique des ludothécaires au sein de ces situations multifocalisées où plusieurs cours d'actions cohabitent ?

Roucous et Haberbush (2010) en dévoilent les subtilités et la complexité en décrivant finement le « donner à jouer » des professionnel·le·s auprès des jeunes enfants et des plus âgé·e·s voire des adultes ; terme émique qui fonde le discours des ludothécaires interrogé·e·s dans d'autres travaux (Brougère et Roucous 2003 ; Haberbush 2018 ; Langlois 2018). La « présence permanente mais discrète » qualifiée par Roucous (2006b, p. 36) s'apparente à la « présence proche » du côtoiement à travers la « fonction d'accompagnement » décrite. Un·e ludothécaire se retrouve dans une « position de "suiveur" » et non de « meneur » par l'adoption

45. À ce propos, la majorité des aménagements décrits étaient toujours présents lors de la session d'observation même si l'appellation ne semble plus en vigueur.

46. La recension critique de J. Henriot (1982) suffit à écarter l'ouvrage de J. Vial (1981) qui tient pour acquis une vision idéalisée du jeu même s'il apporte un état des lieux de son époque et ne consacre qu'une dizaine de pages aux ludothèques.

d'une « observation distanciée » qui permet de distribuer son attention aux multiples cours d'action engagés tout en s'efforçant de rester disponible aux éventuelles sollicitations pas nécessairement exprimées verbalement. *A priori*, la figure représentant l'engagement conjoint (voir figure 7.1 page 255) semble s'appliquer à ce « donner à jouer ». De plus, cette position en retrait renouvelle celle des enfants d'une « position d'obéissance et de dépendance vis-à-vis de l'adulte, [à] une position d'agir, de concevoir et de décider » (Roucous 2006a, p. 240). En d'autres termes, le « pouvoir de définition de la situation » est transféré aux enfants, tant par la configuration du « cadre de participation » de la situation que le « statut de participation » (E. Goffman 1987) des ludothécaires.

Enfin, pour finir cet aperçu exhaustif, Brougère et Roucous (1998) relèvent des tensions entre, d'une part, le soutien d'une perspective de divertissement et la promotion de pratiques ludiques « désintéressées » et, d'autre part, une perspective éducative. Attendu de la part des politiques sociales dont elles dépendent financièrement, alors qu'elles reçoivent principalement des enfants, et en ayant un souci « de se démarquer de la famille » pour légitimer leur professionalité, il existe un risque « de faire disparaître la spécificité de la ludothèque en la soustrayant du domaine des loisirs pour l'insérer dans l'univers des institutions éducatives » (Brougère et Roucous 1998, p. 94). Cette formalisation éducative et la restriction des formes ludiques sont d'autant plus marquées dans le cas des ludothèques au sein d'une école [47] (voir Chevet 2001) comme le montre la thèse de Peters (2009).

Brièvement, la ludothèque se rapprocherait alors d'une forme loisive et peut se comparer à certains formes de l'animation individualisées – dont Courcelles – si ce n'est que les accem ne sont pas spécialisés sur les jeux et les jouets [48] et mettent à disposition d'autres ressources. Dans certains cas ou ponctuellement, elle peut adopter une organisation plus collectivisée – lorsqu'elle accueille un·e enseignant·e et sa classe d'élèves, par exemple, voire une animatrice et son groupe et inversement quand elle réalise une intervention « hors les murs » – et reconnue comme « éducative ». Suivant ce qu'en décrivent Rogoff, Callanan et al. (2016) pour d'autres institutions dites « culturelles » (bibliothèque, médiathèque, musée…) et ce qui avait évoqué à propos des tentatives de « déformalisation » pour « attirer » des jeunes (voir section 9.3.1 page 329), il serait intéressant de poursuivre l'analyse en intégrant des cas supplémentaires.

L'éloignement de la famille

Tulipe jour 19	10h57. Clara réclame « *pour faire* ». « *Oh, Clara ! Ça va mal se passer…* » souffle Léa. « *Tu n'es pas toute seule, tu n'es pas à la maison. À force de réclamer…* » L'animatrice s'impatiente et rouspète.
jour 7	11h44. […] L'animatrice va sonner la cloche. Les enfants commencent à se diriger vers le perron et certains sont déjà rentrés, mais Léa les rappelle et leur demande « *d'attendre devant le perron* ». Une file se forme et elle s'installe comme les maîtresses, sur les deux premières marches devant les enfants. « *Inès et Clara, vous passez les vacances en collectivité, vous êtes en groupe, donc vous parlez mais je peux pas en placer une si tout le monde fait comme vous* ». Elle énumère les tâches à faire : « *On frotte les pieds, on enlève les manteaux, on fait pipi et on se lave les mains* ». De l'ordre.

47. On peut en voir un autre aperçu dans le cas du dispositif « Espaces ludiques » porté par le ministère de l'Éducation nationale et une fédération d'éditeurs de jeux.

48. On peut noter la recherche-action réalisée par le Centre national de Formation aux Métiers du Jeu et du Jouet (fm2j) et la ddcs de l'Ain et du Rhône sur « l'accompagnement » par les ludothèques du « rapport au jeu des accem » en 2011.

Quand la « *maison* » est invoquée par les animatrices, comme dans la première scène, elle recèle une différence implicite qui se découvre dans la seconde vignette : elle n'est pas une « *collectivité* » en l'absence d'un groupe devant « *vivre ensemble* » pour reprendre une expression usuelle. D'aucuns peuvent rétorquer qu'une famille – quelle que soit sa composition – est aussi un groupe mais c'est avant tout une figure de style pour rappeler et légitimer les contraintes supplémentaires imposées par le mode d'organisation. Par exemple, pour justifier la programmation effectuée qu'elle ne peut modifier, Amandine explique au groupe des « *Nature* » à Gardenia : « *Ce n'est pas comme avec papa et maman, comme on est un grand groupe, il a appelé il y a longtemps et il a réservé… Le directeur pour 50, 30 places et on lui a dit que ce sera le matin donc voilà* » (jour 7, 10h14). Et on retrouve le même argument pour soumettre l'inconfort éventuel ou d'autres désagréments déjà évoqués dans un chapitre précédent (voir section 8.1.1 page 264). Dans le même sens, quand la « *maison* » est évoquée de manière positive, il s'agit avant tout de renforcer la légitimité des règles posées, en posant par principe leur similarité avec celles que les enfants doivent respecter chez eux (Tulipe, jour 7, 10h14 ; Sciences & Loisirs, jour 6, 10h25 ; Courcelles, jour 9, 11h26 ; Gardenia, jour 7, 12h12).

Par contre, et cas particulier, la dimension « *familiale* » de la « *maison* » de Courcelles est rappelée de nombreuses fois lors des « *visites* » réalisées au moment de l'arrivée des enfants en présence de leurs parents (jour 2, 15h23). Comme le précise Karine qui veut rassurer une mère d'un garçon sujet à l'énurésie : « *Ils ne sont pas là pour changer des habitudes de la maison, donc ils s'adapteront au fonctionnement des enfants, par rapport aux couches ou non, par rapport aux draps et aux changes…* » (jour 6, 9h37). C'est un autre rapport aux pratiques familiales qui se dessine en lien avec la configuration individualisée mise en place, qui cherche à réduire les contraintes de la « *collectivité* ». Entre la défense de cette dernière dans le cas de Gardenia et sa minimisation à Courcelles, on peut supposer que la configuration individualisée de la sphère familiale est mise à distance au nom de la collectivisation éducative ainsi que le laissent entendre les situations suivantes.

Tulipe jour 15

12h35. « *Mais qu'est-ce qu'ils font ceux qui viennent pas au centre de loisirs ?* » demande Zazie. Léa répond qu'ils se « *font garder par les frères ou les sœurs, les grands-parents…* » D'ailleurs, certaines ajoutent que « *ça leur arrive* ». L'animatrice renchérit et considère que « *des enfants restent chez eux et s'ennuient* ». Une autre fille parle des scouts. « *C'est quoi ?* » demande Zazie. Léa parle « *d'équipe, d'écharpe, de vie dans la forêt et de débrouille dans la nature…* » Il y a une dimension religieuse et s'entame une nouvelle discussion… sur les mouvements confessionnels de scoutisme.

Dans la réponse de l'animatrice à la question de Zazie – l'école compte plus de 300 élèves, dont seulement une quarantaine sont inscrits au centre de loisirs – il transparaît une différence supplémentaire à un contexte moins collectivisé. Si l'on a déjà évoqué le souci de certaines animatrices de réaffirmer que le centre de loisirs sont des vacances, il semblerait que Léa revalorise les « *activités* » réalisées et leur logique de découverte face à l'ennui, supposé, vécu par les enfants au domicile familial. Même si ces remarques sont éparses, elles concordent avec le discours plus général porté sur le sérieux des « *loisirs éducatifs collectifs* ». Par ailleurs, Forsberg et Strandell (2007) en offrent une autre illustration en Finlande, où s'est opérée une redéfinition de la maison comme un problème social par le monde médiatique, devenant un lieu « vide » où les enfants sont « seuls », et peu sécurisé, en l'absence d'une supervision éducative – contrairement aux institutions périscolaires qui se sont développées entretemps.

Tulipe jour 10 17h16. Dans le cours de leurs affaires, Élodie m'annonce qu'elle « *part en vacances* » dans une autre ville qui m'est inconnue « *avec ses grands-parents* ». Ensuite, elle « *restera à sa maison* » et elle revient pendant « *trois jours au centre* ». À ma question de sa « *préférence* », elle répond sans hésiter « *sa maison* ».

Ce discours diverge des points de vue des enfants recueillis par Forsberg et Strandell (2007) et que l'on retrouve à Tulipe, dont l'avis d'Élodie est une illustration parmi d'autres. Ainsi, Robin exprime qu'il aurait « *préféré rester à la maison* » plutôt que venir à Sciences & Loisirs (jour 6, 16h48) pour jouer au « *Cluedo, faire des journaux qu'il imprime* » (16h52), par exemple. Les enquêtes réalisées par Octobre (2004) ou Langouët (2004) donnent à voir la variété des contenus pratiqués même s'ils peuvent être suspectés de verser dans l'oisiveté. Plus largement, mais à défaut de travaux reposant sur des observations directes, on peut s'appuyer sur un aperçu des éléments statistiques et déclaratifs qui donnent, tout de même, une représentation des pratiques familiales vacancières qu'il convient de ne pas réifier trop rapidement (S. M. Shaw 1992). Sans entrer dans les détails, notamment en fonction des variations des revenues des familles [49], il convient de garder en mémoire que les vacances des enfants et des jeunes – avec ou sans départ – sont avant tout une « affaire familiale » (Crépin 2001 ; Monforte 2011 ; F. Potier, Sicsic et Kaufmann 2004) alors que près de trois quarts des enfants et des jeunes passent leurs vacances avec un ou deux (grands-)parents ou chez eux (Monforte 2014, p. 23, 2006b) ; ordre de grandeur corroboré [50] par d'autres travaux de synthèse plus récents sans compter que le taux de fréquentation en accem – et *a fortiori* de départ en séjour – est en baisse depuis de nombreuses années (Bacou, J.-M. Bataille et al. 2016 ; Ménard 2013).

Par ailleurs, un des facteurs invoqués par Zaffran (2007) pour expliquer cette baisse est lié à la structuration et la spécialisation des séjours qui ne rencontrent pas toujours « les logiques émancipatrice et hédoniste » des jeunes qu'offre le cadre privé. En effet, et pour résumer, Monforte (2006b) statue que « [l]e contenu et l'organisation des vacances familiales s'avèrent relativement similaires quels que soient les milieux sociaux » et poursuivent des objectifs tels que se retrouver en famille, essentiellement, ou rencontrer des ami·e·s puis se reposer. Qui plus est, ces vacances sont pour la grande majorité « auto-organisées » que ce soit pour l'hébergement, le transport ou les activités pratiquées. Autant de traits caractéristiques qui éloignent la forme familiale – et ses variations – des vacances de la majorité des formes de l'animation. Mais en dehors de ce modèle auto-organisé, de rares travaux donnent un aperçu de vacances familiales dans une institution résidentielle : le camping.

Si l'on retrouve le déplacement fondateur des vacances et l'éloignement de la ville, la séparation avec la famille n'est plus effective, pas plus qu'une organisation collectivisée si l'on en croit les travaux de Raveneau et Sirost (2001) et de La Soudière (1977, 2001). « Quartier d'été » ou « meilleur des républiques », la description du camping offre de nombreux points de comparaison avec les séjours de vacances – d'autant plus que des campings peuvent embaucher des professionnel·le·s pour réaliser des animations dans leur enceinte – mais selon une variante peu formalisée. Par la relativité de la temporalité, la circulation étendue au sein ou en dehors

49. Précisons tout de même que les stratégies éducatives parentales peuvent investir largement les vacances de leur progéniture et, en particulier, dans les milieux favorisés comme le montre Réau (2009). Pour le cas des milieux populaires, Périer (1997, 2000) développe une typologie de modèles très diversifiés. Loin de minorer l'argument développé, il s'en trouve renforcé et la légitimité des vacances ou du loisir est rachetée par sa formalisation éducative.

50. Une comparaison historique avec les analyses statistiques de Toulemon et Villeneuve-Gokalp (1988) nécessiterait de nombreuses précautions avant de pouvoir avancer une tendance.

du camping, une sociabilité nouvelle mais choisie, la possibilité d'initier ses pratiques ou de prendre part aux animations proposées, les enfants ou les jeunes disposent d'un cadre peu collectivisé qu'il serait intéressant d'investiguer plus avant. En l'état, et à ma connaissance, les campings ne se voient pas reconnus comme « éducatifs » malgré l'expérience proche qu'ils offrent.

On pourrait aussi évoquer le cas des villages vacances inscrits dans la perspective du tourisme social accueillant des familles de milieux populaires. Comme le montre l'analyse de Fabbiano (2014, p. 52), cet accueil peut devenir un « instrument de contrôle social » (Périer 2000, p. 32) en donnant à « à chaque activité, à chaque réprimande, à chaque orientation une visée éducative », c'est-à-dire en éduquant à des vacances saines et à un loisir moralement bon qui, dans le même temps est un dévoiement de la culture populaire vacancière et de leurs pratiques jugées consuméristes, passives, excessives, etc. (voir aussi Pattieu 2009a ; Roucous et Adam 2014 ; Ulmann 2014). Autrement dit, on retrouve une formalisation éducative du loisir et des vacances mais, cette fois-ci, elle vise les « segments les plus fragilisés [...] par la mobilité touristique, un programme d'accompagnement et de réinsertion [dont s]e dégage ainsi une vision normative, paternaliste et parfois caricaturale » (Fabbiano 2014, p. 53), ou pour résumer : une infantilisation. En ce sens, on rejoint l'avis de Houssaye (2010b, p. 18) à propos des accem pour qui « [l]e loisir en tant que tel n'est pas intéressant, c'est la forme éducative qu'il permet et qui le met en œuvre qui, elle, est recherchée et considérée. » L'emprise de la formalisation éducative témoigne aussi de la reconnaissance sociale à laquelle une institution peut prétendre. On pourrait être tenté d'ajouter quel que soient les contenus abordés et le public concerné si l'on croit ce dernier cas. Il n'y a pas que les vacances et des jeunes qui peuvent être reformalisées « éducativement » : les vacances familiales peuvent aussi être visées par des velléités éducatives.

Postlude

Finalement, qu'est-ce qui « fait de l'éducation » ? En repartant du cas des accem, la fabrication d'une configuration perçue comme éducative est tout d'abord circonscrite par deux figures. Sur le *continuum* des formes de l'animation [51], entre la forme loisive très individualisée d'un côté et une forme très collectivisée d'un autre côté, le « gabarit » promu ne doit pas se confondre avec ce qui pourrait être associé à de l'oisiveté ou à l'institution scolaire. Si l'on revient aux chapitres précédents, on peut – au moins provisoirement – établir la frontière entre loisir et éducation au niveau du seuil de jouabilité (voir section 9.1.2 page 312) et de l'équation connue : « tout le monde fait la même chose au même moment et au même endroit ». En dessous de ce *ratio* égalitaire d'une animatrice pour un engagement dominant, ce sont des situations multifocalisées principalement définies par les enfants où l'engagement des animatrices est minimal, tels le « *temps libre* » ou la récréation, qui sont considérées comme désinvesties « éducativement ». Au dessus du même *ratio*, les situations unifocalisées définies par les animatrices adoptent les traits caractéristiques suffisants d'une forme éducative assez collectivisée.

En particulier, le cas du périscolaire suite à la réforme des « rythmes scolaires » expose en détail le passage de cette frontière. D'une part, le dénigrement de la garderie pour son

51. Sans pouvoir s'étendre, il est probable que l'on retrouve des tensions proches concernant les formes du « préscolaire » qui doivent se distinguer des pratiques profanes familiales tout en se prémunissant d'un formalisation « trop scolaire » ainsi que dans d'autres institutions culturelles.

informalité éducative tient à sa composition unique de situations multifocalisées dans une sorte de « *temps libre* » permanent. D'autre part, la valorisation d'une mise en forme éducative s'appuie sur un type de configuration collectivisée soutenue par des « *projets* » qui planifient des contenus spécialisés animés par des personnels qualifiés envers des groupes divisés. Par ailleurs, pour justifier cette forme sociale ni loisive ni scolaire, le monde de l'animation s'appuie voire puise largement dans l'histoire et les références à l'éducation nouvelle, qui apportent le soutien théorique adéquat aux pratiques de l'éducation populaire. Selon une perspective historique à plus long terme, on peut observer un phénomène semblable depuis la disparition du « placement familial » et l'adoption du « placement collectif » pour organiser des colonies de vacances, jusqu'à l'investissement à l'envi des séjours dont le contexte enveloppant autorise le traitement de contenus diversifiés touchant au sanitaire, au médical ou au psychologique. Cela montre aussi l'importance de la collectivisation du contexte voire son rôle primordial par rapport à la pédagogisation des contenus. Quelle que soit la pratique sociale impliquée ou les finalités visées, le caractère enveloppant de l'internement est le gage d'une (ré)éducation tenue pour acquise.

Contrairement à ce « faire éducatif », l'absence des signes (re)connus – ou la présence d'autres moins connus – conduit à minorer des pratiques sociales, une « culture invisible » naturalisée (Rogoff, Callanan et al. 2016, p. 376-377) voire « clandestinisée », en étant renvoyée aux interstices et aux marges des institutions (Mechling 1999). Dans le cas des accem, des pratiques issues des cultures enfantines ou support à leurs développements pâtissent moins d'un discrédit manifeste que d'une ignorance latente. Les jouets personnels, la collection d'insectes, les dessins ou, bien évidemment, les jeux sont les sources d'une sociabilité enfantine dense à travers de nombreuses « *histoires* » – parfois conflictuelles – qui constituent une culture enfantine entre pairs. Prenant place dans les situations pas ou peu formalisées « éducativement », comme la cour de récréation (Delalande 2001), elles s'en retrouvent occultées et cette invisibilisation est traduite par un glissement subtil : les enfants « entre eux » (Delalande 2009a) sont « *seuls* » et ne « *font rien* ». Cette solitude ne renvoie pas à un isolement quelconque mais à plutôt au retrait d'un encadrement, le seul pouvant garantir le caractère « éducatif » d'une situation par sa mise en conformité. Cette dépréciation s'observe aussi dans les autres situations où les enfants et les jeunes se retrouvent entre eux, à leur domicile ou en vacances avec leurs (grands-)parents. Incidemment, leurs pratiques sont régulièrement suspectées d'oisiveté à défaut du « *cadre* » suffisant.

Pour en revenir une dernière fois à l'introduction ironique de Becker (2002) comme à la forme sociale des situations qui ne sont pourtant pas considérées comme éducatives, ce chapitre montre à l'envi – et les parties précédentes en décrivent les processus plus en détails –, comment l'éducation peut être un qualificatif – une étiquette – détachée des institutions en tant que telle. Un accueil de loisirs ou un séjour de vacances, une prison, une école ou une association peuvent revendiquer et se voir reconnaître un caractère « éducatif » dès lors qu'elles se conforment à une configuration qui reste le pivot et l'étalon auxquelles se comparent les autres formes sociales : la « forme scolaire de socialisation » (G. Vincent 1980). En témoignent même les notions pour penser l'éducation et ses formes, dont la notion d'éducation non formelle ou la trilogie usuelle qui ne questionnent ni la hiérarchisation implicite qu'elles supposent ni ce que résume l'éducation. C'est donc à l'aune de la proximité ou de la distance à la forme scolaire et sa configuration profondément collectivisée que sont hiérarchisées les autres configurations sociales et leurs contributions. Fonction de leur position sur ce *continuum*, on comprend alors comment les classes de découverte sont une prise de distance

avec la norme scolaire, une déformalisation qui équivaut à une déscolarisation qui va susciter des interrogations, *a minima*, sur les intentions de celles ou ceux qui les organisent. Et même s'ils sont déjà hauts placés dans la hiérarchie, on peut concevoir à côté des lycées un internat (d'excellence), une forme de « domination scolaire totale » (Guigue et Boulin 2013) en formalisant « éducativement » des situations supplémentaires qui étaient encore laissées à l'appréciation des enfants et des jeunes.

C'est dans ce mouvement que l'on comprend alors l'extension [52] de la forme scolaire de socialisation et l'« annexion de maintes pratiques sociales […] au sein des pratiques scolaires » (G. Vincent 1994a, p. 225) ou scolarisées selon un mode de transmission pédagogisé et scripturalisé. Que ce soit les pratiques artistiques (Vandenbunder 2016), les pratiques musicales [53] (Deslyper 2009, 2014, 2018), les pratiques théâtrales (Lemêtre 2007a,b, 2015) ou les pratiques sportives (Camy 1979), de nombreuses pratiques sociales ont été scolarisées en intégrant le *curriculum* scolaire. Dans un sens inverse, ou une sorte de colonisation, on a pu montrer comment le(s) jeu(x) ou le loisir – pratiques autrement plus éloignées du monde scolaire – peuvent être transformées à leur tour. De ce fait, on comprend enfin comment le monde de l'animation et les accem ont pu élaborer « une stratégie de reconnaissance autour de l'éducatif » (Roucous 2007a, p. 252) en ménageant un compromis – le « *loisir éducatif* » – en élaborant une configuration hybride où s'alternent des séquences très formalisées et peu formalisées « éducativement », quand bien même celle-ci génère des tensions et des épreuves pour les animatrices.

In fine, le pouvoir de l'hégémonie du mode scolaire de socialisation repose sur sa constitution comme le seul mètre étalon, l'autorisant à dévaluer les pratiques sociales qui ne sont pas encadrées « éducativement » pour leur déviance, voire à les occulter en les « naturalisant ». Devenue un « modèle culturel », elle invalide et peut exclure « toute alternative, non seulement de la réalité, mais encore de l'imaginaire susceptible de la questionner » (Maulini et Perrenoud 2005, p. 154). Pour résumer, hors d'une configuration collectivisée – spatialement, temporellement et relationnellement – dans le cadre d'un engagement unifié et en acceptant quelques variations sur les contenus dispensés, il ne peut y avoir d'éducation – reconnue socialement comme telle. Si cette dernière affirmation peut paraître abrupte – du moins à écrire et peut-être à lire – pour clore ce dernier chapitre, on peut ajouter un élément final à la démonstration : ainsi approchée comme « forme d'action collective », faire de l'éducation est détaché des apprentissages [54] qui ne semblent plus constitutifs de cette logique d'action.

52. En passant, on s'inscrit en opposition aux analyses de B. Garnier (2018a,b) qui soutient que l'intégration des « éducations à » ou le développement de l'« éducation informelle » pousse à des aménagements de la forme scolaire qui ne parviendrait pas « à se renouveler ». L'analyse de nos cas confortent plutôt les conclusions de Thin (1994, p. 58-59) et G. Vincent, Lahire et Thin (1994, p. 45) pour qui la supposée « ouverture » de l'école est « justement rendue possible par le fait que le mode scolaire de socialisation est le mode de socialisation largement dominant ». Certes, le « monopole » enseignant est réinterrogée par une nouvelle « division du travail éducatif » (Tardif et LeVasseur 2010), il n'en reste pas moins que ce travail s'appuie sur un même modèle incontesté.

53. Et de manière proche aux processus décrits précédemment, l'enquête de Eloy (2013, 2015) sur l'enseignement de la musique montre les stratégies enseignantes qui oscillent entre « l'esthétisation du populaire » – une pédagogisation – et la « popularisation du savant » (Eloy et Palheta 2008) – une ludification – pour articuler la culture scolaire légitime du *curriculum* officiel avec les cultures juvéniles, les goûts et les habitudes d'écoute des élèves.

54. Après avoir volontairement retardé l'échéance, on peut légitimement se demander pour quelles raisons les apprentissages – dont sont férues les sciences de l'éducation – n'apparaissaient jusqu'alors que de manière succincte. On y répond dans les dernières considérations.

Conclusions

> Les deux actions contradictoires, celle de laisser jouer car le jeu est éducatif et celle de transformer les jeux spontanés en jeux éducatifs, s'enracinent en fin de compte dans une même logique discursive sur les relations entre jeu et éducation, même si les effets en sont fort différents.
>
> Brougère (2002a, p. 8)

> La dimension éducative du jeu n'est pas un miracle de la nature mais le résultat d'un travail de formalisation
>
> Brougère (2005b, p. 156)

> L'éducation semble plus être de l'ordre de l'image que de la pratique.
>
> Brougère (2003a, p. 245)

Ces dernières considérations ont avant tout pour but de réaliser une synthèse transversale de l'enquête. En repartant de la situation initiale de Corentin et au gré des parties parcourues, je reviens sur les processus qui permettent de mieux comprendre la confusion de l'animateur (voir page 1) et, plus largement, les pratiques animatives, le « vrai boulot » comme le « sale boulot », au sein d'un accem selon les variations de leurs configurations. Avec les termes de Glaeser (2010, p. 265),

> nous [avons] mis les théories existantes à l'épreuve de l'exploration des données et nous [avons] recueilli et organisé ces données pour tester, perfectionner ou remplacer les théories jusqu'à ce que nos données et notre théorie, conçue comme une mise en intrigue, se combinent en une histoire satisfaisante.

Qui plus est, à l'avantage de cette « ethnographie théorique », les processus sociaux relevés sont réinscrits dans des phénomènes historiques plus vastes exposés dans la première section.

Que ce soit la *domestication* du jeu et des pratiques enfantines ou la *rentabilisation* du loisir et des vacances des enfants, d'aucun pourrait objecter que ces deux processus auraient pu être présentés dès l'introduction et, en supposant leur persistance, la démonstration développée aurait confirmé cet état de fait. Or, c'est justement contre cette logique d'enquête que l'induction analytique [55] a été employée. D'une part, on a pu montrer que cette domestication

55. Pour rappel, en voici les principes exposés par Katz (1983, p. 134) : « forcer le chercheur à se concentrer

n'est ni uniforme ni systématisée par la variété et la complexité des pratiques animatives pour fabriquer l'engagement des enfants. Tendance générale à l'échelle du siècle [56], il convenait de resituer ce phénomène dans le quotidien des interactions et de le retraduire avec d'autres concepts (Collins 1981a,b). D'autre part, il y aurait eu un risque d'occulter et de ne pas enquêter sur des cas négatifs, d'autres pratiques animatives et d'autres modes d'organisation, qui permettent de nuancer, approfondir et complexifier l'analyse, sans réifier des oppositions dichotomiques et caricaturales. On revient finalement sur la théorisation initiale sur laquelle l'enquête s'est appuyée en interrogeant dans quelle mesure et sous quelles conditions on peut avancer que les accem sont *toujours* « prisonniers de la forme scolaire » (Houssaye 1998). Arrivé au terme de l'induction analytique, il s'agit moins de la révoquer que de l'adapter – toujours en référence à Layder (1998) – et de l'affiner à partir des données recueillies et des processus relevés.

Dans un deuxième temps, la synthèse prolonge une dernière fois les théorisations à la suite de la quatrième partie en interrogeant l'éducation comme une rhétorique qui transforme les objets – les jouets, par exemple –, les pratiques ludiques ou les configurations sociales en leur assignant les attributs de ce qui « fait éducatif ». Pas uniquement discursive, l'application de cette rhétorique a des incidences concrètes, notamment dans la réalisation du « *loisir éducatif* », comme on a pu le montrer précédemment. Mais elle soulève – aussi – un paradoxe supplémentaire concernant les apprentissages dont on a peu parlé jusqu'à présent.

Pour finir, la dernière section rappelle les limites de l'enquête menée et aborde les perspectives envisagées concernant l'étude du loisir des enfants et des jeunes en intégrant, d'une part, d'autres formes pas nécessairement instituées et, d'autre part, de nouveaux cas hors du contexte français afin d'envisager l'étude de nouveaux cas négatifs et poursuivre la recherche engagée en ouvrant une dimension internationale.

« *Les enfants ne savent plus jouer…* »

« Est-il si vrai que "les enfants ne savent plus jouer seuls" […] ? » comme l'interroge Glasman (2005b, p. 56) (voir aussi Delalande 2009d). Ce discours nostalgique glorifiant un temps passé, souvent mythifié, est récurrent dans le monde de l'animation [57] et de l'enfance, voire il s'en trouve renforcé suite à la panique morale générée par les pratiques numériques. Par exemple, on en trouve des traces dans plusieurs documents liés au mén [58] ou dans la

sur le processus social tel qu'il est vécu de l'intérieur ; inciter les sujets de recherche à agir envers le chercheur en tant que membre significatif du monde autochtone, à libérer les lecteurs en tant que collègues compétents pour faire une analyse indépendante de la relation entre les données et l'explication ; et définir un rôle que les chercheurs ultérieurs pourront facilement assumer pour tester les résultats de fond ».

56. Sur une temporalité longue, on se rapporte aux analyses classiques de Ariès (1960) et de Becchi et Julia (1998a,b).

57. On en trouve un exemple chez Houssaye (1989, p. 122) qui analyse l'importance accordée au jeu dans les « *colos* » : « Nécessaire à l'enfant, le jeu fait partie de sa nature et la colonie doit être l'occasion de rattraper l'insuffisance du jeu durant l'année. Qui plus est, l'enfant ne sait plus jouer seul ou avec d'autres, entend-on souvent, il a en quelque sorte perdu sa nature. La colonie sera là pour la lui faire retrouver et le réintroduire dans bien des jeux de tradition enfantine […] Le besoin du jeu ne serait-il pas trop sérieux pour qu'on puisse le confier à l'enfant ? ».

58. Par exemple, on peut voir l'argumentaire des « Espaces ludiques (en milieu scolaire) » mentionnés précédemment (voir section 11.3.2 page 425) où les constats avancent qu'« il est souvent remarqué que les élèves ne savent plus jouer » ou dans un rapport sur l'école maternelle où il est avancé que « nombre d'enseignants

presse [59]. Cette expression peut être considérée comme la deuxième face d'une même pièce qui permet de soutenir et légitimer le « vrai boulot » (Bidet 2011) des animatrices, l'« *atelier Pokémon* » de Nico pour « *apprendre à jouer* » (Roseraie, jour 8, 12h56), l'organisation de jeux sportifiés pour « *apprendre à perdre* » (Tulipe, jour 6, 9h28 ; Gardenia, jour 4, 15h30) et, inversement, un enfant ne peut « *apprendre à jouer au volley* » à une animatrice (Lantana, jour 3, 14h24).

Dès lors que les enfants ne « *savent plus jouer* », il est légitime que des professionnel·le·s soient mandaté·e·s socialement pour prendre en charge leur (ré)éducation [60], à jouer « *correctement* » et à pratiquer des loisirs jugés conformes.

La domestication du jeu

En guise de dernière synthèse, la deuxième partie a montré la variété des formes ludiques à partir de l'indéfinition du jeu en suivant les critères mis en évidence par Brougère (2005b). Selon la terminaison émique usuelle, la différenciation entre les « *jeux libres* » et les « *jeux dirigés* » repose sur deux processus opposés : la *pédagogisation* et la *ludification*. Eux-mêmes sont composés de sous-processus qui renvoient à des caractéristiques des formes ludiques : le degré de structuration voire de sportification de la « structure ludique », la diversité des ressources allouées et donc du « matériel ludique » et la pluralité des engagements et des modalités d'implication renvoyant à l'« attitude ludique ». À partir de ces deux processus, il est possible de décrire une grande variété de formes ludiques observables dans un accem, qu'elles soient animatives ou enfantines.

Entre pédagogisation et ludification, le jeu prend des formes très variées, et parfois paradoxales, avec d'un côté les jeux utilisés pour attendre ou apprendre des animatrices et, d'un autre côté, des jeux initiés par les enfants, inventés ou répétés à l'envi, constellés d'histoires plus ou moins conflictuelles. À l'évidence, les animatrices sont les principales protagonistes de la pédagogisation qui renforce la structuration et les règles, réduit ou écarte la frivolité et l'incertitude en fixant une fonction ou des objectifs précis, limite les décisions à prendre, quitte à forcer la participation et, ce faisant, interroge le cadre secondaire d'expérience propre au jeu. En bref, bien que le mot jeu soit employé, il possède aussi les caractéristiques d'un exercice pédagogique. Il n'empêche que les animatrices peuvent aussi ludifier des situations, leurs « *activités* » ou des « *jeux dirigés* ». La majeure partie des jeux pas, ou peu, pédagogisés sont organisés par des enfants, en différentes occasions, quel que soit le lieu ou le moment, en petits groupes selon leurs affinités.

À mesure que les situations pédagogisées ou ludifiées se rapprochent ou s'éloignent d'une forme ludique « pure », on peut aussi en appréhender la jouabilité au grès des possibilités d'action offertes. Par leur pédagogisation, des jeux ont tendance à prendre une forme typique – structurée, unifiant les lignes d'action et disposant de ressources restreintes ou spécialisées – qui s'avère moins jouable. Les « *jeux libres* » accroissent les possibilités d'action par une faible structuration (ou une grande ludicité), la multiplicité des engagements et l'importance

assurent que des enfants ne savent plus jouer » (Bouysse, Claus et Szymankiewicz 2011, p. 119).

59. Dans *L'Écho républicain* du 29 octobre 2015, un directeur d'un al déclare : « On s'est rendu compte que les enfants ne savent plus jouer. Nous leur redonnons le goût du jeu ».

60. On s'appuie ici sur les travaux de Freidson (1986) concernant l'institutionnalisation du pouvoir professionnel à partir de son étude de la profession médicale qui a, peu à peu, écarté les pratiques (devenues) profanes pour légitimer leur savoir formel (Freidson 1960, 1970, 1984).

voire l'augmentation des ressources accessibles et disponibles. Néanmoins, ces formes ludiques plutôt initiées par les enfants voient le désengagement des animatrices qui se limitent, principalement, à de la surveillance voire du « sale boulot ».

En plus de la description de la variété selon les processus repérés, il convient d'ajouter une logique de hiérarchisation des formes ludiques. À défaut de pédagogisation, les « *jeux libres* », ceux initiés par les enfants comme certaines formes ludifiées des animatrices sont dévalorisées par l'absence des traits caractéristiques conformes aux logiques d'actions du « vrai boulot » : la découverte collective suite à une préparation, une programmation et l'animation. Et c'est ici que se niche le paradoxe principal : la félicité du travail des animatrices – la pédagogisation – produit l'infélicité du jeu et des rencontres ludiques en les rendant peu jouables voire injouables. Cette légitimité donne raison à Elsa et force Corentin à proposer un jeu de société même si des enfants jouaient ou étaient déjà engagés puis à rencontrer quelques difficultés (voir page 1).

Cependant, ce processus n'est pas réservé au monde de l'animation et les travaux cités ont indiqué sa présence au sein du monde de la petite enfance ou de l'école maternelle (Brougère 1997b, 2010), ou au sein d'autres pratiques de loisir (le théâtre, la musique…). Et plus largement, on peut réinscrire ces processus – et en particulier celui de pédagogisation – dans une temporalité plus longue, voire les considérer comme partie prenante d'un processus plus important de « domestication du jeu ». Comme l'avance Sutton-Smith (1994, p. 137), le « principal événement concernant le jeu de ces trois derniers siècles a été la domestication toujours plus poussée du jeu des enfants […] le contrôle et la supervision croissants du jeu pour se débarrasser de ses dangers physiques et de ses émotions exprimées ». Il s'appuie pour cela sur son étude historique du jeu des enfants en Nouvelle-Zélande et de sa transformation selon les exigences éducatives des adultes (Sutton-Smith 1981, chapitre 18 ; voir aussi Sutton-Smith 1992 ; Sutton-Smith, Gerstmyer et Meckley 1988, pour la proscription de certaines pratiques ludiques dont la bagarre). Cette analyse est corroborée par d'autres travaux historiques américains de Mergen (1975, 1999) ou de Chudacoff (2007, chapitre 2) qui décrivent ce processus depuis le milieu du XIX^e^ siècle (voir aussi Guttmann 2010).

Cette domestication est accompagnée d'une rhétorique de l'imaginaire et du progrès qui va produire une conception mythifiée d'une enfance innocente pour mieux proscrire des pratiques jugées non conformes, le folklore obscène ou le *dirty play* (Fine 1986b ; Gaignebet 1974), et encenser une forme de jeu idéale (Sutton-Smith et Kelly-Byrne 1984a). Par exemple, Parlebas (2003b, p. 30-31) souligne comment cette domestication va entraîner la sportification des jeux traditionnels et la normalisation des pratiques encadrées, spatialement, temporellement et réglementairement. En plus des sports qui s'organisent, Sutton-Smith (1982) en donne d'autres illustrations à travers l'administration des terrains de jeux, de leurs équipements et de leur encadrement [61] (American 1898a ; Cavallo 1981 ; Frost 2010), les

61. Cas historique particulièrement intéressant par l'alliance de nombreux philanthropes qui ont mis à l'agenda politique la promotion des jeux et des sports organisés et le développement d'aires de jeux supervisées par des professionnels formés à l'aide d'une profusion de publications (H. S. Curtis 1915, 1917 ; Gulick 1920 ; G. E. Johnson 1907, 1916 ; Lee 1915 ; Rainwater 1921). En plus d'obtenir le soutien politique de Franklin D. Roosevelt peu avant qu'il accède à la présidence des États-Unis, ils peuvent s'appuyer sur les travaux expérimentaux et les premières applications à l'enfance de la théorie de la récapitulation développées par Granville Stanley Hall (1907) et ainsi justifier et légitimer scientifiquement leurs politiques sur des considérations biologiques infusées de darwinisme concevant le jeu comme une préparation de la vie adulte (voir aussi Groos 1901). Évidemment, cet encadrement vise à civiliser voire « américaniser » les garçons des familles pauvres, populaires et migrantes.

œuvres, des clubs et les patronages ou le scoutisme (Mechling 1980a,b, 2001). Plus récemment, la domestication du jeu a induit sa transformation en des « activités physiques de plein air », raccrochés à des politiques sanitaires pour contrer le surpoids et l'obésité infantiles (Alexander, Frohlich et Fusco 2014a,b,c, 2018 ; Alexander, Fusco et Frohlich 2015).

Comme l'indique Brougère (1994b, p. 35) : « On peut dire que la domestication rend possible l'idéalisation et réciproquement. Cela fait couple et se renforce mutuellement. Pour être certain que le jeu soit ce qu'il doit être naturellement, on transforme l'environnement de l'enfant pour que cela soit ainsi. » Cette transformation ou cette *transmogrification* est largement décrite dans la deuxième partie. Dit autrement, on propose un affinement du processus de domestication du jeu, oscillant entre pédagogisation et ludification qui confère une dimension éducative au jeu bien que cette « transformation est d'autant plus méconnue et difficile à percevoir qu'elle tend à disparaître derrière l'assertion […] accordant à tout jeu une valeur éducative » (Brougère 2005b). Ces deux (sous-)processus sont eux-mêmes décrits plus précisément avec leurs incidences sur la structure ludique – et sa ludicité – ainsi que sur l'attitude ludique – ou l'engagement (*absorption*) – des participant·e·s à travers la variété des formes ludiques qui en résulte.

La rentabilisation des vacances

En suivant les processus théorisés dans la deuxième partie, la troisième a étudié les variations des formes de l'animation en s'écartant de la « *journée-type* » ordinaire constatée à Tulipe. Grâce aux propositions théoriques de Montandon (2005), plusieurs dimensions d'une configuration sociale ont été retenues pour analyser finement l'ordre des situations au niveau spatial, temporel et relationnel et procéder à de nouvelles comparaisons. L'invocation de deux séries de cas – négatifs et limites – sélectionnés pour leurs divergences au « modèle colonial » (Houssaye 1989) a permis d'explorer des formes loisives et des formes éducatives de l'animation. Dans ces deux configurations opposées, les formes ludiques et leur jouabilité puis les pratiques animatives sont largement affectées par les conditions situationnelles où elles prennent place. Plus largement, deux processus d'individualisation et de collectivisation modifient toute séquence – du goûter jusqu'à une « *activité* » – ponctuellement ou de manière permanente et trament les modes d'organisation d'un ACCEM et des formes de l'animation que l'on peut retrouver dans d'autres institutions de loisir. En évitant de réifier une opposition binaire, ces processus de formalisation permettent d'analyser les proximités ou les distances à des formes de loisir plus ou moins individualisées et à une variété de formes éducatives plus ou moins collectivisées.

Par extension, on peut dire que la troisième partie a exploré la domestication du loisir des enfants ou la *rentabilisation* de leurs vacances. Ce vocabulaire productiviste est emprunté à Mollo-Bouvier (1994b) [62] qui a montré comment les temps des enfants étaient bornés et fragmentés, dépendants de nombreuses institutions. « L'enfance est alors une donnée de la prospective, un investissement pour le futur qu'il s'agit de rentabiliser en assurant aux enfants une *bonne* éducation doublée d'une *bonne* intégration. » Parmi d'autres temps sociaux, « [l]es loisirs des enfants ne font pas exception. » (Mollo-Bouvier 1994a, p. 82). Par la « tertiarisation des activités parascolaires », déléguées à des services – publics et privés –, le (semi-)loisir des

62. Brougère (1999a, p. 28) développe une analyse similaire basée sur la différenciation sociale du « loisir adulte » et du loisir des enfants.

enfants devient « un moyen, parmi d'autres, de rentabiliser le temps libre qui n'est profitable que s'il reste au service de l'école » (Zaffran 2004, p. 105) (voir section 9.3.2 page 333).

En bref, « les vacances ne sont plus un temps de vacance, mais l'occasion de préparer sa réussite à l'école ou de vivre des apprentissages autrement qu'à l'école » (Mollo-Bouvier 1991b, p. 303). Déqualifié, le loisir n'obtient une valeur et une reconnaissance sociale qu'à condition qu'il endosse et emprunte les signes ou les marques qui « font » éducatifs. Cette « tentation de scolariser les temps non scolaires » (Mollo-Bouvier 1991b, p. 303) est, certes, un phénomène général, que l'on peut difficilement nier, mais ce travail permet d'en nuancer le caractère imposant voire écrasant. Comme pour la variété des formes ludiques, il existe des variations parmi les formes animatives qu'il conviendrait de ne pas occulter. En plus de prendre en compte des cas diversifiés, la troisième partie permet de préciser comment opère cette rentabilisation en décrivant plus finement la transformation et l'articulation des dimensions spatiales, temporelles et relationnelles d'une séquence ou d'un mode d'organisation. Et comme pour les processus précédents, l'individualisation ou la collectivisation d'une configuration peuvent servir à étudier d'autres institutions hors des ACCEM.

Si l'on revient au postulat initial (voir section 1.1.1 page 23), peut-on considérer que les ACCEM sont *toujours* prisonniers de la forme scolaire ? Sans l'infirmer ni l'affirmer, on avance plutôt que si les ACCEM sont effectivement « prisonniers de la forme scolaire » (Houssaye 1998), cela intervient principalement – voire uniquement – à un niveau particulier. Pour prévenir une éventuelle confusion, il s'agit de distinguer nettement l'institution de sa forme, comme le rappelle, régulièrement, G. Vincent (1994a, 2012a,b), en considérant qu'au sein même de l'institution scolaire, d'autres formes éducatives moins scolarisées ont pris place (G. Vincent 2008). En ce sens, des configurations scolaires peuvent être moins scolarisées – ou pédagogisées et collectivisées – que la configuration d'un ACCEM. En se tenant au niveau des contenus et du contexte, on a vu comment les ACCEM peuvent adopter une formalisation éducative qui se rapproche, plus ou moins, d'une configuration collectivisée et scolarisée. Néanmoins, l'existence de configurations individualisées et de modes d'organisation plus souples – des formes loisives –, montre que cet emprisonnement est à modérer à défaut d'une quantification fiable et récente.

Dès lors, si les ACCEM sont effectivement « prisonniers de la forme scolaire », c'est avant tout de la conception de l'éducation qu'elle établit et de la hiérarchie sociale qu'elle institue. Dans une « société *scolarisée*, incapable de penser l'éducation autrement que sur le modèle scolaire même dans les domaines étrangers au curriculum consacré des écoles » (Perrenoud 1984, p. 73), le monde de l'animation peut difficilement se soustraire – Perrenoud (1984, p. 74 sq.) en donne plusieurs exemples – à la « scolarisation du procès de socialisation » (Berthelot 1982, 1994). Autrement dit, le monde français de l'animation s'adosse principalement à la hiérarchisation scolarisée de la valeur des pratiques dites « éducatives ». Cette scolarisation de l'éducation affecte les pratiques et les configurations sociales mais aussi ce que l'on considère comme « éducatif ». De ce fait, elle entraîne des difficultés pour concevoir des formes éducatives non scolarisées, c'est-à-dire non adossées à cet étalon, qui s'appuieraient sur d'autres modalités, jugées hâtivement comme « informelles », et ne rejetteraient pas d'autres processus d'apprentissage non considérés comme « éducatifs ».

Brièvement, cette partie expose comment le loisir des enfants est rentabilisé en « *loisir éducatif* » par un processus de formalisation qui transmogrifie, aussi, les formes ludiques. L'étude de cette formalisation s'est étendue à travers ce qui « fait » de l'éducation.

Discerner les rhétoriques du « *loisir éducatif* »

Résumée dans l'expression de « *loisir éducatif* », il suffit de parcourir les présentations des organismes, la page du ministère en charge des ACCEM, les projets éducatifs ou les projets pédagogiques des organismes, les revues ou les publications des associations se revendiquant de l'éducation populaire pour remarquer la saturation éducationnelle du monde de l'animation. Pourtant l'ambition « éducative » semble se limiter à des effets d'annonce ou des déclarations d'intentions plus qu'à une preuve tangible. Pour n'en citer qu'un exemple, les conclusions de la note de synthèse de KINDELBERGER, LE FLOC'H et CLARISSE (2007) sont largement nuancées et prudentes quant à des effets des « activités de loisir » sur le développement des enfants et des jeunes. En ce sens, et selon l'analyse conduite des données récoltées, on peut établir un lien avec les relations entre « jeu » et « éducation » dont les supposés apprentissages relèvent moins de la preuve scientifique [63] que d'une rhétorique héritée du romantisme allemand et largement diffusée lors du XX^e^ siècle (BROUGÈRE 1995, 2005b, 2015a). Sans revenir sur ce mythe récurrent, on se demande dans quelle mesure peut-on étendre cette rhétorique éminemment prégnante dans les jouets (BROUGÈRE 2003a, chapitre 8) aux pratiques de loisirs des enfants ?

En quelque sorte, la performation de l'éducation au sein du loisir – des pratiques pédagogisées au sein d'une configuration collectivisée – laisse penser que le caractère éducatif d'un ACCEM est moins lié aux apprentissages effectifs qu'à l'adhésion à et l'adoption de cette « rhétorique de l'éducation » (BROUGÈRE 2013b). Dès que les jeux sont domestiqués et les vacances rentabilisées, il n'y a plus lieu de s'interroger. En ce sens, on peut considérer que le « *loisir éducatif* » – un « label » voire une « charte qualité » ou l'arsenal de « projets » du chapitre précédent – est avant tout constitué d'un ensemble de déclarations dont l'argumentation sert à étiqueter des pratiques comme « éducatives », de la même façon qu'un jouet complété des signes adéquats renvoyant au monde scolaire – chiffres, lettres… – démontre un affichage éducatif.

Le travestissement de l'incompatibilité

Ces discours ont des effets performatifs concrets afin que le loisir annoncé comme « éducatif » se conforme aux perspectives rentables qui sont recherchées. Sans aucunes difficultés d'adaptation, on peut rapprocher les analyses des usages du jeu à l'école maternelle et ceux dans les ACCEM de par une même configuration éducative non scolaire, ou « préscolaire » et « parascolaire ». À côté des « *jeux libres* » de la cour extérieure ou de quelques « *coins* », sont ainsi distingués des « *jeux dirigés* » par des animatrices ou des enseignant·e·s. Qu'ils soient pédagogisés ou ludifiés, ces pratiques nommées « jeux » sont encadrées en fonction des objectifs de l'« *activité* » ou de l'« *atelier* », parfois inscrites dans une « *thématique* » ou un « *parcours* ». Placés dans ce « *cadre* », n'importe quel contenu acquiert une valeur ou un attribut « éducatif ». Le foot se tourne vers un entraînement arbitré, le dessin se transforme en travail avec des « *consignes* », les cartes Pokémon évoluent grâce à l'adoption aux « *vraies règles* », les jeux vidéo deviennent sérieux (*serious game*) (BROUGÈRE 2012).

63. Notons, parmi d'autres, la démarche de P. K. SMITH (1995) qui revient sur ses premières croyances et démontre l'existence d'un *play ethos* (P. K. SMITH 1988) qui biaise de nombreux travaux voulant prouver l'effectivité du jeu dans le développement des enfants (T. SIMON et P. K. SMITH 1985 ; P. K. SMITH 1985 ; P. K. SMITH, T. SIMON et EMBERTON 1985 ; P. K. SMITH et WHITNEY 1987).

« Telle est la contradiction d'une pensée qui dans le même temps découvre la valeur éducative du jeu et le transforme pour qu'il apparaisse tel qu'il doit être. » (Brougère 2003a, p. 239,b) D'une part, il n'est pas concevable que les enfants ne jouent pas – vu qu'il contribue à l'éducation – mais, d'autre part, il n'est pas envisageable qu'ils ne fassent que jouer – vu qu'il faut les éduquer. Pareillement aux enseignantes à l'école maternelle [64], les animatrices se chargent de « *diriger* » – plus ou moins – les jeux pour que les pratiques ludiques enfantines concordent avec l'investissement éducatif déclaré du loisir. Plus ou moins marqué, les variations de cet investissement expliquent la grande variété des formes ludiques et leur subordination à une formalisation jugée éducative.

D'un autre côté, et le rapprochement tient toujours avec les jouets, les « *activités* » des animatrices comme les ACCEM à travers catalogues et programmes – ou les photos des séjours retransmis sur les blogs – doivent aussi endosser les « habits du *fun* » (Brougère 2013b, p. 88). Avec le travail d'intéressement et ses techniques de cadrage, les animatrices fabriquent – au sens goffmanien – des signes loisifs (sportification, « *thème* », déguisements, « *sensi* » ou « *fabulation* » …) (voir section 3.3 page 99) qui tentent de faire advenir le *fun* malgré des possibilités d'action d'ores et déjà restreintes par une mise en forme éducative. En quelque sorte, à la contradiction du jeu précédente, on peut y ajouter la contradiction du « *loisir éducatif* » qui doit renforcer une rhétorique du *fun* pour tempérer ou modérer les signes éducatifs et réaffirmer un plaisir et un divertissement possible ; même s'il doit être « éducatif ». En résulte une hybridation complexe due aux deux processus – pédagogisation et ludification – largement décrits dans la deuxième partie qui se mêlent dans les usages des animatrices. Mais la question des apprentissages est subsidiaire.

À l'aune de ces rhétoriques, on peut revisiter la troisième partie et considérer qu'elles ne s'appliquent pas qu'aux seuls contenus (jouets, jeux, « *activités* » …) et à la structuration de leurs usages mais aussi au contexte et à sa formalisation. La variété des formes de l'animation montre comment ces rhétoriques de l'éducation et du *fun* structurent et ordonnent le mode d'organisation d'un ACCEM ainsi que les justifications utilisées pour défendre la formalisation des configurations établies. D'une part, les configurations loisives défendent une « déflation éducative » (Houssaye 1998, p. 106, 2002a, 2010b) contre la représentation hégémonique de l'éducation – la forme scolaire – et s'appuient largement sur le loisir pour prôner « la primauté des jeux libres dans les centres de vacances et de loisirs » (Houssaye 2005a, p. 110) – figure du « libre jeu » que l'on peut retrouver dans le monde des ludothèques – et développer une individualisation du mode d'organisation. D'autre part, les configurations éducatives revendiquent une complémentarité et une continuité avec la forme sociale dominante qui incarne l'éducation pour édifier et orchestrer une collectivisation du mode d'organisation. Toutefois, la maniement d'une rhétorique principale doit nécessairement composer avec une rhétorique secondaire. À moins d'être renvoyée à la déviance de la garderie et son oisiveté immorale, la forme loisive se doit de donner tout de même quelques gages « éducatifs » – autour de la « socialisation » notamment – tandis que la forme éducative (de l'animation) est tenue à quelques concessions « loisives » au risque de se confondre avec l'institution scolaire.

64. Par exemple, l'extrait suivant ressemble à s'y méprendre la configuration du « modèle colonial » : « Mais ce qui rend le jeu à l'évidence marginal, c'est […] l'absence de centration sur l'enfant : les activités ne se font pas à l'initiative de l'enfant mais selon celle de l'adulte. Sa maîtrise est totale et revendiquée comme condition d'un apprentissage qui présuppose une structuration. Les groupes sont organisés par les enseignantes, les possibilités de choix limitées (avec l'idée que tous les enfants doivent sur un temps donné faire toutes les activités) ; une consigne verbale vient définir l'activité avant que celle-ci ne soit mise en œuvre » (Brougère 2005b, p. 86).

Mais, encore une fois, la question des apprentissages effectifs reste subsidiaire.

L'omission paradoxale des apprentissages

Qu'en est-il des résultats recherchés et des apprentissages revendiqués ? Jusqu'à présent, les éléments précédents avèrent que la fabrication d'une situation reconnue comme éducative n'est ni dépendante ni directement liée aux éventuels apprentissages que les personnes coprésentes engagées pourraient effectuer. Comme l'évoque Brougère (2016a, p. 56), « enseignement ou faire apprendre et apprentissage ne sont pas liés. » On retombe sur un paradoxe rarement traité, tapi dans l'ombre de la rhétorique et, on peut le comprendre, qui est rarement mis en avant, au risque de produire une « critique de l'école » (Brougère 2016a, p. 56), principale institution éducative.

« Le paradoxe de l'éducation est bien là. Une situation éducative peut ne produire aucun effet éducatif et une situation "ordinaire" peut avoir des effets éducatifs. » (Brougère 2002a, p. 13 ; voir aussi Brougère 2005b ; Brougère et Bézille 2007) Ou pour le dire autrement, des apprentissages se réalisent en dehors des situations pensées, conçues ou reconnues comme « éducatives » – de par leur mise en forme – tandis que d'autres situations « difformes » – pour éviter le qualificatif imprécis et inadéquat d'« informelles » – peuvent être porteuses ou s'accompagner d'apprentissages dits incidents ou fortuits. D'évidence, ce paradoxe implique d'importantes questions pour toute institution dite « éducative » qui pourrait alors s'interroger sur sa spécificité, l'effectivité des apprentissages visés et leur appropriation par les « éduqué·e·s » (*curriculum* réel [65]) et sur des apprentissages réalisés qui ne sont pourtant pas recherchés par l'institution (*curriculum* caché) voire dévalorisés socialement (Giroux et Purpel 1983).

Parmi les rares travaux qui abordent les apprentissages au sein de accem, les contributions de Busy (2007, 2010) recèlent plusieurs ambiguïtés. Il souligne ainsi les « apports éducatifs » de ces structures qui, selon lui, « transmettent des apprentissages multiples et diversifiés et permettent l'acquisition de connaissances complémentaires à celles de l'école, qui s'échelonnent de l'éducation formelle à l'éducation informelle ». Passant en revue les objectifs déclarés – plus ou moins grandiloquents – des projets pédagogiques, on peut partager le caractère « vaste et flou » du « champ des apprentissages » (Busy 2010, p. 72) visé avant de présenter des exemples « d'apprentissages formels, scolaires » à travers une « activité [qui] sert de support à des apprentissages ciblés mais extérieurs à elle-même » et des « apprentissages informels » qui, prenant place dans des situations similaires, diffèreraient par ce qu'ils « ne sont pas prévus, [ou] ne sont même pas désirés » (Busy 2010, p. 76).

D'une part, quel est le sens de qualifier et de différencier un apprentissage – quel qu'il soit – de « (non) formel » ou d'« informel » ? Selon la formalisation de la situation dont il est issu, en quoi cela modifie-t-il l'essence, la nature voire la « saveur » de cet apprentissage ? D'autre part, à quoi tient l'apprentissage s'il peut advenir quelle que soit la formalisation (éducative) de la situation ? Sont listées des pratiques sociales, notamment liées à la vie quotidienne, mais peut-on réellement vérifier ou attester que celles-ci ont été découvertes, acquises ou seulement développées durant le séjour ? Par ailleurs, des vacances avec d'autres personnes, sans les effets d'annonce, ne seraient-elles pas aussi l'occasion de vivre des pratiques semblables ? On peut aussi penser le cas des enfants qui sont déjà partis de nombreuses fois en séjour ou en centre de loisirs. Et qu'en est-il de celles ou ceux qui pratiquent la même « *activité* » durant le reste

65. À ce propos, il serait intéressant de développer une « sociologie du curriculum » (Forquin 2008) des catalogues et des contenus dispensés par des al ou des sv.

de l'année dans un club spécialisé ? On l'a compris, et on pourrait démultiplier les exemples, mais la seule spécificité propre aux ACCEM est leur formalisation socialement reconnue comme éducative, alors même que les modalités, ou la configuration des expériences proposées, peuvent être rencontrées dans d'autres situations qui ne sont pas conçues et déclarées comme telles.

Ces questions sont rarement évoquées et encore moins traitées ou affichées par les tenants du « *loisir éducatif* ». Si on n'a pas la prétention d'y répondre, il s'agit plutôt de pointer que le monde français de l'animation ne peut échapper à ce même paradoxe (de l'éducation) dès lors qu'il tient à faire de l'éducation. Qui plus est, ce paradoxe se réactualise dans la mesure où les organismes et les associations d'éducation populaire comme les équipes d'animation interviennent dans le temps social du loisir auquel elles ambitionnent d'y ajouter une dimension éducative ; quand bien même cette dimension ne relèverait que d'une rhétorique et qu'elles ne peuvent pas en démontrer les effets annoncés. Ce corollaire tient en une question : est-ce encore un loisir ? De la même façon que la pédagogisation – plus ou moins poussée – altère les critères spécifiques de la forme ludique, il en va de même pour la collectivisation du contexte qui lui assure un caractère (socialement reconnu comme) éducatif qui affecte dans le même temps les caractéristiques de la forme du loisir. De par l'incompatibilité de ces deux formes sociales, « faire de l'éducation » risque de « défaire » le loisir au fur et à mesure de la formalisation des situations.

À réduire le loisir et à trop « faire de l'éducation », les enfants – ou les jeunes – peuvent se conformer silencieusement, négocier, interroger l'obligation comme contester voire refuser les contenus proposés jusqu'à perturber la configuration collectivisée établie, au nom du loisir. Sans compter qu'à défaut d'un public qui n'est plus « *captif* » et peut se détourner de ces formes de loisir, notamment les jeunes (voir section 9.3.1 page 329), comment faire œuvre éducative sans les personnes concernées ? Inversement, il n'est pas possible de trop « faire loisif » car il devient difficile d'obtenir la reconnaissance éducative espérée sans risquer une contamination par les stigmates de l'oisiveté et de la consommation. En résumé, adopter une configuration reconnue comme éducative ne garantit nullement la réalisation des apprentissages annoncés et, de plus, cela risque d'empêcher la concrétisation du loisir recherché.

Placées et tiraillées entre deux injonctions contradictoires, les animatrices se confrontent, parfois quotidiennement, à une épreuve constitutive de leur métier que le « modèle colonial » ne peut résoudre que partiellement en alternant des séquences loisives *ou* éducatives.

Une contre-productivité à interroger

En quittant momentanément un scolarocentrisme, ces dilemmes prennent une énième dimension paradoxale. Si l'on considère que l'apprentissage n'est pas à définir, de façon générale, comme le résultat d'un dispositif éducatif (d'une forme éducative) mais comme une dimension de l'activité humaine (BROUGÈRE 2016a, p. 55), alors la formalisation éducative du loisir – ou la pédagogisation du jeu – révèle un dernier paradoxe que l'on raccroche à une notion illichienne : la « contre-productivité » (ILLICH 1975a). Elle réfère au basculement des institutions disposant d'un monopole vers des conséquences contraires à leurs buts et, pour ne citer que deux exemples les plus célèbres, « la médecine engendre l'incapacité et la maladie, le système des transports rapide » génère ralentissement et immobilisme (ILLICH 1971a, 1975b). Et qu'en est-il de l'institution scolaire ? Son pamphlet contre la scolarisation de la société est bien connu (ILLICH 1971b), mais il est moins commun d'en trouver une critique semblable

dans un article méconnu de Becker (1972) : « L'école, un lieu médiocre pour apprendre quoi que ce soit ». À une époque où les critiques de l'institution scolaire étaient monnaie courante, Becker (1972, p. 86) estime dans son article conclusif [66] que :

> les écoles n'atteignent pas les résultats qu'elles s'étaient fixés. Les élèves n'apprennent pas ce que l'école se propose de leur enseigner. Les collèges ne rendent pas les étudiants plus libéraux et plus humains… ni n'ont un grand effet sur le développement intellectuel et l'apprentissage des étudiants … La formation en médecine a peu d'effet sur la qualité de la médecine qu'un médecin pratique… Les acteurs considérés comme des experts sont rarement allés à l'école d'art dramatique… Le spectacle de l'enseignement élémentaire et secondaire donne foi à l'hypothèse ironique de Herndon que personne n'apprend rien à l'école, mais les enfants de la classe moyenne apprennent assez ailleurs pour faire croire que l'école est efficace…

Passés la provocation du titre et le ton désabusé de l'article, il développe une analyse que l'on pourrait transposer au cas des ACCEM du fait de leurs configurations éducatives hybrides en s'inscrivant dans une perspective singulière de l'apprentissage [67]. Derrière le mythe crée par l'institution, il analyse les « raisons structurelles des échecs » des institutions dites éducatives en comparant deux situations idéal-typique d'apprentissage : dans les écoles et « sur le terrain » (*on-the-job training*). Si cette dernière n'est pas exempte de contraintes liées aux conditions de travail, elle repose sur l'accessibilité et la « participation aux activités » caractéristiques de la pratique sociale considérée. À l'inverse, il note la contre-productivité d'une configuration décontextualisée – et collective – qui, par la séparation induite des pratiques sociales de référence, rend difficile leur apprentissage.

Sans surprise, on retombe ici sur un dilemme classique de toute démarche éducative mis en évidence par M. Fabre (2005) dans un chapitre remarquable où il analyse les « jeux mimétiques de la forme et du sens ». D'un côté, les situations formellement conçues comme « éducatives » sont toujours à la quête du sens pour ressouder la séparation induite par la formalisation d'une situation maîtrisée qui ne peut que simuler des pratiques sociales [68]. « L'éducation formelle se détourne bien de la vie, mais, d'un autre côté, elle n'a de cesse de vouloir imiter la vie » (M. Fabre 2005, p. 212). D'un autre côté, les situations non conçues comme éducatives regorgent de sens pour leurs participant·e·s, qui sont immergés dans le

66. On peut d'ailleurs lire leurs articles dans le numéro dirigé par Geer (1972b) présentant plusieurs études, réalisées avec ou par des étudiant·e·s„ sur le cas de barbiers, de bouchers, la vente en porte à porte, du travail en usine… (Geer 1972a).

67. Cette perspective dite « située » de l'apprentissage (Brougère 2009, 2011a) s'est largement développée à la suite des critiques d'une perspective uniquement cognitive et individualisée de l'apprentissage pour démontrer la valeur d'une approche contextuelle et sociale des processus cognitifs impliqués (Lave 1988, 1996 ; Lave et Wenger 1991). En se décentrant d'une vision scolarocentrée et occidentale de l'éducation et des apprentissages, de nombreux cas étudiés – les tailleurs au Liberia (Lave 2009), des jeunes filles scoutes vendeuses de cookies (Rogoff 1995 ; Rogoff, Baker-Sennett et al. 1995), des sage-femmes Maya (Jordan 1989) – montrent qu'« il n'y a pas d'"apprentissage" *sui generis*, mais seulement une participation changeante dans les contextes culturels de la vie quotidienne. Ou pour le dire autrement, la participation à la vie de tous les jours peut être considérée comme un processus visant à modifier la compréhension dans la pratique, c'est-à-dire l'apprentissage. » (Lave 1993, p. 5-6). Plus récemment, on peut aussi se reporter au modèle « weird » développé par Lancy (2016).

68. Pour un autre exemple, on peut se référer aux postulats de Astolfi (2008, p. 288-229) pour qui « [r]etrouver la saveur des savoirs nécessite une rupture avec ce que Guy Vincent a nommé la "forme scolaire" laquelle définit davantage des contenus d'enseignements que de véritables savoirs. » (voir aussi Astolfi 2005, 2010).

cours des pratiques et s'imprègnent incidemment des savoirs nécessaires à leur réalisation sans ce que ce soit conscientisé ou explicitable [69]. Se pose alors la question complexe de la transmission de ce sens de la pratique, de ces « savoirs qui ne s'enseignent pas » avec la « quête d'une forme même si cette forme s'avère très floue » (M. Fabre 2005, p. 215).

À bien des égards, cette dialectique entre la forme et le sens traverse aussi les pratiques ludiques où l'engagement des enfants est un enjeu central. Dans les situations scolarisées, le jeu a été conçu comme une « ruse pédagogique » permettant d'assurer un intérêt – à défaut de sens – par la ludification des contenus dispensés. Dans les situations insuffisamment éducatives, il s'agit de pédagogiser les pratiques ludiques pour leur donner une forme convenable et tenter d'en maîtriser les résultats extérieurs au seul fait de jouer. Que se passe-t-il si on applique cette analyse au loisir des enfants ? La pédagogisation des contenus et la collectivisation du contexte ne font pas que transformer radicalement une situation de loisir. Cette formalisation éducative en occulte les spécificités usuelles dont l'aspect mimétique, les sociabilités électives, les fonctions « déroutinisante » et « décontrôlante » et d'autres rapports à l'espace et au temps (voir section 6.2.3 page 207). Cette formalisation offre de nombreuses possibilités d'action et donc d'engagements potentiels qui supposent plusieurs modalités de participation à une situation, c'est-à-dire des potentialités d'apprentissage même si on ne sait pas toujours lesquels.

À travers les « *activités* » de découverte collective qui visent des apprentissages précis qu'elles ne sont pas assurées de provoquer, la domestication du jeu et la rentabilisation des vacances limitent en retour d'autres apprentissages – fortuits ou incidents parfois volontaires – en remplaçant et en contraignant la participation des enfants à leurs pratiques ordinaires. Orienter les expériences, diriger vers des apprentissages précis, fixer des objectifs, ordonner des séquences d'action, focaliser l'attention, évaluer des tâches… sont autant d'occasions de réduire les modalités de participation et les possibilités d'action d'une situation et, par conséquent, les engagements accessibles aux participant·e·s. De même, la sélection et la restriction des ressources accessibles et disponibles diminuent les *affordances* des situations rencontrées. À cette dimension écologique contrainte, on peut ajouter deux incertitudes supplémentaires : d'une part, il n'est pas assuré que les apprentissages visés soient concrétisés – par une personne, le groupe ou tous les enfants – et d'autre part, les restrictions imposées – ou la concentration sur des apprentissages – risquent d'empêcher et de priver la réalisation d'autres apprentissages incidents éventuels. C'est en ce sens que l'on peut parler de contre-productivité.

Dit autrement, la formalisation éducative du jeu ou du loisir en limite leur « potentiel éducatif » (Brougère 2005b, p. 157) ou réduit l'« espace potentiel d'apprentissage » (Roucous 2007b, p. 71) sans pour autant garantir les effets affichés et annoncés. Si les données collectées ne peuvent discuter ces assertions, elles sont un prolongement, parmi d'autres de l'étude des relations entre loisir et éducation.

Prolongements possibles

Reconnue et inévitablement admise, cette enquête n'a pu que partiellement prévenir « l'étanchéité des institutions » de l'enfance examinée par Mollo-Bouvier (1991b, p. 301,a) qui contribue à « ignorer ce qui se passe ailleurs » et « à un découpage artificiel de la vie

69. On peut citer plusieurs exemples dont la conchyliculture étudiée par Delbos et Jorion (1984), la transhumance des bergers (Moneyron 2005) ou encore la formation des griots (Toulou 2005) voire l'apprentissage de la langue maternelle (Brougère 2017).

des enfants ». La convocation d'autres cas au sein du loisir et d'autres mondes sociaux a pu tempérer cette tendance en théorisant des processus qui affectent les pratiques et les expériences des enfants qui, de fait, « chemine[nt] d'une institution à une autre » (Mollo-Bouvier 1991b, p. 301). Signe de l'institutionnalisation de l'enfance, c'est aussi un travers voire un biais qu'il conviendrait de dépasser alors que, comme l'avancent Roucous et Adam (2011, p. 5) à propos du loisir, quand « des études existent, elles portent presque exclusivement sur ce qui peut être considéré comme les précurseurs des structures de loisirs enfantines, à savoir les [accem] et non sur l'ensemble des pratiques ».

En ce sens, une des principales orientations de futures recherches serait de sortir des frontières d'organisations formelles. Le parc adjacent à Tulipe (voir section 5.5.3 page 182), la fête du village à Lantana (jour 7, 23h15) comme les jeunes vacanciers croisés à Gardenia (jour 8, 10h44), invitent à suivre et relier cet « ensemble de pratiques » pour mieux comprendre le loisir des enfants et, probablement, les pratiques enfantines et leurs sociabilités dans et hors des institutions (Corsaro 2009 ; Evaldsson 2009 ; Frønes 2009), les relations générationnelles (Alanen 2009 ; Alanen et Mayall 2001 ; Mayall 2009) et l'enfance en tant que classe d'âge structurelle (Qvortrup 2009 ; Zeiher 2009). Que se passe-t-il au sein des fratries, dans les familles ? Comment jouent-ils ? Comment se déroule le loisir quand les enfants sont entre eux, avec leurs (grands-)parents ? Les formes ludiques évoluent-elles encore ? De la même façon, on pourrait interroger les pratiques dans l'espace public, plus ou moins collectives, dans les aires de jeux (Gayet 2005), les pratiques numériques notamment sur internet (Berry 2009, 2012) voire d'autres pratiques instituées (clubs, ateliers…) plus ou moins spécialisées[70] hors du cadre des accem.

Par ailleurs, et comme souvent avec les pratiques de consommation, un flou ou un voile pudique recouvre les activités électives familiales ou enfantines (Karsten, Kamphuis et Remeijnse 2015), dans les centres commerciaux (Desse 2002) ou encore dans les aires de jeux surveillées à leur proximité, seulement étudiées par McKendrick, Bradford et Fielder (1999, 2000, 2004) au Royaume-Uni. À côté des accem, d'autres services et plusieurs modalités coexistent qu'il serait important d'investiguer plus en profondeur en intégrant la dimension économique des pratiques de loisir d'autant plus qu'elles peuvent intégrer l'éducation comme une logique de captation (*edutainment*). Ainsi, la franchise *KidZania* s'est largement développée sur ce credo et les quelques travaux publiés récemment invitent à explorer un jeu « néolibéralisé » (Castorena et Prado 2013 ; Corbillé 2018 ; Magalhães 2018 ; Süllü 2018 ; Tagg et Wang 2016).

La deuxième limite porte sur la différenciation sociale des processus mis à jour et comment ceux-ci se nuancent, se renforcent ou s'amenuisent selon les propriétés sociales des personnes engagées. Cette relative[71] homogénéisation des groupes sociaux dans la thèse était volontaire afin de neutraliser un ensemble de variables qui pourront être analysées par la suite. Comme d'autres métiers du *care* et relationnels, l'animation s'est largement féminisée au cours de sa professionnalisation (Bacou 2004, 2006, 2010a) et il serait important d'approfondir l'analyse des relations au sein des équipes d'animation, avec les filles et les garçons accueilli·e·s ainsi qu'entre les enfants en suivant les travaux de Ferreira (2012, 2014). De la même façon,

70. À l'image des jeux sérieux, Stebbins et Elkington (2014) ont développé la notion de *serious leisure* (Stebbins 1982, 2001) qui mériterait d'être approfondie pour mieux en saisir les articulations qu'il propose avec le jeu (Stebbins 2015) et l'éducation (Stebbins 1999).

71. Lors de l'analyse des données, leur codage et leur tri prennent en compte ces dimensions et facilitent les analyses ultérieures prévues.

il s'agirait de prendre en compte la dimension intergénérationnelle – et la juvénilité des animatrices (Camus 2012c) – ou intragénérationnelle entre les enfants (P. Garnier 2006), la dimension classiste et racisée des rapports sociaux voire la question du handicap grâce au travail de Blin (2013, 2016).

Des « revisites » à programmer

Un première voie de prolongement serait de réaliser des « revisites périodiques », à la façon de Burawoy (2003b), des terrains explorés tant pour « rendre des comptes » aux sujets enquêtés que pour « enquêter au long cours », et appréhender des « forces externes » à d'autres échelles (Burawoy 2010). Cette enquête n'est qu'une étape adossée à des données circonscrites et les processus sociaux théorisés peuvent encore être affinés, adaptés voire étendus à d'autres cas. Parmi eux, les mêmes terrains peuvent être explorés quelques années plus tard afin de saisir, notamment, le poids d'influences historiques et sociales et les éventuelles évolutions des pratiques.

Les observations effectuées à Messal sont-elles encore actuelles ? Que vont devenir les pédagogies de la décision ou la « pédagogie de la liberté » ? Le « modèle colonial » va-t-il perdurer, avec des variations minimes ? Selon l'innovation promue par le ministère de tutelle et les « colos nouvelles générations », de nouvelles formes ludiques ou d'autres configurations vont-elles apparaître ? Si je doute avoir la possibilité de revisiter un terrain à 30 ans d'écart comme Burawoy (1979, 2015) suite à l'enquête de Roy (2006) – vu l'éphémérité des séjours ou l'important *turn over* au sein du monde de l'animation –, il reste possible *a minima* de revisiter les données collectées comme le suggère Hammersley (2010, 2016) et, notamment, les catégories qui ont été peu ou pas étudiées au cours de la thèse.

Par ailleurs, des compte-rendus à plusieurs équipes (de direction pour la plupart) ont été produits mais il reste un travail conséquent pour d'autres sites. En plus d'être un moyen de garder une possibilité de « revisite périodique », c'est aussi l'occasion d'une « revisite de confirmation » (Burawoy 2010, p. 345) qui vise à mettre à l'épreuve les théorisations élaborées et, peut-être, ouvrir de nouvelles perspectives. Par contre, il ne s'agit pas d'une illusoire croyance en un changement ou des améliorations. Les relations entre ethnographes et les sujets enquêtés, ou les commanditaires, sont complexes, et notamment dans le monde de l'éducation comme le montre Becker (1983, 2016a), alors que sont mis à jour, analysés et expliqués, des ratés et des dysfonctionnements, les contractions des rhétoriques, et quelque fois, le « sale boulot » se voit exposé au lieu de la vitrine du « vrai boulot ». En bref, « le regard ethnographique sur ces activités a des conséquences démystificatrices » (Payet 1995, p. 190) et il n'aide pas toujours à l'appropriation des travaux scientifiques (voir Dubet 2002 ; Rayou 2002). Aussi complexes soient-elles à manipuler avec précautions, ces difficultés encouragent à travailler sur les perspectives d'une « ethnographie coopérative » esquissée par Joseph (2005, 2007b, 2015).

Des ouvertures internationales

Après la centration sur la France, et quelques observations ponctuelles à l'étranger, il est évident qu'une voie d'extension possible serait d'étendre l'aire géographique étudié même si un ensemble de publications laissent comprendre des phénomènes proches. À partir des quelques travaux déjà cités et de quelques autres, on peut déjà réaliser une tournée européenne :

— En Italie, Satta (2011a, 2015) interroge la « sorte de jeu » promu par des « institutions pour jouer » et le rôle ambivalent tenu par les professionnelles.
— En Suède, Haglund (2015), Haglund et S. Anderson (2009) et Haglund et Klerfelt (2013) et (Elvstrand et Lago 2018 ; Elvstrand et Närvänen 2016) à propos de la participation, discutent de l'emphase éducative sur les pratiques de loisir des enfants et les tensions entre « jeu libre » et « activités thématiques », notamment pour les professionnelles.
— En Finlande, Forsberg et Strandell (2007) ont étudié la rédéfinition du fait de rester chez soi pour les enfants à mesure que des services péri- ou parascolaires se sont développés ces dernières années.
— En Norvège, l'étude de cas de Skår et Krogh (2009) montre un processus similaire d'institutionnalisation des pratiques enfantines.
— Au Portugal, l'article de Araújo (2012) analyse la création d'un dispositif – « l'École à Temps Plein » – et appréhende cette même institutionnalisation du « temps libre des enfants » en vue d'une meilleure réussite scolaire.
— En Angleterre, et en plus des travaux déjà cités de F. Smith et Barker (2000), Holloway et Pimlott-Wilson (2014) synthétisent les évolutions récentes des formes d'encadrement des enfants et le développement des activités périscolaires.
— Développement et institutionnalisation qu'ont déjà pu établir les travaux de Zeiher (2001, 2003) en Allemagne.

Cet ensemble de cas qui nécessiteraient des approfondissements laissent entendre qu'un même processus opère dans d'autres contextes nationaux. Cela dit, si ce processus d'institutionnalisation de l'enfance – et de la domestication du jeu – semble partagé par plusieurs pays occidentaux, tous ne sont pas marqués par le même scolarocentrisme, remarquable en France, sans compter les variations des formes éducatives. Pour n'en donner que deux exemples, on peut d'ores et déjà s'appuyer sur les comparaisons internationales de Alami Benabdeljalil (2012) ou de Gram (2003, chapitre 4) qui, en particulier, a étudié l'organisation du loisir des enfants parmi plusieurs familles des Pays-Bas, en France et en Allemagne, leurs pratiques et leurs souhaits à travers un questionnaire et des entretiens. À l'issue de sa comparaison de pratiques de loisirs qui semblent, somme toute, « similaires » (Gram 2003, p. 128), elle souligne l'importance accordée à la notion d'encadrement en France tandis que, dans une autre mesure, aux Pays-Bas et en Allemagne, la notion d'autonomie est valorisée. En ce sens, il existe des différences entre les traditions historiques et culturelles à explorer et d'autres conceptions de ce qui « fait de l'éducation » ou le loisir pour les enfants et les jeunes comme d'autres pratiques professionnelles.

Si l'animation ou des professions apparentées – *youthwork*, éducation sociale… – se sont développées dans de nombreux pays (Gillet 2004a,b, 2005), il serait intéressant de considérer les pratiques animatives et leurs dispositifs institutionnels pour approfondir ces éléments en intégrant cette dimension culturelle. Spécifiquement en relation au jeu et issu des terrains d'aventure, le mouvement du *playwork*[72] (Brown 2003 ; Brown et Taylor 2008 ; B. Hughes

72. À l'occasion d'une autre enquête collective (Brougère, Roucous et al. 2016) dans le cadre d'un projet européen, j'ai eu l'occasion de participer à l'analyse d'un dispositif importé d'Angleterre et implanté au sein de structures franciliennes qui invite à poursuivre les recherches dans cette voie (Besse-Patin, Brougère et Roucous 2017 ; Roucous, Besse-Patin et Claude 2017). D'autant plus qu'il existe des publications récentes de recherches associées à ce mouvement et un réseau de chercheur·e·s (P. King et Newstead 2017 ; Russell, Lester et H. Smith 2017).

2001) offre des possibilités pertinentes pour appréhender d'autres pratiques professionnelles en relation avec les pratiques ludiques enfantines. À côté des pratiques des ludothécaires voire au « facilitateur du loisir des enfants » qu'imaginent Roucous et Adam (2011, p. 119) en s'éloignant de perspectives éducatives [73], il y a matière à des comparaisons fructueuses pour développer la théorisation du côtoiement.

Entre les revisites et les ouvertures possibles, il existe ainsi de multiples perspectives d'élargissement des études de cas réalisées – c'est-à-dire de nouveaux cas négatifs à rechercher – afin d'affiner la compréhension d'objets, aussi triviaux soient-ils, et de processus sociaux complexes.

73. On pourrait approfondir les pratiques des « éducateurs informels » (Jeffs et M. K. Smith 2005), métier atypique pas ou peu connu en France (voir Brody et Brougère 2010, p. 125 ; voir aussi Brougère 2016a, p. 61).

Bibliographie

Adler, Patricia A. et Peter Adler (1978). « Tinydopers: A Case Study Of Deviant Socialization ». *Symbolic Interaction* vol. 1 nº 2, p. 90-105.

— (1987). *Membership Roles in Field Research*. 6. London : SAGE. 100 p.

— (1994). « Social Reproduction and the Corporate Other: The Institutionalization of Afterschool Activities ». *Sociological Quarterly* vol. 35 nº 2, p. 309-328.

Adler, Patricia A., Peter Adler et Andrea Fontana (1987). « Everyday Life Sociology ». *Annual Review of Sociology* vol. 13 p. 217-235.

Ahmed, Manzoor (1983). « Critical Educational Issues and Non-Formal Education ». *Perspectives* vol. 13 nº 1, p. 33-43.

Aït-Ali, Cédric (2016). « Le PEdT, un tiers espace éducatif ». In : *Jeunesses sans parole, jeunesses en parole*. Sous la dir. de Marie-Madeleine Gurnade et Cédric Aït-Ali. Paris : L'Harmattan, p. 183-193.

Alami Benabdeljalil, Sophie (2012). *La place du jeu dans les pratiques de loisirs des enfants. Sociographie des activités récréatives des enfants âgés de 8 à 14 ans réalisée à partir d'une enquête interculturelle conduite dans six pays*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris 5. 401 p.

Alanen, Leena (1988). « Rethinking Childhood ». *Acta Sociologica* vol. 31 nº 1, p. 53-67.

— (2009). « Generational Order ». In : *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Sous la dir. de Jens Qvortrup, William Andy Corsaro et Michael-Sebastian Honig. New York : Palgrave Macmillan, p. 159-174.

Alanen, Leena et Berry Mayall, éd. (2001). *Conceptualizing Child-adult Relations*. London : Routledge. 157 p.

Albouy, Catherine, Hélène Cantin et Guy Coquet (1974). *Enfants libres d'Évolène*. Lausanne : J.-L. de Rougemont. 298 p.

Alcalá, Lucía, Barbara Rogoff, Rebeca Mejía-Arauz, Andrew D. Coppens et Amy L. Dexter (2014). « Children's Initiative in Contributions to Family Work in Indigenous-Heritage and Cosmopolitan Communities in Mexico ». *Human Development* vol. 57 nº 2-3, p. 96-115.

Alderson, Priscilla (1995). *Listening to Children: Children, Social Research and Ethics*. London : Barnardos. 118 p.

— (2008). « Children as Researchers : Participation Rights and Research Methods ». In : *Research with Children : Perspectives and Practices*. Sous la dir. de Pia Christensen et Allison James. 2e éd. New York : Routledge, p. 276-290.

Alderson, Priscilla et Virginia Morrow (2011). *The Ethics of Research with Children and Young People : a Practical Handbook*. London. Los Angeles : SAGE. 161 p.

Alexander, Stephanie A., Katherine L. Frohlich et Caroline Fusco (2014a). « 'Active Play May Be Lots of Fun, but It's Certainly Not Frivolous': The Emergence of Active Play as a Health Practice in Canadian Public Health ». *Sociology of Health & Illness* vol. 36 nº 8, p. 1188-1204.

— (2014b). « Playing for Health? Revisiting Health Promotion to Examine the Emerging Public Health Position on Children's Play ». *Health Promotion International* vol. 29 nº 1, p. 155-164.

— (2014c). « Problematizing "Play-for-Health" Discourses Through Children's Photo-Elicited Narratives ». *Qualitative Health Research* vol. 24 nº 10, p. 1329-1341.

— (2018). *Play, Physical Activity and Public Health: The Reframing of Children's Leisure Lives*. New York : Routledge. 154 p.

Alexander, Stephanie A., Caroline Fusco et Katherine L. Frohlich (2015). « 'You Have to Do 60 Minutes of Physical Activity Per Day … I Saw It on Tv': Children's Constructions of Play in the Context of Canadian Public Health Discourse of Playing for Health ». *Sociology of Health & Illness* vol. 37 nº 2, p. 227-240.

Allen of Hurtwood, Marjory Gill (1968). *Planning for Play*. London : Thames and Hudson. 144 p.

Alluin, François et Sylvaine Jego (2013). *L'évaluation de l'expérimentation du livret de compétences*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, p. 114.

Almon, Joan, éd. (2017). *Playing It Up—With Loose Parts, Playpods, and Adventure Playgrounds*. College Park : Alliance for Childhood. 161 p.

Altet, Marguerite (1993). « Préparation et planification ». In : *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 77-88.

— (1994). « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? » *Revue française de pédagogie* nº 107, p. 123-139.

— (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ». *Revue française de pédagogie* nº 138, p. 85-93.

— (2003). « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation ». *Les dossiers des sciences de l'éducation* nº 10, p. 31-43.

American, Sadie (1898a). « The Movement for Small Playgrounds ». *American Journal of Sociology* vol. 4 nº 2, p. 159-170.

— (1898b). « The Movement for Vacation Schools ». *American Journal of Sociology* vol. 4 nº 3, p. 309-325.

Amourous, Charles et Alain Blanc, éd. (2001). *Erving Goffman et les institutions totales*. Avec la coll. de Gisèle Peuchlestrade. Paris : L'Harmattan. 314 p.

Amsellem-Mainguy, Yaëlle et Aurélia Mardon (2011). *Partir en vacances entre jeunes : l'expérience des colos*. Rapport d'étude. Paris : INJEP, p. 117.

— (2014). « Se rencontrer, être en groupe et avoir du temps pour soi : socialisations adolescentes en colonie de vacances ». *Informations sociales* nº 181, p. 34-41.

Anderson-Levitt, Kathryn M. (2003). « A World Culture of Schooling? » In : *Local Meanings, Global Schooling*. Sous la dir. de Kathryn M. Anderson-Levitt. New York : Palgrave Macmillan, p. 1-26.

— (2011). « Anthropologies and Ethnographies of Education Worldwide ». In : *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. Sous la dir. de Kathryn M. Anderson-Levitt. London : Berghahn Books, p. 1-28.

Anderson, Antoine (2014). « Vers une éducation partagée. Du projet éducatif local (PEL) au projet éducatif territorial (PEDT) ». *Administration & Éducation* n° 142, p. 101-108.

Andréo, Christophe (2005). *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 221 p.

Anzieu, Didier et Jacques-Yves Martin (1997). *La dynamique des groupes restreints*. 11e éd. Paris : Presses Universitaires de France. 397 p.

Araújo, Maria José (2012). « Activités de temps libre dans les institutions en charge de l'enfance. Une étude au Portugal ». *Les dossiers des sciences de l'éducation* n° 28, p. 27-42.

Arborio, Anne-Marie (1995). « Quand le « sale boulot » fait le métier : les aides-soignantes dans le monde professionnalisé de l'hôpital ». *Sciences sociales et santé* n° 13, p. 93-126.

— (2001). *Un personnel invisible. Les aides-soignantes à l'hôpital*. Paris : Anthropos Economica. 334 p.

Arborio, Anne-Marie, Yves Cohen, Pierre Fournier, Nicolas Hatzfeld, Cédric Lomba et Séverin Muller, éd. (2007). *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*. Paris : La Découverte. 351 p.

Arborio, Anne-Marie et Pierre Fournier (2010). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin. 127 p.

Ardoino, Jacques (1983). « Polysémie de l'implication ». *Pour* n° 88, p. 19-22.

— (1984). « Pédagogie du projet ou projet éducatif ». *Pour* n° 94, p. 5-13.

— (1987). « Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet ». *Pour* n° 87, p. 102-104.

— (1993). « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives ». *Pratiques de Formation – Analyses* n° 25-26, p. 15-34.

Ardoino, Jacques et Guy Berger (2010). « Forme scolaire ou processus éducatif : opposition et/ou complémentarité ». *Nouvelle revue de psychosociologie* n° 9, p. 121-129.

Argoud, Dominique (2009). « Du projet de vie aux projets d'animation ». *Gérontologie et société* n° 96, p. 125-135.

Ariès, Philippe (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*. Paris : Plon. 503 p.

Arleo, Andy et Julie Delalande (2011a). « Culture(s) enfantine(s). Un concept stratégique pour penser l'unité de l'enfance et la diversité de ses conditions ». In : *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Sous la dir. d'Andy Arleo et Julie Delalande. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 9-28.

— éd. (2011b). *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 464 p.

Arluke, Arnold (2002). « Animal Abuse as Dirty Play ». *Symbolic Interaction* vol. 25 n° 4, p. 405-430.

Armitage, Marc (2005). « The Influence of School Architecture and Design on the Outdoor Play Experience within the Primary School ». *Paedagogica Historica* vol. 41 n° 4-5, p. 535-553.

Arnstein, Sherry (1969). « A Ladder of Citizen Participation ». *Journal of the American Institute of Planners* vol. 35 n° 4, p. 216-224.

Aserinsky, Eugene et Nathaniel Kleitman (1955). « A Motility Cycle in Sleeping Infants as Manifested by Ocular and Gross Bodily Activity ». *Journal of Applied Physiology* vol. 8 n° 1, p. 11-18.

Astolfi, Jean-Pierre (2005). « Problèmes scientifiques et pratiques de formation ». In : *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Sous la dir. d'Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon. Genève : De Boeck, p. 65-81.

Astolfi, Jean-Pierre (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF. 252 p.
— (2010). « L'école et les savoirs face à la coéducation ». In : *De nouvelles configurations éducatives. Entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Sous la dir. de Philippe Maubant et Lucie Roger. Québec : Presses de l'Université de Québec, p. 5-12.
Audigier, François (2006). « L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire ». In : *École et citoyenneté. Un défi multiculturel*. Sous la dir. d'Yves Lenoir, Constantin Xypas et Christian Jamet. Avec la coll. de Dominique Schnapper. Réd. par René La Borderie. Paris : Armand Colin, p. 185-206.
— (2007). « L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 44, p. 25-34.
— (2012). « Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse ». *Recherches en didactiques* n° 13, p. 25-38.
Augustin, Jean-Pierre et Jean-Claude Gillet (2000). *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*. 5. Paris : L'Harmattan. 188 p.
Augustin, Jean-Pierre et Jacques Ion (2017). *Loisirs des jeunes : 120 ans d'activités éducatives et sportives*. Avec la coll. de Laurent Besse et Jean-Claude Richez. Paris : La Documentation française. 175 p.
Augustins, Georges (1988). « Le jeu de billes : lieu de la raison, lieu de la passion ». *Ethnologie française* vol. 18 n° 1, p. 5-14.
— (2000). « Le jeu de billes : un microcosme ». In : *Sociétés et cultures enfantines*. Sous la dir. de Djamila Saadi-Mokrane. Lille : Université Charles-de-Gaulle, p. 101-104.
Avet, Romuald (2014). « Les républiques d'enfants et la démocratie dans l'éducation ». In : *La liberté de faire autrement. Un itinéraire singulier dans le travail social*. Nîmes : Champ social, p. 32-38.
Avet, Romuald et Michèle Mialet (2012). *Éducation et démocratie. L'expérience des républiques d'enfants*. Nîmes : Champ social. 164 p.
Aviv et Thomas (2017). *Mettre fin à l'essentialisme : de l'en-dedans, de l'en-dehors et de l'encontre*.
Avril, Christelle, Marie Cartier et Delphine Serre (2010). *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*. Paris : La Découverte. 283 p.
Bachelart, Dominique (2011-2012). « « S'encabaner », art constructeur et fonctions de la cabane selon les âges Exploration biographique et photographique ». *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions* vol. 10 p. 35-61.
Bacou, Magalie (2004). « La mixité sexuée dans l'animation ». *Agora débats/jeunesses* n° 36, p. 68-74.
— (2006). « La mixité dans l'animation ». In : *Mixité, parité, genre, dans les métiers de l'animation*. Sous la dir. de Jean-Claude Gillet et Yves Raibaud. Paris : L'Harmattan, p. 73-86.
— (2010a). « Les ressorts de la féminisation et de la valorisation de la mixité sexuée dans les équipes d'animation en accueils de loisirs ». In : *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédaogiques*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 73-86.
— (2010b). *Parcours sexués et processus de professionnalisation dans les métiers de l'animation en accueil de loisirs*. Thèse de doctorat. Toulouse : Université Toulouse 2. 604 p.

— (2017). « Le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur-animatrice (BAFA) Quels effets sur les parcours d'engagement et d'autonomie des jeunes ? » *INJEP notes & rapports* n° 9, p. 84.

Bacou, Magalie, Jean-Marie Bataille, Baptiste Besse-Patin, Jean-Michel Bocquet, Éric Carton, Véronique Claude, Cyril Dheilly, Aude Kerivel et Yves Raibaud (2016). *Des séparations aux rencontres en camps et colos. Rapport d'évaluation du dispositif #GénérationCampColo*. Bagneux : Le social en fabrique, p. 111.

Bacou, Magalie, Christophe Dansac, Patricia Gontier et Cécile Vachée (2014). « Le volontariat dans l'animation. Vers une déprofessionnalisation au nom de l'engagement ? » *Agora débats/jeunesses* n° 67, p. 37-51.

Baden-Powell, Robert (1908). *Scouting For Boys*. London : Pearson. 288 p.

Bajard, Flora (2013). « Enquêter en milieu familier. Comment jouer du rapport de filiation avec le terrain ? » *Genèses* n° 90, p. 7-24.

Bajoit, Guy (1988). « Exit, Voice, Loyalty... and Apathy. Les réactions individuelles au mécontentement ». *Revue française de sociologie* vol. 29 n° 2, p. 325-345.

Baker, Catherine (1985). *Insoumission à l'école obligatoire*. Paris : Barrault. 279 p.

Baldamus, Wilhelm W. (1972). « The Role of Discoveries in Social Science ». In : *The Rules of the Game: Cross-Disciplinary Essays on Models in Scholarly Thought*. Sous la dir. de Teodor Shanin. London : Tavistock, p. 276-302.

Balducci, Valter (2010). « Thèmes d'architecture pour les colonies de vacances dans l'expérience italienne (1852-2008) ». In : *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 61-98.

Balducci, Valter et Smaranda Maria Bica, éd. (2007). *Architecture and Society of the Holiday Camps: History and Perspectives*. Timişoara : Editura Orizonturi Universitare. 251 p.

Balloffet, Pierre (2017). « Quand le jeu s'invite au musée ». *Gestion* vol. 42 n° 2, p. 74-77.

Baluteau, François (2009). « La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français ». *Socio-logos* n° 4.

Bantigny, Ludivine (2007). *Le plus bel âge ? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des "Trente Glorieuses" à la guerre d'Algérie*. Paris : Fayard. 498 p.

Barnabé, Fanny (2014). « La ludicisation des pratiques d'écriture sur Internet : une étude des fanfictions comme dispositifs jouables ». *Sciences du jeu* n° 2.

— (2015). « Signes et jouabilité : l'interface comme outil de ludicisation ». *Interfaces Numériques* vol. 4 n° 1, p. 71-97.

Barnet-Verzat, Christine et François-Charles Wolff (2001). « L'argent de poche versé aux jeunes. L'apprentissage de l'autonomie financière ». *Économie et statistique* n° 343, p. 51-72.

Barrère, Anne (1997). *Les lycéens au travail. Tâches objectives, épreuves subjectives*. Paris : Presses Universitaires de France. 262 p.

— (1998). « Les forçats de l'école. Réflexions sur la valeur du travail au lycée ». *Spirale* n° 22, p. 105-113.

— (2002a). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan. 304 p.

— (2002b). « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents ». *Déviance et Société* vol. 26 n° 1, p. 3-19.

— (2003a). « Que font-ils en classe ? De l'interaction au travail ». *Le Télémaque* n° 24, p. 65-80.

— (2003b). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 201 p.

Barrère, Anne (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin. 228 p.
— (2013a). « L'éducation à l'épreuve des activités juvéniles : de nouveaux défis professionnels ». *Phronesis* vol. 2 nº 2, p. 4-13.
— (2013b). « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire ». *Carrefours de l'éducation* nº 36, p. 95-116.
— (2013c). « Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs » ». *Carrefours de l'éducation* nº 36, p. 9-13.
— (2014). « L'éducation est-elle sortie de l'École ? L'autoformation des adolescents dans les activités juvéniles ». *Administration & Éducation* nº 142, p. 117-122.
— (2015). « Face aux loisirs numériques des adolescents : l'école et la famille à l'épreuve ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* vol. 48 nº 1, p. 127-147.
Barrère, Anne et François Jacquet-Francillon (2008). « La culture des élèves : enjeux et questions ». *Revue française de pédagogie* nº 163, p. 5-13.
Barrey, Sandrine, Mathieu Baudrin et Franck Cochoy (2010). « From Fun Foods to Fun Stores ». *Young Consumers* vol. 11 nº 2, p. 138-147.
— (2011). « Des fun foods aux fun stores : grande distribution et captation des enfants ». In : *"On ne joue pas avec la nourriture !" Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Valérie-Inès de La Ville. Paris : OCHA, p. 36-46.
Barthélémy, Véronique, Benoit Dejaiffe et Gaëlle Espinosa (2014). *Rapport d'évaluation du dispositif de modification des rythmes scolaires*. Rapport de recherche. Nancy : LISEC, p. 39.
— (2017). *Rapport d'évaluation du dispositif de modification des rythmes scolaires*. Rapport de recherche. Nancy : Université de Lorraine ; Université Paris 10, p. 49.
Barthes, Angela et Yves Alpe (2012). « Les " éducations à ", un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université ». *Spirale* nº 50, p. 197-209.
Barthes, Angela et Jean-Marc Lange, éd. (2017). *Dictionnaire critique. Des enjeux et concepts des "éducation à"*. Paris : L'Harmattan. 624 p.
Bataille, Jean-Marie (1994). « De l'animateur objet du savoir au sujet animant ». Bagneux.
— (2004). « Origines de l'animation : l'hypothèse Boltanski ». *Agora débats/jeunesses* nº 36, p. 76-87.
— (2007a). *Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté*. 15. Marly-le-Roi : INJEP. 89 p.
— (2007b). « La colonie de vacances entre ville et campagne. Naissances, morts et transformations des colonies de vacances ». In : *Colos et centres de loisirs : recherches*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 53-70.
— (2008). « L'effet Courcelles. Processus de personnalisation en colonie de vacances ». *Penser l'éducation* nº 24, p. 19-41.
— (2009). « Éducation et colonie, un lien à questionner ». *Diversité* nº 156, p. 145-153.
— (2010a). « Les pédagogies de la décision. Individualisation en colonie de vacances ». In : *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 313-334.

— (2010b). *Pédagogies de la décision. Décider avec les publics en animation socioculturelle*. Thèse de doctorat. Nanterre : Université Paris 10. 416 p.
— (2012). « Animation socioculturelle : à qui et à quoi sert la notion de projet ? » *SpécifiCités* nº 5, p. 77-93.
— (2014). « À quoi sert la mixité en animation socioculturelle ? Lecture de textes des années 1950 (Harvaux, Berge) ». In : *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Loisirs, sport, culture*. Sous la dir. de Sylvie Ayral et Yves Raibaud. T. 2. 2 t. Pessac : MDSHA, p. 237-260.
— (2018). *À quoi servent les colonies de vacances ? Pour des séjours citoyens, écologiques et solidaires*. Bagneux : Le social en fabrique. 102 p.
Bataille, Jean-Marie et Magalie Bacou (2012). « L'aménagement des colonies de vacances (1930-1965) : Changement des lieux et des rapports sociaux de sexe ? » *Les dossiers des sciences de l'éducation* nº 28, p. 13-25.
Bataille, Jean-Marie et Audrey Levitre (2010). *Architectures et éducation. Les colonies de vacances*. Vigneux : Matrice. 393 p.
Bataille, Michel (1983a). « Implication et explication ». *Pour* nº 88, p. 28-31.
— (1983b). « Méthodologie de la complexité – Réflexion sur l'implication ». *Pour* nº 90, p. 32-35.
Bateson, Gregory (1955). « A Theory of Play and Fantasy ». *Psychiatric Research Reports* vol. 2 p. 39-51.
— (1956). « The Message "This is Play" ». In : *Group Processes : Transactions of the Second Conference*. Sous la dir. de Bertram Schaffner. New York : Josiah Macy Foundation, p. 145-242.
— (1977a). « Une théorie du jeu et du fantasme ». In : *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil, p. 209-224.
— (1977b). *Vers une écologie de l'esprit*. T. 1. 2 t. Paris : Seuil. 281 p.
Bauman, Richard (1982). « Ethnography of Children's Folklore ». In : *Children In and Out of School: Ethnography and Education*. Sous la dir. de Perry Gilmore et Allan A. Glatthorn. Washington : Center for Applied Linguistics, p. 172-186.
Bavelas, Alex (1942). « Morale and the Training of Leaders ». In : Watson, Goodwin. *Civilian Morale*. New York : Reynal & Hitchcock, p. 143-165.
Bavelas, Alex et Kurt Lewin (1942). « Training in Democratic Leadership ». *The Journal of Abnormal and Social Psychology* vol. 37 nº 1, p. 115-119.
Bayer, Édouard (1979). « Sources de variance de l'indice d'influence de Flanders ». *Scientia Paedagogica Experimentalis* nº 3, p. 5-21.
Beaud, Stéphane et Florence Weber (2003). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte. 356 p.
— (2012). « Le raisonnement ethnographique ». In : *L'enquête sociologique*. Sous la dir. de Serge Paugam. Presses Universitaires de France, p. 223-246.
Becchi, Egle et Dominique Julia, éd. (1998a). *Histoire de l'enfance en Occident. De l'Antiquité au XVIIe siècle*. Trad. par Jean-Pierre Bardos. Paris : Seuil. 473 p.
— éd. (1998b). *Histoire de l'enfance en Occident. Du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris : Seuil. 516 p.
Beck, Robert et Anna Madœuf, éd. (2013). *Divertissements et loisirs dans les sociétés urbaines à l'époque moderne et contemporaine*. Tours : Presses Universitaires François-Rabelais. 410 p.

Becker, Howard Saul (1951). « The Professional Dance Musician and His Audience ». *American Journal of Sociology* vol. 57 nº 2, p. 136-144.
— (1952a). « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship ». *Journal of Educational Sociology* vol. 25 nº 8, p. 451-465.
— (1952b). « The Career of the Chicago Public Schoolteacher ». *American Journal of Sociology* vol. 57 nº 5, p. 470-477.
— (1953a). « Becoming a Marihuana User ». *American Journal of Sociology* vol. 59 nº 3, p. 235-242.
— (1953b). « The Teacher in the Authority System of the Public School ». *Journal of Educational Sociology* vol. 27 nº 3, p. 128-141.
— (1954). « Field Methods and Techniques: A Note on Interviewing Tactics ». *Human Organization* vol. 12 nº 4, p. 31-32.
— (1958). « Problems of Inference and Proof in Participant Observation ». *American Sociological Review* vol. 23 nº 6, p. 652-660.
— (1960). « Notes on the Concept of Commitment ». *American Journal of Sociology* vol. 66 nº 1, p. 32-40.
— (1963). *Outsiders: Studies in The Sociology of Deviance*. Glencoe : Free Press. 179 p.
— (1967). « Whose Side Are We On? » *Social Problems* vol. 14 nº 3, p. 239-247.
— (1972). « A School Is a Lousy Place To Learn Anything In ». *American Behavioral Scientist* vol. 16 nº 1, p. 85-105.
— (1983). « Studying Urban Schools ». *Anthropology & Education Quarterly* vol. 14 nº 2, p. 99-108.
— (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Réd. par Jean-Michel Chapoulie. Trad. par Jean-Pierre Briand. Paris : Métailié. 247 p.
— (1993). « How I Learned What a Crock Was ». *Journal of Contemporary Ethnography* vol. 22 nº 1, p. 28-35.
— (1994). « "Foi Por Acaso": Conceptualizing Coincidence ». *The Sociological Quarterly* vol. 35 nº 2, p. 183-194.
— (1996). « The Epistemology of Qualitative Research ». In : *Ethnography and Human Development: Context and Meaning in Social Inquiry*. Sous la dir. de Richard Jessor, Anne Colby et Richard A. Shweder. Chicago : University of Chicago Press, p. 53-71.
— (1997). « La prise en compte de cas inhabituels dans l'analyse sociologique : les conseils de Hughes ». *Sociétés contemporaines* nº 27, p. 29-37.
— (2000). « L'enquête de terrain : quelques ficelles du métier ». *Sociétés contemporaines* nº 40, p. 151-164.
— (2001). « La politique de la présentation : Goffman et les institutions totales ». In : *Erving Goffman et les institutions totales*. Sous la dir. de Charles Amourous et Alain Blanc. Paris : L'Harmattan, p. 59-77.
— (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Avec la coll. d'Henri Peretz. Trad. par Jacques Mailhos. Paris : La Découverte. 352 p.
— (2003a). « Inférence et preuve en observation participante. Fiabilité des données et validité des hypothèses ». In : *L'enquête de terrain*. Sous la dir. de Daniel Cefaï. Paris : La Découverte, p. 350-362.
— (2003b). « The Politics of Presentation: Goffman and Total Institutions ». *Symbolic Interaction* vol. 26 nº 4, p. 659-669.

— (2004). *Écrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*. Avec la coll. de Jean-Claude Passeron. Trad. par Patricia Fogarty et Alain Guillemin. Paris : Economica. 179 p.
— (2006a). « « Notes sur le concept d'engagement » ». Trad. par Camille Debras et Anton Perdoncin. *Tracés* nº 11, p. 177-192.
— (2006b). « De quel côté sommes-nous ? » In : *Le travail sociologique. Méthode et substance*. 26. Fribourg : Academic Press, p. 175-190.
— (2006c). « Le soi et la socialisation de l'adulte ». In : *Le travail sociologique. Méthode et substance*. 26. Fribourg : Academic Press, p. 379-397.
— (2006d). « Le travail de terrain et la preuve ». In : *Le travail sociologique. Méthode et substance*. 26. Fribourg : Academic Press, p. 65-97.
— (2006e). « Sur le concept d'engagement ». Trad. par Marc-Henry Soulet, Diane Baechler et Stéphanie Emery Haenni. *SociologieS*.
— (2007). *Writing for Social Scientists: How to Start and Finish Your Thesis, Book, or Article*. 2e éd. Chicago : University of Chicago Press. 197 p.
— (2008). *Art Worlds*. 25th Anniversary Edition. Berkeley : University of California Press. 408 p.
— (2010). « The Art of Comparison. Lessons from the Master, Everett C. Hughes ». *Sociologica* vol. 4 nº 2, p. 1-12.
— (2014). *What About Mozart? What About Murder? Reasoning from Cases*. Chicago : University of Chicago Press. 204 p.
— (2016a). « Étudier l'école ». In : *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Sous la dir. de Jean-Paul Payet. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 9-20.
— (2016b). *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. Paris : La Découverte. 272 p.
Becker, Howard Saul et James W. Carper (1956a). « The Development of Identification with an Occupation ». *American Journal of Sociology* vol. 61 nº 4, p. 289-298.
— (1956b). « The Elements of Identification with an Occupation ». *American Sociological Review* vol. 21 nº 3, p. 341-348.
Becker, Howard Saul et Blanche Geer (1957). « Participant Observation and Interviewing: A Comparison ». *Human Organization* vol. 16 nº 3, p. 28-32.
— (1960). « Participant Observation: The Analysis of Qualitative Field Data ». In : *Human Organization Research: Field Relations and Techniques*. Sous la dir. de Richard N. Adams et Jack Joseph Preiss. Homewood : Dorsey Press, p. 267-289.
Becker, Howard Saul, Blanche Geer, Anselm Leonard Strauss et Everett Cherrington Hughes (1961). *Boys in White: Student Culture in Medical School*. Chicago : University of Chicago Press. 456 p.
Becker, Howard Saul et Anselm Leonard Strauss (1956). « Careers, Personality, and Adult Socialization ». *American Journal of Sociology* vol. 62 nº 3, p. 253-263.
Becquet, Valérie, Patricia Loncle et Cécile Van de Velde, éd. (2012). *Politiques de jeunesse. Le grand malentendu*. Nîmes : Champ social. 241 p.
Bekoff, Marc et John A. Byers, éd. (1998). *Animal Play: Evolutionary, Comparative, and Ecological Perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press. 274 p.

Béliard, Aude et Jean-Sébastien Eideliman (2008). « Au-delà de la déontologie. Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique ». In : *Les politiques de l'enquête*. Sous la dir. d'Alban Bensa et Didier Fassin. Paris : La Découverte, p. 123-141.

Belisson, Christian (2007). « La fonction de l'évaluation dans les formations de l'animation ». In : *Colos et centres de loisirs : recherches*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 227-237.

— (2010). « La formation des référentiels implicites du milieu professionnel de l'éducation populaire ». In : *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 171-187.

Belton, Teresa et Esther Priyadharshini (2007). « Boredom and Schooling: A Cross-Disciplinary Exploration ». *Cambridge Journal of Education* vol. 37 n° 4, p. 579-595.

Bénaïoun-Ramirez, Nicole (2009). *Faire avec les imprévus en classe. Représentations professionnelles et construction de la professionnalité*. Avec la coll. de Philippe Perrenoud. Lyon : Chronique sociale. 207 p.

Benavot, Aaron, Yun-Kyung Cha, David Kamens, John W. Meyer et Suk-Ying Wong (1991). « Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986 ». *American Sociological Review* vol. 56 n° 1, p. 85-100.

Benavot, Aaron et Phyllis Riddle (1988). « The Expansion of Primary Education, 1870-1940: Trends and Issues ». *Sociology of Education* vol. 61 n° 3, p. 191-210.

Bengtsson, Arvid, éd. (1972). *Adventure Playgrounds*. London : Praeger. 167 p.

Benguigui, Georges (2000). « L'observation des incidents et des crises ». *Sociétés contemporaines* n° 40, p. 135-149.

Benthall, Jonathan (1992). « A Late Developer? The Ethnography of Children ». *Anthropology Today* vol. 8 n° 2, p. 1.

Béraud-Caquelin, Hélène (2004). « Loisirs et temps libre. Deux regards croisés sur les temporalités adolescentes ». In : *Les jeunes et leurs loisirs en France*. Sous la dir. de Gabriel Langouët. Paris : Hachette, p. 19-59.

Beresin, Anna Richman (1993). *The Play of Peer Culture in a City School: 'Reeling,' 'Writhing,' and 'a Rhythmic Kick'*. Ph.D thesis. Ann Arbor : University of Pennsylvania.

— (2011). *Recess Battles: Playing, Fighting, and Storytelling*. Avec la coll. de Brian Sutton-Smith. University Press of Mississippi. 181 p.

Berger, Élisabeth, Francine Labadie et Svendy Wittman (2018). *L'éducation non-formelle : chance ou défi pour le travail de jeunesse ?* Textes de travail 30. Lyon : OFAJ-DJI-INJEP, p. 244.

Berger, Mathieu (2009). *Répondre en citoyen ordinaire. Enquête sur les « engagements profanes » dans un dispositif d'urbanisme participatif à Bruxelles*. Thèse de doctorat. Bruxelles : Université Libre. 519 p.

— (2011). « Micro-écologie de la résistance. Les appuis sensibles de la parole citoyenne dans une assemblée d'urbanisme participatif à Bruxelles ». In : *Du civil au politique. Ethnographies du vivre-ensemble*. Sous la dir. de Mathieu Berger, Daniel Cefaï et Carole Gayet-Viaud. 8. Bruxelles : Peter Lang, p. 101-130.

— (2012). « Mettre les pieds dans une discussion publique. La théorie de la position énonciative appliquée à des assemblées de démocratie participative ». In : *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*. Sous la dir. de Laurent Perreau et Daniel Cefaï. Amiens : Presses Universitaires de France, p. 391-426.

— (2015). « Des publics fantomatiques. Participation faible et démophobie ». *SociologieS*.

Berger, Mathieu et Jean De Munck (2015). « Présentation. Participer, entre idéal et illusion ». *Recherches sociologiques et anthropologiques* vol. 46 n° 1, p. 1-24.

Bernard, Denise (1965). « Les loisirs de l'enfant à l'âge scolaire ». *Enfance* vol. 18 n° 1, p. 339-353.

Bernard, Sophie (2014). « Le travail de l'interaction. Caissières et clients face à l'automatisation des caisses ». *Sociétés contemporaines* n° 94, p. 93-119.

Bernier, Philippe (2012). « Critique du projet d'école ». *SpécifiCités* n° 5, p. 213-220.

Bernstein, Robin (2009). « Dances with Things Material Culture and the Performance of Race ». *Social Text* vol. 27 (4 101), p. 67-94.

— (2011). *Racial Innocence : Performing American Childhood from Slavery to Civil Rights*. New York : New York University Press. 307 p.

Berry, Vincent (2009). « Loisirs numériques et communautés virtuelles : des espaces d'apprentissage ? » In : *Apprendre de la vie quotidienne*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann. Paris : Presses Universitaires de France, p. 143-153.

— (2012). *L'expérience virtuelle. Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 270 p.

Berry, Vincent et Nathalie Roucous (2011). « La société de consommation enfantine. L'exemple des ludo-aliments ». In : *"On ne joue pas avec la nourriture !" Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Valérie-Inès de La Ville. Paris : OCHA, p. 100-110.

Berthelot, Jean-Michel (1982). « Réflexions sur les théories de la scolarisation ». *Revue française de sociologie* vol. 23 n° 4, p. 585-604.

— (1994). « Société postindustrielle et scolarisation ». In : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Sous la dir. de Guy Vincent. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, p. 195-206.

Berthier, Patrick (1996). *L'ethnographie de l'école. Éloge critique*. Paris : Anthropos Economica. 112 p.

Bertier, Georges (1919). *L'Expérience de l'école des Roches et la réforme de l'éducation en France*. 2e éd. Verneuil : Curgis. 12 p.

— (1936). *L'École des Roches*. Tournai : Cerf. 318 p.

— (1943). « Comment obtenir l'obséissance joyeuse ? » In : *L'Éducation par la récréation*. Sous la dir. de Jacques Guérin-Desjardins. Paris : Berger-Levrault, p. 17-28.

Bertier, Georges, Mademoiselle Dumesnil, Docteur Eck, Robert Garric, Henri Gasnier, Jacques Guérin-Desjardins, Jean Laborey, Robert Lafitte, Germaine Le Bihan, Paul Leclercq, André Lefèvre, Henri Lelarge, Pierre Martet et M. Renault (1942). *La colonie de vacances éducative*. Paris : ESF. 254 p.

Bertrand, Julien (2014). « La fabrique des footballeurs : la fabrique de « mauvais garçons » ? » *Mouvements* n° 78, p. 63-71.

Bertucci, Marie-Madeleine et Isabelle Boyer (2013). « « Ta mère, elle est tellement... » joutes verbales et insultes rituelles chez des adolescents issus de l'immigration francophone ». *Adolescence* vol. 31 n° 3, p. 711-721.

Besen, Yasemin (2006). « Exploitation or Fun? The Lived Experience of Teenage Employment in Suburban America ». *Journal of Contemporary Ethnography* vol. 35 n° 3, p. 319-340.

Besnard, Pierre (1978). « L'animation socioculturelle (Recherches) ». *Revue française de pédagogie* n° 44, p. 129-142.

Besnard, Pierre (1980). *Animateur socioculturel : une profession différente ?* 10. Issy-les-Moulineaux : ESF. 139 p.
— (1985). *L'animation socioculturelle*. 1845. Paris : Presses Universitaires de France. 127 p.
Besse-Patin, Baptiste (2011a). « Formateurs, le jeu des représentations et des pratiques ». In : *Les vacances et l'animation : espaces de pratiques et de représentations*. Sous la dir. de Luc Greffier. Paris : L'Harmattan, p. 249-260.
— (2011b). *Le jeu : analyseur des genres professionnels de l'animation volontaire : propositions pour des pratiques réflexives en formation*. Mémoire de Dufres. Toulouse : Université Toulouse 2. 129 p.
— (2012a). « *Jeux n'est pas jouer* ». *Le jeu des enfants et les animateurs dans un centre de loisirs*. Mémoire de Master. Villetaneuse : Université Paris 13. 194 p.
— (2012b). « Le Bafa ou une ingénierie de la conformation ». In : *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. CNAM. Paris.
— (2014). « Du jeu dans la professionnalisation de l'animation ». *Animation, territoires et pratiques socioculturelles* n° 6, p. 93-104.
— (2015). « Quand les enfants s'engagent... » In : *La prise de responsabilité des jeunes et les associations. Courcelles, une pédagogie de l'engagement*. Sous la dir. de Jean-Marie Bataille, Ameline Baudouin, Véronique Claude, Maël Hanique, Louis Létoré et Valérie Olivier. Bagneux : Le social en fabrique, p. 115-134.
— (2018). « Plus de pédagogie que de garderie ? La scolarisation tacite du "loisir éducatif" ». In : *École, animation, culture : quand les rythmes scolaires interrogent les territoires et les partenariats*. Sous la dir. de Françoise Liot et Stéphanie Rubi. Bordeaux : Carrières sociales, p. 227-244.
Besse-Patin, Baptiste, Gilles Brougère et Nathalie Roucous (2017). « Losing the 'Monopoly': A French Experience of Playwork Practice ». *Journal of Playwork Practice* vol. 4 n° 1, p. 23-37.
Besse-Patin, Baptiste et Cyril Dheilly (2017). « "Et pourquoi que les colos, elles sont encore comme ça ?" Un dispositif bien sous tous rapports ». *Vers l'Éducation nouvelle* n° 565, p. 80-85.
Besse-Patin, Baptiste et Laurent Lescouarch (2017). « Tensions entre militance et recherche : une posture et des méthodes à clarifier ». In : *Colloque international*. Mêlées et démêlés. 50 ans de recherches en sciences de l'éducation. Sous la dir. de Véronique Bordes, Laurent Lescouarch et Jean-François Marcel. Toulouse.
Besse, Laurent (2004). *Les Maisons des jeunes et de la culture : 1959-1981. État, associations, municipalités*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris 1. 681 p.
— (2008). *Les MJC, 1959-1981. De l'été des blousons noirs à l'été des Minguettes*. Avec la coll. d'Antoine Prost. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 391 p.
— (2012). « Populaire parce que nouvelle ? L'Éducation populaire face à l'Éducation nouvelle dans l'après-guerre ». In : *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Sous la dir. de Laurent Gutierrez, Laurent Besse et Antoine Prost. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 263-274.
— (2014). *Construire l'éducation populaire. Naissance d'une politique de jeunesse (1958-1970)*. Paris : La documentation Française. 102 p.
— (2015). « Articuler scolaire et périscolaire : l'action de Jean Zay ». *Vers l'Éducation nouvelle* (Jean Zay, toujours actuel ?), p. 57-61.

Besse, Laurent, Frédéric Chateigner et Florence Ihaddadène (2017). « L'éducation populaire ». *Savoirs* n° 42, p. 11-49.

Best, Francine (1984). « Travail-Loisirs. École, vacances, périscolaire ». In : *Agir dans l'École*. Paris : CNDP, p. 21-32.

Best, Francine, Michel David, Jean-Marc Favret, Anne-Marie Franchi, Jacques Guyard, Jean-Louis Piednoir et Franck Sérusclat (1984). *Naissance d'une autre école*. Paris : La Découverte. 237 p.

Best, Joel (1998). « Too Much Fun: Toys as Social Problems and the Interpretation of Culture ». *Symbolic Interaction* vol. 21 n° 2, p. 197-212.

Beynon, John (1985). *Initial Encounters in the Secondary School: Sussing, Typing, and Coping*. 4. London : Falmer Press. 253 p.

Bidet, Alexandra (2010). « Qu'est-ce que le vrai boulot ? Le cas d'un groupe de techniciens ». *Sociétés contemporaines* n° 78, p. 115-135.

— (2011). *L'engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot ?* Paris : Presses Universitaires de France. 416 p.

Bidwell, Charles E. (1987). « Moral Education and School Social Organization ». In : *The Social Organization of Schools*. Sous la dir. de Maureen T. Hallinan. New York : Springer, p. 205-219.

— (2000). « School as Context and Construction ». In : *Handbook of the Sociology of Education*. Sous la dir. de Maureen T. Hallinan. New York : Springer, p. 15-36.

Bidwell, Charles E. et Rebecca S. Vreeland (1963). « Authority and Control in Client-Serving Organizations ». *Sociological Quarterly* vol. 4 n° 3, p. 231-239.

Bier, Bernard, éd. (2006). *Vers l'éducation partagée. Des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux*. 7. Marly-le-Roi : INJEP. 119 p.

— (2010a). *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ?* Avec la coll. d'André Chambon et Jean-Manuel de Queiroz. Issy-les-Moulineaux : ESF. 228 p.

— (2010b). *Politiques de jeunesse et politiques éducatives. Citoyenneté, éducation, altérité*. 25. Paris : L'Harmattan. 270 p.

— (2011). « Le temps des loisirs, enjeu éducatif et démocratique ». *Projet* n° 320, p. 39-46.

Bishop, Julia C. et Mavis Curtis, éd. (2001). *Play Today in the Primary School Playground : Life, Learning and Creativity*. Avec la coll. d'Iona Archibald Opie. Buckingham : Open University Press. 204 p.

Bizeul, Daniel (1998). « Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause ». *Revue française de sociologie* vol. 39 n° 4, p. 751-787.

— (1999). « Faire avec les déconvenus. Une enquête en milieu nomade ». *Sociétés contemporaines* n° 33, p. 111-137.

— (2003). *Avec ceux du FN. Un sociologue au front national*. Paris : La Découverte. 298 p.

— (2007). « Que faire des expériences d'enquête ? Apports et fragilité de l'observation directe ». *Revue française de science politique* vol. 57 n° 1, p. 69-89.

Blanc, Dominique (1986). « L'école, les rituels et la lettre ». *Ethnologie française* vol. 16 n° 4, p. 407-412.

Blanc, Natacha, éd. (2010). *Pour une animation enfance-jeunesse de qualité. L'expérience du Calvados*. 30. Marly-le-Roi : INJEP. 124 p.

Blatrix, Cécile (1998). « L'apprentissage de la démocratie. Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes ». In : *La politique ailleurs*. Sous la dir. de CURAPP. Paris : Presses Universitaires de France, p. 72-87.

Blin, Ludovic (2013). « Quand le jeu ne connaît plus le handicap. Philipe et Beyblade Metal Fusion ». *Le sociographe* n° 41, p. 63-72.

— (2016). « Le rôle du passeur ludique et des objets connecteurs dans la participation de l'enfant en situation de handicap à un jeu ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* n° 42.

Bloch-Lainé, François (1936). *L'emploi des loisirs ouvriers et l'éducation populaire*. Thèse de doctorat. Paris : Université de Paris. Faculté de droit et des sciences économiques. 301 p.

Bloch, Marianne N. et Anthony D. Pellegrini, éd. (1989). *The Ecological Context of Children's Play*. Norwood : Ablex. 324 p.

Blondiaux, Loïc et Jean-Michel Fourniau (2011). « Un bilan des recherches sur la participation du public en démocratie : beaucoup de bruit pour rien ? » *Participations* n° 1, p. 8-35.

Blumer, Herbert (1954). « What Is Wrong with Social Theory? » *American Sociological Review* vol. 19 n° 1, p. 3-10.

— (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley : University of California Press. 208 p.

Bocquet, Jean-Michel (2012). *La thèse de la colo libre. Le processus d'individualisation dans une colonie de vacances en pédagogie de la décision.* Mémoire de Master. Rouen : Université de Rouen. 117 p.

— (2018). « Pédagogies de la décision ». *Ressources éducatives* n° 174, p. 46-50.

Bogajewski, Sébastien (2015). « Usage du jeu vidéo pour l'éducation thérapeutique du patient : réflexions et problématisations autour de l'apprentissage par le jeu ». *Éducation Thérapeutique du Patient* vol. 7 n° 2.

Boiraud, Henri (1971). *Contribution a l'étude historique des congés et des vacances scolaires en France du Moyen-Âge à 1914*. Avec la coll. de Jean Château. Paris : Vrin. 269 p.

Boiscontier (1939). « Pour que notre enseignement soit efficace ». *L'éducateur physique* n° 23.

Boli, John, Francisco O. Ramirez et John W. Meyer (1985). « Explaining the Origins and Expansion of Mass Education ». *Comparative Education Review* vol. 29 n° 2, p. 145-170.

Boltanski, Luc (1973). « Erving Goffman et le temps du soupçon À propos de la publication en français de La représentation de soi dans la vie quotidienne ». *Social Science Information* vol. 12 n° 3, p. 127-147.

Bonenfant, Maude (2013). « La conception de la « distance » de Jacques Henriot : un espace virtuel de jeu ». *Sciences du jeu* n° 1.

— (2015). *Le libre jeu. Réflexion sur l'appropriation de l'activité ludique*. Montréal : Liber. 148 p.

Bonenfant, Maude et Sébastien Genvo (2014). « Une approche située et critique du concept de gamification ». *Sciences du jeu* n° 2.

Bonicco-Donato, Céline (2006). « Rigidité et souplesse de l'ordre de l'interaction chez Erving Goffman ». *Klésis* n° 6.2, p. 27-45.

— (2012a). « L'interaction ». In : *Philosophie des sciences humaines. Concepts et problèmes*. Sous la dir. de Florence Hulak et Charles Girard. Paris : Vrin, p. 69-98.

— (2012b). « La métaphore théâtrale et la théorie dans l'oeuvre d'Erving Goffman. Paradigmes individualistes ou situationnistes ? » In : *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*. Sous la dir. de Laurent Perreau et Daniel Cefaï. Amiens : Presses Universitaires de France, p. 209-228.

Bonicco, Céline (2007). « Goffman et l'ordre de l'interaction : Un exemple de sociologie compréhensive ». *Philonsorbonne* n° 1, p. 31-48.

Bonnafont, Gérard (1992). « Enquête dans les CVL et les CLSH ». *Loisirs Éducation - La revue de la JPA* n° 337-338, p. 7-46.

— (1997). « Les pratiques de loisirs des 13-18 ans ». *Agora débats/jeunesses* n° 8, p. 19-28.

— (1999). « Réflexion pour un CLSH de l'an 2000 ». In : *Les centres de vacances et de loisirs, un atout pour vivre ensemble*. Sous la dir. de Gilles Vallas et Anne-Marie Vinaixa. 39. Paris : INJEP, p. 105-112.

Bonnéry, Stéphane (2009). « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie* n° 167, p. 13-23.

Bonnet, François (2008). « La distance sociale dans le travail de terrain : compétence stratégique et compétence culturelle dans l'interaction d'enquête ». *Genèses* n° 73, p. 57-74.

Boone, Damien (2013). *La politique racontée aux enfants. Des apprentissages pris dans des dispositifs entre consensus et conflit : une étude des sentiers de la (dé) politisation des enfants*. Thèse de doctorat. Lille : Université Lille 2. 594 p.

— (2015). « L' apprentissage d'une politique consensuelle : le cas des conseils municipaux d 'enfants ». In : *Les actes du colloque JEAP*. Jeunesse(s), Engagement(s), Association(s) et Participation(s). Figeac, p. 17.

— (2016). « À chacun sa place : la limitation de l'action politique des enfants dans la ville. Le cas des conseils municipaux d'enfants (CME) ». *Annales de la recherche urbaine* n° 111, p. 90-99.

Bordes, Pascal, Thierry Lesage et Marie Level (2013). « Les jeux collectifs de rue : résurgences ou re-création ? » *Staps* n° 101, p. 33-46.

Bordes, Véronique (2007a). « La place des animateurs au sein de l'intervention sociale : quelle formation pour quelles missions ? » *Pensée plurielle* n° 15, p. 101-109.

— (2007b). *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*. Paris : L'Harmattan. 253 p.

— (2012). « L'éducation non formelle ». *Les dossiers des sciences de l'éducation* n° 28, p. 7-11.

— (2016). « Faut-il organiser le temps libre des jeunes ? » In : *Jeunesses sans parole, jeunesses en parole*. Sous la dir. de Marie-Madeleine Gurnade et Cédric Aït-Ali. Paris : L'Harmattan, p. 91-98.

Borman, Kathryn Matey (1979). « Children's Interactions on Playgrounds ». *Theory Into Practice* vol. 18 n° 4, p. 251-257.

Boscolo, Virginia (1991). « Les GO du Club Méditerranée ». In : *Jeunes professions, professions de jeunes ?* Sous la dir. de Denys Cuche. Paris : L'Harmattan, p. 103-150.

Bouagga, Yasmine (2014). « Le temps de punir. Gérer l'attente en maison d'arrêt ». *Terrain* n° 63, p. 86-101.

Bougerol, Agnès (2008). « La formation par l'expérience ». *Les Cahiers Dynamiques* n° 42, p. 61-63.

Boulin, Audrey (2013). « Les internats d'excellence : la construction d'un dispositif ». *Carrefours de l'éducation* n° 36, p. 61-75.

Boulin, Audrey (2014). *Les internats d'excellence. Un dispositif au prisme de l'expérience adolescente*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris 5. 397 p.
— (2015). « Les amis ou l'école : faut-il vraiment choisir ? Inscription en internat d'excellence et sociabilité adolescente ». *Agora débats/jeunesses* n° 70, p. 7-20.
Boulton, Michael J. (1993a). « A Comparison of Adults' and Children's Abilities to Distinguish between Aggressive and Playful Fighting in Middle School Pupils: Implications for Playground Supervision and Behaviour Management ». *Educational Studies* vol. 19 n° 2, p. 193-203.
— (1993b). « Children's Abilities to Distinguish Between Playful and Aggressive Fighting: A Developmental Perspective ». *British Journal of Developmental Psychology* vol. 11 n° 3, p. 249-263.
Boumard, Patrick (1979). *Les gros mots des enfants*. Paris : Stock. 291 p.
Bour, Yan (2007). « « Jeux dangereux » entre adolescents. Culture juvénile, institution scolaire et société du risque ». *Ethnologie française* vol. 37 n° 4, p. 631-637.
— (2016). « Les jeux dangereux, une crise de confiance dans la cour ». In : *La cour de récréation*. Sous la dir. de Caroline Barrera. Toulouse : Éditions midi-pyrénéennes, p. 118-123.
Bourquin, Jacques (2005). « Une histoire qui se répète les centres fermés pour mineurs délinquants ». *Adolescence* n° 54, p. 877-897.
Boussion, Samuel, Mathias Gardet et Martine Ruchat (2016). « Bringing Everyone to Trogen: UNESCO and the Promotion of an International Model of Children's Communities after World War II ». In : *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts*. Sous la dir. de Poul Duedahl. London : Palgrave Macmillan, p. 99-115.
Boutinet, Jean-Pierre (2005). *Anthropologie du projet*. 8e éd. Paris : Presses Universitaires de France. 405 p.
Bouvet, Rose-Marie (2005). *Les dimensions artistiques et culturelles dans les pratiques éducatives des centres de loisirs*. Rennes : Laboratoire Microsociologie de l'éducation, p. 132.
Bouysse, Viviane, Philippe Claus et Christine Szymankiewicz (2011). *L'école maternelle*. 2011-108. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, p. 202.
Boxberger, Clémence (2016). *Violence et justice dans les cours de récréation à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat. Arras : Université d'Artois. 452 p.
Bozec, Géraldine (2014). « Émanciper et conformer : les tensions de la socialisation civique à l'école primaire ». *Recherches en Éducation* n° 20, p. 52-64.
Brehony, Kevin (2003). « A "Socially Civilising Influence"? Play and the Urban "Degenerate" ». *Paedagogica Historica* vol. 39 n° 1, p. 87-106.
Breidenstein, Georg (2007). « The Meaning of Boredom in School Lessons: Participant Observation in the Seventh and Eighth Form ». *Ethnography and Education* vol. 2 n° 1, p. 93-108.
Breviglieri, Marc (2005). « Bienfaits et méfaits de la proximité dans le travail social ». In : *Le travail social en débat[s]*. Sous la dir. de Jacques Ion. Paris : La Découverte, p. 219-234.
— (2007). « L'arc expérientiel de l'adolescence : esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle… » *Éducation et sociétés* n° 19, p. 99-113.
— (2009). « L'insupportable. L'excès de proximité, l'atteinte à l'autonomie et le sentiment de violation du privé ». In : *Compétences critiques et sens de la justice*. Sous la dir. de Marc Breviglieri, Claudette Lafaye et Danny Trom. Paris : Economica, p. 125-149.

— (2010). « La provocation ou l'adolescence comme manière de vivre : une réflexion sur la fragile souveraineté de l'adulte ». In : *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*. Sous la dir. de Jacques Hamel, Catherine Cicchelli-Pugeault et Olivier Galland. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 377-387.
Briand, Jean-Pierre et Jean-Michel Chapoulie (1991). « The Uses of Observation in French Sociology ». *Symbolic Interaction* vol. 14 nº 4, p. 449-469.
Brochier, Christophe (2001). « Des jeunes corvéables. L'organisation du travail et la gestion du personnel dans un fast-food ». *Actes de la recherche en sciences sociales* nº 138, p. 73-83.
Brody, Aymeric et Gilles Brougère (2010). « S'engager et apprendre dans les quartiers : le cas d'étudiants bénévoles de l'AFEV ». *SpécifiCités* nº 3, p. 109-128.
Brossard, Michel (2001). « Situations et formes d'apprentissage ». *Revue suisse de sciences de l'éducation* vol. 23 nº 3, p. 423-438.
Brougère, Gilles (1979). « Du jouet industriel au jouet rationalisé ». In : *Jeux et jouets. Essai d'ethnotechnologie*. Sous la dir. de Robert Jaulin. Avec la coll. de Pierre-Noël Denieuil. Paris : Aubier, p. 193-223.
— (1991). « Espace de jeu et espace public ». *Architecture et comportement* vol. 7 nº 2, p. 165-176.
— (1992). *Le jouet. Valeurs et paradoxes d'un petit objet secret*. Paris : Autrement. 207 p.
— (1993). *Jeu et éducation. Le jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le romantisme*. Thèse d'État. Paris : Université Paris 5. 714 p.
— (1994a). « Jeu, sociabilité et socialisation ». In : *Plaisirs d'enfances. L'enfant, acteur de lien social*. Sous la dir. de Martine Glaumaud-Carré. Paris : Syros, p. 79-88.
— (1994b). « Le jeu entre domestication et idéalisation ». In : *Plaisirs d'enfances. L'enfant, acteur de lien social*. Sous la dir. de Martine Glaumaud-Carré. Paris : Syros, p. 31-41.
— (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan. 284 p.
— (1997a). « Jeu et éducation ». *Perspectives documentaires en éducation* nº 40, p. 79-93.
— (1997b). « Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire ». *Revue française de pédagogie* nº 119, p. 47-56.
— (1999a). *Dépendance et autonomie. Représentations et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines*. Textes de travail 17. Paris : OFAJ, p. 30.
— (1999b). « Jeu ». In : *Questions pédagogiques : encyclopédie historique*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Paris : Hachette, p. 315-329.
— (2000). « Sociabilité enfantine et culture ludique : construire un jeu collectif avec une référence télévisée ». In : *Sociétés et cultures enfantines*. Sous la dir. de Djamila Saadi-Mokrane. Lille : Université Charles-de-Gaulle, p. 75-81.
— (2002a). « Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels ». *Éducation et sociétés* nº 10, p. 5-20.
— (2002b). « L'enfant et la culture ludique ». *Spirale* nº 24, p. 25-38.
— (2002c). « L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires ». *Les dossiers des sciences de l'éducation* nº 7, p. 9-19.
— (2003a). *Jouets et compagnie*. Paris : Stock. 406 p.
— (2003b). « Le jeu entre éducation et divertissement ». *Médiation & Information* nº 18, p. 43-52.
— (2005a). « De Tolkien à Yu-Gi-Oh. La culture populaire, du livre aux cartes ». *Communications* nº 77, p. 167-181.

Brougère, Gilles (2005b). *Jouer/Apprendre*. Paris : Anthropos Economica. 176 p.
— (2006a). « Le jouet, un objet pour la sociologie de l'enfance ? » In : *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Sous la dir. de Régine Sirota. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 257-266.
— (2006b). « Les enfants, les adultes et l'observateur ». In : *L'observation participante dans les situations interculturelles*. Sous la dir. de Rémi Hess et Gabriele Weigand. Paris : Anthropos Economica, p. 207-223.
— (2007). « Les jeux du formel et de l'informel ». *Revue française de pédagogie* n° 160, p. 5-12.
— (2008). « Existe-t-il quelque chose de tel que les règles du jeu ? » *De(s)générations* n° 7, p. 83-90.
— (2009). « Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation ». In : *Apprendre de la vie quotidienne*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann. Paris : Presses Universitaires de France, p. 267-278.
— (2010). « Formes ludiques et formes éducatives ». In : *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* Sous la dir. de Johanne Bédard et Gilles Brougère. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 43-62.
— (2011a). « Apprendre en participant ». In : *Apprendre et faire apprendre*. Sous la dir. d'Étienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle. Paris : Presses Universitaires de France, p. 116-124.
— (2011b). « Culture de masse et culture enfantine ». In : *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Sous la dir. d'Andy Arleo et Julie Delalande. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 31-43.
— (2011c). « Ludo-aliment, fun food, ou eatertainment : nourriture et culture enfantine de masse ». In : *"On ne joue pas avec la nourriture !" Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Valérie-Inès de La Ville. Paris : OCHA, p. 14-23.
— (2012). « Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game ». *Australian Journal of French Studies* vol. 49 n° 2, p. 117-129.
— (2013a). « Jacques Henriot et les sciences du jeu ou la pensée de Villetaneuse ». *Sciences du jeu* n° 1.
— (2013b). « Les jouets et la rhétorique de l'éducation ». *Le sociographe* n° 41, p. 81-90.
— (2015a). « Jeu et apprentissage à l'école maternelle : mythe ou réalité ? » In : *Jeu et temporalité dans les apprentissages*. Sous la dir. de FNAME. Paris : Retz, p. 139-156.
— (2015b). « Repenser le jeu au regard de sa place au sein des industries culturelles ». In : *Penser le jeu. Les industries culturelles face au jeu*. Sous la dir. de Gilles Brougère. Paris : Nouveau Monde, p. 9-24.
— (2015c). « Tout petit à l'école maternelle : la place des relations entre enfants dans une petite section ». In : *Oser l'autre. Altérités et éducabilité dans la France contemporaine*. Sous la dir. de Gilles Ferréol et Éric Dugas. L'Harmattan, p. 163-179.
— (2016a). « De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle ». *Le Télémaque* n° 49, p. 51-63.
— (2016b). « La danse des "tout-petits" à l'école maternelle ». In : *À 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*. Ramonville Saint-Agne : Érès, p. 23-104.

— (2016c). « Les enfants sont-ils là pour faire ce qu'ils veulent ? La diversité de l'accueil des deux-trois ans au regard des cultures et valeurs professionnelles ». *Revue française de pédagogie* nº 190, p. 63-74.
— (2017). « Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut* vol. 36 nº 2.
Brougère, Gilles et Hélène Bézille (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». *Revue française de pédagogie* nº 158, p. 117-160.
Brougère, Gilles et Valérie-Inès de La Ville, éd. (2011). *"On ne joue pas avec la nourriture !" Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs*. 16. Paris : OCHA. 155 p.
Brougère, Gilles et Nathalie Roucous (1998). « Loisir et éducation. L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque ». *Revue française de pédagogie* nº 124, p. 91-98.
— (2003). *Le métier du ludothécaire : rapport de recherche réalisée par les étudiants du DESS en sciences du jeu (Université Paris 13)*. Paris : Université Paris 13 - ALIF, p. 61.
Brougère, Gilles, Nathalie Roucous, Baptiste Besse-Patin et Véronique Claude (2016). *Une boîte pour jouer : pratiques et discours autour d'objets recyclés*. Rapport d'évaluation. Paris : Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité, p. 128.
Brown, Fraser, éd. (2003). *Playwork : Theory and Practice*. Buckingham : Open University Press. 210 p.
Brown, Fraser et Chris Taylor, éd. (2008). *Foundations of Playwork*. Maidenhead : Open University Press. 316 p.
Bru, Marc (1988). « Les loisirs collectifs des enfants et des adolescents dans la société contemporaine : personne et pédagogie des loisirs ». In : *Regards sur la personne*. Sous la dir. de Louis Not. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, p. 169-187.
— (2002). « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer ». *Revue française de pédagogie* nº 138, p. 63-73.
Bru, Marc, Pascal Bressoux, Marguerite Altet et Claire Leconte-Lambert (1999). « Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire ». *Revue française de pédagogie* nº 126, p. 97-110.
Bru, Marc et Jean-François Marcel (2007). « Pratiques et développement professionnel des animateurs. Approche ethnographique d'une colonie de vacances ». In : *Colos et centres de loisirs : recherches*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 197-226.
Bru, Marc et Louis Not (1987). *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse : Éditions universitaires du Sud. 306 p.
Bruggeman, Delphine (2011). « Conditions d'enquête et démarches méthodologiques de recherches « à domicile ». Le chercheur sur le terrain des familles ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* vol. 44 nº 4, p. 51-73.
Bruner, Jerome Seymour (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Trad. par Michel Deleau et Jean Michel. 43. Paris : Presses Universitaires de France. 292 p.
Buckingham, David (2000). *After the Death of Childhood : Growing up in the Age of Electronic Media*. Cambridge : Polity Press. 245 p.
— (2009). « Children and Television ». In : *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Sous la dir. de Jens Qvortrup, William Andy Corsaro et Michael-Sebastian Honig. New York : Palgrave Macmillan, p. 347-359.

Buckingham, David (2010). *La mort de l'enfance. Grandir à l'âge des médias*. Trad. par Christophe Jaquet. Paris : Armand Colin. 255 p.

Buckingham, David et Julian Sefton-Green (2003). « Gotta Catch 'em All: Structure, Agency and Pedagogy in Children's Media Culture ». *Media, Culture & Society* vol. 25 n° 3, p. 379-399.

Bugmann, Julien (2016). *Apprendre en jouant : du jeu sérieux au socle commun de connaissances et de compétences*. Thèse de doctorat. Paris : Université de Cergy Pontoise. 392 p.

Bugnard, Pierre-Philippe (2004). « Quelles formes de classes pour quelles pédagogies ? » *Bulletin CIIP* n° 15, p. 10-11.

— (2006). *Le temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy. 333 p.

— (2012). « Des « géants » ou des habitus, qu'est-ce qui fonde notre héritage pédagogique ? Inventaire des questions à l'aune de la rémanence éducative ». *Penser l'éducation* n° 31, p. 26-37.

Bulmer, Martin (1984). *The Chicago School of Sociology : Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*. Chicago : University of Chicago Press. 285 p.

Burawoy, Michael (1979). *Manufacturing Consent : Changes in the Labor Process Under Monopoly Capitalism*. Chicago : University of Chicago Press. 266 p.

— (1998). « The Extended Case Method ». *Sociological Theory* vol. 16 n° 1, p. 4-33.

— (2003a). « L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain ». In : *L'enquête de terrain*. Sous la dir. de Daniel Cefaï. Paris : La Découverte, p. 425-464.

— (2003b). « Revisits: An Outline of a Theory of Reflexive Ethnography ». *American Sociological Review* vol. 68 n° 5, p. 645-679.

— (2007). « L'odyssée d'un ethnographe marxiste, 1975-1995 ». In : *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*. Sous la dir. d'Anne-Marie Arborio, Yves Cohen, Pierre Fournier, Nicolas Hatzfeld, Cédric Lomba et Séverin Muller. Paris : La Découverte, p. 153-168.

— (2010). « Revisiter les terrains. Esquisse d'une ethnographie réflexive ». In : *L'engagement ethnographique*. Sous la dir. de Daniel Cefaï. 16. Paris : EHESS, p. 295-350.

— (2015). *Produire le consentement*. Trad. par Quentin Ravelli. Montreuil : la Ville brûle. 303 p.

Burgos, Martine, Nassira Hedjerassi, Patrick Perez, Fabienne Soldini et Philippe Vitale (2003). *Des jeunes et des bibliothèques. Trois études sur la fréquentation juvénile*. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information. 192 p.

Burman, Erica (2008). *Deconstructing Developmental Psychology*. London : Routledge. 369 p.

Buscatto, Marie (2005). « Femme dans un monde d'hommes musiciens. Des usages épistémologiques du « genre » de l'ethnographe ». *Volume !* vol. 4 n° 1, p. 77-93.

Busy, Jean-Gabriel (2007). « Quels savoirs dans les centres de vacances et de loisirs ? » In : *Éducation et citoyenneté*. Sous la dir. de Bernard Bier et Joce le Breton. 16. Marly-le-Roi : INJEP, p. 38-42.

— (2010). « Qu'est-ce qu'on enseigne dans les centres de vacances et dans les centres de loisirs ? » *Informations sociales* n° 161, p. 70-78.

— (2011). « Les centres de vacances et les centres de loisirs, espaces éducatifs en crise ». In : Colloque international "Crise et/en éducation". Université Paris 10.

— (2012a). « Prédiction et incompréhension : place des projets en centres de vacances et de loisirs ». *SpécifiCités* n° 5, p. 153-174.
— (2012b). « Projets : Entraînements, contradictions ou ruptures ? » In : *Accueils collectifs de mineurs : recherches*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 35-58.
Buznic-Bourgeacq, Pablo et Vanessa Desvages-Vasselin (2018). « Des enseignant.e.s et des animateurs.trices au carrefour des cultures professionnelles : la rencontre des sujets entre déni de professionnalité et contingence identitaire ». In : *Ouvrons l'école. Quand la réforme des rythmes scolaires interroge les territoires et les partenariats*. Sous la dir. de Françoise Liot et Stéphanie Rubi. Bordeaux : Carrières sociales, p. 295-314.
Cadet, Jean-Paul (2001). « Le dédoublement de la professionnalité chez les aides-éducateurs ». *Recherche & formation* n° 37, p. 75-90.
Cadoret, Anne (1987). « De "l'enfant trouvé" à "l'enfant assisté" ». *Études rurales* n° 107, p. 195-213.
Caillois, Roger (1958). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Paris : Gallimard. 306 p.
— (1967). *Jeux et sports*. 23. Paris : Gallimard. 1826 p.
Caïra, Olivier (2011). *Définir la fiction. Du roman au jeu d'échecs*. Avec la coll. de Jean-Marie Schaeffer. Paris : EHESS. 262 p.
Camus, Jérôme (2007). « La formation des animateurs BAFA. Quand la transmission des savoirs (se) fonde (sur) la rupture entre les âges ». In : *3es Rencontres*. Jeunes & Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée. Montpellier.
— (2008). « En faire son métier : de l'animation occasionnelle à l'animation professionnelle ». *Agora débats/jeunesses* n° 48, p. 32-44.
— (2011). « Les cadres sociaux de l'animation en centres de loisirs en France ». *Pensée plurielle* n° 26, p. 25-36.
— (2012a). « Apprendre « sur le terrain » : l'animation en centres de loisirs ». *Les dossiers des sciences de l'éducation* n° 28, p. 57-72.
— (2012b). « Du "petit boulot" au métier : carrières d'animateurs temporaires et trajectoires sociales ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* n° 11, p. 209-228.
— (2012c). « Être animateur : la juvénilité comme compétence ». In : *Accueils collectifs de mineurs : recherches*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 137-153.
— (2012d). « L'institution cachée : la (re-)production du métier d'animateur de centre de loisirs ». In : *Institutionnalisation, désinstitutionnalisation de l'intervention sociale*. Sous la dir. de François Aballea. Toulouse : Octarès, p. 151-159.
— (2016). « Les animateurs de centres de loisirs sont-ils "volontaires" ? L'apprentissage du sens de la pratique ». In : *L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle*. Sous la dir. de Francis Lebon et Emmanuel de Lescure. Vulaines-sur-Seine : Croquant, p. 229-246.
Camus, Jérôme et Francis Lebon (2015a). « Introduction. Pour une sociologie de l'animation ». In : *Regards sociologiques sur l'animation*. Sous la dir. de Jérôme Camus et Francis Lebon. Paris : La Documentation française, p. 9-13.
— éd. (2015b). *Regards sociologiques sur l'animation*. Paris : La Documentation française. 168 p.
Camy, Jean (1979). « La gymnastique et les jeux dans la gestion des populations scolaires au XIXe siècle ». In : *Études sur la socialisation scolaire*. Sous la dir. de Guy Vincent, Hans Waldeyer, Jean Camy, Alain Battegay et Jacques Bonniel. Paris : CNRS, p. 35-73.
— (1995). « Les quilles en Gascogne ». *Terrain* n° 25, p. 61-72.

Carper, James W. et Howard Saul Becker (1957). « Adjustments to Conflicting Expectations in the Development of Identification with an Occupation ». *Social Forces* vol. 36 nº 1, p. 51-56.
Carra, Cécile (2012). « Construction d'un ordre scolaire partagé, citoyenneté et apprentissages ». In : *Prévenir les violences à l'école*. Sous la dir. de Benoît Galand, Cécile Carra et Marie Verhoeven. Paris : Presses Universitaires de France, p. 43-55.
Cartier, Marie (2005). « Perspectives sociologiques sur le travail dans les services : les apports de Hughes, Becker et Gold ». *Le Mouvement Social* nº 211, p. 37-49.
Cartier, Marie et Marie-Hélène Lechien (2012). « Vous avez dit « relationnel » ? Comparer des métiers de service peu qualifiés féminins et masculins ». *Nouvelles Questions Féministes* vol. 31 nº 2, p. 32-48.
— (2017). « Asseoir sa légitimité professionnelle auprès des parents. Les stratégies de légitimation éducative des assistantes maternelles ». *Revue française des affaires sociales* nº 2, p. 265-281.
Cason, Dana et H.L. "Lee" Gillis (1994). « A Meta-Analysis of Outdoor Adventure Programming with Adolescents ». *Journal of Experiential Education* vol. 17 nº 1, p. 40-47.
Cassell, Joan et Sue-Ellen Jacobs, éd. (1987). *Handbook on Ethical Issues in Anthropology*. 23. Washington : American Anthropological Association. 108 p.
Castel, Robert (1968). « Présentation ». In : *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Sous la dir. d'Erving Goffman. Paris : Éditions de Minuit, p. 3-35.
— (1989). « Institutions totales et configurations ponctuelles ». In : *Le parler frais d'Erving Goffman*. Sous la dir. d'Isaac Joseph, Robert Castel et Jacques Cosnier. Trad. par Louis Quéré. Paris : Éditions de Minuit, p. 31-43.
Castorena, David Güemes et José Aldo Díaz Prado (2013). « A Mexican Edutainment Business Model: Kidzania ». *Emerald Emerging Markets Case Studies* vol. 3 nº 5, p. 1-14.
Caussidier, Claude, Christian Capapé et Christian Reynaud (2014). « Présentation. Le sujet dans les éducations à ... » *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* nº 36.
Cavallo, Dominick (1981). *Muscles and Morals: Organized Playgrounds and Urban Reform, 1880-1920*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press. 188 p.
Cavet, Agnès (2008). « Le soutien scolaire entre éducation populaire et industrie de service ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ-ENS Lyon* nº 23, p. 15.
Cavin, Erica (1991). « Children Doing 'Artwork' ». In : *Studying the Social Worlds of Children. Sociological Readings*. Sous la dir. de Frances Chaput Waksler. London : Falmer Press, p. 179-194.
Cazottes, Ewelina (2016). « La pédagogie sociale de Helena Radlinska ». *SpécifiCités* nº 9, p. 87-96.
Cefaï, Daniel, éd. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte. 615 p.
— (2007a). « De la microphysique du pouvoir à l'ethnographie coopérative : itinéraires d'un pragmatiste ». In : *L'athlète moral et l'enquêteur modeste*. Sous la dir. de Daniel Cefaï. Paris : Economica, p. 1-55.
— (2007b). *Pourquoi se mobilise-t-on ? Les théories de l'action collective*. Paris : La Découverte. 727 p.
— (2010a). « Bien decrire pour mieux expliquer ». In : *L'engagement ethnographique*. Sous la dir. de Daniel Cefaï. 16. Paris : EHESS, p. 25-42.

— éd. (2010b). *L'engagement ethnographique*. Trad. par Paul Costey, Edouard Gardella et Carole Gayet-Viaud. 16. Paris : EHESS. 637 p.
— (2013a). « Postface. L'ordre public. Micropolitique de Goffman ». In : *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*. Sous la dir. d'Erving Goffman. Paris : Economica, p. 209-290.
— (2013b). « Qu'est-ce que l'ethnographie ? Débats contemporains ». *Persona y sociedad* vol. XXVII (1 ; 3), p. 101-120, 11-32.
— (2016). « L'enquête ethnographique comme écriture, l'écriture ethnographique comme enquête ». In : *La fabrique du sens. Écrire en sciences sociales*. Sous la dir. d'Imed Melliti. Paris : Riveneuve, p. 21.
Cefaï, Daniel et Paul Costey (2009). « Codifier l'engagement ethnographique ? Remarques sur le consentement éclairé, les codes d'éthique et les comités d'éthique ». *La vie des idées*.
— (2010). « Présentation du Code d'éthique ». In : *L'engagement ethnographique*. Sous la dir. de Daniel Cefaï. 16. Paris : EHESS, p. 495-512.
Cefaï, Daniel et Édouard Gardella (2012). « Comment analyser une situation selon le dernier Goffman ? De Frame Analysis à Forms of Talks ». In : *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*. Sous la dir. de Laurent Perreau et Daniel Cefaï. Amiens : Presses Universitaires de France, p. 233-266.
Cefaï, Daniel et Danny Trom (2001). *Les formes de l'action collective. Mobilisations dans des arènes publiques*. 12. Paris : EHESS. 322 p.
Cerf, Marianne et Pierre Falzon, éd. (2005). *Situations de service. Travailler dans l'interaction*. Paris : Presses Universitaires de France. 250 p.
Céroux, Benoît (2014). « Construire une offre de loisirs avec les adolescents. Étude d'un dispositif expérimental de la CNAF ». *Agora débats/jeunesses* n° 66. Avec la coll. de Christiane Crépin, p. 107-118.
Céroux, Benoît et Christiane Crépin (2011). *Les relations entre les parents et leurs enfants à l'aune des loisirs des adolescents*. 140. Paris : CNAF, p. 124.
— (2012). « Focus — Les expérimentations sur les loisirs des adolescents : une aide pour penser une future politique familiale de la jeunesse ». *Informations sociales* n° 174, p. 78-82.
Chaïb, Nadine (2008). « Défense et illustration des activités de médiation éducative ». *Les Cahiers Dynamiques* n° 42, p. 58-61.
Chambaz, Christine (1996). « Les loisirs des jeunes en dehors du lycée et du collège ». *Économie et Statistique* n° 293, p. 95-105.
Chantraine, Gilles et Nicolas Sallée (2012). « Progrès pénitentiaire, régression éducative ? Les EPM ». *Les Cahiers Dynamiques* n° 52, p. 28-34.
— (2013). « Éduquer et punir. Travail éducatif, sécurité et discipline en établissement pénitentiaire pour mineurs ». *Revue française de sociologie* vol. 54 n° 3, p. 437-464.
Chapoulie, Jean-Michel (1973). « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels ». *Revue française de sociologie* vol. 14 n° 1, p. 86-114.
— (1984). « Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie ». *Revue française de sociologie* vol. 25 n° 4, p. 582-608.
— (1991). « La seconde fondation de la sociologie française, les États-Unis et la classe ouvrière ». *Revue française de sociologie* vol. 32 n° 3, p. 321-364.
— (1997). « La conception de la sociologie empirique d'Everett Hughes ». *Sociétés contemporaines* n° 27, p. 97-109.

Chapoulie, Jean-Michel (2000). « Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie ». *Sociétés contemporaines* n° 40, p. 5-27.
— (2001). *La tradition sociologique de Chicago : 1892-1961*. Paris : Seuil. 490 p.
— (2007). « Sur le développement en France d'un programme de recherche unissant perspective historique et travail de terrain ». In : *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*. Sous la dir. d'Anne-Marie Arborio, Yves Cohen, Pierre Fournier, Nicolas Hatzfeld, Cédric Lomba et Séverin Muller. Paris : La Découverte, p. 265-279.
Chardonnet, Hubert (1985). *Terrain d'aventure : pratiques et symboliques*. Thèse de 3e cycle. France : Université Paris 10.
Charlot, Bernard (2008). « La recherche en Éducation entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir ». *Recherches & éducations* n° 1, p. 155-174.
Château, Jean (1950). *L'enfant et le jeu*. Paris : Scarabée. 185 p.
Chauvenet, Antoinette, Georges Benguigui et Françoise Orlic (1994). *Le monde des surveillants de prison*. Paris : Presses Universitaires de France. 227 p.
Chauvier, Stéphane (2007). *Qu'est-ce qu'un jeu ?* Paris : Vrin. 128 p.
Chauvière, Michel (2009). *Enfance inadaptée. L'héritage de Vichy*. Paris : L'Harmattan. 316 p.
Chauvin, Jacques (2004). *Les classes de découverte. Ou l'école hors les murs de l'école*. Paris : L'Harmattan. 174 p.
Chauvin, Sébastien et Nicolas Jounin (2012). « L'observation directe ». In : *L'enquête sociologique*. Sous la dir. de Serge Paugam. Paris : Presses Universitaires de France, p. 143-165.
Chevet, Bertille (2001). « Une ludothèque à l'école ». *Enfances & Psy* n° 15, p. 72-75.
Chevit, Bénédicte (2012). « La division du travail de contrôle des élèves au collège ». *Sociologies pratiques* n° 25, p. 61-72.
Chick, Garry E. et John M. Roberts (1989). « Leisure and Antileisure in Game Play ». *Leisure Sciences* vol. 11 n° 2, p. 73-84.
Chin, Tiffani et Meredith Phillips (2004). « Social Reproduction and Child-Rearing Practices: Social Class, Children's Agency, and the Summer Activity Gap ». *Sociology of Education* vol. 77 n° 3, p. 185-210.
Chiron, Pierre-Yves (2014). « Les objectifs annoncés des Conseils d'enfants et de jeunes à l'épreuve des faits ». In : *Jeunesses engagées*. Sous la dir. de Valérie Becquet. Paris : Syllepse, p. 187-205.
Chokrane, Georges, Georges Hatchuel et Victor Placer (1999). *Les vacances d'été des enfants de 5 à 18 ans*. 1178. Paris : CRÉDOC, p. 119.
Cholvy, Gérard (1982). « Patronages et œuvres de jeunesse dans la France contemporaine ». *Revue d'histoire de l'Église de France* vol. 68 n° 181, p. 235-256.
— éd. (1988). *Le patronage, ghetto ou vivier ?* Paris : Nouvelle Cité. 368 p.
Chombart de Lauwe, Marie-José (1962). « La représentation de l'enfant dans la société urbaine française contemporaine ». *Enfance* vol. 15 n° 1, p. 53-67.
— (1971). *Un monde autre : l'enfance. De ses représentations à son mythe*. Paris : Payot. 443 p.
— (1976). *Enfant en-jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*. Paris : CNRS. 346 p.
Chovaux, Olivier (2008). *Des colonies de vacances à l'économie sociale. Histoire de l'Ufcv, 1907-2007*. Marly-le-Roi : INJEP. 191 p.
Christensen, Pia Monrad et Alan Prout (2002). « Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children ». *Childhood* vol. 9 n° 4, p. 477-497.

Chudacoff, Howard P. (2007). *Children at Play: An American History*. New York : New York University Press. 286 p.

— (2011). « The History of Children's Play in the United States ». In : *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Sous la dir. d'Anthony D. Pellegrini. Oxford : Oxford University Press, p. 101-109.

Cicourel, Aaron Victor (1973). *Cognitive Sociology : Language and Meaning in Social Interaction*. Harmondsworth : Penguin. 191 p.

— (1981). « Notes on the Integration of Micro- and Macro-Levels of Analysis ». In : *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies*. Sous la dir. de Karin D. Knorr-Cetina et Aaron Victor Cicourel. Boston : Routledge, p. 51-80.

— (2003). « Contre un empirisme naïf. Une théorie plus forte et un contrôle plus ferme sur les données ». In : *L'enquête de terrain*. Sous la dir. de Daniel Cefaï. Paris : La Découverte, p. 380-397.

— (2004). « Cognitive Overload and Communication in Two Healthcare Settings ». *Communication & Medicine* vol. 1 nº 1, p. 35-43.

— (2008). « Micro-processus et macro-structures ». *SociologieS*.

Ciosi, Laure (2014). « Projets participatifs avec des adolescents : les conditions de leur implication ». *Informations sociales* nº 181, p. 42-49.

Ciosi, Laure et Magdalena Jarvin (2012). *Étude évaluative de la politique familiale jeunesse. Expérimentations adolescents (2010-2012)*. 158. Paris : CNAF, p. 165.

Clair, Isabelle (2016). « La sexualité dans la relation d'enquête. Décryptage d'un tabou méthodologique ». *Revue française de sociologie* vol. 57 nº 1, p. 45-70.

Clanet, Joël et Laurent Talbot (2012). « Analyse des pratiques d'enseignement. Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques ». *Phronesis* vol. 1 nº 3, p. 4-18.

Clark, Christopher M. et Penelope L. Peterson (1984). *Teachers' Thought Processes*. Occasional Paper 72. East Lansing : Michigan State University, p. 159.

Claude, Véronique (2008). « De l'activisme à la relation. Le choix de la maison de Courcelles ». *La lettre Isogoria* nº 2, p. 4-5.

— (2010). « Les enjeux des jouets dans les séjours pour enfants ». In : *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 221-252.

Clément, Thibaut (2016). *Plus vrais que nature. Les parcs Disney ou l'usage de la fiction dans l'espace et le paysage*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle. 284 p.

Clot, Yves (2006). *La fonction psychologique du travail*. 3e éd. Paris : Presses Universitaires de France. 247 p.

— (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France. 296 p.

Clot, Yves et Daniel Faïta (2000). « Genres et styles en analyse du travail ». *Travailler* nº 4, p. 7-42.

Cochoy, Franck, éd. (2004). *La captation des publics. C'est pour mieux te séduire, mon client...* Toulouse : Presses Universitaires du Mirail. 297 p.

Cohen, Yves (1996). « L'invention des techniciens sociaux ». *Actes de la recherche en sciences sociales* nº 114, p. 30-43.

Colin, Lucette (2009). « Les séjours à l'étranger : apprendre malgré l'institution scolaire ? » In : *Apprendre de la vie quotidienne*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann. Paris : Presses Universitaires de France, p. 81-92.
— (2014). « Du bon usage des séjours à l'étranger pour les jeunes : une tension entre savoir de et savoir sur ». *Le Télémaque* n° 45, p. 95-121.
Colin, Michèle et Charles Coridian (1996). *Les produits éducatifs parascolaires. Une réponse à l'inquiétude des familles ?* Paris : INRP. 135 p.
Collectif (1940). *Méthodes actives et mystique chrétienne au patronage d'écoliers*. Sous la dir. de Centre national du Mouvement chrétien de l'enfance. 2e éd. 1. Paris : O-gé-O. 89 p.
— (2013). *Guide pour un partenariat École ALAÉ. Construire ensemble la complémentarité éducative*. Foix : Préfet de l'Ariège, p. 36.
Collectif et UFCV (1960). *Pour être moniteur de colonie de vacances*. Paris : Clédor. 143 p.
Colley, Helen, Phil Hodkinson et Janice Malcolm (2002). *Non-Formal Learning: Mapping the Conceptual Terrain, a Consultation Report*. Report. Leeds : University of Leeds, p. 41.
Collins, Randall (1981a). « Micro-Translation as a Theory-Building Strategy ». In : *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies*. Sous la dir. de Karin D. Knorr-Cetina et Aaron Victor Cicourel. Boston : Routledge, p. 81-108.
— (1981b). « On the Microfoundations of Macrosociology ». *American Journal of Sociology* vol. 86 n° 5, p. 984-1014.
— (2000). « Comparative and Historical Patterns of Education ». In : *Handbook of the Sociology of Education*. Sous la dir. de Maureen T. Hallinan. New York : Springer, p. 213-239.
Comité de suivi de la réforme des rythmes éducatifs (2015). *Une année de généralisation des rythmes*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, p. 84.
Commons, John Rogers (1897). « The Junior Republic. I ». *American Journal of Sociology* vol. 3 n° 3, p. 281-296.
— (1898). « The Junior Republic. II ». *American Journal of Sociology* vol. 3 n° 4, p. 433-448.
Comoretto, Géraldine (2010). « L'échange de goûters à l'école élémentaire. Une pratique culturelle propre à l'enfance ? » In : *Actes du colloque international 9es Journées de sociologie de l'enfance*. Enfance et Cultures. Université Paris 5 : Ministère de la Culture et de la Communication–Association internationale des sociologues de langue française.
— (2014a). « Des usages du jeu à la cantine ». *Ethnologie française* vol. 44 n° 4, p. 707-717.
— (2014b). « Snack Market on the Playground: An Ethnography of Trade Patterns of Snacks Among French Children ». *Young Consumers* vol. 15 n° 1, p. 47-57.
— (2015). « Le goûter de 16h30 comme symbole du patrimoine alimentaire enfantin ? Analyse des transactions non marchandes dans deux cours de récréation (France) ». *Anthropology of Food* n° 9.
Condette, Jean-François (2011). « Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939) ». *Histoire de l'éducation* n° 129, p. 5-38.
— (2012). « Un coin d'Éducation nouvelle enfoncé en plein cœur de l'École ? Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939) ». In : *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation*

nouvelle (1930-1970). Sous la dir. de Laurent Gutierrez, Laurent Besse et Antoine Prost. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 169-182.

Conein, Bernard, Nicolas Dodier et Laurent Thévenot, éd. (1993). *Les objets dans l'action. De la maison au laboratoire*. Paris : EHESS. 290 p.

Constans, Stéphanie, Martine Alcorta et Véronique Rouyer (2017). « Des enfants citoyens ou des citoyens en devenir ? Enjeux et paradoxes de l'éducation à la citoyenneté ». *La revue internationale de l'éducation familiale* nº 41, p. 23-44.

Constans, Stéphanie et Emmanuèle Gardair (2011). « Représentations et pratiques des animateurs dans différents contextes de loisirs ». In : *Les vacances et l'animation : espaces de pratiques et de représentations*. Sous la dir. de Luc Greffier. Paris : L'Harmattan, p. 237-248.

— (2014). « Les loisirs comme milieu de développement : Paroles d'enfants ». In : *Raconter l'école. À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. Sous la dir. de Martine Lani-Bayle et Maria Passeggi. Paris : L'Harmattan, p. 177-188.

— (2018). « Représentations et pratiques des loisirs des enfants et adolescents : le paradoxe de la dimension éducative des loisirs ». *Bulletin de psychologie* vol. 554 nº 2, p. 563-578.

Cook-Gumperz, Jenny, William Andy Corsaro et Jürgen Streeck, éd. (1986). *Children's Worlds and Children's Language*. 47. Berlin : Mouton de Gruyter. 487 p.

Coombs, Philip Hall (1968). *La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes*. Avec la coll. de Raymond Aron. 21. Paris : Presses Universitaires de France. 322 p.

Copans, Jean (2011). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris : Armand Colin. 127 p.

Coppens, Andrew D., Lucia Alcalá, Rebeca Mejía-Arauz et Barbara Rogoff (2014). « Children's Initiative in Family Household Work in Mexico ». *Human Development* vol. 57 nº 2-3, p. 116-130.

Coq, Guy (1995). « Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire ». *Ecarts d'identité* nº 74, p. 6-8.

Corbillé, Sophie (2018). « Jouer à travailler dans un parc d'attraction ». *Travailler* nº 39, p. 57-79.

Corbin, Alain, éd. (1995). *L'avènement des loisirs (1850-1960)*. Paris : Aubier. 471 p.

Corsaro, William Andy (1979). « 'We're Friends, Right?': Children's Use of Access Rituals in a Nursery School ». *Language in Society* vol. 8 nº 3, p. 315-336.

— (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood : Ablex. 336 p.

— (1988a). « Peer Culture in the Preschool ». *Theory into Practice* vol. 27 nº 1, p. 19-24.

— (1988b). « Routines in the Peer Culture of American and Italian Nursery School Children ». *Sociology of Education* vol. 61 nº 1, p. 1-14.

— (1990). « The Underlife of the Nursery School: Young Children's Social Representations of Adult Rules ». In : *Social Representations and the Development of Knowledge*. Sous la dir. de Gerard Duveen et Barbara Lloyd. Cambridge : Cambridge University Press, p. 11-26.

— (1992). « Interpretive Reproduction in Children's Peer Culture ». *Social Psychology Quarterly* vol. 55 nº 2, p. 160-177.

— (2003). *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*. Washington : Joseph Henry Press. 248 p.

— (2009). « Peer Culture ». In : *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Sous la dir. de Jens Qvortrup, William Andy Corsaro et Michael-Sebastian Honig. New York : Palgrave Macmillan, p. 301-315.

Corsaro, William Andy (2011). « Reproduction interprétative et culture enfantine. Universalité et diversité de l'expression ». In : *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Sous la dir. d'Andy Arleo et Julie Delalande. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 59-73.
— (2015). *The Sociology of Childhood*. 4e éd. London : SAGE. 439 p.
Corsaro, William Andy et David R. Heise (1990). « Event Structure Models from Ethnographic Data ». *Sociological Methodology* vol. 20 p. 1-57.
Cortesero, Régis (2013). « La notion de compétences : clarifier le concept, en mesurer les enjeux ». *Jeunesses : études et synthèses* no 12, p. 4.
— (2016). « Dynamiques de socialisation. La destitution du monopole scolaire. Quelle place pour l'éducation dite « non formelle ? » » *Vers l'Éducation nouvelle* no 562, p. 38-45.
Costabile, Angela, Peter K. Smith, Lawrence Matheson, Jill Aston, Thelma Hunter et Michael J. Boulton (1991). « Cross-National Comparison of How Children Distinguish Serious and Playful Fighting ». *Developmental Psychology* vol. 27 no 5, p. 881-887.
Cottle, Thomas J. (1973). « The Life Study: On Mutual Recognition and the Subjective Inquiry ». *Urban Life and Culture* vol. 2 no 3, p. 344-360.
Coulmont, Baptiste (2017). « Le petit peuple des sociologues. Anonymes et pseudonymes dans la sociologie française ». *Genèses* no 107, p. 153-175.
Cousinet, Roger (1950). *Leçons de pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France. 261 p.
— (1968). *L'Éducation nouvelle*. 3e éd. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé. 162 p.
Covay, Elizabeth et William Carbonaro (2010). « After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement ». *Sociology of Education* vol. 83 no 1, p. 20-45.
Crahay, Marcel (1989). « Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? » *Revue française de pédagogie* no 88, p. 67-94.
— (2002). « Enseigner, entre réussir et comprendre. Théories implicites de l'éducation et pensée des enseignants experts. Essai de recadrage socio-constructiviste ». In : *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Sous la dir. de Jean Donnay et Marc Bru. Bruxelles : De Boeck, p. 107-132.
Crépin, Christiane (2001). « Les vacances des familles et de leurs enfants : deux études de l'INSEE et du CRÉDOC ». *Recherches et prévisions* no 63, p. 97-101.
— (2010). « Attentes d'encadrement et d'autonomie des adolescents à l'occasion des activités de loisirs ». *Politiques sociales et familiales* no 99, p. 121-129.
Crépin, Christiane et Benoît Céroux (2013). « Rapports aux loisirs et pratiques des adolescents ». *Politiques sociales et familiales* no 111, p. 59-64.
Cressey, Donald Ray (1953). *Other People's Money: A Study in the Social Psychology of Embezzlement*. Glencoe : Free Press. 200 p.
Cros, Françoise (1997). « L'innovation en éducation et en formation ». *Revue française de pédagogie* no 118, p. 127-156.
Croswell, T. R. (1906). « Self-Government Among Children ». *The Journal of Education* vol. 63 no 17, p. 451-452.
Crozier, Michel et Erhard Friedberg (1981). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. 111. Paris : Seuil. 436 p.
Crubellier, Maurice (1979). *L'enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*. Paris : Armand Colin. 389 p.

Csíkszentmihályi, Mihály (1985). « Reflections on Enjoyment ». *Perspectives in Biology and Medicine* vol. 28 nº 4, p. 489-497.
— (1991). *Flow : The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper Perennial. 303 p.
— (2004). *Vivre. La psychologie du bonheur*. Trad. par Léandre Bouffard. Paris : Robert Laffont. 264 p.
Csíkszentmihályi, Mihály et Stith Bennett (1971). « An Exploratory Model of Play ». *American Anthropologist* vol. 73 nº 1, p. 45-58.
Curtis, Henry Stoddard (1915). *Education Through Play*. New York : Macmillan. 359 p.
— (1917). *The Play Movement and Its Significance*. New York : The Macmillan Company. 406 p.
Czalczynska-Podolska, Magdalena (2014). « The Impact of Playground Spatial Features on Children's Play and Activity Forms: An Evaluation of Contemporary Playgrounds' Play and Social Value ». *Journal of Environmental Psychology* vol. 38 p. 132-142.
D'Allaines-Margot, Dominique (1975). *Terrain d'aventure et enfants des cités nouvelles : aperçu d'une expérience*. 3. Paris : ESF. 108 p.
Danic, Isabelle (2011). « La production des cultures enfantines. Ou la culture enfantine comme réalité dynamique et plurielle ». In : *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Sous la dir. d'Andy Arleo et Julie Delalande. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 77-84.
Danic, Isabelle, Julie Delalande et Patrick Rayou (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 215 p.
Dargelos, Sophie (2016). « Temps éducatifs, projets locaux d'éducation et coéducation ». *Diversité* nº 183, p. 99-101.
Darmon, Muriel (2001). « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle ». *Sociétés & Représentations* nº 11, p. 515-538.
— (2005). « Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain ». *Genèses* nº 58, p. 98-112.
— (2015). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte. 328 p.
David, Romain (2018). « Rythmes scolaires : "Il y a un sujet des vacances en France, on va devoir le poser", estime Blanquer ». *Europe 1. Politique*.
David, Ronan et Nicolas Oblin (2012). « Parce que la compétition n'est pas un jeu... Critiques de l'éducation par le sport ». *Le sociographe* nº 38, p. 10-21.
— (2017). *Jouer le monde. Critique de l'assimilation du sport au jeu*. Lormont : Le Bord de l'eau. 82 p.
Davies, Bronwyn (1982). *Life in the Classroom and Playground: Account of Primary School Children*. Avec la coll. de Paul Jacob et Daniel Davies. London : Routledge. 216 p.
— (1989). *Frogs and Snails and Feminist Tails*. St Leonards : Allen & Unwin. 182 p.
ddjs (2009). *Repères pour une démarche qualité en ACM*. Nevers : DDJS de la Nièvre, p. 74.
De l'Estoile, Benoît (2008). « Max Gluckman (1940) : « Analysis of a social situation in modern Zululand » ». Trad. par Yann Tholoniat. *Genèses* nº 72, p. 119-155.
De Carlos, Jésus (2016). *Rapport sur la filière animation*. Paris : Conseil supérieur de la fonction publique territoriale, p. 92.
De Carlos, Philippe et Jésus de Carlos (2013). « Un séjour de vacances ludique et éducatif: la « colo » archéologie et préhistoire ». In : *Les jeux dans l'éducation et la médiation scientifiques*.

Jouer ou apprendre ? Jeu et jeux dans l'éducation, la formation et la médiation scientifiques et techniques. Chamonix, p. 105-111.
De Failly, Gisèle (1950). « L'organisation pédagogique de la colonie de vacances ». In : *Leçons de pédagogie*. Sous la dir. de Roger Cousinet. Paris : Presses Universitaires de France, p. 227-248.
— (1952). « L'aspect pédagogique des colonies de vacances et la formation des cadres par les Ceméa ». In : *Conférence sur l'éducation et la santé mentale des enfants en Europe*. Paris : UNESCO.
— (1955). *Le Moniteur, la monitrice*. Avec la coll. d'Henri Laborde. 3. Paris : Scarabée. 124 p.
— (1976). « S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile de grandir ». In : *Les CEMÉA, qu'est-ce que c'est ?* Sous la dir. de Denis Bordat. Paris : Maspéro, p. 19-49.
De La Salle, Jean-Baptiste (1838). *Conduite des écoles chrétiennes*. Paris : J. Moronval. 236 p.
De La Soudière, Martin (1977). « Une ville pour l'été : le camping ». In : *Dans la ville, des enfants... Les 6-14 ans et le pouvoir adulte : enjeux, discours, pratiques quotidiennes*. Paris : Autrement, p. 79-87.
— (2001). « Les enfants dans leurs quartiers d'été ». *Ethnologie française* vol. 31 n° 4, p. 661-668.
De La Ville, Valérie-Inès (2011). « Associer une modalité ludique à l'aliment. Éléments de réflexion à partir de l'étude de cas Danonino ». In : *"On ne joue pas avec la nourriture !" Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Valérie-Inès de La Ville. Paris : OCHA, p. 76-87.
De La Ville, Valérie-Inès, Gilles Brougère et Nathalie Boireau (2010). « How Can Food Become Fun? Exploring and Testing Possibilities… » *Young Consumers* vol. 11 n° 2, p. 117-130.
De La Ville, Valérie-Inès et Marco Dias (2010). « L'argent de poche comme moyen de réguler la consommation enfantine ». In : *Actes du colloque international 9es Journées de sociologie de l'enfance*. Enfance et Cultures. Université Paris 5 : Ministère de la Culture et de la Communication–Association internationale des sociologues de langue française.
De Lescure, Emmanuel et Emmanuel Porte (2017). « Introduction. Politiser l'éducation populaire, un « réenchantement » ? » *Agora débats/jeunesses* n° 76, p. 53-63.
De Lignerolles, Robert (1943). « L'art d'être "grand frère" ». In : *L'Éducation par la récréation*. Sous la dir. de Jacques Guérin-Desjardins. Paris : Berger-Levrault, p. 29-42.
De Linarès, Chantal (2007). *L'accueil des 11-15 ans dans le temps des loisirs*. Paris : INJEP, p. 11.
De Vulpillières, Jean-François (1981). *7 mois de loisirs ou La face cachée de l'éducation*. 77. Paris : Presses Universitaires de France. 231 p.
De Zotti, Philippe, Jean-Frédéric Dumont et Philippe Marty (2007). « Regards croisés sur la professionnalisation. Enjeux et perspectives ». *Les dossiers des sciences de l'éducation* n° 17, p. 51-64.
Declerck, Gunnar (2013). « Le possible peut-il être perçu ? » *Tracés* n° 24, p. 85-103.
Dejours, Christophe (1980). *Travail, usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*. Paris : Centurion. 155 p.
— (1995). *Le facteur humain*. Paris : Presses Universitaires de France. 127 p.
— (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil. 197 p.

Dekker, Jeroen j h (1990). « Punir, sauver et éduquer: la colonie agricole "Nederlandsch Mettray" et la rééducation résidentielle aux Pays-Bas, en France, en Allemagne et en Angleterre entre 1814 et 1914 ». *Le Mouvement Social* nº 153, p. 63-90.

Delalande, Julie (1995). « Le sable doux, la chaîne et le plouf-plouf. Vers une anthropologie de l'enfant ». *Ethnologie française* vol. 25 nº 4, p. 617-628.

— (2000). « La culture enfantine à l'école : jeux, bandes, relations d'amitié ». In : *Sociétés et cultures enfantines*. Sous la dir. de Djamila Saadi-Mokrane. Lille : Université Charles-de-Gaulle, p. 105-110.

— (2001). *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 278 p.

— (2003a). « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation ». *Terrain* nº 40, p. 99-114.

— (2003b). « La récréation. Le temps d'apprendre entre enfants ». *Enfances & Psy* nº 24, p. 71-80.

— (2005). « La cour d'école : un lieu commun remarquable ». *Recherches familiales* nº 2, p. 25-36.

— (2009a). *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*. 253. Paris : Autrement. 153 p.

— (2009b). « La cour de récréation : lieu de socialisation et de culture enfantines ». In : *Apprendre de la vie quotidienne*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann. Paris : Presses Universitaires de France, p. 69-80.

— (2009c). « La petite souris circule toujours ou les aventures d'un rituel de l'enfance ». In : *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*. Sous la dir. de Julie Delalande. Paris : Autrement, p. 29-59.

— (2009d). « Pratiques enfantines à l'écart des adultes ». In : *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*. Sous la dir. de Julie Delalande. Paris : Autrement, p. 4-10.

— (2010a). « Comment des enfants et des adolescents voient-ils les âges de la vie ? » *Le Télémaque* nº 37, p. 71-81.

— (2010b). « La socialisation des enfants dans la cour d'école : une conquête consentie ». In : *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Sous la dir. d'Isabelle Danic, Olivier David et Sandrine Depeau. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 35-47.

Delbos, Geneviève et Paul Jorion (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des sciences de l'homme. 310 p.

Delepierre, Joëlle (2009). « Le jeu dans tous ses états : mélange d'âges et ouvertures ». In : *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* Sous la dir. de Sylvie Rayna, Catherine Bouve et Pierre Moisset. Ramonville Saint-Agne : Érès, p. 349-362.

Deleuze, Gilles (1988). *Le pli. Leibniz et le baroque*. Paris : Éditions de Minuit. 191 p.

Deligny, Fernand (1960). *Graine de crapule*. Paris : Scarabée. 76 p.

— (1975a). *Dérives. Chronique d'une tentative*. Avec la coll. d'Isaac Joseph. 2. Fontenay-sous-Bois : Recherches. 73 p.

— (1975b). *Voix et voir*. Avec la coll. d'Isaac Joseph et Claude Jaget. 1. Fontenay-sous-Bois : Recherches. 68 p.

Della Croce, Claudia, Joëlle Libois et Rima Mawad (2011). *Animation socioculturelle. Pratiques multiples pour un métier complexe*. Paris : L'Harmattan. 246 p.

Demailly, Lise (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. 1092. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 373 p.

Demeulenaere-Douyère, Christiane (1994). *Paul Robin (1837-1912). Un militant de la liberté et du bonheur*. Avec la coll. de Roger-Henri Guerrand. Paris : Publisud. 478 p.

— (2003). « Un précurseur de la mixité : Paul Robin et la coéducation des sexes ». *Clio. Femmes, Genre, Histoire* nº 18, p. 125-132.

— (2012). « Cempuis. Un idéal d'éducation libertaire ». *Barricade* nº 4, p. 32-34.

Denscombe, Martyn (1985). *Classroom Control: A Sociological Perspective*. London : Allen & Unwin. 224 p.

Denzin, Norman K. (1971). « The Logic of Naturalistic Inquiry ». *Social Forces* vol. 50 nº 2, p. 166-182.

— (1975). « Play, Games and Interaction: The Contexts of Childhood Socialization ». *Sociological Quarterly* vol. 16 nº 4, p. 458-478.

— (1976). « Child's Play and the Construction of Social Order ». *Quest* vol. 26 nº 1, p. 48-55.

— (1977). *Childhood Socialization*. San Francisco : Jossey-Bass. 235 p.

Denzin, Norman K. et Charles M. Keller (1981). « Frame Analysis Reconsidered ». *Contemporary Sociology* vol. 10 nº 1. Avec la coll. d'Erving Goffman, p. 52-60.

Deslyper, Rémi (2009). « Des types d'apprentissage aux formes de pratique. L'exemple de l'institutionnalisation de l'enseignement de la guitare électrique ». *SociologieS*.

— (2014). « Une « école de l'autodidaxie » ? L'enseignement des « musiques actuelles » au prisme de la forme scolaire ». *Revue française de pédagogie* nº 185, p. 49-58.

— (2018). *Les élèves des écoles de « musiques actuelles ». La transformation d'une pratique musicale*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 132 p.

Deslyper, Rémi et Simon Kechichian (2017). « La forme scolaire à la périphérie de l'école : une emprise silencieuse ». In : La "forme scolaire", prisonnière de son succès ? Lyon.

Desse, René-Paul (2002). « Les centres commerciaux français, futurs pôles de loisirs ? » *Flux* nº 50, p. 6-19.

Dessertine, Dominique, Robert Durand, Jacques Eloy, Mathias Gardet, Yannick Marec et Françoise Tétard, éd. (2004). *Les centres sociaux, 1880-1980. Une résolution locale de la question sociale ?* Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 283 p.

Dessertine, Dominique et Bernard Maradan (1998). « La socialisation des enfants hors de l'école : la belle époque des patronages (1900-1939) ». *Éducation et sociétés* nº 2, p. 119-134.

— (2001). *L'âge d'or des patronages, 1919-1939 : la socialisation de l'enfance par les loisirs*. Paris : La Documentation française. 235 p.

Desvages-Vasselin, Vanessa et Pablo Buznic-Bourgeacq (2016). « L'enseignant et le jeu : de l'expérience de joueur à l'enseignement du jeu ? » *Recherches en Éducation* nº 26, p. 124-141.

Deterding, Sebastian, Dan Dixon, Rilla Khaled et Lennart Nacke (2014). « Du game design au gamefulness : définir la gamification ». *Sciences du jeu* nº 2.

Détrez, Christine (2014). « Les loisirs à l'adolescence : une affaire sérieuse ». *Informations sociales* nº 181, p. 8-18.

Détrez, Christine et Clémence Perronnet (2017). « « Toutes et tous égaux devant la science » ? Évaluer les effets d'un projet sur l'égalité filles-garçons en sciences ». *Agora débats/jeunesses* nº 75, p. 7-21.

Devineau, Sophie (1998). *Les projets d'établissement. Discours et fonction sociale du discours*. Paris : Presses Universitaires de France. 239 p.
Devriendt, Julien, éd. (2015). *Jouer en bibliothèque*. 34. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB. 175 p.
Dewey, John (2011). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin. 516 p.
Dheilly, Cyril (2012a). *Écologie de l'animateur et risques associés Accueils Collectifs de Mineurs*. Mémoire de Master. Rouen : Université de Rouen. 109 p.
— (2012b). « Liberté, tu fais peur : entre restriction et auto-restriction dans les structures d'Accueils Collectifs de Mineurs ». In : *Accueils collectifs de mineurs : recherches*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 89-116.
— (2018). « À propos des risques liés aux animateurs ». In : *Les rencontres de Courcelles*. Courcelles-sur-Aujon.
— (2019). *Le(s) rapport(s) au(x) risque(s) des animateurs d'Accueils Collectifs de Mineurs*. Thèse de doctorat. Rouen : Université de Rouen.
Diasio, Nicoletta, éd. (2004). *Au palais de Dame Tartine. Regards européens sur la consommation enfantine*. Paris : L'Harmattan. 216 p.
Diasio, Nicoletta et Louis Mathiot (2011). « Rois, volcans et champs de bataille. Devenir enfant, devenir adulte au miroir des jeux avec la nourriture ». In : *"On ne joue pas avec la nourriture !" Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Valérie-Inès de La Ville. Paris : OCHA, p. 111-121.
Divay, Sophie (2003). « Quand la jeunesse devient une compétence ». *Terrain* n° 40, p. 151-162.
— (2005). « La médiation sociale : une professionnalisation inachevée ». *Knowledge, Work & Society* vol. 3 n° 2, p. 101-127.
— (2009). « La médiation sociale : un "nouveau métier" plus de dix ans après son émergence ? » In : *Sociologie des groupes professionnels*. Sous la dir. de Didier Demazière et Charles Gadéa. Paris : La Découverte, p. 242-251.
— (2012). « La professionnalisation dormante de la médiation sociale ». *Informations sociales* n° 170, p. 102-108.
Divert, Nicolas et Francis Lebon (2017). « « Qui fait quoi, qui est qui ? » Réforme des rythmes et divisions du travail à l'école primaire ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* vol. 50 n° 4, p. 25-43.
Dodier, Nicolas (1994). « Ragin Charles C., Becker Howard S., What is a case ? Exploring the foundations of social inquiry ». *Revue française de sociologie* vol. 35 n° 1, p. 125-128.
Dodier, Nicolas et Isabelle Baszanger (1997). « Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique ». *Revue française de sociologie* vol. 38 n° 1, p. 37-66.
Doray, Marie-France (1997). « Rituels de rentrée scolaire et mise en scène de dogmes pédagogiques ». *Ethnologie française* vol. 27 n° 2, p. 175-187.
Dougier, Henry, éd. (1978). *"...Alors, on n'a pas école aujourd'hui ?" Des enfants, des lieux parallèles, une alternative à l'école...* Paris : Autrement. 231 p.
Dreeben, Robert et Rebecca Barr (1987). « An Organizational Analysis of Curriculum and Instruction ». In : *The Social Organization of Schools*. Sous la dir. de Maureen T. Hallinan. New York : Springer, p. 13-39.
— (1988). « Classroom Composition and the Design of Instruction ». *Sociology of Education* vol. 61 n° 3, p. 129-142.
Dubet, François (1987). *La galère. Jeunes en survie*. 4. Paris : Fayard. 503 p.

Dubet, François (2002). « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? » *Éducation et sociétés* n° 9, p. 13-25.
Dubois, Émilie et Laurent Lescouarch (2015). « Les pratiques pédagogiques des accompagnateurs scolaires ». In : *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école*. Sous la dir. de Marie-Anne Hugon et Bruno Robbes. Arras : Presses d'université d'Artois, p. 17-32.
Dubois, Vincent (1999). *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*. Paris : Economica. 208 p.
— (2005). « L'écriture en sociologie : une question de méthode négligée ». *Transversale* vol. 1 p. 208-217.
— (2013). *Institutional Order, Interaction Order and Social Order: Administering Welfare, Disciplining the Poor*.
Ducasse, Sandrine et Olivier Lambert (2013). *Animatrice au pays des merveilles. État des lieux de l'éducation*. Paris : les Points sur les i. 94 p.
Duflo, Colas (1997). *Jouer et philosopher*. 1997. Paris : Presses Universitaires de France. 253 p.
Dugas, Éric (2007). « Du sport aux activités physiques de loisir : des formes culturelles et sociales bigarrées ». *SociologieS*.
Dujarier, Marie-Anne (2015). « Jouer en travaillant : la construction sociale d'un cadre ludique ». In : *Au prisme du jeu. Concepts, pratiques, perspectives*. Sous la dir. de Laurent Mermet et Nathalie Zaccaï-Reyners. Paris : Hermann, p. 59-75.
Dumazedier, Joffre (1962). *Vers une civilisation du loisir ?* Paris : Seuil. 264 p.
— (1974). *Sociologie empirique du loisir. Critique et contre-critique de la civilisation du loisir*. 3. Paris : Seuil. 269 p.
Dumazedier, Joffre et Aline Ripert (1966). *Le loisir et la ville*. Avec la coll. d'Yvonne Bernard et Nicole Samuel. Paris : Seuil. 397 p.
Dumesnil, Mademoiselle (1942). « « Centre d'intérêt » et « grands jeux » ». In : *La colonie de vacances éducatives*. Sous la dir. de Georges Bertier, Mademoiselle Dumesnil, Docteur Eck, Robert Garric, Henri Gasnier, Jacques Guérin-Desjardins, Pierre Martet, Jean Laborey, Robert Lafitte, Germaine Le Bihan, André Lefèvre, Henri Lelarge, Philippe Martet, M. Renault et Paul Leclercq. Paris : ESF, p. 163-173.
Dundes, Alan (1988). « April Fool and April Fish: Towards a Theory of Ritual Pranks ». *Etnofoor* vol. 1 n° 1, p. 4-14.
Dupaux, Jean-Jacques (2010). « Les pratiques sportives alibis ! Occuper l'imagination des jeunes lycéens franc-comtois au début du XXe siècle ». *Staps* n° 87, p. 57-68.
Dupuis, Justine (2014). *Quelles motivations poussent les animateurs et directeurs volontaires à travailler aujourd'hui ?* Mémoire de Master. Paris : Université Paris 1. 92 p.
Durand, Robert (2006). *Histoire des centres sociaux. Du voisinage à la citoyenneté*. Avec la coll. de Jacques Eloy et Henry Colombani. 2e éd. Paris : La Découverte. 264 p.
Duret, Pascal (1996). « Entre don, dette et professionnalisation : le cas des "grands frères" ». *Agora débats/jeunesses* n° 4, p. 11-20.
Durkheim, Émile (1925). *L'éducation morale*. Avec la coll. de Paul Fauconnet. Paris : F. Alcan. 326 p.
Durler, Héloïse (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 211 p.

DuRocher, Kristina (2011). *Raising Racists: The Socialization of White Children in the Jim Crow South*. University Press of Kentucky. 247 p.

Duru-Bellat, Marie (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil. 105 p.

Duval, Marie-Thérèse, Louis Duval, Louis Jamet et Pierre Deffontaines (1949). *Carnet du moniteur de colonie de vacances*. Issy-les-Moulineaux : ESF. 86 p.

Duval, Nathalie (2015). « L'École des Roches, « new school » à la française et spécificité de son internat (1899-1940) ». *Revue française de pédagogie* nº 189, p. 55-65.

Duvignaud, Jean (1980). *Le Jeu du jeu*. Paris : Balland. 158 p.

Eisen, George (1988). *Children and Play in the Holocaust : Games Among the Shadows*. Amherst : University of Massachusetts Press. 153 p.

Elias, Norbert (1973). *La civilisation des moeurs*. 8312. Paris : Calmann-Lévy. 447 p.

— (1974). *La société de cour*. Trad. par Pierre Kamnitzer. 11. Paris : Calmann-Lévy. 323 p.

— (1976). *La dynamique de l'Occident*. Trad. par Pierre Kamnitzer. 15. Paris : Calmann-Lévy. 328 p.

— (1991). *La société des individus*. Avec la coll. de Roger Chartier. Trad. par Jeanne Etoré-Lortholary. Paris : Fayard. 301 p.

Elias, Norbert et Éric Dunning (1994). *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*. Avec la coll. de Roger Chartier. Trad. par Josette Chicheportiche et Fabienne Duvigneau. Paris : Fayard. 392 p.

Eliasoph, Nina (1998). *Avoiding Politics : How Americans Produce Apathy in Everyday Life*. Cambridge : Cambridge University Press. 330 p.

— (2010). *L'évitement du politique. Comment les Américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*. Trad. par Camille Hamidi. Paris : Économica. 352 p.

Eliasoph, Nina et Paul Lichterman (1999). « "We Begin with Our Favorite Theory …": Reconstructing the Extended Case Method ». *Sociological Theory* vol. 17 nº 2, p. 228-234.

Eloy, Florence (2013). « La sensibilité musicale saisie par la forme scolaire. L'éducation musicale au collège, de formalisme en formalisme ». *Revue française de pédagogie* nº 185, p. 21-34.

— (2015). *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France. 197 p.

Eloy, Florence et Ugo Palheta (2008). « Cultures juvéniles et enseignement musical au collège ». *Revue française de pédagogie* nº 163, p. 39-50.

Elvstrand, Helene et Lina Lago (2018). « 'You Know That We Are Not Able to Go to Mcdonald's': Processes of Doing Participation in Swedish Leisure Time Centres ». *Early Child Development and Care* vol. 0 nº 0, p. 1-11.

Elvstrand, Helene et Anna-Liisa Närvänen (2016). « Children's Own Perspectives on Participation in Leisure-Time Centers in Sweden ». *American Journal of Educational Research* vol. 4 nº 6, p. 496-503.

Emerson, Robert M. (1987). « Four Ways to Improve the Craft of Fieldwork ». *Journal of Contemporary Ethnography* vol. 16 nº 1, p. 69-89.

— (1997). « Le travail de terrain après Hughes : continuités et changements ». *Sociétés contemporaines* nº 27, p. 39-48.

Emerson, Robert M., Rachel I. Fretz et Linda L. Shaw (2010). « Prendre des notes de terrain. Rendre compte des significations des membres ». In : *L'engagement ethnographique*. Sous la dir. de Daniel Cefaï. 16. Paris : EHESS, p. 129-168.

— (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. 2e éd. Chicago : University of Chicago Press. 289 p.

Emigh, Rebecca Jean (1997). « The Power of Negative Thinking: The Use of Negative Case Methodology in the Development of Sociological Theory ». *Theory and Society* vol. 26 no 5, p. 649-684.

Ennew, Judith (1994). « Time for Children or Time for Adults ». In : *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Sous la dir. de Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni B. Sgritta et Helmut Wintersberger. Aldershot : Avebury, p. 123-143.

Epstein, Renaud (2013). « Politiques Territoriales : ce que les appels à projets font aux démarches de projet ». *La revue Tocqueville* vol. 34 no 2, p. 91-102.

Espinosa, Gaëlle, Véronique Barthélémy et Benoit Dejaiffe (2016). « Les Temps d'Activités Périscolaires (TAP) : expérience scolaire et compétences transversales développées par les élèves ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* no 41.

Evaldsson, Ann-Carita (1993). *Play, Disputes and Social Order: Everyday Life in Two Swedish After-School Centers*. Linköping : Linköping University. 296 p.

— (2009). « Play and Games ». In : *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Sous la dir. de Jens Qvortrup, William Andy Corsaro et Michael-Sebastian Honig. New York : Palgrave Macmillan, p. 316-331.

Evaldsson, Ann-Carita et William Andy Corsaro (1998). « Play and Games in the Peer Cultures of Preschool and Preadolescent Children: An Interpretative Approach ». *Childhood* vol. 5 no 4, p. 377-402.

Evans, John Robert (1985). *The Process of Team Selection in Children's Self-Directed and Adult-Directed Games*. Ph.D thesis. Urbana : University of Illinois. 274 p.

— (1988). « Team Selection in Children's Games ». *The Social Science Journal* vol. 25 no 1, p. 93-104.

Evans, John Robert et Anthony D. Pellegrini (1997). « Surplus Energy Theory: An Enduring but Inadequate Justification for School Break-Time ». *Educational Review* vol. 49 no 3, p. 229-236.

Evans, John Robert et Glyn C. Roberts (1987). « Physical Competence and the Development of Children's Peer Relations ». *Quest* vol. 39 no 1, p. 23-35.

Evens, Terry M. S. et Don Handelman, éd. (2006). *The Manchester School: Practice and Ethnographic Praxis in Anthropology*. New York : Berghahn Books. 344 p.

Fabbiano, Giulia (2014). « « Ces familles-là ne savent pas ce que c'est que les vacances », discours et représentations du tourisme social ». In : *Apprentissages en situation touristique*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Giulia Fabbiano. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 33-53.

Fabre, Michel (2005). « Les jeux mimétiques de la forme et du sens ! » In : *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Sous la dir. d'Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon. Genève : De Boeck, p. 207-222.

— (2014a). « La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de « Petite histoire des savoirs sur l'éducation » ». *Recherches en Éducation* (Recension), p. 1-3.

— (2014b). « La question de la forme en éducation ». *Éducation permanente* no 199, p. 9-17.

— (2014c). « Les « Éducations à » : problématisation et prudence ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* nº 36.
Fabre, Rémi (1994). « Les mouvements de jeunesse dans la France de l'entre-deux-guerres ». *Le Mouvement Social* nº 168, p. 9-30.
Factor, June (2004). « Tree Stumps, Manhole Covers and Rubbish Tins: The Invisible Play-Lines of a Primary School Playground ». *Childhood* vol. 11 nº 2, p. 142-154.
Fagen, Robert (1981). *Animal Play Behavior*. New York : Oxford University Press. 684 p.
Faguer, Jean-Pierre (1991). « Les effets d'une "éducation totale". Un collège jésuite, 1960 ». *Actes de la recherche en sciences sociales* nº 86, p. 25-43.
Faure, Sébastien (1914). *La Ruche : son but, son organisation, sa portée sociale. Monographie complète*. Rambouillet : Impression communiste de La Ruche. 61 p.
Feroldi, Vincent (1987). *La force des enfants. Des Cœurs vaillants à l'ACE*. Paris : Éditions ouvrières. 336 p.
Ferreira, Alexandra (2012). « Filles et garçons au centre de loisirs : Apprentissage et construction des genres, ou les enjeux du "vivre ensemble" ». In : *Accueils collectifs de mineurs : recherches*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 181-207.
— (2014). « L'enfance comme "laboratoire du genre" : repérage et analyse du travail des frontières de genre par les garçons dans la vie quotidienne de centre de loisirs parisiens et perspectives de transgressions ». In : *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Loisirs, sport, culture*. Sous la dir. de Sylvie Ayral et Yves Raibaud. T. 2. 2 t. Pessac : MDSHA, p. 199-219.
Ferrer Guardia, Francisco (1976). *La escuela moderna : póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Barcelona : Tusquets. 266 p.
Ferrière, Adolphe (1950). *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*. 2e éd. Neuchâtel. 152 p.
Ferrière, Adolphe et Rodolfo Olgiati (1945). *Maisons d'enfants de l'après-guerre*. Neuchâtel : Éd. de la Baconnière. 159 p.
Festinger, Leon (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford : Stanford University Press. 291 p.
Figari, Gérard (1991). « Études sur la démarche de projet. Recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement ». *Revue française de pédagogie* nº 94, p. 49-62.
Fijalkow, Jacques et Thérèse Nault, éd. (2002). *La gestion de la classe*. Bruxelles : De Boeck. 280 p.
Fine, Gary Alan (1983). *Shared Fantasy : Role-Playing Games as Social Worlds*. Chicago : University of Chicago Press. 283 p.
— (1986a). « Organized Baseball and Its Folk Equivalents; the Transition from Informal to Formal Control ». In : *Cultural Dimensions of Play, Games, and Sport*. Sous la dir. de Bernard Mergen. 10. West Point : Leisure Press, p. 175-190.
— (1986b). « The Dirty Play of Little Boys ». *Society* vol. 24 nº 1, p. 63-67.
— (1987). *With the Boys : Little League Baseball and Preadolescent Culture*. Chicago : University of Chicago Press. 289 p.
— (1988). « Good Children and Dirty Play ». *Play & Culture* vol. 1 nº 1, p. 43-56.
— (1989). « Mobilizing Fun: Provisioning Resources in Leisure Worlds ». *Sociology of Sport Journal* vol. 6 nº 4, p. 319-334.

Fine, Gary Alan (1991). « On the Macrofoundations of Microsociology: Constraint and the Exterior Reality of Structure ». *The Sociological Quarterly* vol. 32 nº 2, p. 161-177.
— éd. (1995). *A Second Chicago School? The Development of a Postwar American Sociology*. Chicago : University of Chicago Press. 420 p.
— (1998). *Morel Tales : The Culture of Mushrooming*. Cambridge : Harvard University Press. 324 p.
— (1999). « Methodological Problems of Collecting Folklore from Children ». In : *Children's Folklore: A Source Book*. Sous la dir. de Brian Sutton-Smith, Jay Mechling, Thomas W. Johnson et Felicia R. McMahon. 2e éd. Logan : Utah State University Press, p. 121-139.
— (2015). « Organiser les mondes de loisir : la mobilisation des ressources ». Trad. par Samuel Coavoux. *Tracés* nº 28, p. 157-182.
Fine, Gary Alan et Barry Glassner (1979). « Participant Observation with Children: Promise and Problems ». *Urban Life* vol. 8 nº 2, p. 153-174.
Fine, Gary Alan et Daniel D. Martin (1990). « A Partisan View: Sarcasm, Satire, and Irony as Voices in Erving Goffman's Asylums ». *Journal of Contemporary Ethnography* vol. 19 nº 1, p. 89-115.
Fine, Gary Alan et Kent L. Sandstrom (1988). *Knowing Children : Participant Observation with Minors*. Newbury Park : SAGE. 88 p.
Fink, Eugen (1966). *Le jeu comme symbole du monde*. Trad. par Hans Hildenbrand et Alex Lindenberg. 29. Paris : Éditions de Minuit. 244 p.
Finnan, Christine R. (1982). « The Ethnography of Children's Spontaneous Play ». In : *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*. Sous la dir. de George Dearborn Spindler et Louise Spindler. New York : Holt, Rinehart and Winston, p. 358-380.
Flatard, Yve et Gérard Prémel (1982). *Enfants bâtisseurs. Images d'un terrain d'aventures*. 2. Paris : Scarabée. 95 p.
Florin, Agnès (2000). *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*. Avec la coll. de Thérèse Boisdon. Paris : INRP. 84 p.
Fluckiger, Cédric (2008). « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves ». *Revue française de pédagogie* nº 163, p. 51-61.
Fontaine, Anne-Marie (2005). « Écologie développementale des premières interactions entre enfants : effet des matériels de jeu ». *Enfance* vol. 57 nº 2, p. 137-154.
Forlivesi, Luc, Georges-François Pottier et Sophie Chassat, éd. (2005). *Éduquer et punir. La colonie agricole et pénitentiaire de Mettray, 1839-1937*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 255 p.
Forquin, Jean-Claude (1983). « La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) ». *Revue française de pédagogie* nº 63, p. 61-79.
— (1984). « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation ». *Revue française de sociologie* vol. 25 nº 2, p. 211-232.
— éd. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Trad. par Jean-Marie de Ricolfis. Paris : INRP - De Boeck. 390 p.
— (2004). « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 ». *Savoirs* nº 6, p. 9-44.
— (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 197 p.

Forsberg, Hannele et Harriet Strandell (2007). « After-School Hours and the Meanings of Home: Re-Defining Finnish Childhood Space ». *Children's Geographies* vol. 5 nº 4, p. 393-408.

Forzy, Loïcka, Christian Laubressac, Sandra Caron et Ana Gonzales (2012). *Évaluation qualitative du livret de competences experimental*. Paris : Asdo Études, p. 117.

Fossard, Denise (1974). « Recension de Lannaz - Evolène 73. Des enfants libres : un scandale en Suisse ». *Revue française de pédagogie* nº 29, p. 81-82.

Foster, Rebecca (2016). « 'Doing the Wait': An Exploration into the Waiting Experiences of Prisoners' Families ». *Time & Society*.

Fournier, Laurent Sébastien (2009). « Le jeu de « soule » en France aujourd'hui : un revivalisme sans patrimonialisation ». *Ethnologie française* vol. 39 nº 3, p. 471-481.

Fournier, Pierre (2006). « Le sexe et l'âge de l'ethnographe : éclairants pour l'enquêté, contraignants pour l'enquêteur ». *ethnographiques.org* nº 11.

Francas (1999). *Les 8-14 ans et leurs pratiques de loisirs*. Paris : CSA, p. 8.

François, Sébastien (2008). « Les fanfictions, nouveau lieu d'expression de soi pour la jeunesse ? » *Agora débats/jeunesses* nº 46, p. 58-68.

Frandji, Daniel, Marine Douchy, Yves Fournel, Renaud Morel et Sidonie Rancon (2015). *Le Projet éducatif de territoire (PEDT) : ses chiffres, ses mots, son rapport au monde social, en l'étape de sa généralisation*. Rapport scientifique. Lyon : Observatoire PoLoc, p. 152.

Freidson, Eliot (1960). « Client Control and Medical Practice ». *American Journal of Sociology* vol. 65 nº 4, p. 374-382.

— (1970). *Profession of Medicine : A Study of the Sociology of Applied Knowledge*. New York. 419 p.

— (1984). *La profession médicale*. Avec la coll. de Claudine Herzlich. Trad. par Andrée Lyotard-May et Catherine Malamoud. Paris : Payot. 369 p.

— (1986). *Professional Powers : A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago : University of Chicago Press. 240 p.

Freud, Sigmund (1927). « Au-delà du principe de plaisir ». In : *Essais de psychanalyse*. Trad. par Samuel Jankélévitch. Paris : Payot.

Frønes, Ivar (2009). « Childhood: Leisure, Culture and Peers ». In : *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Sous la dir. de Jens Qvortrup, William Andy Corsaro et Michael-Sebastian Honig. New York : Palgrave Macmillan, p. 273-286.

Frost, Joe L. (1978). « The American Playground Movement ». *Childhood Education* vol. 54 nº 4, p. 176-182.

— (1989). « Play Environments for Young Children in the Usa: 1800-1990 ». *Children's Environments Quarterly* vol. 6 nº 4, p. 17-24.

— (1992). *Play and Playscapes*. Albany : Delmar Publishers. 356 p.

— (2010). *A History of Children's Play and Play Environments: Toward a Contemporary Child-Saving Movement*. London : Routledge. 316 p.

Frost, Joe L. et Barry L. Klein (1979). *Children's Play and Playgrounds*. Boston : Allyn & Bacon. 296 p.

Frost, Joe L., Sue Clark Wortham et Stuart Reifel (2012). « Playwork in American and European Playgrounds ». In : *Play and Child Development*. Boston : Pearson, p. 440-466.

Frouillou, Leïla (2011). « Géographie d'un espace conçu pour les élèves, approprié par les enfants. L'école maternelle française ». *Carnets de géographes* nº 3.

Fuchs, Julien (2017). *Jeunes en mouvement(s) depuis la fin du XIXe siècle. Pédagogies corporelles, politiques, territoires*. Habilitation à diriger des recherches. Brest : Université de Bretagne occidentale.

Gaignebet, Claude (1974). *Le folklore obscène des enfants*. Paris : Maisonneuve et Larose. 355 p.

Gamoran, Adam et Robert Dreeben (1986). « Coupling and Control in Educational Organizations ». *Administrative Science Quarterly* vol. 31 nº 4, p. 612-632.

Gamson, William Anthony (1985). « Goffman's Legacy to Political Sociology ». *Theory and Society* vol. 14 nº 5, p. 605-622.

— (1988). « Le legs de Goffman à la sociologie politique ». *Politix* nº 3, p. 71-80.

— (2012). « Le legs de Goffman à la sociologie politique ». In : *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*. Sous la dir. de Laurent Perreau et Daniel Cefaï. Amiens : Presses Universitaires de France, p. 55-75.

Gamson, William Anthony, Bruce Fireman et Steven Rytina (1982). *Encounters with Unjust Authority*. Homewood : Dorsey Press. 171 p.

Garbett, G. Kingsley (1970). « The Analysis of Social Situations ». *Man* vol. 5 nº 2, p. 214-227.

Gardair, Emmanuèle et Stéphanie Constans (2011). « Représentations de la prise en charge des enfants et des adolescents en contexte de loisirs chez des animateurs socioculturels ». *Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant* vol. 23 nº 112/113, p. 201-207.

Gardella, Édouard, Erwan Le Méner et Chloé Mondémé (2006). *Les funambules du tact. Une analyse des cadres du travail des équipes mobiles d'aide du Samusocial de Paris*. Paris : Observatoire du Samusocial de Paris, p. 112.

Gardet, Mathias (2008). *Histoire des PEP : pupilles de l'école publique. La solidarité, une charité laïque ? (1915-1939)*. Avec la coll. de Joël Balavoine. Paris : Beauchesne. 213 p.

— (2010a). « Le modèle idéalisé des communautés d'enfants à l'épreuve de la réalité française, 1948-1955 ». In : Congrès international de l'AREF. Université de Genève, p. 10.

— (2010b). « Républiques, villages et communautés d'enfants, un idéal concerté de l'après seconde guerre mondiale ». In : Congrès international de l'AREF. Université de Genève, p. 2.

— (2012). *Orphelins et mineurs délinquants (1889-1959). Deux catégories et deux champs de recherche pour une enfance placée*. Habilitation à diriger des recherches. Paris : Université Paris 8. 266 p.

— (2014). *Les colonies de vacances*. Paris : Cherche midi. 253 p.

— (2015). *Histoire des PEP : pupilles de l'école publique. À la croisée du plein air et de l'enfance inadaptée (1940-1974)*. Avec la coll. de Jean-Pierre Villain. Paris : Beauchesne. 394 p.

Garnier, Bruno (2018a). « Introduction. L'éducation informelle contre la forme scolaire ? » *Carrefours de l'éducation* nº 45, p. 13-21.

— (2018b). « L'éducation informelle contre la forme scolaire ? Note de synthèse ». *Carrefours de l'éducation* nº 45, p. 67-91.

Garnier, Pascale (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 240 p.

— (2006). « L'âge : opérations de qualification et principe d'ordre ». *Les Cahiers du CERFEE* nº 21, p. 41-53.

— (2009). « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle ». *Revue française de pédagogie* nº 169, p. 5-15.

— (2014). « Produits éducatifs et pratiques familiales à l'âge de la maternelle : l'exemple des cahiers d'activités parascolaires ». *La revue internationale de l'éducation familiale* n° 34, p. 133-149.
— (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris : Presses Universitaires de France. 183 p.
Garnier, Pascale, Gilles Brougère, Sylvie Rayna et Pablo Rupin (2016). *À 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*. Ramonville Saint-Agne : Érès. 353 p.
Garnier, Pascale et Christiane Gilon (2017). « Corps et culture matérielle : mises à l'épreuve dans les toilettes scolaires ». *Corps* n° 15, p. 143-151.
Garnier, Pascale et Sylvie Rayna, éd. (2017). *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales*. Berne : Peter Lang. 160 p.
Garreau, Marion (2014). « Rythmes scolaires : la place « revalorisée » des associations culturelles ». *Le Monde.fr. Société*.
Garric, Robert (1942). « Discipline et liberté ». In : *La colonie de vacances éducatives*. Sous la dir. de Georges Bertier, Mademoiselle Dumesnil, Docteur Eck, Robert Garric, Henri Gasnier, Jacques Guérin-Desjardins, Pierre Martet, Jean Laborey, Robert Lafitte, Germaine Le Bihan, André Lefèvre, Henri Lelarge, Philippe Martet, M. Renault et Paul Leclercq. Paris : ESF, p. 93-100.
Garvey, Catherine (1977). *Play*. Cambridge : Harvard University Press. 133 p.
Gasnier, H. (1942). « L'emploi du temps ». In : *La colonie de vacances éducatives*. Sous la dir. de Georges Bertier, Mademoiselle Dumesnil, Docteur Eck, Robert Garric, Henri Gasnier, Jacques Guérin-Desjardins, Pierre Martet, Jean Laborey, Robert Lafitte, Germaine Le Bihan, André Lefèvre, Henri Lelarge, Philippe Martet, M. Renault et Paul Leclercq. Paris : ESF, p. 65-89.
Gasparini, Rachel (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*. Paris : Grasset. 281 p.
— (2001). « Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle ». *Revue française de pédagogie* n° 137, p. 59-69.
— (2004). « Configurations pédagogiques et travail scolaire ». *Spirale* n° 33, p. 39-51.
— (2006). « Les conseils d'élèves : la parole des enfants face à une tentative d'organisation institutionnelle de leurs relations sociales ». In : *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Sous la dir. de Régine Sirota. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 225-233.
— (2012). « Le doudou à la maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public ». *Revue française de pédagogie* n° 181, p. 71-82.
— (2013). « L'entrée en maternelle : le rituel du premier jour ». *Socio-logos* n° 8.
Gasse, Stéphanie (2014). « Éducation non formelle : contexte d'émergence, caractéristiques et territoires ». *Éducation permanente* n° 199, p. 19-30.
Gayet-Viaud, Carole (2014). *Le lien civil en crise ?* Bruxelles : Fabert. 60 p.
Gayet, Daniel (2005). « Enfants et parents dans les aires de jeux ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* vol. 38 n° 2, p. 11-24.
Gayet, Daniel, Martine Greffier, Thierry Vasse et Louisette Guibert (2003). *L'élève, côté cour, côté classe. Synthèse et mise en débat*. Paris : INRP. 99 p.
Gearing, Frederick O. et Paul Epstein (1982). « Learning to Wait : An Ethnographic Probe into the Operations of an Item of Hidden Curriculum ». In : *Doing the Ethnography of*

Schooling : Educational Anthropology in Action. Sous la dir. de George Dearborn Spindler et Louise Spindler. New York : Holt, Rinehart and Winston, p. 240-267.
Geay, Bertrand (2015). « Ce que l'animation fait à l'enseignement ». In : *Regards sociologiques sur l'animation*. Sous la dir. de Jérôme Camus et Francis Lebon. Paris : La Documentation française, p. 59-70.
Geer, Blanche (1964). « First Days in the Field ». In : *Sociologists at Work: Essays on the Craft of Social Research*. Sous la dir. de Phillip E. Hammond. New York : Basic Books, p. 322-344.
— éd. (1972a). *Learning to Work*. London : SAGE. 109 p.
— (1972b). « The Story of the Project ». *American Behavioral Scientist* vol. 16 n° 1, p. 3-14.
Geertz, Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York : Basic Books. 470 p.
— (1980). « Jeu d'enfer. Notes sur le combat de coqs balinais ». *Le Débat* n° 7, p. 86-146.
— (1998). « La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture ». Trad. par André Mary. *Enquête* n° 6, p. 73-105.
Genvo, Sébastien (2009). *Le jeu à son ère numérique. Comprendre et analyser les jeux vidéo*. Paris : L'Harmattan. 280 p.
— (2011). « Penser les phénomènes de ludicisation du numérique : pour une théorie de la jouabilité ». *Revue des Sciences Sociales* n° 45, p. 68-77.
— (2013). « Penser les phénomènes de ludicisation à partir de Jacques Henriot ». *Sciences du jeu* n° 1.
George, William Reuben (1910). *The Junior Republic: Its History and Ideals*. New York : Appleton. 325 p.
George, William Reuben et Lyman Beecher Stowe (1912). *Citizens Made and Remade: An Interpretation of the Significance and Influence of George Junior Republic*. Boston : Houghton Mifflin. 264 p.
Gerbod, Paul (1999). « Les rythmes scolaires en France : permanences, résistances et inflexions ». *Bibliothèque de l'école des chartes* n° 157, p. 447-477.
Ghéno, Alain (2004). « Les vacances collectives des jeunes ». In : *Les jeunes et leurs loisirs en France*. Sous la dir. de Gabriel Langouët. Paris : Hachette, p. 133-143.
Gibon, Fénelon (1910). *Colonies de vacances. Compte rendu du congrès national de Paris*. Paris : Ministère de l'Instruction publique et des Beaux Arts, p. 205.
Gibson, James Jerome (2014). *Approche écologique de la perception visuelle*. Avec la coll. de Claude Romano. Trad. par Olivier Putois. Bellevaux : Dehors. 519 p.
— (2015). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Classic edition. New York : Psychology Press. 346 p.
Giddens, Anthony (1964). « Notes on the Concepts of Play and Leisure ». *The Sociological Review* vol. 12 n° 1, p. 73-89.
Gillet, Jean-Claude (1995). *Animation et animateurs. Le sens de l'action*. 1995. Paris : L'Harmattan. 326 p.
— (1996). « Praxéologie de l'animation professionnelle ». *Recherche & formation* n° 23, p. 119-134.
— (1998). *Formation à l'animation : agir et savoir*. Paris : L'Harmattan. 237 p.
— (2004a). *L'animation professionnelle et volontaire dans 20 pays*. T. 1. 2 t. Paris : L'Harmattan. 222 p.
— (2004b). *L'animation professionnelle et volontaire dans 20 pays*. T. 2. 2 t. Paris : L'Harmattan. 226 p.

— (2005). « L'animation et ses analogies : perspectives internationales ». *Agora débats/jeunesses* n° 39, p. 12-24.
— (2006). *L'animation en question*. Ramonville Saint-Agne : Érès. 223 p.
Gilon, Christiane et Pascale Garnier (2017). « Les toilettes à l'école : un objet de conflits dans la coéducation ». *Éducation, Santé et Société* vol. 3 n° 1, p. 105-119.
Giolitto, Pierre (1970). *Les classes de neige et le tiers-temps pédagogique*. Avec la coll. de Jacques Treffel. 31. Paris : Presses Universitaires de France. 299 p.
Giordan, André (1998). *Apprendre !* Paris : Belin. 254 p.
Girandola, Fabien et Robert-Vincent Joule (2008). « La communication engageante ». *Revue électronique de psychologie sociale* n° 2, p. 41-51.
Girard, Jeanne (1908). *L'éducation de la petite enfance*. Paris : Armand Colin. 311 p.
— (1911). *Jeux éducatifs : méthode française d'éducation*. 2e éd. Paris : Gedalge. 156 p.
Giroux, Henry A. et David E. Purpel (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education : Deception or Discovery?* Berkeley : McCutchan Publishing Corporation. 425 p.
Glaeser, Andreas (2000). *Divided in Unity: Identity, Germany, and the Berlin Police*. Chicago : University of Chicago Press. 383 p.
— (2004). « Theory by Way of Ethnography ». *Perspectives. Newsletter of the ASA Theory Section* vol. 27 n° 1, p. 4-7.
— (2005). « An Ontology for the Ethnographic Analysis of Social Processes: Extending the Extended-Case Method ». *Social Analysis* vol. 49 n° 3, p. 16-45.
— (2010). « Une ontologie pour l'analyse ethnographique des processus sociaux. Élargir l'étude de cas élargie ». In : *L'engagement ethnographique*. Sous la dir. de Daniel Cefaï. 16. Paris : EHESS, p. 239-272.
Glaser, Barney G. et Anselm Leonard Strauss (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Avec la coll. de Pierre Paillé. Trad. par Kerralie Oeuvray et Marc-Henry Soulet. Paris : Armand Colin. 409 p.
Glasman, Dominique (1992). *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*. Paris : ESF. 173 p.
— (1995a). « Pour un accompagnement éducatif ». *Écarts d'identité* n° 74, p. 2-5.
— (1995b). « Vincent (Guy), dir. — L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles ». *Revue française de pédagogie* n° 112, p. 137-140.
— (1997). « Houssaye (Jean). — Et pourquoi que les colos elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles. » *Revue française de pédagogie* n° 121, p. 165-168.
— (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : Presses Universitaires de France. 317 p.
— (2005a). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Avec la coll. de Leslie Besson. Chambéry : Université de Savoie. 194 p.
— (2005b). « Leur reste-t-il du temps pour jouer ? » *Diversité* n° 141, p. 51-57.
— (2006). « En marge de l'école : para-scolaire, cours particuliers et accompagnement scolaire ». In : *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Sous la dir. de Jacky Beillerot et Nicole Mosconi. Paris : Dunod, p. 433-442.
— (2007). « Une enfance sans temps mort ». *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines* n° 9, p. 9-9.
— (2010). « L'internat dans l'expérience scolaire ». *Agora débats/jeunesses* n° 55, p. 109-124.

Glasman, Dominique (2012). *L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 258 p.
— (2015). « L'internat et ses usages, d'hier à aujourd'hui ». *Revue française de pédagogie* nº 189, p. 5-10.
Glasman, Dominique et Georges Collonges (1994). *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris : CNDP. 269 p.
Glassner, Barry (1976). « Kid Society ». *Urban Education* vol. 11 nº 1, p. 5-22.
Glenn, Nicole M., Camilla J. Knight, Nicholas L. Holt et John C. Spence (2013). « Meanings of Play Among Children ». *Childhood* vol. 20 nº 2, p. 185-199.
Glevarec, Hervé (2009). *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris : La Documentation française. 184 p.
— (2010). « Les trois âges de la « culture de la chambre » ». *Ethnologie française* vol. 40 nº 1, p. 19-30.
Gluckman, Max (1958). *The Analysis of a Social Situation in Modern Zululand*. 28. Manchester : Manchester University Press. 77 p.
Goffman, Alice (2014). *On the Run : Fugitive Life in an American City*. Chicago : University of Chicago Press. 277 p.
Goffman, Erving (1953). *Communication Conduct in an Island Community*. Ph.D thesis. Chicago : University of Chicago. 80 p.
— (1961a). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Anchor Books. 416 p.
— (1961b). *Encounters : Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis : Penguin. 152 p.
— (1963). *Behavior in Public Places : Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York : The Free Press. 248 p.
— (1964). « The Neglected Situation ». *American Anthropologist* vol. 66 nº 6, p. 133-136.
— (1967). *Interaction Ritual : Essays on Face-to-face Behavior*. New York : Doubleday. 270 p.
— (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Sous la dir. de Robert Castel. Trad. par Liliane Lainé et Claude Lainé. Paris : Éditions de Minuit. 447 p.
— (1969). « The Insanity of Place ». *Psychiatry* vol. 32 nº 4, p. 357-388.
— (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Trad. par Alain Accardo. Paris : Éditions de Minuit. 251 p.
— (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne. Les relations en public*. Trad. par Alain Kihm. Paris : Éditions de Minuit. 372 p.
— (1974). *Les rites d'interaction*. Trad. par Alain Kihm. 35. Paris : Éditions de Minuit. 230 p.
— (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Trad. par Alain Kihm. 43. Paris : Éditions de Minuit. 175 p.
— (1979). « Footing ». *Semiotica* vol. 25 nº 1-2, p. 1-30.
— (1981a). « A Reply to Denzin and Keller ». *Contemporary Sociology* vol. 10 nº 1, p. 60-68.
— (1981b). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press. 352 p.
— (1983a). « Felicity's Condition ». *American Journal of Sociology* vol. 89 nº 1, p. 1-53.
— (1983b). « The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address ». *American Sociological Review* vol. 48 nº 1, p. 1-17.

— (1986a). « La condition de félicité — 1 ». Trad. par Alain Kihm. *Actes de la recherche en sciences sociales* nº 64, p. 63-78.
— (1986b). « La condition de félicité — 2 ». Trad. par Alain Kihm. *Actes de la recherche en sciences sociales* nº 65, p. 87-98.
— (1987). *Façons de parler*. Paris : Éditions de Minuit. 278 p.
— (1988a). « L'ordre de l'interaction ». In : *Les moments et leurs hommes*. Sous la dir. d'Yves Winkin. Paris : Éditions de Minuit, p. 186-230.
— (1988b). « La situation négligée ». In : *Les moments et leurs hommes*. Sous la dir. d'Yves Winkin. Paris : Éditions de Minuit, p. 143-149.
— (1988c). *Les moments et leurs hommes*. Sous la dir. d'Yves Winkin. Paris : Éditions de Minuit. 252 p.
— (1989a). *Le parler frais d'Erving Goffman*. Sous la dir. d'Isaac Joseph, Robert Castel et Jacques Cosnier. Paris : Éditions de Minuit. 319 p.
— (1989b). « Réplique à Denzin et Keller ». In : *Le parler frais d'Erving Goffman*. Sous la dir. d'Isaac Joseph, Robert Castel et Jacques Cosnier. Trad. par Louis Quéré. Paris : Éditions de Minuit, p. 301-320.
— (1991). *Les cadres de l'expérience*. Trad. par Isaac Joseph, Michel Dartevelle et Pascale Joseph. Paris : Éditions de Minuit. 573 p.
— (2002). *L'arrangement des sexes*. Avec la coll. de Claude Zaidman. Trad. par Hervé Maury. Paris : La Dispute. 115 p.
— (2013). *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*. Trad. par Daniel Cefaï. Paris : Economica. 306 p.
Gold, Kenneth Mark (2002a). « From Vacation to Summer School: The Transformation of Summer Education in New York City, 1894-1915 ». *History of Education Quarterly* vol. 42 nº 1, p. 18-49.
— (2002b). *School's in: The History of Summer Education in American Public Schools*. 25. New York : Peter Lang. 315 p.
Gold, Raymond L. (1952). « Janitors Versus Tenants: A Status-Income Dilemma ». *American Journal of Sociology* vol. 57 nº 5, p. 486-493.
— (1958). « Roles in Sociological Field Observations ». *Social Forces* vol. 36 nº 3, p. 217-223.
— (2003). « Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique ». In : *L'enquête de terrain*. Sous la dir. de Daniel Cefaï. Paris : La Découverte, p. 341-349.
Goode, David A. (1986). « Kids, Culture and Innocents ». *Human Studies* vol. 9 nº 1, p. 83-106.
— (1991). « Kids, Culture and Innocents ». In : *Studying the Social Worlds of Children. Sociological Readings*. Sous la dir. de Frances Chaput Waksler. London : Falmer Press, p. 145-160.
Goodwin, Marjorie Harness (1985). « The Serious Side of Jump Rope: Conversational Practices and Social Organization in the Frame of Play ». *The Journal of American Folklore* vol. 98 nº 389, p. 315-330.
— (2006). *The Hidden Life of Girls: Games of Stance, Status, and Exclusion*. Malden : Blackwell. 345 p.
Gouirir, Malika (1998). « L'observatrice, indigène ou invitée ? Enquêter dans un univers familier ». *Genèses* nº 32, p. 110-126.

Gouldner, Alvin Ward (1970). *The Coming Crisis of Western Sociology*. New York : Basic Books. 528 p.
Gourbin, Géraldine (2008). « L'activité éducative comme expérience ». *Les Cahiers Dynamiques* nº 42, p. 73-75.
Goussard, Lucie (2017). « Mythes et réalités du travail par projet. Enquête auprès de salariés de l'ingénierie automobile ». *Savoir/Agir* nº 40, p. 21-27.
Gram, Malene (2003). *Grounds to Play : Culture-Specific Ideals in the Upbringing of Children in France, Germany, and the Netherlands*. Bern : Peter Lang. 311 p.
Granger, Christophe (2012). « Les loisirs dans la République. Genèse d'une question de société dans la France du XXe siècle ». *Loisir et Société* vol. 35 nº 2, p. 361-392.
Green, Anne-Marie, éd. (2000). *Les métamorphoses du travail et la nouvelle société du temps libre. Autour de Joffre Dumazedier*. Avec la coll. de Joffre Dumazedier. Paris : L'Harmattan. 382 p.
Greenfield, Patricia Marks et Jean Lave (1979). « Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire ». *Recherche pédagogie et culture* nº 44, p. 16-35.
— (1982). « Cognitive Aspects of Informal Education ». In : *Cultural Perspectives on Child Development*. Sous la dir. de Daniel A. Wagner et Harold William Stevenson. San Francisco : Freeman, p. 181-207.
Greffier, Luc (2006). *L'animation des territoires. Les villages de vacances du tourisme social*. Paris : L'Harmattan. 258 p.
Grider, Sylvia Ann (2007). « Children's Ghost Stories ». In : *Haunting Experiences: Ghosts in Contemporary Folklore*. Sous la dir. de Diane E. Goldstein, Sylvia Ann Grider et Jeannie Banks Thomas. Utah State University Press, p. 111-140.
Groos, Karl (1901). *The Play of Man*. Trad. par Elizabeth L. Baldwin. New York : Appleton. 412 p.
Grossin, William (1999). « L'École et la vie ». *Temporalistes* nº 10, p. 3-4.
Guérin-Desjardins, Jacques (1942a). « Comment comprendre et influencer un enfant ». In : *La colonie de vacances éducatives*. Sous la dir. de Georges Bertier, Mademoiselle Dumesnil, Docteur Eck, Robert Garric, Henri Gasnier, Jacques Guérin-Desjardins, Pierre Martet, Jean Laborey, Robert Lafitte, Germaine Le Bihan, André Lefèvre, Henri Lelarge, Philippe Martet, M. Renault et Paul Leclercq. Paris : ESF, p. 237-249.
— (1942b). « La colonie joyeuse ». In : *La colonie de vacances éducatives*. Sous la dir. de Georges Bertier, Mademoiselle Dumesnil, Docteur Eck, Robert Garric, Henri Gasnier, Jacques Guérin-Desjardins, Pierre Martet, Jean Laborey, Robert Lafitte, Germaine Le Bihan, André Lefèvre, Henri Lelarge, Philippe Martet, M. Renault et Paul Leclercq. Paris : ESF, p. 111-125.
— (1942c). « Les colonies de vacances sont-elles éducatives ? » In : *La colonie de vacances éducatives*. Sous la dir. de Georges Bertier, Mademoiselle Dumesnil, Docteur Eck, Robert Garric, Henri Gasnier, Jacques Guérin-Desjardins, Pierre Martet, Jean Laborey, Robert Lafitte, Germaine Le Bihan, André Lefèvre, Henri Lelarge, Philippe Martet, M. Renault et Paul Leclercq. Paris : ESF, p. 13-23.
— éd. (1943). *L'Éducation par la récréation*. Paris : Berger-Levrault. 120 p.
— (1944). *La Formation des futurs ingénieurs à leur rôle de meneurs d'hommes*. Paris : Société des anciens élèves des écoles nationales d'arts et métiers. 12 p.

— (1948). *Les rapports humains dans une entreprise. Pour le perfectionnement social et psychologique des cadres industriels*. Paris : Oliven. 97 p.
Guibert, Pascal, Gilles Lazuech et Franck Rimbert (2008). *Enseignants débutants. "Faire ses classes"*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 245 p.
Guignard-Perrein, Liliane (1983). *Les Faucons rouges (1932-1950)*. Thèse de 3e cycle. France : Université Paris 10. 225 p.
Guigue, Michèle (2003). « Quelques heures de classes en lycée, entre ordinaire et "bons moments" ». *Le Télémaque* n° 24, p. 35-50.
— (2014). *Ethnographies de l'école. Une pluralité d'acteurs en interaction*. Louvain-la-Neuve : De Boeck. 117 p.
Guigue, Michèle et Audrey Boulin (2013). « Les internats d'excellence : une domination scolaire « totale » ? » In : « *Les dominations* ». 5 ème congrès de l'Association française de sociologie. Nantes.
Guillen, Émile (1930). *Le Livre des jeux*. 2e éd. Paris : L'Arc tendu. 248 p.
Gulick, Luther Halsey (1920). *A Philosophy of Play*. New York : Charles Scribner's Sons. 320 p.
Gump, Paul V., Phil Schoggen et Fritz Redl (1957). « The Camp Milieu and Its Immediate Effects ». *Journal of Social Issues* vol. 13 n° 1, p. 40-46.
— (1963). « The Behavior of the Same Child in Different Milieus ». In : *The Stream of Behavior: Explorations of Its Structure and Content*. Sous la dir. de Roger Garlock Barker. East Norwalk : Appleton-Century-Crofts, p. 169-202.
Gump, Paul V. et Brian Sutton-Smith (1955). « Activity-Setting and Social Interaction: A Field Study ». *American Journal of Orthopsychiatry* vol. 25 n° 4, p. 755-760.
Gurnade, Marie-Madeleine (2016). « Le temps libre des jeunes Columérins à travers un observatoire ». In : *Jeunesses sans parole, jeunesses en parole*. Sous la dir. de Marie-Madeleine Gurnade et Cédric Aït-Ali. Paris : L'Harmattan, p. 49-64.
Gutierrez, Laurent (2010). « La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle. Contribution à l'histoire d'un mouvement international de réforme de l'enseignement (1921-1939) ». *Spirale* n° 45, p. 29-42.
— (2011a). « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France ». *Carrefours de l'éducation* n° 31, p. 105-136.
— (2011b). « L'Education nouvelle : histoire d'une réalité militante ». *Recherches & éducations* n° 4, p. 9-12.
— (2015). « Les « activités dirigées ». Regard rétrospectif sur une tentative de réforme de l'enseignement en France dans la seconde moitié des années trente ». *Vers l'Éducation nouvelle* (Jean Zay, toujours actuel ?), p. 15-18.
Gutierrez, Laurent, Laurent Besse et Antoine Prost, éd. (2012). *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. 447 p.
Guttmann, Allen (2010). « The Progressive Era Appropriation of Children's Play ». *The Journal of the History of Childhood and Youth* vol. 3 n° 2, p. 147-151.
Haberbush, Nadège (2018). « Donner à jouer » aux « Enfants du jeu », d'une réflexion sur le jeu en collectivité à une pratique professionnelle singulière ». In : *Colloque international de l'ISIAT*. Jeu et enjeux pour l'animation socioculturelle. Bordeaux.

Haglund, Björn (2015). « Pupil's Opportunities to Influence Activities: A Study of Everyday Practice at a Swedish Leisure-Time Centre ». *Early Child Development and Care* vol. 185 nº 10, p. 1556-1568.

Haglund, Björn et Stephen Anderson (2009). « Afterschool Programs and Leisure-Time Centres: Arenas for Learning and Leisure ». *World Leisure Journal* vol. 51 nº 2, p. 116-129.

Haglund, Björn et Anna Klerfelt (2013). « The Swedish Leisure-Time Centre. Past - Present - Future ». In : *Extended Education - An International Perspective: Proceedings of the International Conference on Extracurricular and Out-of-School Time Educational Research*. Sous la dir. de Jutta Ecarius, Eckhard Klieme, Ludwig Stecher et Jessica Woods. Opladen : Budrich, p. 125-145.

Haicault, Monique (1995). « La tertiarisation des activités parascolaires ». In : *Faire ou faire-faire ? Famille et services*. Sous la dir. de Jean-Claude Kaufmann. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 109-121.

Hall, Granville Stanley (1897). *The Story of a Sand-Pile*. New York : Kellogg & Co. 20 p.

— (1907). *Aspects of Child Life and Education*. Sous la dir. de Theodate Louise Smith. Boston : Ginn & Company. 348 p.

Hallinan, Maureen T. (1987). « The Social Organization of Schools ». In : *The Social Organization of Schools*. Sous la dir. de Maureen T. Hallinan. New York : Springer, p. 1-12.

Halpern, Robert (2002). « A Different Kind of Child Development Institution: The History of After-School Programs for Low-Income Children ». *Teachers College Record* vol. 104 nº 2, p. 178-211.

Hamayon, Roberte (2012). *Jouer. Étude anthropologique à partir d'exemples sibériens*. Paris : La Découverte. 369 p.

Hamel, Jacques (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris : L'Harmattan. 124 p.

— (1998). « Défense et illustration de la méthode des études de cas en sociologie et en anthropologie. Quelques notes et rappels ». *Cahiers internationaux de sociologie* nº 104, p. 121-138.

Hamelin-Brabant, Louise (2006). « La recherche auprès des enfants. Institutionnalisation de l'éthique et nouvelles prescriptions normatives ». *Recherche & formation* nº 52, p. 77-89.

Hameline, Daniel (1979). *Les objectifs pédagogiques. En formation initiale et en formation continue*. Issy-les-Moulineaux : ESF. 200 p.

Hamidi, Camille (2002). « Les raisons de l'engagement associatif. Le cas de trois associations issues de l'immigration maghrébine ». *Revue française des affaires sociales* nº 4, p. 149-165.

— (2010). *La société civile dans les cités. Engagement associatif et politisation dans des associations de quartier*. Paris : Economica. 230 p.

— (2012). « De quoi un cas est-il le cas ? Penser les cas limites ». *Politix* nº 100, p. 85-98.

Hamilton, A. E. et M. A. Clark (1919). « Summer Camp as Education for Leisure ». *The Pedagogical Seminary* vol. 26 nº 4, p. 372-390.

Hamilton, David (1989). *Towards a Theory of Schooling*. 4. London : Falmer Press. 183 p.

Hamilton, Stephen F. (1983a). « Synthesis of Research on the Social Side of Schooling ». *Educational Leadership* vol. 40 nº 5, p. 65-72.

— (1983b). « The Social Side of Schooling: Ecological Studies of Classrooms and Schools ». *The Elementary School Journal* vol. 83 nº 4, p. 313-334.

Hammersley, Martyn (1974). « The Organisation of Pupil Participation ». *The Sociological Review* vol. 22 nº 3, p. 355-368.

— (1976). « The Mobilisation of Pupil Attention ». In : *The Process of Schooling: A Sociological Reader*. Sous la dir. de Martyn Hammersley et Peter Woods. London : Routledge, p. 104-115.
— (1980). « Classroom Ethnography ». *Educational Analysis* vol. 2 nº 2, p. 47-74.
— (1987a). « Ethnography and the Cumulative Development of Theory: A Discussion of Woods' Proposal for 'Phase Two' Research ». *British Educational Research Journal* vol. 13 nº 3, p. 283-296.
— (1987b). « Ethnography for Survival? A Reply to Woods ». *British Educational Research Journal* vol. 13 nº 3, p. 309-317.
— éd. (1990). *Classroom Ethnography : Empirical and Methodological Essays*. Avec la coll. de Louis M. Smith. Milton Keynes : Open University Press. 171 p.
— (1992). *What's Wrong With Ethnography? Methodological Explorations*. London : Routledge. 230 p.
— (2006). « Ethnography: Problems and Prospects ». *Ethnography and Education* vol. 1 nº 1, p. 3-14.
— (2010). « Can We Re-Use Qualitative Data Via Secondary Analysis? Notes on Some Terminological and Substantive Issues ». *Sociological Research Online* vol. 15 nº 1.
— (2016). « Reflections on the Value of Ethnographic Re-Studies: Learning from the Past ». *International Journal of Social Research Methodology* vol. 19 nº 5, p. 537-550.
Hammersley, Martyn et Paul Atkinson (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. 3e éd. London : Routledge. 275 p.
Hannerz, Ulf (1983). *Explorer la ville. Éléments d'anthropologie urbaine*. Trad. par Isaac Joseph. 1980e éd. Paris : Éditions de Minuit. 418 p.
— (2003). « Being There... and There... and There! Reflections on Multi-Site Ethnography ». *Ethnography* vol. 4 nº 2, p. 201-216.
Harden, Jeni (2000). « There's No Place Like Home: The Public/Private Distinction in Children's Theorizing of Risk and Safety ». *Childhood* vol. 7 nº 1, p. 43-59.
Hargreaves, Andy (1984). « Experience Counts, Theory Doesn't: How Teachers Talk About Their Work ». *Sociology of Education* vol. 57 nº 4, p. 244-254.
— (1998). « The Emotional Practice of Teaching ». *Teaching and Teacher Education* vol. 14 nº 8, p. 835-854.
Harker, Christopher (2005). « Playing and Affective Time-Spaces ». *Children's Geographies* vol. 3 nº 1, p. 47-62.
Harris Interactive (2011). « La perception des colonies de vacances par les 5-19 ans et leurs parents ». Sondage (Paris).
Harris, James H. (1913). « Vacation Schools ». *The Journal of Education* vol. 78 nº 6, p. 148-149.
Harris, Janet C. (1978). « Play and Enjoyment: Perspectives and Implications ». *Quest* vol. 29 nº 1, p. 60-72.
Hart, Roger Andrew (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. 4. Florence : UNICEF. 39 p.
— (2008). « Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children ». In : *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. Sous la dir. d'Alan Reid, Bjarne Bruun Jensen, Jutta Nikel et Venka Simovska. New York : Springer, p. 19-31.

Hassenforder, Jean, Nelly Leselbaum et Charles Coridian (1984). *Les rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir : analyse des comportements et représentations d'élèves de 5e et de 2e*. Paris : INRP. 162 p.

Hatchuel, Georges et Anne-Dominique Kowalski (1999). *Opinions sur les caisses d'allocations familiales et sur l'organisation du temps libre des enfants de 6 à 12 ans*. 199. Paris : CRÉDOC, p. 196.

Heath, Christian (1989). « Goffman, la notion d'engagement et l'analyse des interactions en face à face ». In : *Le parler frais d'Erving Goffman*. Sous la dir. d'Isaac Joseph, Robert Castel et Jacques Cosnier. Trad. par Louis Quéré. Paris : Éditions de Minuit, p. 245-256.

Helmeid, Emily, Jean-François Chesné, Louis-Alexandre Erb, Clémence Bois, Hugo Thimonnier, Virgile Miletto et Hugo Botton (2018). *Engagements citoyens des lycéens*. Rapport scientifique. Paris : CNESCO, p. 98.

Hélou, Christophe et Françoise Lantheaume (2005). « Violence à l'école et souffrance au travail des enseignants : l'échec du travail d'intéressement et les loupés de l'organisation du travail ? » *La matière et l'esprit* n° 3, p. 25-47.

— (2008). « Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? » *Recherche & formation* n° 57, p. 65-78.

Henderson, Karla A., M. Deborah Bialeschki et Penny A. James (2007). « Overview of Camp Research ». *Child and Adolescent Psychiatric Clinics* vol. 16 n° 4, p. 755-767.

Henri-Panabière, Gaële, Fanny Renard et Daniel Thin (2013). « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais ». *Revue française de pédagogie* n° 183, p. 71-82.

Henriot-van Zanten, Agnès, Jean-Louis Derouet et Régine Sirota (1987). « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation. La classe, un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérément plein ? » *Revue française de pédagogie* n° 80, p. 69-97.

Henriot-van Zanten, Agnès, Gabriel Langouët et Régine Sirota (1987). « Interactions sociales : Ethnologie de l'éducation ». *L'Année sociologique* vol. 37 avec la coll. de P. Erny, A. Peshkin, George Dearborn Spindler et K. Wilcox, p. 387-394.

Henriot, Georges (1965). *Manuel pratique des engrenages*. Paris : Dunod. 232 p.

Henriot, Jacques (1969). *Le jeu*. 86. Paris : Presses Universitaires de France. 105 p.

— (1982). « Vial (Jean). — Jeu et éducation : les ludothèques ». *Revue française de pédagogie* n° 60, p. 88-90.

— (1983). *Le jeu*. 3e éd. Paris : Synonyme - S.O.R. 114 p.

— (1989). *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*. Paris : José Corti. 319 p.

Herman, Élisa (2006). « Le genre en centre de loisirs : faire avec et "mettre de soi" ». In : *Mixité, parité, genre, dans les métiers de l'animation*. Sous la dir. de Jean-Claude Gillet et Yves Raibaud. Paris : L'Harmattan, p. 87-101.

— (2007a). « La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs ». *Cahiers du Genre* n° 42, p. 121-139.

— (2007b). « La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine ». *Mouvements* n° 49, p. 46-52.

Hervy, Bernard et Claude Lallement (2009). « Les animateurs en gérontologie ». *Gérontologie et société* n° 96, p. 59-75.

Hervy, Bernard et Richard Vercauteren (2011). *L'animateur et l'animation sociale avec les personnes âgées*. Ramonville Saint-Agne : Érès. 374 p.

Hickey, Joseph V., William E. Thompson et Donald L. Foster (1988). « Becoming the Easter Bunny: Socialization into a Fantasy Role ». *Journal of Contemporary Ethnography* vol. 17 nº 1, p. 67-95.

Hirschfeld, Lawrence A. (1999). « L'enfant Terrible: Anthropology and Its Aversion to Children ». *Etnofoor* vol. 12 nº 1, p. 5-26.

— (2002). « Why Don't Anthropologists Like Children? » *American Anthropologist* vol. 104 nº 2, p. 611-627.

— (2003). « Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? » *Terrain* nº 40, p. 21-48.

Hirschman, Albert O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty : Responses to Decline in Firms, Organizations and States*. Cambridge : Harvard University Press. 162 p.

Hochschild, Arlie Russell (2003). « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale ». *Travailler* nº 9, p. 19-49.

— (2017). *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*. Paris : La Découverte. 250 p.

Hofferth, Sandra L. (2009). « Changes in American Children's Time – 1997 to 2003 ». *Electronic International Journal of Time Use Research* vol. 6 nº 1, p. 26-47.

Hofferth, Sandra L. et John F. Sandberg (2001a). « Changes in American Children's Time, 1981–1997 ». *Advances in Life Course Research* vol. 6 p. 193-229.

— (2001b). « How American Children Spend Their Time ». *Journal of Marriage and Family* vol. 63 nº 2, p. 295-308.

Holl, Jack M. (1971). *Juvenile Reform in the Progressive Era: William R. George and the Junior Republic Movement*. Ithaca : Cornell University Press. 348 p.

Hollingshead, August de Belmont (1975). *Elmtown's Youth and Elmtown Revisited*. New York : Wiley. 395 p.

Holloway, Sarah L. et Helena Pimlott-Wilson (2014). « Enriching Children, Institutionalizing Childhood? Geographies of Play, Extracurricular Activities, and Parenting in England ». *Annals of the Association of American Geographers* vol. 104 nº 3, p. 613-627.

Holmes, Robyn M. (1998). *Fieldwork with Children*. Thousand Oaks : SAGE. 184 p.

Houssaye, Jean (1977). *Un avenir pour les colonies de vacances*. 46. Paris : Éditions ouvrières. 159 p.

— (1989). *Le Livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Paris : La Documentation française. 159 p.

— (1991). *Aujourd'hui, les Centres de vacances*. Vigneux : Matrice. 194 p.

— (1992). *Le triangle pédagogique*. Avec la coll. de Daniel Hameline. Berne : Peter Lang. 299 p.

— (1993). « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique ». In : *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 13-24.

— (1995a). *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*. Vigneux : Matrice. 257 p.

— (1995b). « Faire du Bafa une formation pédagogique initiale ». In : *Et pourquoi les colos, elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*. Vigneux : Matrice, p. 235-257.

— (1998). « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire ». *Revue française de pédagogie* nº 125, p. 95-107.

— éd. (1999). *Questions pédagogiques : encyclopédie historique*. Paris : Hachette. 606 p.

Houssaye, Jean (2002a). « Colonies de vacances : la fin des finalités ». In : *Enseigner et libérer. Les finalités de l'éducation*. Sous la dir. de Christiane Gohier. Montréal : Presses de l'Université Laval, p. 165-178.
— (2002b). « Rechercher la pratique : pratiquer la recherche ». In : *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Sous la dir. de Jean Donnay et Marc Bru. Bruxelles : De Boeck, p. 171-193.
— (2004a). « Aux marges de la pédagogie institutionnelle : les colonies de vacances ». *Carrefours de l'éducation* n° 17, p. 130-141.
— (2004b). « Répartition des activités dans un centre de vacances ». *Agora débats/jeunesses* n° 36, p. 22-28.
— (2005a). *C'est beau comme une colo. La socialisation en centre de vacances*. Vigneux : Matrice. 339 p.
— (2005b). « Construction et gestion de réseaux de relations en centre de vacances d'enfants ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* vol. 38 n° 2, p. 69-88.
— (2005c). « Une approche des animateurs en centres de vacances d'enfants ». *Recherche & formation* n° 49, p. 151-162.
— (2007). « Jeux libres et socialisation ». In : *Colos et centres de loisirs : recherches*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 173-196.
— (2009a). « Colonies de vacances et vie quotidienne ». In : *Apprendre de la vie quotidienne*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann. Paris : Presses Universitaires de France, p. 93-104.
— (2009b). « L'histoire des colos au long des horaires ». In : *Le livre des colos*. 2e éd. Vigneux : Matrice, p. 175-185.
— (2010a). « Label qualité : en toute innocence ? » In : *Pour une animation enfance-jeunesse de qualité. L'expérience du Calvados*. Sous la dir. de Natacha Blanc. 30. Marly-le-Roi : INJEP, p. 93-104.
— (2010b). « Vouloir la coéducation, une fausse bonne idée ? » In : *De nouvelles configurations éducatives. Entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Sous la dir. de Philippe Maubant et Lucie Roger. Québec : Presses de l'Université de Québec, p. 13-28.
— (2012). « Les colos de Korczak ». In : *Accueils collectifs de mineurs : recherches*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 237-276.
— éd. (2013). *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis*. Paris : Fabert. 717 p.
— (2014). *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert. 373 p.
Hubert, Matthieu et Séverine Louvel (2012). « Le financement sur projet : quelles conséquences sur le travail des chercheurs ? » *Mouvements* n° 71, p. 13-24.
Hughes, Bob (2001). *Evolutionary Playwork and Reflective Analytic Practice*. London : Routledge. 294 p.
Hughes, Everett Cherrington (1951). « Mistakes at Work ». *Canadian Journal of Economics and Political Science* vol. 17 n° 03, p. 320-327.
— (1956). « Social Role and the Division of Labor ». *The Midwest Sociologist* vol. 18 n° 2, p. 3-7.
— (1962). « Good People and Dirty Work ». *Social Problems* vol. 10 n° 1, p. 3-11.
— (1996a). « Le drame social du travail ». *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 115, p. 94-99.
— (1996b). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Avec la coll. de Jean-Michel Chapoulie. 70. Paris : EHESS. 344 p.

— (2010). « Les honnêtes gens et le sale boulot ». *Travailler* nº 24, p. 21-34.
Hughes, Linda A. (1988). « "But That's Not Really Mean": Competing in a Cooperative Mode ». *Sex Roles* vol. 19 nº 11-12, p. 669-687.
— (1999). « Children's Games and Gaming ». In : *Children's Folklore : a Source book*. Sous la dir. de Brian Sutton-Smith, Jay Mechling, Thomas W. Johnson et Felicia R. McMahon. 2e éd. Logan : Utah State University Press, p. 93-119.
Huizinga, Johan (1988). *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Trad. par Cécile Seresia. 130. Paris : Gallimard. 340 p.
Hull, William I. (1897). « The George Junior Republic ». *Annals of the American Academy of Political and Social Science* vol. 10 p. 73-86.
Humblot, Élise (2011). *Les combats ordinaires. Voyage au sein d'une Maison de l'enfance*. Mémoire de Master. Lyon : Université Lyon 2. 152 p.
Hurtig, Marie-Claude, Michel Hurtig, Marie-Hélène Julien-Laferrière et Monique Paillard (1971). « Jeux et activités des enfants de 4 et 6 ans dans la cour de récréation. Les contenus des activités et leurs associations avec les niveaux de participation sociale ». *Enfance* vol. 24 nº 4, p. 433-518.
Hurtig, Marie-Claude, Michel Hurtig et Monique Paillard (1971). « Jeux et activités des enfants de 4 et 6 ans dans la cour de récréation. Formes sociales des activités ». *Enfance* vol. 24 nº 1, p. 79-143.
Husti, Aniko (1983). *L'organisation du temps à l'école*. Paris : INRP. 161 p.
— (1984). « L'organisation du temps à l'école et perspectives : Modalités d'une recherche-action ». *Revue française de pédagogie* nº 67, p. 91-99.
— (1992). « Le temps, une variable de la démarche pédagogique ». *Temporalistes* nº 21, p. 12-15.
Ifop (2016). « Les Français et les colonies de vacances ». Sondage (Paris).
Iforep (1985). *L'enfant, le temps libre*. 43. Paris : Orgeval. 159 p.
Illich, Ivan (1971a). *Le chômage créateur*. Trad. par Maud Sissung. Paris : Seuil. 88 p.
— (1971b). *Une société sans école*. Trad. par Gérard-Henri Durand. 4907. Paris : Seuil. 219 p.
— (1975a). *La convivialité*. 65. Paris : Seuil. 158 p.
— (1975b). *Némésis médicale. L'expropriation de la santé*. Trad. par Jean-Pierre Dupuy. 2. Paris : Seuil. 221 p.
Ink, Marion (2016). « Plaisanteries d'initiés. Définition et usages ». *Réseaux* nº 197-198, p. 253-278.
Ion, Jacques (1982). « Les animateurs socio-culturels en France : limite d'une problématique de la professionnalisation ». *Loisir et Société* vol. 5 nº 1, p. 129-151.
— (2010). *Les travailleurs sociaux*. Avec la coll. de Bertrand Ravon. 8e éd. 23. Paris : La Découverte. 125 p.
Isambert-Jamati, Viviane (1966). « La rigidité d'une institution : structure scolaire et systèmes de valeurs ». *Revue française de sociologie* vol. 7 nº 3, p. 306-324.
Jablonka, Ivan (2000). « Un discours philanthropique dans la France du XIXe siècle : la rééducation des jeunes délinquants dans les colonies agricoles pénitentiaires ». *Revue d'histoire moderne et contemporaine* vol. 47 nº 1, p. 131-147.
— (2010). *Les enfants de la République. L'intégration des jeunes de 1789 à nos jours*. Paris : Seuil. 348 p.
Jacob, Stéphane et Thomas G. Power (2006). *Petits joueurs. Les jeux spontanés des enfants et des jeunes mammifères*. 261. Sprimont : Mardaga. 156 p.

Jaillet-Roman, Marie-Christine (2002). « De la généralisation de l'injonction au projet ». *Empan* n° 45, p. 19-24.
James, Allison (1993). *Childhood Identities: Self and Social Relationships in the Experience of the Child*. Edinburgh : Edinburgh University Press. 246 p.
— (1998). « Play in Childhood: An Anthropological Perspective ». *Child Psychology and Psychiatry Review* vol. 3 n° 3, p. 104-109.
— (2001). « Ethnography in the Study of Children and Childhood ». In : *Handbook of Ethnography*. Sous la dir. de Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland et Lyn H. Lofland. London : SAGE, p. 246-257.
James, Allison, Chris Jenks et Alan Prout (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge : Polity Press. 247 p.
Janner-Raimondi, Martine (2006). « Auscultation politique des conseils d'élèves en maternelle ». *Penser l'éducation* n° 20, p. 111-126.
Jarry, Bruno, éd. (2010). *Politique locale de jeunesse : le choix de l'éducatif. Issy-les-Moulineaux*. 29. Marly-le-Roi : INJEP. 111 p.
— (2016). « Innover à l'échelle d'une ville. Entretien avec Bruno Jarry, philosophe et psychothérapeute, directeur de l'association Cultures, Loisirs, Animations à Issy-les-Moulineaux ». *SpécifiCités* n° 9, p. 97-107.
Jarvis, Pam (2007). « Dangerous Activities Within an Invisible Playground: A Study of Emergent Male Football Play and Teachers' Perspectives of Outdoor Free Play in the Early Years of Primary School ». *International Journal of Early Years Education* vol. 15 n° 3, p. 245-259.
Jaspart, Alice (2014). « La carcéralisation de l'enfermement des mineurs en Belgique ». *Déviance et Société* vol. 38 n° 2, p. 181-197.
— (2015). *Aux rythmes de l'enfermement. Enquête ethnographique en institution pour jeunes délinquants*. Bruxelles : Bruylant. 296 p.
Jeffrey, Denis (2015). « Le sens des rites scolaires ». *Recherches en Éducation* vol. HS n° 8, p. 101-110.
Jeffs, Tony et Mark K. Smith (2005). *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning*. 3e éd. Nottingham : Educational Heretics Press. 142 p.
Jenkins, Nicholas E. (2006). « 'You Can't Wrap Them up in Cotton Wool!': Constructing Risk in Young People's Access to Outdoor Play ». *Health, Risk & Society* vol. 8 n° 4, p. 379-393.
Jentzer, Ketty (1922). *Jeux de plein air et d'intérieur. Cent descriptions illustrées de diagrammes*. 4e éd. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé. 220 p.
Jesu, Louis et Cyril Nazareth (2016). « Encadrer les jeunes de cités par le football et le rap. Une mise à distance de la culture des rues ». *Genèses* n° 104, p. 73-92.
Joas, Hans (1999). *La créativité de l'agir*. Trad. par Pierre Rusch. Paris : Cerf. 306 p.
Jobert, Guy (1999). « L'intelligence au travail ». In : *Traité des sciences et techniques de la formation*. Sous la dir. de Philippe Carré et Pierre Caspar. Paris : Dunod, p. 205-221.
Jodry, Claire (1987). *À 13 ans, déjà citoyen ! Le conseil municipal des enfants de Schiltigheim*. Paris : Syros. 152 p.
— (1996). « Les conseils municipaux de jeunes : enjeux et résultats ». *Hommes & Migrations* n° 1196, p. 38-40.

Johnson, George Ellsworth (1907). *Education by Plays and Games*. Boston : Ginn & Company. 260 p.
— (1916). *Education through Recreation*. Macmillan Co. 122 p.
Johnson, Marguerite Wilker (1935). « The Effect on Behavior of Variation in the Amount of Play Equipment ». *Child Development* vol. 6 n° 1, p. 56-68.
Jordan, Brigitte (1989). « Cosmopolitical Obstetrics: Some Insights from the Training of Traditional Midwives ». *Social Science & Medicine* vol. 28 n° 9, p. 925-937.
Jorgensen, Marilyn (1984). « A Social-Interactional Analysis of Phone Pranks ». *Western Folklore* vol. 43 n° 2, p. 104-116.
— (1999). « Tease and Pranks ». In : *Children's Folklore : a Source book*. Sous la dir. de Brian Sutton-Smith, Jay Mechling, Thomas W. Johnson et Felicia R. McMahon. 2e éd. Logan : Utah State University Press, p. 213-228.
Joseph, Isaac (1982). « L'analyse de situation dans le courant interactionniste ». *Ethnologie française* vol. 12 n° 2, p. 229-234.
— (1984). *Le passant considérable. Essai sur la dispersion de l'espace public*. Paris : Librairie des Méridiens. 146 p.
— (1992). « Le temps partagé : le travail du Machiniste-Receveur ». *Sociologie du travail* vol. 34 n° 1, p. 3-22.
— (1994). « Attention distribuée et attention focalisée : les protocoles de la coopération au PCC de la ligne A du RER ». *Sociologie du travail* vol. 36 n° 4, p. 563-585.
— (1997). « Prises, réserves, épreuves ». *Communications* n° 65, p. 131-142.
— (1999a). « Activité située et régimes de disponibilité ». In : *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Sous la dir. de Michel de Fornel et Louis Quéré. Paris : EHESS, p. 157-172.
— éd. (1999b). *Villes en gares*. La Tour d'Aigues : L'Aube. 308 p.
— (2001). « Le reclus, le souci de soi et la folie de la place ». In : *Erving Goffman et les institutions totales*. Sous la dir. de Charles Amourous et Alain Blanc. Paris : L'Harmattan, p. 79-92.
— (2002). *Erving Goffman et la microsociologie*. 99. Paris : Presses Universitaires de France. 126 p.
— (2004). « Goffman et l'écologie urbaine ». *Les Annales de la recherche urbaine* n° 95, p. 130-133.
— (2005). « Aspects cosmopolitiques de l'errance urbaine : l'ethnographie des SDF ». *Tumultes* n° 24, p. 111-143.
— (2007a). « Asiles. Le reclus, le souci de soi et la folie dans la place ». In : *L'athlète moral et l'enquêteur modeste*. Sous la dir. de Daniel Cefaï. Paris : Economica, p. 101-110.
— (2007b). *L'athlète moral et l'enquêteur modeste*. Sous la dir. de Daniel Cefaï. Paris : Economica. 496 p.
— (2015). « L'enquête au sens pragmatiste et ses conséquences ». *SociologieS*.
Joseph, Isaac et Gilles Jeannot (1995). *Métiers du public. Les compétences de l'agent et l'espace de l'usager*. Paris : CNRS. 345 p.
Joseph, Isaac et Joëlle Proust, éd. (1996). *La folie dans la place. Pathologies de l'interaction*. 7. Paris : EHESS. 301 p.
Joule, Robert-Vincent (2003). « La psychologie de l'engagement ou l'art d'obtenir sans imposer ». In : Pour une refondation des enseignements de communication des organisations. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Joule, Robert-Vincent (2005). « La pédagogie de l'engagement ». *Cahiers pédagogiques* nº 429-430, p. 4.
Joule, Robert-Vincent et Jean-Léon Beauvois (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. 286 p.
Juillet, Leslie (2009). « Les enfants. Á l'aube d'une Anthropologie existentiale ». *Horizon sociologique* nº 2, p. 1-27.
Junker, Buford Helmholz (1960). *Field Work : An Introduction to the Social Sciences*. Avec la coll. d'Everett Cherrington Hughes. Chicago : University of Chicago Press. 207 p.
Kakpo, Séverine et Julien Netter (2013). « L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? » *Revue française de pédagogie* nº 182, p. 55-70.
Karsten, Lia, Annabel Kamphuis et Corien Remeijnse (2015). « 'Time-Out' with the Family: The Shaping of Family Leisure in the New Urban Consumption Spaces of Cafes, Bars and Restaurants ». *Leisure Studies* vol. 34 nº 2, p. 166-181.
Katz, Jack (1982). *Poor People's Lawyers in Transition*. New Brunswick : Rutgers University Press. 273 p.
— (1983). « A Theory of Qualitative Methodology : The Social System of Analytic Fieldwork ». In : *Contemporary Field Research : A collection of Readings*. Sous la dir. de Robert M. Emerson. Prospect Heights : Waveland Press, p. 127-148.
— (1997). « Ethnography's Warrants ». *Sociological Methods & Research* vol. 25 nº 4, p. 391-423.
— (2001a). *Analytic Induction*. In : *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*. Sous la dir. de Neil J. Smelser et Paul B. Baltes. 20 t. Oxford : Pergamon, p. 480-484.
— (2001b). « Analytic Induction Revisited ». In : *Contemporary Field Research: Perspectives and Formulations*. Sous la dir. de Robert M. Emerson. Prospect Heights : Waveland Press, p. 331-334.
— (2001c). « From How to Why: On Luminous Description and Causal Inference in Ethnography (Part 1) ». *Ethnography* vol. 2 nº 4, p. 443-473.
— (2002). « From How to Why: On Luminous Description and Causal Inference in Ethnography (Part 2) ». *Ethnography* vol. 3 nº 1, p. 63-90.
— (2004). « On the Rhetoric and Politics of Ethnographic Methodology ». *Annals of the American Academy of Political and Social Science* vol. 595 nº 1, p. 280-308.
— (2010a). « Du comment au pourquoi. Description lumineuse et inférence causale en ethnographie ». In : *L'engagement ethnographique*. Sous la dir. de Daniel Cefaï. 16. Paris : EHESS, p. 43-105.
— (2010b). « Time for New Urban Ethnographies ». *Ethnography* vol. 11 nº 1, p. 25-44.
— (2012). « Ethnography's Expanding Warrants ». *Annals of the American Academy of Political and Social Science* vol. 642 nº 1, p. 258-275.
— (2013). « L'ethnographie en trois dimensions ». *La vie des idées*. Avec la coll. d'Alexandra Bidet, Carole Gayet-Viaud et Erwan Le Méner.
— (2015a). « A Theory of Qualitative Methodology: The Social System of Analytic Fieldwork ». *Méthod(e)s: African Review of Social Sciences Methodology* vol. 1 nº 1-2, p. 131-146.
— (2015b). « Methods for Mortals: Sociology for a New Sociological Methodology ». *Méthod(e)s: African Review of Social Sciences Methodology* vol. 1 nº 1-2, p. 169-190.
— (2015c). « Situational Evidence: Strategies for Causal Reasoning From Observational Field Notes ». *Sociological Methods & Research* vol. 44 nº 1, p. 108-144.

Kechichian, Simon (2017). « Le jeu du pouvoir. Analyse des formes d'exercice du pouvoir dans un dispositif d'activités périscolaires ». In : *Sociologie des pouvoirs, pouvoirs de la sociologie*. Congrès de l'AFS. Amiens.

Kelley, Peter, David Buckingham et Hannah Davies (1999). « Talking Dirty: Children, Sexual Knowledge and Television ». *Childhood* vol. 6 nº 2, p. 221-242.

Kellner, Catherine (2000). *La médiation par le cédérom "ludo-éducatif" : approche communicationnelle*. Thèse de doctorat. Metz : Université de Metz. 422 p.

— (2008). *Les cédéroms, pour jouer ou pour apprendre ?* Paris : L'Harmattan. 144 p.

Kergomard, Pauline (1886). *L'Education maternelle dans l'école*. Paris : Hachette. 316 p.

Kergomard, Pauline et Henriette-Suzanne Brès (1910). *L'Enfant de 2 à 6 ans : notes de pédagogie pratique*. Paris : Nathan. 253 p.

Kerivel, Aude (2015). « Réflexion discursive sur les interstices. De l'oisiveté à l'insécurité : les interstices dans le champ de l'éducation au regard de la Méthode de la théorie enracinée ». *SpécifiCités* nº 7, p. 111-127.

Kiesler, Charles A. (1971). *The Psychology of Commitment : Experiments Linking Behavior to Belief*. New York. 190 p.

Kindelberger, Cécile, Nadine Le Floc'h et René Clarisse (2007). « Les activités de loisirs des enfants et des adolescents comme milieu de développement ». *L'orientation scolaire et professionnelle* nº 36, p. 485-502.

King, Nancy R. (1979). « Play: The Kindergartners' Perspective ». *The Elementary School Journal* vol. 80 nº 2, p. 81-87.

— (1982a). « Children's Play as a Form of Resistance in the Classroom ». *The Journal of Education* vol. 164 nº 4, p. 320-329.

— (1982b). « Work and Play in the Classroom ». *Social Education* vol. 46 nº 2, p. 110-113.

King, Peter et Justine Howard (2010). « Understanding Children's Free Play at Home, in School and at the After School Club: A Preliminary Investigation into Play Types, Social Grouping and Perceived Control ». *The Psychology of Education Review* vol. 34 nº 1, p. 32-41.

— (2014a). « Children's Perceptions of Choice in Relation to Their Play at Home, in the School Playground and at The Out-of-School Club ». *Children & Society* vol. 28 nº 2, p. 116-127.

— (2014b). « Factors Influencing Children's Perceptions of Choice Within Their Free Play Activity: The Impact of Functional, Structural and Social Affordances ». *Journal of Playwork Practice* vol. 1 nº 2, p. 173-190.

— (2016). « Free Choice or Adaptable Choice: Self-Determination Theory and Play ». *American Journal of Play* vol. 9 nº 1, p. 56-70.

King, Peter et Shelly Newstead, éd. (2017). *Researching Play from a Playwork Perspective*. London : Routledge. 160 p.

Kleitman, Nathaniel (1939). *Sleep and Wakefulness*. Chicago : University of Chicago Press. 638 p.

— (1949). « Biological Rhythms and Cycles ». *Physiological Reviews* vol. 29 nº 1, p. 1-30.

Kleitman, Nathaniel et Theodore G. Engelmann (1953). « Sleep Characteristics of Infants ». *Journal of Applied Physiology* vol. 6 nº 5, p. 269-282.

Knorr-Cetina, Karin D. (1981). « The Micro-Sociological Challenge of Macro-Sociology: Towards a Reconstruction of Social Theory and Methodology ». In : *Advances in Social*

Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies. Sous la dir. de Karin D. Knorr-Cetina et Aaron Victor Cicourel. Boston : Routledge, p. 1-47.

Knorr-Cetina, Karin D. (1988). « The Micro-Social Order: Towards a Reconception ». In : *Actions and Structure: Research Methods and Social Theory*. Sous la dir. de Nigel G. Fielding. London : SAGE, p. 21-53.

Koebel, Michel (1997). *Le recours à la jeunesse dans l'espace politique local. Les conseils de jeunes en Alsace*. Thèse de doctorat. Strasbourg : Université de Strasbourg 2. 627 p.

— (1998a). « À propos des conseils de jeunes ». *Informations sociales* n° 65, p. 88-95.

— (1998b). « Le conseil de jeunes : Outil de revalorisation de la politique ». *Revue des Sciences Sociales* n° 25, p. 75-80.

— (1998c). « Les conseils de jeunes à la loupe ». *Territoires* (390 bis), p. 28-30.

— (2000a). « La politique noble des conseils d'enfants ». *Lien social et Politiques* n° 44, p. 125-140.

— (2000b). « Le jeu démocratique dans les conseils municipaux d'enfants ». In : *Sociétés et cultures enfantines*. Sous la dir. de Djamila Saadi-Mokrane. Lille : Université Charles-de-Gaulle, p. 213-218.

Kozlovsky, Roy (2008). « Adventure Playgrounds and Postwar Reconstruction ». In : *Designing Modern Childhoods: History, Space, and the Material Culture of Children. An International Reader*. Sous la dir. de Marta Gutman et Ning de Coninck-Smith. New Brunswick : Rutgers University Press, p. 171-190.

— (2010). « Les terrains d'aventure et la reconstruction d'après-guerre ». In : *Anthologie, aires de jeux d'artistes*. Sous la dir. de Vincent Romagny. Gollion : Infolio, p. 33-67.

Laberge, Danielle (1985). « L'invention de l'enfance : modalités institutionnelles et support idéologique ». *Criminologie* vol. 18 n° 1, p. 73-97.

Lac, Michel (2012). « L'animation, une forme d'éducation non formelle ? » *Les dossiers des sciences de l'éducation* n° 28, p. 73-88.

Lac, Michel et Véronique Bordes (2016). « Repenser l'altérité dans l'animation, ou comment les espaces d'animation génèrent des formes d'interactions en vase clos ? » *Animation, territoires et pratiques socioculturelles* n° 11, p. 51-56.

Lafargue, Paul (1883). *Le droit à la paresse. Réfutation du droit au travail de 1848*. Paris : H. Oriol. 54 p.

Laforets, Véronique (2016). *L'éducatif local. Les usages politiques du temps libre des enfants*. Thèse de doctorat. Grenoble : Université de Savoie. 390 p.

Lafortune, Jean-Marie (2004). *Introduction aux analyses sociologiques du temps hors travail. Fondements théoriques et enjeux sociaux du temps libre, du loisir, du jeu et du sport*. 7. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. 237 p.

Lahire, Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. 310 p.

— (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard - Seuil. 297 p.

— (1998). « Logiques pratiques. Le "faire" et le "dire sur le faire" ». *Recherche & formation* n° 27, p. 15-28.

— (2001). « La construction de l'« autonomie » â l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». *Revue française de pédagogie* n° 135, p. 151-161.

— (2005a). « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires ». In : *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte, p. 322-347.

— (2005b). « Misère de la division du travail sociologique : le cas des pratiques culturelles adolescentes ». *Éducation et sociétés* n° 16, p. 129-136.
— (2008). « La forme scolaire dans tous ses états ». *Revue suisse de sciences de l'éducation* vol. 30 n° 2, p. 229-258.
— (2017). « Ce Que Peut La Sociologie ». *Revue canadienne de sociologie* vol. 54 n° 3, p. 261-279.
Lambert, Jack (1974). *Adventure Playground: A Personal Account of a Play-Leader's Work*. Avec la coll. de Jenny Pearson. Harmondsworth : Penguin. 176 p.
Lanclos, Donna M. (2003). *At Play in Belfast: Children's Folklore and Identities in Northern Ireland*. New Brunswick : Rutgers University Press. 208 p.
Lancy, David F. (2016). « Teaching: Natural or Cultural? » In : *Evolutionary Perspectives on Education and Child Development*. Sous la dir. de Daniel B. Berch et David C. Geary. Heidelberg : Springer, p. 33-65.
Lane, Homer Tyrrell (1928). *Talks to Parents and Teachers*. London : Allen & Unwin. 214 p.
Lanfant, Marie-Françoise (1972). *Les théories du loisir. Sociologie du loisir et idéologies*. 27. Paris : Presses Universitaires de France. 256 p.
Langlois, Marc (2014). *Jeu et éducation. Ludothécaires et animateurs face aux paradoxes du jeu et du projet*. Licence professionnelle Gestion Animation Ludothèque. Bordeaux : Université de Bordeaux 2. 67 p.
— (2018). « D'animateur à ludothécaire et toujours animateur. Des éléments d'un changement de postures ». In : *Colloque international de l'ISIAT*. Jeu et enjeux pour l'animation socioculturelle. Bordeaux.
Langouët, Gabriel, éd. (2004). *Les jeunes et leurs loisirs en France*. Paris : Hachette. 207 p.
Lantheaume, Françoise (2007). « L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance ». *Éducation et sociétés* n° 19, p. 67-81.
Lantheaume, Françoise et Christophe Hélou (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France. 173 p.
Lapassade, Georges (1990). « La méthode ethnographique ». *Pratiques de Formation – Analyses* n° 20, p. 119-131.
— (1996). *Les microsociologies*. Paris : Anthropos Economica. 112 p.
— (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Anthropos Economica. 112 p.
Lardinois, Éric (2000). *Le jeu outil de communication commerciale. Conception de produits et formation des clients*. Thèse de doctorat. Villetaneuse : Université Paris 13. 458 p.
Lareau, Annette (1996). « Common Problems in Field Work: A Personal Essay ». In : *Journeys Through Ethnography: Realistic Accounts of Fieldwork*. Sous la dir. d'Annette Lareau et Jeffrey Shultz. Boulder : Westview, p. 195-236.
Lareau, Annette et Jeffrey Shultz, éd. (1996). *Journeys Through Ethnography: Realistic Accounts of Fieldwork*. Boulder : Westview. 260 p.
Lareau, Annette et Elliot B. Weininger (2008). « Time, Work, and Family Life: Reconceptualizing Gendered Time Patterns Through the Case of Children's Organized Activities ». *Sociological Forum* vol. 23 n° 3, p. 419-454.
Larochelle, Marie (2016). « Le pouvoir disciplinaire et la forme scolaire ». *Recherches en didactiques* n° 22, p. 111-126.

Laugier, Sandra (2012). « La vulnérabilité de l'ordinaire. Goffman lecteur d'Austin ». In : *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*. Sous la dir. de Laurent Perreau et Daniel Cefaï. Amiens : Presses Universitaires de France, p. 339-368.
Lave, Jean (1982). « A Comparative Approach to Educational Forms and Learning Processes ». *Anthropology & Education Quarterly* vol. 13 n° 2, p. 181-187.
— (1988). *Cognition in Practice : Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge : Cambridge University Press. 214 p.
— (1993). « The Practice of Learning ». In : *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Sous la dir. de Seth Chaiklin et Jean Lave. New York : Cambridge University Press, p. 3-32.
— (1996). « Teaching, as Learning, in Practice ». *Mind, Culture, and Activity* vol. 3 n° 3, p. 149-164.
— (2009). « « Fait sur mesure ». Les maths dans la pratique quotidienne de tailleurs libériens ». *Techniques & Culture* n° 51, p. 180-213.
Lave, Jean et Etienne Wenger (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press. 138 p.
Lavigne, Michel (2014a). « Les faiblesses ludiques et pédagogiques des serious games ». In : Ticemed. Toulon.
— (2014b). « Sous le masque du jeu, la contrainte et le contrôle ? » *Interfaces numériques* vol. 3 n° 3, p. 473-496.
— (2016). « Jeu et non jeu dans les serious games ». *Sciences du jeu* n° 5.
Layder, Derek (1998). *Sociological Practice : Linking Theory and Social Research*. London : SAGE. 191 p.
— (2006). *Understanding Social Theory*. 2e éd. London : SAGE. 230 p.
Lazarsfeld, Paul F. et Allen H. Barton (1951). « Qualitative Measurements in the Social Sciences: Classification, Typologies, and Indices ». In : *The Policy Sciences: Recent Developments in Scope and Method*. Sous la dir. de Daniel Lerner et Harold Dwight Lasswell. Stanford : Stanford University Press, p. 155-192.
Lazuech, Gilles (2012). « L'argent des enfants ou l'accord en question ». *Terrains & travaux* n° 21, p. 199-216.
Le Lay, Stéphane (2013). « Des pratiques ouvrières ludiques aux dispositifs managériaux ludistes : vers une instrumentalisation du jeu dans le travail ». *La nouvelle revue du travail* n° 2.
Le Noa, Jean-Philippe (2007). « Courcelles-sur-Aujon. « Un cadre moyen de libertés » ». In : *Colos et centres de loisirs : recherches*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 105-135.
Lebon, Francis (2003). « Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs ». *Éducation et sociétés* n° 11, p. 135-152.
— (2004a). *La socialisation des enfants par les loisirs. Du patronage au centre de loisirs*. Thèse de doctorat. Paris : EHESS. 500 p.
— (2004b). « Une initiation au métier d'animateur : le BAFA ». *Agora débats/jeunesses* n° 36, p. 40-51.
— (2005). *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*. Paris : L'Harmattan. 265 p.
— (2007a). « Devenir animateur : une entreprise d'éducation morale ». *Ethnologie française* vol. 37 n° 4, p. 709-720.

— (2007b). « Le métier d'animateur en centre de loisirs : cadres et facettes du quotidien ». In : *Colos et centres de loisirs : recherches*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 305-318.
— (2007c). « Un diplôme très partagé : le BAFA en chiffres (1973-2003) ». *Cahiers d'histoire. Revue du Comité d'histoire des ministères chargés de la Jeunesse et des Sports* nº 3, p. 86-98.
— (2008). « Des intellectuels sécants ? Enquête sur les auteurs des Cahiers de l'animation ». In : *Un engagement à l'épreuve de la théorie. Itinéraires et travaux de Geneviève Poujol*. Sous la dir. de Francis Lebon, Pierre Moulinier, Jean-Claude Richez et Françoise Tétard. Paris : L'Harmattan, p. 71-91.
— (2009). *Les animateurs socioculturels*. 495. Paris : La Découverte. 121 p.
— (2010a). « Des "mamies tricoteuses" aux animatrices de centres de loisirs maternels (1970-1973) ». In : *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire (1918-1971)*. Sous la dir. de Françoise Tétard, Denise Barriolade, Valérie Brousselle et Jean-Paul Egret. Paris : La Documentation française, p. 280-288.
— (2010b). « Loisirs éducatifs collectifs : histoire et enjeux ». In : *Pour une animation enfance-jeunesse de qualité. L'expérience du Calvados*. Sous la dir. de Natacha Blanc. 30. Marly-le-Roi : INJEP, p. 19-24.
— (2014a). « Être directeur dans l'animation et dans l'intervention sociale ». *Animation, territoires et pratiques socioculturelles* nº 7, p. 101-118.
— (2014b). « Portraits de directeurs dans l'animation et dans l'intervention sociale ». *Empan* nº 96, p. 144-150.
Lebon, Francis et Emmanuel de Lescure (2007). *Les animateurs socioculturels et de loisirs : morphologie d'un groupe professionnel, 1982-2005*. Marly-le-Roi : INJEP, p. 118.
— éd. (2016). *L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle*. Vulaines-sur-Seine : Croquant. 309 p.
Lebon, Francis et Léa Lima (2009). *Le "bon boulot" dans l'animation sociale*. Paris : INJEP, p. 44.
— (2011). « Les difficultés au travail dans l'animation ». *Agora débats/jeunesses* nº 57, p. 23-36.
Lebon, Francis et Maud Simonet (2012). « Le travail en « colos ». Le salariat en vacance ? » *Les notes de l'IES* nº 26, p. 4.
— (2017). « « Des petites heures par-ci par-là ». Quand la réforme des rythmes scolaires réorganisait le temps des professionnels de l'éducation ». *Actes de la recherche en sciences sociales* nº 220, p. 4-25.
Lebreton, Florian, Guillaume Routier, Stéphane Héas et Dominique Bodin (2010). « Cultures urbaines et activités physiques et sportives. La « sportification » du parkour et du street golf comme médiation culturelle ». *Canadian Review of Sociology* vol. 47 nº 3, p. 293-317.
Lebrun-Niesing, Monick et Krasimira Marinova (2016). « Le jeu caché en classe comme espace transitionnel à la maternelle ». *Revue canadienne de l'éducation* vol. 39 nº 3, p. 1-21.
Leconte-Lambert, Claire (2014). *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires. Une histoire sans fin*. Avec la coll. d'Alain Reinberg. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 268 p.
Lee Downs, Laura (2000). « Municipal Communism and the Politics of Childhood: Ivry-Sur-Seine 1925-1960 ». *Past & Present* nº 166, p. 205-241.
— (2009a). « "Each and Every One of You Must Become a Chef": Toward a Social Politics of Working-Class Childhood on the Extreme Right in 1930s France ». *The Journal of Modern History* vol. 81 nº 1, p. 1-44.

Lee Downs, Laura (2009b). *Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours*. Paris : Perrin. 433 p.
— (2011a). « « Nous plantions les trois couleurs ». Action sociale féminine et recomposition des politiques de la droite française : Le mouvement Croix-de-Feu et le Parti social français, 1934-1947 ». *Revue d'histoire moderne et contemporaine* n° 58, p. 118-163.
— (2011b). « De la colonie "politique" à la colonie "éducative" : le cas de la colonie communiste d'Ivry-sur-Seine, 1925-1960 ». In : *Les vacances et l'animation : espaces de pratiques et de représentations*. Sous la dir. de Luc Greffier. Paris : L'Harmattan, p. 131-144.
Lee, Joseph (1915). *Play in Education*. New York : Macmillan Co. 541 p.
Lefèvre, André (1942). « Les moniteurs et la direction de la colonie ». In : *La colonie de vacances éducatives*. Sous la dir. de Georges Bertier, Mademoiselle Dumesnil, Docteur Eck, Robert Garric, Henri Gasnier, Jacques Guérin-Desjardins, Pierre Martet, Jean Laborey, Robert Lafitte, Germaine Le Bihan, André Lefèvre, Henri Lelarge, Philippe Martet, M. Renault et Paul Leclercq. Paris : ESF, p. 25-39.
Leichter-Saxby, Morgan et Suzanna Law (2015). *The New Adventure Playground Movement: How Communities across the USA Are Returning Risk and Freedom to Childhood*. London : Notebook Publishing. 108 p.
Leichter, Hope Jensen (1978). « Families and Communities as Educators: Some Concepts of Relationship ». *Teachers College Record* vol. 79 n° 4, p. 567-658.
Lelièvre, Claude (1993). « Les formes de regroupement des élèves ». In : *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 121-130.
Lemêtre, Claire (2007a). « Le théâtre saisi par l'école ». *Regards sociologiques* n° 33-34, p. 181-190.
— (2007b). « Le théâtre, une nouvelle discipline scolaire ». *Ethnologie française* vol. 37 n° 4, p. 647-653.
— (2015). « Enseigner le théâtre. Entre travail et jeu, l'espace des malentendus ». In : *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*. Sous la dir. de Patrick Rayou. Vincennes : Presses Universitaires de Vincennes, p. 177-192.
Lemieux, Cyril (2012). « L'écriture sociologique ». In : *L'enquête sociologique*. Sous la dir. de Serge Paugam. Presses Universitaires de France, p. 377-402.
Lemoine, Claude (1978). *Analyse des résultats des stages d'animateurs*. Marly-le-Roi : INEP.
Lemoine, Maryan (2005). « D'une démarche professionnelle à une démarche scientifique : filiation puis autonomie de la recherche sur un terrain familier ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* vol. 38 n° 1, p. 43-59.
Lenormand, Marie (2011). *Le jeu dans la thérapie des enfants. Une approche psychanalytique*. Thèse de doctorat. Marseille : Université d'Aix-Marseille. 359 p.
Leonard, Madeleine (2010). « What's Recreational about 'Recreational Rioting'? Children on the Streets in Belfast ». *Children & Society* vol. 24 n° 1, p. 38-49.
Lepper, Mark R. et David Greene (1975). « Turning Play into Work: Effects of Adult Surveillance and Extrinsic Rewards on Children's Intrinsic Motivation ». *Journal of Personality and Social Psychology* vol. 31 n° 3, p. 479-486.
Lepper, Mark R. et Jennifer Henderlong (2000). « Turning "Play" into "Work" and "Work" into "Play": 25 Years of Research on Intrinsic Versus Extrinsic Motivation ». In : *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. Sous la dir. de C. Sansone et J. M. Harackiewicz. San Diego : Academic Press, p. 257-307.

Lescouarch, Laurent (2010a). « La pédagogie de projet dans les dynamiques d'enseignement-apprentissage ». *Médiadoc* n° 5, p. 9-12.
— (2010b). « Spécificité actuelle d'une approche alternative : la pédagogie Freinet ». *Spirale* n° 45, p. 81-101.
— (2016). « Entre scolaire et périscolaire : le statut difficile du non-formel ». *Diversité* n° 183, p. 40-45.
Lescouarch, Laurent, Émilie Dubois, Judit Vari, Marie Vergnon, Emilie Osmont, Baptiste Besse-Patin et Claudie Bobineau (2016). *Analyse qualitative du fonctionnement pédagogique du dispositif « Anim'écoles » de la Ville de Grand Quevilly en 2015*. Rapport de recherche. Rouen : Laboratoire CIVIIC, p. 93.
Leveneur, Laurence (2006). « Du télé-viseur au téléspectateur ». *Questions de communication* n° 10, p. 333-348.
— (2015). « Du jeu au jeu télévisé : médiatisation et travestissements ». In : *Penser le jeu. Les industries culturelles face au jeu*. Sous la dir. de Gilles Brougère. Paris : Nouveau Monde, p. 83-100.
Lévi-Strauss, Claude (1936). « Contribution à l'étude de l'organisation sociale des Indiens Bororo. » *Journal de la Société des Américanistes* vol. 28 n° 2, p. 269-304.
LeVine, Robert A. (2007). « Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview ». *American Anthropologist* vol. 109 n° 2, p. 247-260.
Lewin, Kurt (1943). « Psychology and the Process of Group Living ». *The Journal of Social Psychology* vol. 17 n° 1, p. 113-131.
— (1944a). « A Research Approach to Leadership Problems ». *The Journal of Educational Sociology* vol. 17 n° 7, p. 392-398.
— (1944b). « The Dynamics of Group Action ». *Educational Leadership* vol. 1 n° 4, p. 195-200.
— (1945). « The Research Center for Group Dynamics at Massachusetts Institute of Technology ». *Sociometry* vol. 8 n° 2, p. 126-136.
— (1959). *Psychologie dynamique. Les relations humaines*. Trad. par Claude Faucheux et Marguerite Faucheux. Paris : Presses Universitaires de France. 296 p.
Lewin, Kurt et Ronald O. Lippitt (1938). « An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy: A Preliminary Note ». *Sociometry* vol. 1 n° 3/4, p. 292-300.
Lewin, Kurt, Ronald O. Lippitt et Ralph Kirby White (1939). « Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates" ». *The Journal of Social Psychology* vol. 10 n° 2, p. 269-299.
Lewin, Roland (1989). *Sébastien Faure et "La Ruche" ou l'Éducation libertaire*. La Botellerie : Ivan Davy. 246 p.
Lewis, Norah Lillian, éd. (2002). *Freedom to Play: We Made Our Own Fun*. Waterloo : Wilfrid Laurier University Press. 210 p.
Lhotellier, Alexandre (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* Sous la dir. de Guy Le Bouëdec. Paris : L'Harmattan. 207 p.
Lhuilier, Dominique (2005). « Le « sale boulot » ». *Travailler* n° 14, p. 73-98.
Libois, Joëlle (2011). *La part sensible de l'acte. Approche clinique de l'éducation sociale*. Thèse de doctorat. Paris : CNAM. 387 p.
— (2013). *La part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale*. 20. Genève : IES. 302 p.

Libois, Joëlle et Patricia Heimgartner (2013). « Accueil libre et libre adhésion. Pratiques fondamentales en travail social ». In : *À propos de l'accueil libre. Mutualisation d'expériences professionnelles et tentative de définition d'une pratique de travail social auprès des jeunes*. Sous la dir. de Laurent Wicht. Genève : IES, p. 69-92.

Licoppe, Christian (2006). « La construction conversationnelle de l'activité commerciale. « Rebondir » au téléphone pour placer des services ». *Réseaux* nº 135-136, p. 125-159.

Lieberherr, Renaud et François Ducrey (2006). « L'emploi du temps des enfants : leurs activités en regard de leurs contraintes temporelles ». *Loisir et Société* vol. 29 nº 1, p. 245-269.

Liebow, Elliot (1967). *Tally's Corner : A Study of Negro Streetcorner Men*. Avec la coll. d'Hylan Lewis. Boston : Little Brown. 260 p.

Light, Jennifer S. (2012). « Building Virtual Cities, 1895–1945 ». *Journal of Urban History* vol. 38 nº 2, p. 336-371.

Lignier, Wilfried (2008). « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants ». *Genèses* nº 73, p. 20-36.

Lillard, Angeline S. (2015). « The Development of Play ». In : *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. Sous la dir. de Richard M Lerner. T. 2. 4 t. Hoboken : Wiley, p. 1-44.

Limbos, Édouard (1968). *L'Animation des groupes de jeunes dans les activités de loisirs*. Paris : Fleurus. 224 p.

— (1970a). *Grands jeux*. Paris : Fleurus. 144 p.

— (1970b). *Jeux écologiques*. Paris : Fleurus. 105 p.

— (1973). *L'Animateur et le groupe de jeunes*. Avec la coll. d'André de Peretti. Paris : Fleurus. 201 p.

— (1974). *Jeux de magie*. Paris : Fleurus. 144 p.

— (1977). *L'Animation des groupes de culture et de loisirs. Connaissance du problème, applications pratiques, à l'usage des psychologues, des animateurs et des responsables*. Issy-les-Moulineaux : ESF. 13 p.

— (1979a). *Jeux collectifs pour petits*. Avec la coll. de Jacques Blézot. Paris : Fleurus. 95 p.

— (1979b). *Jeux de plein air*. Avec la coll. de Jacques Blézot. Paris : Fleurus. 96 p.

— (1983). *Jeux pour petits groupes*. Avec la coll. de Marie-Laure Viney. Paris : Fleurus. 95 p.

Lindesmith, Alfred Ray (1938). « A Sociological Theory of Drug Addiction ». *American Journal of Sociology* vol. 43 nº 4, p. 593-613.

— (1947). *Opiate Addiction*. Oxford : Principia Press. 238 p.

— (1952). « Comments on W. S. Robinson's "The Logical Structure of Analytical Induction" ». *American Sociological Review* vol. 17 nº 4, p. 492-494.

Liotard, Philippe (1997). « « L'e.p. n'est pas jouer ». La maîtrise pédagogique du plaisir en éducation physique ». *Corps et culture* nº 2.

Lippitt, Ronald O. (1939). « Field Theory and Experiment in Social Psychology: Autocratic and Democratic Group Atmospheres ». *American Journal of Sociology* vol. 45 nº 1, p. 26-49.

— (1940). « An Experimental Study of the Effect of Democratic and Authoritarian Group Atmospheres ». *University of Iowa Studies: Child Welfare* vol. 16 nº 3, p. 43-195.

— (1943). « The Psychodrama in Leadership Training ». *Sociometry* vol. 6 nº 3, p. 286-292.

— (1944). « Experimentation with Teacher Training ». *Journal of Educational Sociology* vol. 17 nº 7, p. 399-405.

Lippitt, Ronald O. et Ralph Kirby White (1943). « The "Social Climate" of Children's Groups ». In : *Child Behavior and Development: A Course of Representative Studies*. Sous la dir. de Roger Garlock Barker, Jacob S. Kounin et Herbert F. Wright. New York : McGraw-Hill, p. 485-508.

Little, Helen et David Eager (2010). « Risk, Challenge and Safety: Implications for Play Quality and Playground Design ». *European Early Childhood Education Research Journal* vol. 18 nº 4, p. 497-513.

Lofland, John (1970). « Interactionist Imagery and Analytic Interruptus ». In : *Human Nature and Collective Behavior: Papers in Honor of Herbert Blumer*. Sous la dir. de Tamotsu Shibutani. Prentice-Hall, p. 35-45.

— (1976). *Doing Social Life : The Qualitative Study of Human Interaction in Natural Settings*. New York : Wiley. 328 p.

— (1995). « Analytic Ethnography: Features, Failings, and Futures ». *Journal of Contemporary Ethnography* vol. 24 nº 1, p. 30-67.

Lomba, Cédric et Jean-Philippe Mazaud (2004). « Approches ethnographiques et historiques ». *Sociétés contemporaines* nº 54, p. 5-13.

Loncle, Patricia (2003). *L'action publique malgré les jeunes. Les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*. Paris : L'Harmattan. 337 p.

— (2007). « Évolutions des politiques locales de jeunesse ». *Agora débats/jeunesses* nº 43, p. 12-28.

— (2008). *Pourquoi faire participer les jeunes ? Expériences locales en Europe*. 23. Paris : L'Harmattan. 239 p.

— (2010). *Politiques de jeunesse. Les défis majeurs de l'intégration*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 232 p.

— (2011). « La jeunesse au local : sociologie des systèmes locaux d'action publique ». *Sociologie* vol. 2 nº 2, p. 129-147.

— (2013). « Jeunes et politiques publiques : des décalages croissants ». *Agora débats/jeunesses* nº 64, p. 7-18.

— (2014). « Faut-il désespérer de la participation des jeunes en Europe ? » In : *Jeunesses engagées*. Sous la dir. de Valérie Becquet. Paris : Syllepse, p. 207-222.

Long, Sébastien (2014). « Chambre d'enfant avec salon : appropriation des espaces domestiques entre adultes et enfants ». *Strenæ* nº 7.

Louv, Richard (2008). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Updated and expanded. Chapel Hill : Algonquin Books. 390 p.

Macdonald, Margherita, Carson McGuire et Robert J. Havighurst (1949). « Leisure Activities and the Socioeconomic Status of Children ». *American Journal of Sociology* vol. 54 nº 6, p. 505-519.

Macé, Marielle (2017). *Sidérer, considérer. Migrants en France, 2017*. Lagrasse : Verdier. 80 p.

Machado Da Silva, Debora Alice (2004). *Les enjeux du jeu en formation d'animateurs : le cas du CEMÉA Ile de France*. Mémoire de DESS. Villetaneuse : Université Paris 13. 86 p.

Mackay, Robert W. (1974). « Conceptions of Children and Models of Socialization ». In : *Ethnomethodology: Selected Papers*. Sous la dir. de Roy Turner. Harmondsworth : Penguin, p. 181-193.

Magalhães, Luísa (2018). « Work and Play in a Theme Park ». In : *Toys and Communication*. Sous la dir. de Luísa Magalhães et Jeffrey H. Goldstein. London : Palgrave Macmillan, p. 235-253.

Mahoney, Joseph L., Reed W. Larson et Jacquelynne S. Eccles, éd. (2005). *Organized Activities As Contexts of Development: Extracurricular Activities, After School and Community Programs*. Psychology Press. 565 p.

Maire, Sarah (2010). *L'accueil de loisirs, Pour quelle éducation ? Liens avec le triangle pédagogique de J. Houssaye*. Mémoire de Master. Nancy : Université Nancy 2. 132 p.

Maisonneuve, Jean (2018). *La dynamique des groupes*. 18e éd. Paris : Presses Universitaires de France. 127 p.

Maisonneuve, Jean et Jean-Pierre Pinel (2015). « Une brève histoire des pratiques de groupe en France ». *Connexions* nº 104, p. 9-18.

Malcolm, Janice, Phil Hodkinson et Helen Colley (2003). *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre. 75 p.

Mandell, Nancy (1984). « Children's Negotiation of Meaning ». *Symbolic Interaction* vol. 7 nº 2, p. 191-211.

— (1988). « The Least-Adult Role in Studying Children ». *Journal of Contemporary Ethnography* vol. 16 nº 4, p. 433-467.

Manni, Gentile (2004). *Le temps des enfants*. Liège : Observatoire de l'Enfance et de la Jeunesse de la Communauté Française de Belgique, p. 53.

Manson, Michel (2005). « Les jeux physiques (16e-20e siècle) : de l'éducation motrice informelle à la récupération pédagogique ». *Pratiques de Formation – Analyses* nº 50, p. 25-37.

Mansour, Sylvie (1989). *Des enfants et des pierres. Enquête en Palestine occupée*. Beyrouth : Revue d'études palestiennes. 166 p.

— (1995). « La génération de l'Intifada ». *Cultures & Conflits* nº 18, p. 63-76.

— (2000). « Jeu et socialisation politique chez les enfants de l'Intifada ». In : *Sociétés et cultures enfantines*. Sous la dir. de Djamila Saadi-Mokrane. Lille : Université Charles-de-Gaulle, p. 289-296.

Marcel, Jean-François et Cédric Aït-Ali (2017). « La journée de l'enfant en France : un territoire éducatif partagé entre enseignants et animateurs ». In : *L'organisation du travail des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXIe siècle*. Sous la dir. de Maurice Tardif, Jean-François Marcel, Danièle Périsset et Thierry Piot. Montréal : Presses universitaires de Laval, p. 33-58.

Marchal, Jean-Claude (1985). « La pédagogie de projet ». In : *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Sous la dir. de Pierre Arnaud et Gérard Broyer. Toulouse : Privat, p. 201-208.

Marchive, Alain (2003). « Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ». *Revue française de pédagogie* nº 142, p. 21-32.

— (2005). « Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* vol. 38 nº 1, p. 75-92.

— (2007). « Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire ». *Ethnologie française* vol. 37 nº 4, p. 597-604.

— (2012). « Contrôle et autocensure dans l'enquête ethnographique. Pour une éthique minimaliste ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* vol. 45 nº 4, p. 77-94.

Marconato, Pascal, éd. (2016). *Trapajoi, la cité trappeur mélangée. Recherche action*.

Marcus, George E. (1995). « Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography ». *Annual Review of Anthropology* vol. 24 p. 95-117.

— (2010). « Ethnographie du/dans le système-monde. L'émergence d'une ethnographie multisituée ». In : *L'engagement ethnographique*. Sous la dir. de Daniel Cefaï. 16. Paris : EHESS, p. 371-395.

Mardon, Aurélia (2010). « Construire son identité de fille et de garçon : pratiques et styles vestimentaires au collège ». *Cahiers du Genre* nº 49, p. 133-154.

— (2011). « La génération Lolita. Stratégies de contrôle et de contournement ». *Réseaux* nº 168-169, p. 111-132.

Maresca, Bruno (2002). *Les collectivités face aux demandes divergentes des parents et des enfants*. 159. Paris : CRÉDOC, p. 4.

Mariet, François, éd. (1981). *L'enfant, la famille et l'école*. Paris : ESF. 189 p.

Mariet, François, Claude Moreau et Louis Porcher (1977). *Les classes de nature. Classes de mer, classes de neige, classes vertes*. Paris : ESF. 130 p.

Marinova, Krasimira (2011). « À propos de la compétence ludique de l'enseignante du préscolaire ». In : *Les compétences des acteurs en éducation : perspectives internationales*. Sous la dir. de Mirela Moldoveanu. Montréal : Peisaj, p. 101-115.

Maroy, Christian (1994). « La formation post-scolaire : extension ou infléchissement de la forme scolaire ? » In : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Sous la dir. de Guy Vincent. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, p. 125-147.

Martet, Pierre (1942). « Le système des petits groupes ». In : *La colonie de vacances éducatives*. Sous la dir. de Georges Bertier, Mademoiselle Dumesnil, Docteur Eck, Robert Garric, Henri Gasnier, Jacques Guérin-Desjardins, Pierre Martet, Jean Laborey, Robert Lafitte, Germaine Le Bihan, André Lefèvre, Henri Lelarge, Philippe Martet, M. Renault et Paul Leclercq. Paris : ESF, p. 101-109.

Martin, Jean-Paul (2018). *La Ligue de l'enseignement. Une histoire politique (1866-2016)*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 612 p.

Martin, Stéphane (2003). *Le brevet professionnel jeunesse et sports. Analyse d'une politique ministérielle d'éducation populaire*. Avec la coll. d'Olivier Douard. Paris : L'Harmattan. 250 p.

Martinand, Jean-Louis (1987). « Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* vol. 1 nº 2, p. 23-29.

Martínez Navarrete, María Isabel et Ana Vásquez (1992). « Paris-Barcelona: Invisible Interactions in the Classroom ». *Anthropology & Education Quarterly* vol. 23 nº 4, p. 291-312.

Martuccelli, Danilo (2015). « Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie ». *Sociologie* vol. 6 nº 1, p. 43-60.

Marty, Philippe (2007). *Modalités et dynamiques des pratiques professionnelles d'animation : le cas de l'animateur de Centre de Loisirs Associé à l'École*. Thèse de doctorat. Toulouse : Université Toulouse 2. 415 p.

Marty, Philippe (2010). « Pratiques professionnelles d'animation. Le cas des animateurs d'ALAE ». In : *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 335-356.
— (2011). « La composante sociocognitive dans les pratiques professionnelles des animateurs ». *Carrefours de l'éducation* nº 30, p. 187-201.
— (2012). « Proposition d'un schéma d'intelligibilité des pratiques d'animation ». In : *Accueils collectifs de mineurs : recherches*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 119-136.
Maruéjouls-Benoit, Édith (2014). *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe*. Thèse de doctorat. Bordeaux : Université Bordeaux 3. 377 p.
Maruéjouls, Édith (2006). « Loisirs des jeunes dans le secteur public : comment éviter l'exclusion des filles? » In : *Mixité, parité, genre, dans les métiers de l'animation*. Sous la dir. d'Yves Raibaud et Jean-Claude Gillet. Paris : L'Harmattan, p. 115-122.
— (2011). « La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde ». *Agora débats/jeunesses* nº 59, p. 79-91.
Maruéjouls, Édith et Yves Raibaud (2012). « Filles/garçons : l'offre de loisirs ». *Diversité* nº 167, p. 86-91.
Masson, Philippe (1999). *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990*. Paris : Presses Universitaires de France. 278 p.
Masson, Philippe et Marc Suteau (2007). « Histoire, sociologie, ethnographie. » In : *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*. Sous la dir. d'Anne-Marie Arborio, Yves Cohen, Pierre Fournier, Nicolas Hatzfeld, Cédric Lomba et Séverin Muller. Paris : La Découverte, p. 235-248.
Mathieu, Nicole-Claude, éd. (1985). *L'Arraisonnement des femmes. Essais en anthropologie des sexes*. Avec la coll. de Nicole Echard. 24. Paris : EHESS. 251 p.
Mathiot, Louis (2010). « Child Consumption of Fun Food: Between Deviating Practice and Re-Appropriating Food-Use ». *Young Consumers* vol. 11 nº 2, p. 108-116.
— (2011a). « La consommation de produits laitiers à l'enfance. Lorsque les "cultures enfantines" reconstruisent les usages pensés par les adultes ». In : *"On ne joue pas avec la nourriture !" Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Valérie-Inès de La Ville. Paris : OCHA, p. 122-128.
— (2011b). « La fête et ses jeux avec la nourriture. Des usages transgressifs sous contrôle ». *Revue des Sciences Sociales* nº 45, p. 104-109.
Matusov, Eugene, Nancy Bell et Barbara Rogoff (2002). « Schooling as Cultural Process: Working Together and Guidance by Children from Schools Differing in Collaborative Practices ». In : *Advances in Child Development and Behavior*. Sous la dir. de Robert V. Kail et Hayne W. Reese. T. 29. New York : Academic Press, p. 129-160.
Maubant, Philippe (2008). « Pour une lecture démocratique du partenariat en éducation ». *La revue internationale de l'éducation familiale* nº 24, p. 137-153.
Maubant, Philippe et Lucie Roger, éd. (2010). *De nouvelles configurations éducatives. Entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 174 p.

Mauger, Gérard (2015). « L'animation socioculturelle : limites externes et clivages internes ». In : *Regards sociologiques sur l'animation*. Sous la dir. de Jérôme Camus et Francis Lebon. Paris : La Documentation française, p. 159-167.

Maulini, Olivier et Cléopâtre Montandon (2005a). « Introduction. Les formes de l'éducation : quelles inflexions ? » In : *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Sous la dir. d'Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon. Genève : De Boeck, p. 9-35.

— éd. (2005b). *Les formes de l'éducation. Variété et variations*. Bruxelles : De Boeck. 249 p.

Maulini, Olivier et Philippe Perrenoud (2005). « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions ». In : *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Sous la dir. d'Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon. Genève : De Boeck, p. 147-168.

Maurin, Aurélie (2010a). « Le passage adolescent : habiter les interstices ». *Le Télémaque* n° 38, p. 129-142.

— (2010b). *Les couloirs de l'adolescence. Les espaces et les temps informels, leurs pratiques et leurs sens dans les institutions éducatives pour adolescents*. Thèse de doctorat. Saint-Denis : Université Paris 8. 327 p.

— (2010c). « Un espace potentiel au collège ». *Agora débats/jeunesses* n° 55, p. 83-94.

Mauriras-Bousquet, Martine (1984). *Théorie et pratique ludiques*. Avec la coll. d'Henri Dieuzeide. 2. Paris : Economica. 177 p.

Mayall, Berry (1994a). « Children in Action at Home and School ». In : *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. Sous la dir. de Berry Mayall. London : Falmer Press, p. 114-127.

— éd. (1994b). *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London : Falmer Press. 184 p.

— (2009). « Generational Relations at Family Level ». In : *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Sous la dir. de Jens Qvortrup, William Andy Corsaro et Michael-Sebastian Honig. New York : Palgrave Macmillan, p. 175-187.

Mayall, Berry, Gillian Bendelow, Sandy Barker, Pamela Storey et Marijcke Veltman (1996). *Children's Health In Primary Schools*. Lonson : Falmer Press. 273 p.

Mayall, Berry et Suzanne Hood (2001). « Breaking Barriers? Provision and Participation in an Out-of-School Centre ». *Children & Society* vol. 15 n° 2, p. 70-81.

Maynard, Douglas W. (1985). « How Children Start Arguments ». *Language in Society* vol. 14 n° 1, p. 1-29.

McGivney, Veronica (1999). *Informal Learning in the Community: A Trigger for Change and Development*. Leicester : National Institute for Adult Continuing Education, p. 98.

McInnes, Karen, Justine Howard, Gareth Miles et Kevin Crowley (2011). « Differences in Practitioners' Understanding of Play and How This Influences Pedagogy and Children's Perceptions of Play ». *Early Years* vol. 31 n° 2, p. 121-133.

McKendrick, John H., Michael G. Bradford et Anna V. Fielder (1999). « Privatization of Collective Play Spaces in the UK ». *Built Environment* vol. 25 n° 1, p. 44-57.

— (2000). « Kid Customer? Commercialization of Playspace and the Commodification of Childhood ». *Childhood* vol. 7 n° 3, p. 295-314.

— (2004). « Time for a Party! Making Sense of the Commercialisation of Leisure Space for Children ». In : *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*. Sous la dir. de Sarah L. Holloway et Gill Valentine. 2e éd. London : Routledge, p. 86-100.

Mead, George Herbert (1917). « Scientific Method and Individual Thinker ». In : *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude*. New York : Holt, p. 176-227.

Mechling, Jay (1980a). « Sacred and Profane Play in the Boy Scouts of America ». In : *Play and Culture*. Sous la dir. d'Helen B. Schwartzman. West Point : Leisure Press, p. 206-213.
— (1980b). « The Magic of the Boy Scout Campfire ». *The Journal of American Folklore* vol. 93 n° 367, p. 35-56.
— (1999). « Children's Folklore in Residential Institutions: Summer Camps, Boarding Schools, Hospitals, and Custodial Facilities ». In : *Children's Folklore: A Source Book*. Sous la dir. de Brian Sutton-Smith, Jay Mechling, Thomas W. Johnson et Felicia R. McMahon. 2e éd. Logan : Utah State University Press, p. 273-291.
— (2000). « Don't Play With Your Food ». *Children's Folklore Review* vol. 23 n° 1, p. 7-24.
— (2001). *On My Honor: Boy Scouts and the Making of American Youth*. Chicago : University of Chicago Press. 323 p.
Mège, Raymond (1961). *L'animateur de loisirs collectifs*. Paris : Centurion. 222 p.
Mehan, Hugh (1978). « Structuring School Structure ». *Harvard Educational Review* vol. 48 n° 1, p. 32-64.
— (1982). « The Structure of Classroom Events and Their Consequences for Student Performance ». In : *Children In and Out of School: Ethnography and Education*. Sous la dir. de Perry Gilmore et Allan A. Glatthorn. Washington : Center for Applied Linguistics, p. 59-84.
Mehan, Hugh et Peg Griffin (1980). « Socialization: The View from Classroom Interactions ». *Sociological Inquiry* vol. 50 n° 3-4, p. 357-392.
Meire, Johan (2007). « Qualitative Research on Children's Play: A Review of Recent Literature ». In : *Several Perspectives on Children's Play: Scientific Reflections for Practitioners*. Sous la dir. de Tom Jambor et Jan van Gils. London : Garant, p. 29-78.
Meirieu, Philippe (2016). « Entretien avec... Philippe Meirieu. « L'enfant a besoin de discontinuités éducatives » ». *Diversité* n° 183. Avec la coll. de Régis Guyon, p. 12-16.
Meleney, Clarence E. (1903a). « Vacation Schools.—(I) ». *The Journal of Education* vol. 57 n° 3, p. 35-36.
— (1903b). « Vacation Schools.—(Ii) ». *The Journal of Education* vol. 57 n° 4, p. 51-52.
mén (2018). *Plan mercrerdi. Une ambition éducative pour tous les enfants*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, p. 21.
Ménard, Michel (2013). *Sur l'accessibilité des jeunes aux séjours collectifs et de loisirs*. Rapport d'information 1236. Paris : Assemblée Nationale, p. 173.
Mendel, Gérard (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir*. Paris : La Découverte. 570 p.
ménesr (2013). *Les nouveaux rythmes scolaires. Guide pratique*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, p. 72.
— (2015). *Rythmes éducatifs : point d'étape*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, p. 20.
Mergen, Bernard (1975). « The Discovery of Children's Play ». *American Quarterly* vol. 27 n° 4, p. 399.
— (1999). « Children's Lore in School and Playgrounds ». In : *Children's Folklore : a Source book*. Sous la dir. de Brian Sutton-Smith, Jay Mechling, Thomas W. Johnson et Felicia R. McMahon. 2e éd. Logan : Utah State University Press, p. 229-249.
Merle, Pierre (2001). « Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative ». *Revue française de sociologie* vol. 42 n° 1, p. 81-115.

— (2002). « L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves ». *Revue française de pédagogie* nº 139, p. 31-51.
— (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : Presses Universitaires de France. 214 p.
Mermet, Laurent et Nathalie Zaccaï-Reyners, éd. (2015). *Au prisme du jeu. Concepts, pratiques, perspectives*. Paris : Hermann. 332 p.
Merri, Maryvonne et Marie-Paule Vannier (2015). « De l'affaiblissement au renouveau des rituels dans les institutions scolaires ». *Recherches en Éducation* vol. HS nº 8, p. 3-13.
Merton, Robert King (1965). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Trad. par Henri Mendras. Paris : Plon. 514 p.
— (1995). « The Thomas Theorem and the Matthew Effect ». *Social Forces* vol. 74 nº 2, p. 379-422.
— (2018). « Avant-propos d'une préface pour une introduction aux prolégomènes à un discours sur un certain sujet ». *Zilsel* nº 4, p. 269-271.
Messica, Fabienne (2014). *Mission d'évaluation de l'aménagement des rythmes éducatifs à Paris*. Paris : Inter consultants chercheurs, p. 60.
Messika, Liliane, éd. (2000). *Imagin'aires de jeux. L'enfant, le jeu, la ville*. Paris : Autrement. 167 p.
Metton-Gayon, Céline (2009). *Les adolescents, leur téléphone et Internet. "Tu viens sur MSN ?"* 24. Paris : L'Harmattan. 202 p.
Meyer, John W. (1977). « The Effects of Education as an Institution ». *American Journal of Sociology* vol. 83 nº 1, p. 55-77.
Meyer, John W., Francisco O. Ramirez, Richard Rubinson et John Boli-Bennett (1977). « The World Educational Revolution, 1950-1970 ». *Sociology of Education* vol. 50 nº 4, p. 242-258.
Meyer, John W., Francisco O. Ramirez et Yasemin Nuhoğlu Soysal (1992). « World Expansion of Mass Education, 1870-1980 ». *Sociology of Education* vol. 65 nº 2, p. 128-149.
Meyer, Philippe (1977). *L'enfant et la raison d'État*. Paris : Seuil. 184 p.
Meyrowitz, Josua (1995). « La télévision et l'intégration des enfants : la fin du secret des adultes ». Trad. par Michèle Albaret et Dominique Pasquier. *Réseaux* nº 74, p. 55-88.
Mézié, Nadège (2014). « Des enfants, des fous, des chiens. Des jeux brutaux et sérieux dans les mornes haïtiens ». *Ethnologie française* vol. 44 nº 4, p. 719-724.
Mias, Christine (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Avec la coll. de Michel Bataille. 1998. Paris : L'Harmattan. 319 p.
Michard, Claire et Claudine Ribery (1982). *Sexisme et sciences humaines. Pratique linguistique du rapport de sexage*. Lille : Presses Universitaires de Lille. 200 p.
Mignon, Jean-Marie (1999). *Le métier d'animateur*. 2005e éd. Paris : La Découverte. 174 p.
Migueres, Marie-Ève et Marie-Lise Sabrié (2008). *Guide pratique de l'animateur scientifique*. Guide. Paris : IRD, p. 45.
Millet, Mathias et Daniel Thin (2003). « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du « désordre scolaire » dans les dispositifs-relais ». *Actes de la recherche en sciences sociales* nº 149, p. 32-41.
— (2007). « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de "déviance" scolaire ». *Sociétés et jeunesses en difficulté* nº 3.

Mitchell, Claudia et Jacqueline Reid-Walsh (2002). *Researching Children's Popular Culture: The Cultural Spaces of Childhood*. London : Routledge. 227 p.
Mitchell, James Clyde (1983). « Case and Situation Analysis ». *The Sociological Review* vol. 31 nº 2, p. 187-211.
— (1987). « The Situational Perspective ». In : *Cities, Society, and Social Perception: A Central African Perspective*. Oxford : Oxford University Press, p. 1-33.
Moeglin, Pierre (2010). « Produits pour l'éducation non formelle ». In : *Les industries éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 77-90.
Moeneclaey, Jeanne (2018). *Le Bafa et les jeunes. Étude évaluative*. 196. Paris : CNAF, p. 97.
Mohammed, Marwan et Laurent Mucchielli, éd. (2007). *Les bandes de jeunes. Des "blousons noirs" à nos jours*. Paris : La Découverte. 404 p.
Mollo-Bouvier, Suzanne (1991a). « Temps sociaux et parcours institutionnel des enfants ». *Les Cahiers du CERFEE* nº 7, p. 7-21.
— (1991b). « Un itinéraire de socialisation : le parcours institutionnel des enfants ». In : *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Sous la dir. d'Hanna Malewska-Peyre et Pierre Tap. Paris : Presses Universitaires de France, p. 289-308.
— (1994a). « De l'école aux vacances. Prolégomènes à une analyse sociologique des vacances des enfants ». *Revue française de pédagogie* nº 106, p. 79-90.
— (1994b). « Diversité et unité d'un temps libre très convoité : les vacances des enfants ». *Revue de l'Institut de sociologie* nº 1-2, p. 85-102.
— (1994c). « Enfances et sciences sociales. Présentation ». *Revue de l'Institut de sociologie* nº 1-2, p. 11-13.
— (1998). « Les rites, les temps et la socialisation des enfants ». *Éducation et sociétés* nº 2, p. 73-89.
— (2000). « Les dimensions sociologiques des modes de vie des enfants ». In : *Sociétés et cultures enfantines*. Sous la dir. de Djamila Saadi-Mokrane. Lille : Université Charles-de-Gaulle, p. 39-44.
— (2006). « La sociologie de l'enfance : des premiers pas à la crise de croissance ». In : *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Sous la dir. de Régine Sirota. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 37-40.
Mollo, Suzanne (1970). « Transformations et résistances des modèles éducatifs dans l'enseignement élémentaire ». *Revue française de pédagogie* nº 11, p. 12-19.
— (1975). *Les muets parlent aux sourds. Les discours de l'enfant sur l'école*. Paris : Casterman. 161 p.
Moneyron, Anne (2005). *Transhumance et éco-savoir. Reconnaissance des alternances écoformatives*. Paris : L'Harmattan. 236 p.
Monforte, Isabelle (2003). *Les jeunes et leurs vacances. Image des vacances et accès à l'autonomie*. 6. Paris : OVLEJ, p. 4.
— (2005). *Centres de vacances, Colonies de vacances... Perception et attentes des parents*. 10-15. Paris : OVLEJ, p. 21.
— (2006a). *Devenir aujourd'hui animateur ou directeur occasionnel en centres de vacances et de loisirs*. 77. Paris : CNAF, p. 89.
— (2006b). *Les 5-19 ans et les vacances en 2004. Types de pratiques et accessibilité*. 17. Paris : OVLEJ, p. 8.

— (2008). *Entre soi ou avec les autres : Séjours familiaux, sans les parents ou colos. Les 5-19 ans et les vacances (3)*. 19. Paris : OVLEJ, p. 19.
— (2011). « Les vacances des enfants et des jeunes : un enjeu public ou une affaire familiale ? » In : *Les vacances et l'animation : espaces de pratiques et de représentations*. Sous la dir. de Luc Greffier. Paris : L'Harmattan, p. 101-112.
— (2013). *Quelles vacances pour les enfants et les adolescents aujourd'hui ? Entre fréquentation des centres de loisirs et départs en vacances*. 163. Paris : CNAF, p. 80.
— (2014). « De l'entre-soi familial à la sociabilité : un enjeu pour les vacances des enfants et des adolescents ». *Informations sociales* n° 181, p. 20-28.
— (2016a). *Centres de loisirs, mini-camps, colos : quand les parents et les adolescents font le choix du collectif*. 187. Paris : CNAF, p. 105.
— (2016b). *Choisir une colo ou un mini-camp : quels sont les critères des familles, des enfants et des adolescents ?* 46. Paris : OVLEJ, p. 13.
— (2016c). « Le Bafa aujourd'hui : de l'expérimentation pour soi à l'engagement envers autrui ». In : *L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle*. Sous la dir. de Francis Lebon et Emmanuel de Lescure. Vulaines-sur-Seine : Croquant, p. 219-227.
Monin, Noëlle (1992). *Des écoles ouvertes. Contribution à l'étude d'une innovation pédagogique*. Thèse de doctorat. Bordeaux : Université de Bordeaux 2. 435 p.
— (1997). « Le mouvement des Francs et Franches Camarades (FFC) : de l'animation des loisirs des jeunes à la participation aux écoles ouvertes ». *Revue française de pédagogie* n° 118, p. 81-94.
— (2007). « Crise de l'école et division des tâches dans l'enseignement secondaire. La position du Conseiller principal d'Education ». *Recherches & éducations* n° 15.
— (2012). « L'"École ouverte", une proposition des Francas : quelles traces des principes de l'Éducation nouvelle ? » In : *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Sous la dir. de Laurent Gutierrez, Laurent Besse et Antoine Prost. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 317-325.
Monjo, Roger (1998). « La « forme scolaire » dans l'épistémologie des sciences de l'éducation ». *Revue française de pédagogie* n° 125, p. 83-93.
Montandon, Cléopâtre (1994). « L'articulation entre les familles et l'école, sens commun et regard sociologique ». In : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Sous la dir. de Guy Vincent. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, p. 149-171.
— (1998). « La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise ». *Éducation et sociétés* n° 2, p. 91-118.
— (2005). « Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques ». In : *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Sous la dir. d'Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon. Genève : De Boeck, p. 223-243.
— (2006). « De l'étude de la socialisation des enfants à la sociologie de l'enfance : nécessité ou illusion épistémologique ? » In : *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Sous la dir. de Régine Sirota. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 41-49.
Montandon, Cléopâtre et Philippe Perrenoud (1987). *Entre parents et enseignants, un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Berne : Peter Lang. 229 p.

Moore, Sally Falk (1987). « Explaining the Present: Theoretical Dilemmas in Processual Ethnography ». *American Ethnologist* vol. 14 nº 4, p. 727-736.
Moore, Valerie Ann (1997). *How Kids Create and Experience Gender and Race*. Ph.D thesis. Massachusetts : University of Massachusetts Amherst. 265 p.
Morin, Olivier (2010). « Pourquoi les enfants ont-ils des traditions ? » *Terrain* nº 55, p. 20-39.
— (2015). *How Traditions Live and Die*. London : Oxford University Press. 300 p.
Morrow, Virginia (2008). « Ethical Dilemmas in Research with Children and Young People About Their Social Environments ». *Children's Geographies* vol. 6 nº 1, p. 49-61.
Morrow, Virginia et Martin Richards (1996). « The Ethics of Social Research with Children: An Overview ». *Children & Society* vol. 10 nº 2, p. 90-105.
Moss, Peter, Jean Dillon et June Statham (2000). « The 'Child in Need' and 'the Rich Child': Discourses, Constructions and Practice ». *Critical Social Policy* vol. 20 nº 2, p. 233-254.
Mougin, Sylvie (2011). « Insultes rituelles et langue d'initiation dans la Guerre des boutons de Louis Pergaud ». In : *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Sous la dir. d'Andy Arleo et Julie Delalande. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 339-348.
Mozère, Liane (1992). *Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement*. Paris : L'Harmattan. 256 p.
Mozère, Liane et Geneviève Aubert (1977). *Babillages... Des crèches aux collectivités d'enfants*. 27. Fontenay-sous-Bois : Recherches. 310 p.
Mutin, Grégory (2016). « *Paroles d'enfants* ». *La pédagogie libertaire au service de l'émancipation*. Mémoire de Master PEJ. Toulouse : Université Toulouse 2. 139 p.
mvjs et cnaf (2014). *Guide pratique pour des activités périscolaires de qualité*. Paris : Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, p. 99.
Näsman, Elisabet (1994). « Individualization and Institutionalization of Childhood in Today's Europe ». In : *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Sous la dir. de Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni B. Sgritta et Helmut Wintersberger. Aldershot : Avebury, p. 165-188.
Nault, Thérèse (1994). *L'enseignant et la gestion de la classe. comment se donner la liberté d'enseigner*. Montréal : Logiques. 117 p.
Ndiaye, Abou (2007). « Sociographie d'un rapport au temps comme fondement de la culture professionnelle. L'exemple des animateurs socioculturels ». *SociologieS*.
Neill, Alexander Sutherland (2004). *Libres enfants de Summerhill*. Avec la coll. de Maud Mannoni. Trad. par Micheline Laguilhomie. 163. Paris : La Découverte. 463 p.
Netter, Julien (2015). *La division du travail scolaire. Segmentation, solidarité et inégalités dans l'école primaire contemporaine*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris 8. 768 p.
— (2016a). « La réforme des rythmes à l'école : une appropriation socialement différenciée des activités culturelles ». *Espaces et sociétés* nº 166, p. 63-77.
— (2016b). « Une exposition « clés en main » : la difficile prise en compte des apprentissages dans le partenariat scolaire ». *Carrefours de l'éducation* nº 41, p. 241-255.
Neveu, Catherine (2011). « Démocratie participative et mouvements sociaux : entre domestication et ensauvagement ? » *Participations* nº 1, p. 186-209.
Nicholson, Julie, Jean Kurnik, Maja Jevgjovikj et Veronica Ufoegbune (2015). « Deconstructing Adults' and Children's Discourse on Children's Play: Listening to Children's Voices to Destabilise Deficit Narratives ». *Early Child Development and Care* vol. 185 nº 10, p. 1569-1586.

Nicholson, Julie, Priya Mariana Shimpi, Jean Kurnik, Christine Carducci et Maja Jevgjovikj (2014). « Listening to Children's Perspectives on Play Across the Lifespan: Children's Right to Inform Adults' Discussions of Contemporary Play ». *International Journal of Play* vol. 3 nº 2, p. 136-156.

Niget, David (2012). « Enfances colonisées. Une histoire postcoloniale des migrations juvéniles, XIXe-XXe siècles ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* nº 14, p. 35-44.

Nizet, Jean et Jean-Pierre Hiernaux (1984). *Violence et ennui. Malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves*. Avec la coll. de Marie-France Dogniaux, André Finn et André Moreau. Paris : Presses Universitaires de France. 184 p.

Nocon, Honorine et Michael Cole (2006). « School's Invasion of "After-School" : Colonization, Rationalization, or Expansion of Access ? » In : *Learning in Places : The Informal Education Reader*. Sous la dir. de Zvi Bekerman, Nicholas Burbules et Diana Silberman-Keller. New York : Peter Lang, p. 99-121.

Nouvellon, Maylis et Anne Jonchery (2014). « Musées et adolescents : l'impossible médiation ? Une enquête à l'intérieur et autour du Centre Pompidou ». *Agora débats/jeunesses* nº 66, p. 91-106.

Nukaga, Misako (2008). « The Underlife of Kids' School Lunchtime Negotiating Ethnic Boundaries and Identity in Food Exchange ». *Journal of Contemporary Ethnography* vol. 37 nº 3, p. 342-380.

Oberti, Annie (2008). *Professionnels de jeunesse et d'éducation non formelle*. Paris : INJEP, p. 119.

Ocejo, Richard E., éd. (2013). *Ethnography and the City: Readings on Doing Urban Fieldwork*. New York : Routledge. 254 p.

Octobre, Sylvie (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Avec la coll. d'Olivier Donnat. Paris : La Documentation française. 429 p.

Octobre, Sylvie et Pierre Mercklé (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : La Documentation française. 427 p.

Ogien, Albert et Louis Quéré (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Paris : Ellipses. 127 p.

Olivier de Sardan, Jean-Pierre (1995). « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie ». *Enquête* nº 1, p. 71-109.

— (1996). « La violence faite aux données. De quelques figures de la surinterprétation en anthropologie ». *Enquête* nº 3, p. 31-59.

— (2000). « Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain ». *Revue française de sociologie* vol. 41 nº 3, p. 417-445.

— (2004). « La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique ». *Espaces Temps* nº 84, p. 38-50.

— (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. 3. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant. 365 p.

Opie, Iona Archibald et Peter Mason Opie (1969). *Children's Games in Street and Playground : Chasing-Catching-Seeking-Hunting-Racing-Duelling-Exerting-Daring-Guessing-Acting-Pretending*. Oxford : Oxford University Press. 371 p.

Ory, Pascal (1994). *La belle illusion. Culture et politique sous le signe du Front populaire 1935-1938*. Paris : Plon. 1033 p.

Ost, François et Michel van de Kerchove (1991). « Le jeu : un paradigme fécond pour la théorie du droit ? » *Droit et société* n° 17-18, p. 161-196.
Ott, Laurent et Nicolas Murcier, éd. (2011). *Le mythe de l'enfant-roi. Essais sur la misopédie*. Avec la coll. de Frédéric Jésu. Savigny-sur-Orge : Duval. 175 p.
Ottavi, Dominique (2008). « « Intérêt », « intéresser » ». *Recherche & formation* n° 58, p. 101-114.
Oury, Fernand et Jacques Pain (1972). *Chronique de l'école-caserne*. Paris : Maspéro. 428 p.
Pagoni, Maria (2009a). « La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe ». *Carrefours de l'éducation* n° 28, p. 123-149.
— (2009b). « Rencontre avec François Audigier : Éducation à la citoyenneté et participation ». *Carrefours de l'éducation* n° 28, p. 150-156.
— (2011). « Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative ». *Carrefours de l'éducation* n° 31, p. 177-192.
Pagoni, Maria, Philippe Haeberli et Bruno Poucet (2009). « Participation et éducation à la citoyenneté ». *Carrefours de l'éducation* n° 28, p. 3-8.
Pagoni, Maria et Nicole Tutiaux-Guillon (2012). « Les éducations à… : nouvelles recherches, nouveaux questionnements ? Présentation ». *Spirale* n° 50, p. 3-10.
Paillet, Paule (2007). « Mettray, colonie d'éducation ou bagne d'enfant ? » *Informations sociales* n° 140, p. 93-94.
Palluau, Nicolas (2003). « La formation des moniteurs de colonies de vacances (1936-1939) ». In : *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. Sous la dir. d'Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch et Jean-Noël Luc. Paris : Recherches, p. 289-295.
— (2007). « Des chefs éclaireurs aux moniteurs de colonies de vacances. Pédagogie et idéologie de la formation des cadres de jeunesse (1920-1940) ». In : *Colos et centres de loisirs : recherches*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 23-37.
— (2010). *Former des cadres pour la jeunesse : chefs éclaireurs, professeurs, instituteurs et moniteurs de colonies de vacances 1911-1940*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris 1.
— (2012). « Le scoutisme, une éducation nouvelle entre modernité et archaïsme ». In : *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Sous la dir. de Laurent Gutierrez, Laurent Besse et Antoine Prost. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 251-262.
— (2013). *La fabrique des pédagogues. Encadrer les colonies de vacances 1919-1939*. Avec la coll. de Pascal Ory. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 301 p.
Paquot, Thierry (2005). « Les enfants dans la ville ». *Diversité* n° 141, p. 59-63.
— éd. (2015a). *La ville récréative. Enfants joueurs et écoles buissonnières*. Gollion : Infolio. 179 p.
— (2015b). « Loisir et loisirs ». *Hermès* n° 71, p. 182-188.
Paradise, Ruth, Rebeca Mejía-Arauz, Katie G. Silva, Amy L. Dexter et Barbara Rogoff (2014). « One, Two, Three, Eyes on Me! Adults Attempting Control versus Guiding in Support of Initiative ». *Human Development* vol. 57 n° 2-3, p. 131-149.
Paradise, Ruth et Barbara Rogoff (2009). « Side by Side: Learning by Observing and Pitching In ». *Ethos* vol. 37 n° 1, p. 102-138.
Paris, Leslie (2008). *Children's Nature: The Rise of the American Summer Camp*. New York : New York University Press. 364 p.

Parlebas, Pierre (2003a). « Le destin des jeux : Héritage et filiation ». *Socio-anthropologie* n° 13.
— (2003b). « Une rupture culturelle : des jeux traditionnels au sport ». *Revue internationale de psychosociologie* vol. 9 n° 20, p. 9-36.
— (2005). « Modélisation dans les jeux et les sports ». *Mathématiques et sciences humaines* n° 170, p. 11-45.
— (2008). « Réseaux dans les jeux et les sports ». *L'Année sociologique* vol. 52 n° 2, p. 314-349.
— (2010). « Modélisation mathématique, jeux sportifs et sciences sociales ». *Mathématiques et sciences humaines* n° 191, p. 33-50.
— éd. (2016). *Jeux traditionnels, sports et patrimoine culturel. Cultures et éducation*. Paris : L'Harmattan. 310 p.
Pasquier, Dominique (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement. 180 p.
Pasquier, Dominique et Sabine Chalvon-Demersay (1988). « Les animateurs de télévision ». *Réseaux* n° 28, p. 55-111.
Passeron, Jean-Claude et Jacques Revel (2005). « Penser par cas. Raisonner à partir de singularités ». In : *Penser par cas*. Sous la dir. de Jean-Claude Passeron et Jacques Revel. Paris : EHESS, p. 9-44.
Paszkiewicz, Danielle (2001). « L'école ouverte ». *Enfances & Psy* n° 16, p. 137-139.
Pattieu, Sylvain (2009a). *Tourisme et travail. De l'éducation populaire au secteur marchand (1945-1985)*. Paris : Presses de Sciences Po. 385 p.
— (2009b). « Voyager en pays socialiste avec Tourisme et travail ». *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* n° 102, p. 63-77.
— (2011). « Les vacances de Tourisme et travail : éducation ou consommation ? » In : *Les vacances et l'animation : espaces de pratiques et de représentations*. Sous la dir. de Luc Greffier. Paris : L'Harmattan, p. 205-215.
— (2014). « Tourisme et travail : un projet touristique militant et son appropriation par des usagers ». In : *Apprentissages en situation touristique*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Giulia Fabbiano. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 71-85.
Paul, Maela (2002). « L'accompagnement : une nébuleuse ». *Éducation permanente* n° 153, p. 43-56.
— (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan. 352 p.
— (2012). « L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient ». *Recherche en soins infirmiers* n° 110, p. 13-20.
Paul, Marie-France (2002). « La métamorphose du projet ». *Empan* n° 45, p. 57-62.
Payet, Jean-Paul (1985). « L'insolence ». *Annales de la recherche urbaine* n° 27, p. 49-55.
— (1989). « L'action éducative entre écoles et familles ». *Annales de la recherche urbaine* n° 41, p. 97-103.
— (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens Klincksieck. 206 p.
— (1997). « Le sale boulot. Division morale du travail dans un collège en banlieue ». *Annales de la recherche urbaine* n° 75, p. 19-31.
— éd. (2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 223 p.

Payet, Jean-Paul et Frédérique Giuliani (2014). « La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites ». *Éducation et sociétés* n° 34, p. 55-70.

Payet, Jean-Paul, Frédérique Giuliani et Denis Laforgue, éd. (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 248 p.

Payet, Jean-Paul, Corinne Rostaing et Frédérique Giuliani, éd. (2010). *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 256 p.

Pecqueux, Anthony (2008). « De l'attente aux spectacles culturels à leur félicité en acte : l'exemple d'une soirée de rap ». In : *" La félicité-enActivités musiciennes contribuant à la réussite d'un moment musical*. Paris.

Pelay, Nicolas (2011). *Jeu et apprentissages mathématiques : élaboration du concept de contrat didactique et ludique en contexte d'animation scientifique*. Thèse de doctorat. Lyon : Université de Lyon 1. 358 p.

Pellegrini, Anthony D. (1988). « Elementary-School Children's Rough-and-Tumble Play and Social Competence ». *Developmental Psychology* vol. 24 n° 6, p. 802-806.

— (1989). « Elementary School Children's Rough-and-Tumble Play ». *Early Childhood Research Quarterly* vol. 4 n° 2, p. 245-260.

— éd. (1995). *The Future of Play Theory : a Multidisciplinary Inquiry into the Contributions of Brian Sutton-Smith*. Albany : State University of New York Press. 306 p.

— (2005). *Recess: Its Role in Development and Education*. Mahwah : Lawrence Erlbaum. 202 p.

— éd. (2011). *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford : Oxford University Press. 377 p.

— (2014). *Observing Children in Their Natural Worlds: A Methodological Primer*. Avec la coll. de Frank Symons et John Hoch. 2e éd. Mahwah : Lawrence Erlbaum. 298 p.

Pellegrini, Anthony D. et Peter Blatchford (2000). *The Child at School: Interactioons with Peers and Teachers*. Routledge. 252 p.

Pellegrini, Anthony D., Kentaro Kato, Peter Blatchford et Ed Baines (2002). « A Short-Term Longitudinal Study of Children's Playground Games Across the First Year of School: Implications for Social Competence and Adjustment to School ». *American Educational Research Journal* vol. 39 n° 4, p. 991-1015.

Pellis, Sergio M. et Vivien C. Pellis (1996). « On Knowing It's Only Play: The Role of Play Signals in Play Fighting ». *Aggression and Violent Behavior* vol. 1 n° 3, p. 249-268.

Pellisson, Maurice (1903). *Les œuvres auxiliaires et complémentaires de l'école en France*. Paris : Imprimerie nationale. 184 p.

Peneff, Jean (1995). « Mesure et contrôle des observations dans le travail de terrain. L'exemple des professions de service ». *Sociétés contemporaines* n° 21, p. 119-138.

— (1996). « Les débuts de l'observation participante ou les premiers sociologues en usine ». *Sociologie du travail* vol. 38 n° 1, p. 25-44.

— (2007). « La lecture d'historiens, une double invitation à l'ethnographie ». In : *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*. Sous la dir. d'Anne-Marie Arborio, Yves Cohen, Pierre Fournier, Nicolas Hatzfeld, Cédric Lomba et Séverin Muller, p. 169-183.

— (2009). *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Avec la coll. d'Howard Saul Becker. Paris : La Découverte. 254 p.

Penin, Robert (1984). *En sortant de l'école... Les classes de découverte*. Paris : Edilig. 304 p.

PEP (2015). *Faire vivre le Projet Éducation sur son Territoire*. Guide. Paris : Fédération Générale des PEP, p. 48.

PERETZ, Henri (2004). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. 234. Paris : La Découverte. 122 p.

PÉRIER, Pierre (1997). « Les vacances familiales sans départ. Contribution à une sociologie de la non-pratique ». *Recherches et prévisions* n° 47, p. 65-78.

— (2000). *Vacances populaires. Images, pratiques et mémoire*. Avec la coll. de Louis GRUEL. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 324 p.

— (2006). « De l'individu et des violences à l'école. L'expérience des professeurs débutants ». *Spirale* n° 37, p. 123-135.

— (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 186 p.

— (2012). « L'ordre scolaire dans la classe : une négociation continue ». *Négociations* n° 18, p. 81-92.

— (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France. 188 p.

PERREAU, Laurent (2012). « Définir les situations. Le rapport de la sociologie d'Erving Goffman à la hénoménologie sociale d'Alfred Schütz ». In : *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*. Sous la dir. de Laurent PERREAU et Daniel CEFAÏ. Amiens : Presses Universitaires de France, p. 139-160.

PERREAU, Laurent et Daniel CEFAÏ (2012). *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*. Amiens : Presses Universitaires de France. 466 p.

PERRENOUD, Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire. Du curriculum aux pratiques d'évaluation*. 147. Genève : Droz. 326 p.

— (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF. 207 p.

— (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. 1996. Issy-les-Moulineaux : ESF. 198 p.

— (1999). « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences ». *Éducation permanente* n° 140, p. 123-145.

PERRIN, Marion (2015). « La colo, une école de l'hétérosexualité ? Négociation des normes sexuelles et de genre en colonie de vacances ». *Initio* n° 5, p. 24-46.

PERRONNET, Clémence (2015). « Enquêter auprès d'enfants en milieux populaires : adaptations, négociations et émotions. » In : *«La considération des enquêtés»–5ème journée d'étude des doctorant (e) s du CERLIS*.

PERSELL, Caroline Hodges et Peter W. COOKSON (2001). « Pensionnats d'élite. Ethnographie d'une transmission de pouvoir ». *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 138, p. 56-65.

PERSINE, Anne (2000). « Contribution à une sociologie de l'enfant : l'étude de ses loisirs ». In : *Les métamorphoses du travail et la nouvelle société du temps libre – autour de Joffre Dumazedier*. Sous la dir. d'Anne-Marie GREEN. Paris : L'Harmattan, p. 127-160.

PESCE, Sébastien (2007). « La colo provisoire. La prise de décision collective en centre de vacances pour adolescents ». In : *Colos et centres de loisirs : recherches*. Sous la dir. de Jean HOUSSAYE. Vigneux : Matrice, p. 137-172.

PETERS, Leila Lira (2009). *Jouer pour quoi ? L'école c'est pour apprendre ! Étude de cas d'une ludothèque dans le contexte scolaire*. Thèse de doctorat. Villetaneuse : Université Paris 13. 280 p.

Petit, Édouard (1910). *De l'école à la cité. Études sur l'éducation populaire*. Paris : F. Alcan. 283 p.
Pétonnet, Colette (1982). « L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien ». *L'Homme* vol. 22 n° 4, p. 37-47.
Phádraig, Máire Nic Ghiolla (1994). « Day Care - Adult interests versus Children's Needs? A Question of Compatibility ». In : *Childhood Matters : Social Theory, Practice and Politics*. Sous la dir. de Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni B. Sgritta et Helmut Wintersberger. Aldershot : Avebury, p. 77-100.
Piaget, Jean (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France. 334 p.
— (1966). « Response to Brian Sutton-Smith ». *Psychological Review* vol. 73 n° 1, p. 111-112.
Piette, Albert (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris : Métailié. 202 p.
— (2014). « Au cœur de l'activité, au plus près de la présence ». *Réseaux* n° 182, p. 57-88.
Pine, Lisa (2017). « Une jeunesse pour la guerre : la Hitlerjugend (1922-1945), Youth for war: the Hitlerjugend (1922–1945) ». *Le Mouvement Social* n° 261, p. 81-92.
Pinto, Vanessa (2008). « Les étudiants animateurs : un petit boulot vocationnel ». *Agora débats/jeunesses* n° 48, p. 20-30.
— (2010). « Une pédagogie anti-scolaire aux frontières de l'école. Le cas des formateurs BAFA ». In : *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*. Sous la dir. d'Emmanuel de Lescure et Cédric Frétigné. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 197-207.
— (2015). « Entre Versailles et Les Mureaux. Des jeunes stagiaires BAFA aux styles de vie et aux modes d'engagement dans l'animation différenciés ». In : *Regards sociologiques sur l'animation*. Sous la dir. de Jérôme Camus et Francis Lebon. Paris : La Documentation française, p. 71-84.
Pircher, Peggy (2013). « Le livret de compétences d'Issy-les-Moulineaux (92) ». *L'école des parents* n° 600, p. 38-39.
Pirone, Filippo (2014). *La forme scolaire comme construction : étude de deux institutions publiques du secondaire aux marges du système scolaire français*. Thèse de doctorat. France : Université Paris 8. 306 p.
— (2015). « Les « intermédiaires scolaires ». Micro-lycées et nouvelles frontières ». In : *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*. Sous la dir. de Patrick Rayou. Vincennes : Presses Universitaires de Vincennes, p. 133-154.
Pirone, Filippo et Patrick Rayou (2012). « Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire ». *Revue française de pédagogie* n° 179, p. 49-62.
Plaisance, Éric (1999). « L'école maternelle en France : normes éducatives et socialisation après la Seconde Guerre mondiale Une analyse de la situation en milieu urbain ». *Recherches et prévisions* n° 57, p. 31-44.
Planchon, Jean (1952). *La sécurité des enfants*. Avec la coll. de Gisèle de Failly. 2. Paris : Scarabée. 106 p.
— (1954). *Besoins des enfants et rythme des activités*. 7. Paris : Scarabée. 124 p.
Platt, Anthony M. (1969). « The Rise of the Child-Saving Movement: A Study in Social Policy and Correctional Reform ». *Annals of the American Academy of Political and Social Science* vol. 381 n° 1, p. 21-38.
— (1977). *The Child Savers: The Invention of Delinquency*. Chicago : University of Chicago Press. 270 p.

Platt, Jennifer (1988). « What Can Case Studies Do? » In : *Conducting Qualitative Research*. Sous la dir. de Robert G. Burgess. 1. Greenwich : JAI Press, p. 1-23.
— (1992a). « "Case Study" in American Methodological Thought ». *Current Sociology* vol. 40 n° 1, p. 17-48.
— (1992b). « Cases of cases . . . of cases ». In : *What Is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Sous la dir. de Charles C. Ragin et Howard Saul Becker. Cambridge : Cambridge University Press, p. 21-52.
Poizat, Denis (2002). *Education non formelle : la forme absente. Contribution à une épistémologie des classifications internationales en éducation*. Thèse de doctorat. Lyon : Université de Lyon 2. 448 p.
— (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan. 222 p.
— (2014). « L'éducation non formelle a plus à gagner à être vertueuse qu'à être clairement décrite ». *Éducation permanente* n° 199, p. 31-37.
Polgar, Sylvia Knopp (1976). « The Social Context of Games: Or When Is Play Not Play? » *Sociology of Education* vol. 49 n° 4, p. 265-271.
Pollard, Andrew (1982). « A Model of Classroom Coping Strategies ». *British Journal of Sociology of Education* vol. 3 n° 1, p. 19-37.
— (1985). *The Social World of the Primary School*. London : Holt. 269 p.
Polsky, Howard W. (1962). *Cottage Six: The Social System of Delinquent Boys in Residential Treatment*. New York : Wiley. 198 p.
Polsky, Howard W. et Martin Kohn (1959). « Participant Observation in a Delinquent Subculture ». *American Journal of Orthopsychiatry* vol. 29 n° 4, p. 737-751.
Poquet, Guy (2001). *Les attentes des familles des Alpes maritimes dans le domaine des temps libres des jeunes*. 216. Paris : CRÉDOC, p. 107.
Portilla, Ana (2016). « On the Run : l'ethnographie en cavale ? » *Genèses* n° 102, p. 123-139.
Posen, I. Sheldon (1974). « Pranks and Practical Jokes at Children's Summer Camps ». *Southern Folklore Quarterly* vol. 38 n° 4, p. 299-309.
Potier, Françoise, Josette Sicsic et Vincent Kaufmann (2004). *Synthèse des connaissances sur les vacances et les temps libres des familles, des enfants et des jeunes*. 61. Paris : CNAF, p. 59.
Potier, Victor (2016). « « Soyons sérieux et jouons un peu ! » Navigation aux frontières de la classe par le jeu vidéo d'apprentissage Mecagenius ». *Sciences du jeu* n° 5.
— (2018). « L'enseignement pris à partie : étude d'un phénomène de déludicisation ». *Travailler* n° 39, p. 33-55.
Poujol, Geneviève (1978). *Le Métier d'animateur. Entre la tâche professionnelle et l'action militante, l'animation et les animateurs d'aujourd'hui*. 6. Toulouse : Privat. 216 p.
— (1981). *L'éducation populaire. Histoires et pouvoirs*. Paris : Éditions ouvrières. 225 p.
— (1989). *Profession : animateur*. Sous la dir. de Joffre Dumazedier. Toulouse : Privat. 223 p.
— éd. (2000). *Éducation populaire. Le tournant des années 70*. Paris : L'Harmattan. 249 p.
Poujol, Geneviève et Madeleine Romer (1996). *Dictionnaire biographique des militants XIXe-XXe siècles. De l'éducation populaire à l'action culturelle*. Avec la coll. de Maurice Agulhon. Paris : L'Harmattan. 411 p.
Poulot, Yannick (2014). *Analyse de pratiques socioculturelles*. Bordeaux : Carrières sociales. 34 p.

Pousin, Frédéric (2008). « Les concepteurs de la ville en quête de l'espace familier (1945-1975) ». *Strates. Matériaux pour la recherche en sciences sociales* n° 14. Avec la coll. de Martine Berger et Frédéric Pousin, p. 191-211.

Power, Thomas G. (2000). *Play and Exploration in Children and Animals*. Mahwah : Lawrence Erlbaum. 497 p.

Poyraz, Mustafa (2003). *Espaces de proximité et animation socioculturelle. Pratiques des animateurs de quartier au croisement de multiples enjeux politiques et sociaux*. Paris : L'Harmattan. 253 p.

Précas, Nikos (1984). « Pour une approche anthropologique du métier de l'animateur ». *Cahiers de l'animation* n° 44-45, p. 113-119.

— (2004). « Regards sur le métier d'animateur ». *Agora débats/jeunesses* n° 36, p. 30-38.

Prémel, Gérard (2005). *Enquête sur des "mutants". Comment repenser l'accueil collectif des 11-14 ans ?* Avec la coll. d'UFCV. Marly-le-Roi : INJEP. 95 p.

Prévôt, Olivier (2015). « La loi pour la refondation de l'école en France, Vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre ? » *La revue internationale de l'éducation familiale* n° 36, p. 15-33.

Pronovost, Gilles (1983). *Temps, culture et société. Essai sur le processus de formation du loisir et des sciences du loisir dans les sociétés occidentales*. Sillery : Presses de l'université du Québec. 333 p.

— (1991). « Western Ethnocentricity in Studies on Leisure and Cultural Development ». *World Leisure & Recreation* vol. 33 n° 4, p. 19-21.

— (1997). « Les études du loisir : héritage et perspectives ». *Loisir et Société* vol. 20 n° 2, p. 349-367.

— (1998). *Loisir et société. Traité de sociologie empirique*. 2e éd. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. 347 p.

Pronovost, Gilles et Max D'amours (1990). « Les études du loisir : pour une nouvelle lecture de la société ». *Loisir et Société* vol. 13 n° 1, p. 15-38.

Pronovost, Gilles et Chris Rojek (1999). « Héritage et défis de la sociologie du loisir ». *Loisir et Société* vol. 22 n° 1, p. 11-17.

Prost, Antoine (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : Armand Colin. 524 p.

— (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris : Seuil. 220 p.

— (1987). « Jeunesse et société dans la France de l'entre-deux-guerres ». *Vingtième Siècle* n° 13, p. 35-44.

— (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Avec la coll. de Guy Caplat et Pierre Caspard. Paris : Perrin. 807 p.

Pruvost, Geneviève (2008). « Ordre et désordre dans les coulisses d'une profession. L'exemple de la police nationale ». *Sociétés contemporaines* n° 72, p. 81-101.

— (2011). « Le hors-travail au travail dans la police et l'intérim. Approche interactionniste des coulisses ». *Communications* n° 89, p. 159-192.

Pugibet, Verónica (2004). *Se former à l'altérité par le voyage dès l'école*. Paris : L'Harmattan. 268 p.

Quéré, Louis (1997). « La situation toujours négligée ? » *Réseaux* n° 85, p. 163-192.

— (2001). « Goffman, un naturaliste manchot ». In : *Erving Goffman et les institutions totales*. Sous la dir. de Charles Amourous et Alain Blanc. Paris : L'Harmattan, p. 221-259.

Querrien, Anne (2006). « Fernand Deligny, imager le commun ». *Multitudes* n° 24, p. 167-174.

Qvortrup, Jens (1991). *Childhood as a Social Phenomenon: An Introduction to a Series of National Reports*. Eurosocial Report 36. Vienna : European Centre for Social Welfare Policy and Research, p. 48.

— (2009). « Childhood as a Structural Form ». In : *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Sous la dir. de Jens Qvortrup, William Andy Corsaro et Michael-Sebastian Honig. New York : Palgrave Macmillan, p. 21-33.

Racine, Luc (1978). « Accès différentiel au matériel de jeu chez les enfants d'âge scolaire ». *Sociologie et sociétés* vol. 10 n° 1, p. 65-86.

— (1980). « Échange et Circulation d'objets Dans Des Groupes d'enfants En Activite Libre ». *Information sur les sciences sociales* vol. 19 n° 3, p. 543-580.

Ragin, Charles C. (1992). « "Casing" and the Process of Social Inquiry ». In : *What Is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Sous la dir. de Charles C. Ragin et Howard Saul Becker. Cambridge : Cambridge University Press, p. 217-226.

Rainwater, Clarence Elmer (1921). *The Play Movement in the United States: A Study of Community Recreation*. Ph.D thesis. Chicago : University of Chicago. 414 p.

Ramirez, Francisco O. et John Boli (1987). « The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization ». *Sociology of Education* vol. 60 n° 1, p. 2-17.

Ramsing, Ron (2007). « Organized Camping: A Historical Perspective ». *Child and Adolescent Psychiatric Clinics* vol. 16 n° 4, p. 751-754.

Rancon, Sidonie (2016). « Quelles logiques de la "complémentarité éducative" dans les PEdT ? » *Diversité* n° 183, p. 93-98.

Ratton, Godefroy (1905). *Les oeuvres post-scolaires*. Avec la coll. d'Édouard Petit. Bordeaux : Avenir de la mutualité. 284 p.

Rauch, André (2001). *Vacances en France. De 1830 à nos jours*. Paris : Hachette Littératures. 311 p.

Raveneau, Gilles (2018). « Les terrains d'aventure en France dans les années 1970 ou la contestation en acte de la notion d'équipement socio-culturel ». In : *Des lieux pour l'éducation populaire (1930-1970). Histoire des équipements socioculturels*. Sous la dir. de Laurent Besse. Paris.

Raveneau, Gilles et Olivier Sirost (2001). « Le camping ou la meilleure des républiques. Enquête ethnographique dans l'île de Noirmoutier ». *Ethnologie française* vol. 31 n° 4, p. 669-680.

Ravon, Bertrand et Pierre Vidal-Naquet (2016). « L'épreuve de professionnalité : de la dynamique d'usure à la dynamique réflexive. Introduction au dossier « Relation d'aide et de soin et épreuves de professionnalité » ». *SociologieS*.

— (2018). « Les épreuves de professionnalité, entre auto-mandat et délibération collective. L'exemple du travail social ». *Rhizome* n° 67, p. 74-81.

Ray, John T. (1906). « Pupil Self-Government ». *The Journal of Education* vol. 64 n° 16, p. 444-445.

Rayna, Sylvie et Gilles Brougère (2010). *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon : INRP. 227 p.

Raynal, Françoise et Alain Rieunier (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. 6e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF. 420 p.

Rayou, Patrick (1998a). *La Cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan. 295 p.

Rayou, Patrick (1998b). « Un monde pour de vrai. La construction des compétences politiques enfantines à la "grande école" ». *Éducation et sociétés* n° 2, p. 35-53.
— (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : Presses Universitaires de France. 208 p.
— (2000). « L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct ». In : *L'école dans plusieurs mondes*. Sous la dir. de Jean-Louis Derouet. Bruxelles : De Boeck, p. 246-274.
— (2002). « La circulation des savoirs entre sociologie de l'éducation et société ». *Éducation et sociétés* n° 9, p. 5-11.
Rayou, Patrick et Dominique Glasman (2012). *Les internats d'excellence : un nouveau défi éducatif ?* Rapport de recherche réalisé avec le soutien de l'ACSÉ. Lyon : Centre Alain Savary - IFÉ, p. 205.
Réau, Bertrand (2006). « Les devoirs de vacances : La vie quotidienne d'un Gentil Organisateur du Club Méditerranée ». *Regards sociologiques* n° 32, p. 73-81.
— (2009). « Voyages et jeunesse « favorisée ». Usages éducatifs de la mobilité ». *Agora débats/jeunesses* n° 53, p. 73-84.
— (2011). *Les Français et les vacances. Sociologie des pratiques et offres de loisirs*. Paris : CNRS. 235 p.
Recht, Étienne (p. d.). *Des patronages catholiques aux maisons de quartiers, rupture ou continuité de l'organisation paternaliste ? Essai d'histoire sociale par "en-bas" (1920-1980)*. Thèse de doctorat. Paris : EHESS.
Redl, Fritz (1956). « Comments on Gregory Bateson's "The Message 'This is Play'" ». In : *Group Processes : Transactions of the Second Conference*. Sous la dir. de Bertram Schaffner. New York : Josiah Macy Foundation, p. 212-213.
Reese, William J. (1978). « Between Home and School: Organized Parents, Clubwomen, and Urban Education in the Progressive Era ». *The School Review* vol. 87 n° 1, p. 3-28.
— (2002). *Power and the Promise of School Reform: Grassroots Movements During the Progressive Era*. New York : Teachers College Press. 308 p.
Renold, Emma (1997). « 'All They've Got on Their Brains Is Football.' Sport, Masculinity and the Gendered Practices of Playground Relations ». *Sport, Education and Society* vol. 2 n° 1, p. 5-23.
— (2005). *Girls, Boys and Junior Sexualities: Exploring Childrens' Gender and Sexual Relations in the Primary School*. London : Routledge. 206 p.
Repaire, Virginie et Cécile Touitou (2010). *Les 11-18 ans et les bibliothèques municipales*. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information. 37 p.
Revillard, Anne et Laure de Verdalle (2006). « « Faire » le genre, la race et la classe. Introduction à la traduction de « Doing Difference » ». *Terrains & travaux* n° 10, p. 91-102.
Rey-Herme, Philippe-Alexandre (1945). *Quelques aspects du progrès pédagogique dans la rééducation de la jeunesse délinquante*. Thèse de doctorat. France : Faculté des lettres. 189 p.
— (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris : Librairie centrale d'éducation nouvelle. 520 p.
— (1955). *La colonie de vacances. Hier et aujourd'hui*. Paris : Vitte. 221 p.
— (1961a). *Les colonies de vacances en France de 1906 à 1936 : l'Institution et ses problèmes*. T. 2. 3 t. Paris : Fleurus. 504 p.
— (1961b). *Les colonies de vacances en France de 1906 à 1936 : l'organisation des initiatives*. T. 1. 3 t. Paris : Fleurus. 383 p.

Reynolds, Peter (1976). « Play, Language, and Human Evolution ». In : *Play: Its Role in Development and Evolution*. Sous la dir. de Jerome Seymour Bruner, Alison Jolly et Kathy Sylva. Harmondsworth : Penguin, p. 621-633.

Ribordy-Tschopp, Françoise (1989). *Fernand Deligny, éducateur "sans qualités"*. Avec la coll. de Daniel Hameline et Fernand Deligny. 17. Genève : IES. 156 p.

Richards, Chris (2011). « In the Thick of It: Interpreting Children's Play ». *Ethnography and Education* vol. 6 nº 3, p. 309-324.

— (2012). « Playing Under Surveillance: Gender, Performance and the Conduct of the Self in a Primary School Playground ». *British Journal of Sociology of Education* vol. 33 nº 3, p. 373-390.

— (2013a). « "If You Ever See This Video, We're Probably Dead"—A Boy's Own Heterotopia (Notes From An Inner London Playground) ». *Journal of Children and Media* vol. 7 nº 3, p. 383-398.

— (2013b). « Framing and Interpreting Children's Play ». In : *Children, Media and Playground Cultures: Ethnographic Studies of School Playtimes*. Sous la dir. de Rebekah Willett, Chris Richards, Jackie Marsh, Andrew Burn et Julia C. Bishop. Houndmills : Palgrave Macmillan, p. 68-88.

Richards, Chris et Andrew Burn, éd. (2014). *Children's Games in the New Media Age: Childlore, Media and the Playground*. Farnham : Ashgate. 243 p.

Richez, Jean-Claude (2006). « Éducation formelle, éducation non formelle : regards croisés ». In : Paris.

— (2013). « Éducation populaire : entre héritage et renouvellement ». *Jeunesses : études et synthèses* nº 14, p. 4.

— (2016). « L'éducation populaire : une affaire d'État ? Perspectives actuelles ». In : *L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle*. Sous la dir. de Francis Lebon et Emmanuel de Lescure. Vulaines-sur-Seine : Croquant, p. 29-44.

Rigalleau, Michèle (1997a). « Grandes vacances, petits boulots ». *Agora débats/jeunesses* nº 8, p. 7-10.

— (1997b). « Vacances autonomes : projets et contreparties ». *Agora débats/jeunesses* nº 8, p. 47-60.

Riis, Jacob August (1890). *How the Other Half Lives: Studies Among the Tenements of New York*. New York : Charles Scribner's Sons. 325 p.

Robbes, Bruno (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Issy-les-Moulineaux : ESF. 265 p.

— (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Avec la coll. de Mireille Cifali. Nîmes : Champ social. 259 p.

Roberts, John M., Hans Hoffmann et Brian Sutton-Smith (1965). « Pattern and Competence: A Consideration of Tick Tack Toe ». *El Palacio* vol. 72 nº 3, p. 17-30.

Robin, Paul (1992). *L'enseignement intégral*. Avec la coll. de Nathalie Brémand. Antony : Fédération anarchiste. 45 p.

Robinson, Kerry H. (2008). « In the Name of 'Childhood Innocence': A Discursive Exploration of the Moral Panic Associated with Childhood and Sexuality ». *Cultural Studies Review* vol. 14 nº 2, p. 113-29.

Robinson, William S. (1951). « The Logical Structure of Analytic Induction ». *American Sociological Review* vol. 16 nº 6, p. 812-818.

Robinson, William S. (1952). « Rejoinder to Comments on "the Logical Structure of Analytical Induction" ». *American Sociological Review* vol. 17 nº 4, p. 495-495.
Rockwell, Elsie (1999). « Recovering History in the Study of Schooling: From the Longue Durée to Everyday Co-Construction ». *Human Development* vol. 42 nº 3, p. 113-128.
Rodríguez Trincado, Lara (2018). « *On était surtout Bobines Sauvages* ». *Approche ethnographique d'un accueil libre*. Mémoire de Master PEJ. Toulouse : Université Toulouse 2. 202 p.
Rogers, Carl Ransom (1966). *Le développement de la personne*. Avec la coll. de Max Pagès. Trad. par Éleonore Lily Herbert. Paris : Dunod. 283 p.
Rogers, Rebecca (1992). *Les demoiselles de la Légion d'honneur. Les maisons d'éducation de la Légion d'honneur au XIXe siècle*. Paris : Plon. 373 p.
Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in Thinking : Cognitive Development in Social Context*. London : Oxford University Press. 242 p.
— (1995). « Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship ». In : *Sociocultural Studies of Mind*. Sous la dir. de James V. Wertsch, Pablo del Rio et Amelia Alvarez. Cambridge : Cambridge University Press, p. 139-164.
— (2014). « Learning by Observing and Pitching In to Family and Community Endeavors: An Orientation ». *Human Development* vol. 57 nº 2-3, p. 69-81.
Rogoff, Barbara, Jacqueline Baker-Sennett, Pilar Lacasa et Denise Goldsmith (1995). « Development Through Participation in Sociocultural Activity ». *New Directions for Child and Adolescent Development* vol. 1995 nº 67, p. 45-65.
Rogoff, Barbara, Maureen Callanan, Kris D. Gutiérrez et Frederick Erickson (2016). « The Organization of Informal Learning ». *Review of Research in Education* vol. 40 nº 1, p. 356-401.
Rogoff, Barbara, Leslie Moore, Behnosh Najafi, Amy Dexter, Maricela Correa-Chávez et Jocelyn Solís (2007). « Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes ». In : *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Michel Vandenbroeck. Bruxelles : Peter Lang, p. 103-138.
Rollet, Catherine (2001). « La santé et la protection de l'enfant vues à travers les Congrès internationaux (1880-1920) ». *Annales de démographie historique* nº 101, p. 97-116.
Romagny, Vincent, éd. (2010). *Anthologie, aires de jeux d'artistes*. Gollion : Infolio. 224 p.
Rondel, Yves (2001). *Le tiers-temps éducatif. De l'évolution des temps sociaux à l'aménagement du temps des enfants*. Thèse de doctorat. Caen : Université de Caen. 571 + 314.
Roopnarine, Jaipaul L., Michael M. Patte, James E. Johnson et David Kuschner, éd. (2015). *International Perspectives on Children's Play*. London : Open University Press. 282 p.
Ropé, Françoise et Lucie Tanguy (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan. 243 p.
— (2000). « Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise ». *L'Année sociologique* vol. 50 nº 2, p. 493-519.
Roselli, Mariangela (2006). « Usagers et usages devant une offre de lecture publique libre : parcours d'acculturation et formes d'appropriation lettrées ». *Sociétés contemporaines* nº 64, p. 135-153.
— (2014). « Cultures juvéniles et bibliothèques publiques. Lier récréation et espace culturel ». *Agora débats/jeunesses* nº 66, p. 61-75.

Rosenhan, David L. (1973). « On Being Sane in Insane Places ». *Science* vol. 179 nº 4070, p. 250-258.
Rospabé, Sandrine (2014). « L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle ? » *Animation, territoires et pratiques socioculturelles* nº 6, p. 105-118.
Rosset, Pierre (2012). « Saturne pédagogue : l'autorité du Projet ». In : *Accueils collectifs de mineurs : recherches*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Champ social - Matrice, p. 59-88.
Rossini, Nathalie (1995). « Petit élu deviendra grand... ? » *Agora débats/jeunesses* nº 2, p. 41-50.
Rostaing, Corinne (2001). « Pertinence et actualité du concept d'institution totale : à propos des prisons ». In : *Erving Goffman et les institutions totales*. Sous la dir. de Charles Amourous et Alain Blanc. Paris : L'Harmattan, p. 137-153.
— (2006). « La compréhension sociologique de l'expérience carcérale ». *Revue européenne des sciences sociales* vol. XLIV nº 135, p. 29-43.
— (2012). « L'ethnographie d'un lieu singulier est-elle une démarche comparative ? » *Terrains & travaux* nº 21, p. 37-54.
Roth, Julius A. (1972). « Staff and Client Control Strategies in Urban Hospital Emergency Services ». *Journal of Contemporary Ethnography* vol. 1 nº 1, p. 39-60.
Rouard, Marguerite et Jacques Simon (1977). *Espaces de jeux. De la boîte à sable au terrain d'aventure*. Paris : Vincent. 155 p.
Roucous, Nathalie (1986). *Les centres de loisirs, l'animation et le jeu*. Mémoire de DESS. Villetaneuse : Université Paris 13. 97 p.
— (2006a). « Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur ». In : *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Sous la dir. de Régine Sirota. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 235-244.
— (2006b). « Ludothèque, un territoire de l'enfance ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* vol. 39 nº 2, p. 15-32.
— (2007a). « La question du loisir dans l'éducation préscolaire ». In : *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Michel Vandenbroeck. Bruxelles : Peter Lang, p. 245-262.
— (2007b). « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle ». *Revue française de pédagogie* nº 160, p. 63-73.
— (2010). « Du jeu et des vacances en colonie, une évidence en question ». In : *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 205-219.
Roucous, Nathalie et Denis Adam (2011). *Loisirs et éducation des enfants : une confusion entretenue*. Rapport de recherche. Paris : UNSA-Éducation, p. 140.
— (2014). « Des familles et des vacances - Questions d'éducation familiale ». In : *Apprentissages en situation touristique*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Giulia Fabbiano. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 101-122.
— (2016). « L'éducation populaire aux prises avec le loisir des enfants ». In : *L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle*. Sous la dir. de Francis Lebon et Emmanuel de Lescure. Vulaines-sur-Seine : Croquant, p. 63-77.
Roucous, Nathalie, Baptiste Besse-Patin et Véronique Claude (2017). « La boîte à jouer, un terrain et un cadre d'expériences ludiques ». In : Pratiques sociales et apprentissages. Saint-Denis.

Roucous, Nathalie et Antoine Dauphragne (2015). « La chambre d'enfant. Une construction partagée entre parents et enfants ». *La revue internationale de l'éducation familiale* n° 37, p. 87-113.

Roucous, Nathalie et Nadège Haberbush (2010). « Culture enfantine, jouets et jeu symbolique en ludothèque ». In : *Jeu et cultures préscolaires*. Sous la dir. de Sylvie Rayna et Gilles Brougère. Lyon : INRP, p. 191-224.

Rouquette, Elsa (2012). *L'engagement éducatif des jeunes dans l'animation volontaire*. Mémoire de Master PEJ. Toulouse : Université Toulouse 2. 120 p.

Rousseau, François (2000). « De la foi au marché. L'étonnante mutation des patronages d'antan ». *Gérer et Comprendre. Annales des Mines* n° 59, p. 68-82.

— (2001). « L'éducation populaire : entre commandes publiques et besoins sociaux, le projet associatif est en crise de sens ». *Revue internationale de l'économie sociale* n° 279, p. 11-25.

Rousson, Laetitia (2017). *Conception d'un jeu-situation numérique et son appropriation par des professeurs. Le cas de l'enseignement de l'énumération à l'école maternelle*. Thèse de doctorat. Lyon : Université de Lyon. 751 p.

Roy, Donald (1952). « Quota Restriction and Goldbricking in a Machine Shop ». *American Journal of Sociology* vol. 57 n° 5, p. 427-442.

— (2000). « Deux formes de freinage dans un atelier de mécanique : respecter les quotas et tirer au flanc ». *Sociétés contemporaines* n° 40. Avec la coll. de Jean-Michel Chapoulie et Jean-Pierre Briand, p. 29-56.

— (2006). *Un sociologue à l'usine. Textes essentiels pour la sociologie du travail*. Avec la coll. de Jean-Michel Chapoulie et Howard Saul Becker. Trad. par Jean-Pierre Briand. Paris : La Découverte. 244 p.

Ruano-Borbalan, Jean-Claude (2006). « La globalisation de la forme scolaire ». In : *Améliorer l'école*. Sous la dir. de Gaëtane Chapelle et Denis Meuret. Paris : Presses Universitaires de France, p. 103-115.

Rubi, Stéphanie (2009). *Structures d'animation en zones urbaines sensibles : l'exemple de la Communauté urbaine de Bordeaux*. 21. Marly-le-Roi : INJEP. 119 p.

Russell, Wendy, Stuart Lester et Hilary Smith (2017). *Practice-Based Research in Children's Play*. Bristol : Policy Press. 288 p.

Sabatini, Anne, Patrice Raffet, Denis Louiset et Catherine Chabrun (2014). « Parce qu'un enfant ne se réduit pas à un élève agir ensemble pour l'éducation ». *Administration & Éducation* n° 142, p. 129-134.

Saint-Martin, Carine (2013). « Origine et historique des séjours de rupture ». *Empan* n° 90, p. 106-112.

Saisse, Suzanne et Marie de Vals, éd. (2002). *Roger Cousinet : la promotion d'une autre école*. Avec la coll. de Louis Raillon. Ramonville Saint-Agne : Érès. 150 p.

Salaün, Serge et Françoise Étienvre (2006). *Ocio y ocios. Du loisir aux loisirs en Espagne (XVIII-XXe siècles)*. Paris : Centre de Recherche sur l'Espagne Contemporaine. 385 p.

Salen, Katie et Eric Zimmerman (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge : MIT Press. 672 p.

Sallée, Nicolas (2013). « Que faire de l'autorité ? Des éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse en centre éducatif fermé ». *Agora débats/jeunesses* n° 64, p. 105-119.

— (2014). « Les mineurs délinquants sous éducation contrainte. Responsabilisation, discipline et retour de l'utopie républicaine dans la justice française des mineurs ». *Déviance et Société* vol. 38 nº 1, p. 77-101.
— (2015). « Si loin, si proches de la prison : les centres éducatifs fermés pour jeunes délinquants ». *Revue française de pédagogie* nº 189, p. 67-76.
Samuelson, Sue (1980). « The Cooties Complex ». *Western Folklore* vol. 39 nº 3, p. 198-210.
Sandberg, John F. et Sandra L. Hofferth (2001). « Changes in Children's Time with Parents: United States, 1981–1997 ». *Demography* vol. 38 nº 3, p. 423-436.
Sandseter, Ellen Beate Hansen (2007). « Categorising Risky Play— How Can We Identify Risk-Taking in Children's Play? » *European Early Childhood Education Research Journal* vol. 15 nº 2, p. 237-252.
Sandseter, Ellen Beate Hansen et Ole Johan Sando (2016). « "We Don't Allow Children to Climb Trees": How a Focus on Safety Affects Norwegian Children's Play in Early-Childhood Education and Care Settings ». *American Journal of Play* vol. 8 nº 2, p. 178-200.
Sanjek, Roger, éd. (1990). *Fieldnotes: The Makings of Anthropology*. Cornell University Press. 452 p.
Sarcinelli, Alice Sophie (2015). « Réflexions épistémologiques sur l'ethnographie de l'enfance au prisme des rapports d'âge ». *AnthropoChildren* nº 5.
Sarrazin, Philippe, Damien Tessier et David Trouilloud (2006). « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches ». *Revue française de pédagogie* nº 157, p. 147-177.
Satta, Caterina (2011a). « Simply Child's Play? Reconfiguring Child-Adult Relations in a Leisure Place for Children ». *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação* vol. 4 nº 8, p. 252-270.
— (2011b). « Time for Children - Children's Time. Notes on the Temporal Dimension of Childhood ». *SocioLOGIA@DRES* vol. Quaderni di Ricerca nº 2, p. 15-24.
— (2015). « A Proper Place for a Proper Childhood? Children's Spatiality in a Play Centre ». In : *Children's Spatialities*. Sous la dir. d'Abigail Hackett, Lisa Procter et Julie Seymour. Houndmills : Palgrave Macmillan, p. 178-197.
Savignac, Emmanuelle (2013). « Carnaval d'entreprise et spectacularisation de l'ordre managérial. Le cas du reversal day ». *Journal des anthropologues* nº 132-133, p. 385-407.
— (2016). *The Gamification of Work: The Use of Games in the Workplace*. Hoboken : John Wiley & Sons. 172 p.
Savoye, Antoine (2007). « L'Éducation nouvelle en France. De son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970) ». In : *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Sous la dir. d'Annick Ohayon, Dominique Ottavi et Antoine Savoye. 2e éd. Berne : Peter Lang, p. 235-269.
— (2010). « L'expérience de la "bastide de Beau-Soucy" (1944-1950), un pont entre le mouvement des communautés d'enfants et l'éducation nouvelle ? » In : Congrès international de l'AREF. Université de Genève, p. 10.
Savoye, Philippe (1978). *Terrain d'aventure : espace de vie*. 4. Lyon : Fédérop. 252 p.
Sawyer, R. Keith (2002). « The New Anthropology of Children, Play, and Games ». *Reviews in Anthropology* vol. 31 nº 2, p. 147-164.
Schaeffer, Jean-Marie (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil. 346 p.
Schåfer, Mechthild et Peter K. Smith (1996). « Teachers' Perceptions of Play Fighting and Real Fighting in Primary School ». *Educational Research* vol. 38 nº 2, p. 173-181.

Schechner, Richard (1988). *Performance Theory*. New York : Routledge. 304 p.
Schmitt, André et André Boulogne (1955). *La cure de santé et les jeux des enfants*. 6. Paris : Scarabée. 115 p.
Schmoll, Laurence (2016). *Concevoir un scénario de jeu vidéo sérieux pour l'enseignement-apprentissage des langues ou comment dominer un oxymore*. Thèse de doctorat. Strasbourg : Université de Strasbourg. 528 p.
Schmoll, Patrick (2011). « Sciences du jeu : état des lieux et perspectives ». *Revue des Sciences Sociales* n° 45, p. 10-19.
Schugurensky, Daniel (2009). « Apprendre en faisant : démocratie participative et éducation à la citoyenneté ». In : *Apprendre de la vie quotidienne*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann. Paris : Presses Universitaires de France, p. 205-219.
Schugurensky, Daniel et Marcel Rieu (2007). « « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel ». *Revue française de pédagogie* n° 160, p. 13-27.
Schwartz, Barry (1974). « Waiting, Exchange, and Power: The Distribution of Time in Social Systems ». *American Journal of Sociology* vol. 79 n° 4, p. 841-870.
Schwartz, Morris S. et Charlotte Green Schwartz (1955). « Problems in Participant Observation ». *American Journal of Sociology* vol. 60 n° 4, p. 343-353.
Schwartz, Olivier (2011). « L'empirisme irréductible ». In : *Le hobo. Sociologie du sans-abri*. Sous la dir. de Nels Anderson. Trad. par Annie Brigant. Paris : Armand Colin, p. 265-308.
Schwartzman, Helen B. (1978). *Transformations: The Anthropology of Children's Play*. New York : Plenum Press. 410 p.
— (1979). « The Sociocultural Context of Play ». In : *Play and Learning*. Sous la dir. de Brian Sutton-Smith. New York : Gardner Press, p. 239-255.
Sefton-Green, Julian (2004). *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*. 7. Bristol : Futurelab, p. 43.
Segré, Monique (1981). *Les enfants et les adolescents face au temps libre*. 81. Issy-les-Moulineaux : ESF. 124 p.
Segré, Monique, Lucie Tanguy et Marie-France Lortic (1972). « A New Ideology of Education ». *Social Forces* vol. 50 n° 3, p. 313-332.
Sellenet, Catherine (2006). « La complexité du placement familial : un leitmotiv dans le champ de l'enfance ». *Dialogue* n° 167, p. 51-60.
Seriff, Suzanne (2018). « Holocaust War Games: Playing with Genocide ». In : *Toys and Communication*. Sous la dir. de Luísa Magalhães et Jeffrey H. Goldstein. London : Palgrave Macmillan, p. 153-170.
Sévilla, Nathalie (2004). *La Ligue de l'enseignement - Confédération générale des oeuvres laïques, 1919-1939*. Thèse de doctorat. Paris : IEP.
— (2012). « La Ligue française de l'Enseignement : relais de l'Éducation nouvelle (1920-1960) ? » In : *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Sous la dir. de Laurent Gutierrez, Laurent Besse et Antoine Prost. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 275-285.
Shannon, Charlene S. (2006). « Parents' Messages About the Role of Extracurricular and Unstructured Leisure Activities: Adolescents' Perceptions ». *Journal of Leisure Research* vol. 38 n° 3, p. 398-420.

Sharp, Rachel et Anthony Green (1975). *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*. Avec la coll. de Jacqueline Lewis. London : Routledge. 256 p.

Shaw, Susan M. (1992). « Dereifying Family Leisure: An Examination of Women's and Men's Everyday Experiences and Perceptions of Family Time ». *Leisure Sciences* vol. 14 nº 4, p. 271-286.

Sherif, Muzafer (1958). « Superordinate Goals in the Reduction of Intergroup Conflict ». *American Journal of Sociology* vol. 63 nº 4, p. 349-356.

Sherif, Muzafer et Carolyn W. Sherif (1953). *Groups in Harmony and Tension: An Integration of Studies of Intergroup Relations*. vol. 13 Oxford : Harper & Brothers. 316 p.

Silva, Haydée (1997). « Éléments pour une étude historique des billes et des jeux de billes ». In : *Jouets et objets ludiques. Les champs de la recherche*. Colloque international sur le jouet. Sous la dir. de Gilles Brougère. T. GREC-Université Paris-Nord, Centre Universitaire de la Charente. Angoulême, p. 139-157.

Silvestre, Bertrand (2017). *Éducation populaire et mouvements de jeunesse laïques à Lyon sous les mandats d'Édouard Herriot 1896-1957*. Thèse de doctorat. Lyon : Université Lyon 2. 669 p.

Simmel, Georg (1981). « La sociabilité. Exemple de sociologie pure ou formale ». In : *Sociologie et épistémologie*. Trad. par Julien Freund et Laura Gasparini. Paris : Presses Universitaires de France, p. 121-136.

— (2002). *La philosophie de l'aventure*. Trad. par Alix Guillain. Paris : L'Arche. 120 p.

Simon, Tony et Peter K. Smith (1985). « Play and Problem Solving: A Paradigm Questioned ». *Merrill-Palmer Quarterly* vol. 31 nº 3, p. 265-277.

Simonot, Michel (1974). *Les animateurs socio-culturels. Étude d'une aspiration à une activité sociale*. Paris : Presses Universitaires de France. 238 p.

Singer, Dorothy G., Jerome L. Singer, Heidi D'Agnostino et Raeka DeLong (2009). « Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations: Is Free-Play Declining? » *American Journal of Play* vol. 1 nº 3, p. 283-312.

Sirota, Régine (1987). « Review of Sociology and the School, an interactionist viewpoint ». *L'Année sociologique* vol. 37 avec la coll. de Peter Woods, p. 395-398.

— (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses Universitaires de France. 195 p.

— (1993). « Le métier d'élève ». *Revue française de pédagogie* nº 104, p. 85-108.

— (1994). « L'enfant dans la sociologie de l'éducation, un fantôme ressuscité ? » *Revue de l'Institut de sociologie* nº 1-2, p. 147-163.

— (1998a). « Anniversaire familial, anniversaire copinal, anniversaire scolaire ». In : *L'école et les changements sociaux*. Sous la dir. de Marcelle Hardy, Yvon Bouchard et Gilles Fortier. Montréal : Logiques, p. 411-427.

— (1998b). « Apparition d'un rituel et nouvelles sociabilités enfantines, à propos de l'anniversaire ». *Informations sociales* vol. La parole de l'enfant nº 65, p. 104-111.

— (1998c). « L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard ? » *Éducation et sociétés* nº 2, p. 9-35.

— (1998d). « Les copains d'abord. Les anniversaires de l'enfance, donner et recevoir ». *Ethnologie française* vol. 28 nº 4, p. 457-471.

— éd. (2006a). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 325 p.

Sirota, Régine (2006b). « Petit objet insolite ou champ constitué. La sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? » In : *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Sous la dir. de Régine Sirota. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 13-34.
— (2009). « La socialisation au quotidien. Les enjeux d'une ethnographie du minuscule ». In : *Apprendre de la vie quotidienne*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann. Paris : Presses Universitaires de France, p. 245-254.
— (2010). « De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance de l'effervescence culturelle d'une classe d'âge ». In : *Enfance & culture. Transmission, appropriation et représentation*. Sous la dir. de Sylvie Octobre. Paris : La Documentation française, p. 19-38.
Skår, Margrete et Erling Krogh (2009). « Changes in Children's Nature-Based Experiences Near Home: From Spontaneous Play to Adult-Controlled, Planned and Organised Activities ». *Children's Geographies* vol. 7 nº 3, p. 339-354.
Skinner, Burrhus Frederic (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. Oxford : Appleton. 484 p.
Skinner, E. Mabel (1917). « Training for Citizenship ». *The Journal of Education* vol. 85 nº 16, p. 437-439.
Smith, Fiona et John Barker (1998). *A Profile of Provision: The Expansion of Out of School Care*. London : Kids' Clubs Network.
— (1999a). *Children Have Their Say: Children's Perspectives on Out of School Care*. London : Kids' Clubs Network. 42 p.
— (1999b). « From 'Ninja Turtles' to the 'Spice Girls': Children's Participation in the Development of Out of School Play Environments ». *Built Environment* vol. 25 nº 1, p. 35-43.
— (1999c). *The Childcare Revolution: Facts and Figures for 1998*. London : Kids' Clubs Network.
— (2000). « Contested Spaces Children's Experiences of Out of School Care in England and Wales ». *Childhood* vol. 7 nº 3, p. 315-333.
— (2001). « Commodifying the Countryside: The Impact of Out-of-School Care on Rural Landscapes of Children's Play ». *Area* vol. 33 nº 2, p. 169-176.
— (2002). « School's Out? Out of School Clubs at the Boundary of Home and School ». In : *Children, Home, and School. Regulation, Autonomy, Or Connection?* Sous la dir. de Rosalind Edwards. London : Routledge, p. 57-74.
— (2004). « 'Out of School', in School: A Social Geography of Out of School Childcare ». In : *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*. Sous la dir. de Sarah L. Holloway et Gill Valentine. 2e éd. London : Routledge, p. 212-221.
Smith, Gregory W. H. (2006). *Erving Goffman*. New York : Routledge. 145 p.
Smith, Peter K. (1985). « The Reliability and Validity of One-Zero Sampling: Misconceived Criticisms and Unacknowledged Assumptions ». *British Educational Research Journal* vol. 11 nº 3, p. 215-220.
— (1988). « Children's Play and Its Role in Early Development: A Re-Evaluation of the 'Play Ethos' ». In : *Psychological Bases for Early Education*. Sous la dir. d'Anthony D. Pellegrini. Oxford : John Wiley & Sons, p. 207-226.
— (1995). « Play, Ethology, and Education : A personal account ». In : *The Future of Play Theory : a Multidisciplinary Inquiry into the Contributions of Brian Sutton-Smith*. Sous la dir. d'Anthony D. Pellegrini. Albany : State University of New York Press, p. 3-21.

— (1996). « Play Fighting and Real Fighting ». In : *New Aspects of Human Ethology*. Sous la dir. d'Alain Schmitt, Klaus Atzwanger, Karl Grammer et Katrin Schäfer. New York : Springer, p. 47-64.

Smith, Peter K. et Maureen Green (1975). « Aggressive Behavior in English Nurseries and Play Groups: Sex Differences and Response of Adults ». *Child Development* vol. 46 nº 1, p. 211.

Smith, Peter K., Thelma Hunter, Ana M.A. Carvalho et Angela Costabile (1992). « Children's Perceptions of Playfighting, Playchasing and Real Fighting: A Cross-National Interview Study ». *Social Development* vol. 1 nº 3, p. 211-229.

Smith, Peter K. et Kathryn Lewis (1985). « Rough-and-Tumble Play, Fighting, and Chasing in Nursery School Children ». *Ethology and Sociobiology* vol. 6 nº 3, p. 175-181.

Smith, Peter K., Tony Simon et Rachel Emberton (1985). « Play, Problem Solving and Experimenter Effects: A Replication of Simon & Smith (1983) ». *British Journal of Developmental Psychology* vol. 3 nº 1, p. 105-107.

Smith, Peter K. et Sue Whitney (1987). « Play and Associative Fluency: Experimenter Effects May Be Responsible for Previous Positive Findings ». *Developmental Psychology* vol. 23 nº 1, p. 49-53.

Snow, David A., Calvin Morrill et Leon Anderson (2003). « Elaborating Analytic Ethnography: Linking Fieldwork and Theory ». *Ethnography* vol. 4 nº 2, p. 181-200.

Snow, David A., Danny Trom et Daniel Cefaï (2000). « Le legs de l'Ecole de Chicago à la théorie de l'action collective. Entretien avec David Snow ». *Politix* nº 50, p. 151-162.

Sobe, Noah W. (2015). « Attention and Boredom in the 19th-Century American School: The "Drudgery" of Learning and Teaching and the Common School Reform Movement ». In : *Aufmerksamkeit*. Sous la dir. de Sabine Reh, Kathrin Berdelmann et Jörg Dinkelaker. Wiesbaden : Springer, p. 55-70.

Solini, Laurent (2012). « Des maths, du « shit », de l'amour et du sexe. Quand la salle de classe ne constitue pas un espace d'éducation totale en établissement pénitentiaire pour mineurs ». *Les Cahiers Dynamiques* nº 52, p. 61-71.

— (2017). *Faire sa peine à l'Établissement pénitentiaire pour mineurs de Lavaur*. Nîmes : Champ social. 240 p.

Solini, Laurent et Jean-Charles Basson (2012). « "L'hyperactivité forcée" comme dispositif de contrôle éducatif des jeunes détenus. Les temps collectifs en établissement pénitentiaire pour mineurs ». In : *Les métamorphoses du contrôle social*. Sous la dir. de Romuald Bodin. Paris : La Dispute, p. 167-177.

Solini, Laurent et Gérard Neyrand (2011). « Survirilisation des pratiques sportives en établissement pénitentiaire pour mineurs. Une remise en cause du principe de mixité ». *Agora débats/jeunesses* nº 59, p. 107-119.

Solinski, Boris et Sébastien Genvo (2015). « Questionner le jouable ? » *Interfaces numériques* vol. 4 nº 1, p. 9-16.

Sousa do Nascimento, Silvania (1999). *L'animation scientifique. Essai d'objectivation de la pratique des associations de culture scientifique et technique françaises*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris 6. 153 p.

Sousa do Nascimento, Silvania, Annick Weil-Barais et Dominique Davous (2002). « L'animation scientifique : des démarches éducatives différentes ? » *Aster* nº 35, p. 39-64.

Speier, Matthew (1976). « The Adult Ideological Viewpoint in Studies of Childhood ». In : *Rethinking Childhood: Perspectives on Development and Society*. Sous la dir. d'Arlene S. Skolnick. Boston : Little Brown, p. 168-186.
Stargardt, Nicholas (2005). *Witnesses of War: Children's Lives Under the Nazis*. London : Cape. 509 p.
— (2006). « Jeux de guerre. Les enfants sous le régime nazi ». *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* n° 89, p. 61-76.
Stebbins, Robert Alan (1982). « Serious Leisure: A Conceptual Statement ». *Sociological Perspectives* vol. 25 n° 2, p. 251-272.
— (1999). « Educating for Serious Leisure: Leisure Education in Theory and Practice ». *World Leisure & Recreation* vol. 41 n° 4, p. 14-19.
— (2001). « Serious Leisure ». *Society* vol. 38 n° 4, p. 53-57.
— (2015). *The Interrelationship of Leisure and Play: Play as Leisure, Leisure as Play*. New York : Palgrave Macmillan. 182 p.
Stebbins, Robert Alan et Sam Elkington (2014). *The Serious Leisure Perspective : An Introduction*. Oxford : Routledge. 225 p.
Stoian, Elena (2011). « Au-delà et en-deçà de l'écran. Le double engagement des animateurs de chat rose au travail ». *ethnographiques.org* n° 23.
Stone, Gregory P. (1965). « The Play of Little Children ». *Quest* vol. 4 n° 1, p. 23-32.
Strandell, Harriet (1997). « Doing Reality With Play: Play as a Children's Resource in Organizing Everyday Life in Daycare Centres ». *Childhood* vol. 4 n° 4, p. 445-464.
— (2000). « What Is the Use of Children's Play: Preparation or Social Participation? » In : *Early Childhood Services: Theory, Policy and Practice*. Sous la dir. d'Helen Penn. Buckingham : Open University Press, p. 147-157.
— (2014). « Mobile Phones in Children's After-School Centres: Stretching of Place and Control ». *Mobilities* vol. 9 n° 2, p. 256-274.
Strauss, Anselm Leonard (1978). *Negotiations: Varieties, Contexts, Processes, and Social Order*. San Francisco : Jossey-Bass. 275 p.
— (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge : Cambridge University Press. 319 p.
— (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Avec la coll. d'Isabelle Baszanger. Paris : L'Harmattan. 319 p.
Strauss, Anselm Leonard et Juliet Corbin (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Trad. par Marc-Henry Soulet. Fribourg : Academic Press Fribourg. 342 p.
Strauss, Claudia (1984). « Beyond 'Formal' versus 'Informal' Education: Uses of Psychological Theory in Anthropological Research ». *Ethos* vol. 12 n° 3, p. 195-222.
Sue, Roger (1982). *Vers une société du temps libre ?* 32. Paris : Presses Universitaires de France. 175 p.
— (1988). *Le loisir*. 1871. Paris : Presses Universitaires de France. 127 p.
— (1991). « Contribution a une sociologie historique du loisir ». *Cahiers Internationaux de Sociologie* vol. 91 p. 273-299.
— (1994). *Temps et ordre social. Sociologie des temps sociaux*. Paris : Presses Universitaires de France. 313 p.
— (2006). « Les temps nouveaux de l'éducation ». *Revue du MAUSS* n° 28, p. 193-203.

Sue, Roger et Marie-Françoise Caccia (2005). *Autres temps, autre école. Impacts et enjeux des rythmes scolaires*. Paris : Retz. 157 p.
Süllü, Bengi (2018). « Geographies of Children's Play in the Context of Neoliberal Restructuring in Istanbul ». *Children's Geographies* vol. 16 nº 2, p. 169-183.
Sutherland, Edwin H. (1940). « White-Collar Criminality ». *American Sociological Review* vol. 5 nº 1, p. 1-12.
Sutton-Smith, Brian (1952a). « Postscript on Junk Playgrounds ». *National Education* vol. 35 nº 374, p. 8-10.
— (1952b). « What Is a Junk Playground? » *National Education* vol. 34 nº 12, p. 398-399.
— (1954). *The Historical and Psychological Significance of the Unorganized Games of New Zealand Primary School Children.* Ph.D thesis. Auckland : University of New Zealand.
— (1959a). « A Formal Analysis of Game Meaning ». *Western Folklore* vol. 18 nº 1, p. 13-24.
— (1959b). « The Kissing Games of Adolescents in Ohio ». *Midwest Folklore* vol. 9 nº 4, p. 189-211.
— (1960). « "Shut up and Keep Digging": The Cruel Joke Series ». *Midwest Folklore* vol. 10 nº 1, p. 11-22.
— (1966). « Piaget on Play: A Critique ». *Psychological Review* vol. 73 nº 1, p. 104-110.
— (1968). « Games—Play—Daydreams ». *Quest* vol. 10 nº 1, p. 47-58.
— (1970). « Psychology of Childlore: The Triviality Barrier ». *Western Folklore* vol. 29 nº 1, p. 1-8.
— (1971). « Boundaries ». In : *Child's Play : Collected Readings on the Biology, Ecology, Psychology and Sociology of Play*. Sous la dir. de Robert E. Herron et Brian Sutton-Smith. New York : Wiley, p. 103-106.
— (1972). « Play as a Transformational Set ». *Journal of Health, Physical Education, Recreation* vol. 43 nº 6, p. 32-34.
— éd. (1979). *Play and Learning*. New York : Gardner Press. 335 p.
— (1980). « Children's Play: Some Sources of Play Theorizing ». *New Directions for Child and Adolescent Development* vol. 1980 nº 9, p. 1-16.
— (1981). *A History of Children's Play : New Zealand, 1840-1950*. 64. Philadelphia : University of Pennsylvania Press. 331 p.
— (1982). « Play Theory of the Rich and for the Poor ». In : *Children In and Out of School: Ethnography and Education*. Sous la dir. de Perry Gilmore et Allan A. Glatthorn. Washington : Center for Applied Linguistics, p. 187-205.
— (1986). *Toys as Culture*. New York : Gardner Press. 291 p.
— (1992). « Tradition from the Perspective of Children's Games ». *Children's Folklore Review* vol. 14 nº 2, p. 3-16.
— (1994). « Does Play Prepare the Future? » In : *Toys, Play, and Child Development*. Sous la dir. de Jeffrey H. Goldstein. New York : Cambridge University Press, p. 130-146.
— (1995). « Play as Performance, Rhetoric, and Metaphor ». *Play & Culture* nº 2, p. 189-192.
— (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge : Harvard University Press. 276 p.
Sutton-Smith, Brian, John Gerstmyer et Alice Meckley (1988). « Playfighting as Folkplay amongst Preschool Children ». *Western Folklore* vol. 47 nº 3, p. 161-176.
Sutton-Smith, Brian et Diana Kelly-Byrne (1984a). « The Idealization of Play ». In : *Play in Animals and Humans*. Sous la dir. de Peter K. Smith. Oxford : Blackwell, p. 306-321.
— (1984b). *The Masks of Play*. New York : Leisure Press. 200 p.

Sutton-Smith, Brian, Jay Mechling, Thomas W. Johnson et Felicia R. McMahon, éd. (1999). *Children's Folklore : a Source book*. 2e éd. Logan : Utah State University Press. 378 p.

Sutton-Smith, Brian et John M. Roberts (1967). « Studies of an Elementary Game of Strategy ». *Genetic Psychology Monographs* vol. 75 no 1, p. 3-42.

Swain, Jon (2000). « 'The Money's Good, The Fame's Good, The Girls Are Good': The Role of Playground Football in the Construction of Young Boys' Masculinity in a Junior School ». *British Journal of Sociology of Education* vol. 21 no 1, p. 95-109.

Tagg, Brendon et Shirley Wang (2016). « Globalisation, Commercialisation, and Learning to Play at Kidzania Kuala Lumpur ». *International Journal of Play* vol. 5 no 2, p. 141-158.

Talpin, Julien (2006). « Jouer les bons citoyens. Les effets contrastés de l'engagement au sein de dispositifs participatifs ». *Politix* no 75, p. 11-31.

Tardif, Maurice et Claude Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Avec la coll. de François Dubet. Bruxelles : De Boeck. 575 p.

Tardif, Maurice et Louis LeVasseur (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses Universitaires de France. 206 p.

Tavory, Iddo et Stefan Timmermans (2009). « Two Cases of Ethnography: Grounded Theory and the Extended Case Method ». *Ethnography* vol. 10 no 3, p. 243-263.

— (2013). « A Pragmatist Approach to Causality in Ethnography ». *American Journal of Sociology* vol. 119 no 3, p. 682-714.

— (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. Chicago : University of Chicago Press. 172 p.

Terzi, Cédric (2009). « La valorisation sociale et politique de l'animation face à l'esprit gestionnaire. Comment monter un projet d'animation, l'évaluer et en parler ? » In : *Journées romandes de l'animation*. « Métier d'alerte, de valeurs et d'action ». Tramelan, p. 18.

Theobald, Maryanne, Susan Danby, Jóhanna Einarsdóttir, Jane Bourne, Desley Jones, Sharon Ross, Helen Knaggs et Claire Carter-Jones (2015). « Children's Perspectives of Play and Learning for Educational Practice ». *Education Sciences* vol. 5 no 4, p. 345-362.

Thibault, Françoise et Catherine Garbay (2017). *La recherche sur l'éducation : éléments pour une stratégie globale*. Paris : ATHENA, p. 279.

Thiercé, Agnès (1999). *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris : Belin. 329 p.

Thin, Daniel (1994). « Travail social et travail pédagogique. Une mise en cause paradoxale de l'école ». In : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Sous la dir. de Guy Vincent. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, p. 51-71.

— (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. 290 p.

Thollon-Behar, Marie-Pierre (2017). « Étude des micro-transitions quotidiennes et construction des repères en crèche : des professionnelles en recherche ». In : *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Sous la dir. de Sylvie Rayna et Pascale Garnier. Berne : Peter Lang, p. 65-80.

Thomas, William Isaac (1923). *The Unadjusted Girl*. Boston : Little, Brown and Company. 296 p.

— (1927). « The Behavior Pattern and the Situation ». *Publications of the American Sociological Society* vol. 22 p. 1-14.
— (2004). « Définir la situation ». In : Grafmeyer, Yves et Isaac Joseph. *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. 571. Paris : Flammarion, p. 79-82.
Thomas, William Isaac et Dorothy Swaine Thomas (1928). *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York : Knopf. 583 p.
Thomas, William Isaac et Florian Znaniecki (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. T. 1. 5 t. Boston : Ghoram Press. 2232 p.
Thomas, Aviv et Raphaël (2017). *Le premier souffle. Postulat philosophique*.
Thompson, William E. et Joseph V. Hickey (1989). « Myth, Identity, and Social Interaction: Encountering Santa Claus at the Mall ». *Qualitative Sociology* vol. 12 n° 4, p. 371-389.
Thomson, Sarah (2003). « A Well-Equipped Hamster Cage: The Rationalisation of Primary School Playtime ». *Education 3-13* vol. 31 n° 2, p. 54-59.
— (2005). « 'Territorialising' the Primary School Playground: Deconstructing the Geography of Playtime ». *Children's Geographies* vol. 3 n° 1, p. 63-78.
— (2007). « Do's and Don'ts: Children's Experiences of the Primary School Playground ». *Environmental Education Research* vol. 13 n° 4, p. 487-500.
Thorne, Barrie (1980). « "You Still Takin' Notes?" Fieldwork and Problems of Informed Consent ». *Social Problems* vol. 27 n° 3, p. 284-297.
— (1993). *Gender Play : Girls and Boys in School*. New Brunswick : Rutgers University Press. 237 p.
Thura, Mathias (2014). « « Dépêchez-vous d'attendre ! » Travail militaire et socialisation au combat ». *Terrain* n° 63, p. 54-71.
Timbart, Noëlle (2013). « Les adolescents et les musées ». In : *Les adolescents et la culture, un défi pour les institutions muséales*. Sous la dir. de Chantal Dahan. 38. Paris : INJEP, p. 21-31.
Timmermans, Stefan et Iddo Tavory (2012). « Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis ». *Sociological Theory* vol. 30 n° 3, p. 167-186.
Timon-David, Joseph Marie (1892). *Méthode de direction des oeuvres de jeunesse*. 3e éd. 2 t. Marseille : St. Joseph. 436 p.
Tochon, François Victor (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris : Nathan. 256 p.
Toulemon, Laurent et Catherine Villeneuve-Gokalp (1988). « Les vacances des enfants ». *Population* vol. 43 n° 6, p. 1065-1087.
Toulier, Bernard (2008). « Les colonies de vacances en France, quelle architecture ? » *In Situ. Revue des patrimoines* n° 9.
Toulou, Simon (2005). « La formation des griots : quelle forme éducative ? » In : *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Sous la dir. d'Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon. Genève : De Boeck, p. 83-102.
Travert, Maxime (1997). « Le « football de pied d'immeuble ». Une pratique singulière au cœur d'une cité populaire ». *Ethnologie française* vol. 27 n° 2, p. 188-196.
Trémel, Laurent (2001). *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia. Les faiseurs de mondes*. Avec la coll. de Jean-Louis Derouet. Paris : Presses Universitaires de France. 309 p.
Trouille, David et Iddo Tavory (2016). « Shadowing Warrants for Intersituational Variation in Ethnography ». *Sociological Methods & Research*, p. 1-27.

Tuaillon Demésy, Audrey (2017). « Le quidditch moldu. De l'imaginaire à la réalité ». *Questions de communication* nº 31, p. 393-413.
Turmann, Max (1899). *Au sortir de l'école, les patronages*. Avec la coll. de Victor-Lucien-Sulpice Lecot. Paris : V. Lecoffre. 399 p.
— (1900). *L'éducation populaire. Les oeuvres complémentaires de l'école en 1900*. Paris : V. Lecoffre. 246 p.
— (1913). *L'Éducation populaire. Les oeuvres complémentaires de l'école en 1900*. 4e éd. Paris : V. Lecoffre. 459 p.
Turner, Ralph H. (1953). « The Quest for Universals in Sociological Research ». *American Sociological Review* vol. 18 nº 6, p. 604-611.
Ughetto, Pascal (2013). « L'enjeu paradigmatique de la relation de service au sein de la sociologie du travail ». *La nouvelle revue du travail* nº 2.
Ulmann, Anne-Lise (2012). « Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance ». *Politiques sociales et familiales* nº 109, p. 47-57.
— (2013). « Le travail en crèche à partir de l'invisible ». *Nouvelle revue de psychosociologie* nº 15, p. 193-206.
— (2014). « Les professionnels du tourisme social : des modes d'agir contre la barrière culturelle ». In : *Apprentissages en situation touristique*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Giulia Fabbiano. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 55-70.
Ulmann, Anne-Lise, Emmanuelle Betton et Guy Jobert (2011). *L'activité des professionnelles de la petite enfance*. 145. Paris : CNAF, p. 88.
Ulmann, Anne-Lise et Chantal Dupont (2017). « Les transitions, un révélateur des enjeux sociaux du travail avec les tout-petits ». In : *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Sous la dir. de Sylvie Rayna et Pascale Garnier. Berne : Peter Lang, p. 47-63.
Vachée, Cécile et Christophe Dansac (2013). « Troquer Le Changement Social Contre Les Bonnes Pratiques de Gestion : L'animation Face Aux Transformations Du Secteur Associatif ». In : *L'animation Socioculturelle Professionnelle, Quels Rapports Au Politique ?* Sous la dir. de Jean-Luc Richelle, Stéphanie Rubi et Jean-Marc Ziegelmeyer. Bordeaux : Carrières sociales, p. 115-130.
Valentine, Gill (1997a). « "Oh Yes I Can." "Oh No You Can't": Children and Parents' Understandings of Kids' Competence to Negotiate Public Space Safely ». *Antipode* vol. 29 nº 1, p. 65-89.
— (1997b). « A Safe Place to Grow up? Parenting, Perceptions of Children's Safety and the Rural Idyll ». *Journal of Rural Studies* vol. 13 nº 2, p. 137-148.
Valentine, Gill et John H. McKendrick (1997). « Children's Outdoor Play: Exploring Parental Concerns About Children's Safety and the Changing Nature of Childhood ». *Geoforum* vol. 28 nº 2, p. 219-235.
Vallas, Gilles et Anne-Marie Vinaixa, éd. (1999). *Les centres de vacances et de loisirs, un atout pour vivre ensemble*. 39. Marly-le-Roi : INJEP. 128 p.
Van Ham, Christelle et Géraldine Guilluy (2018). *Les accueils de loisirs sans hebergement en milieu rural. Spécificités, besoins, et opportunités d'action*. Paris : Familles rurales, p. 65.
Van Maanen, John (1991). « The Smile Factory: Work at Disneyland ». In : *Reframing Organizational Culture*. Sous la dir. de Peter J. Frost. Newbury Park : SAGE, p. 58-76.
Van Maanen, John et Gideon Kunda (1989). « "Real Feelings": Emotional Expression and Organizational Culture ». *Research in Organizational Behavior* vol. 11 p. 43-103.

Van Slyck, Abigail Ayres (2006). *A Manufactured Wilderness: Summer Camps and the Shaping of American Youth, 1890-1960*. Minneapolis : University of Minnesota Press. 296 p.

Van Velsen, Jaap (1967). « The Extended Case Method and Situational Analysis ». In : *The Craft of Social Anthropology*. Sous la dir. d'Arnold Leonard Epstein. London : Tavistock, p. 129-149.

Vandenbunder, Jérémie (2016). « Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique ». *Revue française de pédagogie* n° 192, p. 121-134.

Vannini, Geneviève (2012). « Les Ceméa et la formation des moniteurs de colonies de vacances (1937-1950) : un moyen efficace de diffusion de l'Éducation nouvelle ? » In : *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Sous la dir. de Laurent Gutierrez, Laurent Besse et Antoine Prost. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 287-296.

— (2013). *Les Ceméa et leur action en Europe et en Afrique de 1937 à la fin du XXe siècle. Une contribution originale à la diffusion de l'éducation nouvelle*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris 4.

Vari, Judit (2004). « Négociations en centre de vacances ». *Agora débats/jeunesses* n° 35, p. 32-44.

— (2006). « Les animatrices face aux garçons "difficiles" : un impensé, l'autorité féminine ». In : *Mixité, parité, genre, dans les métiers de l'animation*. Sous la dir. de Jean-Claude Gillet et Yves Raibaud. Paris : L'Harmattan, p. 103-113.

— (2008). *Expériences éducatives dans les espaces périscolaires. Contribution à une sociologie de l'Éducation nouvelle*. Thèse de doctorat. Paris : EHESS. 613 p.

— (2010). « Les espaces d'accompagnement à la scolarité. Vers une institutionnalisation des pratiques issues de l'Éducation Nouvelle ». *Spirale* n° 45, p. 151-166.

— (2012). « Des espaces d'expérimentation à la démocratie : les centres de vacances et de loisirs ». In : *Accueils collectifs de mineurs : recherches*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 155-180.

— (2014). « La réforme des rythmes scolaires : un enjeu pour la reconnaissance aissance éducative des acteurs ». In : *Colloque*. Aménagement du temps scolaire et animation. Menton.

Vari, Judit et Laurent Lescouarch (2018). « Une coéducation tâtonnante : les enjeux de professionnalisation de la réforme des rythmes scolaires ». In : *Ouvrons l'école. Quand la réforme des rythmes scolaires interroge les territoires et les partenariats*. Sous la dir. de Françoise Liot et Stéphanie Rubi. Bordeaux : Carrières sociales, p. 245-264.

Vásquez-Bronfman, Ana et María Isabel Martínez Navarrete (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris : Presses Universitaires de France. 224 p.

Vasquez, Aïda et Fernand Oury (1968). *Vers une pédagogie institutionnelle*. 18. Paris : Maspéro. 288 p.

Vasquez, Aïda, Fernand Oury et Jean Oury (1974). *De la classe-coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro. 512 p.

Vásquez, Ana (1992). « Études ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française ». *Revue française de pédagogie* n° 101, p. 45-58.

Vásquez, Ana et María Isabel Martínez Navarrete (1990). « Interactions élève-élève. Un aspect non perçu de la socialisation ». *Enfance* vol. 43 n° 3, p. 285-301.

Vercauteren, Richard et Bernard Hervy (2001). *L'animation dans les établissements pour personnes âgées. Manuel des pratiques professionnelles*. Avec la coll. d'Anne Huot. Ramonville Saint-Agne : Érès. 231 p.

Vergnes, Bernard, Pierre Kling et Marie-Christine Guéant (1975). *Du terrain ! pour l'aventure. Pratique anti-autoritaire de l'animation des loisirs en milieu urbain*. Paris : Maspéro. 221 p.

Verhoeven, Jef C. (1993). « An Interview With Erving Goffman, 1980 ». *Research on Language & Social Interaction* vol. 26 nº 3, p. 317-348.

Vernier, Jean-Marc (1987). « Du jeu au spectacle télévisé ludique : l'exemple de la "Chasse aux Trésors" ». *Quaderni* nº 2, p. 27-43.

Veyrunes, Philippe (2017). *La classe : hier, aujourd'hui, et demain ?* 11. Toulouse : Presses Universitaires du Midi. 248 p.

Vial, Jean (1981). *Jeu et éducation. Les ludothèques*. Paris : Presses Universitaires de France. 198 p.

Vial, Stéphane (2012). « Pour introduire le "playsir" : jouabilité psychique et ludogénéité numérique ». In : Jeu et jouabilité à l'ère numerique. Paris.

Viard, Jean (2007). *Penser les vacances*. La Tour d'Aigues : L'Aube. 203 p.

Vidich, Arthur J. (1955). « Participant Observation and the Collection and Interpretation of Data ». *American Journal of Sociology* vol. 60 nº 4, p. 354-360.

Vienne, Philippe (2005a). « Carrière morale et itinéraire moral dans les écoles « de dernière chance » : les identités vacillantes ». *Lien social et Politiques* nº 53, p. 67-80.

— (2005b). « De l'institution totale à l'institution scolaire. La grille de lecture goffmanienne d'une ethnographie scolaire dans l'enseignement professionnel ». *La matière et l'esprit* nº 2-3, p. 63-82.

— (2010). « The Enigma of the Total Institution. Rethinking the Hughes-Goffman Intellectual Relationship ». *Sociologica* vol. 4 nº 2, p. 1-30.

— (2012). « L'énigme de l'institution totale. Revisiter la relation intellectuelle Hughes-Goffman ». In : *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*. Sous la dir. de Laurent Perreau et Daniel Cefaï. Amiens : Presses Universitaires de France, p. 109-137.

Vigarello, Georges (2002). *Du jeu ancien au show sportif : la naissance d'un mythe*. Paris : Seuil. 233 p.

Vigne, Mickaël et Christian Dorvillé (2009). « Les jeux traditionnels du Nord, entre tradition ludique culturelle et modernité sportive ». *Socio-logos* nº 4.

Vinaixa, Anne-Marie, éd. (2000). *Entre temps libre et temps organisé. Les 12-16 ans aujourd'hui*. Marly-le-Roi : INJEP. 167 p.

Vincent, Guy (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. 344 p.

— (1991). « L'école normale de l'An III de la première République française ». *Paedagogica Historica* vol. 27 nº 2, p. 215-230.

— (1994a). « Forme scolaire et modèle républicain : l'éducation de la démocratie ». In : *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Sous la dir. de Guy Vincent. Presses Universitaires de Lyon, p. 207-227.

— éd. (1994b). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. 227 p.

— (2004). « Un itinéraire de recherche : bilan et perspectives ». In : *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, p. 111-129.
— (2008). « La socialisation démocratique contre la forme scolaire ». *Éducation et francophonie* vol. 36 n° 2, p. 47-62.
— (2012a). « La forme scolaire : débats et mises au point (première partie) ». *Recherches en didactiques* n° 13. Avec la coll. de Bernard Courtebras et Yves Reuter, p. 109-136.
— (2012b). « La forme scolaire : débats et mises au point (seconde partie) ». *Recherches en didactiques* n° 14. Avec la coll. de Bernard Courtebras et Yves Reuter, p. 127-144.
Vincent, Guy, Bernard Lahire et Daniel Thin (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Sous la dir. de Guy Vincent. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, p. 11-48.
Vincent, Guy, Hans Waldeyer, Jean Camy, Alain Battegay et Jacques Bonniel, éd. (1979). *Études sur la socialisation scolaire*. CNRS. 134 p.
Vincent, Isabelle (1997). « L'accompagnement des projets de vacances ». *Agora débats/jeunesses* n° 8, p. 35-46.
Vincent, Sandrine (2000). « Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation ». *Sociétés contemporaines* n° 40, p. 165-182.
— (2001). « Le jouet dans la construction sociale de l'enfance ». *Recherches et prévisions* n° 64, p. 5-18.
Voléry, Ingrid (2006). « L'encadrement territorial des subjectivités juvéniles. Prémices, déploiement et enjeux d'une gestion post-conventionnelle des rapports sociaux ». *SociologieS*.
— (2008). « Sociogenèse d'un mode de gouvernance territoriale. Le cas d'un contrat éducatif local ». *Revue française de science politique* vol. 58 n° 5, p. 743-771.
Voléry, Ingrid et Simona Tersigni (2015). « La masculinité hégémonique au crible de l'âge. Ce que les espaces d'animation fréquentés par les 9-13 ans nous disent des masculinités du capitalisme avancé ». *Genre, sexualité & société* n° 13.
Vulbeau, Alain (1993). *Du gouvernement des enfants*. 1993. Paris : Desclée de Brouwer. 156 p.
— (2010). « Paul et Pavlik, deux figures de la colonie d'Artek ». In : *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*. Sous la dir. de Jean Houssaye. Vigneux : Matrice, p. 191-204.
— (2015). « Côte à côte en ville : analyse de 20 situations de prises de mains ». *SpécifiCités* n° 7, p. 7-26.
— (2016). « Paul et Pavlik, deux figures de la pédagogie soviétique ». *SpécifiCités* n° 9, p. 167-180.
Waksler, Frances Chaput (1986). « Studying Children: Phenomenological Insights ». *Human Studies* vol. 9 n° 1, p. 71-82.
— (1991a). « Dancing When the Music is Over : A Study of Deviance in a Kindergarten Classroom ». In : *Studying the Social Worlds of Children. Sociological Readings*. Sous la dir. de Frances Chaput Waksler. London : Falmer Press, p. 95-112.
— (1991b). « Studying Children : Phenomenological Insights ». In : *Studying the Social Worlds of Children. Sociological Readings*. Sous la dir. de Frances Chaput Waksler. London : Falmer Press, p. 60-69.
— éd. (1991c). *Studying the Social Worlds of Children : Sociological Readings*. London : Falmer Press. 282 p.

Waksler, Frances Chaput (1991d). « The Hard Times of Childhood and Children's Strategies for Dealing with Them ». In : *Studying the Social Worlds of Children. Sociological Readings*. Sous la dir. de Frances Chaput Waksler. London : Falmer Press, p. 216-234.
— (1996). *The Little Trials of Childhood and Children's Strategies for Dealing with Them*. New York : Routledge. 231 p.
Walford, Geoffrey, éd. (1998). *Doing Research about Education*. 17. London : Falmer Press. 208 p.
Wall, Sharon Yvonne (2008). « Making Modern Childhood, the Natural Way: Psychology, Mental Hygiene, and Progressive Education at Ontario Summer Camps, 1920-1955 ». *Historical Studies in Education* vol. 20 n° 2, p. 73-110.
Waller, Willard (1932). *The Sociology of Teaching*. New York : Wiley. 467 p.
Wardle, David (1974). *The Rise of the Schooled Society: The History of Formal Schooling in England*. London : Routledge. 200 p.
Warin, Philippe (1993). « Les relations de service comme régulations ». *Revue française de sociologie* vol. 34 n° 1, p. 69-95.
Warner, R. Stephen, David T. Wellman et Lenore J. Weitzman (1973). « The Hero, the Sambo and the Operator: Three Characterizations of the Oppressed ». *Urban Life and Culture* vol. 2 n° 1, p. 53-84.
— (1981). « Le héros, le pauvre type et le combinard. Trois spécifications des opprimés ». *Espaces et sociétés* n° 38-39, p. 87-110.
Warren, Carol A. B. et Jennifer Kay Hackney (2000). *Gender Issues in Ethnography*. 2e éd. 9. Thousand Oaks : SAGE. 75 p.
Warren, Carol A. B. et Paul K. Rasmussen (1977). « Sex and Gender in Field Research ». *Urban Life* vol. 6 n° 3, p. 349-369.
Watterson, Bill (1988). *Something Under the Bed Is Drooling*. Kansas City : Andrews and McMeel. 127 p.
Wax, Murray Lionel (1980). « Paradoxes of "Consent" to the Practice of Fieldwork ». *Social Problems* vol. 27 n° 3, p. 272-283.
— (1982). « Research Reciprocity Rather than Informed Consent in Fieldwork ». In : *The Ethics of Social Research*. Sous la dir. de Joan E. Sieber. Springer New York, p. 33-48.
Wax, Rosalie Hankey (1971). *Doing Fieldwork: Warnings and Advice*. Chicago : University of Chicago Press. 410 p.
— (1979). « Gender and Age in Fieldwork and Fieldwork Education: No Good Thing Is Done by Any Man Alone ». *Social Problems* vol. 26 n° 5, p. 509-522.
Weininger, Elliot B., Annette Lareau et Dalton Conley (2015). « What Money Doesn't Buy: Class Resources and Children's Participation in Organized Extracurricular Activities ». *Social Forces* vol. 94 n° 2, p. 479-503.
Weller, Jean-Marc (1998). « La modernisation des services publics par l'usager : une revue de la littérature (1986-1996). » *Sociologie du travail* vol. 40 n° 3, p. 365-392.
Wendling, Thierry (2002). *Ethnologie des joueurs d'échecs*. Paris : Presses Universitaires de France. 256 p.
West, Candace et Sarah Fenstermaker (1995). « Doing Difference ». *Gender & Society* vol. 9 n° 1, p. 8-37.
— (2006). « « Faire » la différence ». *Terrains & travaux* n° 10, p. 103-136.
West, Candace et Don H. Zimmerman (1987). « Doing Gender ». *Gender & Society* vol. 1 n° 2, p. 125-151.

— (2009a). « Accounting for Doing Gender ». *Gender & Society* vol. 23 nº 1, p. 112-122.
— (2009b). « Faire le genre ». Trad. par Fabienne Malbois. *Nouvelles Questions Féministes* vol. 28 nº 3, p. 34-61.
Widdowson, John (1971). « The Bogeyman: Some Preliminary Observations on Frightening Figures ». *Folklore* vol. 82 nº 2, p. 99-115.
Wiggins, David Kenneth (1980). « The Play of Slave Children in the Plantation Communities of the Old South, 1820-1860 ». *Journal of Sport History* vol. 7 nº 2, p. 21-39.
Willett, Rebekah, Chris Richards, Jackie Marsh, Andrew Burn et Julia C. Bishop, éd. (2013). *Children, Media and Playground Cultures: Ethnographic Studies of School Playtimes*. Houndmills : Palgrave Macmillan. 281 p.
Willett, Rebekah et Julian Sefton-Green (2002). « Vivre et apprendre dans un salon de discussion ». *Éducation et sociétés* nº 10, p. 57-77.
Williams, Stephen et Lynda Williams (2005). « Space Invaders: The Negotiation of Teenage Boundaries Through the Mobile Phone ». *The Sociological Review* vol. 53 nº 2, p. 314-331.
Winkin, Yves (1984). « Entretien avec Erving Goffman ». *Actes de la recherche en sciences sociales* nº 54, p. 85-87.
— (1988). « Erving Goffman : portrait du sociologue en jeune homme ». In : *Les moments et leurs hommes*. Sous la dir. d'Erving Goffman. Paris : Éditions de Minuit, p. 13-92.
Winnicott, Donald Woods (1974). *Playing and Reality*. Harmondsworth : Penguin. 194 p.
Winther-Lindqvist, Ditte (2009). « Game Playing: Negotiating Rules and Identities ». *American Journal of Play* vol. 2 nº 1, p. 60-84.
Wipf, Élodie et Lilian Pichot (2011). « Le professeur de fitness au travail : regard ethnographique en situation ». *Communications* nº 89, p. 133-146.
Wittgenstein, Ludwig (1961). *Tractatus logico-philosophicus, suivi de Investigations philosophiques*. Trad. par Pierre Klossowski. Paris : Gallimard. 364 p.
Wittig, Monika (1976). « Client Control and Organizational Dominance: The School, Its Students, and Their Parents ». *Social Problems* vol. 24 nº 2, p. 192-203.
Wojciechowski, Jean-Bernard (1992). « L'hygiène par l'exemple ». *Regards sociologiques* nº 3, p. 63-83.
Wood, Elizabeth Ann (2014). « Free Choice and Free Play in Early Childhood Education: Troubling the Discourse ». *International Journal of Early Years Education* vol. 22 nº 1, p. 4-18.
Woodhead, Martin (1987). « The Needs of Children: Is There Any Value in the Concept? » *Oxford Review of Education* vol. 13 nº 2, p. 129-139.
— (1997). « Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs ». In : *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Sous la dir. d'Allison James et Alan Prout. London : Psychology Press, p. 63-84.
— (2007). « Le développement du jeune enfant : une affaire de droits ». In : *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Sous la dir. de Gilles Brougère et Michel Vandenbroeck. Bruxelles : Peter Lang, p. 139-161.
Woods, Peter (1976). « Pupils' Views of School ». *Educational Review* vol. 28 nº 2, p. 126-137.
— (1979). *The Divided School*. London : Routledge. 328 p.
— éd. (1980a). *Pupil Strategies : Explorations in the Sociology of the School*. London : Croom Helm. 219 p.

Woods, Peter, éd. (1980b). *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*. London : Croom Helm. 290 p.
— (1983). *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*. London : Routledge. 220 p.
— (1985a). « Ethnography and Theory Construction in Educational Research ». In : *Field Methods in the Study of Education*. Sous la dir. de Robert G. Burgess. London : Falmer Press, p. 51-78.
— (1985b). « Sociology, Ethnography and Teacher Practice ». *Teaching and Teacher Education* vol. 1 nº 1, p. 51-62.
— (1987). « Ethnography at the Crossroads: A Reply to Hammersley ». *British Educational Research Journal* vol. 13 nº 3, p. 297-307.
— (1990). *L'ethnographie de l'école*. Trad. par Patrick Berthier et Linda Legrand. Paris : Armand Colin. 175 p.
— (1993). « Critical Events in Education ». *British Journal of Sociology of Education* vol. 14 nº 4, p. 355-371.
— (1997). « Les stratégies de "survie" des enseignants ». In : *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Sous la dir. de Jean-Claude Forquin. Trad. par Jean-Marie de Ricolfis. Paris : INRP - De Boeck, p. 351-376.
Wright Mills, Charles (1960). *The Sociological Imagination*. New York : Oxford University Press. 248 p.
— (2006). *L'imagination sociologique*. Trad. par Pierre Clinquart. Paris : La Découverte. 229 p.
Wroczynski, Ryszard (1964). « Helena Radlinska, son activité et son système pédagogique ». *Enfance* vol. 17 nº 1, p. 69-80.
Yonnet, Paul (1999). *Travail, loisir. Temps libre et lien social*. Paris : Gallimard. 324 p.
Yvorel, Élise Catherine (2007a). « A la marge des prisons pour mineurs : les prisons-écoles, des structures carcérales à vocation éducative et professionnalisante ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* nº 7, p. 17-40.
— (2007b). *Les enfants de l'ombre. La vie quotidienne des jeunes détenus au XXe siècle en France métropolitaine*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 356 p.
Yvorel, Jean-Jacques (2005). « Esquisse d'une histoire de la prise en charge de l'enfance délinquante aux XIXe et XXe siècles ». In : *Éduquer et punir. La colonie agricole et pénitentiaire de Mettray (1839-1937)*. Sous la dir. de Sophie Chassat, Georges-François Pottier et Luc Forlivesi. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 9-25.
Zaffran, Joël (2000). *Les collégiens, l'école et le temps libre*. Paris : Syros. 143 p.
— (2001). « Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs : comment réussir au collège français en s'engageant dans la course des temps sociaux ». *Loisir et Société* vol. 24 nº 1, p. 137.
— (2003). « Les manières d'investir l'espace ». *Agora débats/jeunesses* nº 32, p. 94-107.
— (2004). « Loisirs et temps libre. Deux regards croisés sur les temporalités adolescentes ». In : *Les jeunes et leurs loisirs en France*. Sous la dir. de Gabriel Langouët. Paris : Hachette, p. 99-112.
— (2006). « La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse ». *Éducation et sociétés* nº 17, p. 141-158.
— (2007). « Les colonies de vacances sont-elles toujours aussi jolies ? » *Agora débats/jeunesses* nº 44, p. 114-123.

— (2008). « Choisir ses vacances ou les enjeux du temps libre à l'adolescence ». *International Review of Sociology* vol. 18 n° 3, p. 393-413.
— (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 186 p.
— (2011). « Le « problème » de l'adolescence : le loisir contre le temps libre ». *SociologieS*.
— (2014a). « Entrer au collège, sortir de l'enfance. La part des loisirs culturels dans l'autonomisation des enfants ». *Revue des Sciences Sociales* n° 51, p. 126-133.
— (2014b). « La chambre des adolescent(e)s : espace intermédiaire et temps transitionnel ». *Strenæ* n° 7.
— (2015a). « Les décrocheurs qui raccrochent et s'accrochent à l'Épide. Monographie d'un dispositif ». *Déviance et Société* vol. 39 n° 3, p. 247-266.
— (2015b). « Raccrocher et s'accrocher à un internat d'inspiration militaire. Le cas des décrocheurs scolaires qui s'engagent à l'Épide ». *Revue française de sociologie* vol. 56 n° 2, p. 331-356.
— (2016). « Bouger pour grandir. Défection et mobilité des adolescents ». *Annales de la recherche urbaine* n° 111, p. 68-77.
Zahorik, John A. (1970). « The Effect of Planning on Teaching ». *The Elementary School Journal* vol. 71 n° 3, p. 143-151.
Zakhartchouk, Jean-Michel (2000). « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* n° 22, p. 61-81.
Zander, Alvin (1944). « Training Volunteer Leaders for Youth Groups ». *Journal of Educational Sociology* vol. 17 n° 7, p. 406-410.
Zander, Alvin et Ronald O. Lippitt (1944). « Reality-Practice as Educational Method ». *Sociometry* vol. 7 n° 2, p. 129-151.
Zay, Jean (2010). *Souvenirs et solitude*. Avec la coll. d'Antoine Prost. Paris : Belin. 512 p.
Zeiher, Helga (2001). « Children's Island in Space and Time: The Impact of Spatial Differentiations on Children's Ways of Shaping Social Life ». In : *Childhood in Europe: Approaches, Trends, Findings*. Sous la dir. de Manuela du Bois-Reymond, Heinz Sünker et Heinz-Hermann Krüger. 15. New York : Peter Lang, p. 139-159.
— (2003). « Shaping Daily Life in Urban Environments ». In : *Children in the City : Home, Neighbourhood and Community*. Sous la dir. de Pia Monrad Christensen et Margaret O'Brien. London : Routledge, p. 66-81.
— (2009). « Institutionalization as a Secular Trend ». In : *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Sous la dir. de Jens Qvortrup, William Andy Corsaro et Michael-Sebastian Honig. New York : Palgrave Macmillan, p. 127-139.
Zelditch, Morris (1962). « Some Methodological Problems of Field Studies ». *American Journal of Sociology* vol. 67 n° 5, p. 566-576.
Zieger, Gay Pitman (2003). *For the Good of the Children: A History of the Boys and Girls Republic*. Detroit : Wayne State University Press. 259 p.
Znaniecki, Florian (1934). *The Method of Sociology*. New York : Farrar & Rinehart. 338 p.
Zogmal, Marianne (2015). *Les processus d'observation et de catégorisation des enfants comme outil de travail dans les pratiques professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance*. Thèse de doctorat. Genève : Université de Genève. 345 p.
Zogmal, Marianne, Stefano Losa et Laurent Filliettaz (2013). « Le travail de structuration des activités menées auprès des enfants ». *Revue Petite Enfance* vol. 112 p. 92-111.

Zotian, Elsa (2014). « La participation sociale et politique des enfants : une ethnographie de pratiques ordinaires qui embarrassent les adultes ». *Lien social et Politiques* n° 71, p. 127.

Acronymes

A | **B** | **C** | **D** | **E** | **F** | **G** | **H** | **I** | **J** | **L** | **M** | **O** | **P** | **R** | **S** | **T** | **U** | **V** | **Y** | **Z**

A

ACCEM Accueil Collectif à caractère éducatif de Mineurs.
AJD Aide aux Jeunes Diabétiques.
AL Accueil de Loisirs.
ALAÉ Accueil de Loisirs Associé à l'École.
ALI Assembly-Line Instruction.
ANACEJ association Nationale des Conseils d'Enfants et de Jeunes.
ANAÉ Association Les Vacances Accessibles à tous.
APC Activité Pédagogique Complémentaire.
ARS Agence Régionale de Santé.
AS assistant·e sanitaire.
ASA American Sociological Association.
ATSEM Agente Territoriale Spécialisée des écoles Maternelles.

B

BAFA Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animation.
BAFD Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Direction.
BD bande-dessinée.
BPJEPS Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport.

C

CAP Certificat d'Aptitude Professionnelle.
CASF Code de l'Action Sociale et des Familles.
CEE Contrat Engagement Éducatif.
CEF Centre Éducatif Fermé.
CEL Contrat Éducatif Local.
CEMÉA Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.
CFMLE Centre de Formation de Moniteurs de Loisirs Éducatifs.
CLAÉ Centre de Loisirs Associé à l'École.
CLAS Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité.
CLEMO Centre de Loisirs En Milieu Ouvert.
CLSH Centre de Loisirs Sans Hébergement.
CNAF Caisse Nationale d'Allocations Familiales.

CNRTL Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.
COC Clash of Clans.
CODEJ Comité de Développement des Espaces pour Jouer.
CPAM Caisse primaire d'assurance maladie.
CPE Conseillèr·e principal·e d'éducation.
CRÉDOC Centre de Recherche pour l'Étude des Conditions de Vie.
CV Centre de Vacances.
CVL Centres de Vacances et de Loisirs.

D

DDCS Direction Départementale de la Cohésion Sociale.
DESJEPS Diplôme d'État Supérieur de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport.
DJEPVA Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative.
DS Nintendo DS.
DUT Diplôme Universitaire de Technologie.

E

EEDF Éclaireurs et Éclaireuses de France.
EEUDF Éclaireurs et Éclaireuses Unionistes de France.
EHPAD Établissement d'Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes.
EJE Éducatrice Jeunes Enfants.
ÉPIDE Établissement public d'insertion de la Défense.
EPM Établissement Pénitentiaire pour Mineurs.
ETP éducation thérapeutique du patient.
EXPERICE Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation.

F

FCSF Fédération des Centres Sociaux et socioculturels de France.
FEJ Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse.
FFC Mouvement des Francs et Franches Camarades.
FICE Fédération internationale des communautés d'enfants.
FLL Fédération Léo Lagrange.
FM2J Centre national de Formation aux Métiers du Jeu et du Jouet.
FNATA Fédération Nationale des Animateurs de Terrains d'Aventure.
FOEVEN Fédération des Aroéven.
FRANCAS Fédération nationale laïque de structures et d'activités éducatives, sociales et culturelles.

G

GRS Groupe de recherche sur la socialisation.

H

HPE Hygiène par l'exemple.

I

ICEM Institut Coopératif de l'École Moderne.
INA Institut National de l'Audiovisuel.
INJEP Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire.

J

JDA Journal de l'Animation.
JPA Jeunesse au Plein Air.

L

LDE Ligue de l'enseignement.
LOPI Learning by Observation and Pitching In.

M

MÉN ministère de l'Éducation nationale.
MJC Maison des Jeunes et de la Culture.
MVJS ministère de la Ville de la Jeunesse et des Sports.

O

OVLEJ Observatoire des Vacances et des Loisirs des Enfants et des Jeunes.

P

PDLD pédagogies de la décisions.
PEDT Projet Éducatif de Territoire.
PEGI Pan European Game Information.
PEL Projet Éducatif Local.
PEP Pupilles de l'enseignement public.
PGCD plus grand commun diviseur.
PRE Programme Réussite Éducative.
PSAADRAFRA Préparation Sensibilisation Aménagement Accueil Déroulement Rythme Animation Fin Rangement Analyse.

R

RAT rational action theory.
RATP Régie autonome des transports parisiens.

S

SMIC salaire minimum de croissance.
SP Secours Populaire.
SSR Soins de Suite et de Rééducation.
SV Séjour de Vacances.

T

TAP Temps d'Activité Périscolaire.

U

UFCV Union Française des Centres de Vacances et de loisirs.
UNESCO Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

V

VASCO Vacances et Accompagnement à la Scolarité.

Y

YMCA Young Men's Christian Association.

Z

ZEP Zone d'Éducation Prioritaire.

Liste des tableaux

2.1 Variations de la structuration des formes ludiques 81
4.1 Variations des ressources allouées 142
6.1 Variations de la formalisation de la séquence du goûter 204
9.1 « Reproches » des enfants recueillis par Bonnafont (1992) 334

Table des figures

1.1 Montage de deux pages de carnet de bord (Roseraie et Gardenia) 41

3.1 Représentation des lignes d'action des personnes coprésentes dans une situation 94
3.2 Transformation d'un rassemblement multifocalisé en un engagement unique 94
3.3 Rassemblement multifocalisé et engagements continus 106
3.4 Engagement rejoint et redirigé par une animatrice 112

4.1 Situation où le nombre d'engagements enfantins est supérieur au nombre d'animatrices 144
4.2 Situation où le nombre d'engagements enfantins est égal au nombre d'animatrices 144

6.1 Reproduction du schéma *circumplex* de Montandon (2005, p. 240) 205

7.1 Engagement conjoint suivi par une animatrice 255

8.1 Situation où le nombre d'engagements enfantins est inférieur au nombre d'animatrices 267

9.1 Représentation de la collectivisation des séquences d'une journée 310
9.2 Représentation de l'individualisation des séquences d'une journée 311
9.3 Variations de la formalisation du contexte des formes animatives 316
9.4 Schéma *circumplex* de la double formalisation des formes animatives 317

10.1 Image tirée de la campagne « *100 %#COLO* » lancée en 2017 341
10.2 Représentation de la configuration des séquences de Lantana 372
10.3 Représentation de la configuration des séquences du « modèle colonial » . 373

Annexe A

Le corpus des données

Face à la quantité des données collectées, il n'était pas envisageable ni fonctionnel de réaliser une publication de milliers de pages supplémentaires en annexe. En accord avec les nouvelles et futures politiques de recherche, le corpus analysé a été déposé sur une plateforme protégée et pérenne, disposant de financements européens. S'il est mis à disposition, l'accès aux données reste soumis à mon autorisation pour en assurer la protection.

A.1 Traitement opéré

Suite au traitement des données par comparaison continue – à la fois au sein d'un terrain et entre les terrains –, les milliers de situations ont été catégorisées par des mots-clés, en général, explicites. Même s'il reste des possibilités de recoupements et de hiérarchisation, l'ensemble des mots-clés représente une centaine de termes. Par exemple, l'entrée « méthodo- » rattache toutes les catégories qui ont une dimension méthodologique.

Dans un deuxième temps, à l'aide d'un script informatique, un tableau contenant l'ensemble des situations – en dehors de mes commentaires personnels – et leurs caractéristiques principales (lieu, jour, heure, catégories) a été construit pour procéder à l'induction analytique. À partir des situations rattachées à une catégorie, j'ai procédé à la recherche de cas négatifs ou de cas limites. Qui plus est, il était possible de filtrer les situations liées à une (ou plusieurs) catégorie en fonction des sites d'enquête, de la journée, de l'heure.

Pour reprendre le terme consacré, ce jeu de données est compilé dans un tableur et mis à disposition soit pour rechercher des situations antérieures ou postérieures à celles exposées dans le corps de la thèse, soit pour lire celles qui ont été seulement citées en complément, soit pour conduire d'autres analyses ou d'autres recoupements.

A.2 Rappels

À titre de rappel, les données sont anonymisées selon les critères présentés dans les cadres de l'enquête (voir section 1.2.3 page 48). À la différence des fichiers numériques, les données collationnées dans le tableau ne sont pas formatées de la même façon mais les prénoms des animatrices ou des enfants – et des autres personnels – sont indiqués par des balises `anim`, `mineur` et `autre`. Les expressions encadrées par la balise `parole` réfèrent à des propos

verbatim tandis que la balise `jds` est utilisée pour repérer des noms de marques, de jeux ou, plus largement, des références culturelles.

A.3 Fichiers disponibles

En plus du fichier principal, deux autres fichiers sont déposés. Le premier, d'environ 1 300 pages, est l'édition des retranscriptions des notes de terrain et de mes commentaires personnels, qui sont réunies par l'ordre chronologique indiqué dans le premier chapitre (voir section 1.1.2 page 26). Le second est une extraction de l'ensemble de mes commentaires personnels, soit lié à une situation (cadre noir), soit établissant une comparaison entre des situations d'un même site (cadre vert), soit des analyses croisant deux ou plusieurs terrains (cadre rouge). Lors de l'analyse du corpus, il fût utile d'embrasser, en une lecture, des réflexions étalées sur plusieurs mois, extraites temporairement de leurs contextes (Emerson, Fretz et L. L. Shaw 2010 ; Sanjek 1990).

Annexe B

Documents divers

Après la reproduction de la lettre type contractualisant des engagements pour mener les sessions d'observation, les sections suivantes présentent les « retours » évoqués à la fin de la lettre et présentés dans le premier chapitre (voir section 1.2.3 page 51). Évidemment, ils sont anonymisés de la même façon (voir section 1.2.3 page 48) et ils étaient, essentiellement, utilisés comme un support à la discussion. Forcément partiels, ils peuvent avoir un intérêt pour mesurer le chemin parcouru depuis et retracer les premières analyses.

B.1 Des principes contractualisés

À quelques exceptions près exigeant une convention de stage, des « principes de collaboration » ont été établis avec les responsables des organismes ainsi que les directrices ou les directeurs des équipes d'animation. La lettre type est reproduite et précisément, au besoin, des éléments déontologiques.

Dans le cadre de la recherche doctorale en sciences de l'éducation, sous la direction du Pr. Gilles Brougère, et intitulée : « Le jeu et l'animation – Analyse de l'activité conjointe des animateurs et des enfants durant leur loisir », je réaliserai, en accord avec […] et la direction du séjour, […], une session d'observations durant le séjour organisé à […] de telle date à telle date.

Méthodologiquement, je m'inscris dans une enquête de terrain de type ethnographique qui se fonde sur quatre éléments : empirique (données de première main), basée sur l'observation directe, *in vivo* et *in situ* avec une ouverture à ce qui « émerge du terrain » dans le sens où il n'y a ni codifications ni hypothèses précises à vérifier. De ce fait, en tant qu'observateur participant, je suivrai le déroulement du séjour en suivant, autant que faire se peut, les directives et les demandes de l'équipe responsable.

Par ailleurs, dans la mesure où je m'intéresse fortement aux points de vue des enfants (ou des jeunes) concernant leurs façons de vivre ce temps de loisir dans un ACM, cela nécessite certains ajustements. Comme le font remarquer Danic, Delalande et Rayou (2006), l'enquêteur ne peut cacher son statut d'adulte et toutes les représentations que peuvent en avoir les enfants et les jeunes. Ainsi, une part de mon travail sera de construire une posture de « moindre adulte » afin de ne pas être étiqueté comme « animateur » disposant d'un pouvoir quelconque. Bien entendu, il s'agira aussi d'éviter, dans un même temps, de se retrouver en porte-à-faux avec les adultes responsables et, pour ce faire, je partagerai la moindre information qui impliquerait leur sécurité.

De plus, dans une dimension éthique, si mon travail consiste à observer des activités situées dans l'ici et maintenant, afin de tenter d'en appréhender les singularités et les régularités, je n'ai

pas à porter un jugement qualitatif sur les actions conduites. Je ne cherche ni à déterminer les « bonnes » ni les « mauvaises » pratiques mais plutôt à comprendre comment les acteurs – adultes et enfants ou jeunes – agissent en situation en tentant de percevoir leurs perspectives.

En deuxième lieu, même si c'est devenu une règle usuelle, je garantis la protection des données recueillies ainsi que leur anonymisation dans les publications ultérieures. Si les patronymes des personnes et des lieux seront modifiés, je ne pourrai pas toujours modifier les caractéristiques d'une structure (dimensions, géographie…) si tant est qu'elles alimentent les analyses sinon, elles seront volontairement occultées.

Enfin, et en troisième lieu, je m'engage à fournir un « retour » quant à mes observations et aux analyses que je pourrai produire à partir de mes notes. Ce « retour » prendra une forme convenue avec vous. Il s'agit ainsi de réaliser un « contre-don » aux personnes sans qui je n'aurais pas pu réaliser cette recherche.

À la suite, le document est signé par l'ensemble des parties dont le directeur de thèse.

B.2 Jouer dans un CLAÉ

Introduction

Après plusieurs séances d'observation dans « votre » structure, entrecoupées d'observations dans d'autres ACCEM, il s'agissait de réaliser un premier retour. Suite à notre rencontre, voici une trace écrite tant de ma présence que de nos discussions mais aussi de mes avancées qui ne l'auraient pas été sans votre accueil.

Je m'intéresse tout particulièrement aux *situations* – en suivant le « situationnisme méthodologique » de JOSEPH (2002) – où se rencontrent enfants et animateur·trices autour d'un jeu. Fondamentalement, il ne s'agit pas de savoir quelles seraient les « bonnes » ou les « mauvaises » pratiques ; positionnement revenant aux professionnel·le·s agissant. Plus la recherche avance et plus je me rends compte de la complexité d'agir d'un animateur côtoyant des enfants.

Plus simplement, il s'agit de proposer des entrées qui permettent de démêler, un temps soit peu, les complexités de la relation animative. En l'état, les situations citées sont retenues pour leur capacité à mettre en évidence ce qui apparaît de manière récurrente dans d'autres et, quelles que soient les personnes qui auraient été engagées dans celles-ci, elles auraient certainement rencontré quelques difficultés. Parfois, la situation (et son inscription dans un lieu, un moment) nous contraint et, bien souvent, on fait ce qu'on peut !

La première section est consacrée à une nécessaire présentation de la recherche doctorale concernant ce qu'on appelle souvent un « ancrage théorique » impliquant une approche méthodologique particulière qui n'est pas sans incidence sur le matériau collecté. Brièvement, il m'était important de préciser la démarche *inductive* – et non *hypothético-déductive* – choisie. Les deux sections suivantes portent une analyse à deux niveaux différents : un focalisé sur l'activité ludique (le jouer) quand l'autre prend un peu de distances et s'intéresse à la situation (plus ou moins) jouable où prennent place les jeux enfantins (mais pas que).

Ainsi, cet écrit présente quelques notions qui semblent – pour l'instant – permettre d'analyser assez justement ce qu'il se passe dans un ACCEM en traquant les diverses formes ludiques qui s'y déploient. Enfin, toutes références utiles sont patiemment consignées à la fin du document et sont disponibles sur simple demande.

B.2.1 Une illustration québécoise

[Voir la situation déjà citée dans le chapitre 3 (voir chapitre 3 page 87)]

Sous bien des aspects, cette situation – ou « scène ethnographique » (VÁSQUEZ-BRONFMAN et MARTÍNEZ NAVARRETE 1996) – rassemble bien des éléments qui intéressent ma recherche. En résumé, « jeux n'est pas jouer » (BESSE-PATIN 2012a) ou, autrement dit, « a play of a game has players, a gaming encounters has participants » (E. GOFFMAN 1961b, p. 33) et, dans cette situation, les participants forcés ne furent pas les joueurs espérés du jeu. Pour autant, l'esprit du camp sera la justification du recadrage, d'abord humoristique avant la menace devant leur immobilité, opérée par l'animatrice. L'activité initiée par ces trois copains en parallèle de l'activité légitime provoquée par l'animatrice dérangeait ce qu'elle pensait être de ou une animation qui, implicitement, doit réunir tous les enfants présents ; ce qu'elle me confirmera par la suite, contente d'avoir réussi à « faire jouer tout le monde » alors que ça ne semblait pas bien engagé.

Il s'agit pas ici de juger la valeur de ce principe collectif[1] mais de montrer un exemple du type d'analyses que je peux appliquer à une scène à la fois ordinaire mais qui recèle un accroc qui permet de mettre en lumière un principe d'organisation qui a été transgressé. Si ce sont souvent les enfants qui se retrouvent en défaut, les animateurs s'y mettent aussi parfois. Lors de ma première recherche, un jeune stagiaire avait cherché à imposer un seul ballon pour tous les joueurs de foot durant un temps libre et malgré les nombreuses histoires entre les petits, les moyens et les grands qui ne voulaient pas y jouer de la même façon, il campa sur sa décision et une autre animatrice tenta d'y mettre de l'ordre en créant un terrain, des équipes, etc. Alors qu'il y a des dizaines de ballons disponibles, cet animateur créa involontairement une situation conflictuelle parce que les enfants ne voulaient pas jouer de la même façon ni avec les enfants présents.

B.2.2 À la recherche des formes du jeu

Inscrit dans un doctorat où je suis à la recherche des formalisations du jeu dans les ACCEM, j'ai pris le parti, et le pari, d'une « enquête de terrain » (CEFAÏ 2003) dans une démarche, voire un engagement, ethnographique (CEFAÏ 2010b). Pour résumer en quelques mots, armé d'un carnet et d'un stylo, j'observe directement et prend notes de la scène ludique en cherchant une « description dense » (GEERTZ 1998), son lot de détails sur l'ambiance, les corps, les intonations, les faces en présence, les objets tenus en plus du lieu, du temps, des mots exprimés. Ainsi, je recueille des données de première main, *in situ* et *in vivo*, au quotidien d'institutions qui accueillent des enfants afin de tenter de *comprendre* ce qui se vit. Autant que faire se peut, l'observation est prolongée afin de saisir les habitudes, les routines, les stratégies ; les similarités traversant les situations capturées *hic et nunc*.

Avec la spécificité d'une recherche auprès d'enfants (DANIC, DELALANDE et RAYOU 2006 ; FINE et SANDSTROM 1988) en relations avec d'autres adultes, j'ai fait le choix de n'être qu'un « simple » observateur, dans une participation volontairement limitée. Il s'agissait de construire une posture de « moindre adulte » (BROUGÈRE 2006b) et d'éviter d'être considéré comme détenteur d'une autorité ou un « espion » à la solde de ceux qui peuvent punir. Position délicate à construire et fragile à maintenir tant du côté des adultes responsables que des enfants considérant leurs actes comme répréhensibles.

1. Et bien d'autres interprétations pourraient être tirées de cette situation.

En suivant les travaux de Brougère (2005b), on peut considérer le jeu comme une forme sociale spécifique présentant un certain nombre de « critères » qui seront plus ou moins présents selon les situations. Il s'agit moins de s'intéresser à un contenu (matériel, règles, objets, actions…) qu'au rapport à ce même contenu des potentiels joueurs. Avec un balai, il est assez difficile de savoir, au premier coup d'œil, si un enfant balaie « pour de vrai » ou « pour de faux ». Le jeu, ou la forme ludique d'une activité, relève d'un cadre d'expérience secondaire (E. Goffman 1991), comme la *modalisation* d'une activité à un degré second. Encore faut-il que le potentiel joueur définisse la situation ainsi, c'est-à-dire la formalise autrement en lui conférant une signification supplémentaire. Ainsi, il n'y pas d'objets qui ne puissent pas être jouets ni de situations qui ne soient jouables tant que le(s) joueur(s) le décident (J. Henriot 1989, p. 108).

Autrement dit, « jeux n'est pas jouer » (Besse-Patin 2012a), la « rencontre ludique » regroupant des participants n'est pas, encore, la « partie » engageant des joueurs (E. Goffman 1961b, p. 33) qui implique ce qu'on appelle communément d'*entrer dans le jeu*. Ce sont les conditions situationnelles de cette dernière qui interrogent nos travaux. Comme je l'ai décrit, la rencontre entre le jeu des enfants et les « *activités* » des animateurs ne va pas toujours de soi face à la « forme (ludique) animative » (Besse-Patin 2014). En d'autres termes, il arrive qu'au moins deux définitions de la situation provoquent des « erreurs de cadrage » (E. Goffman 1991, p. 352-358) – dont les jeux de bagarre sont un cas typique – qui peuvent rentrer en conflit. Si les accueils collectifs de mineurs sont mon principal objet d'investigation, il m'intéressait d'explorer le cas du périscolaire afin d'observer plus spécifiquement les possibles reconfigurations de formes ludiques côtoyant une forme animative alors qu'elle est elle-même enchâssée dans le cadre (d'expérience) scolaire.

Dans une même approche « formale », ce cadre est historiquement marqué par une forme singulière qu'est la « forme scolaire de socialisation » dont G. Vincent (1980) a pu montrer la prédominance dans les sociétés occidentales depuis sa construction à partir du XVII^e^ siècle. Plus largement, on peut considérer l'éducation comme une autre forme sociale spécifique qui s'ancre historiquement et socialement dont on peut suivre les variétés et les variations au grès des contenus – plus ou moins académiques ou diffus – et des contextes plus ou moins institués où elle prend place (Maulini et Montandon 2005b). Or sa rencontre avec la *forme ludique* n'est pas une mince affaire comme en témoigne Brougère (1995, 2005b). Pour le cas de l'école maternelle, la récréation, l'espace dédié où des jeux sont accessibles selon des règles particulières, ceux proposés et dirigés par l'enseignante, ceux réalisés par les élèves dans un recoin ou aux toilettes sont autant de reconfigurations liées à des « enchevêtrements de cadres » entre « formes ludiques » et « formes éducatives » (Brougère 2010). Ainsi, le jeu se verra retransformer en une multiplicité de formes ludiques plus ou moins teintées, imprégnées des critères d'une forme éducative passant de l'exercice rendu ludique, au jeu pédagogique jusqu'au « *jeu libre* » de la cour…

B.2.3 Au niveau du jouer

Mais de quel jeu parle-t-on pourrait être une de nos premières questions. Suite aux travaux de J. Henriot (1989) suivi par Brougère (1995, 2005b), on différencie plusieurs sens au mot « jeu » que la langue anglaise permet de préciser. Il existe le *game* comme structure ludique, un ensemble de conventions particulières qui organisent l'activité, c'est-à-dire des règles spécifiques (comme le jeu d'échecs) ainsi que le *play* étant l'attitude ludique, le fait

de jouer à un jeu (*game*). On pourrait aussi rajouter le matériel ludique, tous ces objets que l'on considère habituellement comme « jouets » réservés principalement aux enfants constituant une culture ludique enfantine se transmettant généralement par la fratrie et les copains (BROUGÈRE 2002b ; SIROTA 2006a).

En ce sens, mon entrée principale repose sur cette distinction entre trois « jeu » : les jouets, les jeux, le jouer. Par ailleurs, J. HENRIOT (1989, p. 108) y rajoute une relation fondamentale : « Pas de jeu sans jouer, pas de jouer sans joueur ». Autrement dit, et comme l'évoque BROUGÈRE (2005b), la *décision* est un critère important. Seul le futur joueur peut décider de jouer et on peut difficilement l'y forcer. Pour l'illustrer dans le cas des jeux « animés », il arrive souvent qu'après une première partie ou les premières minutes, on observe des enfants « *pas franchement motivés* » mais qu'au fur et à mesure, on dira qu'ils se sont « *pris au jeu* ». En fait, ils se sont décidés à jouer mais l'entrée dans l'illusion du jeu n'est pas automatique. On peut aussi le voir avec la « *partie pour du beurre* » lorsqu'un groupe de participants (presque joueurs) découvrent un jeu de société pour la première fois.

Si je devais reformuler encore une fois mon objet de recherche, ce serait de comprendre les conditions (propriétés situationnelles) qui facilitent le *jouer* (considérant forcément les jeux et les jouets), les personnes présentes (adultes, enfants) et leurs rôles et notamment en se focalisant sur la frontière entre le monde réel et son double ludique que J. HENRIOT (1969) qualifie de « surréel ». Parce que le jeu n'est pas fictif ou irréel, il est bel et bien situé dans la réalité : j'aurai beau jouer à voler comme Superman, la gravité n'en a que faire (si je reprends l'exemple de BROUGÈRE (2005b)). Je peux simplement donner un autre sens à ce que je fais et courir le point en avant, les cheveux au vent, peut s'apparenter à voler si je le décide (même si cela peut paraître futile et donc ridicule). Plus subtilement, J. HENRIOT (1989) évoque l'ambiguïté que cela crée : un enfant que l'on voit balayer… Joue-t-il à balayer ou balaie-t-il vraiment ? La réponse n'est pas évidente à défaut d'indices…

En bref, ce sont ces indices et ces conditions du *jouer* qui m'intéressent et notamment dans le cadre particulier d'un accueil périscolaire. Suite à mes passages, je pense avoir saisi au moins deux éléments importants qui autorisent le jeu à prendre place. Avant de s'y atteler, on commencera par voir comment le jeu prend des formes variées.

Des possibilités : des usages et des jeux

Pour commencer « simplement », on partira d'un petit jeu-objet et comment celui-ci peut « contenir » des pratiques ludiques variées. Ou, en d'autres termes, comment on peut jouer de biens des façons avec un même jouet. En premier lieu, les *Kapla* ont retenu mon attention parce qu'il s'agit d'un objet relativement « nu », sans autre artifice qu'une planchette découpée et vernie. Sortis le midi et le soir, ils sont installés dans une caisse posée sur un carré de moquette verte dans un coin de la cour, sorte de « territoire réservé » (E. GOFFMAN 1968, p. 294) à ces jeux et donc, leurs joueurs.

> 12h10. Dehors, dans le coin jonché de *Kapla* sur la moquette verte, trois garçons utilisent les voitures et les font rouler dessus : « *C'est moi qui a touché le mur en premier* ». Il s'agit d'une sorte une sorte de course pour atteindre et se fracasser contre le mur. […]
> 12h20. Sur le tapis des *Kapla*, des catapultes sont réalisées – par un assemblage de trois *Kapla* en quinconces, orthogonalement – et des garçons tapent dessus avec leurs pieds. Ils s'envolent et ça les fait rire. Juste à côté, les voitures roulent toujours… mais sans poursuites, pour l'instant.

En plus des constructions habituelles, on peut assister à d'autres combinaisons avec d'autres jouets mais aussi d'autres jeux qui ressemblent moins à de la « construction »… Elle n'est pas rapportée ici mais ils donnèrent lieux à une bataille rangée très réglementée assez intéressante. Même si un jouet est « orienté », cela n'empêche pas les joueurs d'en user autrement. En second objet, je prendrai l'exemple des voitures en plastique qui sont installées non loin des *Kapla* et du tapis. En plus d'usages diversifiés, il est intéressant de voir le regard porté sur les pratiques ludiques et comment tous les adultes n'ont pas une tolérance similaire aux actions entreprises par les joueurs.

16h17. Dehors, un groupe de garçons fait rouler des petites voitures et les font sauter sur une bosse de goudron à cause d'une racine d'un des arbres de la cour. […]
16h45. Dans la cour, beaucoup moins d'enfants et à vue de nez, une bonne soixantaine. Les voitures en plastique font toujours de très longues distances et survolent les obstacles avec quelques acrobaties. Vincenzo dit à ses copains : « *On joue à la faire sauter de là [désignant des escaliers] ou à la faire sauter de là [montrant la grosse bosse de bitume provoquée par une racine]?* » Les cascades reprennent de plus belle.
16h58. Dehors, les voitures valdinguent toujours. « *On joue dans la boue? – C'est dégueulasse… – Ouais!* » et ils vont sur le terre-plein faire faire quelques cascades supplémentaires. Accidents et sur-accidents, ils cherchent à la fois à faire des figures mais aussi à se percuter l'un l'autre. Après quelques cabrioles, Nico remet en état une voiture « *déjà fissurée* » il y a quelques semaines à cause d'un essieu qui s'est déchaussé. Suite au bricolage, il leur demande de « *faire attention* » avant de partir. […]
17h28. Dans la cour, Alexia répare la voiture – une nouvelle fois mais elle sait peut-être pas – et Vincenzo la refait décoller peu après. Elle leur demande : « *Vous connaissez les règles des voitures les garçons? – On les fait pas se cogner? – Oui, mais c'est le tapis vert en, en plus, vous les faites se cogner…* » Du coup, ils s'en retournent au « *bon endroit* » près de la moquette.
11h54. Sandrine passe devant les voitures en pleines cascades et leur demande : « *C'est la version tout terrain?* » et leur propose de récupérer du matériel à la biblio pour continuer à jouer. Ils sont dans le cercle de terre « *mureté* », à côté de l'arbre plein de racines. […]
12h49. Dehors, les cascades de voitures font toujours fureur à celui qui fera la plus impressionnante des acrobaties. […]
13h06. D'ailleurs, où sont les autres animateurs? « *Est-ce que c'est ici les voitures?* » crie Lucie aux cascadeurs alors qu'elle déambule avec Nico côte à côte. « *Non, alors vous allez les ranger* ». Les garçons exécutent à moitié et rejoignent simplement l'autre côté de la cour, à côté du tapis vert.

In fine, on pourrait aussi rajouter le fait que Sandrine ne connaissait pas cette « *règle* » des voitures « *sur le tapis* ». Que des règles s'ajoutent est habituel tant elles sont nombreuses et variables selon les situations. Ce qui me semble plus intéressant, du côté du jeu de ces petites voitures qui pourraient passer comme insignifiantes, étant qu'on ne porte pas le même jugement rendant il-licite le jeu en cours, qu'ils soient à côté du tapis, qu'ils fassent des cabrioles ou des « *bagarres* », ne sera pas perçu de la même façon. Autrement dit, il y a une frontière peu gardée entre le possible et son contraire qui se rencontrent dans une « zone franche » (E. Goffman 1968, p. 283) que pourrait être la cour de récréation. Il en résulte une marge d'engagements (E. Goffman 2013, p. 53) selon les adultes et leur propre culture ludique ; une certaine tolérance avec des pratiques qui pourrait être considérées comme déviantes.

Pour aller plus loin, il me semble que le cas des « *vraies règles* » est emblématique d'une

interprétation différente des usages ludiques d'un objet. Même s'il y a des nuances dans les manières de faire enfantines que ce soit à *Abalone*, *Mastermind*, *Uno*, le *Jungle speed*, il y aura bien souvent négociation et clarification des règles employées en cours de partie voire un suivi des règles officielles avant de dériver vers d'autres jeux avec le même matériel. La situation suivante en est une illustration.

> 18h11. Deux filles jouent à la *Course aux tortues* avec leurs règles, un peu différentes. Seulement deux pions, un chacun, qu'elles avancent selon le résultat de la bataille. Elle tire leur carte en même et selon la plus forte, elles avancent d'autant de cases. À côté, deux garçons jouent au *Jungle Speed* avec des règles un peu particulières qui arrangent plus particulièrement un des deux enfants. C'est lui qui donne la signification des cartes spéciales et, étrangement, il ne perd jamais. À un moment, son copain attrape le totem et comme il n'a pas de raisons particulières, il accepte bon gré mal gré de prendre les cartes qu'il lui tend.

Cela dit, dès lors qu'un animateur rentre en scène – sortant d'une certaine façon de sa réserve, en coulisse (E. GOFFMAN 1973b) –, les « *vraies règles* » du jeu emprunté deviennent un élément important du « bon » déroulement du jeu.

> 17h43. Finalement, FRED intervient dans la ludo après ses rangements. « *Attends, je vais t'expliquer les vraies règles du billard indien – Hein, les vraies ? Billard indien ? – Attends [dit-il à un autre], je vous montre comment on y joue normalement* ». « *Mais qu'est-ce que tu fais ? Je te montre les vraies règles… – Nous, c'est pas comme ça… – Oui, je sais mais après les pions valsent partout. Je fais comme aux billes et je suis bien plus précis* ». Alors qu'il insiste, il donne une nouvelle justification peu après : « *c'est pour vous montrer une manière différente* ».

Cette situation n'est pas qu'un exemple qui illustrerait ce propos car j'ai pu l'observer régulièrement, à différents moments, différents lieux et – surtout – concernant plusieurs types de jeux : ping-pong, volley ou dans les divers jeux de société. Plus particulièrement, il était assez remarquable de voir comment les « *vraies règles* » importaient aux animateurs. Ils avaient à cœur de faire respecter les règles édictées par la règle imprimée ou une sorte de digest d'une forme sportive avec des équipes, un terrain, une organisation du roulement, un score, etc. dans le cas des jeux extérieurs.

> 12h09. […] Au carrom toujours, les enfants préfèrent leurs règles à la proposition de l'animateur. À côté en train de regarder, NICO dit : « *normalement, sortie c'est -1 – Ah bon ?* » et il insiste : « *au carrom, sortie c'est -1* ». Et Selim râle en retour : « *Oh non, NICO, tu nous as fait tout recommencer.* » Finalement, ils ne font pas la règle après le départ de la table de l'animateur, l'un s'assure : « *On l'évite ?* » La partie se finit peu après, je comprends mieux la remarque de Selim.

On pourrait proposer plusieurs interprétations comme une volonté de faire découvrir – ou respecter ? – une autre façon que celle(s) jouée(s) habituellement mais c'est moins l'explication que la compréhension des effets sur la situation de l'entrée en scène d'un animateur. Comme le montre la précédente, l'intervention est plus ou moins directive et, en dernier recours, ce sont les joueurs qui décideront. Pour autant, que donnent à voir ces tentatives de limitation (spatiale ou temporelle) de certains jouets mais aussi des usages permis, prescrits voire proscrits de certains objets ? De même, par l'entremise des « *vraies règles* », que montrent-elles quant à la légitimité des possibilités de jouer ? À mon sens, eu égard au(x) jeu(x), l'animation tend à

le form(alis)er d'une certaine façon que je tente de préciser en suivant.

Animer, une formalisation des prises

Au-delà de la variation des possibilités qu'offrent des jeux entre eux (une maison de poupée *versus* un carton transformable en maison de poupée mais pas que), ce qui m'intéresse plus particulièrement est la mise en forme des jeux par les personnes présentes. En ce sens, on parle de *formalisation* et, plus précisément celle opérée par les animateurs. Suite à mes autres enquêtes, j'avais pu repérer une « forme ludique animative » (Besse-Patin 2014) qui est une certaine façon de mettre en forme le jeu, distinguable de celles des enfants. Le cas des « *vraies règles* » étaient un premier exemple des différences entre un « jeu enfantin » et un « jeu animé » mais pour aller plus loin dans le travail de formalisation réalisé, on peut s'intéresser à la « *journée jeux vidéo* », objets largement critiqués qui a rarement une place dans les ACCEM (comme les téléphones portables ou smartphones et leurs applications). Pour ces raisons, c'est d'autant plus un cas intéressant. À mon arrivée, je faisais part de ma surprise à un animateur et il me précisa qu'ils étaient acceptés « mais dans un cadre » et c'est celui-ci qui oriente et conditionne les prises possibles dans un sens proche que le « cadre d'expérience » de E. Goffman (1991).

Durant cette séance, on peut distinguer aisément plusieurs cours d'activité en parallèle passé le moment, important, de la collecte, de l'étiquetage, de la vérification des jeux apportés (PEGI) et de l'accord signé des parents : premiers signes d'une organisation presque bureaucratique pour faire entrer des objets « *sensibles* » si on les compare aux cartes à collection ou aux figurines. Dès que les consoles, essentiellement PSP et 3-DS sont rendues : les choses frivoles peuvent commencer ! Assez rapidement, on peut distinguer les petits groupes de copains et de copines agglutinés derrière un ou deux écrans pour assister aux « exploits » de leurs camarades ou de leurs duels via les possibilités de multijoueurs (courses, foot, etc.), prendre des photos de groupe [2]… Mais la différence qui m'intéresse est ce que fait l'animatrice pendant ce temps-là : tenir une liste d'inscriptions pour (s')assurer et garantir que chaque enfant pourra faire une course à *Mario kart* sur la Wii installée. C'est ici, dans une activité largement maîtrisée par les enfants présents, que le « cadre » que les animateurs cherchent à poser se révèle plus facilement. En dehors de cette formalisation, les pratiques enfantines prennent bien des formes, démultipliant les possibilités.

Par ailleurs, on pourrait aller plus loin dans cette comparaison en se demandant quels jeux sont systématiquement laissés à l'appréciation des enfants, lesquels sont plus facilement partagés ou d'autres nécessairement contrôlés. Marelles, poursuites, petites voitures, élastique, jeux de mains chantés, autant de pratiques ludiques auxquelles les animateurs ne portent guère attention. Volontairement ? Par contre, le « *caisse à caisse* » ou le ping-pong ont plus régulièrement retenu leur présence : est-ce une question de matériel mis à disposition ou ce sont des pratiques qui sont plus sujettes à histoires et conflits ? Dans le même sens, l'incontournable « foot », omniprésent et « omniprenant » a suivi une mise en forme : la « *ligue* » qui se déroulera que les vendredis.

> 12h01. Dans la cour, le caisse à caisse est toujours bien présent, comme le ping-pong sur deux tables, d'autres discutent, se poursuivent, font le cheval harnaché avec une corde à sauter. Le petit garçon d'hier joue toujours tout seul. Il s'agit de Manuel selon l'animatrice « *qui fait toujours ça* ».

2. Première remarque (légèrement) provocatrice : qui a dit que c'était un loisir individualiste ?

12h08. La « *ligue* » débarque sur le terrain et plein de garçons affluent. Les joueurs de caisse à caisse râlent suite à l'investissement de leur terrain de jeu. MARC les prévient : « *Vous le savez, c'est vendredi et c'est la ligue* ». Soit une compétition de foot qui prend officiellement place sur le terrain. « *Allez les gars, on fait des passes à tout le monde* » annonce-t-il tandis que les premiers courent après le ballon. Des équipes hétérogènes sont formées sur le moment par un capitaine plus ou moins désigné par l'animateur. [...]

En dehors de ce cadre, tout ballon touché au pied sera considéré comme une action réprimandée même s'il n'y avait pas l'intention de jouer au foot :

13h24. Interpellation. « *On a pas le droit de jouer au foot ici aujourd'hui...* » pose ALEXIA à un garçon qui venait de taper dans un ballon...en passant. Il ne m'avait pas l'air vraiment engagé dans une partie. [...]

De la même façon, les cartes *Pokémon* et les cartes de catch n'auront pas le même droit de citer au CLAÉ parce qu'inscrites « *dans une école* ».

13h52. SANDRINE et AUDREY discutent à propos du « *retour des cartes* » et ça ne dérange pas AUDREY tandis que SANDRINE semble dubitative. « *C'est du troc, ça crée des conflits normaux, c'est l'apprentissage de la vie...* » Mais, par contre, le type de cartes à son intérêt. « *Les cartes de catch, non, c'est nul et ça n'a pas sa place dans une école mais les cartes Pokémon...* »

Il serait un peu long de raconter la « *séance Pokémon* » à laquelle j'ai assisté où il y a eu un condensé de « *vraies règles* » (relativement très contraignantes et rarement jouées) et de mise en forme animative : table de deux joueurs, explications par table et attentes d'autorisations pour commencer à jouer des autres, relégation des demandes de prêts et d'échanges. Et les premiers « participants » n'auront jamais vraiment été « *dans le jeu* ». Vu le peu de temps imparti de la pause méridienne, une table et demie aura l'occasion d'entamer une partie et l'atelier sera rangé rapidement non sans avoir pris le temps de compter et ranger cartes, jetons, tapis...On peut se demander si ça ne fait pas beaucoup d'organisation pour que des enfants puissent simplement montrer leurs cartes en vantant les mérites de leurs collections ou réaliser quelques échanges âprement négociés.

Après ces explorations de la régulation des possibilités accessibles, on peut dépasser la comparaison entre un jeu enfantin et sa version animée en s'intéressant à la comparaison entre deux activités réalisées par un animateur. Là aussi, on peut observer des fluctuations dans les possibilités offertes aux enfants qui sont, en grande partie, dues à la préparation et l'organisation d'une « *activité* ». Je prendrai un exemple dont on avait discuté : les « *robots* ».

16h50. Autre scène intéressante entre un animateur qui passe voir des enfants, de groupes en groupes. « *Tu veux faire un robot ? – Non... – Mais viens voir au moins...* » La jeune fille part malgré le ton suppliant. Un autre demande « *à quoi ça ressemble* » puis il lui montre quelques exemples...mais, vu sa moue, il n'a pas l'air motivé. AXEL propose à JULIEN de lui « *faire de la pub dans la cour* ». Il est dans la salle du « *labo* » où la fabrication de robots continuent, et ce même « *atelier* » avait eu lieu à midi.
16h55. De retour dans le « *labo* », je suis les tentatives de JULIEN. « *Wow l'ambiance ici ! C'est bon y a pas trop de monde ?* » lance un garçon sur un ton ironique. L'animateur propose à un autre garçon de passage de « *faire le grand, le plus difficile* » et son collègue : « *Moi, j'ai mis 40 minutes à le faire cet après-midi* » renchérit AXEL, l'autre animateur-rabatteur qui l'accompagne. [...]

17h20. Retour au « *labo* ». Cinq filles confectionnent des robots avec découpages et collages. Plusieurs appels au talkie-walkie. Une fille répond et JULIEN lui demande de « *ne plus y toucher* ». […]

Aisément, on peut comparer cette situation dans le « *préfa* » à une autre où se construisent aussi des robots mais dans l'atelier d'arts plastique (13h01). Entre les deux modèles, les quelques actions à suivre pour le réaliser, le coloriage face à pléthore de matériaux et de combinaisons mais aussi d'assemblages et de décorations plus ou moins colorés ; les deux salles et donc les deux ateliers n'offrent pas les mêmes possibilités. Dans le même sens, que dire d'une ludothèque avec plusieurs dizaines de jeux ou l'habituel armoire sous clé disposant de quelques jeux, plutôt en mauvais état sans compter sur les pièces manquantes ? Typiquement, ces deux situations ne donnent pas accès de la même façon aux jouets et l'animateur qui prendra place dans chacune des situations n'aura pas la même position à tenir même si celui-ci peut être un « filtre » entre les enfants et certains matériaux ou certains outils.

Autrement dit, un même jeu avec ou sans animateur ne proposera pas le même « cadre de participation » (CEFAÏ et GARDELLA 2012, p. 247) qui définit tant les « participants ratifiés » que les engagements autorisés. Dans le cas des activités animées, ce sont les animateurs qui définissent le « statut de participation » (E. GOFFMAN 1991, p. 223) des enfants pendant le temps de la rencontre. Comme on vient de le voir, cette dernière est dépendante – mais pas totalement déterminée – par la forme de la situation. Cette dernière est dépendante de ses propriétés (situationnelles) qu'on explore maintenant.

B.2.4 Au niveau des situations

À partir de ces premières observations au niveau des activités – ayant plus ou moins une forme ludique – réalisés par les protagonistes, on peut s'intéresser au contexte qui les accueille tant dans sa forme, sa temporalité, sa spatialité, ses règles pratiques, ses frontières, etc. Pour résumer, avec une notion souvent évoquée dans l'animation : son *cadre*. Pour autant, il s'agira bien de réaliser cette analyse au regard du jeu, c'est-à-dire de la capacité de certaines situations à permettre une activité à la forme ludique ou la « modalisation » ludique d'une activité (E. GOFFMAN 1991, p. 49).

Jouer c'est attraper une « prise ludique », c'est-à-dire une capacité souvent apparentés à des objets appelés « jouets ». On vient de voir comment certaines situations offrent plus ou moins de « prises » (JOSEPH 1997) et celles-ci sont plus ou moins inscrites dans la culture ludique enfantine (BROUGÈRE 2002b). Après s'être focalisé sur le jeu et comment le jouer se déroulait, il s'agit de voir comment celui-ci peut s'installer et prendre place dans une situation où il y aurait une multitude de prises et donc d'engagements possibles. Autrement dit, il s'agit de mieux comprendre comment une situation est – plus ou moins – *jouable*. Pour reprendre les termes de J. HENRIOT (1989, p. 216-217), la « jouabilité » est « ce qui, sur le plan purement structural, fait d'une situation un jeu potentiel ».

Ainsi, en résumé, il s'agit de s'intéresser à l'*accessibilité* qui autorisent, ou non, la saisie de ces prises, qui organisent (socialement) les conditions et les usages des objets qui pourront être joués, devenir jouets.

De l'accessibilité des lieux et des objets

Si l'usage du terme est proposé par E. GOFFMAN (2013), c'est JOSEPH (1999b, 2004) qui en développe l'étude à partir, notamment, du métro parisien qui fût pensé pour un homme blanc d'une trentaine d'années occultant bien des dimensions sociales des usages liées à l'âge (enfants, personnes âgées), culturelles et ethniques ou en terme de mobilité ce qui pouvait créer des situations handicapantes pour les personnes en fauteuil, les aveugles, etc. Il définit le terme de la façon suivante : « un espace accessible est un espace physique et sensible doté d'une forme plus ou moins affichée et d'un "droit d'usage" également plus ou moins manifeste. » (JOSEPH 1999b, p. 12). Dans notre cas, il s'agit de comprendre comment les jeux et les jouets sont diversement accessibles durant les temps périscolaires (et une comparaison avec le temps scolaire de la récréation pourrait être aussi intéressante) mais cela peut aussi concerner les lieux sachant que les deux peuvent se combiner.

Le premier cas emblématique est la cour de récréation qui change plusieurs fois de « visage » en quelques heures. Dès la sortie des classes, les premiers enfants s'élancent et des (jeux de) poursuites ou des discussions commencent à prendre place. Il ne faut guère plus de quelques minutes pour que les enfants s'engagent dans une activité. Assez souvent, un petit groupe attend non loin du préfabriqué où est entreposé le matériel que disposera un animateur sous le préau… Autrement dit, comment des prises sont rendues accessibles.

> 11h41. Du matériel est sorti : ballons, cordes. Un ballon de foot qui rejoint l'attroupement sur le terrain de hand-basket-foot. Une animatrice est là pour poser quelque chose que je ne vois pas. Ça commence qu'à son départ. Un animateur arrive pour jouer avec eux, tout sourire. Au centre de la cour, deux animatrices discutent tout en observant leurs abords qui fourmillent. […]
> 11h47. AUDREY demande à sa collègue : « *On y va ?* » Sa voisine acquiesce et dit : « *Allez… on range le ballon et on va en activité !* » à un groupe d'enfants avant de claironner : « *On va en activité !* » et elle appelle les enfants encore jouant, absorbés. Le matériel est rangé dans les caisses sous le préau et les enfants se répartissent sur des espaces particuliers dans la cour et attendent.
> 11h50. Les enfants restés au « *temps libre* » courent vers le matériel rangé un peu avant tandis que les autres suivent un animateur. Un ping-pong se lance avec neuf garçons et un animateur non loin qui observe. Deux garçons jouent avec la corde à sauter dans un coin, des filles discutent, d'autres jettent des feuilles en l'air. […]

En l'espace de quelques minutes, la matériel devient inaccessible – rendant possible la répartition des enfants ? – et redevient accessible à celles et ceux qui restent en « *temps libre* ». Enfin, juste avant l'entrée en classe, quelques minutes avant la première sonnerie, quand les salles sont rangées et quittées, que tous les enfants sont réunis dans la cour dénudée du matériel présent auparavant : il reste quelques possibilités de jeux : poursuites, chantés… mais aussi les marelles dessinées au sol ou les feuilles mortes en automne avant qu'elles ne soient ramassées par le personnel technique.

> 13h31. Une ronde est créée dans la cour avec AUDREY, LUCIE et ALEXIA avec une dizaine d'enfants… et se retrouvent autour de l'escargot, la marelle peinte au sol. Un enfant est au centre et compte dans sa tête et quand on lui dit de s'arrêter, il désigne un enfant au hasard, en tournant sur lui-même les yeux fermés, le bras tendu. Le choisi doit commencer, entreprendre le parcours à cloche-pied jusqu'au chiffre annoncé.
> 13h35. Première sonnerie, tous les enfants sont dans la cour. Une fille me le confirme : les « *salles sont fermées et rangées* ». Idem pour le matériel extérieur qui est rangé dans la salle du préfabriqué,

ou le « *labo* » et ce sera un animateur ou une animatrice qui « *le sortira ce soir* ».

Autre lieu, à l'intérieur de la « *ludo* », les jeux sont rangés dans une armoire ouverte, certes, mais l'emprunt d'un jeu passe par l'approbation d'un animateur de même que leur rangement. Il en sera différemment pour les jeux d'ores et déjà installés comme la dînette mais ce n'est pas identique pour un accessoire supplémentaire : l'argent, faux billets imprimés, qui ne sont pas sortables à chaque fois.

11h47. Du côté de la ludothèque, un groupe de trois copines joue à la dînette ou au restaurant après avoir installé le lieu. « *Tom, on peut avoir notre argent ? – Je veux de l'argent…* » rajoute une fille mais Tom est réticent. Il refuse parce que « *ça sème la pagaille à chaque fois et ça finit toujours de la même façon…* » Les jeunes filles repartent en râlant vers le coin dînette. L'animateur reste posté à côté de l'armoire où sont rangés les jeux.

Dans un sens proche, il y a d'autres jeux à l'accès restreint comme les ordinateurs qui ont une plage horaire bien limitée et, *a fortiori*, les enfants peuvent choisir d'autres jeux à partir de 17h30. Pour aller plus loin, il serait intéressant de comprendre pour quelles raisons certains jeux sont plus facilement accessibles que d'autres dont les cartes à collectionner donne une première piste.

Si on peut comparer un même espace selon plusieurs moments, on peut aussi comparer les espaces entre eux dans leur *accessibilité* et donc, leur *jouabilité* selon les « prises » dont ils disposent. Qu'en est-il du gymnase ou de la salle d'activités plastiques ? De même pour le jardin ou la « *cour du bas* » qui suppose un œil vigilant des adultes présents au self. Assez aisément, on peut déterminer quelles sont les places plus ou moins accessibles dont la restriction peut se comprendre par leur éloignement ou le matériel dont ils disposent. Autrement dit, on peut dessiner une frontière des objets saisissables et des espaces accessibles, ce qui pourrait être les marges de manœuvre accordés aux enfants et donc ce qu'on peut communément nommer « autonomie ».

D'une manière plus large, il s'agit aussi de penser les articulations entre les espaces et les moments et notamment les espaces de transitions comme les couloirs. Habituellement, un enfant inscrit dans un atelier ou une activité y restera pour le temps périscolaire alors qu'ici, les enfants peuvent déambuler entre les salles et notamment avec le système de self. Ce « *décloisonnement* », souplesse de fonctionnement volontairement recherchée, permet d'augmenter l'accessibilité des prises en démultipliant les possibilités d'engagements. Si on va plus loin, quantitativement, on pourrait mesurer l'accessibilité des objets, d'une salle, entre elle, d'un accueil en général voire comparer plusieurs structures de loisirs. *A minima*, on peut simplement s'intéresser aux cartes à collectionner (type *Pokémon*) ou les toupies *Beyblade* qui ont régulièrement été interdites dans les écoles et les ACM alors qu'elles font partie de la culture enfantine (Danic 2011). C'est en ce sens que l'*accessibilité* conditionnant les possibilités d'actions a un effet sur la *jouabilité* des situations.

Jouer, c'est s'engager

Dans une même idée que le rapport entre l'accessibilité – toujours variable – et la prise des possibilités – plus ou moins – offertes par une situation, la *disponibilité* des personnes est apparue comme une condition pour s'engager dans les cours d'action. On a vu comment

l'animateur construisait un cadre particulier et celui-ci possède une fonction particulière : « il régit l'interprétation et l'engagement dans cette situation » (JOSEPH 2002, p. 66).

Petit détour quotidien. On l'expérimente régulièrement, il arrive que l'on soit ailleurs, dans la lune, la tête dans les nuages ou les étoiles selon les métaphores, les observations minutieuses de E. GOFFMAN (2013, p. 61-62) ont bien montré comment notre présence à la situation est variable et l'*absence* n'était jamais loin. On ne peut être en permanence concentré et focalisé sur ce qu'il se passe et d'autant plus quand il se passent une multitude d'activités adjacentes dans un même espace ou lorsqu'on est interpellés à tout moment. Ainsi, E. GOFFMAN (2013, p. 25) parle de « tonus interactionnel » pour décrire les degrés d'implication dans la situation. En un autre terme, c'est une question de *disponibilité*.

Pour le coup, c'est bien ce qui m'intéresse quand une stagiaire me demande si : « on fait que surveiller ici ? » (12h57). Le « *ici* » renvoyant à la ludothèque où des enfants étaient entrain de jouer dans plusieurs parties en différents groupes. Implicitement, elle s'interrogeait (en m'interrogeant) sur ce qu'elle pouvait bien faire dans cette situation alors que les enfants sont d'ores et déjà engagés dans une activité. Autrement dit, quel pouvait être son engagement ? Plus largement, faire de la « surveillance », « ce n'est pas de l'animation » selon une animatrice et elle précisera que « c'est de la gestion de conflits » (11h45).

Ainsi, on peut facilement comparer l'engagement, et son « tonus », d'un animateur entre une activité qu'il mène et cette « *surveillance* » des activités enfantines qui se doublent généralement de discussions avec un ou des collègues, déambulations, réflexions diverses, un œil ou deux sur le téléphone [3]… une présence bien plus distante à la situation. Autrement dit, l'« engagement principal » est bien une présence dans la place mais il y a aussi des « engagements secondaires » comme les définit E. GOFFMAN (2013, p. 40-41) :

> La notion d'engagement renvoie à la capacité d'un individu de prêter de l'attention, ou de se retenir d'en prêter à une activité à portée de la main. […]. Un engagement principal concentre la plus grande partie de l'attention et de l'intérêt d'un individu et constitue à l'évidence le courant déterminant de ses actions. Un engagement secondaire désigne une activité qu'un individu peut accomplir sur un mode distrait, sans menacer ou déranger la réalisation simultanée de son engagement principal. […].

Mais cette distribution de l'engagement est liée à ce qui est attendu des enfants et des adultes dans une école ou un centre de loisirs qui, en lui-même se divise en divers moments qui ne disposent pas du même « cadre de participation » (E. GOFFMAN 1987, p. 137-147) : la classe et la cour de récréation s'opposent en bien des points. Bref, dans notre cas, selon les situations, il existe différentes « formes d'engagements » disponibles pour les enfants et les adultes dont on peut attendre un certain « rôle situationnel » (JOSEPH 2002). Pour illustrer, dans une classe durant l'heure d'un cours quelconque, on s'attend à ce qu'un enfant accomplisse son « métier d'élève » (PERRENOUD 1994 ; SIROTA 1993) et tout autre engagement (bavardage, somnolence, évasion par la fenêtre, etc.) risque d'être réprimandé [4]. Dans le même sens, dans la cour de récréation, dans les couloirs, dans une salle d'activité, il y a

3. Objet que l'on peut qualifier de « non pertinent » qui provoque un « engagement non occasioné » (E. GOFFMAN 2013), qui n'est pas recherché.

4. s'ils sont surpris car les enfants ont aussi développé une capacité à feindre, fabrique ce rôle là comme le raconte MARCHIVE (2003) et VÁSQUEZ-BRONFMAN et MARTÍNEZ NAVARRETE (1996).

des « attentes mutuelles » particulières. En continuant avec le langage goffmanien, on peut dire qu'il existe un « engagement dominant », un cours d'action légitime à suivre et des « engagements subordonnés », souvent secondaires, qui « soutenus de façon muette, modulée et intermittente, exprimant dans leur style un égard et une déférence pour l'activité officielle, celle qui domine la situation et ses protagonistes » (E. Goffman 2013, p. 41). Ce que demande de faire un enseignant ou un animateur est l'engagement dominant qui se veut principal mais il n'est pas rare que quelques enfants baillent aux corneilles, aient la tête ailleurs, ou s'ennuient c'est-à-dire trouveront des engagements de façon plus ou moins discrète ou se plaindront ouvertement…

Pour le coup, dans le cas des jeux évoqués dans la première partie, on peut facilement comparer le « *temps libre* » et le « *temps d'activité* » mais aussi un même lieu où se déroulent des activités qui ne dépendent pas des mêmes protagonistes.

À mon sens, une interprétation possible peut se faire à partir du « vrai boulot » (Bidet 2011) – inverse du *dirty work* (E. C. Hughes 1996b) – des animateurs qui reposent pour une grande part sur les situations de face-à-face avec leur public, lors des « *activités* » qu'ils ont préparées et qu'ils vont « animer » (Lebon et Lima 2011). Dans un sens, les envies et les jeux des enfants déjà présents ou en cours peuvent venir déranger et perturber la réalisation de ce qu'ils pensent constituer le cœur de leur métier ; jusqu'à empêcher – au sens de l'« activité empêchée » de Clot (2008) – leur engagement dans cette forme d'activité. Un risque étant de restreindre une source de reconnaissance tant personnelle que professionnelle.

Observer les enfants jouant, est-ce encore de l'animation ? Répéter fréquemment – et non inlassablement – les mêmes règles, les mêmes consignes, les mêmes remontrances passant pour un robot, est-ce de l'animation ? Gérer et administrer inscriptions, étiquettes, passages, est-ce de l'animation ? Si on ne peut exclure ces tâches à remplir au quotidien, la « contrepartie » serait de pouvoir (se) réaliser dans la menée d'une activité organisée (que l'on pratique de manière personnelle rappelle Lebon et Lima (2011)). Sinon, et c'est un repoussoir puissant, ce serait le risque de tomber dans de la « garderie » (Lebon 2009, p. 16-17) où les animateurs seraient « réduits » à de simples « surveillants » sans ambitions éducatives particulières.

À l'inverse, on parle souvent d'une « *bonne activité* » qui « *a marché* » lorsque les enfants ont « *accrochés* », se sont « *pris au jeu* », ont été « *à fond* » …Autrement dit, l'engagement dominant posé par l'animateur dans la situation qu'il a construit a bel et bien été une *prise* saisie par les enfants avec laquelle ils se sont engagés dans la voie définie par l'animateur. Pendant un temps, les enfants ont fait de l'engagement dominant défini par l'animateur leur engagement principal (et ils délaisseront, un temps, leurs engagements rendus subordonnés).

> 12h54. Dans la salle d'arts plastiques, Lou-Anne et Doriane se courent après. Marc leur somme « *d'arrêter* ». Elles continuent et se cachent sous les tables, rampent. Tom les prévient que si elles continuent, elles « *iront au temps libre car c'est une salle ici* ». […]

Sans refaire une analyse détaillée, cette situation réduisait la possibilité de bricoler car beaucoup des actions réalisables par les enfants devaient passer par l'aval de l'animateur voire l'accès à du matériel ou à des outils quand ce n'était pas lui qui faisait. En d'autres termes, en étant le gardien de l'agir, l'animateur a réduit les possibilités et leur accessibilité et ces jeunes filles se sont engagées dans une autre activité en parallèle bien plus facilement réalisable : sans matériel (leur corps) et peu de règles (s'attraper)…Pour autant, il lui était difficile de faire autrement car « *animer* » correspond bien souvent à organisation et gestion du déroulement

de l'activité.

Jusqu'ici, et comme nous avions discuté, beaucoup de mes observations portent sur des activités enfantines en parallèle des activités adultes. À tour de rôle, enfants ou adultes ont le droit de décider de leurs engagements dominants et les autres suivront de manière fluctuante ce que feront les uns. Mieux, les situations qui aident mes analyses sont celles où il y a manifestement un conflit de définitions des engagements dans la situation. Il nous restait un dernier « mystère » lors de notre réunion : l'activité conjointe (ou de l'engagement mutuel). À quel moment, en quel lieu ou dans quelle(s) situation(s) enfants et animateurs partagent-ils un engagement mutuel ? Je ne pourrais pas dire que je n'ai pas ma petite idée…

Simplement, en reprenant nos éléments précédents, je proposerai une piste de réflexion à confronter à de futures relectures des observations et, peut-être, des vôtres. *A priori*, nous avons de fortes chances de voir une telle activité conjointe (et non des activités « parallèles ») lorsque un animateur est invité à jouer par un groupe ou s'intégrera dans le cours d'un jeu initié par les enfants. Si cela peut paraître banal (et même affreusement), ce n'est pas si évident car ce « jouer » implique bien éléments dont un en particulier : que les enfants décident de l'engagement dominant. Et quel(s) reproche(s) formulerait-on à un animateur qui jouerait avec des enfants ? Qu'il n'a pas à être ni un « copain » ni un « grand-frère » ?

À ce jour, il me semble assez rare (pour diverses raisons dont organisationnelles et « formationnelles ») que cette possibilité soit largement donnée aux enfants mis à part dans les ludothèques (ROUCOUS 2006a,b) [5] ou, feus, les terrains d'aventure (CHOMBART DE LAUWE 1976). Aussi, ce n'est pas un hasard si ces derniers ont disparus ou si nous avions évoqué le cas des jeux de société (dans votre ludothèque !) où il arrive que enfants et animateurs partagent et jouent à un même jeu. Mais « animent-ils » encore lorsqu'ils sont absorbés dans la partie ? De ce côté, l'analyse du travail des ludothécaires est assez intéressante pour comparer leur posture – en fait, leurs engagements – avec les situations ludiques notamment symboliques (ROUCOUS et HABERBUSH 2010). Pour le dire rapidement, les ludothécaires jouent rarement.

Dernières considérations

A priori, car cela reste une première construction induite à partir des observations réalisées dans votre structure mais aussi dans d'autres ACCEM, les quatre notions – possibilités-prises, formalisation, accessibilité, disponibilité – permettent de rendre compte des conditions (situationnelles) qui autorisent la pratique d'activités à la forme ludique. Sans entrer dans les détails, derrière ces arrangements des situations, il y a un ordre particulier que HOUSSAYE (1989) appelle le « modèle colonial », c'est-à-dire une façon de penser le fonctionnement d'une structure de loisir accueillant des enfants. Même s'il s'en éloigne dans une forme *moins* formelle, ce fonctionnement se rapproche de la « forme scolaire de socialisation » (HOUSSAYE 1998 ; G. VINCENT 1994b). Plus largement, il y a au moins deux conceptions de l'enfance qui se confrontent et on peut, entre autres, s'intéresser au travaux de SIROTA (2006a) et ARLEO et DELALANDE (2011b). De manière plus transversale, la contribution de BROUGÈRE (1999a) est fort utile pour saisir l'enfance entre « autonomie et dépendance » côtoyant des adultes qui définissent ce qu'ils peuvent et doivent faire.

Pour le citer encore une fois, E. GOFFMAN (1988c, p. 219) évoque le statut particulier des

5. Et encore… certaines se retrouvent confrontés à des difficultés (BROUGÈRE et ROUCOUS 1998).

enfants face à un ordre de l'interaction déjà établi [6], s'y confrontent, s'en accommodent, s'en affranchissent parfois… ce qu'on appelle communément la *socialisation* :

> Les enfants qui grandissent au sein d'une famille sont constamment engagés dans ce processus : ils négocient constamment l'octroi de nouveaux privilèges qui ne tardent pas à être considérés comme leur dû. Certaines mutineries dans les écoles, les prisons et les ghettos sont des illustrations du même thème, de même que les changements sociaux produits par le mouvement ouvrier et les suffragettes.

Comme d'autres institutions, les ACM n'échappent pas à ces débats et laissent ou accordent des places variables aux enfants et notamment dans la possibilité de *décider* (HOUSSAYE 1995a). À ce propos, la Maison de Courcelles et sa « pédagogie de la liberté » (J.-M. BATAILLE 2007a) en est un contre-exemple. À l'inverse, on peut imaginer une autre forme de situation opposée qui viendrait limiter voire proscrire l'installation d'une activité ludique. En bref, il suffit de se caler sur les conditions d'une situation de classe qui, historiquement en se référant aux plans de Jean-Baptiste DE LA SALLE, reste une situation où le jeu et plus généralement les initiatives enfantines sont volontairement contrôlées. Pour un exemple architecturale, il avait codifié la dimension des tables et bancs déterminant une posture corporelle, placé les fenêtres hors de vue limitant les distractions visuelles tout comme les murs nus de toute image, l'orientation spatiale était délibérément dirigée vers le tableau où devait se focaliser l'attention des élèves… (G. VINCENT 1980). Autrement dit, la situation inscrite dans l'architecture oriente l'engagement dans une direction : celle du maître. Bien évidemment, on n'assiste pas ce type de contraintes situationnelles mais cette situation nous permet d'imaginer les critères « anti-jeu » [7]. Ce n'est pas un hasard si à côté de ces fortes contraintes il existe un tel relâchement dans la cour de récréation ; sorte de compensation avec un espace « non-réglementé » évitant les formalismes pour mieux « servir les buts officiels de l'organisation » (E. GOFFMAN 1968, p. 246).

Cela dit, la part des animateurs qui « cadre » la situation, c'est-à-dire qu'ils orientent l'organisation de l'expérience qui devrait se dérouler n'est pas anodine. En ce sens, il n'est pas toujours évident pour de jeunes adultes – qui constituent l'écrasante majorité de la population de l'animation si on en croit LEBON (2009) –, de prendre le temps de comprendre « ce qu'il se passe ici » quand fourmillent des dizaines de groupes enfantins engagées dans des activités variées dont le sens n'est pas toujours évident à repérer. Le cas le plus typique étant les jeux de bagarre où la frontière entre jeu et non-jeu est, de fait, dépendante des joueurs [8].

> 13h01. Je continue le tour. MARC me présente comme « *agent secret* » dans « *l'atelier d'arts plastiques* » où des robots sont en construction. Deux garçons miment une bagarre et la réaction ne tarde pas :

6. Il fait clairement référence à W. I. THOMAS (2004, p. 80) considérant que « toute conduite autodéterminée est précédée d'une phase d'examen et de délibération, que nous pourrions appeler définition de la situation. […]. Mais l'enfant vient au monde dans un groupe qui a déjà défini tous les grands types de situations susceptibles de se présenter, et qui a déjà élaboré des règles de conduites appropriées. L'enfant qui naît dans ce groupe n'a donc pas la moindre chance d'établir ses propres définitions. »

7. L'ouvrage de BROUGÈRE (1995) montre bien toutes les difficultés qu'ont eu les enseignantes en maternelle à « tordre » le jeu afin qu'il ait le droit de présence dans l'enceinte scolaire.

8. On pourrait aussi prendre l'exemple des « *gros mots* », ce « folklore obscène » des enfants qu'ont étudié BOUMARD (1979) et GAIGNEBET (1974) qui peuvent être de simples provocations humoristiques et ludiques ou de véritables insultes (E. GOFFMAN 1991, p. 58-59)… La tendance moraliste obligeant les adultes à les condamner à chaque fois même si eux-même en (ab)usent dans un sens proche…

> « *Oh ! La bagarre les gars… – Mais c'est pas la bagarre… – Oui oui, ça commence comme ça, mais je sais comme ça finit* ». […]

À ce propos, des travaux rapportés par Jacob et Power (2006) montrent comment les enfants se trompent moins souvent que les adultes pour déterminer s'il s'agit d'une « vraie » ou d'une « fausse » bagarre. Ainsi, il y aurait une « compétence ludique » que Marinova (2011, p. 104) définit comme un « savoir-jouer » reposant sur trois composantes : distinguer le contexte ludique, maîtriser le code ludique et concevoir des jeux. En d'autres termes, il s'agirait d'une capacité qui permettrait de mieux cerner les cadres de l'expérience enfantine selon leurs capacités à transformer – *modaliser* – les situations où ils vivent. Marcher dans le rue peut aussi être jouer à marcher dans la rue. Reste à acquérir une expérience ludique suffisante pour mieux comprendre ce qui « se jouent » dans leurs activités conjointes [9].

Pour autant, et comme nous l'avions évoqué, lorsque les enfants jouent dans certaines situations (et autrement dans d'autres), on ne peut pas oublier l'influence qu'implique l'inscription dans des locaux scolaires (horaires, aménagements…) et la cohabitation avec des enseignant-es, un métier, une autre manière de « cadrer » ce qui se déroule durant les temps « périscolaires » (des attentes, des conceptions…) alors qu'ils côtoient les mêmes enfants dans un espace commun. De la même façon, on ne peut occulter le regard et les jugements des parents lorsqu'ils viennent déposer et récupérer leurs enfants selon la situation et l'activité qu'ils sont entrain de réaliser. Il en est de même sur les pratiques culturelles enfantines et les rapports de l'institution scolaire aux cultures juvéniles des élèves (Barrère et Jacquet-Francillon 2008). Enfin, il s'agit de prendre en compte le regard de l'organisation qui pose une manière d'interpréter ce qu'il devrait se passer dans un accueil périscolaire lorsqu'il considère « qu'il ne se passe rien ici ».

Avant de finir, il reste une dernière question à explorer qui émergea de mes analyses mais aussi de notre discussion : à quels moments – ou dans quelles situations –, enfants et animateurs partagent-ils une activité conjointe ? Sa ou ses réponses seraient des moyens pour continuer à affiner ou contredire les premières avancées rapidement présentées ici et, ainsi, améliorer nos tentatives de compréhension des mondes enfantins dans les interstices de l'institution scolaire.

B.3 Cadre(s) des pédagogies de la décision

B.3.1 Préambule

Après avoir relu mes notes sur le centre de loisirs à Montréal et préparé un temps soit peu mes observations de juillet dans un centre de loisirs lié à l'Éducation nouvelle, mes premières lectures des notes de Pralognan ont fait émerger une notion qui me paraît intéressante pour appréhender les pédagogies de la décision.

Comme d'habitude, elle est « goffmanienne » – dans le dernier (E. Goffman 2013) – mais, qui plus est, elle peut s'articuler avec une autre que j'apprécie : la *jouabilité* que je raccroche à J. Henriot (1989, p. 216-217) mais qui peut aussi se penser à partir de *cadres de l'expérience* (E. Goffman 1991) et j'y reviendrai dans une seconde partie.

9. Dans un contexte plus large, on pourrait la comparer à ce que Joseph (2002) appelle des « compétences interactionnelles » ou de rassemblement.

B.3.2 Au niveau situationnel

Fidèle à E. Goffman (1991), je me situe dans « mixte original entre structuralisme et interactionnisme » (Cefaï et Gardella 2012, p. 234) considérant la *situation* comme un niveau d'analyse pertinent pour comprendre l'action et ses sens. À la suite d'*Asiles* et l'étude de l'influence de l'ordre institutionnel sur les pratiques des internés et leurs actes étiquetés comme déviants, E. Goffman (2013) explore plus largement ce qui se déroule dans les *occasions sociales* et les rassemblements dans l'espace public, lieux d'interactions selon certaines propriétés situationnelles. Par rapport à ce qui me préoccupe, les interactions dans un cadre ludique entre adultes et enfants, deux caractéristiques me semblent plus particulièrement notables ; sachant que, bien souvent, l'animateur crée le rassemblement.

Dans l'« occasion sociale » que constitue les vacances des enfants et les institutions rattachées, les « situations sociales » peuvent aisément être la « scène d'un conflit, réel ou potentiel, entre les différents ensembles de régulations qui la gouvernent » (E. Goffman 2013, p. 20) comme dans l'exemple qu'il donne d'un immeuble de bureaux où se chevauchent plusieurs définitions de la situation. Si dans son cas, les employés s'opposent aux personnels de maintenance, dans mon cas, il y a une asymétrie entre animateurs responsables et enfants encadrés. Par ailleurs, il remarque, sans approfondir, que « celui doit travailler sur le lieu et au moment d'une occasion de loisir sait pertinemment que son travail n'est pas accompli au service d'une occasion sérieuse. Cet état de fait constitue une dimension importante de son emploi. » (E. Goffman 2013, p. 20)

D'un autre côté, je me rends compte que mon « apport » se limite à l'étude du cadre d'expérience ludique dans des situations de coprésence entre adultes et enfants. On peut dire que E. Goffman « fait » tout notamment si on prend en compte son ouvrage encore non traduit où il travaille la question du jeu (E. Goffman 1961b). Qui plus est, ma lecture est largement orientée par d'autres travaux qui font appel à l'*institution totale* (E. Goffman 1968) pour évoquer les « *colos* » comme J.-M. Bataille et Levitre (2010), Camus (2011), Lebon (2005) et Zaffran (2010).

Accessibilité

Le point de départ est mon interrogation sur les rencontres – plus ou moins aisées – entre formes ludiques et formes animatives plus ou moins teintées d'éducation voire se rapprochant de la *forme scolaire* (Houssaye 1998 ; G. Vincent 1994b) à la manière de Brougère (2010) concernant le jeu à l'école maternelle. Très clairement, il apparaît que des situations, selon leurs formes, acceptent le jeu quand d'autres cherchent à le contrôler, le restreindre voire le rejeter en le séparant d'autres activités ou d'autres moments. De ce fait, je m'étais largement appuyé sur les formes de l'éducation (Maulini et Montandon 2005b) pour comparer et décrypter les possibilités de jouer dans certaines formes sociales. Cela dit, il manquait une étape intermédiaire pour signifier la qualité d'une situation avant sa « jouabilité » telle que définie par J. Henriot (1989, p. 217) comme : « ce qui, sur le plan purement structural, fait d'une situation un jeu potentiel ».

Pour le dire en termes goffmaniens (E. Goffman 1991), certaines situations sont plus facilement « modalisables » que d'autres, c'est-à-dire qu'elles peuvent être *transformées* sans risquer une « rupture de cadre ». Pour ce qui m'intéresse, il s'agit bien du jeu – activité modalisée – dans le cadre (social) d'un accem – constitué de règles – mais la réflexion pourrait

s'étendre à d'autres institutions de loisirs ou éducatives comme l'École. La difficulté relève de la « stratification » de l'expérience observée ; les activités sont rarement « franches » en ne présentant qu'un seul sens aux participants ratifiés. De plus, le jeu relève bien d'une compréhension (J. Henriot 1989) du sens de « ce qu'il se passe ici ».

Dans son travail descriptif, E. Goffman (2013) qualifie certaines situations dans les « lieux publics » par leur *accessibilité* entre des lieux « à ciel ouvert et sans clôtures » et d'autres soumis à des règles de contrôle – autant de « clôtures » – allant jusqu'à l'exclusion partielle (selon des heures, des populations) ou totale (zone militaire). Même s'il parle peu d'enfants, E. Goffman (2013) en tire quelques exemples notamment pour le restaurant dans lequel un jeune doit apprendre à « "bien" se tenir » (E. Goffman 2013, p. 12) et on comprend toute la portée normative de cette assertion afin de « se fondre » dans la situation.

Le cas des chambres est assez intéressant car les adultes peuvent la penser comme un « lieu privé » mais du côté des jeunes, il n'était pas rare de s'inviter dans la chambre des autres (mais pas n'importe laquelle ni n'importe quand) avec une limitation, toutefois : le lit semble un endroit plus personnel.

Jouabilité

Si une situation accessible est, sur le plan structural la qualité qui fait d'une situation un jeu potentiel, est une qualité nécessaire, ce n'est pas suffisant pour que le jeu se mette en place. Reste à ce que l'*idée de Jeu* viennent aux probables futurs joueurs. C'est ici que la notion de *culture ludique* (Brougère 2002b) intervient. Par l'ensemble des pratiques antérieures et transmises par ses pairs et ses pères, certains objets, lieux ou moments sont marqués socialement par l'*idée de Jeu*. Un ballon, un échiquier, une zone d'herbe avec deux arbres rappelant deux poteaux, la récréation ; autant d'invitations implicites à jouer si tant est qu'ils soient accessibles (le ballon enfermé dans une armoire, la zone d'herbe grillagée et fermée à clé, des animateurs dans la cour) et que les règles pratiques de la situation ne l'empêche pas.

Un exemple parmi d'autres peut être le moment du repas qui reste une situation fortement marquée par les conventions : politesses, manières de se tenir… « Jouer avec la nourriture » a toujours été proscrit. Ces conventions peuvent être redoublées par des cadrages hygiéniques si j'ai une formation d'infirmier : se laver les mains, se servir avec les couverts, tousser en se couvrant la bouche, se relaver les mains, etc. D'une manière aussi dirigée par la finalité de sa fonction, les toilettes restent un lieu d'intimité où ce qu'il s'y passe n'est pas toujours connu comme la salle de bain (E. Goffman 2013, p. 36). Pour autant, son accessibilité va pouvoir être contrôlée par diverses règles : prévenir un adulte, y aller seul (alors qu'un groupe de copains ou copines veulent y aller de concert), être accompagné par un adulte… Autant de situations observées sur d'autres centres qui mesurent et réduisent d'autant l'*accessibilité* mais pas forcément la *jouabilité*.

En combinant ces deux critères, on peut continuer à décrire certaines façons dont les transgressions aux usages définies par les règles du cadre primaire. Sans grand intérêt analytique, une situation largement accessible offrant des possibilités jouables ne posera pas de soucis vu le cadre partagé et à l'inverse, une accessibilité pour une jouabilité limitée ne devrait pas emporter d'adhésions. Dans le même sens, une grande accessibilité pour une jouabilité limitée, on comprend bien que cela aura pas ou peu d'incidences.

Évidemment, la tentation revient lorsque des objets à la jouabilité élevé sont proscrits et l'accessibilité limitée. L'exemple contemporain est le téléphone portable où une majorité

d'applications sont des jeux plus ou moins évolués – comme *Clash of Clans* ou *Flappy Bird* – ainsi que des possibilités de photos et de vidéos et donc autant d'échanges aux connotations ludiques via *Snapchat*. Si jamais l'usage du téléphone est « situationnellement » interdit, on pourra observer un lot de transgressions diverses et variées. Même s'il est toléré à table, on ne pourra pas s'empêcher de textoter ou de vérifier l'absence ou présence de réponses durant le repas. Confrontations d'usages et de règles qui peuvent conduire à des recadrages sauf si les jeunes font l'usage d'« écrans de l'engagement » (E. Goffman 2013, p. 35) qui leur permettent de sauver leur *face* mais aussi de ne pas mettre en danger celles des autres participants rassemblés qui se retrouveraient alors spectateurs.

Du côté pralognais, plusieurs débats entre adultes ont eu lieu au début du séjour sur la mise à disposition de salles (celle de réunion des animateurs), du matériel (feutres, peintures, balles de jonglage, etc.), des marionnettes ou des costumes. Les décisions prises iront dans le sens d'une ouverture maximum malgré les étonnements qui sont autant de signes d'écarts aux règles usuelles. On pourrait tenir le même propos à propos des horaires de lever et de coucher, de l'absence de temps officiels d'activité, d'accéder au terrain de volley ou de foot comme au matériel…

Plusieurs fois, lorsqu'un ou plusieurs jeunes joueront à l'intérieur dans la salle commune avec un (ou plusieurs) ballon(s), ils seront simplement invités à aller jouer dehors soit par d'autres jeunes dérangés (regardant la télé ou sur le babyfoot) ou par des adultes. Une situation plus singulière est l'usage régulier des balles de jonglage entre quelques jeunes dans une sorte de « *chasse à balles* » qui n'a pas suscité plus de remontrances que ça si ce n'est des propositions de s'essayer au jonglage. Dans un usage différent, les guitares souvent laissées dans les salles couchées sur une table pouvaient suscitées quelques tentatives de grattage de cordes.

A priori[10], la question des « jeux libres », « invariant » des pédagogies de la décision (Bocquet 2012, p. 90) n'a pas été évoqué ni en réunions – espaces de discussions intenses – ni durant les moments où j'étais présent alors que, il me semble, que cela pourrait être une entrée intéressante pour appréhender la place accordée aux enfants et aux jeunes.

B.3.3 Au niveau écologique

La logique d'écriture me semblait plus claire en présentant tout d'abord le niveau institutionnel mais c'est bien l'observation écologique des situations qui a permis son analyse en repérant ce que font les acteurs et pas forcément ce qu'ils pensent ou disent de ce qu'ils font. Simplement, avant de décider d'entrer dans l'illusion du jeu – ou la modalisation d'une activité –, encore faut-il que la situation soit « accessiblement jouable ».

Décider de… jouer

Dès que les situations offrent des possibilités qui sont de plusieurs ordres (physiques, sociaux…), qu'on peut leur donner une signification plus ou moins ludique (car inscrit dans une culture dédiée), l'idée de Jeu peut plus facilement venir à l'esprit d'une personne, il peut s'engager dans l'aventure du jeu (J. Henriot 1989) ou, dans un autre vocabulaire, transformer son cadrage primaire en une modalisation ludique. Son activité prend alors une forme ludique par le deuxième sens donné, le second-degré attribué (Brougère 2005b). Cette décision qui

10. Mais ce n'est pas une certitude car je n'ai pas analysé l'ensemble de mes notes.

peut être prise que par le probable joueur est problématique. Sans m'étaler énormément, mon mémoire recèle de situations où animateurs et enfants ne se comprennent pas toujours notamment dans la *définition* donnée à la situation. Entre autres, parce que les animateurs ont pour rôle de « cadrer », c'est-à-dire de donner le sens légitime et, par conséquent, d'indiquer l'engagement dominant et principal à respecter voire à « recadrer » dès lors que les enfants ont des « engagements de diversion » ou « occultes » (E. Goffman 2013, p. 66).

Un exemple simple : le téléphone portable pendant une « *activité* » qui peut être sensé de la façon suivante du point de vue de l'animateur : l'enfant s'engage avec et dans une autre activité parallèle montrant un désintérêt voire désapprouvant la proposition (longuement préparée pour lui) et donc un certain irrespect. Comme le dit, encore, E. Goffman (2013, p. 25) : « L'échec à se présenter dans un rassemblement avec le bon harnachement situationnel a de bonnes chances d'être pris comme le signe d'une forme d'irrespect pour la situation et ses participants ». Ces « offenses sociales » sont légions et sont, autre exemple, toutes les entorses aux civilités dont les politesses (merci, s'il te plaît, bonjour…). *A fortiori*, et parce que c'est une interjection que j'entends souvent, le « *n'importe quoi* » est un signe direct d'un engagement occulte qui provoquera un recadrage de la part de l'animateur. Un autre exemple représentatif est le statut des « *vraies règles* » d'un jeu quelconque. Plusieurs fois, j'ai eu l'occasion d'observer lors de « jeux animés » l'intention (explicite) d'animateurs pour « *apprendre les vraies règles* » à des enfants qui pratiquaient d'autres façons de jouer.

Bref. Pour résumé, des situations « définissables » tant dans le *contenu* que la *forme* permettent à des personnes de décider du sens de leur expérience et ce qu'ils veulent faire, avec qui, quand et où ils le souhaitent.

Engagements

Une des richesses du dernier ouvrage traduit de E. Goffman (2013) est la finesse des descriptions des modulations de l'*engagement* – ou « tonus interactionnel » (E. Goffman 2013, p. 24) – et plus précisément, en anglais, de *engagement* et *involvement* – comme d'autres avant et après lui – qui différencient les obligations que l'on s'impose et les façons de s'impliquer dans les situations dépendamment de leurs « propriétés situationnelles ». En fonction de celles-ci, des engagements sont – (toujours) plus ou moins – accessibles (E. Goffman 2013, p. 127-161). Dans notre cas, ou ce qui m'intéresse, E. Goffman (2013, p. 40-53) établit une distinction entre les engagements « principal », « secondaire », « dominant » et « subordonné » qui permet de délimiter des « marges de désengagement » possibles (E. Goffman 2013, p. 53-56). Pour les présenter, autant citer le maître descripteur E. Goffman (2013, p. 40-41) :

> La notion d'engagement renvoie à la capacité d'un individu de prêter de l'attention, ou de se retenir d'en prêter à une activité à portée de la main. […]. Un engagement principal concentre la plus grande partie de l'attention et de l'intérêt d'un individu et constitue à l'évidence le courant déterminant de ses actions. Un engagement secondaire désigne une activité qu'un individu peut accomplir sur un mode distrait, sans menacer ou déranger la réalisation simultanée de son engagement principal. […]. Un engagement dominant impose des exigences propres à l'occasion sociale, que l'individu est obligé de reconnaître ; il n'est pas autorisé à se livrer à un engagement subordonné que jusqu'à un certain point et pendant un certain temps, pour autant que son attention n'est

> pas requise par l'engagement dominant. Les engagements subordonnés sont soutenus de façon muette, modulée et intermittente, exprimant dans leur style un égard et une déférence pour l'activité officielle, celle qui domine la situation et ses protagonistes.

Ainsi dans une « occasion sociale » de vacances avec un animateur qui cadre et organise une situation sociale dite d'« *activité* », il définit un « engagement dominant » qui ne sera pas, forcément, l'« engagement principal » des enfants ou des jeunes dans le sens où leurs engagements subordonnés risquent d'être leurs principaux et viendront parasiter, par leur chevauchement, le cours de l'activité que l'on pourrait qualifier de dominante. Avec plus ou moins de justesse, et d'écrans de l'engagement, ils arriveront à dissimuler leur désengagement voire ils réussiront à profiter de la largeur des « marges de désengagement » selon la « gestion des engagements subordonnés » par cet animateur en lien avec les propriétés situationnelles. En effet, on peut facilement observer un certain relâchement à la fin d'une « *activité* » ou accorder plus de « marges » à certains enfants stigmatisés (E. Goffman 1975).

Cela dit, il ne faudrait pas croire que les animateurs définissent toujours la situation et donc l'engagement principal durant la journée. L'exemple typique est le « *temps libre* » équivalent à la récréation à l'école où les enfants peuvent s'adonner aux engagements négociés avec leurs pairs sans enfreindre les règles situationnelles car, justement, ces situations sont largement accessibles à des engagements – ou, il y a beaucoup plus d'engagements accessibles – et elles sont marquées par le sceau de la jouabilité. D'ailleurs, dans ces situations, l'animateur s'engagera bien différemment dans une posture de surveillance discutant avec ses collègues s'il ne prend pas sa pause au même moment.

Il serait un peu long ici de reprendre des exemples mais les multiples combinaisons possibles de la distribution des engagements offrent des analyses poussées des situations « animées » comme à l'école ou d'autres relations asymétriques.

B.3.4 Et l'animateur dans tout ça

Les notes de Pralognan donnent à voir, grossièrement, deux façons de cadrer les situations : les « *anims* » et les « *médics*[11] » même si, dans certaines situations (ou concernant certains objets comme la télé ou le téléphone, les frontières se reconfigurent) ou que certains « *médics* » se rapprocheraient des « *anims* » dans certains cas et pas d'autres. Bref, deux traits grossiers qui permettent quand même de comprendre les variations intra-individuelles. Un autre trait de lecture pourrait s'établir entre ceux qui ont l'expérience des pédagogies de la décision et les autres ; tant du côté des jeunes que des adultes. Le premier signe est votre soucis de l'accueil et de la formation des « *nouveaux* » ou les observations de Jean-Michel sur les parcours des adultes. Mais le second sont tous les débats autour des nouvelles « propriétés situationnelles » – allant vers plus d'*accessibilité* – qui, finalement, dérogent à l'ordre de l'interaction usuel (au cadre primaire qui oriente la lecture et l'expérience des situations) rencontré en « *colos* » et, *a fortiori*, à l'AJD.

Vous aurez certainement d'autres exemples que moi mais, ce que j'ai relu récemment, sont les discussions sur les horaires, le petit-déjeuner, la nourriture personnelle, le goûter (et la machine à boissons), etc. Si je citais Cefaï et Gardella (2012, p. 241), c'est bien lorsque les règles ne sont pas respectées qu'elles apparaissent le plus clairement ; autrement dit, lors

11. Même s'ils se déclaraient volontaires pour faire de l'animation durant le séjour…

des « erreurs de cadrage » (E. Goffman 1991) à partir d'actes « qui ne font événement qu'en négatif » (E. Goffman 2013, p. 9). Ces écarts aux « règles pratiques » organisant le cadre de l'expérience permet de supposer le cadre primaire qui organise un accem : la *forme scolaire* entendu comme une forme sociale reposant sur le respect de règles impersonnelles arbitraires se traduisant par une organisation rationnelle du temps et de l'espace (entre autres) (G. Vincent 1980) [12].

Dorénavant, qu'est-ce que cela veut dire pour « être animateur » ? Je dirai de manière rapide qu'il devrait être un expert de la lecture des cadres. « Simplement », la modernité impliquant rationalisation entraînant professionnalisation et spécialisation, les pratiques animatives tendent à programmer, planifier, déterminer, fixer, gérer, définir, réduire l'incertitude, etc. Autant d'incitations à limiter considérablement l'accessibilité des situations par un multitude de contraintes dont l'*institution totale* est l'emblème (E. Goffman 1968). De ce fait, plus le cadre est défini et plus il est vulnérable (Cefaï et Gardella 2012), ce qui entraînera bien souvent des transformations par les enfants – qu'elles soient *fabriquées* ou *modalisées* (E. Goffman 1991), plus ou moins abusives – qui se traduiront par des « engagements parallèles », plus trivialement, des transgressions et des détournements.

Maintenant, dans le « cadre » des pédagogies de la décision, et si on suit les expériences de Houssaye (1995a, 2005a), on voit bien le changement d'engagements (ou posture, attitudes, relations) dans les interactions avec les enfants. Quand certains, durant le séjour à Pralognan, parlaient « d'ouvrir les possibles », je dirai autrement : ouvrir l'accessibilité des situations. Encore autrement en suivant le terme repris par Brougère (2005b), augmenter les *affordances* comme autant de prises sur la situations, les objets, les actions…Sachant aussi que ces *affordances* doivent être perçues par les personnes et donc elles se doublent d'une dimension sociale et culturelle. De ce fait, on peut faire un lien avec une dimension ludique : tout le monde (et n'importe qui) ne verra pas un jouet dans n'importe quel objet, ni un jeu dans certaines situations. Pour autant, une personne peut faciliter la transformation – ou plus précisément, la *modalisation* – d'un objet et d'une situation, c'est-à-dire sa *jouabilité*. Ainsi, la boucle est bouclée.

Si on le dit autrement, encore, cet animateur serait attentif aux activités « hors cadre » (E. Goffman 1991, p. 201) et ne chercherait pas forcément à les « recadrer » mais plutôt à renégocier ou redéfinir ce fameux cadre qui distingue les foyers d'attention légitimes et inversement. Lors d'une « *activité* » où l'animateur a défini le foyer légitime d'attention, que va-t-il dire aux enfants qui s'intéressent à un cerceau oublié, des insectes, des fleurs ou à taquiner leur voisin ? Que dira-t-on au(x) jeune(s) qui s'engage(nt) pleinement dans leur téléphone, regarde(nt) régulièrement la télé, fume(nt) plus que négocié, sort(ent) seul(s), etc. *A priori*, la pédagogie institutionnelle comme les pédagogies de la décision offrent, et institutionnalisent, un espace-temps où l'animateur permet de (ré)élaborer un cadre commun en établissant les « règles pratiques » qui le sous-tend. Cela dit, le « *conseil* » peut tout aussi bien être le lieu d'un cadrage différent et la mainmise des « *médics* » (mais pas que) à Pralognan orientant les discussions vers les « *activités* » a pu limiter cette définition d'un cadre au long du séjour. On peut aussi se référer à la question de la télé qu'on peut comparer aux « salles dérangées » évoquées dans le mémoire de Bocquet (2012, p. 66-67). Mais le conseil en lui-même mériterait une analyse poussée des (dés)engagements de chacun – adultes comme jeunes

12. Avec plus de précisions, on pourrait dire qu'il s'agit d'une variation de la forme scolaire en préférant le terme de « modèle colonial » (Houssaye 1989) ou celui de « forme éducative de l'animation » (Roucous 2007b).

– tant c'est une situation particulière comme la défection de certains au fur et à mesure n'est qu'un signe.

B.3.5 Pour finir…

En me laissant porter par Pralognan, j'ai largement dévié vers d'autres analyses et vous m'en voyez désolé. J'espère simplement que cette petite contribution pourra apporter de l'eau à vos moulins et elle peut largement évoluer en s'agrémentant de vos remarques. Vous avez sous les yeux une partie de thèse…

B.4 Le loisir des enfants et l'éducation nouvelle

Introduction

Après plusieurs séances d'observation dans « votre » structure, entrecoupées d'observations dans d'autres accueils collectifs de mineurs (ACCEM), il s'agissait de réaliser un premier retour. Suite à notre rencontre, voici une trace écrite tant de ma présence que de nos discussions mais aussi de mes avancées qui ne l'auraient pas été sans votre accueil.

Je m'intéresse tout particulièrement aux *situations* – en suivant le « situationnisme méthodologique » de JOSEPH (2002) – où se rencontrent enfants et animateurs-trices autour d'un jeu. Fondamentalement, il ne s'agit pas de savoir quelles seraient les « bonnes » ou les « mauvaises » pratiques ; positionnement revenant aux professionnel-les agissant. Plus la recherche avance et plus je me rends compte de la complexité d'agir d'un animateur côtoyant des enfants.

Plus simplement, il s'agit de proposer des entrées qui permettent de démêler, un temps soit peu, les complexités de la relation animative. En l'état, les situations citées sont retenues pour leur capacité à mettre en évidence ce qui apparaît de manière récurrente dans d'autres et, quelles que soient les personnes qui auraient été engagées dans celles-ci, elles auraient certainement rencontré quelques difficultés. Parfois, la situation (et son inscription dans un lieu, un moment) nous contraint et, bien souvent, on fait ce qu'on peut !

B.4.1 À la recherche des formalisations du jeu

Avant de présenter plus en détails les ancrages théoriques et les choix méthodologiques, il s'agit d'aborder les questionnements de ma recherche à partir de situations observées en d'autres lieux.

Arrangements en situation

Dans un versant explicite, une première illustration :

> Salle de jeux symboliques. 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…* ». Un enfant attablé avec son chapeau en cours de fabrication : « *c'est une activité* ».

La distinction entre « jeu » et « *activité* » réalisée par l'animatrice précédente nous renseigne sur la « définition de la situation » (W. I. Thomas 2004) qu'elle opère. Selon elle, mais aussi pour bien d'autres animateurs-trices, il y a une différence entre le jeu dans les coins aménagés et l'activité qu'elle proposera et dirigera ; différence qui se cristallise dans l'opposition entre « *temps libre* » et « *temps d'activité* ». Si cela peut paraître banal, il est intéressant de repérer les moments et les espaces qui acceptent – plus ou moins – le(s) jeu(x) des enfants qui peuvent alors se confronter aux « *activités* » prévues par l'équipe d'animation comme le montre les situations précédentes.

Ainsi, en se référant à la notion de « jouabilité » proposée par J. Henriot (1989, p. 216-217) qu'il considère de la manière suivante :

> 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 […].

Autrement dit, et de manière plus pragmatique dans le contexte d'un accueil de loisirs : le moment du repas, les couloirs, les toilettes, un bâton ou une épée en plastique ne disposent pas de la même *jouabilité*. Paradoxalement, il peut arriver que des animateurs-trices réduisent la jouabilité en proposant un parcours bien précis et donc, une seule manière de faire le jeu.

> [le 20, 10h27]. 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.
> [le 16, 15h08] « *On fait le parcours, on fait pas un autre jeu, ce n'est pas un temps libre* »/

Si ce sont souvent les enfants qui se retrouvent en défaut, ce n'est pas un hasard de part la situation – socialement construite – qu'ils occupent dans les interactions avec des personnes plus âgées à qui ils doivent respect, obéissance et une comportement moralement adéquat. Cela dit, les animateurs peuvent parfois être pris en défaut. Lors de ma première recherche, un jeune stagiaire avait cherché à imposer un seul ballon pour tous les joueurs de foot durant un temps libre et malgré les nombreuses histoires entre les petits, les moyens et les grands qui ne voulaient pas y jouer de la même façon, il campa sur sa décision et une autre animatrice tenta d'y mettre de l'ordre en créant un terrain, des équipes, etc. Alors qu'il y a des dizaines de ballons disponibles, cet animateur créa involontairement une situation conflictuelle parce que les enfants ne voulaient pas jouer de la même façon ni avec les enfants présents.

Quelques détails théoriques

J'ai pris le parti, et le pari, d'une « enquête de terrain » (Cefaï 2003) dans une démarche, voire un engagement, ethnographique (Cefaï 2010b). Pour résumer en quelques mots, armé d'un carnet et d'un stylo, j'observe directement et prend notes de la scène ludique en cherchant une « description dense » (Geertz 1998), son lot de détails sur l'ambiance, les corps, les intonations, les faces en présence, les objets tenus en plus du lieu, du temps, des mots exprimés.

Ainsi, je recueille des données de première main, *in situ* et *in vivo*, au quotidien d'institutions qui accueillent des enfants afin de tenter de *comprendre* ce qui se vit. Autant que faire se peut, l'observation est prolongée afin de saisir les habitudes, les routines, les stratégies ; les similarités traversant les situations capturées *hic et nunc*.

Avec la spécificité d'une recherche auprès d'enfants (Danic, Delalande et Rayou 2006 ; Fine et Sandstrom 1988) en relations avec d'autres adultes, j'ai fait le choix de n'être qu'un « simple » observateur, dans une participation volontairement limité. Il s'agissait de construire une posture de « moindre adulte » (Brougère 2006b) et d'éviter d'être considéré comme détenteur d'une autorité ou d'un « espion » à la solde de ceux qui peuvent punir. Position délicate à construire et fragile à maintenir tant du côté des adultes responsables que des enfants considérant leurs actes comme répréhensibles.

Mais de quel jeu parle-t-on pourrait être une de nos premières questions. Suite aux travaux de J. Henriot (1989) suivi par Brougère (1995, 2005b), on différencie plusieurs sens au mot « jeu » que la langue anglaise nous permet de préciser. Il existe le *game* comme structure ludique, un ensemble de conventions particulières qui organisent l'activité, c'est-à-dire des règles spécifiques (comme le jeu d'échecs) ainsi que le *play* étant l'attitude ludique, le fait de jouer à un jeu (*game*). On pourrait aussi rajouter le matériel ludique, tous ces objets que l'on considère habituellement comme « jouets » réservés principalement aux enfants constituant une culture ludique enfantine se transmettant généralement par la fratrie et les copains (Brougère 2002a, 2006a ; Sirota 2006a).

En ce sens, mon entrée principale repose sur cette distinction entre trois « jeu » : les jouets, les jeux, le jouer. Par ailleurs, J. Henriot (1989, p. 108) y rajoute une relation fondamentale : « Pas de jeu sans jouer, pas de jouer sans joueur ». Autrement dit, et comme l'évoque Brougère (2005b), la *décision* est un critère important. Seul le futur joueur peut décider de jouer et on peut difficilement l'y forcer. Pour l'illustrer dans le cas des jeux « animés », il arrive souvent qu'après une première partie ou les premières minutes, on observe des enfants « pas franchement motivés » mais qu'au fur et à mesure, on dira qu'ils se sont « pris au jeu ». En fait, ils se sont décidés à jouer mais l'entrée dans l'illusion du jeu n'est pas automatique. On peut aussi le voir avec la « partie pour du beurre » lorsqu'un groupe de participants (presque joueurs) découvrent un jeu de société pour la première fois.

Si je devais reformuler encore une fois mon objet de recherche, ce serait de comprendre les conditions (propriétés situationnelles) qui facilitent le *jouer* (considérant forcément les jeux et les jouets), les personnes présentes (adultes, enfants) et leurs rôles et notamment en se focalisant sur la frontière entre le monde réel et son double ludique que J. Henriot (1969) qualifie de « surréel ». Parce que le jeu n'est pas fictif ou irréel, il est bel et bien situé dans la réalité : j'aurai beau jouer à voler comme Superman, la gravité n'en a que faire (si je reprends l'exemple de Brougère (2005b)). Je peux simplement donner un autre sens à ce que je fais et courir le point en avant, les cheveux au vent, peut s'apparenter à voler si je le décide (même si cela peut paraître futile et donc ridicule). Plus subtilement, J. Henriot (1989) évoque l'ambiguïté que cela crée : un enfant que l'on voit balayer… Joue-t-il à balayer ou balaie-t-il vraiment ? La réponse n'est pas évidente d'autant que nous manquons d'indices…

Dans une même approche « formale », ce cadre est historiquement marqué par une forme singulière qu'est la « forme scolaire de socialisation » dont G. Vincent (1980) a pu montrer la prédominance dans les sociétés occidentales depuis sa construction à partir du XVII^e^ siècle. Plus largement, nous considérons l'éducation comme une autre forme sociale spécifique qui s'ancre historiquement et sociétalement dont on peut suivre les variétés et les variations au

grès des contenus – plus ou moins académiques ou diffus – et des contextes plus ou moins institués où elle prend place (Maulini et Montandon 2005b). Or sa rencontre avec la *forme ludique* n'est pas une mince affaire comme en témoigne Brougère (1995, 2005b). Pour le cas de l'école maternelle, la récréation, l'espace dédié où des jeux sont accessibles selon des règles particulières, ceux proposés et dirigés par l'enseignante, ceux réalisés par les élèves dans un recoin ou aux toilettes sont autant de reconfigurations liées à des « enchevêtrements de cadres » entre « formes ludiques » et « formes éducatives » (Brougère 2010). Ainsi, le jeu se verra retransformer en une multiplicité de formes ludiques plus ou moins teintées, imprégnées des critères d'une forme éducative passant de l'exercice rendu ludique, au jeu pédagogique jusqu'au « jeu libre » de la cour…

B.4.2 Jouabilité des propriétés situationnelles

De manière plus pragmatique, ces analyses fondées sur les situations précédentes nous permettent de comprendre comment les animatrices et les animateurs se retrouvent plus particulièrement face à un dilemme bien connu : laisser jouer les enfants (à leurs jeux, avec leurs jouets, entre copains) ou leur faire découvrir de nouvelles activités et donc, de nouveaux jeux par l'intermédiaire d'un rassemblement collectif qui dépassent leurs seuls copains ou copines. Mais ces deux premiers critères ne sont pas les seuls qui permettent de différencier des situations « animatives » où que l'on rencontre habituellement dans un accueil de loisirs (ou un séjour).

Lors de notre rencontre au début de l'année, j'avais évoqué plusieurs oppositions qui concernent justement plusieurs façons de faire varier ces critères. Grossièrement, on rencontre les suivantes :

— Intérieur *versus* extérieur ;
— Temps idéal *versus* temps compté (Ulmann 2013) ;
— Groupes affinitaires *versus* collectifs et regroupements ;
— Règles *versus* autonomie ;
— Activités *versus* temps libre ;
— « Auto-contraintes » *versus* cadres réglementaires ;
— Maternelle *versus* élémentaire.

Il serait compliqué et bien trop long d'expliciter toutes ses oppositions en quelques lignes. Plus rapidement, à partir des choix qu'on appellera éducatifs ou pédagogiques, il va se dessiner une « configuration » particulière. Sans entrer dans les détails, derrière ces arrangements, il y a un ordre particulier que Houssaye (1989, p. 133-150) appelle le « modèle colonial », c'est-à-dire une façon de penser le fonctionnement d'une structure de loisir accueillant des enfants. Pour le résumé, il s'apparente à un fonctionnement organisant la vie du centre de la façon suivante : un animateur référent d'un groupe d'enfants d'âge homogène – ou par « tranche » – à qui il est proposé plusieurs choix d'activités qui alterneront avec des temps de vie quotidienne ou le « grand groupe » se mêlera au « petits groupes ». Pour les détails concernant les rythmes et les besoins des enfants, on peut se reporter aisément aux ouvrages publiés par les ceméa à cette époque (de Failly 1955 ; Planchon 1952, 1954).

Même s'il s'en éloigne dans une configuration *moins* formelle, ce fonctionnement se rapproche de la « forme scolaire de socialisation » (Houssaye 1998 ; G. Vincent 1994b) ou plus précisément de ce que Roucous (2007b, p. 71) appelle la « forme éducative de l'animation ». On peut en avoir un autre aperçu et l'étendre plus largement à l'ensemble des

accueils collectifs de mineurs.

En considérant l'ensemble du fonctionnement d'une structure de loisirs (horaires, espaces et aménagements, organisation du travail, programmation d'activités, etc.), on peut comparer leur *formalisation* qui peut varier sur un *continuum* allant d'un pôle « rigide » jusqu'à un pôle marqué par la « souplesse ». Selon la seule étude d'envergure commanditée par le ministère de la Jeunesse et des Sports en 1991 – publiée dans un numéro de la BONNAFONT (1992) –, trois configurations-types apparaissent :

Organisation rigide et immuable : « suppose un horaire fixe pour les repas, le lever, le coucher. Dans ce système, les enfants ne peuvent choisir leur activité, mais sont répartis selon les besoins d'effectif en fonction des animateurs, du lieu, du coût. » ;

Organisation mixte laissant une part de choix aux enfants : « permet à l'enfant de se lever sur un laps de temps plus important. C'est le lever échelonné. Si les repas restent à heures fixes, le coucher est aussi échelonné, ou pour le moins, l'heure varie en fonction des journées. Dans cette formule, l'enfant peut choisir en partie ses activités, en respectant un quota de fréquentation et un horaire minimum. » ;

Organisation totalement souple : « est la plus proche de ce que peut vivre l'enfant en milieu familial : lever libre, coucher libre, activités libres . L'enfant choisit totalement ses activités et peut même les abandonner pour se consacrer à autre chose. Les repas sont largement échelonnés… ».

Quantitativement, le premier type représentait 30 % des centres de vacances et de loisirs, le deuxième réunissait 50 % de structures quand le dernier type ne représentait que 15 %. Au regard de nos premiers critères (et oppositions) évoqués plus haut, on voit bien qu'ils ne proposent pas la même formalisation des temporalités, des espaces et la répartition des groupes d'enfants. L'organisation « rigide et immuable » renverra à l'ordre scolaire où des adultes (enseignants comme animateurs) vont définir le cours de la journée, le temps de travail et de pause, les activités à réaliser, les groupes à constituer… Quant à l'autre opposé, il peut s'apparenter ce que J.-M. BATAILLE (2007a) et la Maison de Courcelles appellent la « pédagogie de la liberté » ou au fonctionnement qu'adoptèrent les terrains d'aventure dans les années 1970-80 (d'Allaines-MARGOT 1975 ; P. SAVOYE 1978).

Sans rentrer dans plus de détails historiques ou organisationnels, ces premières indications peuvent permettre de situer le fonctionnement de l'accueil de loisirs de Tulipe voire du CLAÉ dans ses relations à l'école.

De l'hospitalité de la forme ludique

De fait, on peut penser que chacun n'offre pas les mêmes dispositions à jouer ou les mêmes « potentialités » ou les mêmes « occasions » selon les auteurs. En suivant les travaux de BROUGÈRE (2005b), on peut considérer le jeu comme une forme sociale spécifique présentant un certain nombre de « critères » qui seront plus ou moins présents selon les situations. Il s'agit moins de s'intéresser à un contenu (matériel, règles, objets, actions…) qu'au rapport à ce même contenu des potentiels joueurs. Avec un balai, il est assez difficile de savoir, au premier coup d'?il, si un enfant balaie « pour de vrai » ou « pour de faux ». Le jeu, ou la forme ludique d'une activité, relève d'un cadre d'expérience secondaire (E. GOFFMAN 1991), comme la *modalisation* d'une activité à un degré second. Encore faut-il que le potentiel joueur définisse la situation ainsi, c'est-à-dire la formalise autrement en lui conférant une signification

supplémentaire. Ainsi, il n'y pas d'objets qui ne puissent pas être jouets ni de situations qui ne soient jouables tant que le(s) joueur(s) le décident (J. Henriot 1989, p. 108).

Autrement dit, « jeux n'est pas jouer » (Besse-Patin 2012a), la « rencontre ludique » regroupant des participants n'est pas, encore, la « partie » engageant des joueurs (E. Goffman 1961b, p. 33) qui implique ce qu'on appelle communément d'*entrer dans le jeu*. Ce sont les conditions situationnelles de cette dernière qui interrogent nos travaux. Comme nous l'avons décrit, la rencontre entre le jeu des enfants et les « activités » des animateurs ne va pas toujours de soi face à la « forme (ludique) animative » (Besse-Patin 2014). En d'autres termes, il arrive qu'au moins deux définitions de la situation provoquent des « erreurs de cadrage » (E. Goffman 1991, p. 352-358) – dont les jeux de bagarre sont un cas typique – qui peuvent rentrer en conflit.

.En reprenant les travaux de Brougère (2005b) et les cinq critères qu'il définit : second-degré, décision, mécanismes pour décider (règles), frivolité et incertitude ; on peut étudier comment chaque organisation donne plus ou moins de place au jeu, à la forme ludique. De la même façon que l'on peut comparer la variation des possibilités qu'offrent des jeux entre eux : une maison de poupée en plastique *versus* un carton transformable en maison de poupée mais pas que (bouclier, cabane, tapis volant…), on peut aussi comparer les situations entre elles dans leurs capacités à provoquer le jeu. Pour le dire rapidement, on peut aisément comparer les potentialités ludiques d'une cour de récréation banale c'est-à-dire bétonée, sans arbres ni feuilles, quelques bancs, plutôt rectangulaire entourée de quatre murs qui n'acceptera par les mêmes jeux que la cour de récréation de l'école qui reste autrement aménagée.

En plus de l'environnement, il s'agit de prendre en compte ses utilisations socialement admises : même s'il y a des arbres auxquels je peux grimper, certains ne sont pas accessibles ; qui plus est si je suis trop petit, je peux toujours essayer. Au-delà des capacités, il y a aussi toute une organisation réglée qui institue les usages qui peuvent en être faits. Le terrain de foot, même s'il est ouvert à tous, n'est pas utilisable pas tous les enfants en même temps : un roulement entre les classes a été établi. A l'inverse, comme dans de nombreuses écoles de France et de Navarre, l'intérieur (couloirs, classes) sont un espace interdit. Bref, c'est une question d'*accessibilité* des lieux, des objets, des personnes, des engagements…

A celle-ci, il faut ajouter une question de *disponibilité*, c'est-à-dire la capacité à interrompre son cours d'action pour en changer (ou pour s'occuper d'autrui dans le cas d'une personne). Dans une situation, à un moment 't', si certains objets ou personnes restent accessibles, ils ne sont pas forcément disponibles. L'exemple le plus basique étant la pelle ou le seau dans un bac à sable entouré par une horde de jeunes enfants. Si chacun est en droit d'y accéder, la pelle ne sera pas disponible pour tout le monde ; ce qui crée quelques histoires. Ce même cas peut s'appliquer aussi aux personnes déjà prises dans un jeu, une histoire et donc indisponible aux demandes et sollicitations d'autres présents. Bref.

Dès lors, en plus de la configuration (dite) pédagogique, on peut aussi étudier son hospitalité aux jeux enfantins. A peu de choses près, une des situations les moins hospitalières restent la salle de classe durant un cours professé où le jeu sera tout simplement banni mais, pour autant, on pourra toujours observer des « joueurs » qui passeront petits mots et trouveront le moyen de détourner la situation (Vásquez et Martínez Navarrete 1990). A l'inverse, une des situations les plus ouvertement hospitalières reste la ludothèque où sont mis à disposition – ouvertement accessibles et disponibles – des centaines de jeux et jouets voire des personnes pour nous aider à jouer.

Entre ces deux cas extrêmes, on retrouve les accueils collectifs de mineurs. On peut en

avoir un autre exemple,*a fortiori*, à partir des pratiques animatives dans un séjour de vacances (au fonctionnement) « rigide » qui seront différentes des pratiques observables dans un séjour (au fonctionnement) « souple » comme le montre les analyses de Houssaye (1995a, 2005a) et notamment par rapport au « jeu libre » (Houssaye 2007). Par ailleurs, ce n'est pas sans perturber les animateurs habitués au « modèle colonial », c'est-à-dire à définir et décider du déroulement des jeux et des activités face à des enfants qui disposent d'une possibilité de circulation et de décision.

En pratiques, petit aperçu

En suivant les critères précisés un peu plus haut au regard des espaces, du temps, du groupements des enfants, etc. ou des principes qui les orientent (accessibilité, disponibilité), on peut envisager plusieurs configurations possibles. Pour (se) simplifier la tâche, on prendra l'exemple un peu décalé parmi un parmi un moment de la vie quotidienne comme le repas.

Ainsi, on peut imaginer un repas pris collectivement où les enfants seront réunis dans une même salle sur des grandes tablées préparées (parfois 60-80 ; garçons et filles séparées) servis depuis des marmites énormes et chacun aurait droit à la même portion d'un même menu. Pendant le repas, les enfants sont « priés » de manger, de ne pas se (re)lever, gigoter et de peu parler [13]. Les adultes tourneront de table en table pour servir et sermonner au besoin. Les premiers qui auront fini attendront les plats suivants amenés toutes les 20 minutes et ils attendront la fin du repas, déjà fixée, quand les plus lents se dépêcheront. Au-delà de la caricature, ce type d'organisation a pu exister si on en croit les récits et les photos d'anciennes colos [14].

A plusieurs niveaux, cette organisation particulièrement « rigide » peut être assouplie [15]. Florilège :

— Pour les groupements, on peut imaginer plusieurs services selon les âges, sexe ou premiers arrivés voire, associé à une plage horaire, la possibilité de venir seul ou avec un petit groupe…
— Pour les espaces, on peut imaginer la possibilité de manger dans une salle, plusieurs, à l'intérieur et l'extérieur…
— Pour les menus, on peut imaginer plusieurs choix (le self arrive) et l'adaptation à certains régimes particuliers voire on peut aussi imaginer que les menus soient définis avec les enfants et les jeunes (possibilité que l'on observe régulièrement sur les séjours d'adolescents en itinérance).
— Concernant le temps, on peut imaginer une plage horaire plus ou moins longue mais surtout la possibilité de faire autre chose en parallèle si jamais quelques enfants n'ont pas encore faim car ils se seraient levés plus ou moins tard, auraient plus ou moins petit-déjeuner.
— Du côté de ce qui est attendu des enfants, on peut imaginer qu'ils puissent de déplacer, choisir leur place (oui, certains centres imposent des places), accéder à des petites tables, à leurs hauteurs, qu'ils puissent aller aux toilettes (pendant), chercher de l'eau, couper le pain… voire, aider à la préparation de plats ou à la vaisselle ; comme on le

13. J'ai pu voir un séjour où les enfants ne devaient pas parler à table pour « mieux apprécier les plats ».
14. Le site retro-colo.fr ou le dernier ouvrage de Gardet (2014) en donne un aperçu.
15. Elle pourrait être rigidifiée encore si jamais un même rythme donnait l'ordre de s'asseoir, s'installer, mettre une fourchette à sa bouche…

voit à la Maison de Courcelles (J.-M. Bataille 2007a). On pourrait étendre sur la question du manger à table : goûter au moins un peu, ne pas forcer… voire ne pas manger sur un repas. Là aussi, il y a de longs débats.

— Côté animation, on peut imaginer plusieurs disponibilités entre ceux qui aident au service, ceux qui mangent avec les enfants, ceux qui sont dans les autres espaces accessibles que ce soit pour manger ou non.

Bref. Cela en fait des configurations différentes selon comment on définit la situation de repas à partir des propriétés précédentes. On le voit entre le premier exemple et les projections (réalistes qui existent par ailleurs), c'est le nombre de possibilités (ou potentialités) d'agir qui augmente avec lesquelles les enfants n'ont pas accès aux mêmes engagements. Certains parleront de *responsabilités* et d'*autonomie*… il reste à voir comment ces notions se traduisent en actes.

On peut tout à fait imaginer la même chose avec les fameuses activités et augmenter les possibilités offertes aux enfants plutôt que les quelques propositions souvent liées au nombre d'animateurs : trois animateurs disponibles équivaudra à trois activités proposées. On peut aussi imaginer des activités voire des espaces qui proposent une multitude d'activités réalisables en parallèle de celle menée par l'animateur. *In fine*, et pour le dire autrement en quelques mots, peut-on imaginer un centre de loisirs qui proposerait un « *temps libre* » permanent ? C'est-à-dire sans activités d'adultes programmées ni de contraintes particulières temporelles ou spatiales maximisant les possibilités de circulation et d'accessibilités des lieux aménagés en fonction d'un matériel (jeux de société, déguisements, bricolage, etc.). Est-ce à dire que les animateurs ne font plus rien ? On peut imaginer leur rôle autrement (ce qu'ils font d'ailleurs mais qui ne semblent pas toujours valorisé) : il s'agirait d'aménager et de maximiser les possibilités qu'offrent un espace

Pour faire des parallèles, ce travail d'animation se rapprocherait très sensiblement du métier de ludothécaire (Brougère et Roucous 2003) (qui animent rarement des jeux directement) et on peut s'intéresser aux réflexions des architectes autour des parcs et des aires de jeux (Messika 2000) qui doivent concevoir des équipements qui invitent à jouer tout en permettant une appropriation sans forcément que des adultes soient présents. Pourtant, ce n'est pas si simple et il suffit de suivre l'histoire des terrains d'aventure qui ont rapidement périclité en France tandis qu'ils ont plutôt prospéré en Allemagne ou aux Pays-Bas. Que ce soit en France, ou ailleurs comme en témoigne quelques journaux sur la question du risque [16]. Derrière ces aspects organisationnels se cachent des conceptions du loisir et de l'enfance parfois opposées.

B.4.3 Le loisir des enfants : entre divertissements et découvertes

Il reste une dernière échelle à explorer pour mieux appréhender et tenter de comprendre ces variations en diverses configurations. Cette échelle plus générale peut être positionnée au niveau de la société dans le sens où nos tentatives d'interactions entre adultes et enfants s'insèrent dans des institutions organisant la situation qui, elles-mêmes s'inscrivent dans une société donnée. Bien entendu, on pourrait y rajouter une dimension historique (entre la France des années 1930 et la France des années 2000) ou culturelle en comparant le loisir des

16. Plusieurs exemples : http://www.lemonde.fr/m-le-mag/article/2015/02/13/jeux-d-anges-heureux_4574960_4500055.html ou http://www.nytimes.com/2011/07/19/science/19tierney.html?_r=0.

enfants entre le Danemark, l'Allemagne et la France à la manière de Gram (2003) mais on se limitera, bien volontiers.

Entre le « rigide » et le « souple », les accueils de loisirs ou les séjours naviguent et hésitent. Pris dans un paradoxe *a priori* insoluble : il s'agit d'un temps de loisir et donc un temps où il est possible de décider de ce que j'ai envie de faire, avec qui, comment et pendant un temps incertain mais, du fait qu'il s'adresse à des enfants, il doit aussi s'agir d'un temps de découvertes avec des apprentissages sous-jacents, un projet pédagogique et/ou éducatif afin de se démarquer d'une « vulgaire » garderie. Mêmes les ludothèques n'échappent pas à cette difficulté posée par les attentes des parents ou des institutions (Brougère et Roucous 1998). L'ouvrage de Brougère (1995) montre bien toutes les difficultés qu'ont eu les enseignantes en maternelle à « tordre » le jeu afin qu'il ait le droit de présence dans l'enceinte scolaire. Ce n'est pas un hasard si à côté de ces fortes contraintes il existe un tel relâchement dans la cour de récréation ; sorte de compensation avec un espace « non-réglementé » évitant les formalismes pour mieux « servir les buts officiels de l'organisation » (E. Goffman 1968, p. 246).

Ainsi, Mollo-Bouvier (1994a, p. 89) montre comment la forme de leur loisir est restreinte au regard de celles des adultes ; ainsi, « 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 ». Revendications que l'on retrouve dans plusieurs enquêtes s'appuyant sur leurs points de vue (Bonnafont 1992 ; Iforep 1985 ; Segré 1981) ainsi que Bonnafont (1999) qui montre bien comment cette imposition d'activités ou le choix parmi un nombre limité de propositions ne s'applique qu'à l'enfance. *In fine*, Glasman (2005b) peut poser une question importante : « leur reste-t-il du temps pour jouer ? »

Plus largement, il y a au moins deux conceptions de l'enfance qui se confrontent et on peut, entre autres, s'intéresser au travaux de Sirota (2006a) et Delalande (2001, 2010b). De manière plus transversale, la contribution de Brougère (1999a) est fort utile pour saisir l'enfance entre « autonomie et dépendance » côtoyant des adultes qui définissent ce qu'ils peuvent et doivent faire.

Le cas de l'éducation nouvelle

En plus du paradoxe habituel, il me semble que le cas particulier de Tulipe rajoute une complexité supplémentaire en raison de son orientation éducative et pédagogique lié à l'éducation nouvelle. Sans reprendre l'histoire et les spécificités de ce mouvement multiforme, je citerai simplement l'ouvrage récent de Gutierrez, Besse et Prost (2012, p. 14-15) : « Le succès de l'éducation nouvelle dans le champ extrascolaire est aussi l'indice d'une grande ambition. En annexant le temps des loisirs, les artisans de ce mouvement d'éducation ont vu l'opportunité d'y prolonger la rénovation de la pédagogie scolaire ». On pourrait aussi se rapporter à l'article radical de Houssaye (1998, p. 101) où il met directement en cause « la faute de l'éducation nouvelle » dans la scolarisation du loisir des enfants (et on pourrait rajouter de l'animation). Houssaye (1989) l'évoquera aussi en conclusion de son livre : « la psychopédagogie des colonies de vacances n'a-t-elle pas trahi les intentions de l'éducation nouvelle ? ».

Mais il ne faudrait pas se satisfaire de ce seul jugement. Cette « annexion » du monde des vacances enfantines peut aussi se comprendre comme une tentative pour en démontrer la qualité pédagogique en investissant un espace jusque là peu utilisé. Sans reprendre l'histoire des

CEMÉA et plus précisément celle de Gisèle DE FAILLY [17], on peut effectivement penser la « colo » comme une expérimentation en actes des principes de l'éducation nouvelle à destination des nouveaux normaliens qui, dès l'après-guerre seront invités avant d'être obligés de passer le diplôme de moniteurs avec les CEMÉA. Il y avait un enjeu explicite : celui « *[d']*atteindre les éducateurs » pour « transformer l'éducation, même à une échelle réduite », de diffuser les pratiques et méthodes d'éducation nouvelle (de FAILLY 1952, p. 8). Enjeu partagé par les EEDF souhaitant « l'essor des méthodes actives dans les écoles normales » (PALLUAU 2007, p. 32). Pour ce faire, le « stage » de formation en était le principal outil (VANNINI 2012). Grâce à celui, le « modèle colonial » (HOUSSAYE 1989) évoqué plus haut se diffusera largement dans les années 1950 avant de devenir la norme pédagogique.

Pour reprendre l'idée de configuration pédagogique, on peut considérer que les tentatives pédagogiques des mouvements de l'éducation nouvelle (Freinet, Cousinet, Montessori, Steiner, Dottrens…) ont tous, dans une certaine façon, tentaient d'assouplir la forme scolaire, c'est-à-dire la *déformaliser* en instituant le travail par groupes, le texte libre, le conseil de classe, l'enseignement coopératif ou individualisé avec des fiches auto-correctives, en utilisant une somme de matériels permettant l'activité autonome des élèves, etc. Autant de possibilités de ne pas suivre la seule activité qu'imposée l'enseignant : le cours magistral en développant une multitude d'activités parallèles parfois choisies parfois décidées par les élèves et contractualisées dans un plan de travail.

D'un autre, et comme on l'a vu avec Gisèle DE FAILLY, ils ont aussi tenté de formaliser d'une manière éducative les vacances des enfants. Donc… en rencontrant la déformalisation de l'école, on arrive à une configuration pédagogique qui navigue entre une forme de loisir « pleine » qui serait celle des adultes et une forme scolaire marquée par sa rigidité. Mi-souple, mi-rigide, voila ce qui caractérise le « modèle colonial » fondé sur une « pédagogie du choix » ce qui provoque un certain nombre de paradoxes chez les animateurs qu'on a relevé plus haut ou dans d'autres articles (BESSE-PATIN 2014).

Autrement dit, une des difficultés d'un accueil d'un loisirs adossé à côté d'une école nouvelle est qu'ils proposent un fonctionnement assez similaire. L'usage des réunions (ou conseils) d'enfants n'en est qu'un exemple. Reste à savoir ce qui peut différencier les animateurs des éducatrices des enseignants lorsqu'ils mènent des activités similaires ; par exemple une balle au prisonnier. Au-delà des questions salariales et de contrat de travail, d'amplitude horaires, etc., il reste une question de fond difficilement résoluble : comment distinguer la frontière entre loisir et éducation que l'éducation nouvelle a justement cherché à franchir voire abolir en faisant en sorte que les enfants veuillent travailler comme ils s'organisent pour jouer. De ce côté, les observations de COUSINET (1950, 1968) sont très claires : il s'est appuyé sur les jeux des enfants pour concevoir sa méthode de travail libre par groupes [18]. Comme l'évoque ROUCOUS (2007b), le jeu a toujours eu attrait particulier pour les éducateurs (de toute sorte) dans ses capacités à engager les enfants dans une activité et, si possible, autant qu'elle soit éducative. A mon sens, le meilleur exemple est le texte [19] de F. BEST (1984) qui montre bien le flou qu'elle introduit entre loisir et éducation dès lors qu'on choisit la perspective de l'éducation nouvelle.

17. On pourrait citer ces nombreux liens avec Roger COUSINET ou ceux de ce dernier avec Louis RAILLON, acteur majeur de l'UFCV.

18. On pourrait aussi évoquer le cas de Georges BERTIER, fondateur de l'école des Roches, la première école nouvelle française et membre éminent des éclaireurs de France dès les débuts.

19. Dont je peux vous fournir une copie facilement.

Dernières considérations

Que faire à partir de là ? Les réponses ne m'appartiennent pas tant elles dépendent de vos intentions qui se traduiront dans une configuration particulière mais aussi de comment l'accueil de loisirs – ou le périscolaire – souhaite-t-il se situer vis-à-vis de l'école. Or, de ce côté-là, il reste aussi d'autres protagonistes à associer : les enseignants et les parents. Enfin, histoire qu'ils ne soient pas encore oublier, sans voix au chapitre, on peut aussi se demander ce qu'en pensent les enfants : veulent-ils une rupture avec le fonctionnement de la semaine lors du mercredi et des vacances ou souhaitent-ils retrouver un fonctionnement (impliquant aussi une posture de l'adulte) proche voire similaire ?

Autant de questions qui appellent des réflexions collectives et partagées… mais qui risquent de se confronter (aussi) à des problématiques plus concrètes : la durée d'un animateur est faible vu le *turn over* considérable ; la « division sociale du travail éducatif » (Tardif et LeVasseur 2010) et dans quelle mesure les enseignants seront prêts à coopérer et, parfois, recommencer des mises au point à toutes les rentrées… Cela dit, un tel défi peut être motivant !

B.5 Notes sur l'organisation d'un séjour

B.5.1 Préambule

Avant de rentrer dans le vif du sujet, ce préambule tient à rappeler quelques informations dans lequel ce texte prend place. S'il tient très largement à des observations réalisées à Gardenia et leurs premières interprétations, il convient de préciser comment celles-ci se sont construites et à partir de quelles approches théoriques au regard des travaux sur les « colos ».

Ainsi, ce texte est construit autour de trois parties : une présentation de « approches théoriques », l'analyse de « l'organisation » d'un accem et ses conséquences quant aux « places et position » des différents rôles et individus présents dans un séjour. Enfin, les références citées se veulent des prolongements possibles et, de manière générale, sont explicitées pour faciliter leur diffusion en plus d'une obligation déontologique.

Approches théoriques

Si les considérations suivantes peuvent paraître longues, elles me semblent importantes pour prévenir les mésinterprétations possibles.

Pour ce travail, je m'inscris dans plusieurs perspectives qui orientent nécessairement mes enquêtes de terrain auprès des accem qui accueillent mes observations de type « ethnographique » (Cefaï 2003). Sans trop rentrer dans les détails, il me semblait important d'en préciser ce qu'elles permettent de saisir ou non mais aussi d'en faire appréhender les spécificités dans une jungle de travaux théoriques pas toujours distinguables les uns entre les autres. En bref, mon travail suit trois points essentiels : le « situationnisme méthodologique » (Joseph 2002) et la « pensée par cas » (Passeron et Revel 2005) pour analyser les « configurations » (ou *formes*) du loisir. Quelques précisions.

Ces deux approches se combinent pour explorer les « configurations » construites dans les accem comme il existe des « configurations pédagogiques » au sens de Gasparini (2000). Je suis les travaux précédents de Houssaye (1998) mais plus largement sur les formes et les formalisations de l'éducation (Maulini et Montandon 2005b) et du loisir. Plus en détails, il

s'agit de comprendre les chevauchements et l'enchevêtrement de cadres au sens différent et comment ils tolèrent des activités à la forme ludique. Brougère (2010) en donne un exemple avec le cas de l'école maternelle qui fait une place très particulière au jeu quand les institutions préscolaires allemandes, japonaises ou suédoises lui réservent un accueil bien plus hospitalier. Qu'en est-il dans les ACCEM ? Telle est ma question de recherche.

La logique des situations. Je m'intéresse tout particulièrement aux *situations* où se rencontrent enfants et animateurs-trices et principalement autour d'un jeu. Traditionnellement, il y a deux « chapelles » sociologiques qui s'opposent notamment dans le champ de l'éducation entre Pierre Bourdieu et Raymond Boudon. À une vision structuraliste (ou structaro-fonctionnaliste) avec des institutions et des politiques qui expliqueraient les actions des individus répond une vision de l'acteur rationnel en capacité d'agir stratégiquement malgré les contraintes institutionnelles. En continuant la caricature, utile pour se repérer, je me situe entre « holisme méthodologique » et « individualisme méthodologique », c'est-à-dire en suivant le « situationnisme méthodologique » de Joseph (2002), sorte de « mixte original entre structuralisme et interactionnisme » parfois déroutant (Cefaï et Gardella 2012, p. 234).

Par ailleurs, une attention particulière a été portée aux situations où il y a « adaptations à l'échec », « erreur ou effraction, rappel à l'ordre, sanction diffuse ou sanction ouverte » (Cefaï et Gardella 2012, p. 234), autant d'indices sur la mise en danger de l'*ordre de l'interaction* qui font apparaître, comme un « révélateur », « ce qui est requis pour maintenir un cadre » (Cefaï et Gardella 2012, p. 239). Cette approche particulière d'enquête sera illustrée un peu plus loin dans la « vignette québécoise ». Pour donner un exemple dans le monde de l'école, on peut se rapporter, entre autres, aux célèbres travaux de Woods (1990, 1997) qui plongent dans la « boîte noire » de la classe.

La pensée par cas. Ce travail est pensée comme le prolongement d'une enquête précédente en cherchant à étendre les conceptualisations construites à partir d'autres « cas » qui pourraient permettre d'aller plus loin dans la compréhension de la complexité de l'organisation d'un séjour. Bien souvent, et comme le rapporte Becker (1997, 2014), les travaux scientifiques tentent de réduire les paramètres afin d'établir des corrélations. Dans mon cas, c'est tout le contraire.

Ainsi, j'ai pu rechercher des « cas » – différents ACCEM – comme des situations ou institutions singulières et particulières qui imposent un nouveau cadre de raisonnement. À la suite de la distinction proposée par Hamidi (2012), je m'intéresse plus particulièrement à deux types de cas : les « cas-limites » et les « cas-négatifs ». En ce sens, le séjour de Gardenia m'intéressait parce qu'il réunissait un grand nombre d'enfants de différentes « tranches d'âge » *a contrario* des structures visitées jusqu'à lors. De même, le projet mis en place par Didier Champion à Marguerite m'intéresse en plusieurs points car il apparaît particulièrement atypique au regard des travaux dont j'ai connaissance sur le monde des « colos ».

Conditions d'observations

Avant de s'attaquer au cœur des observations, il convient de préciser dans quelles conditions elles ont été recueillies ce qui permet aussi d'en préciser la portée et leurs limites. Observer ne relève pas d'une activité anodine notamment dans la place prise par l'observateur

comme pour les situations dans lesquelles se retrouvent les observés. Pour le dire vite, il n'est pas toujours agréable qu'un spectateur assiste à nos difficultés même s'il est plutôt gratifiant de voir qu'il apprécie nos réussites.

Malgré des qualifications et un statut qui pourraient prétendre à l'expertise, il s'agit de sortir de cette position. Une grande partie de mon travail quotidien est et a été de construire des relations plus confiantes en visant à mieux comprendre le vécu et les expériences des différents protagonistes d'un séjour depuis la direction, l'équipe d'animation, le personnel de service… C'est pourquoi, le partage de leurs expériences est un élément central de l'enquête au-delà des méthodes typiques de questionnaire et d'entretien. Il s'agit de vivre et de suivre les levers matinaux comme les couchers tardifs, les déplacements, les sollicitations incessantes, les histoires et les désaccords, les imprévus, les sauts d'humeur… En résumé, les données sont recueillies *in situ* et *in vivo*.

Par ailleurs, il y avait aussi la spécificité d'une recherche auprès d'enfants et de jeunes ; modalité peu développée en France (Danic, Delalande et Rayou 2006). Ma position « périphérique » (Brougère 2006b) permettait justement d'être un adulte « différent » voire un « moindre adulte » pour reprendre la notion de Mandell (1988). Je m'aide notamment pour cela d'une tâche principale : écrire (d'une certaine façon). Sans l'autorité statutaire, il s'agissait de construire une relation différente aux enfants et aux jeunes pour recueillir leur point de vue, parfois au-delà des réponses convenues, sur les « colos » en général comme sur leur séjour en particulier.

Bref, parmi les centaines d'heures observées à Gardenia, ces quelques « notes » sont un aperçu forcément partiel. L'analyse proposée ici vise plus largement à étendre la réflexion à d'autres séjours pour en tirer des possibles enseignements de la pratique.

B.5.2 Organisation et fonctionnements

Comme présenté dans la section sur la « logique des situations », on s'intéressera d'abord aux « propriétés situationnelles » (E. Goffman 2013) des situations construites par la direction et les équipes d'animation dans les deux cas retenus. Selon ces propriétés, les possibilités d'agir seront plus ou moins variables et notamment les engagements plus facilement accessibles que d'autres. Pour donner un exemple simple, le téléphone portable (et téléphoner, écouter de la musique, écrire des sms) sont des engagements autorisés – ou « occultes » dirait E. Goffman (2013), même pour les adultes – tout ou partie de la journée. En l'occurrence, cette propriété renvoie à un choix des adultes mais d'autres sont liées à des éléments contextuelles ou dépendent de personnes non présentes.

Bref, ces propriétés situationnelles dessinent les contours des situations et les actions qui s'y déroulent… On peut dire que leur ensemble constitue une « configuration » particulière ; parfois unique, parfois largement diffusée si on considère le « modèle colonial » (Houssaye 1989). La dernière partie de cette section concernera justement l'analyse plus générale des configurations en partant des deux cas suivants dont on limitera la présentation.

Le cas de Gardenia

En quelques mots, voici le résumé de l'organisation journalière mise en place durant les séjours à Gardenia où était accueilli cinq sessions répartis selon des thématiques. Comme leur nom l'indique aussi, il y avait autant de groupes en fonction de l'âge avec leurs animateurs

dédiés tandis qu'un directeur adjoint coordonnait deux sessions. Par ailleurs, les groupes étaient répartis dans les bâtiments selon leur thématique principale et par sexe dans les chambres (ou blocs).

La journée voyait se succéder les temps suivants de manière régulière pour l'ensemble des groupes – si ce n'est pour le coucher – sachant qu'elle pouvait être ajustée en fonction des « sorties » comprenant un pique-nique.

7h30-9h30 : Lever, 8h30 pour les derniers réveillés, et le petit-déjeuner tandis que les premiers levés allaient dans la « *salle du matin* » ;

9h30-10h : Rangement des chambres, toilette et préparation aux activités ;

10h-12h : Activité selon les thématiques ou préparée par leurs animateurs ;

12h-12h15 : Rassemblement pour la chorégraphie ;

12h15-13h30 (approximativement) : Repas collectif avec des tables par session ;

13h15-15h : « *Temps calme* » dans les chambres ;

15h-17h : Activité selon la thématique ou préparée par leurs animateurs ;

17h-17h30 : Goûter par groupe, assis en cercle, dans le centre ou durant la sortie ;

17h30-19h : « *Temps libre* », douches (par session et par sexe) ;

19h-19h15 : Rassemblement pour la chorégraphie ;

19h15-20h : Repas collectif avec des tables par session ;

20h-20h30 : « *Temps libre* » dans les chambres ;

20h30-21h30(22h) : Veillée par groupes (et quelques-unes collectives comme la « *boum* ») puis le coucher (plus tardif pour les plus âgés).

Rythmé par ces horaires, je pouvais observer une organisation commune à l'intérieur des groupes de sessions. De manière générale, chaque moment commençait par un rassemblement et/ou une « *sensi* », un déplacement rangé en lançant quelques « *cris de guerre* » et un rassemblement du groupe à la fin du temps. Si c'était une « *activité* », une explication et la présentation des règles, la constitution d'équipes et l'animation consistant aussi à relancer l'entrain des participants. Les « *temps libres* » étaient investis pour prendre une pause, fumer une cigarette mais aussi préparer les prochaines animations tandis que les enfants ou les jeunes lisaient, écrivaient, discutaient, dessinaient… dans les chambres ou à l'extérieur et dans la « *salle du matin* » après le petit-déjeuner et la douche.

Le cas de Marguerite

Dans une autre forme ou « configuration », voila comment on pourrait décrire une journée dans le projet mis en place par Didier Champion sachant que je m'appuie sur le projet pédagogique – mis en place durant plusieurs années – et que je n'ai pu observer son application.

En premier lieu, le séjour réunit lui aussi plusieurs sessions thématiques mais le projet affirme (page 12) que son fonctionnement n'instituera pas une division par groupe selon un ou des critères car « tout découpage sera forcément arbitraire ». Il est indiqué que l'organisation et le fonctionnera s'appuiera sur la « gestion de l'espace ». Si ce n'est la taille et le nombre de chambres (page 22 et 24) qui permettent un certain nombre de possibilités et de combinaisons,

il n'est pas indiqué de répartition particulière entre elles. *A priori*, le groupe « fonctionne par affinité » (page 12).

En second lieu, concernant l'organisation temporelle, elle est schématisée par la répartition des animateurs selon les lieux et les postes à tenir (page 22).

7h30-8h : Les animateurs se préparent à être « disponibles » ;

8h-10h : Lever et petit-déjeuner ainsi que des « pôles d'activités » ouverts ;

10h-12h : Pôles d'activités ouverts et animateurs en « réserve » ;

12h15-13h : Repas ;

13h-18h : Pôles d'activités ouverts et animateurs en « réserve » incluant le goûter ;

18h-19h : Douche et un pôle d'activité ouvert ;

19h-19h45 : Repas ;

17h-17h30 : Goûter par groupe, assis en cercle, dans le centre ou durant la sortie ;

17h30-19h : « *Temps libre* », douches (par session et par sexe) ;

19h-19h45 : Repas ;

19h45-20h : Pôles d'activités ouverts et animateurs en « réserve » ;

20h-21h30 : Pôles d'activités ouverts et chambres accessibles ;

21h30-22h30 : Début du coucher de manière individualisée et échelonnée.

Précisions, lors d'un séjour précédent, le projet intégrait un « repas échelonné » de 11h30 à 13h pendant lequel les « pôles d'activités » restaient ouverts. En comparaison, on peut voir comment les « pôles activités » sont ouverts tout au long de la journée et on peut imaginer des enfants passer toute ou partie de la journée tandis qu'ils se rendront, seuls ou à plusieurs, se restaurer. Autrement dit, les frontières ne sont plus « temporelles » – marquées par des rassemblements – mais « géographiques » en fonction des lieux plus ou moins accessibles.

De ce fait, et en troisième lieu comme expliqué dans le projet (page 12 et 29-30), l'activité est considérée comme « une action synchronique et endogène », une conception qui est précisée un peu plus loin : « L'activité, c'est ce que fait l'enfant et non ce que fait faire l'adulte à l'enfant » (page 29). Alors, sont organisées les conditions qui permettent l'émergence, ou le « déclenchement », d'actions chez les enfants à partir de plusieurs « pôles » (page 13). Ils sont ouverts de 8h à 21h15 et centrés sur divers types d'activités : « jeux calmes, jeux de construction, repos, lecture », « jeux extérieurs », « découverte de la matière et activités manuelles » auxquelles on peut rajouter les activités de prestation (équitation, astronomie) se déroulant sur le centre. Dans ce cas particulier, j'ai retenu l'idée du « bar à sciences » qui était, en quelque sorte, un « pôle » supplémentaire où l'intervenant spécialisé tenait un rôle très proche des animateurs « postés ». En effet, le projet différencie le rôle d'animateur « posté » et « de réserve ». Le premier assure l'animation d'un pôle et d'activités en son sein tandis que le second assure la « régulation des flux », vient en « renfort » dans certains pôles selon leur fréquentation et se rend « disponible » pour une « sortie » ou une « demande » particulière d'enfant(s).

Sans rentrer dans les détails des rôles et fonctions des personnes (pages 32-37) ou des intentions (pages 5-11), ces quelques points permettent d'ores et déjà des comparaisons fructueuses et, d'autant plus, en considérant les recherches précédentes.

Configurations nationales

En suivant les discours des fédérations, des formateurs ou d'autres acteurs du monde des « colos », on pourrait croire que tout projet est « *unique* », qu'il s'adapte forcément à des lieux, des équipes, des enfants accueillis. Mieux, les séjours pourraient se différencier selon les choix, volontés éducatives et valeurs âprement défendues par les organisateurs dans leur projet éducatif ou les directeurs dans les projets pédagogiques dont l'obligation réglementaire remonte aux années 1980.

Pour autant, Gérard Bonnafont (Bonnafont 1992) met à mal cette représentation par trop idéalisée à partir de son enquête par questionnaire menée pour le compte du ministère en 1991 [20]. Au passage, les travaux de Busy (2011, 2012a) montrent des considérations similaires concernant les divers « projets ». Grossièrement, quel que soit le statut de l'organisateur (associatif, collectivités, ce, sociétés), on retrouve les mêmes valeurs affichées en tête de proue. Deuxièmement, il présente trois types d'organisation de la « vie quotidienne » (Bonnafont 1992, p. 32) :

Organisation rigide et immuable : « suppose un horaire fixe pour les repas, le lever, le coucher. Dans ce système, les enfants ne peuvent choisir leur activité, mais sont répartis selon les besoins d'effectif en fonction des animateurs, du lieu, du coût. » ;

Organisation mixte laissant une part de choix aux enfants : « permet à l'enfant de se lever sur un laps de temps plus important. C'est le lever échelonné. Si les repas restent à heures fixes, le coucher est aussi échelonné, ou pour le moins, l'heure varie en fonction des journées. Dans cette formule, l'enfant peut choisir en partie ses activités, en respectant un quota de fréquentation et un horaire minimum. » ;

Organisation totalement souple : « est la plus proche de ce que peut vivre l'enfant en milieu familial : lever libre, coucher libre, activités libres . L'enfant choisit totalement ses activités et peut même les abandonner pour se consacrer à autre chose. Les repas sont largement échelonnés… ».

La répartition est d'autant plus révélatrice. Le premier type représentait 30 % des centres de vacances et de loisirs, le deuxième réunissait 50 % de structures quand le dernier type ne représentait que 15 %. En détails, ils ne proposent pas la même formalisation des temporalités, des espaces et la répartition des groupes d'enfants. Cette enquête, relativement ancienne, reste corroborée par les travaux de Houssaye (1995a, 2005a) mais elle limite les distinctions à partir de trois critères.

L'étendue des « possibles ». Les critères qui seront détaillés en suivant présentent, selon leurs formalisations, le degré « d'ouverture » des situations pour reprendre le terme de E. Goffman (2013, p. 115-120). Pour le dire vite, certaines activités ou cérémonies sont très ritualisées et acceptent difficilement des incartades comme un cinéma, un opéra ou une réunion au ministère. D'autres lieux ou moments sont bien moins définis voire invitent au relâchement : le fameux « cinquième repas », le carnaval ou un parc public. En bref, des lieux « sociopètes » (E. Goffman 2013, p. 255-256) et d'autres, « sociofuge » accessibles qu'à certaines personnes ratifiées pour certains engagements précis. Il en est de même dans un séjour de vacances.

20. J'ai scanné le document qui est accessible ici : `https://drive.google.com/open?id=0BxldOmunA6eiNTdsUXBWY3VzR0U`

Le premier fait marquant s'aperçoit facilement dans la géographie et les usages des lieux. Gardenia comme d'autres séjours se divisent par une « fonctionnalisation de l'espace » (E. Goffman 1968, p. 95) qui en vient à spécialiser une salle pour un usage. Le plus souvent le nom même précise cette fonction : la salle à manger et forcément, elle autorise ou interdit certaines pratiques. Entre la « *salle calme* », la « *salle d'activités plastiques* », la « *réserve* », le « *garage* », la lingerie, le « *bureau* » (de la direction), les toilettes… Bref. On pourrait même diviser en lieux calmes à l'intérieur des bâtiments et l'extérieur, espace autorisé pour crier, courir, faire des jeux… À l'inverse, plus rares sont les lieux aux fonctions multiples que l'on pourrait retrouver dans des salles d'accueil incluant jeux, lectures, regroupements, activités, goûters… souvent dédiées à un groupe d'âge.

Cependant, le critère des espaces et de leurs fonctionnalités appelle une deuxième caractéristique implicite : les déplacements. Comment se font-ils et à quelles conditions ? Entre un déplacement en « *rang deux par deux* », ouvert et fermé par un animateur (que ce soit dans l'enceinte du centre ou à l'extérieur) et une « libre circulation » impliquant des animateurs « postés », il existe des modalités intermédiaires qui font varier l'accessibilité d'un lieu. Sur un *continuum*, on a relevé l'accès libre, accès restreint sous conditions non exclusives (information, autorisation, présence d'un adulte, direction d'un adulte), accès interdit (sous clef ou non). Il existe ainsi des « territoires [plus ou moins] réservés », dirait E. Goffman (1968), à un usage ou des personnes.

En commençant par l'espace, c'est mettre en évidence un principe d'organisation fondateur dans le projet de Marguerite qui repose un plan de circulation précis. D'un autre côté, c'est peut-être minorer un autre principe bien connu : le *temps*. Largement défini et précisé dans une partie devenue habituelle dans un projet pédagogique : la « *journée-type* » dont Houssaye (2009a,b) avait étudié l'histoire et les évolutions. Au fondement du « modèle colonial » (Houssaye 1989), on retrouve une organisation temporelle bien connue alternant des temps d'activités et de « *vie quotidienne* » entrecoupés par des « *temps libres* ». Il remonte facilement aux années 1950 avec le travail du médecin Planchon (1954).

Pour autant, il y a d'autres formalisations possibles et l'exemple le plus simple renvoie au petit-déjeuner. Si le « *lever collectif* » pour l'ensemble des participants a mauvaise presse, le lever échelonné s'est largement institué quand d'autres revendiquent un « *lever individualisé* ». Derrière, il s'agit d'un principe d'invidualisation des horaires tolérant une certaine souplesse qui peut s'appliquer à d'autres moments : le repas, la douche, le coucher, le goûter voire les « *activités* ». Autrement dit, la « *journée-type* » s'efface pour des journées différenciées et contrastées.

En revenant à ces deux premières critères, on perçoit une gestion des groupements d'enfants différente. Habituellement, le débat s'articule entre l'individu et le collectif comme deux extrêmes indépassables. Or, là aussi, les réalités me semblent plus complexes si on regarde finement l'organisation d'un séjour. Entre le repas collectif ou la « *veillée Casino* », le coucher échelonné, les groupes d'activités, les groupes d'âge, les équipes d'un grand jeu ou les rassemblements temporaires autour d'un babyfoot, on peut difficilement appliquer une lecture « binaire ». Parfois, les règles de groupements se combinent ou se juxtaposent voire alternent le long de la journée.

Si Houssaye (2005b) a aussi travaillé la question, je crois qu'on peut l'appréhender encore d'une autre façon. En premier lieu, on peut effectivement différencier un *continuum* entre

individu et collectif comprenant un ensemble de groupements plus ou moins grands [21], intermédiaires selon l'âge, le sexe ou l'activité choisie par les enfants. Si le scoutisme a mis le groupe – ou « sizaine » à l'honneur –, la majorité des séjours de l'enquête précédente (Bonnafont 1992) alternent des moments collectifs (vie quotidienne) et des moments de groupes (activités) liés au choix. En deuxième lieu, un autre élément est à prendre en compte lorsqu'il apparaît dans les « *temps libres* ». C'est un des rares moments d'une « sociabilité choisie ». En effet, par rapport à l'ensemble des règles de groupements évoquées peu avant, cette fois-ci la règle devient l'affinité et les enfants se regroupent selon leurs préférences électives. On pourrait l'appliquer par exemple aux chambres : sont-elles composées par l'équipe d'animation et/ou les enfants et peuvent-ils en changer en cours de séjour ? En dehors des accem, un autre moment de sociabilité enfantine moins contrainte (car toujours décidée par les adultes, *in fine*) est la récréation comme l'a bien étudié Delalande (2001).

En lien avec les façons de regrouper les enfants ou les jeunes, il s'agit de considérer les activités qui se déroulent dans la journée selon qui en est à l'initiative mais aussi le nombre d'entre elles qui se dérouleraient en parallèle. Un bon indicateur de la formalisation de ce critère peut être quantifié en réalisant le rapport entre le nombre d'activité et le nombre d'animateurs. En moyenne, à un moment donné, on peut établir un rapport de « 1 » c'est-à-dire une activité (qu'elle soit quotidienne ou non) pour un animateur. De part et d'autres, s'il y a moins d'activités pour un nombre supérieur d'animateur, on peut considérer qu'il s'agit d'activités collectives comme le repas où, *a priori*, « *tout le monde* » est réuni pour une même action ; ce qui implique rassemblement, et forte présence des animateurs. À l'inverse, s'il y a plus d'activités en parallèle que le nombre d'animateurs, on peut considérer que ce sont les enfants qui sont à l'initiative de leurs actions. Les deux fonctionnements au regard de l'« *activité* » présentés plus haut montrent ces deux exemples. Si le « *temps libre* » est un exemple aisé par la moindre présence des animateurs, on peut aussi se focaliser sur une activité « animée » où un animateur propose soit un même objet à réaliser par tous les enfants soit plusieurs choix (limités) soit il soutient leurs réalisations qui peuvent parfois être uniques. En termes théoriques, on parle de « distribution de l'engagement » (E. Goffman 2013, p. 40). Par comparaison, on peut se rapporter à une classe d'école où l'enseignant tente de maîtriser un seul foyer d'attention quand les enfants peuvent être « *attirés* » par d'autres occupations « parallèles » que montrent bien Vásquez-Bronfman et Martínez Navarrete (1996).

Les critères précédents dessinent un premier ensemble de « propriétés situationnelles » largement construites par des animateurs ou la direction mais il conviendrait d'en ajouter d'autres qui s'imposent à tous. Sans compliquer inutilement, elles renvoient à des contraintes organisationnelles et réglementaires qui fixent, indépendamment des participants du séjour, des propriétés spécifiques aux situations. Il serait passablement compliqué d'établir une liste exhaustive mais, plus simplement, on peut repérer les incidences du repas et la possibilité réaliser des piques-nique de la veille au lendemain comme certains organisateurs qui embauchent plus de personnels d'animation ou de service ou, autre exemple, des équipes qui sur-interprètent le cadre réglementaire (Dheilly 2012b).

Op-poser une équation simple ou appréhender la complexité. En réduisant considérablement, deux modèles s'opposent sachant que beaucoup de combinaisons sont possibles :

21. On ne reviendra pas sur le « mythe » du taux d'encadrement poussant certains séjours à fixer la dimension des groupes à 1 animateur pour 8 ou 12 enfants.

— Le premier repose sur l'*unicité* valable pour « *tout le monde* » : un groupe d'enfants homogène en âge, une salle dédiée (une chambre), un matériel limité, un horaire, un repas unique, une activité collective, etc. le tout régit par un animateur attitré. Le schéma pouvant se reproduire pour X groupes encadrés par X animateurs.
— Le deuxième repose sur la *multiplicité* : des groupes par affinités, souvent hétérogènes, sans référents, plusieurs salles accessibles, des activités parallèles possibles, des animateurs disponibles, des horaires adaptables, un self-service, du matériel à disposition, etc. Le schéma se dessine moins facilement et peut s'apparenter au « chaos organisé » d'une cour de récréation qui recèle quand même un ordre (Delalande 2003a,b ; Rayou 1999).

Il serait caricatural de renvoyer le cas de Gardenia ou celui de Marguerite dans l'une ou l'autre catégorie décrite précédemment par Bonnafont (1992) ou les deux modèles ci-dessus. Pire, il ne m'appartient pas d'indiquer quelle serait la « meilleure » ou la « moins bonne » organisation. Ce jugement normatif – ou de « valeur » – appartient aux différents acteurs du monde des « colos ». Pour ma part, il me semble important de pouvoir considérer le phénomène dans sa complexité mais aussi d'en comprendre les incidences sur le déroulement d'un séjour.

Autrement dit, on peut dessiner un *continuum* qui fait varier un certain nombre de critères pouvant adopter plusieurs modalités. Bien entendu, la formalisation de certains critères ne sont pas exclusifs et on peut difficilement combiner certaines modalités. L'ensemble des critères en viennent à former une « configuration » au sens de Gasparini (2004). En effet, je m'appuie pour cela sur les travaux réalisés à propos de la « forme scolaire » autour de G. Vincent (1994b) et développés plus récemment par Maulini et Montandon (2005b). Comme il existe différentes formes de l'éducation qui peut se dérouler en dehors de l'institution scolaire, on peut étudier différentes formes du loisir mais aussi du « loisir éducatif » où s'entremêlent des considérations éducatives et récréatives.

Sans rentrer dans les détails, on peut établir un tableau où varient la formalisation des critères repérés plus avant. Jusqu'à présent, les « extrêmes » sont difficilement identifiables car pour le moins caricatural voire ils n'existent plus dans le monde actuel des accem. Je pense notamment à des séjours étudiés par Lee Downs (2009b) organisés par le mouvements des « Croix-de-feu » liés à l'extrême-droite des années 1930 – dont les portées politiques et l'embrigadement souhaité peut se comparer à certains séjours de mairies communistes qui seront rappelés à l'ordre, et à la neutralité pédagogique, par le ministère en 1951 (Lee Downs 2011b) – pour un bord. D'un autre côté, les expériences menées autour des « terrains d'aventure » dans les années 1970-80 (Chombart de Lauwe 1976 ; d'Allaines-Margot 1975 ; P. Savoye 1978 ; Vergnes, Kling et Guéant 1975) donnent un aperçu presque opposé en termes d'organisation et donc du spectre des possibles [22]. Qui plus est, les travaux réunis par Fabbiano (2014) donnent un autre aperçu en ce qui concerne les villages vacances accueillant des familles qui seraient comparables à une autre forme d'organisation : le camping (Raveneau et Sirost 2001).

En bref, à partir de ces quelques critères – qui ne sont pas exhaustifs – et selon leurs formations très variables, il me semble que l'on peut à la fois étudier l'organisation de Gardenia

22. On pourrait étendre le *continuum* en sortant des institutions *strico sensu* concernées par le loisir en considérant un camping ou un parc public, des impasses ou des jardins familiaux qui sont, aussi, des lieux de loisir.

comme d'autres séjours comme les pédagogies de la décision de Houssaye (2005a). Mieux, on peut aussi comparer une « colo » avec l'accueil des enfants dans un camping et ouvrir encore d'autres perspectives en considérant la présence des parents et donc l'épineuse question de la responsabilité déléguée. Enfin, avec une vision plus pragmatique, on peut aussi établir une configuration de formalisations qui semblent opérantes au regard de nos intentions.

B.5.3 Places et positions

En continuant l'analyse situationnelle de l'organisation d'un séjour, il reste une dimension importante jusqu'ici occultée : comment ces cadres construits sont-ils investis par les différents protagonistes ? En effet, selon la configuration choisie, l'organisateur, la direction, les animateurs, les enfants, le personnel n'auront pas les mêmes positions et les mêmes possibilités d'action. En termes théoriques, leur place dépend de la définition d'un « cadre de participation » – en reprenant un vocabulaire particulier (Cefaï et Gardella 2012 ; E. Goffman 1987) – et de ses « statuts de participation » (E. Goffman 1991, p. 223) pour les personnes qui vont les habiter. On peut notamment se référer à la « vignette québécoise » présentée plus haut où on voit bien le statut attribué à l'animatrice et aux enfants. Pour en retenir un autre exemple, on peut s'appuyer sur un article moins connu de Houssaye (2005c, p. 158-159) où il distribue le « pouvoir » entre ces protagonistes.

Niv.	Enfant	Animateur	Directeur	Organisateur
1	pas de pouvoir	toutes décisions, enfants appliquent	toutes décisions, animateurs appliquent	toutes décisions, directeur applique
2	pouvoir de choix	décisions mais expression des enfants	décisions en association avec les animateurs	cadre fourni, marge de manœuvre du directeur
3	entre choix et décision	décisions en commun avec les enfants	garant du cadre, négociations constantes avec animateurs	directeur définit la démarche pédagogique ; contrôle et moyens restent à l'œuvre
4	pouvoir de décision	participants-camarades	animateurs-camarades	aucun contrôle sur le directeur

Ces catégories précédentes ne sont généralement pas appliquées telles quelles ; elles varient plutôt selon les sujets voire les objets concernées notamment si on considère l'alimentation, les activités de prestations ou les activités organisées par les animateurs, par exemple, où plusieurs niveaux s'entremêlent… dans les séjours voire cela peut évoluer en cours de séjour.

Autrement dit, on a vu dans la première partie comment pouvaient se construire ces « cadres de participation » et les statuts attachés aux protagonistes, il reste à voir les incidences au quotidien. Si je m'en tiens à Gardenia et à Marguerite, je présenterai quelques éléments – ou « vignettes » – dont la comparaison permet de mettre en lumière des principes d'analyses opérants. Encore une fois, il ne s'agit pas dire quel « modèle » semble « meilleur » mais bien de considérer les incidences sur le déroulement du séjour pour les protagonistes.

Quelques vignettes

Chacun des points suivants mériterait à lui seul un développement conséquent mais en gardant mon objet de faire un document synthétique, je mettrai en valeur les éléments saillants qui apparaissent, toujours, à la comparaison entre les deux séjours d'ores et déjà étudiés. En continuant cette approche pragmatique, je n'interroge pas les « valeurs » qui peuvent sous-tendre les pratiques observées ni ne remets en cause les personnes impliquées mais bien les conditions situationnelles.

L'envers du toboggan. Pour un premier exemple concernant le jeu, on peut s'arrêter sur quelque chose qui pourrait paraître trivial. Dans l'espace extérieur de Gardenia, on trouve un structure de jeux en bois dont le sol a été récemment remplacé par du gazon synthétique. Elle est composée d'une petite cabane surélevée menant à un toboggan, d'un filet-toile d'araignée à grimper attenant et de barreaux horizontaux invitant à faire un « *cochon pendu* ». En plus de ces pratiques usuelles, des enfants emploieront divers objets mis à disposition pour agrémenter leurs activités durant les « *temps libres* » avec des pièces géantes en plastique du jeux d'échecs, les boules de cirque, des balles et ballons… J'ai retenu une action particulière souvent observable avec un toboggan : les enfants qui remontent par le rampe. Parmi les réactions à ces tentatives, il y avait plusieurs possibilités :

— des animateurs qui refusaient, interdisaient et « remontaient les bretelles » des contrevenants en expliquant que « *ce n'était pas la bonne façon de faire* » ;
— des animateurs qui passaient à côté des enfants entrain de grimper sans y prêter une quelconque attention ;
— des animateurs qui, plus rarement, soutenaient la tentative en prêtant une main forte ou deux pour finir de grimper.

Précision, l'investissement de la structure de jeux se faisait essentiellement durant le « *temps libre* » associé au temps des douches après les activités de l'après-midi. C'est-à-dire un moment moins spécifiquement défini par rapport une fonction, un espace ou une activité précise. Autrement dit, par rapport à ses propriétés situationnelles, il est une « région ouverte » propice à beaucoup de possibilités tant pour les enfants que les animateurs. Ces derniers qui n'étaient pas attachés à une tâche (douche, gestion des téléphones, du blog, salle calme et surveillance extérieure) pouvaient vaquer à d'autres occupations entre les pauses à tour de rôle ou des activités plus personnelles. C'est dans ce moment où leur rôle d'animateur moins défini, ou plus laissé à leur interprétation, que prenaient place la remontée du toboggan. Autrement dit, on peut voir leur « bon sens » à l'œuvre sachant que l'organisation – et la position des animateurs – de la vie quotidienne n'avait pas été discuté lors de la « *prépa* ».

Sans revenir à la question de la « *cohérence* », le futile toboggan donne à voir une variété de positions dès lors que le « cadre de participation » de la situation est moins défini. En d'autres termes, des situations dont le cadre serait plus ouvert acceptent une pluralité de positions tenables par les animateurs.

La danse des mains. Avant chaque repas était organisée une chorégraphie reprise des années précédentes orchestrée par l'équipe d'animation à laquelle devaient se rendre tous les enfants, soit 110 enfants. Cette organisation d'un moment collectif impliquait nécessairement le rassemblement de « *tout le monde* » (mis à part le personnel de service et la direction de manière ponctuelle) devant un bâtiment où la sonorisation était installée. Un rendez-vous

appelle des retards et donc un certain empressement au moment de l'heure prévue pour presser les enfants pas toujours volontaires. Si le manque d'engagement était facilement perceptible pour certains qui prétendaient une envie pressante ou restaient immobiles à la périphérie du rassemblement, d'autres affichaient un « accord de surface » (E. Goffman 1973a, p. 18) en se dandinant mollement ou en bougeant les bras lorsque les animateurs les « relançaient ». Il en allait de même pour quelques animateurs qui sous-réserve de « *motiver* » les enfants à la périphérie ne s'affichaient pas sur la « *scène* », lieu où ils se devaient de monter un entrain enthousiasmant.

Pour autant, ces deux premières difficultés pour réunir tous les enfants et tenter de créer un engagement principal n'étaient pas les seules. Visiblement, à l'issue de la chorégraphie, les animateurs devaient s'employer pour regrouper les enfants par tranche d'âge, les mettre en rang, les compter et différer certains départs jusqu'au réfectoire. Entre les rappels, les cris et d'autres rappels à un ordre relatif et vulnérable, le moment semblait tendu pour des animateurs. Quelques dizaines de mètres plus loin, une situation similaire se produisait alors qu'ils devaient organiser l'attente devant l'entrée du réfectoire. Disposant de quatre lavabos, faire passer 130 personnes nécessitait un temps conséquent. Durant l'attente, les enfants discutaient, d'autres se lançaient dans une poursuite ou des taquineries… impliquant de nouveaux rappels jusqu'à l'entrée dans le réfectoire et l'installation. Le moment du repas apportant d'autres éléments.

Autrement dit, l'organisation de cette danse collective associée à un faible nombres de lavabos demande beaucoup d'efforts et entraîne autant de difficultés pour les animateurs et un énervement certain. Encore une fois, c'est bien la situation, et ses propriétés, qui induit la prise d'un rôle particulier par les animateurs face à une foule d'enfants peu propices à être attentifs. D'autant plus à l'extérieur qui est l'espace marqué par la possibilité de courir et de crier. Si certains animateurs profiteront d'une « *sortie* » pour « oublier » de faire la « *choré* », certains groupes – comme les « *Prem's* » – utiliseront d'autres toilettes pour se laver les mains avant d'arriver au réfectoire. Incidemment, sans chorégraphie dans la journée, la situation se posera autrement.

Un petit objet encombrant. Sans conteste et, à la manière des certains jouets (toupies, cartes, billes) à l'école, le téléphone portable s'avère un objet intéressant à étudier. Si les effets de sa présence commencent à peine à être perçus au collège ou au lycée (Guigue 2014), les séjours ne sont pas épargnés par leur prolifération et il pose plusieurs questions aux équipes d'animation. Là aussi, on peut s'intéresser au traitement qui lui est réservé et à quelles conditions (situationnelles), il peut être accessible et utilisé. Par ailleurs, il ne s'agit pas discuter des raisons invoquées pour justifier le choix mais bien de saisir comment les séjours s'accordent à la présence du téléphone.

À Gardenia, comme d'autres séjours, les téléphones étaient récupérés par l'équipe d'animation et réservés dans le bureau de la direction avec d'autres objets électroniques et produits alimentaires. Tous les jours, après la douche et pendant le « *temps libre* », les enfants et les jeunes pouvaient venir récupérer leurs biens auprès d'un animateur dédié ce qui provoquait une file d'attente devant la table remplie de cartons et une liste d'objets rendus devant être retournés avant le repas. Au-delà des usages classiques (écouter de la musique en jouant au ping-pong, téléphoner à ses parents, échanger quelques photos et autres vidéos…), le principal grief relevé par quelques jeunes filles était le privilège dont bénéficié les animateurs

en disposant de leurs téléphones en s'en servant très régulièrement pour échanger des photos entre eux, écouter de la musique durant le « *temps calme* » entre eux ou envoyer des messages à d'autres. Quelques jeunes ironisaient sur les justifications des animateurs en présentant des « *vacances sans téléphone* » quand eux-mêmes étaient bien plus « *accros* ». À Marguerite, le projet précise les usages du courrier, du téléphone et de la « banque » (page 28). En détails, les enfants remettent leurs « *objets précieux* » qui seront conservés dans le bureau de la direction contre la remise d'une carte. Celle-ci permet de venir récupérer aux horaires d'ouverture du bureau (8h-12h15 ; 13h-19h ; 19h45-21h30) les objets déposés. Les enfants s'en servent-ils plus pour autant qu'ils sont accessibles ?

Le traitement des téléphones (ou des réseaux sociaux) est objet à débats dans diverses revues de l'animation et on peut les retrouver dans l'organisation du séjour. Malgré la différence statutaire entre les enfants et les animateurs, ils partagent une juvénilité et des usages réguliers du monde numérique. De ce fait, ce petit objet rappelle comment la « colo » n'est pas qu'une coupure avec le quotidien des uns et des autres ni la construction d'une collectivité en dehors du monde. Les bonbons comme les parents ou les informations dont ils disposent (par le « bip-séjour », le blog ou leurs enfants) sont d'autres objets qui permettent d'analyser l'organisation du séjour et la place accordée aux protagonistes. Détaillons.

Par ailleurs, le téléphone porte en lui même une autre possibilité : créer un engagement en parallèle d'autres activités qui seraient collective. On retrouve alors ce qui était discuté plus avant : l'organisation accepte-t-elle des activités multiples se déroulant dans le même espace-temps ? Autrement dit, le téléphone vient compliquer la tâche de l'animateur dans sa position habituelle qui est créer un collectif autour d'une même activité dont il « *mène la danse* ». Le téléphone vient introduire un « canal de distraction » à portée de main. Qui plus est, par l'accès direct aux parents, le téléphone rapproche « temporellement » ces « présents-absents » avec des informations « brutes ». Autrement dit, quelle place et quelle position ont les parents dans les séjours ?

Prestation et conventions. À un autre niveau, et notamment pour considérer ce qui préoccupe les animateurs occupe une bonne part de la « *prépa du séjour* » à Gardenia : les « *activités* ». Avec le déploiement, assez ancien, des activités dites de « *prestation* » ou de « *consommation* », leur cohabitation avec des activités que l'on dira « animées » car encadrées par des animateurs était interrogeante dans un cas comme dans l'autre. En effet, la prestation contractualisée tant avec les parents qu'avec un établissement génère toute une organisation liée au déplacement (bus), à l'encadrement, à la constitution de groupes, au respect d'horaires… C'est-à-dire autant de difficultés potentielles avec la compagnie de convoyage, la mise à disposition d'animateur, de groupes « artificiels » plus qu'affinitaires (« *je voulais être avec ma copine!* ») et des retards probables. Bref, c'est le lot commun pour la majorité des séjours cependant ils s'ajustent différemment selon leur configuration.

Pour le cas de Marguerite, on voit bien que la rigidité de l'organisation de la prestation vient se confronter à la souplesse du fonctionnement posé. Si l'inverse est plus délicat, ce n'est pas incompatible. Néanmoins, le fonctionnement repose sur la décision et les choix des enfants dont qu'advient-il s'ils ne souhaitent pas ou plus aller à ces activités dont les premières séances sont obligatoires (page 14 et 30) ? Si d'autres activités les intéressent ? D'autres dates, d'autres horaires ? Autant de questions qui renvoient aux contraintes induites par la contractualisation notamment par l'organisateur. Comme évoqué par Houssaye (2005c)

plus haut, est-ce l'organisateur ou le directeur qui décide de toutes ou partie des activités ? En suivant, si l'organisateur décide des activités de prestation, le directeur décide-t-il des activités qui seront « animées » ? C'était en partie le cas pour le séjour de Gardenia durant lequel le directeur avait programmé préalablement certaines comme la traditionnelle « *boum* » et sa « *grasse matinée* », la « *veillée Casino* » et le « *grand jeu* » se déroulant sur une journée entière. Restait à l'équipe d'animation de prévoir les activités à réaliser durant les demies-journées encore considérées comme « vides ».

Autrement dit, entre moniteurs spécialisés et animateurs est introduite une division du travail : les premiers auront plus de moyens que les seconds, qui réaliseront des activités avec les « *moyens du bord* ». En nommant leurs « *activités* » comme des « *bouche-trou* », on peut penser qu'ils se sentent parfois dévalorisés. La comparaison semble être possible avec les classes découvertes entre l'enseignant qui reste le client et responsable pédagogique, l'intervenant spécialisé sur la thématique recherchée et des animateurs qui se considèrent « réduits » à la « *vie quotidienne* », c'est-à-dire le « sale boulot » (E. C. Hughes 1996b). Pour autant, que se passe-t-il quand les intervenants spécialisés se révèlent inappropriés ? Autrement dit, quand directeurs, animateurs et enfants critiquent aisément les prestations contractualisées ? La situation peut s'avérer complexe à traiter selon le type de convention contractualisée.

L'ingratitude instituée. Non sans liens avec les paragraphes précédents, l'organisation des activités attribue un « statut de participation » particulier aux animateurs à Gardenia. Après les prestations prévues, ils étaient chargés de préparer et de mener des animations à destination enfants et des jeunes. Épreuve bien connue, et redoutée des jeunes stagiaires, il y a toujours le risque de manquer le coche, de rater la « *sensi* », faire face à des récalcitrants et un manque d'entrain conséquent. En ce sens, les « (pré)ados » sont particulièrement redoutés pour leur force d'inertie : « *ils ne veulent rien faire* », « *ils ont la flemme* », « *ils sont toujours sur leur téléphone* » … Les animateurs ont pu se démener et prendre du temps pour fournir des efforts qu'ils estimaient importants. Malheureusement, le résultat affiché par le faible engagement des jeunes ainsi que leurs retours critiques dans les questionnaires de satisfaction de fin de séjour les affectèrent tout particulièrement.

Au-delà de la construction des dites activités ou des personnes et de leurs qualités, ma réflexion se porte encore vers les situations. En bout de chaîne des décisions, les jeunes venaient assister à des activités organisées pour eux. Autrement dit, leur posture de spectateur, et les probables difficultés à « *entrer dans le jeu* », était induite et, quelque part, provoquée par l'organisateur, la direction et l'équipe d'animation en plaçant les jeunes face aux propositions d'ores et déjà prêtes. *In fine*, et surtout si les activités n'aboutissent pas à la félicité prévue – joie, rires, bonne ambiance… – en plus de critiques juvéniles, ces jeunes seront considérés comme ingrats et peu reconnaissants devant les efforts réalisés par les animateurs.

Dans une autre configuration, le fonctionnement posé à Marguerite nécessite que les enfants et les jeunes se demandent et décident ce qu'ils souhaitent faire lors de leurs circulations entre les espaces d'activités et pourront s'arrêter et s'accrocher à une proposition « animée » ou une proposition accessible sans adulte. En bref, les enfants (ou les jeunes) se retrouvent responsables, par leurs décisions, de leurs engagements et donc de leurs contentements et de la bonne ambiance. L'échec ou la félicité d'une activité ne peut plus reposer uniquement sur les animateurs. Ceux-ci se retrouvent dans une posture d'accompagnement et de soutien qui n'empêche pas d'autres difficultés et nécessite des compétences plus relationnelles que

dramaturgiques.

Vers des portraits-types ?

Ces quelques vignettes mettent en évidence comment la configuration ou le « cadre de participation » ou, plus précisément, la formalisation de la situation selon certaines propriétés situationnelles dessinent des « statuts de participation », c'est-à-dire des places « situées » aux enfants et aux animateurs. On pourrait simplifier en renvoyant à chaque configuration un « élève idéal-typique » comme le fait Gasparini (2001, 2004) mais j'aurai encore tendance à conserver la complexité et la variabilité des rôles que l'on assigne aux enfants. Œuvre de leur socialisation dirait Durkheim (1925), ceux-ci doivent apprendre les règles et les normes qui régissent les situations et s'y conformer. Telle action est possible dans tel lieu mais proscrite le seuil franchi ; avec telle personne, cette action est tolérée mais sévèrement réprimandée avec telle autre, etc.

Cependant, et comme dans tout « métier de l'humain » – ou de « relation de service » –, la place et les rôles assignés aux animateurs sont interdépendants de ceux des enfants comme le montrait Houssaye (2005c) concernant les « *activités* » : plus les animateurs décident, moins les enfants ont de choix et vice-versa. Pour autant, si les enfants contestent la place qui leur est dédiée parfois transgressant plus ou moins volontairement, ils discutent voire remettent en question aussi la place des animateurs. Vue la variété des situations et de leurs formalisations, au-delà de la configuration générale, cela entraîne un travail d'ajustement conséquent de la part des enfants et des animateurs. « Heureusement », pourrait-on dire, le « *temps libre* » comme les « *pauses* » (ou « *l'après-cinquième* ») viennent agir en compensation pour « relâcher » la pression diront certains.

En caricaturant, comme pour le modèle de l'unicité et de la multiplicité, on pourrait ébaucher des portraits ou des figures typiques qu'attendent certaines situations. Gasparini (2001, p. 62) parle d'écolier « discipliné », « raisonnable » et « coopératif » mais il manque le type d'enseignant avec lequel il cohabite [23]. Qu'en est-il pour les animateurs ? Bien souvent, ils regrettent leur « *rôle de flic* » assigné à la surveillance durant un « *temps libre* » ou le moment du coucher. Il y aurait matière à creuser si l'on veut identifier ces positions mais aussi pour construire des situations qui les « appellent ». Autrement dit, on a pu voir dans la première partie comment les activités ponctuelles de Gardenia ou les « pôles » de Marguerite appellent des positions différentes. Reste à savoir celle(s) que l'on veut construire sachant qu'elles ne sont pas incompatibles.

B.5.4 Sans conclure…

Pour me répéter une dernière fois, mon travail ne cherche pas à normaliser certaines pratiques ou « prêcher » pour d'autres. La modeste ambition affichée est de pouvoir comprendre la complexité des situations en cernant les caractéristiques qui influent sur les pratiques des enfants et des animateurs. Le jeu et ses présences me sert alors de « révélateur » ou d'*analyseur* pour user d'un terme plus précis comme l'évoque Roucous et Adam (2011, p. 88). De manière sûre, je peux affirmer qu'il y a un lien fort et direct entre les conditions d'organisation (section

23. Les travaux de Woods (1997), déjà cités, montrent comment ils doivent trouver des « stratégies de survie » face à des élèves récalcitrants.

1) déterminant la place et les positions (section 2) des enfants et des animateurs (section 2) qui induiront, ou « cadreront », les actions qui émergeront et seront nécessairement « situées ».

Les deux « cas », survolés ici, présentent un intérêt particulier car ils affichent deux « configurations » dont la formalisation peut s'avérer opposée sur certains points (temporalités, espaces). Pour autant, ces deux configurations intègrent un même projet éducatif. Il serait vain de chercher une quelconque généralisation qui serait valable pour l'ensemble des séjours si ce n'est la diversité des « configurations » existantes. Maintenant, et c'est je crois l'enjeu pour un organisme : quelle(s) orientation(s) donner ? quelle(s) configuration(s) favoriser ? quelle(s) places et positions dessiner ? quelle(s) pratiques valoriser ?

Ces réponses vous appartiennent et je ne peux que saluer l'initiative. Les analyses posées ici se veulent des possibles aides à la décision en explicitant les principes organisateurs des pratiques en séjour de vacances. À mon sens, et notamment avec un regard sur l'expérimentation « GénérationCampColo » lancée tardivement par le ministère de tutelle, j'approfondis actuellement « l'importance des copains » – renvoyant à la gestion des groupements – qui me semble fondamentale du point de vue des enfants et des jeunes et ce dès les premières enquêtes (Iforep 1985) avant les enquêtes de l'ovlej.

Index

A

Adam, Denis, 146, 335, 337, 341–343, 374, 379, 382, 396, 423, 428, 443, 446, 610
Adler, Patricia A., 8, 39, 43, 82, 208, 342
Adler, Peter, 8, 39, 43, 82, 208, 342
Ahmed, Manzoor, 413
Alami Benabdeljalil, Sophie, 445
Alanen, Leena, 35, 443
Albouy, Catherine, 319, 320
Alcalá, Lucía, 254
Alcorta, Martine, 350
Alderson, Priscilla, 50
Alexander, Stephanie A., 435
Allen of Hurtwood, Marjory Gill, 322
Alluin, François, 326
Almon, Joan, 323
Alpe, Yves, 287
Altet, Marguerite, 100, 299
American, Sadie, 406, 434
Amourous, Charles, 303
Amsellem-Mainguy, Yaëlle, 155, 258, 306, 332, 392
Anderson, Antoine, 354, 414
Anderson, Leon, 10, 13, 14, 24
Anderson, Stephen, 445
Anderson-Levitt, Kathryn M., 204
Andréo, Christophe, 381
Anzieu, Didier, 358
Araújo, Maria José, 314, 445
Arborio, Anne-Marie, 13, 155, 167, 337
Ardoino, Jacques, 4, 90, 354, 378, 385
Argoud, Dominique, 354
Ariès, Philippe, 432
Arleo, Andy, 5, 129, 577
Arluke, Arnold, 65
Armitage, Marc, 65, 80
Arnstein, Sherry, 350
Aserinsky, Eugene, 212
Astolfi, Jean-Pierre, 441
Aït-Ali, Cédric, 414
Atkinson, Paul, 35
Aubert, Geneviève, 213
Audigier, François, 287, 350
Augustin, Jean-Pierre, 6, 207, 330, 332
Augustins, Georges, 67, 129, 130, 408
Avet, Romuald, 320
Aviv, 319
Avril, Christelle, 155

B

Bachelart, Dominique, 80
Bacou, Magalie, 34, 155, 156, 158, 160, 165, 198, 216, 308, 328, 358, 374, 379, 381, 427, 443
Baden-Powell, Robert, 321
Bajard, Flora, 39
Bajoit, Guy, 360
Baker, Catherine, 319
Baker-Sennett, Jacqueline, 441
Baldamus, Wilhelm W., 13
Balducci, Valter, 321, 407
Balloffet, Pierre, 332
Baluteau, François, 172
Bantigny, Ludivine, 329
Barker, John, 401, 445
Barnabé, Fanny, 124, 142
Barnet-Verzat, Christine, 307
Barr, Rebecca, 201
Barrère, Anne, 35, 171, 289, 295, 331–333, 387, 415, 579
Barrey, Sandrine, 120
Barthélémy, Véronique, 401

Barthes, Angela, 287
Barton, Allen H., 111
Basson, Jean-Charles, 411
Baszanger, Isabelle, 10
Bataille, Jean-Marie, 34, 102, 158, 199, 209, 214, 216, 219, 224, 227, 229, 230, 233, 234, 239–241, 244, 255, 262, 286, 315, 318, 321, 328, 331, 354, 358, 374, 377, 379, 391, 403, 405, 406, 427, 578, 580, 590, 593
Bataille, Michel, 90
Bateson, Gregory, 58–60, 62, 77, 124, 146, 181
Baudrin, Mathieu, 120
Bauman, Richard, 71
Bavelas, Alex, 358
Bayer, Édouard, 299
Beaud, Stéphane, 11, 13, 44, 51
Beauvois, Jean-Léon, 103–105, 286
Becchi, Egle, 432
Beck, Robert, 207
Becker, Howard Saul, 10, 11, 13, 15, 27, 34, 36–38, 40, 45–48, 51, 52, 67, 89–91, 100, 111, 115, 118, 124, 145, 154–156, 160, 168, 182, 190, 208, 303, 314, 318, 336, 343, 365, 386, 393, 407, 420, 429, 441, 444, 597
Becquet, Valérie, 330
Bekoff, Marc, 60
Béliard, Aude, 48
Belisson, Christian, 379
Bell, Nancy, 255
Belton, Teresa, 198
Bénaïoun-Ramirez, Nicole, 255
Benavot, Aaron, 374
Bendelow, Gillian, 308
Bengtsson, Arvid, 322
Benguigui, Georges, 37, 368
Bennett, Stith, 55, 59, 115, 125, 126, 136, 137, 228
Benthall, Jonathan, 5
Béraud-Caquelin, Hélène, 331
Beresin, Anna Richman, 61, 75
Berger, Élisabeth, 413
Berger, Guy, 385
Berger, Mathieu, 350
Bernard, Denise, 207
Bernard, Sophie, 167
Bernier, Philippe, 354
Bernstein, Robin, 200
Berry, Vincent, 120, 443
Berthelot, Jean-Michel, 436
Berthier, Patrick, 359
Bertier, Georges, 149, 262, 287, 371, 388, 398, 405
Bertrand, Julien, 83
Bertucci, Marie-Madeleine, 42
Besen, Yasemin, 380
Besnard, Pierre, 6
Besse, Laurent, 306, 307, 318, 330, 332, 388, 393, 397, 398, 405, 594
Besse-Patin, Baptiste, xiv, 21, 23, 24, 56, 67, 80, 104, 133, 146, 160, 180, 206, 233, 240, 243, 246, 305, 336, 354, 355, 374, 378, 379, 401, 413, 445, 565, 566, 570, 591, 595
Best, Francine, 400, 595
Best, Joel, 58
Betton, Emmanuelle, 160, 162, 180, 200, 295
Beynon, John, 356
Bézille, Hélène, 414, 415, 422, 439
Bialeschki, M. Deborah, 408
Bica, Smaranda Maria, 321
Bidet, Alexandra, 91, 151, 155, 224, 433, 576
Bidwell, Charles E., 159, 201
Bier, Bernard, 23, 219, 314, 330, 414
Bishop, Julia C., 5
Bizeul, Daniel, 34
Blanc, Alain, 303
Blanc, Dominique, 98
Blanc, Natacha, 377
Blatchford, Peter, 74
Blatrix, Cécile, 350
Blin, Ludovic, 444
Bloch, Marianne N., 66
Bloch-Lainé, François, 400
Blondiaux, Loïc, 350
Blumer, Herbert, 23, 63
Bocquet, Jean-Michel, 219, 224, 225, 233, 318, 319, 321, 582, 585
Bogajewski, Sébastien, 244

Boiraud, Henri, 207, 388
Boireau, Nathalie, 122, 140
Boiscontier, 80
Boli, John, 374
Boltanski, Luc, 8
Bonenfant, Maude, 63, 123–125
Bonicco, Céline, 63
Bonicco-Donato, Céline, 63, 200
Bonnafont, Gérard, 199, 207, 306, 327, 328, 333, 334, 557, 590, 594, 601, 603, 604
Bonnéry, Stéphane, 201
Bonnet, François, 39
Boone, Damien, 350
Bordes, Pascal, 82
Bordes, Véronique, 6, 184, 327, 331, 332, 401, 414
Borman, Kathryn Matey, 66
Boscolo, Virginia, 102
Bouagga, Yasmine, 275
Bougerol, Agnès, 162
Boulin, Audrey, 410, 430
Boulogne, André, 182
Boulton, Michael J., 61
Boumard, Patrick, 578
Bour, Yan, 132, 211
Bourquin, Jacques, 410
Boussion, Samuel, 320
Boutinet, Jean-Pierre, 354
Bouvet, Rose-Marie, 165
Bouysse, Viviane, 433
Boxberger, Clémence, 83
Boyer, Isabelle, 42
Bozec, Géraldine, 350
Bradford, Michael G., 443
Brehony, Kevin, 321
Breidenstein, Georg, 198
Brès, Henriette-Suzanne, 180
Bressoux, Pascal, 299
Breviglieri, Marc, 368
Briand, Jean-Pierre, 11
Brochier, Christophe, 167
Brody, Aymeric, 446
Brossard, Michel, 335, 415
Brougère, Gilles, 4, 6, 26, 39, 56, 57, 61, 62, 64, 65, 67, 69, 70, 73, 75, 76, 80, 81, 85, 95, 115, 119, 120, 122, 130, 140, 145, 146, 152, 164, 173, 176, 178–184, 189, 200, 208, 217–219, 223, 225, 226, 259, 304, 336, 341, 342, 382, 383, 403, 414, 415, 422–425, 431, 433–435, 437–442, 445, 446, 565–567, 572, 577, 578, 580–582, 585, 588–591, 593, 594, 597, 598
Brown, Fraser, 445
Bru, Marc, 160, 299, 301, 335, 354
Bruggeman, Delphine, 39
Bruner, Jerome Seymour, 59
Buckingham, David, 42, 85, 332, 393
Bugmann, Julien, 179
Bugnard, Pierre-Philippe, 209, 214, 290, 374–376
Bulmer, Martin, 63
Burawoy, Michael, 21, 23, 25, 51, 186, 337, 444
Burgos, Martine, 332
Burman, Erica, 213
Burn, Andrew, 63, 64
Buscatto, Marie, 39
Busy, Jean-Gabriel, 158, 184, 199, 220, 354, 393, 439, 601
Buznic-Bourgeacq, Pablo, 387
Byers, John A., 60

C

Caccia, Marie-Françoise, 400, 405, 414
Cadet, Jean-Paul, 172
Cadoret, Anne, 405
Caillois, Roger, 57, 81, 178
Callanan, Maureen, 423, 425, 429
Camus, Jérôme, 6, 155, 158, 172, 189, 197, 198, 246, 248, 314, 378–381, 444, 580
Camy, Jean, 82, 430
Cantin, Hélène, 319, 320
Capapé, Christian, 287
Caïra, Olivier, 118
Carbonaro, William, 208
Carper, James W., 90
Carra, Cécile, 286
Cartier, Marie, 155, 167, 180, 403
Cason, Dana, 408

Cassell, Joan, 48
Castel, Robert, 303
Castorena, David Güemes, 443
Caussidier, Claude, 287
Cavallo, Dominick, 81, 321, 406, 434
Cavet, Agnès, 414
Cavin, Erica, 40, 419
Cazottes, Ewelina, 423
Cefaï, Daniel, 10, 11, 23, 25, 47, 48, 51, 52, 95, 118, 140, 220, 255, 565, 572, 580, 584, 585, 587, 596, 597, 605
Cerf, Marianne, 155
Céroux, Benoît, 332
Cha, Yun-Kyung, 374
Chaïb, Nadine, 162
Chalvon-Demersay, Sabine, 6
Chambaz, Christine, 306, 331
Chantraine, Gilles, 411
Chapoulie, Jean-Michel, 11, 63, 155, 337, 380
Chardonnet, Hubert, 322
Charlot, Bernard, 5
Chassat, Sophie, 411
Château, Jean, 71
Chateigner, Frédéric, 388
Chauvenet, Antoinette, 368
Chauvier, Stéphane, 58
Chauvière, Michel, 405
Chauvin, Jacques, 411, 412
Chauvin, Sébastien, 36
Chevet, Bertille, 425
Chevit, Bénédicte, 172
Chick, Garry E., 335
Chin, Tiffani, 208
Chiron, Pierre-Yves, 350
Chokrane, Georges, 331
Cholvy, Gérard, 388
Chombart de Lauwe, Marie-José, 124, 209, 319, 320, 322, 577, 604
Chovaux, Olivier, 318
Christensen, Pia Monrad, 50
Chudacoff, Howard P., 66, 85, 434
Cicourel, Aaron Victor, 8, 9, 13, 192
Ciosi, Laure, 332
Clair, Isabelle, 39
Clanet, Joël, 299
Clarisse, René, 437
Clark, Christopher M., 299
Clark, M. A., 406
Claude, Véronique, 226, 234, 424, 445
Claus, Philippe, 433
Clément, Thibaut, 305
Clot, Yves, 168, 241, 248, 576
cnaf, 401–403
Cochoy, Franck, 110, 120
Cohen, Yves, 337, 358
Cole, Michael, 335, 415
Colin, Lucette, 324
Colin, Michèle, 323
Collectif, 57, 149, 182, 388, 402, 403
Colley, Helen, 205, 415
Collins, Randall, 8, 9, 204, 432
Collonges, Georges, 323
Comité de suivi de la réforme des rythmes éducatifs, 404
Commons, John Rogers, 321
Comoretto, Géraldine, 120, 203
Condette, Jean-François, 400
Conein, Bernard, 115
Conley, Dalton, 208
Constans, Stéphanie, 335, 350
Cook-Gumperz, Jenny, 71
Cookson, Peter W., 409
Coombs, Philip Hall, 413
Copans, Jean, 13
Coppens, Andrew D., 254
Coq, Guy, 414
Coquet, Guy, 319, 320
Corbillé, Sophie, 443
Corbin, Alain, 207, 306
Corbin, Juliet, 218
Coridian, Charles, 207, 275, 323
Corsaro, William Andy, 21, 40, 42, 43, 63, 71–76, 93, 240, 342, 418, 443
Cortesero, Régis, 326, 331
Costabile, Angela, 61
Costey, Paul, 47, 48
Cottle, Thomas J., 43
Coulmont, Baptiste, 49
Cousinet, Roger, 398, 595
Covay, Elizabeth, 208
Crahay, Marcel, 299

Crépin, Christiane, 332, 427
Cressey, Donald Ray, 11
Cros, Françoise, 337
Croswell, T. R., 350
Crozier, Michel, 124
Crubellier, Maurice, 329
Csíkszentmihályi, Mihály, 55, 59, 61, 115, 118, 125, 126, 136, 137, 228
Curtis, Henry Stoddard, 434
Curtis, Mavis, 5
Czalczynska-Podolska, Magdalena, 313

D

D'Allaines- Margot, Dominique, 322, 590, 604
D'amours, Max, 207
Danic, Isabelle, 40, 42, 43, 50, 51, 563, 565, 574, 588, 598
Dansac, Christophe, 354, 379
Dargelos, Sophie, 413
Darmon, Muriel, 39, 172, 399
Dauphragne, Antoine, 96
David, Romain, 404
David, Ronan, 122
Davies, Bronwyn, 40, 42, 73
Davies, Hannah, 42
Davous, Dominique, 220
ddjs, 377, 378, 393
De Carlos, Jésus, 156, 324
De Carlos, Philippe, 324
De Failly, Gisèle, 398, 589, 595
De l' Estoile, Benoît, 37
De La Salle, Jean-Baptiste, 95
De La Soudière, Martin, 427
De La Ville, Valérie-Inès, 119, 120, 122, 140, 307
De Lescure, Emmanuel, 6, 354, 388
De Lignerolles, Robert, 380
De Linarès, Chantal, 332, 393
De Munck, Jean, 350
De Vals, Marie, 397
De Vulpillières, Jean-François, 7, 389
De Zotti, Philippe, 162
Declerck, Gunnar, 140
Dejaiffe, Benoit, 401
Dejours, Christophe, 168
Dekker, Jeroen j h, 411
Delalande, Julie, 5, 40, 42, 43, 50, 51, 65, 72, 83, 109, 124, 129, 294, 306, 417, 429, 432, 563, 565, 577, 588, 594, 598, 603, 604
Delbos, Geneviève, 442
Delepierre, Joëlle, 215
Deleuze, Gilles, 125
Deligny, Fernand, 93, 255, 257
Della Croce, Claudia, 156, 162, 180, 257, 354
Demailly, Lise, 113, 255, 257
Demeulenaere-Douyère, Christiane, 321
Denscombe, Martyn, 359
Denzin, Norman K., 36, 63, 66, 71, 75, 91, 220
Derouet, Jean-Louis, 10, 295
Deslyper, Rémi, 211, 401, 430
Desse, René-Paul, 443
Dessertine, Dominique, 318, 388
Desvages-Vasselin, Vanessa, 387
Deterding, Sebastian, 124
Détrez, Christine, 30, 331
Devineau, Sophie, 354
Devriendt, Julien, 332
Dewey, John, 355
Dheilly, Cyril, 169, 374, 376, 377, 603
Dias, Marco, 307
Diasio, Nicoletta, 120, 203
Dillon, Jean, 213
Divay, Sophie, 380
Divert, Nicolas, 399
Dodier, Nicolas, 10, 22, 115
Doray, Marie-France, 98
Dorvillé, Christian, 81
Dougier, Henry, 319
Dreeben, Robert, 201
Dubet, François, 365, 444
Dubois, Émilie, 415
Dubois, Vincent, 10, 155, 220, 312
Ducasse, Sandrine, 156
Ducrey, François, 342
Duflo, Colas, 57, 122
Dugas, Éric, 81, 122
Dujarier, Marie-Anne, 124
Dumazedier, Joffre, 6, 207, 208, 333

Dumesnil, Mademoiselle, 282
Dumont, Jean-Frédéric, 162
Dundes, Alan, 65
Dunning, Éric, 81, 208
Dupaux, Jean-Jacques, 410
Dupont, Chantal, 95
Dupuis, Justine, 380
Durand, Robert, 318
Duret, Pascal, 380
Durkheim, Émile, 610
Durler, Héloïse, 89, 100, 104, 105, 218, 286, 289, 292, 355
DuRocher, Kristina, 66
Duru-Bellat, Marie, 323
Duval, Marie-Thérèse, 102, 149
Duval, Nathalie, 287
Duvignaud, Jean, 57

E
Eager, David, 169
Eccles, Jacquelynne S., 208
Eideliman, Jean-Sébastien, 48
Eisen, George, 65
Elias, Norbert, 81, 201, 208
Eliasoph, Nina, 23
Elkington, Sam, 443
Eloy, Florence, 430
Elvstrand, Helene, 445
Emberton, Rachel, 437
Emerson, Robert M., 9, 10, 13, 14, 24, 562
Emigh, Rebecca Jean, 12, 27
Engelmann, Theodore G., 212
Ennew, Judith, 342
Epstein, Paul, 275
Epstein, Renaud, 354
Espinosa, Gaëlle, 401
Étienvre, Françoise, 207
Evaldsson, Ann-Carita, 21, 63, 67, 71, 74, 75, 443
Evans, John Robert, 79, 171
Evens, Terry M. S., 8

F
Fabbiano, Giulia, 428, 604
Fabre, Michel, 287, 374, 415, 441, 442
Fabre, Rémi, 380
Factor, June, 80, 85
Fagen, Robert, 60
Faguer, Jean-Pierre, 409
Falzon, Pierre, 155
Faïta, Daniel, 248
Faure, Sébastien, 320
Fenstermaker, Sarah, 385
Feroldi, Vincent, 407
Ferreira, Alexandra, 443
Ferrer Guardia, Francisco, 321
Ferrière, Adolphe, 320
Festinger, Leon, 103
Fielder, Anna V., 443
Figari, Gérard, 354
Fijalkow, Jacques, 99
Filliettaz, Laurent, 77, 180
Fine, Gary Alan, 9, 21, 40, 42, 43, 63, 75, 108, 114, 118, 123, 126, 136, 140, 314, 365, 434, 565, 588
Fink, Eugen, 76
Finnan, Christine R., 35
Fireman, Bruce, 192
Flatard, Yve, 322
Florin, Agnès, 274
Fluckiger, Cédric, 387
Fontaine, Anne-Marie, 124
Fontana, Andrea, 8
Forlivesi, Luc, 411
Forquin, Jean-Claude, 359, 413, 439
Forsberg, Hannele, 426, 427, 445
Forzy, Loïcka, 326
Fossard, Denise, 319
Foster, Donald L., 305
Foster, Rebecca, 275
Fourniau, Jean-Michel, 350
Fournier, Laurent Sébastien, 81
Fournier, Pierre, 13, 39
Francas, 334, 335
François, Sébastien, 418
Frandji, Daniel, 401
Freidson, Eliot, 433
Fretz, Rachel I., 9, 14, 562
Freud, Sigmund, 57
Friedberg, Erhard, 124
Frønes, Ivar, 342, 443
Frohlich, Katherine L., 435

Frost, Joe L., 65, 124, 434
Frouillou, Leïla, 211
Fuchs, Julien, 411
Fusco, Caroline, 435

G
Gaignebet, Claude, 65, 434, 578
Gamoran, Adam, 201
Gamson, William Anthony, 192
Garbay, Catherine, 4
Garbett, G. Kingsley, 8
Gardair, Emmanuèle, 335
Gardella, Édouard, 95, 118, 220, 572, 580, 584, 585, 597, 605
Gardet, Mathias, 318, 320, 405, 592
Garnier, Bruno, 430
Garnier, Pascale, 50, 95, 184, 200, 300, 301, 308, 323, 444
Garreau, Marion, 401
Garric, Robert, 311, 371
Garvey, Catherine, 359
Gasnier, H., 198, 261, 371
Gasparini, Rachel, 98, 131, 145, 201, 286, 309, 350, 596, 604, 610
Gasse, Stéphanie, 314, 415
Gayet, Daniel, 211, 294, 443
Gayet-Viaud, Carole, 210
Gearing, Frederick O., 275
Geay, Bertrand, 295
Geer, Blanche, 11, 15, 22, 36, 48, 115, 154, 168, 343, 441
Geertz, Clifford, 21, 63, 565, 587
Genvo, Sébastien, 123, 124
George, William Reuben, 321
Gerbod, Paul, 400
Gerstmyer, John, 434
Ghéno, Alain, 331, 332
Gibon, Fénelon, 301
Gibson, James Jerome, 115, 125
Giddens, Anthony, 6
Gillet, Jean-Claude, 6, 156, 162, 330, 345, 445
Gillis, H.L. "Lee", 408
Gilon, Christiane, 308
Giolitto, Pierre, 412
Giordan, André, 183
Girandola, Fabien, 105
Girard, Jeanne, 180, 403
Giroux, Henry A., 439
Giuliani, Frédérique, 39, 48, 160
Glaeser, Andreas, 9, 10, 16, 22, 27, 184, 431
Glaser, Barney G., 11, 218
Glasman, Dominique, 184, 323–325, 409, 410, 415, 432, 594
Glassner, Barry, 40, 72
Glenn, Nicole M., 58
Glevarec, Hervé, 232
Gluckman, Max, 8, 37
Goffman, Alice, 48
Goffman, Erving, ix, 5, 7, 8, 37, 60–62, 66, 68, 86–93, 95, 97–99, 101, 102, 106, 108, 110–113, 117–119, 122–125, 127, 134, 137, 140–143, 145–147, 151, 152, 166, 170, 181, 185, 192, 210, 211, 220, 231, 233, 242, 267, 268, 277, 281, 289, 292, 294, 296, 303, 312, 314, 351, 361, 363, 365, 370, 373, 389, 399, 406, 407, 410, 411, 417, 418, 425, 565–570, 572, 573, 575–585, 590, 591, 594, 598, 601–603, 605, 607
Gold, Kenneth Mark, 406
Gold, Raymond L., 39, 168
Goode, David A., 35, 40
Goodwin, Marjorie Harness, 71, 75
Gouirir, Malika, 39
Gouldner, Alvin Ward, 8
Gourbin, Géraldine, 162
Goussard, Lucie, 354
Gram, Malene, 445, 594
Granger, Christophe, 207
Green, Anne-Marie, 333
Green, Anthony, 154, 343
Green, Maureen, 61
Greene, David, 198
Greenfield, Patricia Marks, 422
Greffier, Luc, 407
Grider, Sylvia Ann, 65
Griffin, Peg, 89
Groos, Karl, 434
Grossin, William, 212
Guéant, Marie-Christine, 322, 323, 604

Guérin-Desjardins, Jacques, 261–264, 271, 279, 280, 286, 310, 311, 313, 332, 358, 388, 391, 395, 401
Guibert, Pascal, 296
Guignard-Perrein, Liliane, 320
Guigue, Michèle, 11, 38, 49, 198, 410, 430, 607
Guillen, Émile, 157
Guilluy, Géraldine, 209
Gulick, Luther Halsey, 434
Gump, Paul V., 134, 410
Gurnade, Marie-Madeleine, 331
Gutierrez, Laurent, 397, 398, 405, 594
Guttmann, Allen, 434

H

Haberbush, Nadège, 424, 577
Hackney, Jennifer Kay, 39
Haeberli, Philippe, 350
Haglund, Björn, 445
Haicault, Monique, 342
Hall, Granville Stanley, 124, 434
Hallinan, Maureen T., 201
Halpern, Robert, 406
Hamayon, Roberte, 57
Hamel, Jacques, 22
Hamelin-Brabant, Louise, 50
Hameline, Daniel, 354
Hamidi, Camille, 27, 28, 337, 597
Hamilton, A. E., 406
Hamilton, David, 374
Hamilton, Stephen F., 201
Hammersley, Martyn, 10, 35, 359, 361, 444
Handelman, Don, 8
Hannerz, Ulf, 23, 27
Harden, Jeni, 169
Hargreaves, Andy, 359
Harker, Christopher, 61
Harris Interactive, 327
Harris, James H., 406
Harris, Janet C., 100
Hart, Roger Andrew, 350, 351
Hassenforder, Jean, 207, 275
Hatchuel, Georges, 331, 334
Havighurst, Robert J., 208
Heath, Christian, 91
Heimgartner, Patricia, 323
Heise, David R., 93
Helmeid, Emily, 350
Hélou, Christophe, 89, 100, 198, 361, 381
Henderlong, Jennifer, 198
Henderson, Karla A., 408
Henriot, Georges, 119
Henriot, Jacques, ix, 6, 56, 57, 62, 63, 65–67, 70, 76, 77, 87, 117–120, 122–125, 140–142, 145, 424, 566, 567, 572, 579–582, 587, 588, 591
Henriot-van Zanten, Agnès, 10, 295
Henri-Panabière, Gaële, 415
Herman, Élisa, 110, 155, 172, 197, 367, 391
Hervy, Bernard, 162
Hickey, Joseph V., 305
Hiernaux, Jean-Pierre, 198
Hirschfeld, Lawrence A., 5
Hirschman, Albert O., 360
Hochschild, Arlie Russell, 102, 250
Hodkinson, Phil, 205, 415
Hofferth, Sandra L., 342
Hoffmann, Hans, 5
Holl, Jack M., 321
Hollingshead, August de Belmont, 43
Holloway, Sarah L., 445
Holmes, Robyn M., 39
Hood, Suzanne, 58
Houssaye, Jean, 4, 23, 24, 26, 30, 151, 161, 182, 184, 198–200, 205, 207, 209, 212–216, 219, 223–226, 233, 234, 238, 241, 255, 256, 258, 263, 286, 287, 289, 301–303, 306, 314, 315, 318–322, 327, 328, 331, 334, 336, 337, 345, 355–357, 365, 367–371, 374, 378, 379, 381, 382, 398, 399, 405, 407, 408, 411, 414, 415, 428, 432, 435, 436, 438, 577, 578, 580, 585, 589, 592, 594–596, 598, 601, 602, 605, 608, 610
Howard, Justine, 146, 312
Hubert, Matthieu, 354
Hughes, Bob, 445
Hughes, Everett Cherrington, 37, 74, 95, 99, 114, 151, 155, 159, 160, 165–169, 172, 243, 245, 298, 365, 368, 407,

576, 609
Hughes, Linda A., 71, 75
Huizinga, Johan, 57, 178
Hull, William I., 321
Humblot, Élise, xv
Hunter, Thelma, 61
Hurtig, Marie-Claude, 124
Hurtig, Michel, 124
Husti, Aniko, 212, 275

I
Ifop, 327
Iforep, 334, 594, 611
Ihaddadène, Florence, 388
Illich, Ivan, 440
Ink, Marion, 11
Ion, Jacques, 172, 207, 330, 332
Isambert-Jamati, Viviane, 314

J
Jablonka, Ivan, 329, 411
Jacob, Stéphane, 579
Jacobs, Sue-Ellen, 48
Jacquet-Francillon, François, 387, 579
Jaillet-Roman, Marie-Christine, 354
James, Allison, 35, 210
James, Penny A., 408
Janner-Raimondi, Martine, 350
Jarry, Bruno, 326
Jarvin, Magdalena, 332
Jarvis, Pam, 83
Jaspart, Alice, 275
Jeannot, Gilles, 155
Jeffrey, Denis, 98
Jeffs, Tony, 446
Jego, Sylvaine, 326
Jenkins, Nicholas E., 169
Jenks, Chris, 210
Jentzer, Ketty, 157
Jesu, Louis, 83
Joas, Hans, 355
Jobert, Guy, 160, 162, 180, 191, 200, 295
Jodry, Claire, 350
Johnson, George Ellsworth, 434
Johnson, Marguerite Wilker, 124, 126, 134
Jonchery, Anne, 332
Jordan, Brigitte, 441
Jorgensen, Marilyn, 42, 65
Jorion, Paul, 442
Joseph, Isaac, 8, 99, 113, 117, 134, 135, 145, 155, 221, 255–257, 370, 444, 564, 572, 573, 575, 579, 586, 596, 597
Joule, Robert-Vincent, 103–105, 286
Jounin, Nicolas, 36
Juillet, Leslie, 36
Julia, Dominique, 432
Julien-Laferrière, Marie-Hélène, 124
Junker, Buford Helmholz, 39

K
Kakpo, Séverine, 415
Kamphuis, Annabel, 443
Karsten, Lia, 443
Kato, Kentaro, 74
Katz, Jack, 2, 8, 10–15, 22, 26, 36, 49, 184, 431
Kaufmann, Vincent, 334, 427
Kechichian, Simon, 211, 401
Keller, Charles M., 91, 220
Kelley, Peter, 42
Kellner, Catherine, 179
Kelly-Byrne, Diana, 57, 434
Kerchove, Michel van de, 77, 122
Kergomard, Pauline, 180, 403
Kerivel, Aude, 389
Kiesler, Charles A., 103
Kindelberger, Cécile, 437
King, Nancy R., 58, 183
King, Peter, 146, 312, 445
Klein, Barry L., 65
Kleitman, Nathaniel, 212
Klerfelt, Anna, 445
Kling, Pierre, 322, 323, 604
Knorr-Cetina, Karin D., 8
Koebel, Michel, 350
Kohn, Martin, 43
Kowalski, Anne-Dominique, 334
Kozlovsky, Roy, 322
Krogh, Erling, 208, 445
Kunda, Gideon, 305
Kurnik, Jean, 58

L
Labadie, Francine, 413
Laberge, Danielle, 405
Lac, Michel, 169, 401
Lafargue, Paul, 219
Laforets, Véronique, 155, 395, 401
Laforgue, Denis, 48
Lafortune, Jean-Marie, 207
Lago, Lina, 445
Lahire, Bernard, 4, 25, 200, 204, 205, 209, 211, 214, 217, 218, 220, 291, 292, 324, 342, 385, 430
Lallement, Claude, 162
Lambert, Jack, 322
Lambert, Olivier, 156
Lanclos, Donna M., 5, 65
Lancy, David F., 441
Lane, Homer Tyrrell, 320
Lanfant, Marie-Françoise, 207
Lange, Jean-Marc, 287
Langlois, Marc, 34, 255, 424
Langouët, Gabriel, 10, 207, 295, 331, 427
Lantheaume, Françoise, 89, 100, 198, 361, 381
Lapassade, Georges, 39, 359
Lardinois, Éric, 122, 125
Lareau, Annette, 14, 22, 208
Larochelle, Marie, 409
Larson, Reed W., 208
Laugier, Sandra, 98
Lave, Jean, 422, 441
Lavigne, Michel, 179, 182
Law, Suzanna, 323
Layder, Derek, 14, 413, 432
Lazarsfeld, Paul F., 111
Lazuech, Gilles, 296, 307
Le Floc'h, Nadine, 437
Le Lay, Stéphane, 124
Le Méner, Erwan, 118
Le Noa, Jean-Philippe, 32
Lebon, Francis, 6, 155, 156, 158, 197, 198, 209, 242, 262, 287, 295, 314, 318, 329, 342, 354, 378, 379, 381, 388, 394, 399, 403, 405–408, 576, 578, 580
Lebreton, Florian, 81
Lebrun-Niesing, Monick, 183
Lechien, Marie-Hélène, 155, 180, 403
Leconte-Lambert, Claire, 400
Lee Downs, Laura, 150, 318, 320, 405, 407, 604
Lee, Joseph, 434
Lefèvre, André, 216, 307, 380, 398
Leichter, Hope Jensen, 184
Leichter-Saxby, Morgan, 323
Lelièvre, Claude, 126, 214
Lemêtre, Claire, 430
Lemieux, Cyril, 10
Lemoine, Claude, 378
Lemoine, Maryan, 39
Lenormand, Marie, 77
Leonard, Madeleine, 65
Lepper, Mark R., 198
Lesage, Thierry, 82
Lescouarch, Laurent, 354, 355, 401, 405, 413, 415
Leselbaum, Nelly, 207, 275
Lessard, Claude, 99, 159, 190, 200, 212, 287, 289, 295, 296, 299, 300, 374
Lester, Stuart, 445
LeVasseur, Louis, 430, 596
Level, Marie, 82
Leveneur, Laurence, 102
LeVine, Robert A., 5
Lévi-Strauss, Claude, 421
Levitre, Audrey, 209, 214, 318, 321, 331, 377, 405, 406, 580
Lewin, Kurt, 162, 358
Lewin, Roland, 321
Lewis, Kathryn, 61
Lewis, Norah Lillian, 85
Lhotellier, Alexandre, 255
Lhuilier, Dominique, 380
Libois, Joëlle, 156, 162, 180, 257, 323, 354
Lichterman, Paul, 23
Licoppe, Christian, 6
Lieberherr, Renaud, 342
Liebow, Elliot, 39
Light, Jennifer S., 321
Lignier, Wilfried, 39
Lillard, Angeline S., 57
Lima, Léa, 156, 158, 242, 295, 576

Limbos, Édouard, 157, 162, 358
Lindesmith, Alfred Ray, 11, 13
Liotard, Philippe, 80, 180
Lippitt, Ronald O., 358
Little, Helen, 169
Lofland, John, 10, 13, 24
Lomba, Cédric, 337
Loncle, Patricia, 330, 350
Long, Sébastien, 96
Lortic, Marie-France, 326
Losa, Stefano, 77, 180
Louv, Richard, 342
Louvel, Séverine, 354

M
Macdonald, Margherita, 208
Macé, Marielle, 258
Machado Da Silva, Debora Alice, 379
Mackay, Robert W., 35
Madœuf, Anna, 207
Magalhães, Luísa, 443
Mahoney, Joseph L., 208
Maire, Sarah, 369
Maisonneuve, Jean, 358
Malcolm, Janice, 205, 415
Mandell, Nancy, 40, 43, 71, 89, 90, 93, 104, 598
Manni, Gentile, 342
Manson, Michel, 180
Mansour, Sylvie, 65
Maradan, Bernard, 388
Marcel, Jean-François, 301, 414
Marchal, Jean-Claude, 354
Marchive, Alain, 15, 39, 48, 98, 286, 575
Marconato, Pascal, 321
Marcus, George E., 27
Mardon, Aurélia, 155, 258, 306, 332, 392
Maresca, Bruno, 331
Mariet, François, 412
Marinova, Krasimira, 183, 579
Maroy, Christian, 26, 374
Martet, Pierre, 216
Martin, Daniel D., 314
Martin, Jacques-Yves, 358
Martin, Jean-Paul, 318
Martin, Stéphane, 379
Martinand, Jean-Louis, 205, 324
Martínez Navarrete, María Isabel, 15, 106, 418, 565, 575, 591, 603
Martuccelli, Danilo, 241
Marty, Philippe, 162
Maruéjouls, Édith, 330
Maruéjouls-Benoit, Édith, 83
Masson, Philippe, 24, 38, 190, 337
Mathieu, Nicole-Claude, 421
Mathiot, Louis, 120
Matusov, Eugene, 255
Maubant, Philippe, 414
Mauger, Gérard, 6
Maulini, Olivier, 25, 184, 204, 205, 309, 310, 329, 430, 566, 580, 589, 596, 604
Maurin, Aurélie, 233, 389
Mauriras-Bousquet, Martine, 57
Mawad, Rima, 156, 162, 180, 257, 354
Mayall, Berry, 35, 58, 214, 308, 443
Maynard, Douglas W., 75
Mazaud, Jean-Philippe, 337
McGivney, Veronica, 415
McGuire, Carson, 208
McInnes, Karen, 58
McKendrick, John H., 169, 443
Mead, George Herbert, 11
Mechling, Jay, 65, 71, 76, 119, 129, 418, 429, 435
Meckley, Alice, 434
Mège, Raymond, 102, 149
Mehan, Hugh, 89, 99
Meire, Johan, 61
Meirieu, Philippe, 414
Mejía-Arauz, Rebeca, 162, 255
Meleney, Clarence E., 406
mén, 404
Ménard, Michel, 328, 427
Mendel, Gérard, 355
ménesr, 402, 404
Mercklé, Pierre, 208
Mergen, Bernard, 434
Merle, Pierre, 289, 351
Mermet, Laurent, 6
Merri, Maryvonne, 98

Merton, Robert King, 7, 14, 63
Messica, Fabienne, 404
Messika, Liliane, 65, 593
Metton-Gayon, Céline, 390
Meyer, John W., 374
Meyer, Philippe, 405
Meyrowitz, Josua, 332
Mézié, Nadège, 65
Mialet, Michèle, 320
Mias, Christine, 243
Michard, Claire, 421
Mignon, Jean-Marie, 6, 156
Migueres, Marie-Ève, 293
Millet, Mathias, 205
Mitchell, Claudia, 7
Mitchell, James Clyde, 8
Moeglin, Pierre, 323
Moeneclaey, Jeanne, 381
Mohammed, Marwan, 330
Mollo, Suzanne, 35, 45, 163, 198, 215
Mollo-Bouvier, Suzanne, 7, 98, 132, 146, 212, 215, 342, 435, 436, 442, 443, 594
Mondémé, Chloé, 118
Moneyron, Anne, 442
Monforte, Isabelle, 159, 332, 334, 381, 427
Monin, Noëlle, 172, 398, 403, 412
Monjo, Roger, 4
Montandon, Cléopâtre, 7, 26, 160, 184, 204–206, 209, 280, 287, 303, 309, 314, 317, 329, 411, 415, 435, 559, 566, 580, 589, 596, 604
Moore, Leslie, 162, 254, 286, 423
Moore, Sally Falk, 37
Moore, Valerie Ann, 39
Moreau, Claude, 412
Morin, Olivier, 65
Morrill, Calvin, 10, 13, 14, 24
Morrow, Virginia, 50
Moss, Peter, 213
Mougin, Sylvie, 42
Mozère, Liane, 213, 215
Mucchielli, Laurent, 330
Murcier, Nicolas, 393
Mutin, Grégory, 34, 401
mvjs, 401–403

N
Närvänen, Anna-Liisa, 445
Näsman, Elisabet, 342
Nault, Thérèse, 99, 296
Nazareth, Cyril, 83
Ndiaye, Abou, 3
Neill, Alexander Sutherland, 319, 320
Netter, Julien, 155, 180, 181, 401, 415
Neveu, Catherine, 350
Newstead, Shelly, 445
Neyrand, Gérard, 411
Nicholson, Julie, 58
Niget, David, 405
Nizet, Jean, 198
Nocon, Honorine, 335, 415
Not, Louis, 354
Nouvellon, Maylis, 332
Nukaga, Misako, 418

O
Oberti, Annie, 414
Oblin, Nicolas, 122
Ocejo, Richard E., 39
Octobre, Sylvie, 207, 208, 307, 342, 427
Ogien, Albert, 191
Olgiati, Rodolfo, 320
Olivier de Sardan, Jean-Pierre, 11, 13–15
Opie, Iona Archibald, 63, 65, 67, 129
Opie, Peter Mason, 63, 65, 67, 129
Orlic, Françoise, 368
Ory, Pascal, 207
Ost, François, 77, 122
Ott, Laurent, 393
Ottavi, Dominique, 198
Oury, Fernand, 25, 286, 350
Oury, Jean, 286, 350

P
Pagoni, Maria, 286, 287, 350
Paillard, Monique, 124
Paillet, Paule, 411
Pain, Jacques, 25
Palheta, Ugo, 430
Palluau, Nicolas, 318, 398, 595
Paquot, Thierry, 207, 323
Paradise, Ruth, 162, 255, 355, 423

Paris, Leslie, 406
Parlebas, Pierre, 76, 81, 123, 434
Pasquier, Dominique, 6, 306
Passeron, Jean-Claude, 22, 596
Paszkiewicz, Danielle, 412
Pattieu, Sylvain, 407, 428
Paul, Maela, 255, 353
Paul, Marie-France, 354
Payet, Jean-Paul, 11, 27, 38, 39, 48, 160, 172, 185, 190, 365, 370, 381, 444
Pecqueux, Anthony, 118
Pelay, Nicolas, 220, 324
Pellegrini, Anthony D., 26, 36, 61, 66, 74, 115, 171
Pellis, Sergio M., 61
Pellis, Vivien C., 61
Pellisson, Maurice, 389
Peneff, Jean, 11, 274, 337
Penin, Robert, 412
pep, 404
Peretz, Henri, 13, 51
Périer, Pierre, 172, 289, 296, 361, 427, 428
Perreau, Laurent, 191, 220
Perrenoud, Philippe, 25, 160, 205, 255, 295, 310, 361, 386, 430, 436, 575
Perrin, Marion, 307, 392
Perronnet, Clémence, 7, 30
Persell, Caroline Hodges, 409
Persine, Anne, 333, 335
Pesce, Sébastien, 319
Peters, Leila Lira, 425
Peterson, Penelope L., 299
Petit, Édouard, 389
Pétonnet, Colette, 38
Phádraig, Máire Nic Ghiolla, 342
Phillips, Meredith, 208
Piaget, Jean, 67, 71
Pichot, Lilian, 257
Piette, Albert, 36, 257
Pimlott-Wilson, Helena, 445
Pine, Lisa, 407
Pinel, Jean-Pierre, 358
Pinto, Vanessa, 378, 380, 394
Pircher, Peggy, 326
Pirone, Filippo, 410
Placer, Victor, 331
Plaisance, Éric, 161
Planchon, Jean, 57, 149, 174, 212, 589, 602
Platt, Anthony M., 321
Platt, Jennifer, 22, 27
Poizat, Denis, 4, 413, 415
Polgar, Sylvia Knopp, 178
Pollard, Andrew, 359
Polsky, Howard W., 43
Poquet, Guy, 331
Porcher, Louis, 412
Porte, Emmanuel, 388
Portilla, Ana, 48
Posen, I. Sheldon, 65
Potier, Françoise, 334, 427
Potier, Victor, 387
Pottier, Georges-François, 411
Poucet, Bruno, 350
Poujol, Geneviève, 6, 287, 330, 399, 408, 414
Poulot, Yannick, 156
Pousin, Frédéric, 39
Power, Thomas G., 60, 579
Poyraz, Mustafa, 156, 332, 380
Prado, José Aldo Díaz, 443
Précas, Nikos, 6
Prémel, Gérard, 322, 332
Prévôt, Olivier, 414
Priyadharshini, Esther, 198
Pronovost, Gilles, 207, 208
Prost, Antoine, 313, 329, 380, 397, 398, 594
Proust, Joëlle, 99, 370
Prout, Alan, 50, 210
Pruvost, Geneviève, 295, 368
Pugibet, Verónica, 324
Purpel, David E., 439

Q

Quéré, Louis, 8, 36, 191
Querrien, Anne, 257
Qvortrup, Jens, 342, 443

R

Racine, Luc, 124
Ragin, Charles C., 23
Raibaud, Yves, 330
Rainwater, Clarence Elmer, 434

Ramirez, Francisco O., 374
Ramsing, Ron, 408
Rancon, Sidonie, 401
Raphaël, 319
Rasmussen, Paul K., 39
Ratton, Godefroy, 389
Rauch, André, 207
Raveneau, Gilles, 146, 322, 323, 427, 604
Ravon, Bertrand, 241
Ray, John T., 350
Rayna, Sylvie, 50, 184
Raynal, Françoise, 358
Rayou, Patrick, 40, 42, 43, 50, 51, 218, 350, 361, 410, 444, 563, 565, 588, 598, 604
Réau, Bertrand, 102, 207, 329, 427
Recht, Étienne, 400
Redl, Fritz, 119, 410
Reese, William J., 321, 406
Reid-Walsh, Jacqueline, 7
Reifel, Stuart, 65
Remeijnse, Corien, 443
Renard, Fanny, 415
Renold, Emma, 83, 392
Repaire, Virginie, 332
Revel, Jacques, 22, 596
Revillard, Anne, 385
Rey-Herme, Philippe-Alexandre, 214, 318, 327
Reynaud, Christian, 287
Reynolds, Peter, 59
Ribery, Claudine, 421
Ribordy-Tschopp, Françoise, 257
Richards, Chris, 63, 64, 66, 72
Richards, Martin, 50
Richez, Jean-Claude, 414
Riddle, Phyllis, 374
Rieu, Marcel, 423
Rieunier, Alain, 358
Rigalleau, Michèle, 331, 380
Riis, Jacob August, 321
Rimbert, Franck, 296
Ripert, Aline, 208
Robbes, Bruno, 295
Roberts, Glyn C., 79
Roberts, John M., 5, 335
Robin, Paul, 320
Robinson, Kerry H., 392
Robinson, William S., 11, 12
Rockwell, Elsie, 374, 379
Rodríguez Trincado, Lara, 34
Roger, Lucie, 414
Rogers, Carl Ransom, 319
Rogers, Rebecca, 409
Rogoff, Barbara, 162, 254, 255, 286, 355, 423, 425, 429, 441
Rojek, Chris, 207
Rollet, Catherine, 405
Romagny, Vincent, 65
Romer, Madeleine, 287
Rondel, Yves, 414
Roopnarine, Jaipaul L., 63, 66
Ropé, Françoise, 326
Roselli, Mariangela, 217, 332
Rosenhan, David L., 35
Rospabé, Sandrine, 288
Rosset, Pierre, 199, 354
Rossini, Nathalie, 350
Rostaing, Corinne, 34, 39, 46, 218, 399, 408
Roth, Julius A., 159
Rouard, Marguerite, 322
Roucous, Nathalie, 96, 120, 146, 163, 179–182, 184, 305, 314, 335–337, 341–343, 374, 379, 382, 396, 401, 423–425, 428, 430, 442, 443, 445, 446, 577, 585, 589, 593–595, 610
Rouquette, Elsa, 380
Rousseau, François, 342
Rousson, Laetitia, 179
Rouyer, Véronique, 350
Roy, Donald, 124, 365, 444
Ruano-Borbalan, Jean-Claude, 204
Rubi, Stéphanie, 334
Rubinson, Richard, 374
Ruchat, Martine, 320
Russell, Wendy, 445
Rytina, Steven, 192

S

Sabatini, Anne, 413
Sabrié, Marie-Lise, 293

Saint-Martin, Carine, 410
Saisse, Suzanne, 397
Salaün, Serge, 207
Salen, Katie, 57
Sallée, Nicolas, 411
Samuelson, Sue, 109
Sandberg, John F., 342
Sando, Ole Johan, 169
Sandseter, Ellen Beate Hansen, 169
Sandstrom, Kent L., 21, 40, 42, 43, 565, 588
Sanjek, Roger, 13, 562
Sarcinelli, Alice Sophie, xv, 46, 47
Sarrazin, Philippe, 198
Satta, Caterina, 59, 85, 86, 97, 112, 173, 445
Savignac, Emmanuelle, 124
Savoye, Antoine, 320, 398
Savoye, Philippe, 322, 590, 604
Sawyer, R. Keith, 57
Schaeffer, Jean-Marie, 60, 91
Schåfer, Mechthild, 61
Schechner, Richard, 60
Schmitt, André, 182
Schmoll, Laurence, 179
Schmoll, Patrick, 4
Schoggen, Phil, 410
Schugurensky, Daniel, 423
Schwartz, Barry, 275
Schwartz, Charlotte Green, 36
Schwartz, Morris S., 36
Schwartz, Olivier, 11, 13
Schwartzman, Helen B., 5, 57, 66
Sefton-Green, Julian, 85, 205, 418
Segré, Monique, 207, 326, 334, 594
Sellenet, Catherine, 405
Seriff, Suzanne, 65
Serre, Delphine, 155
Sévilla, Nathalie, 318, 391, 398
Shannon, Charlene S., 208
Sharp, Rachel, 154, 343
Shaw, Linda L., 9, 14, 562
Shaw, Susan M., 427
Sherif, Carolyn W., 102
Sherif, Muzafer, 102
Shimpi, Priya Mariana, 58
Shultz, Jeffrey, 22
Sicsic, Josette, 334, 427
Silva, Haydée, 67
Silvestre, Bertrand, 388
Simmel, Georg, xiv, 76
Simon, Jacques, 322
Simon, Tony, 437
Simonet, Maud, 156, 379
Simonot, Michel, 6
Singer, Dorothy G., 342
Sirost, Olivier, 146, 427, 604
Sirota, Régine, 7, 10, 106, 190, 192, 295, 359, 361, 417, 567, 575, 577, 588, 594
Skår, Margrete, 208, 445
Skinner, Burrhus Frederic, 101
Skinner, E. Mabel, 350
Smith, Fiona, 401, 445
Smith, Gregory W. H., 146
Smith, Hilary, 445
Smith, Mark K., 446
Smith, Peter K., 26, 61, 437
Snow, David A., 10, 13, 14, 24, 140
Sobe, Noah W., 198
Solini, Laurent, 411
Solinski, Boris, 123
Sousa do Nascimento, Silvania, 220, 324
Soysal, Yasemin Nuhoğlu, 374
Speier, Matthew, 40
Stargardt, Nicholas, 65
Statham, June, 213
Stebbins, Robert Alan, 443
Stoian, Elena, 6
Stone, Gregory P., 58
Stowe, Lyman Beecher, 321
Strandell, Harriet, 89, 90, 93, 94, 99, 108, 114, 143, 144, 170, 173, 180, 391, 426, 427, 445
Strauss, Anselm Leonard, 11, 37, 90, 201, 218, 355, 357–359
Strauss, Claudia, 422
Streeck, Jürgen, 71
Sue, Roger, 207, 212, 400, 405, 414
Süllü, Bengi, 443
Suteau, Marc, 337
Sutherland, Edwin H., 11
Sutton-Smith, Brian, 5, 55, 57, 59–63, 65, 67, 71, 72, 74, 76, 80, 108, 115, 129, 134, 150, 178, 184, 208, 322, 383,

410, 434
Swain, Jon, 83
Szymankiewicz, Christine, 433

T
Tagg, Brendon, 443
Talbot, Laurent, 299
Talpin, Julien, 350
Tanguy, Lucie, 326
Tardif, Maurice, 99, 159, 190, 200, 212, 287, 289, 295, 296, 299, 300, 374, 430, 596
Tavory, Iddo, 23, 218
Taylor, Chris, 445
Tersigni, Simona, 307
Terzi, Cédric, 354
Tessier, Damien, 198
Theobald, Maryanne, 58
Thévenot, Laurent, 115
Thibault, Françoise, 4
Thiercé, Agnès, 329
Thin, Daniel, 26, 181, 205, 209, 211, 214, 217, 287, 292, 342, 385, 400, 401, 415, 430
Thollon-Behar, Marie-Pierre, 95
Thomas, 319
Thomas, Dorothy Swaine, 63
Thomas, William Isaac, ix, 15, 63, 578, 587
Thompson, William E., 305
Thomson, Sarah, 65, 80, 83, 170
Thorne, Barrie, 5, 35, 36, 39, 41, 50, 109, 418
Thura, Mathias, 275
Timbart, Noëlle, 332
Timmermans, Stefan, 23, 218
Timon-David, Joseph Marie, 388, 389
Tochon, François Victor, 296
Touitou, Cécile, 332
Toulemon, Laurent, 427
Toulier, Bernard, 411
Toulou, Simon, 442
Travert, Maxime, 82
Trémel, Laurent, 207, 330
Trom, Danny, 140
Trouille, David, 218
Trouilloud, David, 198
Tuaillon Demésy, Audrey, 81
Turmann, Max, 389, 405
Turner, Ralph H., 11
Tutiaux-Guillon, Nicole, 287

U
UFCV, 57, 182
Ughetto, Pascal, 155
Ulmann, Anne-Lise, 95, 160, 162, 170, 180, 200, 210, 295, 368, 428, 589

V
Vachée, Cécile, 354
Valentine, Gill, 169
Vallas, Gilles, 334
Van de Velde, Cécile, 330
Van Ham, Christelle, 209
Van Maanen, John, 305
Van Slyck, Abigail Ayres, 406
Van Velsen, Jaap, 8
Vandenbunder, Jérémie, 430
Vannier, Marie-Paule, 98
Vannini, Geneviève, 318, 398, 595
Vari, Judit, 62, 155, 172, 181, 306, 308, 358, 367, 393, 401, 405, 414, 415
Vasquez, Aïda, 286, 350
Vásquez, Ana, 15, 37, 418, 591
Vásquez-Bronfman, Ana, 15, 106, 565, 575, 603
Vercauteren, Richard, 162
Verdalle, Laure de, 385
Vergnes, Bernard, 322, 323, 604
Verhoeven, Jef C., 91
Vernier, Jean-Marc, 102
Veyrunes, Philippe, 374
Vial, Jean, 424
Vial, Stéphane, 123
Viard, Jean, 207
Vidal-Naquet, Pierre, 241
Vidich, Arthur J., 36
Vienne, Philippe, 314, 407, 408
Vigarello, Georges, 81
Vigne, Mickaël, 81
Villeneuve-Gokalp, Catherine, 427
Vinaixa, Anne-Marie, 332, 334
Vincent, Guy, 23–26, 151, 183, 184, 205, 209, 211, 214, 217, 263, 286, 291,

302, 305, 310, 312, 324, 328, 342, 350, 374, 385, 399, 400, 405, 408, 413, 429, 430, 436, 566, 577, 578, 580, 585, 588, 589, 604
Vincent, Isabelle, 331
Vincent, Sandrine, 342
Voléry, Ingrid, 307, 330
Vreeland, Rebecca S., 159
Vulbeau, Alain, 271, 363, 407, 411

W
Waksler, Frances Chaput, 40, 71, 104
Waldeyer, Hans, 312
Walford, Geoffrey, 35
Wall, Sharon Yvonne, 406
Waller, Willard, 295, 359
Wang, Shirley, 443
Wardle, David, 374
Warin, Philippe, 295
Warner, R. Stephen, 356, 368
Warren, Carol A. B., 39
Watterson, Bill, xiv, 178
Wax, Murray Lionel, 49, 51
Wax, Rosalie Hankey, 22, 39
Weber, Florence, 11, 13, 44, 51
Weil-Barais, Annick, 220
Weininger, Elliot B., 208
Weitzman, Lenore J., 356, 368
Weller, Jean-Marc, 155
Wellman, David T., 356, 368
Wendling, Thierry, 57, 61
Wenger, Etienne, 441
West, Candace, 385
White, Ralph Kirby, 358
Whitney, Sue, 437
Widdowson, John, 65
Wiggins, David Kenneth, 66
Willett, Rebekah, 63, 64, 66, 72, 418
Williams, Lynda, 391
Williams, Stephen, 391
Winkin, Yves, 15, 91
Winnicott, Donald Woods, 57
Winther-Lindqvist, Ditte, 75
Wipf, Élodie, 257
Wittgenstein, Ludwig, 6
Wittig, Monika, 159
Wittman, Svendy, 413
Wojciechowski, Jean-Bernard, 398
Wolff, François-Charles, 307
Wood, Elizabeth Ann, 58
Woodhead, Martin, 213
Woods, Peter, 10, 37, 242, 295, 359, 361, 365, 597, 610
Wortham, Sue Clark, 65
Wright Mills, Charles, 14, 318
Wroczynski, Ryszard, 423

Y
Yonnet, Paul, 208, 225
Yvorel, Élise Catherine, 411
Yvorel, Jean-Jacques, 410

Z
Zaccaï-Reyners, Nathalie, 6
Zaffran, Joël, 208, 217, 286, 306, 330–332, 406, 407, 410, 427, 436, 580
Zahorik, John A., 299
Zakhartchouk, Jean-Michel, 289
Zander, Alvin, 358
Zay, Jean, 400, 404
Zeiher, Helga, 443, 445
Zelditch, Morris, 36
Zieger, Gay Pitman, 321
Zimmerman, Don H., 385
Zimmerman, Eric, 57
Znaniecki, Florian, 11, 15
Zogmal, Marianne, 77, 162, 180
Zotian, Elsa, 351

Table des matières

Résumé **xi**

Prélude **xiii**
Les temps d'une thèse xiii
Aventures xiv
Remerciements ⁉ xiv
Annonces et conventions xv

Sommaire **xvii**

Introduction **1**
L'absurdité d'une proposition saugrenue 2
Une énigme mais connue 3
La trivialité des objets explorés 4
Une contribution circonscrite 7
L'impureté de l'analyse inductive 10
Une ancienne tradition 11
Les itérations de la négation 12
L'exposition des théorisations 13
Le montage d'une histoire 15
Cadres de l'enquête 15
Formes ludiques et pratiques animatives 16
Formes ludiques et formes animatives 16
Formes ludiques entre loisir et éducation 17

I Cadres de l'enquête **19**

1 Une ethnographie processuelle et multisituée **21**
1.1 En quête de cas 22
1.1.1 Point de départ 23
1.1.2 Des élargissements extensifs 26
1.2 L'enquête de terrain 34
1.2.1 La collecte des matériaux 34
1.2.2 Une participation limitée 38
1.2.3 Une éthique minimaliste et empathique 47

1.2.4 Interlude 51

II Formes ludiques et pratiques animatives 53

2 Des « *jeux libres* » et des « *jeux dirigés* » 55

2.1 Ce « jeu », « fait de langage » 57
2.1.1 « Est-ce un jeu ? » 58
2.1.2 Un ancrage situé 63
2.2 Des jeux et des façons de jouer 66
2.2.1 « *Ce n'est pas fait pour ça !* » 66
2.2.2 « *C'est (du) n'importe quoi !* » 68
2.2.3 Des jeux semblables mais différents 69
2.3 Des « *jeux libres* » aux formes ludiques enfantines 70
2.3.1 La récurrence des ajustements 71
2.3.2 La duplicité d'une formalisation protéiforme 76
2.4 Des « *jeux dirigés* » à la forme ludique animative 77
2.4.1 Un travail de structuration 77
2.4.2 L'unicité d'une forme sportifiée 80
2.5 Des jeux dé-valorisés 82
2.5.1 Le mépris du foot 83
2.5.2 Des coccinelles insaisissables 85
Interlude 85

3 Des jeux et des engagements 87

3.1 Sous le *flow* des engagements 89
3.1.1 Un engagement équivoque 90
3.1.2 Des traces alignées 93
3.2 Des engagements alternés 94
3.2.1 Une ouverture moins facile qu'il n'y paraît 95
3.2.2 Des prévisions renforcées 98
3.3 Le travail d'intéressement des animatrices 99
3.3.1 La captation de l'attention 100
3.3.2 La fabrication du *fun* 101
3.3.3 De l'engagement provoqué à l'engagement extorqué 103
3.4 Des engagements continus 106
3.4.1 Une fluidité mouvementée 106
3.4.2 Un travail d'intéressement adapté 110
3.4.3 Le mystère de l'activité conjointe 111
3.5 L'épreuve de la convergence 112
3.5.1 L'in-flexibilité de l'unicité et de la multiplicité 113
3.5.2 Désengager pour (ré)engager 114
Interlude 115

4 Des jeux et les conditions de jouabilité 117
4.1 La mécanique des jeux . . . 119
4.1.1 Le « jeu positif » de la nourriture . . . 119
4.1.2 Le « jeu négatif » de la sportification . . . 121
4.1.3 Du jeu dans la structure ludique . . . 122
4.2 Le possible du jeu . . . 123
4.2.1 L'escalade de l'engagement . . . 124
4.2.2 L'organisation des ressources . . . 125
4.3 Les issues de l'accessibilité . . . 126
4.3.1 Les traitements du partage . . . 127
4.3.2 La gestion des objets personnels . . . 129
4.3.3 Un désert organisé . . . 132
4.4 Les réserves de la disponibilité . . . 133
4.4.1 Les présences à proximité . . . 134
4.4.2 Des ressources (in)suffisantes . . . 137
4.4.3 Une extension temporaire . . . 139
4.5 Une adéquation incongrue . . . 140
4.5.1 Les balles de la discordance . . . 141
4.5.2 Des-accords (in)conciliants . . . 143
4.5.3 L'hospitalité à jouer . . . 145
Interlude . . . 146

5 Des jeux ou des « *activités* » 149
5.1 Une distinction soutenue . . . 151
5.1.1 L'activation des séparations . . . 152
5.1.2 La priorité aux animations . . . 153
5.1.3 La pause récréative . . . 154
5.2 Le « vrai boulot » des « *activités* » . . . 155
5.2.1 Les coulisses de la préparation . . . 156
5.2.2 La découverte collective . . . 161
5.3 Le « sale boulot » de l'inactivité . . . 166
5.3.1 L'empêchement du « *temps libre* » . . . 167
5.3.2 L'assurance de la sécurité . . . 168
5.4 Une confusion entretenue . . . 172
5.4.1 Des jeux à tout faire . . . 173
5.4.2 Des jeux pour apprendre . . . 176
5.5 La *transmogrification* des formes ludiques . . . 178
5.5.1 La pédagogisation . . . 179
5.5.2 La ludification . . . 180
5.5.3 Une forme ludique prisonnière de la forme scolaire ? . . . 182
Interlude . . . 185

III Formes ludiques et formes animatives 187

6 Le centre de loisirs au quotidien 189
6.1 La routine d'une journée . . . 191
6.1.1 Une journée commune à Tulipe . . . 192
6.1.2 Les suppléments d'un séjour . . . 197
6.1.3 Une « *journée-type* » modèle . . . 197
6.2 Une approche « formale » de configurations sociales . . . 200
6.2.1 Les formes du « *goûter* » . . . 201
6.2.2 Un *continuum* de dé-formalisation . . . 204
6.2.3 La forme du loisir . . . 207
6.3 Les caractéristiques d'une forme d'organisation . . . 208
6.3.1 La dimension spatiale . . . 209
6.3.2 La dimension temporelle . . . 211
6.3.3 La dimension relationnelle . . . 214
6.4 Des formes ludiques aux formes animatives . . . 218
6.4.1 Formes loisives . . . 219
6.4.2 Formes éducatives . . . 219
6.4.3 Interlude . . . 220

7 Formes animatives et formes loisives 223
7.1 La fluidité d'une organisation inconstante . . . 225
7.1.1 Un hospitalité familière . . . 225
7.1.2 Un mouvement d'ouverture . . . 229
7.1.3 La relativité du rythme . . . 234
7.1.4 Un chapelet de grappes . . . 237
7.2 Des pratiques animatives transformées . . . 240
7.2.1 Un « vrai boulot » perturbé . . . 242
7.2.2 Des stratégies réformées . . . 249
7.2.3 Un côtoiement possible . . . 254
Interlude . . . 258

8 Formes animatives et formes éducatives 261
8.1 La rigidité d'une organisation uniformisée . . . 263
8.1.1 « *C'est pas le Club Med ici !* » . . . 264
8.1.2 Délimitations spécialisées . . . 267
8.1.3 Un rythme cadencé . . . 271
8.1.4 La priorité aux divisions collectives . . . 276
8.2 Des pratiques animatives renforcées . . . 279
8.2.1 Des stratégies soutenues . . . 280
8.2.2 Une découverte spécialisée . . . 286
8.2.3 Des confrontations délicates . . . 294
Interlude . . . 301

9 Les formes de l'animation 303
9.1 La dé-formalisation des formes animatives . . . 304
9.1.1 Les variantes d'une séquence . . . 305
9.1.2 Les variations de la « *journée-type* » . . . 309
9.1.3 La souplesse de la rigidité . . . 313
9.2 Les limites de la variété . . . 318
9.2.1 L'étendue des possibles . . . 318
9.2.2 L'expansion instructive . . . 323
9.2.3 Un tour d'horizon . . . 327
9.3 Des arrangements difformes . . . 329
9.3.1 L'entre-deux du loisir des jeunes . . . 329
9.3.2 Un « semi-loisir » semi-formalisé . . . 333
Interlude . . . 335

IV Formes ludiques entre loisir et éducation 339

10 Les ambiguïtés du « *loisir éducatif* » 341
10.1 L'ambivalence en pratique . . . 344
10.1.1 La réunion des conseils . . . 346
10.1.2 La valse des « *projets* » . . . 351
10.2 Perspectives équivoques . . . 355
10.2.1 Des négociations inévitables . . . 357
10.2.2 Des positions intenables . . . 362
10.2.3 La folie des paradoxes . . . 367
10.3 La rémanence de (cir)constance . . . 370
10.3.1 L'équilibre de l'alternance . . . 371
10.3.2 « *On a toujours fait comme ça !* » . . . 375
Interlude . . . 382

11 « Faire » de l'éducation 385
11.1 Les tensions périphériques . . . 387
11.1.1 Le spectre de l'oisiveté . . . 388
11.1.2 Le repoussoir de l'école . . . 393
11.1.3 La neutralité de l'éducation nouvelle . . . 397
11.2 Le sacre de l'emprise . . . 399
11.2.1 Les voies de la périscolarisation . . . 400
11.2.2 L'établissement du gabarit . . . 405
11.2.3 L'inconsistance de la notion d'éducation non formelle . . . 413
11.3 Les difformités du profane . . . 416
11.3.1 L'occultation des rejets . . . 417
11.3.2 Les formes de l'informel . . . 422
Postlude . . . 428

Conclusions **431**
« *Les enfants ne savent plus jouer…* » 432
La domestication du jeu 433
La rentabilisation des vacances 435
Discerner les rhétoriques du « *loisir éducatif* » 437
Prolongements possibles 442
Des « revisites » à programmer 444
Des ouvertures internationales 444

Bibliographie **447**

Acronymes **553**

Liste des tableaux **557**

Table des figures **559**

A Le corpus des données **561**
A.1 Traitement opéré 561
A.2 Rappels 561
A.3 Fichiers disponibles 562

B Documents divers **563**
B.1 Des principes contractualisés 563
B.2 Jouer dans un CLAÉ 564
Introduction 564
B.2.1 Une illustration québécoise 565
B.2.2 À la recherche des formes du jeu 565
B.2.3 Au niveau du jouer 566
B.2.4 Au niveau des situations 572
Dernières considérations 577
Dernières considérations 577
B.3 Cadre(s) des pédagogies de la décision 579
B.3.1 Préambule 579
B.3.2 Au niveau situationnel 580
B.3.3 Au niveau écologique 582
B.3.4 Et l'animateur dans tout ça 584
B.3.5 Pour finir… 586
B.4 Le loisir des enfants et l'éducation nouvelle 586
Introduction 586
B.4.1 À la recherche des formalisations du jeu 586
B.4.2 Jouabilité des propriétés situationnelles 589
B.4.3 Le loisir des enfants : entre divertissements et découvertes 593
Dernières considérations 596
B.5 Notes sur l'organisation d'un séjour 596
B.5.1 Préambule 596
B.5.2 Organisation et fonctionnements 598

B.5.3 Places et positions 605
B.5.4 Sans conclure. 610

Index **613**

Table des matières **631**

Jeu et animation

Ethnographie des formalisations éducatives du loisir des enfants

Résumé

Cette enquête ethnographique porte sur les jeux pratiqués par les enfants, ou animés par des animatrices et des animateurs, au sein d'accueils de loisirs et de séjours de vacances en France. La première partie présente les sept cas principaux retenus, puis le déroulement et les conditions de l'enquête réalisée auprès d'enfants, de jeunes et de leur encadrement. Suivant les postulats de l'induction analytique le traitement effectué des données recueillies principalement par observation directe, cette enquête théorise un processus social de formalisation éducative du loisir des enfants à plusieurs niveaux. Centrée sur les interactions sociales, la deuxième partie analyse les situations ludiques et leurs formes lorsqu'elles sont définies par les animatrices ou initiées par les enfants. En comparant les modalités d'engagement et les ressources allouées, deux processus – la pédagogisation et la ludification – sont théorisés pour expliquer la variété des formes ludiques. La troisième partie étend les théorisations élaborées en élargissant l'analyse à d'autres cas négatifs et limites. Elle appréhende la formalisation des modes d'organisation selon trois dimensions : spatiale, temporelle, relationnelle. À travers leurs incidences sur les pratiques enfantines et animatives, deux autres processus – la collectivisation et l'individualisation – expliquent les variations du mode d'organisation où prennent place les formes ludiques jouées. La quatrième partie poursuit l'analyse de ce (double) processus de formalisation éducative des formes de l'animation du loisir en interrogeant le (semi) « *loisir éducatif* » des enfants et ce qu'implique, plus largement, « faire de l'éducation ».

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

---

Play and animation

Ethnography of the educational formalizations of children's leisure

Abstract

This ethnographic study focuses on games played by children, or led by supervisors, in leisure and holiday centres in France. The first part presents the seven main cases selected, then the conduct and conditions of the fielwork among children, young people and their supervisors. Following the assumptions of analytic induction to analyse the data collected mainly by direct observation, this study theorises a social process of educational formalization of children's leisure at several levels. Focusing on social interactions, the second part analyses play situations and their forms when they are defined by the supervisors or initiated by the children. By comparing the modalities of engagement and the resources allocated, two processes – pedagogization and ludification – are theorized to explain the variety of playful forms. The third part extends the theorizations developed by extending the analysis to other negative and borderline cases. It approaches the formalization of organizational modes according to three dimensions: spatial, temporal, relational. Through their impact on child and animative practices, two other processes – collectivization and individualization – explain the variations in the organizational mode in which the playful forms played take place. The fourth part continues the analysis of this (double) process of educational formalization of the forms of leisure activities by questioning the (semi) "*educational leisure*" of children and what is involved, more broadly, about "doing educationnal".

Keywords: play, sociocultural animation, leisure center, childhood, leisure, educationnal forms, ethnography, play studies, schooling

---

EXPERICE

Université Paris 13, UFR LLSHS (D216) – 99 avenue J.-B. Clément – 93430 Villetaneuse, France