



Master 2 Mention santé publique
Parcours « Enfance, jeunesse : politiques
et accompagnements »
Promotion : 2022-2023

L'accompagnement des enfants à besoins spécifiques
en animation périscolaire et extrascolaire
L'exemple d'une ville moyenne

CHLOÉ COLOMBET

20 Juin 2023

Sous la direction de

Patricia Loncle

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers Patricia Loncle, ma directrice de mémoire, pour avoir accepté de me suivre cette année avec tant de bienveillance. Tes conseils éclairés et tes attentes rigoureuses ont été d'une grande valeur et m'auront permis de progresser tout au long de cette année.

Un merci particulier à Alis Sopadzhian pour vos précieux conseils du lundi matin et votre sollicitude constante. Nos échanges ont contribué de manière significative à la réflexion de mon travail.

Merci à Emmanuelle Maunaye pour avoir accepté de faire partie de mon jury de soutenance et de discuter de ce travail.

Par soucis de confidentialité de l'enquête je ne citerai pas leurs noms, j'adresse néanmoins mes remerciements à ma tutrice de stage, pour ta présence attentive, ta prévenance et ton accompagnement bienveillant qui ont été des facteurs déterminants dans la réussite des missions professionnelles qui m'ont été confiées. Je remercie aussi mon responsable de service et mes collègues pour votre disponibilité, votre sympathie et vos conseils qui auront créé un environnement de travail agréable et m'a mis en confiance dès les premiers jours de mon stage.

Mes remerciements vont également aux animateur·rice·s référent·e·s et aux responsable loisirs qui m'ont accueilli au sein des écoles et se sont rendus disponibles pour des échanges enrichissants et qui ont rendu ce travail possible. Leurs expériences et leurs perspectives ont contribué à élargir ma compréhension de ce sujet ô combien important.

Un grand merci à mes collègues de promotion qui ont partagé avec moi les hauts et les bas de cette année très dense ! Votre soutien moral et votre présence ont été d'une aide précieuse dans les moments difficiles.

Enfin, je souhaite exprimer ma reconnaissance envers ma famille, en particulier mes parents et mon frère, ainsi que mes ami·e·s pour leur soutien indéfectible. Votre amour, vos encouragements constants et votre compréhension m'auront permis de persévérer jusqu'à l'achèvement de ce mémoire.

S o m m a i r e

Introduction	7
I. L'évolution des politiques publiques	20
A. Réglementations nationales et applications locales	20
1) Droit d'accès aux loisirs : contenu législatif	20
2) Une politique locale engagée pour l'inclusion	27
2.1 Le fonctionnement local de l'animation.....	30
2.2 Le Projet Éducatif Local	33
2.3 L'accueil des enfants à besoins spécifiques à la Ville	35
2.3.1 Le plan d'accueil des enfants à besoins spécifiques	35
2.3.2 Le profil des enfants à besoins spécifiques	38
2.3.3 Les Animateur·rice·s Référent·e·s	41
B. Un besoin croissant de transversalité	47
1) Les acteur·trice·s du secteur socio-éducatif : une co-action	48
2) Exemple d'appui et ressources extérieures pour les professionnel·le·s de l'animation.....	50
2.1 Les Pôles Ressources Handicap (PRH).....	50
2.2 Le réseau Loisirs Pluriels	51
2.3 Exemple d'un SESSAD spécialisé dans les Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA)	52
II. L'évolution de la professionnalisation et la restructuration des équipes d'animation	54
A. L'animation socioculturelle comme partie intégrante de la communauté éducative	55
1) L'éducation populaire : rapide retour historique	55
2) L'évolution de l'animation socioculturelle professionnelle en France : une complémentarité avec le secteur du travail social.....	56
B. Être animateur·rice référent·e en centres de loisirs	61
1) La notion de groupe professionnel	61
2) La notion d' <i>ethos</i> professionnel.....	63
3) Le processus de socialisation professionnelle	64
4) L'engagement et la vocation des animateur·rice·s référent·e·s	66
5) Les liens entre animateur·rice·s référent·e·s et l'équipe d'animation	73
5.1 Les canaux de communication	73
5.1.1 Entre animateur·rice·s référent·e·s et animateur·rice·s classiques.....	75

5.1.2 Entre AR et responsable loisirs	78
5.2 La question du relais	80
III. L'animateur·rice référent·e : maillon essentiel d'une inclusion complexe	87
A. La triade Animation, Éducation Nationale, Familles	88
1) Le lien aux équipes scolaires	89
2) La communication avec les familles.....	97
2.1 La préparation de l'accueil de l'enfant avec les familles	97
2.2 La communication informelle au quotidien avec les familles.....	102
B. L'animateur·rice référent·e au cœur de l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques	106
1) Des enjeux d'autonomie, d'épanouissement et d'amicalités pour les enfants	106
2) La relation entre l'animateur·rice référent·e et l'enfant	110
3) Les missions des animateur·rice·s référent·e·s.....	112
3.1 Surveillance et gestion de crises.....	112
3.2 Proposer des activités	116
3.3 Bien-être	117
3.4 Relations aux pair·e·s.....	118
3.5 Créer un lien	120
3.6 La réalisation de gestes techniques et l'aide aux apprentissages	120
3.7 Le volet communicationnel	121
3.8 Poser un cadre	122
3.9 Suivre l'enfant dans ses envies	124
3.10 Des missions confuses.....	125
4) Les conditions de travail et difficultés rencontrées	128
5) Les besoins exprimés.....	133
5.1 Développer les compétences et les ressources pour une meilleure prise en charge	133
5.2 Besoin de relais	136
Conclusion.....	138
Annexe 1 : Chiffres de la répartition des AR.....	155
Annexe 2 : Grille d'observation.....	156
Annexe 3 : Guide d'entretien	157
Annexe 4 : Missions des AR.....	158
Annexe 5 : Schéma des besoins fondamentaux de l'enfant	159

Liste des sigles utilisés

AR - Animateur·rice Référent·e

ACM - Accueil Collectif de Mineur

AED - Assistant·e· d'Éducation

ARS - Agence Régionale de Santé

ASC - Action Socio-Culturelle

AVS - Auxiliaire de Vie Scolaire

AESH - Accompagnant·e d'Élèves en Situation de Handicap

ALSH - Accueils de Loisirs Sans Hébergement

ATSEM - Agent·e Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

BAFA - Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur

CAF - Caisse d'Allocations Familiales

CAP - Certificat d'aptitude professionnelle

CEPJ - Conseillers d'Éducation Populaire et de Jeunesse

CLSH - Centres de Loisirs et de Séjours de Vacances

CRA - Centres Ressources Autisme

DECEP - Diplôme d'État de Conseiller d'Éducation Populaire

DDETSPP - Direction départementale de l'emploi, du travail, des solidarités et de la protection des populations

DRESS - Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques

EABS - Enfant À Besoins Spécifiques

EMR - Équipe Mobile Ressource

ESS - Équipes de Suivi de Scolarisation

IME - Institut Médico-Éducatif

IMP - Instituts médico-pédagogique

INRP - Institut National de Recherche Pédagogique

ITEP - Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique

LSF - Langue des Signes Française

MJC - Maison des Jeunes et de la Culture

MDPH —Maison Départementale des Personnes Handicapées

ONU - Organisation des Nations Unies

ONISEP - Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions

PEL - Projet Éducatif Local

PEDT - Projet Éducatif De Territoire

PPS - Projet Personnalisé de Scolarisation

PRE - Projet de Réussite Éducative

PRH - Pôle Ressource Handicap

QPV - Quartier Prioritaire de la politique de la Ville

REP - Réseau d'Éducation Prioritaire

SESSAD - Service d'éducation spéciale et de soins à domicile

TSA - Troubles du Spectre de l'Autisme

UEMA - Unité d'Enseignement en Maternelle Autisme

UUEA - Unité d'Enseignement en Élémentaire Autisme

ULIS - Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire

ZEP - Zones d'Éducation Prioritaire

N.B : J'utilise l'écriture inclusive dans ce mémoire ainsi que le pronom « iel » (il et elle). Par soucis de confidentialité, l'ensemble des noms et prénoms ont été anonymisés par l'usage de pseudonymes.

Introduction

Ce 13 juin 2023, une grève d'envergure nationale a été lancée par les syndicats, mobilisant les Accompagnant·e·s des Élèves en Situation de Handicap (AESH) et les Assistant·e·s d'Éducation (AED) dans tous les établissements scolaires. Leurs actions passées ont déjà porté leurs fruits, avec l'obtention de la transformation en Contrat de travail à Durée Indéterminée de leur profession après trois ans d'ancienneté pour les AESH et six ans pour les AED. Malgré ces avancées, ces deux métiers demeurent précaires, car les professionnel·le·s sont encore « considéré·e·s comme des agent·e·s contractuel·le·s de droit public et ne peuvent pas prétendre à un statut de fonctionnaire »¹.

Les AESH aspirent à une rémunération alignée sur la grille de catégorie B, regroupant les professions intermédiaires au sein de la fonction publique. Ils revendiquent également la garantie de pouvoir travailler à temps complet, afin de bénéficier d'une stabilité et d'une sécurité d'emploi. Ces revendications sont légitimes car ces professionnel·les jouent un rôle essentiel dans l'accompagnement des élèves en situation de handicap, contribuant à leur inclusion et à leur épanouissement au sein du système éducatif.

Précisons que le terme inclusion est d'origine anglaise puisqu'il est apparu avec les *disability studies* qui considèrent le handicap dans ses dimensions sociales (Marcellini, 2021, p.157). De plus, le dictionnaire Larousse définit l'inclusion² comme une « action d'inclure quelque chose dans un tout, un ensemble, action d'intégrer une personne, un groupe, de mettre fin à leur exclusion (sociale, notamment) ».

L'inclusion scolaire des enfants est un concept qui a émergé dans les années 1970, mais c'est à partir des années 2000 qu'il est devenu une priorité dans les politiques éducatives. Depuis lors, l'inclusion scolaire vise à garantir l'accès, la participation et la réussite de tous les élèves, y compris ceux en situation de handicap, au sein des établissements scolaires ordinaires. Cela implique de créer un environnement où chaque enfant est valorisé et reçoit le soutien nécessaire sur le plan académique mais aussi social. Aujourd'hui, la reconnaissance des droits humains liés à l'inclusion représente un enjeu majeur.

¹ Rue89Lyon : Manifestation des AESH devant le rectorat de Lyon ce mardi : <https://www.rue89lyon.fr/2023/06/12/manifestation-des-aesh-devant-le-rectorat-de-lyon-ce-mardi/>

² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inclusion/42281>

Au-delà de l'inclusion scolaire, notre attention se tourne donc vers un aspect essentiel de la vie des enfants : leur inclusion sociale dans le domaine des loisirs. Cette dimension revêt une importance capitale, car elle permet à chaque enfant de véritablement s'épanouir et de développer son potentiel. Dès lors, il est essentiel de surmonter les obstacles qui entravent leur participation aux activités sportives, créatives et culturelles. Plus largement, il s'agit de leur offrir l'opportunité de jouer et grandir ensemble dans un autre cadre que celui scolaire.

Au sein de la littérature consacrée aux enjeux de sociabilité chez les enfants et aux bénéfices des pratiques de loisirs, une lacune subsiste quant à l'exploration des pratiques des professionnel·le·s, et plus particulièrement des animateur·rice·s de centres de loisirs sur les questions d'inclusion. En analysant les nouvelles missions qui incombent à l'animation et notamment celles des animateur·rice·s dédié·e·s à l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques, nous pourrions ainsi dessiner les contours d'une dimension peu explorée afin de mieux appréhender l'impact sur le bien-être des enfants, leur participation et leur développement global.

En effet, l'accueil des enfants à besoins spécifiques sur les temps péri et extrascolaires bouleverse le champ de l'animation structurellement puisque cela va engendrer des changements profonds et durables au niveau de l'organisation, du fonctionnement et des pratiques de l'animation. Ces changements touchent les fondements mêmes de la structure de l'animation, modifiant la manière dont les activités sont conçues, mises en œuvre et encadrées. En d'autres termes, cela implique une transformation en profondeur de l'ensemble du système d'animation, avec des répercussions sur les rôles, les responsabilités, les compétences et les attentes des acteur·rice·s impliqué·e·s dans ce domaine. Cela suppose également une évolution des mentalités et des représentations sociales autour du handicap et de la diversité. Cette évolution du champ de l'animation soulève également des enjeux budgétaires et logistiques pour les collectivités locales. L'adaptation des infrastructures, l'acquisition de matériel spécifique et la création de postes d'animateur·rice·s référent·e·s peuvent nécessiter des investissements supplémentaires. Dans ce contexte d'inclusion en milieu ordinaire et de pénurie nationale³ d'animateur·rice·s, les collectivités locales doivent s'adapter. La Ville, qui fait l'objet de notre recherche, a mis en place un recrutement massif et continu d'animateur·rice·s dédié·e·s à l'accompagnement de ces enfants sur les temps de loisirs.

³ <https://www.senat.fr/questions/base/2022/qSEQ220701969.html>

Pour mieux comprendre les mesures politiques mises en place pour favoriser la pleine participation et l'accès de tous les enfants dans l'ensemble des aspects de leur vie quotidienne, il est essentiel de revenir sur l'évolution du concept de handicap en France. En analysant cette évolution, nous pourrions appréhender plus précisément les défis et les questions clés liés à l'inclusion sociale de ces individus.

La notion de handicap émerge entre la fin du 19^e siècle et la Première Guerre mondiale. C'est aux alentours de la fin du 19^e siècle que l'on commence à reconnaître le handicap avec l'industrialisation puisque les accidents du travail créent de nombreuses incapacités (Flahault, 2010, p.14). On constate une différence dans le vocabulaire des médecins qui classent les personnes en deux groupes ; les personnes « abîmées » et les personnes « normales ». Cet écart entre l'état de la personne et ce qui est nécessaire pour vivre de façon autonome est nommé handicap. Le début du 20^e siècle marque aussi une volonté de sortir les enfants, qui avaient des déficiences intellectuelles, de l'asile psychiatrique pour pouvoir les éduquer (Didier-Courbin, Gilbert, 2005, p.209).

Le handicap est alors un « mot valise » avec des termes essayant de rendre compte de différences, notamment de traitement, soit à l'échelle de l'individu soit à l'échelle collective. Cependant, cette complexité du concept de handicap n'est pas définie de manière précise dans la loi de 1975, qui est pourtant une loi majeure dans ce domaine. Simone Veil, alors ministre des Affaires sociales, a dit qu'en l'état des connaissances, scientifiques et médicales, il était préférable que la loi ne fixe pas de notion de handicap pour laisser les commissions compétentes attribuer un statut qui permette de bénéficier des dispositions de la loi.

On parle alors d'enfants inadapté·e·s pour des raisons diverses, plus ou moins graves, mais avec l'idée qu'ils éprouvent des difficultés à être et à agir comme les autres. C'est à ce moment que l'on dit qu'ils sont handicapé·e·s « parce qu'ils subissent, par suite de leur état physique, mental ou caractériel, ou de leur situation sociale, des troubles qui constituent pour eux des handicaps, c'est-à-dire des faiblesses, des servitudes particulières par rapport à la normale » (Rapport Bloch-Lainé, 1969, cité par Henrard, 2016, p.149).

En ce sens, l'exclusion sociale est une absence d'accès aux droits et aux ressources qui sont communément accessibles à la majorité de la population puisqu'être exclu, c'est être traité de façon inégale et donc désavantagée. Les exclu·e·s appartiennent aux groupes minoritaires stigmatisés et leur exclusion est un déni des leurs droits de citoyen·ne·s.

En France, la loi du 11 février 2005 agit pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Cette loi consiste en une application nationale des traités européens qui interdisent la discrimination⁴ (traité de Nice) et qui reconnaissent les droits de tous les citoyens et de toutes les citoyennes, et cela va s'appliquer au handicap. De plus, à l'approfondissement de la citoyenneté s'ajoute l'affirmation des droits humains qui passent par la convention⁵ de l'Organisation des Nations Unies (ONU) en 2006, ratifiée par la France en 2010, dans une Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées, qui a donc une valeur juridique et est d'ordre quasi constitutionnel.

Il est important de considérer les personnes en situation de handicap comme des individus à part entière. Leur identité ne se définit pas à travers leur condition, il est donc primordial de les reconnaître dans leur globalité. D'ailleurs, cette loi met l'accent sur l'importance de l'environnement et des situations, ce qui implique que « le handicap est appréhendé dans le cadre d'une interaction entre le sujet et son environnement » (Blin, 2016, p.15). C'est ainsi que l'on voit apparaître l'expression « en situation de handicap ». Cependant, cette expression est à prendre avec du recul. En effet, si nous venons d'évoquer son sens premier, son usage a été détourné. Dans une volonté d'avoir un langage politiquement correct, les individus utilisent ces termes pour ne pas parler de « handicapé », terme jugé stigmatisant. S. Garcia explique ainsi que « l'expression « enfant en situation de handicap » souligne notre responsabilité collective et la qualité de l'environnement proposé comme générateur ou non de handicap, mais qu'elle peut également marquer « l'invisibilité » de la personne dans sa singularité » (2014, p.13). Pour C. Gardou, le plus important est « de laisser place à des mots et notions qui relient et remettent dans le mouvement général, sans aliéner la personne à ses manques » (2011, p.20).

Néanmoins nous ferons dans ce mémoire usage de l'expression « d'enfants à besoins spécifiques » (EABS) plutôt que de parler de handicap. Premièrement, cela englobe tous les enfants qu'ils soient diagnostiqué·e·s ou non, ensuite cela évite une certaine stigmatisation de ce que le terme « handicap » induit. Par ailleurs, la Ville sur laquelle porte notre objet parle d'accueil des enfants à besoins spécifiques qui n'ont pas nécessairement de notification de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), mais dont leurs conduites et capacités requièrent un accompagnement particulier. Ce peut être dû à un handicap, à un

⁴ L'Union européenne, droits des personnes handicapées et accessibilité <https://www.ecologie.gouv.fr/lunion-europeenne-droits-des-personnes-handicapees-et-accessibilite#:~:text=La%20Charte%20des%20droits%20fondamentaux,article%2021%2C%20paragraphe%201>)

⁵ Décret n°2010-356 du 1er avril 2010.

contexte social ou familial difficile comme des enfants placé·e·s en foyer ou une famille issue de l'immigration dont les enfants ne parlant pas la langue française, etc. Des animateur·rice·s référent·e·s accompagnent ces enfants sur les temps péri et extrascolaires. Nous détaillerons les profils d'enfants accueillis ultérieurement.

Les animateur·rice·s référent·e·s n'ont pas pour mission d'intervenir directement sur le trouble lui-même ni d'être dans une prise en charge thérapeutique, mais plutôt sur les retentissements que ce trouble peut engendrer. Cette approche marque un changement de paradigme, passant d'une logique d'intégration sociale où les enfants doivent s'adapter à leur environnement, à une logique d'inclusion sociale dans laquelle l'environnement et les acteur·trice·s doivent s'adapter à l'enfant. Ces deux conceptions d'intégration et d'inclusion « engagent des orientations d'actions différentes, dans un cas davantage centré sur les difficultés des élèves et les aides à leur apporter, dans l'autre cas sur l'aménagement du fonctionnement pédagogique pour permettre les apprentissages de tous » (Armstrong et Barton, 2003, cité par Plaisance, Belmont, Vérillon & Schneider, 2007, p.161).

L'inclusion des enfants en milieu ordinaire s'accompagne de la désinstitutionalisation des instituts médico-sociaux (IME) puisqu'en effet, une publication dans le Journal Officiel du Sénat⁶, le 27 janvier 2022, se penche sur le manque de places dans les instituts médico-éducatifs. Il y est écrit : « une étude réalisée par le média Faire face, spécialisé sur les questions du handicap, estimait en 2018 à 30 000 le nombre de places manquantes dans les IME. Pourtant, les fermetures continuent. L'agence régionale de santé (ARS) Auvergne Rhône Alpes a ainsi annoncé la fermeture de 200 places, sur 1 200, d'ici à mars 2022, au profit d'une prise en charge en service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD). Cette décision, contestée par une pétition rassemblant déjà près de 25 000 signatures, n'est pas compréhensible au vu de la longueur des listes d'attente et du poids qu'elle va entraîner sur les familles concernées ». Les IME jouent un rôle crucial dans la prise en charge des enfants en situation de handicap, mais les fermetures de places et les listes d'attente sont préoccupantes car elles réduisent l'accès à ces services pour les enfants en situation de handicap et leur famille.

Notons que, le 26 avril 2023, le président de la République, Emmanuel Macron, a annoncé 70 mesures, lors de la sixième conférence nationale du handicap. L'une d'entre elles est l'ouverture de « 50 000 nouvelles places dans le secteur médico-social ». Le réseau France urbaine⁷ «

⁶ <https://www.senat.fr/questions/base/2022/qSEQ220126448.html>

⁷ <https://franceurbaine.org/actualites/conference-nationale-du-handicap-des-annonces-presidentielles-preciser>

invite à une certaine vigilance dans le mode de répartition des places. Du soutien médico-social dépend la capacité de sécuriser l'accompagnement des enfants et des familles et de construire de vrais relais avec le système scolaire » (Tanniou, France urbaine, 2023).

Effectivement, le manque de prise en charge adaptée peut avoir des conséquences importantes sur le développement et la qualité de vie des enfants concerné·e·s, en termes de santé, d'apprentissage et d'insertion sociale. De plus, l'absence de ressources pour les familles peut également peser lourdement sur ces dernières qui peuvent se trouver en situation de détresse psychologique et financière, avec un impact potentiel sur leur équilibre familial.

La transition vers un accompagnement personnalisé « hors les murs » dans certains IME montre la nécessité pour les professionnel·le·s et les pouvoirs publics de revoir leurs stratégies en réponse aux avancées médicales et aux évolutions sociales. Cette transformation organisationnelle répond à une demande croissante d'inclusion sociale et professionnelle des personnes en situation de handicap pour garantir un accompagnement adapté à chaque parcours de vie individuel (George-Esteban, 2021).

Au-delà des aspects professionnels et sociaux, il est primordial de prendre en considération les dimensions plus personnelles de leur développement. C'est dans cette perspective que l'importance des loisirs trouve sa place. Alors que l'attention est souvent focalisée sur l'environnement scolaire et la classe en tant que lieu clé de la réussite éducative, les espaces périphériques telles que les structures de loisirs sont souvent relégués au second plan. Pourtant, ces espaces de loisirs occupent une place significative dans la vie des enfants. Ils constituent des lieux où se déroulent des activités récréatives, des échanges sociaux et des apprentissages informels qui contribuent de manière fondamentale à leur développement personnel et global, à leur socialisation et construction identitaire.

Au singulier, le loisir désigne toutes les activités résultant d'un « libre choix et propre à procurer un sentiment de liberté » (Sue, 1980, p.3) et donc le loisir serait avant tout une « attitude psychologique de l'individu » (*ibid*), une disposition par rapport à l'activité pratiquée. Au pluriel, les loisirs désignent « l'ensemble des activités librement pratiquées durant le temps libre en fonction des goûts et des aspirations de chacun » (*ibid*).

Il y a aujourd'hui une forme d'injonction sociale très forte selon laquelle les individus doivent avoir des activités qui peuvent se réaliser notamment durant leur temps libre. Le loisir devient alors une « norme de vie, mais aussi une norme temporelle, dans le sens où chacun s'attend à

pouvoir (...) s'adonner quotidiennement à une quelconque activité de loisirs » (Pronovost, 2008, cité dans Marcellini, 2021, p.156). Toutes ces activités pratiquées individuellement ou collectivement nécessitent un certain nombre d'infrastructures, qui sont le résultat de la mise en œuvre d'un certain nombre de politiques publiques.

Ces activités sont d'autant plus importantes qu'elles permettent de développer parmi les enfants un sentiment d'appartenance et de partage d'une même culture juvénile. L'accès aux accueils de loisirs est un droit fondamental et inconditionnel pour tous les enfants, quelles que soient leurs conditions afin de grandir et de vivre avec leurs pair·e·s. Les interactions entre les enfants ayant un besoin particulier ou non, dans une diversité de lieux de vie, favoriseraient peut-être un regard bienveillant, respectueux et une meilleure acceptation de la singularité de chacun·e, et en particulier du handicap dans notre société. En effet, l'enfance est une époque charnière pour la création de relations amicales, et de ce fait « lors de leurs communications, les amis interagissent l'un sur l'autre [et] partagent une phase de reconstruction identitaire » (Bidart, 1997, p.368).

J. Dumazedier en 1962 utilisait l'expression de « civilisation du loisir » (cité par Cazeneuve, 1962, p. 455) et plus de 20 ans après parlait de la « révolution culturelle du temps libre » (cité par Attias-Donfut, 1991, p.143). Les loisirs et leur pratique prennent alors un poids de plus en plus important dans l'épanouissement personnel puisqu'ils sont associés « au plaisir, à la détente et à la rupture des tâches du quotidien » (Cantin, 2020, p.96).

Qu'il s'agisse de pratiques sportives, de jeux individuels ou collectifs, l'émancipation des enfants aux besoins spécifiques est compliquée, notamment par le phénomène de surprotection parentale qui se décrit comme « une aide excessive, la restriction d'activités, une vigilance constante, ou encore des rappels répétitifs à la prudence » (Blum et al cité dans Marcellini, 2021, p.159). Ce phénomène est accentué par « les regards de ses parents et de la communauté éducative » (Garcia 2014, p.14). Ces enfants peuvent alors se sentir différent·e·s et perçu·e·s seulement au travers de leur différence. Or, ils « ont les mêmes aspirations que tous à retirer des bienfaits découlant de leurs loisirs » (Cantin, 2020, p.96).

Cependant, d'après le conseil québécois du loisir (2007), certaines conditions d'inclusion doivent être réunies pour que l'ensemble des enfants puissent pratiquer de manière effective et satisfaisante les loisirs. Trois principaux critères sont donc relevés à savoir : « la possibilité d'accéder à une activité, à un lieu de pratique à un équipement ; la capacité de comprendre et de pratiquer ; la qualité de la mise en relation et de l'échange » (Conseil québécois du loisir,

cité dans Cantin, 2020, p.98). Cependant, pour assurer ces conditions, les animateur·rice·s doivent remettre en question leurs pratiques actuelles pour penser et mener une action à la fois individuelle et collective. Nous verrons que ce type de démarche peut être complexe à appréhender.

Une question essentielle se pose donc : **Quels sont les enjeux de l'institutionnalisation du métier d'animateur·rice·s référent·e·s des enfants à besoins spécifiques ?** Dans cette perspective, nous formulons trois hypothèses qui nous guideront dans notre démonstration. La première hypothèse suggère que le métier d'animateur·rice référent·e émerge du fait de l'évolution des politiques publiques et du besoin croissant de transversalité dans leur fonctionnement. La deuxième hypothèse postule que l'institutionnalisation du métier d'animateur·rice référent·e découle de l'évolution de la professionnalisation et de la restructuration des équipes d'animation. Enfin, la dernière hypothèse souligne que l'institutionnalisation du métier trace les contours de la profession d'animateur·rice référent·e, indispensable agent·e des équipes d'animation dans le cadre d'une inclusion complexe à mettre en place.

Notre analyse repose sur une diversité de sources et de références bibliographiques. Nous avons exploré la sociologie des professions pour comprendre les mécanismes de professionnalisation, les évolutions des métiers et les enjeux liés à l'émergence de nouvelles fonctions professionnelles dans le domaine de l'animation. Cette approche nous a permis de réfléchir aux processus d'institutionnalisation et de reconnaissance du métier d'animateur·trice référent·e. Parallèlement, l'analyse des politiques publiques nous a éclairés sur l'évolution des politiques éducatives et sociales, en particulier en ce qui concerne l'inclusion des enfants à besoins spécifiques. Nous nous sommes intéressés aux transformations organisationnelles et à la transversalité des politiques publiques, susceptibles d'influencer la mise en place du métier d'animateur·rice référent·e. La sociologie du handicap a également joué un rôle clé dans notre démarche, en nous permettant de saisir les enjeux de l'inclusion sociale des enfants à besoins spécifiques et l'évolution de leur accompagnement par une pluralité de professionnel·le·s Cette perspective nous a permis d'explorer des questions liées à la définition du handicap, aux politiques d'accessibilité et aux luttes pour les droits des personnes en situation de handicap, situant ainsi notre analyse dans le contexte plus vaste des enjeux sociaux, politiques et culturels. Enfin, la sociologie des loisirs a été mobilisée pour appréhender les enjeux sociaux et culturels associés aux activités de loisirs des enfants, ainsi que les processus d'inclusion et d'exclusion

sociale qui s'y manifestent. Cette approche a permis de prendre en compte les dimensions sociales des pratiques de loisirs.

Avant de développer notre propos, présentons la méthodologie qui a été mise en place pour mener cette étude. Dans le cadre de mon stage en alternance à la Direction Éducation Enfance et plus particulièrement au sein du service de l'animation enfance, mes missions se sont tournées vers un état des lieux de la situation des animateur·rice·s référent·e· dans les structures de loisirs de la Ville afin de recueillir des éléments sur leur profil, leurs difficultés et besoins pour mieux les soutenir. Après réflexion avec mes responsables, nous avons sélectionné une dizaine d'écoles publiques faisant office d'échantillon représentatif. Le territoire de la ville étant découpé en cinq zones, nous avons choisi deux écoles par zone en mêlant à la fois des écoles de quartiers, de Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), de centre-ville, ayant un dispositif spécialisé (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire, Unité d'Enseignement en Maternelle Autisme, etc.) ou non, etc. J'ai également fait une immersion dans deux grands centres de loisirs. Au total, 13 structures représentent l'échantillon enquêté sur 44 groupes scolaires existants.

La présence d'un plus grand nombre d'animateur·rice·s référent·e·s auprès des enfants en élémentaire s'explique par plusieurs facteurs : le temps nécessaire pour établir un diagnostic, l'acceptation des parents et l'attente de la notification par la MDPH. Ainsi, il est fréquent que les enfants bénéficient d'un accompagnement scolaire par un·e AESH et/ou d'un accompagnement périscolaire par un·e animateur·rice référent·e lorsqu'ils sont de niveau élémentaire. Néanmoins, j'ai essayé de suivre quelques enfants de maternelle car l'accompagnement peut varier considérablement selon l'âge de l'enfant.

Précisons aussi que lorsque j'indique « maternelle » ou « élémentaire », il s'agit du niveau scolaire des enfants que les AR accompagnaient au moment de nos échanges. Toutefois, il est important de souligner que ces AR peuvent également accompagner des enfants d'âges différents sur d'autres péri ou extrascolaires que celui de notre rencontre.

Le choix de la méthodologie d'enquête ne m'a pas été imposée, j'ai décidé d'effectuer une enquête qualitative mêlant observations et entretiens notamment parce que « l'observation permet d'accéder en temps réel à l'objet de recherche » (Journée, 2008 cité dans Chevalier & Stenger, 2018, p.95). À ces matériaux de récolte de données se sont ajoutés les différentes rencontres avec des partenaires, des échanges au sein de mon service, des documents internes, etc.

Le public ciblé est donc les animateur·rice·s référent·e·s en prenant compte 2 agent·e·s par structure. Les immersions se sont déroulées directement dans les écoles sur les temps périscolaires et extrascolaires. J'ai donc rencontré 25 animateur·rice·s référent·e·s sur une centaine travaillant à la Ville. Cette démarche nous a permis d'atteindre une saturation satisfaisante des données recueillies.

Sur les 25 animateur·rice·s référent·e·s, 64% sont des femmes et 36% des hommes. 32% ont moins de 30 ans. En maternelle, 62.5% étaient des femmes contre 37.5 d'hommes. En élémentaire, 64.7% étaient des femmes contre 35.3% d'hommes (cf annexe 1). Ainsi, cela va de pair avec le fait que « structurellement, les femmes sont plus concernées par les bas salaires que les hommes (Concialdi & Ponthieux, 1999) et les métiers du *care* se caractérisent par une pénalité salariale spécifique (England et al. 2002) » (cité par Lopez, 2023, p.343). Par conséquent, « c'est aussi parce qu'elles sont féminisées qu'elles ne peuvent obtenir la reconnaissance de leur " utilité sociale " » (Flahaut, Dusset, Loiseau, 2014, cité par Lopez, 2023, p.335).

80% des animateur·rice·s référent·e·s rencontré·e·s ont plus d'un an d'expérience avec un ou des enfants à besoins spécifiques à la Ville, ce qui leur permet de s'adapter plus facilement et d'acquérir un bagage de connaissances, d'astuces et d'outils qu'ils et elles pourront mobiliser. Les relations avec l'enfant, sa famille et les partenaires n'en seront que mieux établies.

Généralement, les immersions se déroulent de la manière suivante : je suis et j'observe un·e animateur·rice référent·e sur deux midi entre 11h45-12h00 jusqu'à 14h05 et un·e autre pendant la journée du mercredi de 11h45-midi à 17h-17h30.

Il s'agit d'observations plus ou moins participantes qui s'appuient sur une grille d'observation préalablement construite (cf annexe 2). En effet, l'observation « peut aussi mettre à jour des représentations inscrites dans l'esprit des personnes interrogées mais perçues comme trop peu légitimes ou trop banales pour que les individus les évoquent et y prêtent attention » (Chevalier & Stenger, 2018, pp 97-98).

Aussi, cette grille repose sur différentes catégories à savoir l'environnement de l'école (nombre d'animateur·rice référent·e, responsables loisirs, agencements matériels et spatiaux, ambiance général), la posture de l'animateur·rice référent·e avec l'enfant à besoins spécifiques (sentiments éprouvés, manière de faire, occupation de l'espace), les liens et postures entre animateur·rice référent·e et avec le reste de l'équipe (nombre d'interactions, ton employé etc.), les liens entre

animateur·rice·s référent·e·s, AESH, enseignant·e·s, parents (interaction, langage, posture et gestes), la posture de l'enfant avec ses pair·e·s (si iels jouent, parlent ensemble, inclusion ou rejet), la participation ou non des AR-AESH aux Équipes de Suivi de Scolarisation (ESS), la présence d'une malle inclusion ou non. À cela s'ajoute la description du déroulement type du temps observé. De plus, A-M. Arborio (2007) précise que « la saisie des pratiques sociales par l'observation passe par la description des scènes de la vie sociale mais aussi par les commentaires qu'en font les individus : les conversations qui accompagnent la pratique, les sentiments éprouvés (satisfaction, déception), la manière de le faire (sérieux, décontraction) » (p.30).

La posture, la distance ou proximité de l'AR avec l'enfant mais aussi avec l'équipe et les parents, le ton employé, sont autant d'éléments qui « renseignent sur le sens que les acteurs donnent à leur action, ils constituent une très riche source d'information pour la compréhension des conduites sociales et des organisations » (Chevalier & Stenger, 2018, p.98).

La réalisation des entretiens a nécessité de prendre en compte certaines contraintes. En raison d'un taux d'encadrement parfois juste, voire insuffisant, il n'était pas toujours possible de consacrer plus de 30 minutes à chaque entretien. Certain·e·s AR sont AESH sur les temps scolaires et doivent prendre une pause sur le temps du midi ce qui réduisait également le temps d'échange. D'autres venaient tout juste de prendre ce rôle d'AR, aussi il me paraissait inapproprié de les solliciter pour un entretien formel, qui aurait à mon sens ajouté une forme de pression. De fait, lorsque des entretiens n'ont pas pu être mis en place, des discussions informelles ont été riches d'informations. Néanmoins, sur les 25 AR, 14 entretiens ont été enregistrés.

Le guide d'entretien a été adapté en fonction de chaque agent·e (cf annexe 3), avec une version détaillée écrite pour faciliter ma propre organisation et me guider lors des entretiens. Cependant, lors de ces derniers, j'ai veillé à reformuler les questions de manière plus simple et accessible afin de ne pas mettre les personnes interrogées en difficulté. Au fil de mes lectures et de mon expérience sur le terrain, j'ai ajusté et modifié le guide, et après réflexion, j'ai décidé de changer de support, passant d'une feuille de questions détaillées à un carnet contenant uniquement les principaux thèmes à aborder. Cette modification a été motivée par le souci d'éviter toute pression éventuelle sur les personnes interrogées. La répétition des entretiens m'a permis de mémoriser les questions, ce qui m'a donné la confiance nécessaire pour les poser de manière fluide, sans avoir besoin de me référer constamment à une feuille de questions.

Différentes thématiques ont été retenues dans le guide d'entretien. Tout d'abord, ont été abordés le parcours et la carrière professionnelle de l'AR. Puis, nous avons discuté de l'arrivée dans le poste, du temps de travail, des attentes avant d'avoir ce rôle particulier et de l'adéquation de celles-ci avec la réalité quotidienne. Les missions de l'AR ont été détaillées ainsi que le déroulement d'une journée type. L'échange a aussi porté sur les implications inhérentes à cette fonction, telles que l'adaptation constante, la vigilance accrue et la fatigue potentielle. Il était aussi intéressant de discuter du rôle de l'équipe périscolaire dans l'accueil des enfants à besoins spécifiques afin de mieux comprendre la collaboration entre ses membres, de même que la communication avec les AR, les parents, les AESH et enseignant·e·s. Comme évoqué précédemment, les liens aux pair·e·s est un enjeu primordial pour l'enfant, il s'agissait alors de comprendre la manière dont l'enfant est inclus dans le collectif. Enfin, une partie importante s'est attachée à recueillir les difficultés rencontrées, les limites de leur rôle et leurs besoins pour accompagner les enfants voire s'engager dans ce rôle.

Après avoir effectué plusieurs immersions et pris du recul, j'ai engagé une réflexion sur le paradoxe entre la nécessité de maintenir une certaine neutralité pour éviter les biais et la volonté d'établir une connexion authentique avec les personnes interrogées. J'ai réalisé l'importance de m'immerger dans la conversation, d'adopter une posture d'écoute active et de me mettre à la hauteur des personnes interviewées afin de briser les barrières hiérarchiques et créer un espace de dialogue plus ouvert et moins formel. M'appuyant sur les travaux de S. Beaud (1996), j'ai réfléchi à ma présentation aux animateur·rice·s référent·e·s, ainsi qu'à mon langage, ma posture physique et ma communication non-verbale. Mon objectif était de les rassurer en leur montrant que je n'étais pas là pour les juger ou les évaluer, mais pour comprendre leur point de vue singulier. Dans cette optique, j'ai choisi de partager mes propres avis, en exprimant ma compréhension et mon empathie envers ce qu'ils exprimaient et vivaient, basée sur ma connaissance de la réalité du terrain.

Quelques difficultés ont notamment été rencontrées lors des immersions. En raison des tensions présentes dans le secteur de l'animation, mon arrivée pour observer les activités périscolaires dans les écoles n'a pas toujours été optimale. Il est arrivé à plusieurs reprises que les animateur·rice·s référent·e·s ne soient pas informé·e·s de ma venue ni de mon intention de les observer, même après avoir reçu un premier courrier de ma tutrice en début d'année expliquant les raisons de ma présence. Malgré mes échanges par courrier électronique et par téléphone

avec les responsables loisirs pour coordonner les dates, les intervenant·e·s et clarifier ma démarche d'enquête, l'information n'a pas toujours été transmise aux personnes concernées.

Cependant, il convient de noter que dans l'ensemble, les agent·e·s ont été très accueillant·e·s et ont volontiers accepté que je les accompagne et que je réponde à mes questions. Toutefois, il est arrivé à certains moments qu'ils manifestent une forme de stress, ayant une crainte vis-à-vis d'un jugement éventuel. Parfois, les AR ne démontraient pas spécialement de pression mais le reste de l'équipe tenait des propos comme « attention hein, va falloir te tenir à carreaux, elle va te regarder et tout ». De plus, il est arrivé que je sois perçue comme une inspectrice. Pour atténuer cette impression, j'ai décidé de me présenter également comme une animatrice travaillant dans ma propre commune, afin de montrer que je comprenais leurs activités et leurs pratiques. Cependant, un animateur m'a répondu avec une pointe d'humour : « C'est ce que dirait un infiltré ». Certain·e·s AR ont également eu tendance à souligner dès le départ qu'ils n'étaient pas « expert·e·s ». Afin de clarifier ma relation avec le terrain, j'ai pris quelques instants pour réexpliquer les raisons de ma présence. J'ai précisé que mon objectif était de comprendre ce que signifie réellement être un·e animateur·trice référent·e, et que ma présence ne visait en aucun cas à évaluer leurs pratiques. Au contraire, mon intention était de les aider à exprimer leurs besoins et leurs attentes,

Notre argumentaire se divisera en trois parties par une analyse en trois niveaux distincts. Tout d'abord, nous adopterons un point de vue macro en examinant l'évolution des politiques publiques concernant l'inclusion des enfants à besoins spécifiques. Puis, notre deuxième niveau d'analyse se penchera sur la professionnalisation et la restructuration des équipes d'animation, mettant en lumière les changements survenus dans ce domaine. Enfin, dans une perspective micro, nous nous concentrerons sur le rôle de l'animateur·rice référent·e comme acteur·rice crucial·e de l'inclusion des enfants à besoins spécifiques en contexte de loisirs, en soulignant les multiples missions auxquelles ils font face et les défis qui en découlent.

I. L'évolution des politiques publiques

En France, la prise en charge des enfants en situation de handicap a connu une transformation significative ces dernières décennies, passant d'une approche d'exclusion à celle d'inclusion, suite à d'importantes évolutions législatives, sociales et culturelles que nous développons ci-après.

La présente partie propose une analyse de la politique d'inclusion de la Ville pour laquelle nous examinerons les réglementations nationales en matière de droit d'accès aux loisirs. Puis, nous nous pencherons sur les politiques locales mises en place pour favoriser l'inclusion à travers, notamment, le plan d'accueil des enfants à besoins spécifiques. Nous verrons ensuite comment différent·e·s acteur·rice·s du secteur socio-éducatif peuvent travailler ensemble pour favoriser l'inclusion. Enfin, nous soulignerons l'importance d'une approche transversale pour favoriser l'inclusion, et présenterons plusieurs acteur·rice·s et ressources extérieur·e·s qui peuvent appuyer les professionnel·le·s de l'animation dans leur démarche inclusive.

A. Réglementations nationales et applications locales

1) Droit d'accès aux loisirs : contenu législatif

Jusqu'aux années 1970, la prise en charge des enfants en situation de handicap était principalement assurée par des institutions spécialisées, ce qui avait pour conséquence de les marginaliser à la fois de la société mais aussi de leur propre famille. En effet, dans les années 1950 et 1960 « un grand nombre d'Instituts médico-pédagogique (IMP) sont créés qui accueillent des enfants étiquetés "débiles moyens et profonds", "caractériels" et "cas sociaux" » (Ville, Fillion & Ravaud, 2020, p.65).

Cependant, c'est seulement en 1975, que la loi n° 75-534 du 30 juin 1975⁸, dédie une politique spécifique au handicap. Cette loi avait pour objectif principal de garantir l'égalité des droits et des chances pour les personnes handicapées, en favorisant leur intégration dans la société et en leur assurant un accès à l'éducation, à la formation professionnelle et à l'emploi (Didier-Courbin & Gilbert, 2005, pp.210-211). La loi indique que les enfants sont « soumis à l'obligation éducative [et] satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux », cette scolarisation devant donc se réaliser de préférence dans les structures ordinaires. La loi de 1975 a ainsi posé les bases de l'inclusion des personnes en situation de handicap en France et a

⁸ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000333976>

constitué une avancée majeure dans la reconnaissance de leurs droits et de leur place dans la société.

Parallèlement, un mouvement d'associations, de parents d'enfants en situation de handicap et de personnes en situation de handicap elles-mêmes, et militants se met en place notamment par des manifestations et des campagnes de sensibilisation. Toutes ces organisations ont joué un rôle primordial pour la défense des droits des personnes en situation de handicap et ont participé aux évolutions législatives en faveur de l'inclusion sociale des concerné·e·s.

Dans la continuité de la reconnaissance de leurs droits humains, des conventions et des lois ont donc défini des droits d'accès aux loisirs pour tous les enfants, peu importe leur spécificité. Elles définissent des obligations nationales et les établissements et structures d'accueil doivent rendre accessible l'inclusion de tou·te·s.

La Convention relative aux droits de l'enfant a ainsi été adoptée à l'unanimité par l'Assemblée générale des Nations unies le 20 novembre 1989. Elle a été signée par la France en janvier 1990 puis par une loi en juillet 1990, le Parlement en autorisa la ratification. Elle est finalement entrée en application en France le 6 septembre 1990. Cette convention reconnaît le mineur comme un sujet à part entière et doit lui assurer l'accès à ses droits fondamentaux. Nous présentons quatre articles concernant son développement personnel et sa vie sociale :

- L'article 3 de la CIDE et l'article 7 de la Convention Internationale des Droits des Personnes Handicapées (CIDPH) indiquent que « dans toutes les décisions qui concernent les enfants qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées [...] l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale ».

- L'article 23-1 précise que : « les États parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité ».

- L'article 27-1 stipule que : « les États parties reconnaissent le droit de tout enfant à un niveau de vie suffisant pour permettre son développement physique, mental, spirituel, moral et social ».

- L'article 31-1 énonce que « les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique ».

Ainsi, la convention a pour objectif que l'enfant puisse se préparer pleinement à sa vie individuelle en société. De plus, grâce à « l'impulsion des associations de parents de personnes handicapées [...] ont été conçues, à partir des années 1960, une très grande partie des structures spécifiquement dédiées à l'accueil, aux soins et à l'éducation des enfants et adolescents handicapés » (Flahault, 2010). L'intégration sociale se développe alors avec l'adaptation de l'accès au sport et aux loisirs des mineur·e·s et le soutien étatique des familles.

La même année, la loi d'orientation de 1989 a impulsé des dispositifs adaptés répondant au principe de scolarisation de tous les enfants, renforcé par la circulaire du 18 août 2003 crée les Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) – renommé·e·s en 2014 Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap (AESH) et qui a permis aux enfants de suivre une scolarité plus personnalisée répondant plus particulièrement à leurs besoins.

Le début des années 2000 est marqué par la loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », qui établit que l'éducation doit être accessible à toutes et tous par un accueil inconditionnel. L'article L114 du code de l'action sociale et des familles, définit par ailleurs le handicap comme :

« Toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ».

Le même article précise aussi que : « À cette fin, l'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie ».

Cette loi stipule donc que l'accès à l'éducation, à la santé, à la vie professionnelle, aux loisirs, doit être possible pour tou·te·s et que des services spécifiques et adaptés aux besoins des personnes en situation de handicap doivent leur être accessibles. L'objectif est que ces enfants puissent entrer en société et « accéder de droit au patrimoine commun » (Gardou, 2011, p.24), en s'inscrivant « dans la collectivité à sa manière avec sa différence » (Garcia 2014, p.12).

B. Allemandou parle aussi de biens essentiels comme étant « des biens ou services que la collectivité considère comme devant être effectivement disponibles à chacun pour respecter les valeurs de dignité humaine » (2001, p.110).

Progressivement, l'inclusion s'est étendue aux temps périscolaires et extrascolaires. Avec la réforme des rythmes scolaires de 2013, les communes sont sommées d'organiser des activités périscolaires pour les élèves d'élémentaire d'écoles publiques afin de garantir une répartition d'une semaine de travail d'un élève plus conforme à ses besoins, notamment de repos. Cette réforme a entraîné une réduction du temps d'enseignement scolaire alloué au mercredi (ou au samedi matin selon les communes), aboutissant ainsi à l'instauration d'une semaine scolaire de quatre jours et demi. La question a divisé les élus locaux ainsi que les parents d'élèves, entre arguments financiers pour les collectivités locales et complémentarité et cohérence des temps éducatifs pour les enfants. Le décret du 27 juin 2017 assouplit néanmoins cette réforme en permettant une « dérogation à l'organisation de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques ». Ceci signifie la possibilité pour les communes de revenir à une semaine de quatre jours avec toutefois l'obligation d'assurer « la qualité éducative des activités périscolaires proposées »⁹. Ce décret permet donc une plus grande liberté organisationnelle des temps scolaires et périscolaires.

Par ailleurs, le Conseil d'État¹⁰, par une décision de section rendue le 20 novembre 2020, a précisé que :

« Lorsqu'une collectivité territoriale organise un service de restauration scolaire ou des activités complémentaires aux activités d'enseignement et de formation pendant les heures d'ouverture des établissements scolaires ou encore des activités périscolaires sur le fondement des dispositions citées au point précédent, il lui incombe, ainsi qu'il résulte, notamment, des dispositions du code de l'action sociale et des familles, de veiller à assurer que, sans préjudice du respect des conditions prévues pour l'ensemble des élèves, les élèves en situation de handicap puissent, avec, le cas échéant, le concours des aides techniques et des aides humaines dont ces élèves bénéficient au titre de leur droit à compensation en application du code de l'action sociale et des familles et du code de la sécurité sociale, y avoir effectivement accès. »

De même, l'article F. 521-12 du code de l'éducation¹¹ mentionne le Projet Éducatif Territorial (PEDT) qui « formalise une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des

⁹ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000035022480>

¹⁰ <https://www.legifrance.gouv.fr/ceta/id/CETATEXT000042545427> : Section, 20/11/2020, 422248, Publié au recueil Lebon

¹¹ https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000035045555

temps éducatifs ». Devant faire face à la réforme des rythmes scolaires de 2013 et donc à la nouvelle organisation temporelle, cette démarche doit soutenir « l'élaboration d'une offre nouvelle d'activités périscolaires, voire extrascolaires, ou permettre une meilleure mise en cohérence de l'offre existante, dans l'intérêt de l'enfant ».

C'est donc à tous ces impératifs que doivent se conformer les collectivités locales et par extension les accueils de loisirs. D'ailleurs, la Direction départementale de l'emploi, du travail, des solidarités et de la protection des populations (DDETSPP) (ex DDCSPP) énonce que « lorsque l'organisateur accueille des mineurs valides et des mineurs atteints de troubles de la santé ou de handicaps, le projet éducatif prend en compte les spécificités de cet accueil » (art. R.227-23 du Code de l'action sociale et des familles¹²).

Pour y répondre à ces obligations, une adjointe à la maire de la Ville de **** explique qu'ils ont donc « structuré une offre sur les temps périscolaires qui est un peu mise à mal justement suite au COVID ». Elle ajoute :

« À partir du moment où on a une offre périscolaire, on doit accueillir tous les enfants, donc on accueille aussi les enfants en situation de handicap » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

Elle précise que, en fonction des territoires, la MDPH donne ou non des notifications sur les temps scolaires ET périscolaires. La Ville de **** a des notifications uniquement sur temps scolaire et ont décidé d'accueillir les enfants ayant des besoins spécifiques sans prérequis sur les temps périscolaires rendant compte d'une « volonté, en termes d'égalité d'accès aux services d'éducation et aux loisirs, de se donner les moyens d'accueillir » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023). Dans l'attente de diagnostic, une fiche de suivi interne est mise en place par le périscolaire lors de comportements difficiles d'un·e enfant et en l'absence de démarche de notification MDPH des familles.

Cependant, l'inclusion des enfants à besoins spécifiques peut se révéler complexe. Par exemple, en 2017, le Défenseur des droits est saisi principalement pour des raisons de discrimination liées au handicap (21.8%). En ce qui concerne les loisirs, les familles mettent en avant des refus d'accès aux loisirs pour leur enfant. D'après le rapport de la Mission Nationale Accueils et Handicap de novembre 2018, ces refus sont justifiés comme suit :

¹² https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006074069/LEGISCTA000006178347/

- « insuffisance de moyens pour financer un accompagnement individuel auprès de l'enfant » (p.105)
- « craintes liées à la sécurité de l'enfant en situation de handicap et du groupe » (p.105)
- « absence de personnels qualifiés pour assurer l'encadrement d'enfants en situation de handicap » (p.105)
- « incompatibilité du handicap de l'enfant avec les activités proposées » (p.105)

Outre l'accompagnement des enfants, c'est aussi l'inclusion des animateur·rice·s eux·elles-mêmes qui interroge. C'est ce que souligne l'adjointe en charge de l'éducation à propos du cas d'un animateur en situation de handicap :

« On a un animateur sourd qui se plaint beaucoup de ne pas être associé aux réunions d'équipe, ne serait-ce que parce qu'il est sourd et que rien n'est prévu pour la traduction l'interprétariat (...), ça interroge quand même sur la place du handicap en France » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

D'ailleurs, la responsable loisirs d'une école en charge d'un dispositif pour ce handicap, dit être elle-même en difficulté pour obtenir le financement de cette formation par la Ville, alors même qu'elle est amenée à travailler avec les enfants étant sourd·e·s et malentendant·e·s et leurs parents.

Cet exemple montre que l'inclusion doit également être envisagée sous l'angle des normes et pratiques sociales, qui peuvent entraver ou faciliter la participation pleine et entière des personnes concernées. L'environnement de travail doit lui-même être inclusif pour offrir les moyens aux professionnel·le·s en situation de handicap de s'épanouir et d'exercer leur métier dans les meilleures conditions possibles. Cela constitue une étape primordiale dans le processus d'inclusion de tous et toutes mais implique de mettre en place des mesures d'accessibilité, de favoriser la communication et la collaboration au sein de l'équipe, et de lutter contre les stéréotypes et les préjugés liés au handicap.

Finalement, la mise en place d'une législation en faveur des personnes en situation de handicap a permis de poser les bases d'une société plus inclusive et de garantir des droits fondamentaux pour les personnes concernées. Cependant, cette législation seule ne suffit pas à créer une société réellement inclusive.

En effet, selon P. Hassenteufel (2011), plusieurs facteurs contribuent aux distorsions entre la décision politique et sa mise en œuvre concrète dans le domaine des politiques publiques. Tout d'abord, il y a les échelons multiples de la mise en œuvre, qui font référence à la nécessité de coordonner et d'harmoniser les actions entre les différents niveaux administratifs. Cette coordination peut parfois être complexe en raison des différences de compétences, de ressources et de cultures administratives entre les échelons nationaux, régionaux et locaux. Ensuite, le contenu de la décision et les marges d'autonomie laissées aux acteur·rice·s de la mise en œuvre peuvent également générer des distorsions. Les politiques publiques sont souvent formulées de manière générale au niveau national, ce qui laisse une certaine marge d'interprétation et de choix aux acteur·rice·s locaux·les responsables de leur mise en œuvre. Cette autonomie peut conduire à des adaptations et des ajustements qui peuvent éloigner la mise en œuvre réelle des objectifs initiaux de la décision politique. Enfin, les moyens et le contexte de la mise en œuvre jouent également un rôle important dans les distorsions. Les politiques publiques nécessitent des ressources financières, humaines et matérielles adéquates pour être mises en œuvre de manière efficace. Cependant, les contraintes budgétaires, les ressources limitées et les changements de contexte socio-économique peuvent entraîner des écarts entre les ressources disponibles et les besoins réels de la mise en œuvre.

D'après le dossier de la Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (DRESS)¹³ sur les « politiques sociales locales », celles-ci se caractérisent par leur proximité avec les réalités socio-économiques, culturelles et démographiques spécifiques à chaque territoire. Cette dimension locale permet une meilleure compréhension des besoins des populations et favorise une adaptation plus efficace des mesures sociales. De ce fait, les politiques sociales locales se positionnent comme des outils incontournables pour une intervention ciblée et différenciée, répondant ainsi à l'exigence d'efficacité des politiques publiques contemporaines. En intégrant les spécificités régionales et communales, ces politiques complètent et enrichissent les mesures nationales, contribuant ainsi à une cohérence globale tout en tenant compte des particularités territoriales. Cette synergie entre les différents niveaux d'action politique vise à assurer une approche cohérente et globale.

L'approche territoriale de l'action publique soulève là aussi des questions essentielles quant au choix de l'échelon pertinent pour élaborer des politiques sociales. Cependant, la répartition des

¹³ <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications/les-dossiers-de-la-drees/politiques-sociales-locales-programme-de-recherche-de-la>

compétences entre les différent·e·s acteur·rice·s locaux·les peut se heurter à la nécessité de coordonner des domaines d'intervention diversifiés relevant de différents niveaux de gouvernance. Cette dynamique pose des défis en termes de définition des priorités, de mobilisation des ressources et de mise en place d'interventions pluri-institutionnelles durables. Il s'agit ainsi d'un enjeu central pour les politiques de jeunesse et d'inclusion sociale, qui nécessitent une coordination effective et une intégration cohérente des actions menées.

Si l'action publique locale d'éducation est un concept plus large qui englobe l'ensemble des mesures et des politiques éducatives mises en place au niveau local, le Projet Éducatif Local (PEL) est, lui, une composante spécifique de cette action publique locale, désignant une démarche participative qui définit les orientations et les actions éducatives spécifiques dans un territoire donné dans un but de rassembler « l'ensemble des partenaires éducatifs agissant sur un même territoire, s'adressant aux mêmes publics, avec des objectifs convergents et aujourd'hui impliqués dans l'un ou l'autre des contrats actuels » (PEL, instructions ministérielles du 29/10/2003, cité par Rancon, 2018, p.38)

Dans ce contexte, la politique locale volontariste de la Ville en matière d'inclusion conjugue les exigences nationales et les enjeux sociaux et politiques spécifiques du territoire. Voyons donc à présent, les actions et mesures concrètes mises en place par la collectivité en faveur de l'inclusion des enfants à besoins spécifiques.

2) Une politique locale engagée pour l'inclusion

La Ville s'est organisée pour faire face à la hausse de la fréquentation des enfants à besoins spécifiques sur les temps périscolaires qui sont donc à la charge des collectivités.

Le bilan cumulé des vacances de février 2023 le montre : 87 enfants à besoins spécifiques ont été comptabilisé·e·s soit près de 3.5 fois plus qu'en février 2022 (25 EABS accueillis). Cet accueil a impliqué 48 animateur·rice·s référent·e·s présent·e·s en moyenne chaque jour de centres de loisirs de la Ville.

Par ailleurs, sur la période estivale, l'accueil des enfants à besoins spécifiques, dans les centres de loisirs de la Ville, est encore plus important du fait de la fermeture des instituts médico-sociaux. L'adjointe en charge de l'éducation se désole de cette situation :

« Il n'y a aucune offre alternative et pour les familles l'été en matière de loisirs, c'en est même aberrant. Pour les adolescents, c'est pire encore. Il y a le centre de loisirs pluriels, qui accueille des enfants en situation de handicap, poly

handicapé·e·s, mais ils ont une jauge très limitée donc ils ont une liste d'attente énorme » (Entretien réalisé le 16 mars 2023).

D'après le site présentant un IME localisé à Paris, ces structures sont des externats ouverts « 210 jours par an selon un calendrier remis chaque année aux bénéficiaires ». Ce calendrier se base sur celui de l'Éducation nationale et doit proposer « en moyenne, la moitié des vacances scolaires »¹⁴. Ces jours sont planifiés de manière à assurer une continuité dans l'accompagnement des enfants et à offrir des temps de repos et de récupération pour le personnel encadrant. Soulignons aussi que la durée d'ouverture peut varier d'un IME à un autre en fonction de leurs spécificités organisationnelles et des accords locaux.

En ce sens, l'initiative de la Ville de proposer des solutions pour les familles, en accueillant les enfants en situation de handicap dans les centres de loisirs traditionnels, témoigne de la prise de conscience des pouvoirs publics locaux quant à l'urgence d'agir pour garantir les droits d'accès aux loisirs des enfants à besoins spécifiques, à leur épanouissement, mais aussi assurer le nécessaire répit des familles en leur proposant une alternative.

Pour répondre aux besoins des équipes de terrain, l'élue en charge de l'éducation expose les actions qui ont été mises en place :

*« Il y a un groupe de travail qui s'est monté au sein de la direction de l'éducation enfance autour de *** (conseillère d'animation) et de *** (responsable du service animation enfance) avec de l'expertise aussi externe pour nous aider à voir comment on pouvait travailler le dialogue avec les familles, la recherche des besoins de l'enfant, mieux le connaître pour savoir quels sont ses besoins. Et puis cette idée qu'à un moment, il fallait des animateurs dédiés (...) qu'on puisse sensibiliser puis former eux, à l'accueil du handicap, à l'accompagnement du handicap » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).*

Elle ajoute faire partie d'un réseau d'élus des grandes villes : France urbaine. Elle en explique brièvement le fonctionnement et les aspirations :

« Il y a une commission éducation enfance, on a un groupe de travail inclusion et on est en lien entre élu·e·s à l'éducation. Je travaille avec l'élue de Grenoble qui est l'élue handicap. Ces réseaux d'élus portent aussi la voix des

¹⁴ <https://www.association-psv.fr/clinics/institut-medico-educatif/>

*collectivités auprès du ministère. Et là, sur l'école inclusive, on a fait remonter plein de préconisations et de demandes de la part des collectivités » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).*

D'ailleurs, bien que ces réseaux n'aient pas des règles de fonctionnement fixes, ils réunissent néanmoins des individus « qui appartiennent à des cercles différents si bien qu'on constate que certains se superposent, d'autres se complètent, qu'il y a des imbrications, mais aussi des clivages déterminant des ensembles que l'on peut appeler réseaux » (Dutercq, 1991, p.83). Ce travail en réseau devrait permettre une mutualisation des ressources, idées et expériences pour ainsi renforcer l'action et l'efficacité des politiques publiques.

Localement, la Ville organise différentes instances de concertation et de décision articulant les professionnel·le·s et assurant la continuité éducative. Une réunion hebdomadaire interne rassemble le service de l'animation-enfance et est animée par le responsable du service afin de partager les diverses informations comme le suivi territorial, les projets transversaux et organiser les différentes périodes d'accueil notamment les petites et grandes vacances. Lorsque des projets nécessitent une décision politique, la Coordination Éducation Enfance se réunit afin que ces projets puissent être présentés aux élus, ayant la compétence adéquate, pour en obtenir leurs arbitrages.

Enfin, des réunions mensuelles se tiennent au sein de chaque antenne et convie le responsable d'antenne, les responsables loisirs de chaque école, le ou la conseiller·ère d'animation qui soutient l'antenne en question et parfois les secrétaires d'antennes.

La mobilisation de la Ville en faveur de l'inclusion découle de différents éléments. En premier lieu, la sensibilité accrue de l'élue chargée de l'éducation a certainement joué un rôle prépondérant dans la mise en avant de cette question au sein de la politique locale. Son vécu en tant que parent d'un enfant en situation de handicap a renforcé son engagement et sa détermination à promouvoir l'inclusion des enfants.

De plus, les professionnel·le·s de la Direction Éducation Enfance, mais aussi des responsables loisirs et des animateur·rice·s, se mobilisent activement en faveur de l'inclusion des enfants à besoins spécifiques. Iels ont formé un groupe de travail dédié à cette thématique et ont élaboré un plan d'accueil spécifique pour les enfants ayant des besoins spécifiques, sur lequel nous reviendrons. Grâce à leur engagement et leur expertise, iels mettent en place des mesures concrètes visant à répondre de manière individualisée aux besoins de chaque enfant et à

favoriser la création d'un environnement inclusif et bienveillant, où iels ont la possibilité de s'épanouir et de participer pleinement aux activités proposées.

Enfin, la Ville a obtenu le label « Ville amie des enfants », ce qui témoigne de sa volonté de promouvoir les droits et le bien-être des enfants dans tous les aspects de la vie urbaine. Cet engagement précoce a permis à la Ville de développer des politiques et des initiatives visant à favoriser l'inclusion des enfants, en mettant en place des structures et des services adaptés à leurs besoins.

Cette approche globale et engagée permet de créer un environnement favorable à l'épanouissement de tous les enfants, en mettant l'accent sur l'égalité des chances, la participation active et la valorisation de la diversité.

2.1 Le fonctionnement local de l'animation

La Ville s'organise en 5 antennes de quartier, auxquelles sont rattaché·e·s les animateur·rice·s. Ce découpage permet la gestion en proximité avec un fonctionnement homogène des temps péri et extrascolaires des écoles élémentaires publiques (antennes nord-ouest, nord-est, sud-est, sud-ouest et ouest). Ces temps sont des services municipaux. En septembre 2023 sera ouverte la 6ème antenne de la Ville.

Chaque antenne est pilotée par un·e responsable d'antenne, une secrétaire d'antenne et un·e conseiller·ère d'animation en appui des agent·e·s de terrain. L'équipe d'animation du périscolaire est encadrée par un·e responsable loisirs dans chaque école. Cette équipe se compose de titulaires, de vacataires, d'Agent·e Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles (ATSEM) et d'AESH scolaires travaillant pour la Ville le midi également. Les agent·e·s de restauration et d'entretien et le ou la concierge sont également des interlocuteur·rice·s important·e·s.

Les responsables hiérarchiques des animateur·rice·s sont les responsables d'antenne, et non pas le·a responsable loisirs, qui ont un rôle d'interlocuteur·trice direct avec l'équipe d'animation. Par ailleurs, pour travailler à la Ville, les vacataires doivent remplir certaines conditions, comme l'obligation de s'engager au moins 3 des 4 midis de la semaine. Cependant, la Ville se trouve confrontée à un problème d'absentéisme récurrent ou de retards fréquents parmi son personnel d'animateur·rice·s vacataires. Or, les structures « accordent une importance accrue aux compétences relevant du savoir-être, autrement appelées *soft skills* » (Theurelle-Stein & Barth, 2017). Cette problématique pourrait être attribuée au recours à une « lettre d'engagement »

plutôt qu'à un contrat formel pour les vacataires, ce qui peut impacter la prise de responsabilité et le respect des engagements de la part des animateur·rice·s concerné·e·s. Toutefois, une responsable chargée du recrutement soulignait que, plutôt que d'investiguer les raisons et les moyens de prévenir les absences, la réaction à ces absences se limitait à combler les postes vacants.

Par ailleurs, les animateur·rice·s peuvent être amené·e·s à changer d'école pendant l'année selon les besoins du service. Un pool de remplacement est également constitué d'animateur·rice·s, qui devront alors être disponibles et joignables, le matin même par la secrétaire d'antenne, en cas de nécessité.

Notons que les enfants peuvent eux ou elles aussi avoir différents lieux d'accueil de loisirs suivant les périodes de l'année : un lieu d'école de scolarisation de l'enfant, un autre pour l'accueil périscolaire du mercredi, un centre de quartier pendant les petites vacances et un grand centre l'été. Par ailleurs, les responsables loisirs sont référent·e·s périscolaire de leur école mais lors des petites ou grandes vacances, iels sont susceptibles d'être affecté·e·s à d'autres endroits, ce qui pose la question de l'organisation et des transmissions d'informations qui ne sont pas toujours évidentes à anticiper ou à mettre en place. Il s'agit donc d'une organisation complexe qui peut rendre difficile la compréhension du système pour certaines familles.

Éclaircissons succinctement les différents temps péri et extrascolaires. Tout d'abord, le moment du midi commence à 12h et se termine à 14h10, c'est-à-dire jusqu'au retour en classe, d'une durée de 2 heures et 10 minutes. Le ou la vacataire est rémunérée à la vacation effectuée, repas inclus. Au 1er janvier 2018, la vacation s'élevait à 25.74€ brut.

Les animateur·rice·s s'occupent généralement d'une classe et ont pour responsabilité d'emmener les enfants au réfectoire, de surveiller la cour, et pour les titulaires particulièrement, de proposer des activités d'animation. Les animateur·rice·s référent·e·s, vont chercher l'enfant dans sa classe et, en fonction de ses besoins, peuvent suivre un rythme différent des autres.

La pause méridienne représente un temps primordial pour les enfants, leur offrant une occasion de déjeuner à leur propre rythme, de se détendre et de s'engager dans des activités envisagées comme divertissantes et qui ont été pensées pour répondre à leurs besoins fondamentaux.

Pour le mercredi, les animateur·rice·s prennent leurs fonctions à partir de 11h45 et jusqu'à 18h45, iels effectuent donc des journées de 7 heures de travail dont la rémunération de la vacation s'élève à 69.10€ brut. Les contrats des titulaires leur imposant d'effectuer un certain

nombre d'heures, cela réduit les places disponibles pour les vacataires. Les mercredis sont un temps source de propositions de projets et d'activités d'animation variés et portés par les animateur·rice·s, dans lesquels les enfants peuvent s'investir plus amplement que sur les temps du midi. En respectant les besoins et rythmes des enfants, les animateur·rice·s doivent donc proposer des activités adaptées à l'âge et aux intérêts du groupe d'enfants tout en assurant leur sécurité physique, affective et morale. Les activités doivent répondre aux grands axes du projet pédagogique. C'est un moment riche en interaction sociale du fait, notamment, des activités en groupe, qui sont supposés favoriser la socialisation des enfants, leur épanouissement et construction identitaire dans un autre contexte que celui de l'école, même si l'accueil se déroule dans la même enceinte.

Enfin, les périodes de petites vacances scolaires sont marquées par des journées plus longues, entre 7h30 et 18h45. Les activités incluent davantage de sorties. Les équipes peuvent être différentes d'une semaine à l'autre en fonction des temps de travail et des statuts de chacun·e.

La rémunération s'élève à 81.92€ brut pour les animateur·rice·s possédant ou non le BAFA dans les centres de quartier avec un temps de travail de 9 heures par jour. Pour celles et ceux travaillant dans les deux grands centres de loisirs, ce sont des journées de 10 heures de travail.

En outre, la particularité est le paiement des vacances, versé à la fin du mois suivant, après que le ou la vacataire ait effectué sa vacation, ce qui entraîne une incertitude financière et donc une complexité à subvenir à leurs besoins notamment sur la période de rentrée scolaire en septembre si les animateur·rice·s n'ont pas travaillé pendant la période estivale.

Enfin, le décret de 2016 « relatif au projet éducatif territorial et à l'encadrement des enfants scolarisés bénéficiant d'activités périscolaires dans ce cadre » a engendré une baisse du taux d'encadrement dans les accueils périscolaires organisés par les villes. D'un·e animateur·rice pour 14 enfants en élémentaire, le quota est passé à 1 pour 18. Pour les maternelles, le ratio 1 pour 10 a été abaissé à 1 pour 14 enfants. Ceci compromet la qualité de l'accueil et l'encadrement des enfants. Ce décret est sans doute un élément explicatif des problématiques de relais que nous traiterons ultérieurement.

En somme, cette organisation met en évidence une structure complexe qui implique des défis et ajustements à différents niveaux. Les familles, en particulier celles qui ne sont pas familières avec le système éducatif et le fonctionnement des temps péri et extrascolaires, peuvent trouver cette organisation difficile à appréhender. Pour la Direction Éducation Enfance, l'enjeu de

coordination est primordial pour gérer efficacement les différentes antennes et soutenir les agent·e·s de terrain. Ces dernier·ère·s doivent d'ailleurs faire preuve de souplesse et être en mesure de s'adapter à divers lieux et groupes d'enfants tout au long de l'année. En revanche, les animateur·rice·s référent·e·s, en accompagnant le même enfant toute l'année, sont sans doute moins susceptibles de changer d'école. Cependant, cela peut également être considéré comme une opportunité de développer leurs compétences d'adaptation en travaillant avec différentes équipes.

Pour garantir une approche globale et cohérente de l'éducation et de l'accompagnement périscolaire, la Ville met en place un Projet Éducatif Local qui vise à définir les orientations, les valeurs et les objectifs communs pour tous les acteur·rice·s impliqué·e·s. Ce PEL constitue un cadre essentiel pour l'ensemble du système éducatif de la Ville, en harmonisant les actions et en offrant des repères aux familles, aux animateur·rice·s, et aux partenaires éducatifs. Dans cette perspective, penchons-nous maintenant sur les principaux aspects de ce PEL et ses déclinaisons concrètes pour l'accueil des enfants à besoins spécifiques.

2.2 Le Projet Éducatif Local

En nous appuyant sur G. Figari & D. Remaud (2014), le concept de projet peut être appréhendé de différentes manières. D'un point de vue théorique, le projet trouve sa place dans les sciences humaines en tant que processus définissant « les comportements individuels et collectifs anticipant les situations futures » (pp.127-128). Dans le cadre éducatif, le PEL s'inscrit dans cette perspective en définissant les orientations et les actions à mettre en place pour favoriser le développement et l'épanouissement des enfants dans leur environnement éducatif.

Le concept de projet est également opératoire, « permettant dans des conditions précises, de guider l'action » (*ibid*). Dans le contexte du PEL, cela implique de définir des objectifs clairs, des moyens d'action adaptés et des indicateurs de suivi pour évaluer les résultats et ajuster les actions si nécessaires.

Maintenant que nous avons défini cela, focalisons-nous sur l'application locale. Si dans d'autres communes on parle toujours de PEDT, la Ville de *** a évolué vers des PEL :

« [Ils] sont devenus des vraies politiques municipales en lien avec les partenaires, dont l'éducation nationale, c'est un vrai projet politique en matière d'éducation pour l'avenir » (Adjointe, élue éducation). Ce projet politique se penche notamment sur la question de «la lutte contre la pauvreté, la lutte contre

les discriminations pour l'égalité, l'accès généralisé à une offre éducative de qualité et l'éducation dans la nature » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

La dernière version du Projet Éducatif Local, voté en Conseil municipal, montre un intérêt prononcé pour l'offre éducative puisque la Ville s'est impliquée dans la création de trois cités éducatives portées de façon tripartite par l'État, l'Éducation nationale et la Ville et qui déploie un partenariat important avec *« les associations d'éducation populaire qui interviennent sur les temps périscolaire qui développent des projets à l'échelle des quartiers »* (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

L'offre de loisirs est aussi abordée avec des actions à renforcer autour de l'inclusion. L'accompagnement des enfants à besoins spécifiques y est cité et porte sur les crèches et les centres de loisirs municipaux à travers le recrutement de professionnel·le·s pour *« accompagner individuellement les enfants à besoins spécifiques »*. Pour solidifier leurs actions, il est précisé que *« la Ville développe, en lien avec des associations, une offre de loisirs et de séjours adaptés »* (PEL, 2023).

L'adjointe, élue de l'éducation, explique une nouveauté du PEL qui ne se déclinera plus sur 5 ans comme ce fut le cas auparavant :

« On va [le] réinterroger régulièrement et donc on va mettre en place des instances de suivi, d'évaluation, avec les acteurs, justement du territoire, avec les associations et avec les familles » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

Ces instances de suivi et d'évaluation pourront permettre de mesurer l'efficacité des actions et de les ajuster en fonction des réalités de terrain, puisque *« l'efficacité renvoie à la mesure de l'écart entre les objectifs initiaux, avant l'action, et les objectifs atteints chemin faisant ou après l'action (...) et peut être évaluée en fonction d'un critère de réalisation ou de non-réalisation des objectifs et un critère d'intensité de réalisation »* (Temple, Casabianca & Kwa, 2010). Penchons-nous alors sur la manière dont est envisagé et conçu l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques sur les temps d'animation.

2.3 L'accueil des enfants à besoins spécifiques à la Ville

2.3.1 Le plan d'accueil des enfants à besoins spécifiques

L'élaboration d'un plan d'accueil pour les temps péri et extrascolaires fait écho au Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) qui « définit et coordonne les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap » (Article D351-5 du Code de l'éducation¹⁵). Ainsi, l'élaboration d'un plan d'accueil s'inscrit dans cette démarche plus large visant à garantir le droit d'accès aux loisirs de tou·te·s les enfants.

Le plan d'accueil des enfants à besoins spécifiques pour les temps péri et extrascolaires répond à la demande des élu·e·s et de la Direction Éducation Enfance. Il se concentre sur trois enjeux majeurs à savoir travailler sur l'anticipation de l'accueil de l'enfant, l'accompagnement des professionnel·le·s de terrain en charge des enfants à besoins spécifiques et renforcer les liens avec le réseau extérieur.

Un premier axe concerne l'organisation des modalités d'inscription et de suivi des familles. Cela comprend les réservations de la fréquentation de l'enfant au centre de loisirs du mercredi et des vacances, le lien entre le service Animation Enfance, les responsables loisirs référent·e·s (de chaque école) et les antennes associées, ainsi que l'outil « fiche accompagnement » qui présente la fiche identité de l'enfant, ses capacités, besoins, comportements avec un bilan périscolaire associé.

Elle a été pensée de façon à s'inspirer de la forme des GEVA-sco afin de faciliter le dialogue entre acteur·rice·s scolaires, périscolaires. Le « *Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation regroupe les principales informations sur la situation d'un élève, afin qu'elles soient prises en compte pour l'évaluation de ses besoins de compensation en vue de l'élaboration du Projet Personnalisé de Scolarisation. C'est un outil d'observation partagée, d'échanges entre partenaires, de recueil et de transmission d'informations relatives au parcours de scolarisation d'un élève en situation de handicap*¹⁶ ».

La fiche accompagnement est elle aussi évolutive et mise à jour à des intervalles de temps variables. Selon les expériences et l'implication des précédent·e·s animateur·rice·s référent·e·s ainsi que des responsables loisirs, cette fiche peut constituer une ressource plus ou moins utile

¹⁵ https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000029892021

¹⁶ <https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/scolarite/quest-ce-que-le-geva-sco>

pour les nouveaux animateurs référents. Certaines fiches peuvent être assez générales, tandis que d'autres peuvent être plus détaillées, fournissant des conseils et des rituels mis en place. Sa pertinence ne fait cependant pas consensus, comme l'illustre l'avis de Lauriane :

*« J'ai eu droit à une fiche qui avait été remplie par une animatrice qu'elle avait eu pendant une semaine de vacances. C'était pas le lieu, on était à l'école, les vacances c'est pas du tout comparable et quand je lisais le truc c'était une catastrophe, vraiment *** (nom EABS) ne sait rien faire, ne fait rien, elle a toujours besoin de l'adulte. Je me suis dit, bon, ok ça va être tendu et en fait pas du tout, après on s'est direct bien entendu et puis j'ai évolué avec elle »*
(Lauriane, animatrice référente, accompagnement individuel en maternelle, entretien réalisé le 4 janvier 2023, centres de loisirs vacances de Noël, nord-est).

De plus, plusieurs éléments complexifient le bon partage de cette fiche. Tout d'abord, c'est une fiche manuscrite peu lisible dont les scans répétitifs détériorent la qualité. Le contenu du bilan est parfois imprécis. Enfin, les responsables loisirs et les AR soulignent le manque de temps pour remplir ensemble le bilan extrascolaire.

Un deuxième axe est dédié au projet d'accueil de l'enfant, par une meilleure communication aux familles pour laquelle a été conçu un flyer et le logiciel concerto, ainsi que l'élaboration de liens avec les instituts spécialisés.

Un troisième axe porte sur la formation des équipes avec la création d'un guide pratique inclusion, le recrutement d'animateur·rice·s référent·e·s et l'appui d'un·e animateur·rice inclusion pour la période des grandes vacances.

Enfin, un dernier axe s'intéresse au partenariat avec les écoles par la présence des responsables loisirs aux Équipes de Suivi de Scolarisation (ESS) en tant que représentant du périscolaire, ainsi qu'avec la MDPH concernant les notifications attribuées. Les ESS en tant qu'obligation légale, « impose[nt] la rencontre des différents acteurs, la formalisation des échanges étant un facteur facilitant la mise en place du partenariat » (Galle, 2015, p. 203).

Les accueils péri et extrascolaires de la Ville sont pilotés en régie, ce qui signifie que la collectivité s'appuie et mobilise ses propres ressources qu'elles soient humaines, matérielles ou financières. Chaque année, la Direction doit solliciter des subventions auprès de la Caisse d'Allocations Familiales (CAF) via la prestation financière « fonds public et territoire », pour

laquelle doit être évalué le coût du recrutement des animateur·rice·s référent·e·s dont la CAF prend en charge une partie seulement.

L'adjointe en charge de l'éducation affirme d'ailleurs que l'accompagnement du handicap engendre un coût de l'ordre d'un million d'euros pour la Ville. Elle précise qu'une centaine d'agent·e·s travaille auprès des enfants à besoins spécifiques et que leur nombre « ne cesse d'augmenter ». Elle explique que les enfants sont de plus en plus en milieu ordinaire que ce soit sur les temps scolaires ou les temps de loisirs et met en avant la prise de conscience de la Ville de la nécessité d'offrir du répit aux parents et de leur proposer une offre de loisirs :

*« Peut-être aussi parce qu'il y a des familles qui ont quand même compris qu'il y avait une bienveillance à la Ville de *****, en tout cas une volonté d'accueillir, il y a des parents qui m'ont dit que ***** c'était cher pour eu mais qui restaient à ***** parce qu'on accueillait leur enfant »* (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

Si cela peut permettre aux parents de se ressourcer et d'avoir une pause bienvenue dans leur quotidien parfois lourd et complexe, la Ville s'engage à mettre en place de nombreux projets centrés sur les enfants, à l'image de « la Ville à hauteur d'enfants ». Ce souci concerne donc aussi les enfants à besoins spécifiques pour leur permettre de s'épanouir pleinement comme tous les autres. Mes observations, conduites lors de mon stage, rejoignent les déclarations de l'adjointe chargée de l'éducation qui exprime « un engagement des équipes, un engagement en tout cas à la direction éducation enfance avec cette envie aussi de bien faire et d'accueillir, d'avoir ce rôle-là ». Elle est cependant consciente des réalités de terrain qu'elle ne minimise pas : « avec des difficultés sur le terrain évidentes, avec des enfants qui ont des handicaps parfois lourds. Et puis avec des fois des locaux qui ne sont pas adaptés » (Entretien réalisé le 16 mars 2023).

Nous reviendrons ultérieurement, par la mise en récit des AR, sur la réalité de l'exercice de leur métier. Mais avant, demandons-nous quels sont les enfants qui sont accueillis à la Ville.

2.3.2 Le profil des enfants à besoins spécifiques

« Environ 40% des enfants accompagnés par la Ville ayant un animateur référent n'ont pas de notification [MDPH] mais, en auront une peut-être ou en tout cas ont un besoin spécifique »

C'est le constat émis par l'adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ****. Dans le cadre scolaire, la notification MDPH est un document officiel délivré par la MDPH, en France, pour attester des besoins spécifiques d'un élève en situation de handicap. Cette notification est basée sur l'évaluation de la situation de l'élève et peut inclure des recommandations et des mesures d'accompagnement adaptées à ses besoins éducatifs spécifiques. Elle vise à garantir l'accès à une éducation inclusive et à mettre en place des aménagements et des ressources appropriés pour favoriser la scolarisation et la participation de l'élève dans un environnement éducatif ordinaire (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse¹⁷).

Dès, lors il est difficile de connaître précisément le profil des enfants accueillis puisque, au-delà des notifications MDPH, le handicap d'un·e enfant est une information privée relevant de son dossier médical confidentiel, dont ni les enseignant·e·s ni les animateur·rice·s n'ont droit d'avoir connaissance, excepté si la famille décide de partager cette information. En effet, l'article 6 de la Loi n°78-753¹⁸ « portant diverses mesures d'amélioration des relations entre l'administration et le public et diverses dispositions d'ordre administratif, social et fiscal » il est indiqué que : « Les documents administratifs dont la communication porterait atteinte à la protection de la vie privée et/ou au secret médical (comme c'est le cas pour les documents contenus dans le dossier de la personne handicapée à la MDPH) ne sont communicables qu'à l'intéressé ou son représentant légal ».

Les échanges avec les responsables loisirs et les agent·e·s permettent néanmoins de dresser quelques grands besoins majeurs. Sont donc accueilli·e·s sur les temps péri et extrascolaires des enfants présentant (diagnostic connus ou sous-tendu) : un trouble du spectre autistique ; une forte hausse de trouble du comportement avec de la violence verbale et physique liée à des climats de quartier tendus faisant partie d'un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP et REP+) ; un handicap moteur, une déficience visuelle ou cécité, une déficience auditive ou surdité, des enfants allophones, des enfants qui ne verbalisent pas, des comportements de fuite, des troubles de l'attention avec hyperactivité, mais aussi des enfants fréquentant les Instituts Médico-

¹⁷ Eduscol > scolarité de l'élève : https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive?menu_id=1344

¹⁸ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000339241>

Educatifs (IME) dont le handicap peut être lourd à accompagner. La méconnaissance du profil des enfants à besoins spécifiques accueillis peut entraîner pour les animateur·rice·s référent·e·s des difficultés dans l'adaptation de leurs pratiques pédagogiques, une difficulté à répondre aux besoins individuels des enfants mais aussi un sentiment d'impuissance et un début d'accompagnement qui peut être douloureux. Cela peut donc affecter la qualité de l'accompagnement global et compromettre l'inclusion et l'épanouissement de ces enfants au sein des activités proposées. De ce fait, mais aussi par l'impossibilité du reste de l'équipe à inclure ces enfants dans le collectif, nous y reviendrons, une mutualisation n'est pas toujours envisagée ni envisageable. L'adjointe à la maire affirme d'ailleurs ceci :

« Il y a des enfants qui ont besoin de cet accompagnement individuel, ça peut pas être autrement. Et puis des enfants qui peuvent être dans quelque chose de beaucoup plus collectif, chaque enfant est différent donc c'est à voir en fonction des besoins de l'enfant, mais si on va vers des accompagnements plus collectifs, c'est par défaut à mon avis, c'est par manque de moyens, c'est comme les AESH mutualisé·e·s » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

La mutualisation des enfants s'entend sous deux perspectives. Dans la première, un·e animateur·rice référent·e accompagnera plusieurs enfants en même temps, ce qui signifie que leurs besoins restent suffisamment « légers ». Dans la deuxième perspective, il s'agit de considérer l'accueil de l'enfant par l'ensemble de l'équipe, sans un·e animateur·rice dédié·e à l'enfant.

Notons toutefois que cette mutualisation dépend de plusieurs critères. Si l'on reprend la première dimension, celle-ci doit prendre en compte l'âge des enfants, la compatibilité de leurs besoins et s'assurer que cette mutualisation préserve leur intérêt individuel. Ensuite, la mutualisation est plus évidente lorsque les écoles bénéficient de classes spécialisées telles que le dispositif ULIS, les UEMA, etc. Enfin, la mutualisation est parfois contrainte et se met en place par manque d'animateur·rice·s.

Certain·e·s enfants requièrent une attention particulière, ainsi qu'une connaissance approfondie de leurs besoins par les animateur·rice·s, afin de mieux appréhender leur complexité comportementale. Ceci demande du temps avec l'enfant pour mieux le connaître, d'avoir des compétences ou du moins de l'expérience, de la communication avec les familles et les autres acteur·rice·s, ce qui n'est pas toujours réalisable.

Certains besoins et comportements d'enfants peuvent freiner voire empêcher les interactions avec le groupe d'enfants. Parfois, ces enfants ont des schémas de communication et d'interactions sociales particuliers, mais aussi des réactions extrêmes face à des stimuli sonores ou lumineux ou une frustration importante, qui sont donc un ensemble de codes, d'attitudes et de conduites qui diffère des autres enfants. Par exemple, les enfants atteints de Troubles du Spectre de l'Autisme « n'associent pas forcément le regard au fait de tendre un objet, iels utilisent le langage sans regarder l'interlocuteur, ou encore ils n'utilisent pas la bonne expression faciale dans un contexte donné » (Rogé, 2022, p.106).

Sans un accompagnement particulier, les enfants à besoins spécifiques peuvent donc vivre des expériences douloureuses au quotidien dans le collectif, ce qui peut impacter leur épanouissement ainsi que celui du groupe d'enfants avec lequel·le·s iels évoluent et qui ne comprennent pas toujours ces différences. De plus, l'accessibilité des infrastructures constitue une autre problématique, comme le souligne l'élue en charge de l'éducation :

« Le collectif aussi, qui est parfois violent pour certains enfants en situation de handicap parce qu'on est dans un collectif qui est pas adapté non plus. Il y a collectif et collectif, entre un petit groupe, une classe adaptée dans un environnement adapté avec des enseignants formés avec un bâti tout à fait adapté, c'est pas la même chose qu'une école ordinaire où en fait à la base rien n'a été pensé pour accueillir les enfants en situation handicap parce que c'est vrai que c'est la réalité, c'est pas quelque chose qui a été du tout pensé et anticipé dans les écoles » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

Certain·e·s enfants bénéficient d'un·e AESH sur temps scolaires et/ou font partie du dispositif Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS)¹⁹ ou dans des unités spécifiques comme les Unité d'Enseignement en Élémentaire Autisme (UEEA)²⁰. Selon leurs besoins, iels sont

¹⁹ Les ULIS sont « des dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré. Les élèves orientés en ULIS sont ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements et dont le handicap ne permet pas d'envisager une scolarisation individuelle continue dans une classe ordinaire » (*Les unités localisées pour l'inclusion scolaire*, Eduscol, ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse). « Les AESH-co ont vocation à accompagner des élèves orientés en ULIS (ULIS école, ULIS collège, ULIS Lycée général et technologique, ULIS lycée professionnel). L'AESH-co participe, sous la responsabilité pédagogique de l'enseignant coordonnateur de l'ULIS, à l'encadrement et à l'animation des actions éducatives conçues dans le cadre de l'ULIS. Ils accompagnent les élèves de l'ULIS lors des temps d'inclusion dans les classes de l'établissement. (*Les accompagnants des élèves en situation de handicap*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse) »

²⁰ Les UEEA « ont pour objet principal de mettre en place, pour des enfants de 6 à 11 ans avec TSA, un cadre spécifique et sécurisant permettant de soutenir leur réussite scolaire et éducative. Elles modulent les temps individuels et collectifs autour

scolarisé·e·s toute la semaine ou ont un emploi du temps aménagé (SESSAD, hôpital de jour, IME, etc.).

Le centre de loisirs de la Ville entreprend des démarches pour accueillir des enfants polyhandicapé·e·s lors des périodes extrascolaires. Néanmoins, une problématique émerge concernant les soins et l'hygiène, soulevant des interrogations quant au rapport au corps. La propreté constitue un prérequis pour l'admission à l'école, même si les structures d'accueil pour les jeunes enfants s'occupent déjà du changement des tout-petits.

Ayant désormais une meilleure compréhension des profils de ces enfants, concentrons-nous sur les professionnel·le·s qui sont chargé·e·s de les accompagner.

2.3.3 Les animateur·rice·s Référent·e·s

Le livret du règlement intérieur à destination des vacataires présente rapidement le rôle d'un·e animateur·rice référent·e. Un·e AR doit donc intervenir au sein de l'équipe d'animation afin d'avoir une attention particulière pour un·e ou des enfant(s) à besoins spécifiques. Les valeurs requises sont celles de la bienveillance, la tolérance face à des modes de pensées ou d'agir différents de la sienne, le respect de la différence, de la dignité et de l'intégrité des enfants, le non jugement, la confidentialité des informations échangées avec l'enfant et sa famille.

Les animateur·rice·s référent·e·s, bien qu'essentiel·le·s à l'accueil des enfants à besoins spécifiques dans les structures d'accueil, ne font pas partie de l'équipe des titulaires et ont un statut précaire. Leur recrutement répond souvent au besoin urgent d'accompagnement d'un·e enfant à besoins spécifiques, dont les besoins ne sont pas toujours connus au préalable. La personne chargée du recrutement peut simplement présenter succinctement les types de handicaps ou de besoins connus. N'ayant pas de fiche de poste, leurs missions restent, d'après leurs témoignages, imprécises.

Après recrutement de l'AR, les antennes affectent celui ou celle-ci à un·e (ou des) enfant(s) à besoins spécifiques et transmettent ces informations au ou à le·a responsable loisirs.

Les problématiques d'anticipation lors des inscriptions des enfants, en particulier en amont des périodes de vacances scolaires, ont pour conséquence l'arrivée tardive de l'animateur·rice référent·e. Cela ne lui laisse pas suffisamment de temps pour recueillir les informations

d'un parcours de scolarisation d'interventions éducatives en lien avec le projet personnalisé de scolarisation. L'équipe intervenant au sein de l'UEEA comprend :

- Un enseignant spécialisé et un AESH collectif de l'éducation nationale
- Un éducateur spécialisé et un accompagnant éducatif et social du secteur médico-social » (Scolarité & partenariat)

nécessaires présentées dans la « fiche d'accompagnement », ni d'échanger avec l'équipe qui pourrait pourtant avoir quelques conseils à lui fournir, pour assurer un accompagnement de qualité pour l'enfant concerné·e.

La rencontre avec la famille peut elle aussi être compromise ou brève, or, selon S. Garcia (2014), pour tendre vers le meilleur accueil possible, les rencontres parents-enfants-professionnel·le·s sont des moments importants pour l'enfant car « se créent les processus d'attachement, d'accordage, de séparation, d'individuation et de socialisation du jeune enfant » (p.12).

Dans la précipitation de son arrivée tardive, l'animateur·rice référent·e peut se trouver désorienté·e, faute d'avoir pu prendre connaissance du lieu d'accueil, de l'équipe d'animation et des projets d'activités prévus pour les enfants à besoins spécifiques. C'est notamment pour ces raisons, mais aussi pour respecter le besoin de repère des enfants que les secrétaires d'antennes essaient d'attribuer le·a même AR pendant l'année scolaire et sur les périodes de vacances. D'après la responsable du centre Loisirs Pluriels implanté dans la ville, il est cependant nécessaire pour le bien de l'enfant qu'il ait des repères adultes différents. D'ailleurs, lors des vacances de Noël, la responsable loisirs et les animateur·rice·s référent·e·s d'une école ont entrepris une transition des repères d'un enfant, qui déménageait à la reprise des cours, afin de garantir la meilleure adaptation à sa nouvelle situation. L'enfant a alors été pris en charge par Ilyass, qui le connaissait déjà un peu, et a bénéficié de la présence rassurante de Keba, l'animateur habituel de l'enfant qui faisait partie de la même équipe d'animation sur cette période.

Najah exprime l'opinion selon laquelle il est préférable qu'un·e enfant bénéficie de différent·e·s repères « adultes » pendant son parcours scolaire afin d'éviter qu'il ne développe un attachement ou une dépendance trop importante, ce qui rendrait la transition vers le collège difficile. Najah met en évidence que certain·e·s enfants ont besoin d'une stabilité constante. Elle partage l'histoire d'un enfant qui se sentait complètement désorienté lorsqu'il était séparé de son animateur référent. (Najah, animatrice référente, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 5 octobre 2022, périscolaire midi et mercredi après-midi, sud-ouest). Néanmoins, les responsables loisirs prêtent attention à ne pas épuiser leurs agent·e·s et peuvent donc leur proposer d'alterner entre statut d'AR et d'animateur·rice classique.

Pour illustrer la pénurie d'animateur·rice référent·e, prenons l'exemple de Lauriane, une AR qui s'est occupée pendant un certain temps d'une petite fille à besoins spécifiques. Elle a dû

interrompre son accompagnement et prendre un poste de titulaire pour faire face aux besoins d'encadrement. Pendant cette interruption, l'accompagnement de la petite fille a été assuré par un nouvel AR.

Elle décrit le déroulement de la situation :

« Ils ont ramené quelqu'un... mais je lui ai pas laissé (rires). Un petit étudiant très sympa, mais vraiment mais à mourir de rire parce qu'il était perdu et donc il fallait que je lui apprenne tout. Je l'ai un peu pris sous mon aile (rires). C'est vraiment le gars, on est au goûter, y a des petites sections, ils sont douze, ils sont pas énormes, il fait "j'peux leur servir de l'eau ? ". Du coup le midi il s'occupait de (nom enfant) mais sauf qu'en fait il y avait des trucs à ce moment-là, (nom enfant) c'était vraiment dans la période où elle commençait à être propre, mais pas trop. Puis rien que dans ces situations en plus pour un gamin, c'est hyper intime et en plus un peu la honte, vu qu'on était toutes les deux, on avait créé un petit jeu, c'était tranquille, que là c'était un mec qui connaissait rien aux enfants (blanc puis sa réaction face à l'AR) "j'vais le faire" (rires). Mais après la Ville, c'est ça, des fois t'as un peu des surprises, tu sais pas qui ils te filent. » (Lauriane, animatrice référente, accompagnement individuel en maternelle, entretien réalisé le 4 janvier 2023, centres de loisirs vacances de Noël, nord-est).

Le service de recrutement fait face à des contraintes importantes en termes de ressources humaines, ce qui les oblige la plupart du temps à recruter rapidement les AR, sans pouvoir effectuer une sélection rigoureuse des candidat·e·s. Un nombre important de vacataires sont des étudiant·e·s qui n'ont pas tous des connaissances ni d'expérience en animation. En effet, « un certain nombre de ces jeunes voient en l'animation à temps partiel un moyen de financer leurs études tout en se forgeant une première expérience dans le monde de l'éducation et de l'intervention sociale » (Lebon, 2009 ; Bacou, 2010 ; Virgos, 2020, cité par Virgos, 2021. p.73). De ce fait, un turn-over important se produit dans le secteur de l'animation qui en constitue « un espace professionnel ouvert (Lebon, 2010, p.178), facilement accessible, mais duquel on se détache tout aussi facilement » (cité par Virgos, J. 2021. p.73).

En outre, les équipes manquent de temps pour les former aux fondamentaux de l'animation et cette contrainte est encore accentuée pour ce qui est de l'accompagnement d'enfants à besoins spécifiques.

À ce titre, l'adjointe à l'éducation affirmait ceci :

« C'est une vraie question comment on les accueille dans de bonnes conditions, parce qu'il y a les questions de sécurité qui se posent, il y a des questions de savoir gérer le handicap, de savoir l'appréhender, de bien le vivre, bien réagir. Enfin, ça c'est de la formation. On a le cas en ce moment d'un enfant autiste qui est très difficile et il vient d'une école où les enseignants n'en pouvaient plus et il est dans une autre école, et là c'est le périscolaire qui nous alerte en disant que c'est trop dur, ils n'arrivent pas à le gérer. Alors ils n'arrivent pas à gérer pour peut-être pour plein de raisons. Peut-être parce que tout simplement aussi ce ne sont pas des éducateurs donc ils ne sont pas formés pour, ce n'est pas normalement leur métier donc ils ne sont peut-être pas prêts aussi à supporter ce qu'un éducateur-éducatrice supporte, c'est plein de facteurs » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

En effet, comme expliqué précédemment, la prise en charge des enfants à besoins spécifiques par les institutions spécialisées se désinstitutionnalise au profit de l'inclusion en milieu ordinaire. De ce fait, les équipes d'animation n'ont pas les mêmes formations ni compétences que dans ses structures. Néanmoins, l'animation reprend toutefois plusieurs caractéristiques de la définition du travail social. En effet, celui-ci *« vise à permettre l'accès des personnes à l'ensemble des droits fondamentaux, à faciliter leur inclusion sociale et à exercer une pleine citoyenneté. Dans un but d'émancipation, d'accès à l'autonomie, de protection et de participation des personnes, le travail social contribue à promouvoir, par des approches individuelles et collectives, le changement social, le développement social et la cohésion de la société. Il participe au développement des capacités des personnes à agir pour elles-mêmes et dans leur environnement »*²¹.

Pour fournir des éléments de compréhension sur les compétences des AR, voici quelques chiffres provenant de mon état des lieux. Pour rappel, 25 animateur·rice·s référent·e·s ont été entendu·e·s sur la centaine travaillant à la Ville.

- 10 AR n'avaient ni diplômes ni expériences en animation avant d'accompagner un·e enfant à besoins spécifiques. Or, Camus (2012) explique que l'apprenant·e va tenter de comprendre les

²¹ Décret n° 2017-877 du 6 mai 2017 relatif à la définition du travail social

principes de l'animation et essayer de se projeter dans ce monde, mais que l'apprentissage du métier se réalise majoritairement en étant vécu, il utilise d'ailleurs l'expression de « pratique sur le terrain » qui se réalise de façon informelle. 15 AR avaient donc déjà travaillé en animation péri et/ou extrascolaire avant d'avoir ce rôle particulier.

- Les diplômes ou formation (enfance/animation) acquis par 8 AR sont les suivants : BAFA, Service en milieu rural « petite enfance », CAP petite enfance, certification qualification professionnelle « animatrice périscolaire », auxiliaire puéricultrice, service civique « médiation culturelle ».

Parmi ces AR formé·e·s, les années d'expériences varient entre 2 et 15 ans. Une seule AR fait exception puisqu'elle a commencé en septembre 2022.

- 4 AR sont toutefois AESH sur le temps scolaire et 2 AR ont exercé en tant qu'enseignant·e à l'étranger.

- Aucun AR n'a bénéficié de formation dans l'accompagnement d'enfants en situation de handicap sauf une AR qui a effectué un stage en IME polyhandicap et un AR qui a débuté (mais pas terminé) une formation d'éducateur spécialisé.

- Enfin, 2 animatrices référentes sont formées à la Langue des Signes Française (LSF).

Certain·e·s AR ont néanmoins des parcours professionnels riches en expériences d'animation classique mais aussi en accompagnement d'enfants à besoins spécifiques à des tranches d'âges diverses, comme c'est le cas pour Laëticia :

« En tant qu'auxiliaire puer', j'ai eu des alors c'était pas très poussé mais forcément, on travaille aussi sur la psychologie de l'enfant, on voit un peu de handicap, moi j'avais fait un stage en IME c'était du lourd handicap. J'ai travaillé en crèche même si c'était pas avec des enfants à besoins spécifiques ou dans le handicap mais y avait une crèche où y avait des jumelles qui étaient toutes les deux en situation de handicap et c'est vrai que c'est moi qui m'occupait la plupart du temps d'elles parce que j pense que y avait déjà ce truc et souvent d'ailleurs c'était "vas-y tu t'en occupes" » (Laëticia, animatrice référente, accompagnement individuel en élémentaire, entretien réalisé le 7 novembre 2022, périscolaire midi, sud-ouest)

Néanmoins, comme évoqué précédemment, pendant la période estivale, un·e « animateur·rice·inclusion » est recruté·e pour accompagner les animateur·rice·s référent·e·s en lien étroit avec les responsables loisirs inclusion du séjour. Une de ses missions est d'animer un temps de mini-formation au handicap à destination des équipes d'animation lors de la journée de préparation et d'être un·e partenaire ressource pour aiguiller les AR dans leur accompagnement notamment par la préconisation d'outils pédagogiques à destination des enfants à besoins spécifiques. Cependant, l'embauche d'un·e seul·e animateur·rice « inclusion » ne peut satisfaire tous les besoins en raison du nombre d'enfants accueillis en situation de handicap sévère l'été, et du nombre de nouveaux vacataires étudiant·e·s sur cette période, qu'on imagine démuni·e·s face à ce type accompagnement.

Enfin, il convient de souligner qu'aucun suivi détaillé n'est formalisé ni transmis aux secrétaires d'antennes chargées de l'affectation des animateur·rice·s référent·e·s. Ainsi, ces secrétaires ne disposent pas d'informations concernant le déroulement d'une session (comme celle des vacances) entre l'enfant et son animateur·rice référent·e. De plus, elles ne sont pas informées des besoins spécifiques de l'enfant, tels que le besoin d'une approche maternante ou plus ferme, car aucun document n'est rédigé et officialisé à cet égard. Par conséquent, d'après ma compréhension du système, le fléchage des animateur·rice·s référent·e·s se fait soit par la secrétaire d'antenne elle-même, soit par le·a responsable loisirs qui échange avec un·e vacataire afin de déterminer s'il ou elle serait disposé·e à accompagner un·e enfant. Par la suite, le·a responsable loisirs est chargé·e de faire remonter cette information à la secrétaire d'antenne.

La Ville s'efforce néanmoins de prendre des mesures pour améliorer la situation et collabore avec diverses institutions et partenaires pour fournir des ressources aux équipes de terrain et ainsi favoriser l'inclusion des enfants à besoins spécifiques.

B. Un besoin croissant de transversalité

L'accueil des enfants à besoins spécifiques dans les centres de loisirs de la Ville de *** est une réalité qui demande des efforts continus pour assurer un accueil et un accompagnement favorables à leur véritable inclusion, quelles que soient leurs particularités. L'été 2021 a enregistré la présence de 119 enfants à besoins spécifiques, contre 145 en 2022, soit une augmentation de 21,84%. Cette hausse peut être attribuée en partie à la pandémie, avec le dernier confinement survenu du 3 avril au 3 mai 2021. Toutefois, d'autres facteurs peuvent également expliquer cette évolution, notamment l'accueil sans conditions de notifications MDPH et la fermeture annuelle des structures spécialisées à cette période, dont nous avons parlé.

Dans ce contexte, l'inclusion des enfants à besoins spécifiques requiert une approche transversale et une collaboration étroite entre différent·e·s acteur·rice·s. Selon les travaux de Douillet, Lebrou et Sigalo Santos (2019), « la promotion de politiques plus "transversales " (...) est alors généralement justifiée par la nécessité de mieux articuler entre eux les domaines d'action publique (la transversalité comme inter-sectorialité), mais aussi par le souci de promouvoir largement un (nouvel) enjeu en l'incorporant dans l'ensemble des domaines d'action publique (la transversalité comme trans-sectorialité) » (p.659).

En d'autres termes, il est crucial de créer des liens étroits entre les professionnel·le·s de l'animation, les associations de quartier, l'Éducation nationale, le Conseil départemental et le secteur du handicap afin de développer un environnement inclusif où chaque enfant peut s'épanouir à son propre rythme, se sentir accepté et valorisé. Cette approche transversale permet de dépasser les cloisonnements et de favoriser une coordination efficace entre les différent·e·s acteur·rice·s impliqués.

Toutefois, « sur le terrain, ces objectifs se heurtent à l'absence de coordination des multiples intervenants ainsi qu'à l'absence ou à la difficulté de définir collectivement des objectifs partagés en faveur de la jeunesse » (Abadie, 2019, p.10).

En effet, comme le souligne le Congrès de l'Association Française de Sociologie « Intersections, circulations » (2023)²², « les frontières sectorielles sont bien souvent aussi des frontières professionnelles, de sorte que les acteur·rice·s de terrain sont amené·e·s à s'ajuster à des

²² Axe 3. L'intersectorisation des politiques sociales – Session croisée avec le RT 6 Politiques sociales, protection sociale et solidarités : <https://afs-socio.fr/appeal-a-communication/4464/appeal-a-communications-du-rt-34-sociologie-politique/>

manières de travailler, des normes et des contraintes parfois très différentes de celles propres à leur groupe de référence ou au cadre de travail dans lequel ils et elles évoluent ».

Ainsi, notre attention se portera désormais sur la clarification des objectifs et des défis inhérents au travail coopératif et partenarial entre les différents secteurs qui suscitent notre intérêt.

1) Les acteur·trice·s du secteur socio-éducatif : une co-action

Qu'il s'agisse du cadre scolaire ou extrascolaire, l'accompagnement des jeunes semble être plus efficace lorsqu'il est coordonné avec l'ensemble des acteur·trice·s sociaux·les. On parle alors de partenariat. Ce terme est entré dans le Larousse en 1987 et tire son origine du latin *partitio*, *partitionis* qui signifie partage, division, séparation. Ainsi, pour M. Martinez et T. Terraz (2016), le partenariat renvoie à « une pratique de collaboration qui demande un ajustement entre partenaires (professionnels ou non), hétérogènes et différents, un rapport qui n'est plus hiérarchique et vertical » (p.66).

Ceci est particulièrement vrai dans le cadre du handicap, comme le souligne R. Cantin (2020), qui précise que les plans d'action « doivent être formulés en objectifs de réduction d'obstacles environnementaux et par conséquent en ne faisant pas porter le fardeau de la participation sociale uniquement sur la personne ayant des incapacités » (p.101). Pour mener à bien une action, les acteur·trice·s sociaux·les devront alors définir les « objectifs communs » ce qui « demande la conscience et la co-construction d'une finalité commune » (Martinez et Terraz, 2016, p.67). Aussi, nous pouvons miser sur le fait que leurs actions vont aller de concert ce qui permettra, dès lors, « une communication entre professionnels, en faveur de l'action cohérente avec la famille », basée sur une attitude bienveillante et compréhensive qui ne soit pas empreinte de jugement (Martinez et Terraz, 2016, p.67).

Mais la mise en œuvre d'une action commune n'est pas sans difficulté pour les acteur·rice·s. En effet, la coordination appelle à une remise en question de ses savoir-faire et compétences pour acquérir de nouveaux savoirs pointus, mais cette phase suscite autant d'inquiétude que d'envie d'apprendre et de se transformer. C'est pour cela que « le dialogisme implique un dépassement des particularités individuelles » (Jacques, cité dans Martinez et Terraz, 2016, p.72). Cependant, au-delà de sa singularité individuelle, l'individu doit pouvoir porter son regard sur les autres acteur·rice·s dans le respect mutuel de chaque interlocuteur et ainsi « de prendre acte de sa participation à la relation » (Martinez et Terraz, 2016, p.72).

L'objectif serait de trouver des points d'ancrage qui fassent sens pour tous et toutes en faisant le pari qu'en « alliant la compétence pédagogique à l'autorité administrative, une telle convergence est la plus apte à offrir une traduction acceptable de l'intérêt général » (Dutercq, 1991, p.96). Dès lors, la communication serait susceptible de favoriser l'émergence « d'un co-agir relationnel pour coopérer entre eux et avec la famille et pour permettre à l'enfant en situation de handicap de se développer dans le bien-être » (Martinez et Terraz, 2016, p.73).

Pour mener à bien cette mission, l'adjointe en charge de l'éducation dit vouloir mieux collaborer avec la CAF « *pour une meilleure reconnaissance des enfants en situation de handicap et donc une reconnaissance financière pour la collectivité et puis pour le financement aussi de l'offre éducative et de loisir sur le territoire* » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

Cette collaboration ne se limitera pas à la CAF, puisque la commune envisage également d'élargir son partenariat au Conseil départemental : « *On va élargir notre collaboration aussi à la question du handicap pour qu'il y ait un relais aussi, c'est-à-dire que nous entre ce qu'on peut constater à l'école comment on accompagne et puis après mieux accompagner les familles* » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

De plus, tandis que la Ville aspire à une coopération plus étroite avec l'Agence Régionale de Santé (ARS), le service santé enfance représente déjà une opportunité concrète de collaboration avec cet organisme.

Enfin, la Ville souhaite poursuivre ses efforts pour renforcer les partenariats avec les différent·e·s acteur·rice·s locaux/locales : « *Mais l'axe Handicap c'est aussi un axe qu'on aimerait travailler avec les maisons de quartier, les MJC [Maison des Jeunes et de la Culture], avec les équipements de quartier, avec les acteurs associatifs de quartier mais qui reste complexe aussi pour eux* » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

Intéressons-nous alors à quelques partenariats établis (ou en cours) avec le service animation-enfance.

2) Exemple d'appui et ressources extérieures pour les professionnel·le·s de l'animation

2.1 Les Pôles Ressources Handicap (PRH)

Le pôle ressource handicap est un lieu d'expertise, de ressources et d'appui pour les familles et les professionnel·le·s accueillant des enfants à besoins spécifiques. Il a pour vocation de permettre aux enfants en situation de handicap de grandir dans les différents environnements où ils sont accueillis, afin de leur permettre de jouer et de s'épanouir comme et avec leurs pair·e·s sans discrimination ni stigmatisation. Un premier volet d'actions est l'accompagnement des familles. Il peut prendre différentes formes telles que l'aide dans la recherche d'un mode d'accueil ou de garde adapté à leur enfant et de soutien pour trouver des solutions concrètes pour faciliter l'accueil de ce dernier. Le pôle accompagne aussi l'enfant dans sa socialisation, et a une mission d'appui dans la mise en place et/ou le maintien de l'accueil en lien avec les professionnel·le·s. Les familles peuvent également bénéficier d'un soutien dans leur rôle parental.

Leur deuxième volet d'actions concerne l'accompagnement des professionnel·le·s. dans leur accueil des enfants à besoins spécifiques, en leur fournissant les ressources et les outils pédagogiques nécessaires pour garantir une prise en charge adaptée et inclusive quels que soient les types de handicap. Il propose un diagnostic dans la démarche globale d'accueil de l'enfant notamment par des visites ponctuelles sur sites pendant l'accueil pour apporter des conseils d'adaptation. Le pôle ressource handicap propose également des sensibilisations ciblées selon les besoins spécifiques des enfants accueillis pour permettre aux professionnel·le·s de mieux comprendre les besoins des enfants et de mettre en place des pratiques adaptées pour favoriser leur inclusion au sein des structures d'accueil.

En outre, des réunions de territoire peuvent être organisées pour échanger sur les pratiques, les expériences et développer le travail en réseau entre les professionnel·le·s. Enfin, le PRH met à disposition du matériel pédagogique de sensibilisation spécialisé, généralement sous forme de malle, pour aider les professionnel·le·s à mieux comprendre les enjeux de l'inclusion des enfants en situation de handicap. Ces outils peuvent être adaptés à différents niveaux d'âge et de développement, allant de la petite enfance jusqu'à l'adolescence. Dans une démarche collective, les missions du pôle visent donc à soutenir la prise en charge la plus adaptée pour l'enfant.

Le service animation enfance, en partenariat avec le PRH de son département, a conçu des malles inclusion dont l'objectif était d'aider les animateur·rice·s référent·e·s dans l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques. D'après les écoles dans lesquelles j'ai

mené mon enquête globale, il semble que les malles n'aient été fournies qu'aux écoles étant ouvertes les mercredis et petites vacances. À l'heure actuelle, ces malles ne sont plus utilisées et leur objectif est devenu confus, tant pour les responsables de centres de loisirs que pour les animateur·rice·s référent·e·s. La malle contenait à la fois des jeux pour les enfants à besoins spécifiques et d'autres jeux qui étaient destinés à sensibiliser le reste du groupe aux enjeux de l'inclusion et de la diversité. Il est donc possible qu'en raison d'un manque d'explications aux responsables des centres de loisirs et du fait du turn-over régulier des animateur·rice·s référent·e·s, l'objectif initial puisse paraître ambigu.

2.2 Le réseau Loisirs Pluriels

Le réseau Loisirs Pluriels a pour mission de favoriser l'inclusion sociale et l'accès aux loisirs des enfants en situation de handicap. Pour ce faire, il met en place des accueils de loisirs adaptés et inclusifs, où 50% des places sont réservés aux enfants en situation de handicap qui peuvent rencontrer et jouer avec des enfants « ordinaires ». Ces structures d'accueil ont cependant des jauges contraintes : le nombre d'enfants est limité à 24 par jour afin de permettre une prise en charge adaptée aux besoins de chacun, et les groupes sont répartis en deux tranches d'âge : les 3-6 ans et les 7-13 ans.

Les centres Loisirs Pluriels s'engagent à offrir une qualité d'accueil aux enfants et aux familles. Pour ce faire, un·e professionnel·le qualifié·e de l'association assure la direction des centres, entouré d'une équipe d'animateur·rice·s vacataires rémunéré·e·s dans le cadre de contrats d'engagement éducatif. Dans l'établissement de la Ville de *****, la responsable a une formation d'éducatrice spécialisée et participe aussi au temps d'animation. Son équipe est formée et sensibilisée aux besoins spécifiques des enfants accueillis, pour garantir un accompagnement adapté et bienveillant. Les animateur·rice·s veillent à la sécurité et au bien-être des enfants, tout en proposant des activités éducatives et ludiques adaptées à leur âge et à leurs capacités.

Le taux d'encadrement des centres Loisirs Pluriels est établi de manière à répondre aux particularités de chaque enfant accueilli. En effet, pour assurer une prise en charge de qualité, le ratio animateur·rice/enfants est adapté en fonction des besoins d'accompagnement de chaque enfant. En moyenne, ce ratio est d'un·e animateur·rice pour trois enfants accueilli·e·s. Cela permet aux enfants de bénéficier d'un accompagnement personnalisé et adapté à leurs besoins et leur rythme. Ainsi, les enfants peuvent participer aux activités proposées en toute sécurité et en étant accompagné·e·s par une équipe qualifiée et formée à la prise en charge de tou·te·s les enfants. Les centres Loisirs Pluriel ont mis en place un système de relais qui permet à un·e

animateur·rice d'accompagner plus spécifiquement un ou plusieurs enfants à besoins spécifiques pendant une demi-journée. L'autre moitié de la journée, cette personne est en posture d'animateur·rice classique. Cette rotation peut également aider à réduire la fatigue et la pression pour les animateur·rice·s. En effet, l'accompagnement d'enfants à besoins spécifiques peut être plus exigeant physiquement et mentalement en raison des besoins parfois complexes et éprouvants de chaque enfant. Le relais vise donc d'offrir des « pauses » aux animateur·rice·s et de changer de perspective. De plus, cela peut favoriser un meilleur partage des connaissances et des compétences entre les animateur·rice·s, ce qui peut améliorer la qualité globale de l'encadrement des enfants.

Enfin, en complément, l'ensemble de l'équipe d'animation reçoit une formation au sein du Réseau Loisirs Pluriel afin d'acquérir les connaissances, repères et compétences pratiques nécessaires pour l'accompagnement de ces enfants.

2.3 Exemple d'un SESSAD spécialisé dans les Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA)

Ce SESSAD propose une mission d'appui qui consiste à apporter un soutien aux professionnel·le·s et services non spécialisés dans l'accompagnement du TSA. Deux volets sont identifiés : une formation de deux heures sur les TSA et une autre de deux heures sur les supports et outils d'organisation et de communication. Dans le cadre de l'animation, cette mission vise à fournir aux équipes des compétences et des outils pratiques pour mieux comprendre et accompagner les enfants accueillis atteints de TSA. En effet, les conseils apportés pourront permettre aux équipes d'acquérir une connaissance approfondie des troubles autistiques, de leurs manifestations et des pratiques les plus adaptées pour y répondre afin de permettre la participation pleine et entière des enfants atteints de TSA dans les activités de loisirs.

D'autres acteur·rice·s et structures interviennent comme les Équipes Mobile Ressources (EMR) ou les Centres Ressources Autisme (CRA). Dans le département du Var, une formation sur « Inclusion Handicap en ACM » (Accueil Collectif de Mineur) a été proposée en 2021.

Dans cette formation, les ACM et l'ensemble des équipes qui les composent sont invités à assister aux différents temps de la formation et non pas uniquement un « référent handicap », car « les animateurs étant tous susceptibles d'accueillir des enfants en situation de handicap dans leurs effectifs, il est essentiel que tous soient sensibilisés » (p.2). Cette formation doit être un apport en termes de « compréhension des enjeux de l'accueil des enfants en situation de

handicap, et un outillage de premier niveau afin que cet accueil puisse être effectif et de qualité » (p.2).

La formation a donc une visée rassurante pour les équipes et fonctionne sur la base de participation active aux différents ateliers. La formation dure entre 2 à 6 jours selon les besoins des équipes. Les temps proposés sont les suivants : conditions d'un accueil inclusif réussi, déficiences visuelles et auditives, déficiences motrices et le polyhandicap, Troubles du Spectre de l'Autisme, handicap cognitif, troubles du comportement.

En conclusion, on peut insister sur le fait que l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans les loisirs est une question qui mobilise de nombreux et nombreuses acteur·rice·s et partenaires à différents niveaux, qu'il s'agisse de la réglementation nationale, des politiques locales ou des professionnel·le· de l'animation. Les politiques publiques ont évolué pour répondre à cette volonté d'inclusion et la collaboration transversale entre les acteur·rice·s de différents secteurs s'est renforcée pour accompagner les agent·e·s dans leur pratique quotidienne. Cependant, malgré ces avancées, il reste encore beaucoup à faire pour garantir une véritable accessibilité aux loisirs. C'est dans cette optique que le service animation enfance poursuit son travail pour renforcer les compétences des équipes d'animation et ainsi favoriser l'inclusion effective de tous les enfants dans les centres de loisirs.

II. L'évolution de la professionnalisation et la restructuration des équipes d'animation

La professionnalisation des équipes d'animation pour l'accueil des enfants à besoins spécifiques implique le développement de compétences individuelles et collectives. Selon Wittorski (2008), ce processus de professionnalisation repose sur la formation, qui permet le développement de compétences chez l'individu. Cette fabrication de compétences dépend d'un tiers, d'une organisation, institution ou formation.

Ce processus de professionnalisation est, selon D. Demazière (2009) : temporel, social, didactique, incertain et réversible. Mais, sa finalité serait de réussir à mettre en visibilité cette activité professionnalisante, la formaliser et être capable de l'analyser de manière réflexive, car elle est à la fois individuelle et collective (Remoussenard, 2010).

Le développement professionnel, lui, dépend de la volonté du sujet, ainsi que de la mise en œuvre de son activité. Ici aussi, c'est un processus individuel mais structuré socialement car au départ, c'est un processus d'apprentissage dynamique et continu dont l'expérience en est la base (Lameul, Peltier, Charlier, 2014) mais la finalité est la transformation de ce savoir pour qu'il puisse rendre les pratiques efficaces et qu'elles fassent sens (Timperley, 2011).

D'ailleurs, le réseau d'enseignants-chercheurs qui s'est constitué autour du projet LEARN NETT (LEARNing NEtwork for Teachers and Trainers) a fait l'expérience de différentes dynamiques permettant « la construction d'une communauté de pratique » (Charlier, 2005, p.265). Il en ressort trois dynamiques principales à savoir l'engagement actif pour procéder à la « construction de sens », l'imagination pour créer de « nouvelles représentations de l'activité à partir des expériences vécues » et la coordination qui appelle à la « coordination des énergies et des activités locales de manière à s'inscrire dans un projet commun et dans une entreprise plus vaste » (*ibid*).

Finalement, les termes de professionnalisation et de développement professionnel représentent des espaces d'activité comme étant des négociations identitaires. De fait, à travers la mise en place de ces processus, les individus repensent leurs façons de travailler, d'acquérir des compétences, pour ensuite les partager. Ces changements professionnels sont dus au fait que les individus entrent dans des logiques de régulation sociale, entre ce que R. Wittorski (2009) appelle « l'individu agissant et « le tiers ».

Sur le terrain, des distinctions significatives se manifestent déjà entre les titulaires et les vacataires au sein des équipes d'animation. Les titulaires, en tant que « professionnel·le·s » de l'animation, bénéficient de qualifications certifiées et exercent leurs fonctions sous contrat, avec des responsabilités et des missions clairement définies. En revanche, les vacataires ne possèdent pas ces mêmes qualifications, même si certains peuvent détenir des certifications telles que le BAFA ou un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) Petite Enfance, par exemple. De surcroît, les formations relatives à l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques sont exclusivement proposées aux titulaires. Cette situation peut engendrer des disparités supplémentaires au sein de l'équipe.

Cependant, l'objectif est que les titulaires, qui acquièrent ces nouvelles compétences grâce aux formations, partagent leurs connaissances avec les autres membres de l'équipe. Cela permettrait de créer une culture commune et de renforcer globalement les compétences de l'équipe. Cependant, il est important de noter que cela nécessite une volonté de développement professionnel de la part des animateur·rice·s.

Dans cette partie, nous allons nous consacrer à faire un état des lieux de l'évolution de l'animation socioculturelle pour comprendre dans quel contexte historique s'inscrivent les pratiques d'animation de loisirs actuels et plus particulièrement celles des animateur·rice·s référent·e·s comme réponse urgente aux volontés d'inclusion des enfants à besoins spécifiques. Nous nous intéresserons alors à l'intégration de ces agent·e·s dans les équipes d'animation.

A. L'animation socioculturelle comme partie intégrante de la communauté éducative

Si aujourd'hui l'extrascolaire, et en particulier les accueils de loisirs ici, renvoie à des idées d'épanouissement, de détente, de construction de sa personnalité, d'autonomie, d'interactions diverses, d'ouverture culturelle, l'animation socioculturelle n'a pas toujours eu ces finalités.

1) L'éducation populaire : rapide retour historique

Le projet d'éducation populaire fait son apparition pendant la Révolution française, dans un contexte social sous-tendu de mouvements sociaux et de luttes politiques dont l'École en est un enjeu central. Il y a alors la volonté d'instruire le peuple à travers un mouvement important « d'alphabétisation, de moralisation et d'adaptation du peuple aux exigences de la division industrielle du travail » (Christen, 2013, p.3).

Condorcet est chargé de travailler sur la réforme de l'école et en 1792 va présenter à l'Assemblée nationale un rapport à l'instruction publique (Christen, 2013 p.3) : selon lui, l'apprentissage doit se faire tout au long de la vie. Chaque citoyen·ne doit avoir la possibilité d'y accroître ses connaissances, et ce même en sortant de l'école ; c'est l'instruction universelle pour tous et toutes (Condorcet : L'instruction publique²³). Cette volonté d'instruction et d'éducation s'intensifiera plus de 70 ans plus tard en 1866, avec Jean Macé qui fondera la Ligue de l'enseignement avec l'objectif de chasser l'obscurantisme et l'enseignement scolastique (Durand, 2004).

Au cours de ce même siècle, apparaîtront dans les écrits littéraires, des expressions telles que « instruction du peuple » « école du peuple » ou « éducation populaire ». Elles désignent « la scolarisation des enfants du peuple », ceux et celles privé·e·s de la possibilité d'études, mais aussi « l'éducation-formation des adultes » (Christen, 2013, p.3). Ainsi, à cette période, c'est le terme populaire « qui traduit désormais les valeurs du discours progressiste » (*ibid*, p.1). Il ne s'agit plus seulement de transmettre des connaissances mais également « la maîtrise par la compréhension des phénomènes du monde moderne » (Simonot, 1974, p.29)

Aujourd'hui, l'éducation populaire englobe les activités du périscolaire et de l'extrascolaire qui ont un rapport « à l'instruction, à l'éducation, à la profession ou aux loisirs ». Cette notion « renvoie, à la fois, à certains objectifs de formation, à un ensemble de moyens et à un public appartenant aux catégories les plus modestes et, de ce fait, écarté de la vie culturelle » (*ibid*, p.2).

2) L'évolution de l'animation socioculturelle professionnelle en France : une complémentarité avec le secteur du travail social

Pour mieux comprendre le fonctionnement de l'animation actuelle des centres de loisirs, revenons d'abord sur son évolution dans le temps.

C'est à partir de la deuxième moitié du 19^e siècle que les premières colonies de vacances voient le jour. Leurs objectifs tournent autour du soin et de l'hygiène et sont reconnus pour leur aspect pédagogique. Ces intentions nourriront, entre autres, le mouvement scoutisme à partir des années 1910 (Toulier, 2008). C'est à cette époque que naît la fondation des Éclaireurs de France (EDF) qui 20 ans plus tard, dès les années 1930, développera une « branche extension ». Cette dernière a pour action l'extension de la pédagogie scout aux enfants dits « déficients » et donc

²³ <https://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>

à l'accueil d'enfants « handicapés » avec « l'implantation de groupes scouts dans les maisons spécialisées » (Capul, 2007, p.145). L'action des scouts, auprès de « l'enfance inadaptée », aura sans doute développé des appétences et des compétences chez les éducateur·trice·s à faire de l'animation collective dans une visée de vivre ensemble en tenant compte des singularités de chacun et chacune (Capul, 2007, p.149).

Quelques années plus tard, en 1937, les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA) apportent, eux aussi, leur pierre à l'édifice en défendant « une conception éducative et sociale de la culture, respectueuse des origines de chacun des histoires individuelles et collectives, qui cherche à rendre possibles l'acquisition de savoirs nouveaux et la recherche d'un savoir-vivre ensemble » (Chavaroche, 2013, p.35). L'encadrement des enfants et des jeunes devient une préoccupation majeure pour l'État français. Les CEMEA seront le lieu de formation de cadres d'animation compétents et de la formation continue du personnel dans un souci commun d'enjeux éducatifs (Lebon, 2003).

Parallèlement, l'éducation spécialisée a également connu des évolutions mais retracer son histoire n'est pas chose aisée tant ses représentations sont diverses (Ruchat, 2003 ; Gossot, 2007). Néanmoins, à partir de 1943, les individus que prend en charge l'éducation spécialisée ne comprennent « plus uniquement de jeunes délinquants destinés à être remis dans le circuit du travail, de la vie quotidienne, mais surtout de déficients intellectuels et mentaux qui quittent leurs familles ou les hôpitaux psychiatriques pour être placés en institutions » (Chapon, 2002, p.15). Il faudra néanmoins attendre 1967 pour que soit créée « l'institution du diplôme d'État d'éducateur spécialisé » (*ibid*, p.16).

Les volontés de formation évoquées précédemment se prolongent, elles, en 1944-1945 avec les Centres d'éducation populaire (Décret du 17 octobre 1945, Journal Officiel du 18 octobre 1945). Anciennement appelés Centres de formation de cadres de jeunesse puis centre éducatif, ils sont placés sous la « Direction des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire » (Richez, 2009, p.22). Ils visent « l'organisation de stages pour l'information et l'organisation : des agents relevant de la direction des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire, des **animateurs d'éducation populaire** » (Décret du 17 octobre 1945, Journal Officiel du 18 octobre 1945, cité dans Richez, 2009, p.2).

Deux ans plus tard, en 1947, s'institue la formation de directeur·trice·s et moniteur·trice·s de colonies de vacances par la création d'un diplôme d'État. Le contenu de cette formation sera le résultat de deux facteurs et amènera à une nouvelle gestion des collectifs : « la naissance de la

dynamique de groupe comme méthode et l'émergence des cadres en tant que nouvelle catégorie d'acteur » (Bacou & Bataille, 2012, p.20).

Le secteur de l'animation continue de se structurer dans les années soixante avec l'émergence du métier d'animateur·trice et la naissance des centres aérés considérés comme étant des « équipements permanents » (Lebon, 2003). En effet, grâce à l'Action Socio-Culturelle (A.S.C.), qui a contribué à transformer et diversifier l'Éducation Populaire, celle-ci a gagné en reconnaissance et en légitimité et « se voit reconnaître par les pouvoirs publics, attribuer des locaux spécifiques, professionnaliser, attribuer des établissements de formation et des diplômes » (Simonot, 1974, p.35).

L'animation se professionnalise donc avec l'apparition de diplômes professionnels comme le diplôme d'État de conseiller d'éducation populaire (DECEP), élaboré par le secrétariat d'État à la jeunesse et aux sports en 1964 en direction des moniteur·trice·s et directeur·rice·s de colonies de vacances, ou encore le premier diplôme universitaire ayant une option « animation sociale et socioculturelle », porté par le DUT Carrières sociales en 1967 (Bock, 2022).

À partir des années 1970 s'opère la professionnalisation des centres de loisirs avec l'apparition de diplômes portés par jeunesse et sport avec tout d'abord le Brevet d'Aptitudes aux Fonctions de Directeur (BAFD) en 1972 puis le Brevet d'Aptitudes aux Fonctions d'Animateur (BAFA) l'année suivante. Ces diplômes remplacent ceux de moniteur et directeur de colonies de vacances afin de marquer la différence entre animation volontaire et animation professionnelle (Bock, 2022).

Les publications officielles de l'Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions (ONISEP) et du Ministère de l'Éducation nationale ainsi que la publication des principes généraux du Statut des personnels professionnels d'animation socio-éducative et socio-culturelle par le Secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports et aux Loisirs en décembre 1970, marquent « la reconnaissance de l'Animation comme une "carrière" devant être précédée d'une "formation" définie » (Simonot, 1974, p.35). Ces mesures ont également entraîné l'établissement d'une circulaire en octobre 1970 pour le « recrutement et l'emploi par les collectivités locales du personnel professionnel d'animation socio-éducative » (*ibid*, p.37).

Simonot (1974), lui, met en évidence une autre dimension de l'animation, axée sur l'aspect humain et relationnel. Contrairement à l'éducation, qui a une finalité didactique et moralisatrice, l'animation s'intéresse avant tout à l'épanouissement et à la participation active des individus et

des groupes, cherche à favoriser une « qualité d'existence » (p.30), et se construit à partir des désirs, intérêts et besoins de son public.

Cette conception de l'animation rejoint une approche plus globale de la jeunesse et de l'enfance comme « acteur social » (Dubet & Martuccelli cité par Guichard, 2007, p.6), qui refuse de la réduire à une simple « problématique » de politiques publiques. Au lieu de considérer les enfants et les jeunes comme des sujets passifs ou en difficulté, l'animation leur donne une place centrale dans la construction de leur propre parcours de vie. En ce sens, l'animation se veut être un espace de rencontres, de découverte, d'expression de soi et respectueuse des diversités de chacun·e ; elle se pratique donc « sans distinction d'appartenance sociale » (Simonot, 1974, p.30).

Pour faire suite à la circulaire de 1970, il est donc demandé à partir de 1973 qu'au moins 30% des animateur·rice·s d'un centre de loisirs aient validé leur diplôme du Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur (BAFA) attestant ainsi avoir reçu la formation certifiant de leurs compétences (Lebon, 2010, p.21). La formation est assurée par un organisme habilité et les diplômes sont délivrés par le ministère chargé de la Jeunesse et des sports.

À la même période les centres aérés font place aux Centres de Loisirs Sans Hébergement (CLSH) dont la culture reste la même mais en ouvrant leur champ d'intervention aux temps périscolaire requérant dès lors la révision à la hausse du taux d'encadrement et donc d'agent·e·s diplômé·e·s du BAFA suite à la circulaire du 17 septembre 1971 (Lebon, 2003, p.145).

10 ans plus tard, les années quatre-vingt marquent un tournant dans la professionnalisation des centres de loisirs. Ce processus est le résultat de trois phénomènes simultanés que nous rappelle F. Lebon à savoir : « l'accroissement de la spécialisation des prestations sportives et culturelles, qui définit en creux (par la non-spécialisation) l'activité des centres de loisirs ; la recherche de statut et la redéfinition du métier d'animateur » (2010, p.21). Cela a entraîné une diminution progressive des animateur·rice·s bénévoles ou « volontaires » au profit des animateur·rice·s professionnel·le·s, mais ces emplois sont souvent précaires (Lebon, 2018).

Cette évolution s'est produite à une époque marquée par la décentralisation sous le mandat présidentiel de François Mitterrand, ce qui a conduit à une mise en œuvre de plus en plus locale des politiques publiques comme évoqué en première partie. En effet, les lois Defferre (de 1983 à 1999) instaurent une nouvelle articulation des pouvoirs et introduisent « d'importantes modifications dans l'organisation territoriale du pays dont [...] la promotion de la région en

collectivité territoriale à part entière, dotée d'un conseil élu au suffrage universel »²⁴. Cette évolution vise à renforcer la démocratie locale en permettant aux citoyens de participer activement au processus politique en élisant leurs représentants régionaux. Cela donne également aux régions une plus grande légitimité et autonomie pour répondre aux besoins spécifiques de leur territoire et pour promouvoir leur développement économique, social et culturel. De ce fait, les collectivités territoriales ont pu développer des approches plus adaptées et innovantes en matière d'animation, en prenant en considération les réalités et les aspirations des citoyens locaux. Néanmoins, certaines collectivités disposent de ressources plus importantes et peuvent donc proposer une offre d'animation plus diversifiée, tandis que d'autres peuvent être confrontées à des contraintes budgétaires plus fortes et à une offre plus limitée.

C'est dans ce contexte que l'animation professionnelle s'est développée. Une des principales missions de l'animation était alors de seconder l'école et les professionnel·le·s se trouvaient dans une situation d'intermédiaires, et cherchaient à « asseoir leur légitimité, à obtenir une certaine reconnaissance et à se protéger d'éventuelles menaces » (Lebon, 2020, p.80). L'animation est alors à définir dans un « espace professionnel lui-même inséré dans un espace social plus large » (*ibid*, p.80). D'ailleurs, les liens entre l'éducation populaire et l'État sont anciens, comme en témoigne le rôle des Conseillers d'Éducation Populaire et de Jeunesse (CEPJ) qui « sont à l'origine des militants qui travaillent au sein de l'État et consacrent leur temps à soutenir de nombreux projets et initiatives d'éducation populaire sur le territoire » (Angot & Cottin-Marx, 2015, p.61).

Poursuivons avec l'arrêté du 20 mars 1984 qui confère au Centre de Loisirs et de Séjours de Vacances (CLSH) le statut d' « entité éducative » et introduit la notion de « projet éducatif » dans une perspective contractuelle (Lebon, 2003). Cependant, la quasi-absence d'instituteur·rice·s sur le terrain lors de cette reconnaissance (*ibid*) suggère un écart entre les pratiques d'animation et l'institution scolaire, soulignant la complexité de la relation entre ces deux sphères éducatives.

L'attribution d'une reconnaissance officielle aux Centres de Loisirs et de Séjours de Vacances (CLSH) a marqué un tournant dans leur histoire. En effet, ces centres sont devenus des espaces éducatifs à part entière, dotés d'un statut juridique leur permettant de se développer et de se diversifier pour devenir les Accueils de Loisirs Sans Hébergement (ALSH) que nous

²⁴ Historique de la décentralisation, collectivites-locales.gouv.fr

connaissions aujourd'hui. Toutefois, malgré cette reconnaissance, l'existence des ALSH reste conditionnée par les politiques locales (Lebon, 2010, p.21) et les différentes entités publiques et associatives de jeunesse dont ils dépendent. Cette situation génère des disparités dans les conditions d'existence (*ibid*, p.21) des ALSH, rendant cet espace éducatif très diversifié.

Les collectivités locales et territoriales semblent alors un intermédiaire et peuvent être définies comme un instrument de mise en application d'une politique d'État" (puisqu'elles agissent au profit d'une cause nationale » (Pontier, 2012). Cette relation entre l'État et les collectivités locales peut être perçue comme une forme de régulation qui permet de maintenir un certain contrôle sur l'exercice de l'activité professionnelle au niveau local.

Cette chronologie de l'évolution de l'animation socioculturelle permet de contextualiser et de comprendre les fondements historiques de l'animation actuelle. Elle permet de mettre en lumière les changements, les avancées et les orientations qui ont façonné l'animation telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui. Dans cette continuité, explorons les particularités de l'animation dans un contexte d'inclusion en nous intéressant aux animateur·rice·s référent·e·s, membres à part entière des équipes.

B. Être animateur·rice référent·e en centres de loisirs

1) La notion de groupe professionnel

Le sociologue américain, E. C. Hugues, revient sur la notion de groupe professionnel en le définissant de la manière suivante : « celui qui revendique le mandat de sélectionner, former, initier et discipliner ses propres membres et de définir la nature des services qu'il doit accomplir et les termes dans lesquels ils doivent le faire » (Hugues, cité par Dubar, 2015, p.134). L'auteur met en avant la dimension d'autonomie et de contrôle qu'un groupe professionnel cherche à exercer sur lui-même. D'après sa définition, le groupe professionnel cherche à maintenir un certain niveau de qualité et de compétence au sein de ses membres par la création de normes, de standards professionnels, en réglementant l'accès à la profession et en encadrant la pratique professionnelle. De plus, en définissant la nature des services qu'il doit accomplir et les termes dans lesquels il doit le faire, le groupe professionnel cherche à s'assurer une certaine influence sur la manière dont son travail est perçu et réalisé dans la société. Toutefois, il est possible de considérer que ce contrôle peut également donner lieu à des pratiques d'exclusion ou de maintien de privilèges, créant ainsi des inégalités dans l'accès à la profession et dans la reconnaissance des compétences.

Pour continuer de dessiner les contours de cette notion, les auteurs D. Demazière et C. Gadéa (2009) désignent un groupe professionnel comme « des ensembles de travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, (...) une visibilité sociale, (...) une reconnaissance et (...) une légitimité symbolique ». Dans le cadre des équipes d'animation, les animateur·rice·s partagent une même activité de prise en charge des enfants en dehors des heures de cours, et bénéficient d'une certaine identification auprès de la communauté éducative. Gross parle d'ailleurs « *d'esprit de corps* » et le sentiment partagé « d'être sur le même bateau » (Gross, cité par Strauss, Baszanger, 1992, p.77).

Demazière et Gadéa (2009) soulèvent un aspect intéressant concernant l'entrée dans certains groupes professionnels. Dans le domaine de l'animation périscolaire et extrascolaire, l'absence de contrôle formel peut se traduire par une absence de diplôme ou de formation spécifique pour les animateur·rice·s référent·e·s accompagnant les enfants à besoins spécifiques. Cette situation peut conduire à une différence de reconnaissance et de légitimité par les titulaires, qui eux, disposent de diplômes et de compétences reconnues. Cette différence de reconnaissance peut affecter l'identité professionnelle des animateur·rice·s référent·e·s et la perception de leur travail par les autres membres de l'équipe d'animation, ce qui peut impacter leur motivation et engagement. Les AR peuvent donc avoir besoin d'une reconnaissance accrue de la part de l'ensemble de l'équipe d'animation et plus largement des familles et de leurs responsables hiérarchiques pour se sentir valorisé·e·s et s'investir pleinement dans leurs missions. C'est ce qu'exprime Azima :

« Je suis contente d'être animatrice référente pour lui parce que sa mère est une femme courageuse et impliquée donc ça m'encourage aussi (...) J'aimerais bien que la maman, la famille, ait des résultats positifs et en retour moi aussi parce que comme ça je me dis au moins j'ai fait un travail bien » (Azima, animatrice référente, accompagnement individuel élémentaire, entretien du 2 novembre 2022, centres de loisirs vacances de la Toussaint, nord-est).

Cependant, D. Demazière et C. Gadéa expliquent que cette absence de diplôme « ne signifie pas que l'accès au groupe professionnel (...) [soit] complètement ouvert et dépourvu de toute régulation » (2009, p.449). Les animateur·rice·s référent·e·s peuvent être soumis·e·s à des régulations informelles, notamment en termes de compétences relationnelles et émotionnelles nécessaires pour accompagner des enfants à besoins spécifiques. En outre, iels peuvent également faire face à des défis professionnels différents de ceux des titulaires. En effet,

l'accompagnement d'un·e enfant à besoins spécifiques nécessite une compréhension fine des enjeux particuliers liés à ses besoins. Les titulaires, qui ont des compétences et des diplômes dans le champ de l'animation, peuvent parfois avoir du mal à comprendre ces enjeux, ce qui peut conduire à des incompréhensions et à des tensions au sein de l'équipe d'animation. La participation inégale entre les titulaires et les animateur·rice·s référent·e·s aux réunions de préparation, notamment celles relatives aux projets d'animation et aux sorties pendant les vacances, peut avoir un impact conséquent sur la qualité de la communication et de la collaboration au sein de l'équipe. La coopération entre les membres de l'équipe est en effet essentielle pour garantir la cohérence et la continuité de l'accompagnement des enfants, ce qui peut donc être compromis si les AR ne sont pas invité·e·s et impliqué·e·s pleinement à ces réunions.

L'implication effective des animateur·rice·s référent·e·s par leur responsable lors des réunions de préparation peut être entravée par le décalage entre le moment de la réunion et les réservations des familles pour inscrire leur enfant au centre de loisirs. Les AR ne sont pas toujours informé·e·s à l'avance de la fréquentation des enfants à besoins spécifiques, ce qui peut retarder leur bonne affectation. Par conséquent, souvent, les projets d'animation et les sorties ne sont pas réfléchis, préparés et planifiés en tenant compte des enfants à besoins spécifiques.

2) La notion d'*ethos* professionnel

L'*ethos* professionnel (Becker, Foucault, Weber, Bourdieu, Durkheim), dans le contexte des équipes d'animation, est une notion clé qui incarne les valeurs et les comportements attendus des animateur·rice·s dans l'exercice de leur travail. Cette notion est intimement liée à la notion de professionnalisation, qui consiste à développer des compétences, des connaissances et des pratiques spécifiques à l'exercice de la profession d'animateur·rice. Les valeurs qui sous-tendent l'*ethos* professionnel des animateur·rice·s sont souvent en lien avec les enjeux d'inclusion, de participation des enfants et de non-discrimination et doivent favoriser l'acquisition de l'autonomie, l'ouverture culturelle et le respect d'autrui. Ces valeurs sont importantes dans la mesure où elles sont étroitement liées à la qualité de l'accompagnement proposé aux enfants. Une posture bienveillante, par exemple, est un élément essentiel de l'*ethos* professionnel des animateur·rice·s, car elle permet de créer un environnement sécurisant et favorable au bien-être des enfants et à leur développement personnel.

Les immersions des titulaires auprès des animateur·rice·s du centre de Loisirs Pluriels, réalisées en partenariat avec la Ville, démontrent un réel engagement des professionnel·le·s à renforcer leurs compétences en matière d'inclusion. La durée de 15 jours de présence leur offre une occasion unique de saisir les particularités et le fonctionnement spécifique de ce centre de loisirs, notamment le système de relais, qui possède l'expertise nécessaire pour accueillir un groupe mixte d'enfants. La formation offre également un espace propice aux échanges de pratiques, aux conseils et à la mise à l'épreuve des connaissances acquises. Les professionnel·le·s ont ainsi l'opportunité de s'imprégner du fonctionnement spécifique du lieu et d'absorber des stratégies et méthodes efficaces qui pourront être ensuite transmises à leur équipe, notamment l'utilisation de matériel sensoriel. Ils peuvent ainsi enrichir leur approche pédagogique et s'inspirer des bonnes pratiques pour les reproduire dans leur propre contexte professionnel. Il s'agit donc d'une démarche axée sur l'adoption d'un état d'esprit et d'une philosophie professionnelle commune, en accord avec les valeurs et les objectifs de l'organisation. Par conséquent, ces immersions contribuent à renforcer l'*ethos* professionnel des titulaires en les sensibilisant et en les formant à l'inclusion des enfants ayant des besoins spécifiques, contribuant ainsi à améliorer la qualité de l'accompagnement des enfants accueillis dans leur propre centre de loisirs.

Cette dimension de l'*ethos* professionnel est étroitement liée au processus de socialisation professionnelle, sur lequel nous allons maintenant nous arrêter, car il conduit les animateur·rice·s à développer les connaissances, les compétences et les valeurs nécessaires pour favoriser une animation inclusive.

3) Le processus de socialisation professionnelle

La définition et la compréhension partagée des termes et concepts dans un milieu professionnel sont des éléments clés pour une coordination et une communication efficaces au sein d'une équipe. L'assimilation de catégories langagières propres à chaque domaine d'activité est en effet « un signe de différenciation des activités professionnelles et de division du travail » (Demazière, 2009, p.202) qui nourrit un sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle ayant des compétences et connaissances spécifiques. L'usage d'un vocabulaire spécialisé « configure la réflexion et se transforme véritablement en catégories de pensée » (*ibid*, p.202) et renforce également la cohésion d'équipe et l'identité professionnelle des animateur·rice·s par le partage de normes, valeurs et pratiques communes mais surtout, d'après D. Demazière, par « l'appropriation de référentiels, dont les dimensions symboliques et

cognitives sont intimement mêlées, et qui servent à s'orienter dans un contexte nouveau » (2009, p.203).

Par ailleurs, l'identité professionnelle revêt une importance significative dans le domaine de l'animation socioculturelle. Elle permet aux animateur·rice·s de s'identifier à leurs pair·e·s, de créer un sentiment d'appartenance à leur groupe professionnel (l'in-group) tout en se distinguant des autres professionnel·le·s (l'out-group) (Mias, 2010, parag.28). L'identité professionnelle est un repère qui permet aux individus d'affirmer leur spécificité et de se positionner dans leur champ d'activité.

En ce qui concerne les enfants à besoins spécifiques, il est donc crucial que les équipes d'animation, les responsables d'antennes, les secrétaires d'antennes et le service interne de la Direction Éducation Enfance partagent une définition commune de l'inclusion, qui diffère de l'intégration. L'inclusion implique non seulement une acceptation des différences, mais aussi une organisation de la vie quotidienne qui permet la participation pleine et entière de tous les enfants, y compris ceux ayant des besoins spécifiques. À cet égard, A. Strauss et I. Baszanger (1992) soulignent que « puisque les professions se transforment, les situations de travail et les institutions mettent inévitablement leurs membres dans de nouvelles relations » (p.85).

Une compréhension commune et partagée de l'usage des terminologies est donc essentielle pour que tous les membres de l'équipe travaillent ensemble pour atteindre cet objectif d'inclusion. À ce titre, F. Labadie (2021) soutient que la « communication linguistique est le véhicule à travers lequel le professionnel développe ses relations interpersonnelles, avec des jeunes, des organisations ou entre collègues » (p.48). En effet, le vocabulaire adopté peut jouer un rôle dans la reconnaissance et la valorisation du travail des animateur·rice·s. La capacité à nommer et décrire précisément les tâches et responsabilités liées à leur métier peut contribuer à faire reconnaître l'expertise et le savoir-faire spécifiques des animateur·rice·s. Cette approche linguistique peut non seulement renforcer la confiance des usagers et des partenaires dans le travail des animateur·rice·s, mais également faciliter la communication avec d'autres professionnel·le·s travaillant dans le même domaine ou dans un domaine connexe.

En intégrant un collectif professionnel, les animateur·rice·s s'imprègnent des valeurs, des pratiques et des normes de leur métier, ce qui renforce leur identité et leur sentiment d'appartenance à la profession. Les interactions avec leurs pair·e·s et l'échange de savoirs favorisent leur développement personnel et professionnel, renforçant ainsi leur engagement

envers leur travail. Nous allons à présent examiner comment l'engagement se concrétise spécifiquement pour les animateur·rice·s référent·e·s.

4) L'engagement et la vocation des animateur·rice·s référent·e·s

Pour P. François (2009), « la vocation ne se décide pas de manière instantanée mais correspond au contraire à un processus (...) [qui] ne se déploie pas sur un mode individuel mais [qui] se définit dans un jeu d'interactions qui engagent au contraire un collectif » (p.166). Les interactions avec les enfants, les collègues, les parents et les partenaires locaux·les contribuent à la formation de la vocation professionnelle des animateur·rice·s. Cette vocation est le résultat d'un processus continu de socialisation professionnelle qui implique la maîtrise de compétences techniques et relationnelles spécifiques, ainsi que l'adhésion à des valeurs et des normes professionnelles communes.

En ce qui concerne les animateur·rice·s référent·e, ce processus de socialisation professionnelle est encore plus crucial : iels doivent non seulement maîtriser les compétences techniques et relationnelles nécessaires pour travailler avec ces enfants, mais aussi intégrer des valeurs telles que l'inclusion et l'égalité des chances, qui sont au cœur de leurs missions. De plus, iels doivent être en mesure de s'adapter aux besoins spécifiques de chaque enfant, ce qui nécessite des qualités d'empathie et de compréhension.

La vocation de devenir animateur·rice ne peut pas être considérée comme un choix individuel, mais plutôt comme un processus social et collectif. Les animateur·rice·s sont en effet souvent amené·e·s à travailler en équipe et à interagir avec différent·e·s acteur·rice·s tel·le·s que les enfants, les parents, les autres professionnel·le·s du milieu éducatif, etc. En ce sens, la vocation professionnelle se construit, d'après P. François, par « la composition d'interactions complexes, informelles et multiples avec le collectif d'acteurs » (2009, p.173).

La vocation peut également être comprise comme un engagement profond envers une cause, une mission ou une profession, qui est souvent motivée par des valeurs personnelles et des aspirations altruistes. Dans le contexte de l'animation, cette vocation peut se manifester par le désir de contribuer au bon développement et au bien-être des enfants, en leur offrant un environnement sécurisant et stimulant pour leur épanouissement. Hermione, une animatrice référente, a exprimé son souhait de changer de voie professionnelle en cours d'année. Malgré cela, elle a choisi de rester dans sa fonction d'AR, car elle était consciente qu'il n'y aurait pas d'autre personne pour s'occuper de l'enfant dont elle avait la charge. Cette situation illustre la

complexité du rôle de l'AR et les implications émotionnelles de leur travail, pouvant les confronter à des dilemmes complexes.

Une autre AR, Candice, travaille dans une école comprenant une unité spécialisée pour les enfants sourd·e·s et malentendant·e·s, qu'elle accompagne les mercredis après-midi. Je l'ai questionné sur ses connaissances en LSF, elle m'explique :

« Comme je suis AR le mercredi, j'apprends la langue des signes, je sais les bases mais à côté j'apprends. J'ai acheté un petit cahier, un petit livre et puis je me dis que c'est super important parce que des fois quand ils comprennent pas, tu signes et puis tout de suite tu vois c'est plus facile pour eux » (Candice, animatrice référente, entretien réalisé le 30 novembre 2022, périscolaire mercredi après-midi, sud-est).

Le fait d'apprendre la langue des signes en autodidacte reflète une compréhension de l'importance de la communication dans la relation entre l'AR et l'enfant, et une prise de conscience de l'impact que cela peut avoir sur son développement et son bien-être. Cette initiative montre également la capacité de Candice à s'adapter à des situations spécifiques et à élargir ses compétences professionnelles pour mieux répondre aux besoins de l'enfant. Sa démarche témoigne donc de son engagement professionnel puisqu'elle investit volontairement du temps personnel pour acquérir des compétences qui ne font pas partie de sa mission officielle et pour lesquelles la Ville ne propose pas de formations pour les animateur·rice·s, qui elles, sont très coûteuses.

D'autres engagements s'observent aussi pour les AR exerçant également en tant qu'AESH sur le temps scolaire et dont les missions sont complémentaires. À ce titre, l'adjointe en charge de l'éducation exprimait le rôle crucial de ces professionnel·le·s :

« Ils se rendent bien compte qu'ils sont indispensables à l'inclusion et la scolarisation de l'enfant s'ils sont pas là, les enfants peuvent pas être accueillis très clairement » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

Les politiques de jeunesse peuvent également jouer un rôle important dans la promotion et le soutien de la vocation des animateur·rice·s travaillant avec les enfants à besoins spécifiques en leur permettant de bénéficier d'une formation à l'animation et de soutien par de l'expertise externe dans leur accompagnement des enfants à besoins spécifiques par exemple. De plus, en

créant des structures et des espaces pour l'échange de bonnes pratiques, les politiques de jeunesse peuvent contribuer à la formation d'une communauté d'animateur·rice·s engagé·e·s, ce qui peut également renforcer leur vocation et les motiver à poursuivre leurs missions malgré les défis rencontrés.

Dans cette perspective, il est important de noter que « l'institutionnalisation des métiers émergents opère à travers des registres complémentaires de légitimité » (Alamel & Dumont, 2021, p.135). Cela entraîne un questionnement des professionnel·le·s sur leur sentiment de légitimité professionnelle « au regard de leurs compétences et expériences (Guéguen, 2014, cité par Alamel & Dumont, 2021, p.135). Cette remise en question s'inscrit également dans le « développement d'une professionnalité émergente, c'est-à-dire "la construction renouvelée d'un soi professionnel" » (Jorro, 2013, cité par Alamel & Dumont, 2021, p.135).

Dans ce contexte, les animateur·rice·s référent·e·s représentent une nouvelle catégorie d'acteur·rice·s qui exigent des compétences spécifiques, dont les contours ne sont pas encore clairement définis. Ces compétences se situent à mi-chemin entre celles d'un·e éducateur·rice spécialisé·e et celles d'un·e animateur·rice classique. Ainsi, les demandes de formation et de ressources externes visent à renforcer leur légitimité dans leur rôle d'accompagnement des enfants à besoins spécifiques, tout en contribuant à leur identité professionnelle.

Par ailleurs, les réflexions de S. Nicourd (2019), dans son HDR sur « Les engagements au travail dans les politiques socio-éducatives », peuvent être mobilisées pour mettre en évidence l'importance de l'engagement des animateur·rice·s avec les enfants et des politiques publiques qui régissent leur travail. L'engagement des animateur·rice·s peut être compris comme une forme d'attachement affectif et moral au travail, mais celui-ci peut être mis à mal par ce qu'elle nomme les politiques publiques d'austérité et de rationalisation, qui peuvent conduire à des choix difficiles et à des tensions entre les différentes formes d'engagement. Ainsi, les animateur·rice·s peuvent être amené·e·s à privilégier les aspects les plus contraignants de leur travail, tels que la surveillance et la sécurité, au détriment des aspects plus créatifs et relationnels, nous en reparlerons ultérieurement.

Dans ce contexte, il semble essentiel de développer une culture de l'engagement au sein des centres de loisirs, qui favoriserait les dynamiques collectives d'engagement et encouragerait la formation des animateur·rice·s, ainsi que la mise en place de pratiques collaboratives. En effet, l'engagement individuel des animateur·rice·s ne peut être durable que s'il est soutenu par des pratiques et des valeurs partagées par l'ensemble de l'équipe et de la structure. De cette manière,

les animateur·rice·s pourront contribuer à la mise en œuvre des politiques publiques d'inclusion sociale. La culture de l'engagement est ainsi un levier essentiel pour une action éducative de qualité, qui prend en compte les besoins et les potentialités de chaque enfant et participe à leur épanouissement personnel et social.

Pour donner quelques informations concrètes supplémentaires, voici quelques chiffres et *verbatim* concernant les appétences et volontés des 25 animateur·rice·s référent·e·s à accompagner un ou des enfant(s) à besoins spécifiques.

- 8 AR avaient une sensibilité marquée (et l'avait précisé au préalable à leur responsable loisirs) et ont évoqué les raisons suivantes :

- la création d'un lien et l'attachement développé envers l'enfant :

À titre d'exemple, Laeticia exprime :

« Moi j'adore ce que j' fais. C'était déjà dans mes projets de faire le midi, après c'est vrai que j'avais envie de continuer dans un accompagnement individualisé sur le midi parce que ça me plaît vraiment beaucoup donc ça tombait très bien. Je suis AESH à côté donc je le fais par vocation, je le fais pas pour gagner des sous » (Laëticia, animatrice référente, accompagnement individuel en élémentaire, entretien réalisé le 7 novembre 2022, périscolaire midi, sud-ouest)

Certaines animatrices référentes ont aussi un comportement qui pourrait être qualifié de « maternant » ce qu'on envoie à la notion de care, caractérisé par l'utilisation de surnoms affectueux, une voix très douce, le fait de prendre soin de l'enfant comme si c'était le leur, le souci de l'enfant (Raibaud, 2012, p.2). De plus, développée par John Bowlby, l'attachement est le « lien émotionnel » (Bowlby, 1969/1982 ; 1988, cité par Tereno, Soares, Martins, Sampaio & Carlson, 2007, p.152) et affectif qui se crée entre un enfant et un adulte particulier (maternant), une personne que l'on appelle dans la théorie : figure d'attachement. La qualité de cet attachement est une des bases essentielles de la construction de la personnalité humaine. Pour se développer émotionnellement, psychologiquement et socialement de façon normale, un enfant doit avoir dans son environnement une figure d'attachement stable, sur laquelle il peut s'appuyer en situation de stress. C'est en fonction de cette figure d'attachement que l'enfant développera des schèmes d'attachement mais aussi des « modèles internes opérants » (*ibid*, p.169). La qualité du processus initial va permettre à cet individu de développer un attachement que l'on appelle secure, confiant, dans sa base de sécurité, il est capable d'avoir une confiance

en lui, d'explorer et donc d'apprendre, de nouer des relations durables à l'adolescence et à l'âge adulte (*ibid*, p.157). Ainsi, le comportement de ces animatrices favorise la création d'un lien d'attachement sécurisant pour les enfants, ce qui contribue à leur développement et à leur épanouissement.

- la satisfaction à suivre et être témoin/acteur de l'évolution de l'enfant :

Le témoignage de Lauriane, une AR, illustre cet aspect :

*« À la base, j'étais AVS d'une petite fille qui s'appelle ****et qui a très bien évolué, parce que moi je l'ai rencontré elle était en petite section et c'est une gamine qui a un gros retard, elle évolue pas au même rythme que tout le monde dans le sens où quand moi je l'ai rencontré même si elle avait 3 ans, c'était un enfant d'un an et demi, 2 ans. Donc on a eu tout ce parcours avec elle où déjà elle portait des couches, là elle en porte plus depuis pas très longtemps, je l'ai suivie jusqu'en grande section, des fois, elle faisait des trucs, t'es trop satisfaite »* (Lauriane, animatrice référente, accompagnement individuel en maternelle, entretien réalisé le 4 janvier 2023, centres de loisirs vacances de Noël, nord-est).

- la sensibilité et l'expérience personnelle avec le handicap et/ou l'influence familiale :

Najah affirme, elle, vouloir aider, comprendre comment l'enfant fonctionne, comment ça se passe avec les autres enfants et dit avoir déjà eu de l'expérience avec son cousin qui est lui aussi en situation de handicap. De même, Hermione évoque sa sensibilité envers le handicap, qu'elle attribue au trouble dyslexique dont est atteint son fils. Amir, qui exerce à la fois en tant qu'animateur référent et AESH sur le temps scolaire dans la même école, démontre une sensibilité particulière envers le handicap, comme en témoigne l'émotion qu'il m'a semblé percevoir dans sa voix lors de cet échange :

« J'ai une autre formation à côté, je suis sensibilisé aux troubles psychiques surtout (...), je sais pas c'est mon boulot, ça m'intéressait (...) je suis pas freiné par ni les apparences ni (...), y a parfois la violence, les mots durs (...), je suis sensibilisé à la maladie » (Amir, animateur référent et AESH, accompagnement mutualisé des élèves d'ULIS sur le temps du périscolaire midi, entretien réalisé le 12 décembre 2022, nord-ouest).

Le manque de temps passé aux côtés des AR et en particulier ici de Amir ne m'a cependant pas permis d'avoir d'autres précisions sur son histoire de vie et ses deux professions auprès d'enfants

à besoins spécifiques. Néanmoins, « certains auteurs précisant qu'un participant ne souhaitant pas parler d'un sujet sensible, ne dira rien quelle que soit la technique mobilisée » (Hutchinson et al. 1994 cité par Condomines & Hennequin, 2013).

- la connaissance plus large de la diversité des enfants à travers leurs différents besoins :

Joséphine explique :

« Être AR c'est pas mal parce que tu vois pas un enfant parce que y en a plein qui ont des besoins différents donc tu t'adaptes plus ou moins » (Joséphine, animatrice référente, accompagnement individuel en maternelle, discussions informelles du 22 décembre 2022, centres de loisirs vacances de Noël, sud-est).

Elle ajoute aimer ce rôle parce que ce sont de nouvelles expériences qu'elles jugent être toujours enrichissantes et sont l'occasion pour elle de pouvoir tester de nouvelles approches.

• 8 AR n'émettaient pas spécifiquement d'appétence particulière envers les enfants à besoins spécifiques en exprimant plutôt un intérêt modéré (« pourquoi pas » ou « ça ne me dérange pas ») mais ont également pu formuler :

- la volonté de découverte et d'acquisition d'expériences :

Mickaël avait commencé une formation d'éducateur spécialisé, qu'il n'a malheureusement pas encore pu terminer. En attendant de trouver une alternance, il exprime le désir de continuer à acquérir de l'expérience avec des enfants ayant des besoins spécifiques et notamment des savoir-faire, qui lui seront utiles dans sa future carrière professionnelle.

- le maintien de repère pour l'enfant : Azima insiste sur cet aspect vis-à-vis de l'enfant qu'elle accompagne régulièrement :

*« Il se repère avec la personne qu'il connaît au moins, il va pas se sentir gêné, il va pas être perdu disons donc c'est pour qu'il ait des repères avec moi, il me connaît, il sait que je suis avec avec lui pendant le centre de loisirs à **** et ça lui permet d'être à l'aise. On essaie de pas changer tout le temps d'animatrice référente concernant **** parce que après ça il s'énerve trop et il dit comme quoi tout le monde l'abandonne, donc après j'ai compris, c'est un petit peu dur pour lui à chaque fois de changer de personne »* (Azima, animatrice référente, accompagnement individuel élémentaire, entretien du 2 novembre 2022, centres de loisirs vacances de la Toussaint, nord-est).

- l'appétence générale pour le travail avec les enfants :

- Pour 5 AR, l'accompagnement d'un·e ou des enfants à besoins spécifiques a résulté soit d'une condition/opportunité pour pouvoir travailler (notamment le mercredi voire les petites vacances) soit d'un besoin de complément salarial.
- Sur les 4 des AR également AESH, 3 d'entre eux et elles ont souhaité être AR pour avoir une continuité avec leur fonction principale d'AESH sur le temps scolaire.
- Pour une seule personne, être AR fut une contrainte. Notons que cette personne a tout de même le souci de mener un accompagnement de qualité :

« J'ai aucune notion de l'autisme et c'était pas du tout une vocation de ma part ni un souhait, c'était plutôt qu'il y avait un poste ici donc on m'a mise là. Il faut les surveiller à tout point de vue, ça me convient moins, mais après c'est certainement un travail passionnant quand c'est une vocation. J'ai le souhait de faire bien mon travail et d'aider surtout parce que je suis là pour ça. Après c'est pas du tout mon souhait de poursuivre dans cette voie-là particulièrement » (Annie, animatrice référente en soutien de l'unité UEEA, accompagnement mutualisé élémentaire, entretien réalisé le 11 octobre 2022, périscolaire midi, sud-ouest).

À ce sujet, une autre AR, Mélanie, soutient que :

« Quand t'es anim référent mais que tu l'as pas demandé et qu'on t'impose ça, tu vas aller chercher l'enfant en classe, t'as pas forcément envie ou tu seras moins enjouée, t'auras moins d'intérêt à le faire donc est-ce que tu vas t'intéresser à l'enfant, tu vas juste te dire bon bah je vais surveiller lui, c'est tout » (Mélanie, animatrice référente et AESH, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 13 décembre 2022, périscolaire midi, nord-ouest).

Cependant, certains animateur·rice·s référent·e·s se trouvent affecté·e·s à ces postes sans avoir une véritable vocation pour cela, en partie à cause du manque de missions clairement définies, de connaissances sur l'enfant et de ressources adéquates ce qui peut rendre plus difficile la projection dans cet accompagnement.

Rachelle souligne d'ailleurs une réalité commune à la majorité des AR rencontrée·s :

« Tu postules pour être animatrice pas pour être pas pour être AR, c'est vraiment pas le même travail, ça n'a rien à voir. On a le même statut que les autres alors que le travail il est..., je dirai pas qu'il est plus compliqué mais c'est un travail qui est totalement différent, vraiment rien à voir. Il faut du temps pour connaître l'enfant, connaître ses besoins, comment je peux adapter mes activités et quelles activités je peux faire avec lui et avec Tony c'est vraiment un peu au jour le jour du tâtonnement » (Rachelle, animatrice référente, accompagnement individuel maternelle, entretien réalisé le 23 novembre 2022, périscolaire mercredi après-midi, ouest).

L'accompagnement d'un·e enfant à besoins spécifiques peut être une mission complexe pour un·e animateur·rice référent·e et peut l'amener à se sentir dépassé·e et à avoir besoin de temps pour s'adapter et comprendre les besoins de l'enfant. C'est pour cette raison que nous allons nous intéresser aux relations et interactions qui se créent entre l'animateur·rice référent·e et les autres membres de l'équipe d'animation.

5) Les liens entre animateur·rice·s référent·e·s et l'équipe d'animation

Dans cette partie, nous allons mettre en évidence les disparités de communication qui existent entre les animateur·rice·s référent·e·s et les différent·e·s membres des équipes d'animation, à savoir avec les animateur·rice·s classiques, les responsables loisirs et les autres AR de l'enfant accompagné·e.

5.1 Les canaux de communication

Rappelons qu'une équipe se compose d'un·e responsable loisirs, de titulaires, de vacataires (classiques et AR) et d'Agent·e territorial·e spécialisé·e des écoles maternelles (ATSEM). D'après mes observations et échanges, il semble qu'une bonne entente globale se fasse ressentir au sein des équipes. Celle-ci a un impact important sur les relations sociales, la dynamique de groupe et la construction de l'identité professionnelle des animateur·rice·s.

Les propos d'une responsable loisirs, mettaient en évidence l'importance des affinités entre son équipe, favorisant un fort engagement et qui contribue à une ambiance agréable et épanouissante :

« Et là on a la chance d'avoir des gens entre qui ça matche et du coup les gens sont beaucoup plus investis quand ça matche, c'est pas des gens qui viennent faire deux heures, on passe du temps ensemble à boire du café, les filles s'entendent bien, donc c'est cool, moi j'suis très contente (rires). Et puis comme dit Candice nous on a la chance d'être une petite équipe donc évidemment ça stabilise plus facilement » (Intervention de la responsable loisirs lors de l'entretien avec une animatrice référente, Candice, du 30 novembre 2022, périscolaire mercredi après-midi, sud-est).

Cette ambiance positive favoriserait une bonne cohésion sociale et l'engagement par le reflet des normes, des valeurs et des pratiques professionnelles partagées. D'ailleurs, elle constitue l'un des « déterminants intrinsèques » (Herzberg, 1966 cité par Castel, 2019, p.392) de la satisfaction au travail, qui se définit « comme l'attitude de l'individu à l'égard de son travail » (Castel, 2019, p. 390).

De plus, d'après une enquête décrite dans l'article de S. Fortino (2013), il apparaît que « la connaissance partagée et approfondie des situations de travail, le fait que chacun sache quelles sont les capacités des uns et des autres (et sur lesquelles on peut s'appuyer en cas de difficulté), (...) peut être considérée comme un préalable à l'action collective, en particulier lors des actions spontanées et locales de résistance » (p.66).

En ce sens, le fait de rester sur le lieu de travail entre le temps du midi et du soir pour partager des moments de discussion entre animateur·rice·s semble être valorisé et apprécié. Ces moments informels offrent une occasion précieuse de renforcer les liens sociaux au sein de l'équipe, et ce particulièrement avec les jeunes vacataires. En échangeant des conversations, en partageant des expériences et des réflexions, les animateur·rice·s créent un espace de convivialité propice à la cohésion et à la création d'un sentiment d'appartenance collective mais aussi à une meilleure communication et compréhension mutuelle. Ces « sociabilités amicales » (Camus, 2012) permettent donc de renforcer de manière non formelle les principes d'action qui vont être mobilisés dans des situations plus officielles.

Cette même responsable loisirs expliquait qu'au-delà de l'ambiance entre animateur·rice·s, c'est aussi le climat de l'école et le turn-over qui vont influencer la dynamique générale :

« Ça tient beaucoup au directeur, t'as des écoles ça va beaucoup tourner parce que y a des vacataires qui veulent pas rester et alors y a des grosses écoles où ça tourne beaucoup et c'est pas lié au directeur mais l'ambiance de l'école impacte beaucoup » (Intervention de la responsable loisirs, lors de l'entretien avec une animatrice référente, Candice, du 30 novembre 2022, périscolaire mercredi après-midi, sud-est).

Par ailleurs, au sein d'un contexte scolaire en REP+, Jonathan, un animateur référent, explique que les responsables de l'animation sont conscient·e·s des défis auxquels sont confrontées ces écoles. Ils accordent une attention particulière aux animateur·rice·s ainsi qu'aux animateur·rice·s référent·e·s. La responsable du périscolaire de cette école a, semble-t-il, été sensible aux difficultés rencontrées par Jonathan notamment avec la charge de travail intense liée à un enfant spécifique. Elle a pris des mesures concrètes pour le soutenir, en lui permettant de suivre d'autres enfants pendant le périscolaire du midi, afin de lui accorder un temps de repos nécessaire. Cette attention et cette prise en compte des besoins des animateur·rice·s référent·e·s témoignent de l'importance accordée à leur bien-être et à leur capacité à mener à bien leurs missions auprès des enfants à besoins spécifiques. Cette vigilance contribue à créer un environnement de travail plus favorable, favorisant ainsi l'engagement et l'efficacité des animateur·rice·s référent·e·s dans leur accompagnement quotidien.

5.1.1 Entre animateur·rice·s référent·e·s et animateur·rice·s classiques

F. Lebon (2003) précisait que : « aux surveillants-moniteurs et au couple instituteur/curé se substituent les animateurs et le couple vacataire/permanent renvoyant lui-même à l'opposition étudiants/professionnels permanents » (p.143). Voyons comment cela se traduit, entre les animateur·rice·s référent·e·s vacataires et les autres membres constituant les équipes d'animation, à travers différents types d'attitudes identifiés.

La première attitude concerne la communication entre les titulaires et les animateur·rice·s référent·e·s. Celle-ci joue un rôle crucial dans la garantie d'une prise en charge efficace des enfants. Pour ce faire, les membres de l'équipe mobilisent des *soft skills*, qui désignent les « mises en œuvre dans les interactions sociales, dans la communication avec autrui et qui mobilisent certains traits de personnalité et comportements » (Labadie, 2021, p.47).

Najah, une animatrice référente, met en avant cette pratique de faire le point sur les informations partagées à la fin du temps du midi. Cependant, elle souligne l'absence d'échanges plus informels dans la cour de récréation, où chaque AR semble davantage focalisé·e sur la

surveillance et l'accompagnement individuel de « son » enfant à besoins spécifiques. Cette observation met en lumière des dynamiques particulières au sein de l'équipe, où la priorité accordée à la surveillance et à l'attention personnalisée peut limiter les interactions horizontales entre les membres de l'équipe. Cela peut refléter des logiques de responsabilité individuelle et une focalisation sur le suivi spécifique de chaque enfant, mais cela peut en conséquence freiner les échanges entre animateur·rice·s.

En revanche, Daniel évoque le manque de « briefing » (selon ses termes) formel entre les membres de l'équipe d'animation pouvant entraîner une difficulté à harmoniser les pratiques. Plutôt que de favoriser un réel partage d'expériences, les échanges au sein de l'équipe d'animation se caractérisent davantage, d'après ses dires, par des suggestions. Des échanges plus systématiques favoriseraient alors une meilleure compréhension des enjeux et une plus grande efficacité dans l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques.

La communication entre les animateur·rice·s référent·e·s et les animateur·rice·s classiques peut parfois être restreinte, en partie en raison du manque de précision dans la fiche de poste des titulaires concernant leur rôle dans l'accueil des enfants à besoins spécifiques. Cette ambiguïté peut entraver leur implication et leur recherche de compréhension du vécu des AR.

La deuxième attitude relevée est le partage de conseils et de techniques entre AR et animateur·rice·s classiques, en informel ou en intervention directe. La pratique informelle de Sylvie, consistant à donner des « billes » à ses collègues pour mieux agir avec un enfant à besoin spécifique selon les situations, témoigne d'une forme de coopération, d'enrichissement mutuel en interne et de pratiques inclusives au sein de l'équipe d'animation. En partageant ses connaissances et ses observations, Sylvie contribue ainsi à renforcer la qualité de l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques en permettant une meilleure adaptation aux besoins individuels de chaque enfant tout en prenant acte de sa participation à la relation (Martinez & Terraz, 2016, p.72).

Joséphine, elle aussi animatrice référente, bénéficie de conseils précieux de la part d'une ATSEM qui a une bonne connaissance de l'enfant qu'elle accompagne. Celle-ci, grâce à sa familiarité avec l'enfant, a notamment pris le relais de Joséphine et a été capable d'endormir l'enfant en usant de stratagèmes. Elle partage également avec Joséphine des techniques et des stratégies qui se révèlent utiles dans l'accompagnement de l'enfant. De plus, Joséphine entretient des échanges fréquents avec l'AR de l'enfant l'accompagnant le mercredi, ce qui lui permet de partager ses expériences et de mettre en perspective son approche professionnelle.

De même, dans la classe d'un enfant à besoin spécifique, une ATSEM, qui connaît bien l'enfant, intervient de manière bienveillante. Cependant, l'animateur référent qui s'occupe de l'enfant, Mickaël, ne la sollicite pas pour obtenir des informations ou des conseils. De plus, Mickaël n'échange pas non plus avec un autre AR de son équipe alors qu'ils ont tous deux accompagnés la même enfant. De plus, le comportement réservé de Mickaël, confirmé par la responsable loisirs, soulève des interrogations sur sa confiance en lui et son aisance dans les interactions professionnelles.

Une troisième conduite concerne les échanges entre les différent·e·s AR d'un·e même enfant. Dans certaines écoles, les AR ont pu bénéficier d'informations grâce à différentes sources. Certain·e·s d'entre eux·elles étaient déjà présent·e·s dans l'école en tant qu'animateur·rice·s classiques ou bien étaient AR d'un autre enfant, ce qui leur a permis d'obtenir des informations sur l'enfant en question. D'autres ont pu échanger des conseils avec leurs collègues qui s'occupent de l'enfant sur d'autres moments péri ou extrascolaires.

Maxime a bénéficié des conseils de son ancienne collègue, Yaëlle, qui ne travaille plus à la Ville. Ils travaillaient ensemble lors des activités périscolaires dans la même école. Pendant cette période, Yaëlle s'occupait d'Ulysse, l'enfant que Maxime accompagne maintenant les mercredis avec qui il avait déjà passé deux journées l'année dernière (2021-2022). Yaëlle a profité de cette occasion pour expliquer à Ulysse que Maxime serait désormais responsable de son accompagnement. Grâce aux conseils éclairés de Yaëlle, il a pu acquérir une certaine connaissance préalable d'Ulysse et établir un premier contact.

Azima, elle, a pris l'initiative de discuter avec l'AR de Souleyman :

« Souleyman je l'ai connu quand je faisais mon stage du coup j'avais déjà demandé des renseignements concernant son comportement son attitude comment est-ce que Julie elle fait avec lui, c'est quoi la démarche, j'avais déjà demandé des renseignements auprès de son animatrice référente, elle m'avait un petit peu tout expliqué que Souleyman il est comme ceci et comme cela et c'est comme ça que je le connais en fait parce que j'ai fait le stage là-bas et après j'ai pas eu beaucoup à aller fouiller en fait juste le strict nécessaire, le strict minimum, on m'a donné toutes les informations directement et j'ai pu constater par moi-même parce que quand il est là des fois tu vois directement » (Azima, animatrice référente, accompagnement individuel élémentaire, entretien du 2 novembre 2022, centres de loisirs vacances de la Toussaint, nord-est).

Néanmoins, ces dynamiques d'échanges informels sont contrastées. Par exemple, Annie, une AR qui est en soutien d'un groupe d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme sur les temps du midi, n'a aucun échange avec l'AR qui s'occupe particulièrement d'un des enfants du groupe. Malgré tout, l'enquête menée révèle davantage d'échanges, de relais et de soutien entre AR qu'avec les autres membres de l'équipe. Cette constatation peut être attribuée au partage d'expériences similaires, qui favorise une certaine proximité et une compréhension mutuelle. Lorsqu'ils font face à des défis communs, tels que l'accompagnement d'enfants à besoins spécifiques ou la gestion de situations délicates, les AR peuvent développer des liens plus étroits.

Enfin, un dernier type d'actions mis en évidence par les AR est le système de relais. À titre d'exemple, Quentin et Rachel s'occupent du même enfant, mais sur des temps différents. Quentin explique que Rachel lui fait des retours systématiques sur le déroulé du mercredi après-midi. Le midi, étant tous les deux dans la même équipe, ils ont mis en place un système de relais ensemble :

*« Puis le midi quand j'ai fini de manger c'est moi qui m'occupe de *** (EABS) pour que lui [Quentin] il puisse manger et donc on se relaie comme ça. Et puis ça peut arriver qu'il y ait une journée où t'es pas en super forme et faut soulager »* (Rachel, animatrice référente, accompagnement individuel maternelle, entretien réalisé le 23 novembre 2022, périscolaire mercredi après-midi, ouest).

Cela souligne l'importance d'une bonne organisation, d'une communication efficace et de la confiance qui règne au sein de l'équipe d'animation. La pratique de relayer les responsabilités permet de garantir une prise en charge continue et adaptée aux besoins des enfants. De plus, la reconnaissance des limites personnelles et la volonté de soulager les collègues démontrent un esprit d'équipe solidaire et attentif.

Les responsables loisirs joueraient donc un rôle essentiel dans la promotion de dynamiques d'échanges avec les AR, en tant que représentant·e·s des équipes d'animation. Nous allons donc maintenant nous intéresser aux liens qu'ils entretiennent.

5.1.2 Entre AR et responsable loisirs

Outre les échanges entre animateur·rice·s, les interactions entre l'animateur·rice référent·e et le·a responsable loisirs, bien que d'ordre informel, jouent un rôle crucial dans la transmission d'informations pertinentes et nécessaires à l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques.

Cependant, le contenu des informations partagées peut varier d'une équipe à une autre. Cette diversité peut être due à des facteurs tels que la communication interne spécifique à chaque structure, les préférences et les habitudes de travail des AR et des responsables loisirs, ainsi que les dynamiques relationnelles propres à chaque équipe. Or, il semble essentiel de promouvoir une culture de partage d'informations cohérente et transparente au sein des équipes d'animation, afin d'assurer une prise en charge optimale des enfants à besoins spécifiques. Cela peut passer par des dispositifs de communication formelle, des outils de suivi et de partage d'informations, ainsi que des temps d'échanges réguliers formalisés entre l'AR et le·a responsable loisirs dont l'objectif est « d'aider la personne à comprendre la situation à laquelle elle est confrontée, à la définir, à prendre du recul par rapport à cette situation, à s'en distancer et, au final, à modifier sa perspective immédiate à cet égard » (Rimé, 2005, cité dans Prost, 2012, p.31).

Les pratiques professionnelles de Mélanie, une AR, marquent une volonté de communication constante et de partage d'informations avec la responsable loisirs, comme le souligne le *verbatim* suivant :

*« Je préfère la tenir au courant de tout surtout, je le fais pas pour tous les enfants parce que sinon on passerait notre temps avec *** (la responsables loisirs) au téléphone mais pour (nom EABS), à la fin de la journée elle est au courant de tout ce qui s'est passé »* (Mélanie, animatrice référente et AESH, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 13 décembre 2022, périscolaire midi, nord-ouest).

Cette pratique témoigne d'une recherche de collaboration et de soutien au sein de l'équipe. Elle considère comme primordial de la tenir informée pour une gestion efficace des interventions et des suivis. De plus, elle communique tout type de situations comme l'indique le passage suivant :

« Et même quand c'est bien, enfin je veux dire ça va dans les 2 sens. Quand c'est positif je vais lui dire aussi "ben écoute (nom EABS) rien à dire aujourd'hui ça a été super", ça arrive rarement mais voilà faut le souligner quand ça arrive » (Mélanie, animatrice référente et AESH, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 13 décembre 2022, périscolaire midi, nord-ouest).

Cette dynamique de partage d'informations contribue à renforcer la cohésion au sein de l'équipe qui met en évidence la dimension sociale et interrelationnelle du travail des animateur·rice·s référent·e·s, où la communication joue un rôle clé dans le bon déroulement du quotidien et l'optimisation de l'accompagnement des enfants.

Cette nécessité de communication se manifeste également dans des situations particulières, telles que les périodes de vacances scolaires, où les responsables de loisirs peuvent différer de ceux et celles présent·e·s pendant le temps périscolaire comme expliqué dans la première partie. Cela entraîne un changement d'interlocuteur·rice·s pour les enfants à besoins spécifiques, nécessitant une mise à jour de la « fiche accompagnement » afin de refléter les évolutions de l'enfant ou du moins d'indiquer quelques commentaires sur le déroulement de la période, mais cette pratique n'est pas encore systématique. À titre d'exemple, lors des vacances de Noël 2022, d'après Keba, un animateur référent, la responsable de loisirs l'a sollicitée pour la première fois, afin de rédiger ensemble un petit rapport sur l'enfant qu'il accompagne. La responsable m'a expliqué qu'elle a en fait demandé à Keba de proposer un jeu ou une activité manuelle à l'enfant pour avoir des informations sur le comportement de l'enfant, elle m'a alors demandé si l'enfant avait participé à l'activité. Soulignons que la responsabilité de remplir la « fiche accompagnement » devrait normalement incomber au responsable loisirs en collaboration avec l'animateur·rice référent·e. Cependant, il arrive parfois que l'AR complète seul·e, ce qui peut conduire à des fiches peu claires et peu précises. Cette situation peut alors compromettre la qualité des informations recueillies.

Il est donc crucial de promouvoir une communication et des échanges plus soutenus au sein de l'équipe d'animation ce qui implique de favoriser une culture de collaboration, d'ouverture et de partage des connaissances. Les pratiques informelles, telles que le partage d'observations et de stratégies ont démontré leur efficacité pour renforcer la qualité de l'accompagnement. Cependant, il est également nécessaire de développer des réunions régulières pour partager les évolutions de l'enfant afin d'harmoniser les pratiques et faciliter la coopération entre les membres de l'équipe. En l'absence d'explications formelles fournies aux équipes, examinons comment le soutien, par le biais du système de relais, est mis en œuvre au sein des équipes.

5.2 La question du relais

Les constats liés à la fatigue des animateur·rice·s référent·e·s lors de l'accompagnement d'un·e même enfant, ainsi que les difficultés à trouver du soutien au sein de l'équipe d'animation, sont des réalités présentes dans plusieurs centres de loisirs de la Ville.

Certain·e·s AR expriment leur frustration quant à leur sentiment d'éloignement et d'isolement vis-à-vis de l'équipe et des autres enfants. J. Marc, V. Grosjean et M.C Marsella (2011) définissent d'ailleurs le sentiment d'isolement comme le « constat subjectif d'une carence de possibilité d'obtenir de l'aide ou de disposer de ressources à un moment où le travailleur estime en avoir besoin » (p.115).

Cette situation peut être due à plusieurs facteurs, tels que la préférence de l'enfant accompagné·e d'être à l'écart du groupe ou son incapacité à rester concentré·e sur une activité, ce qui entraîne une adaptation constante de l'animateur·rice référent·e pour suivre l'enfant et rester en mouvement en permanence. Cela rend donc complexe le relais d'un·e autre animateur·rice qui ne peut donc pas se détacher. À ce sujet, l'élue de l'éducation ajoute :

« Après ça les [les AR] mobilise beaucoup et ils sont donc d'autant moins disponibles aussi pour les autres enfants et donc des fois on est dans la mutualisation mais des fois on est dans de l'accompagnement à un pour un parce que vraiment c'est nécessaire, mais il faut bien aussi qu'il y ait des animateurs aussi pour les autres enfants » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

Par ailleurs, ce sentiment d'isolement est aussi renforcé par le manque de confiance ressenti par certain·e·s animateur·rice·s quant à leur légitimité d'intervenir auprès des enfants à besoins spécifiques, la gestion du quotidien et des imprévus ainsi qu'une réticence de certain·e·s animateur·rice·s (titulaires comme vacataires) à prendre en charge un enfant à besoin spécifique. Sur ce dernier point, les mêmes auteurs décrivent le sentiment de solitude qui « correspond à la situation subjective où le salarié s'est résigné à ne pas rechercher d'aide, considérant par avance que c'est peine perdue » (*ibid*, p.115).

Des pratiques sont déjà mises en place pour pallier ces problèmes, mais elles sont souvent insuffisantes et ne sont pas systématiquement adoptées par toutes les équipes d'animation. De plus, ces pratiques peuvent être encore moins courantes pendant la période estivale du fait du nombre important de nouveaux et nouvelles vacataires saisonnier·ère·s et du nombre important d'enfants fréquentant habituellement les IME, comme nous le précisons précédemment. Néanmoins, certain·e·s animateur·rice·s référent·e·s ont la possibilité d'alterner les enfants à besoins spécifiques qu'ils accompagnent, ce qui leur permet de diversifier les problématiques rencontrées et les comportements à adopter. Ils ont également la possibilité de varier entre une

posture d'animateur·rice classique et celle d'un·e animateur·rice référent·e, que ce choix émane d'eux-mêmes ou qu'il soit proposé par le·a responsable loisirs.

En outre, un relais peut aussi se mettre en place entre les animateur·rice·s référent·e·s eux·elles-mêmes. Ainsi, Maxime et Cécile, deux AR ayant travaillé dans le même centre de loisirs aux vacances de la Toussaint 2022, se sont relayés pendant leur temps de pause. Lorsque Maxime a pris sa pause, Cécile s'est chargée de s'occuper à la fois de l'enfant dont elle a la charge et également de surveiller l'enfant accompagné par Maxime, la situation s'inversait ensuite. Nous pouvons avancer des raisons telles que la confiance et la proximité que peuvent entretenir les AR, la connaissance concrète d'un accompagnement particulier ou encore le rythme de la journée plus proche que celui des autres animateur·rice·s. En effet, contrairement au groupe d'enfant global, les enfants à besoins spécifiques peuvent fonctionner sur des temporalités différentes. Ainsi, l'animateur·rice référent·e peut être amené·e à ajuster les routines en fonction des rythmes et des besoins propres à ces enfants, en particulier les mercredi après-midi et pendant les vacances où les journées sont plus longues. Cela peut donc impliquer pour l'AR d'avoir sa pause à des moments aléatoires et des adaptations dans la gestion du temps pour répondre aux rythmes et besoins de l'enfant qu'il accompagne.

En ce sens, le témoignage de Rachelle met en évidence l'importance d'une équipe solidaire dans le contexte de l'accompagnement individuel d'un·e enfant à besoin spécifique.

*« On a de la chance ici d'avoir vraiment une bonne équipe et c'était à peu près la même l'année dernière, on se connaît tous, on s'entend bien et *** et *** (deux titulaires) elles sont top. De toute façon y a des fois elles le voient sur mon visage "aidez-moi" (rires) et du coup elles prennent le relai, même **** (responsable loisirs), avec Tony (EABS) il est super. La semaine dernière il a passé peut-être une heure a essayé de piquer le balai de Tony et à courir partout, Tony lui courait après pour récupérer le balai c'était super top parce que moi j'ai pu souffler un peu et jouer aussi avec les autres enfants parce que ça aussi c'est dur de leur dire "bah non j'suis désolée je m'occupe de Tony" et comme il a besoin vraiment de moi tout le temps, j'peux pas venir avec lui 5 minutes donc non ça c'est cool de savoir que j'peux compter sur eux. Quand t'as une équipe comme à ***** (école) qui prend le relais, tu te dis bon ok, j'vais réessayer, j'vais voir comment ça se passe, je sais qu'il faut un temps d'adaptation mais y aurait pas l'équipe-là qui m'aurait soutenue j'aurai dit " non ok c'est bon j'arrête c'est*

pas ce que pour quoi j'ai postulé" » (Rachelle, animatrice référente, accompagnement individuel maternelle, entretien réalisé le 23 novembre 2022, périscolaire mercredi après-midi, ouest).

Cet extrait souligne la confiance mutuelle et les liens forts qui se sont développés entre les membres de l'équipe offrant à Rachelle un soulagement temporaire et la possibilité de se consacrer aux autres enfants. De plus, la réelle compréhension dont font preuve ses collègues quant à la complexité d'un tel accompagnement lui permet de réévaluer sa position et de persévérer dans son rôle avec détermination ce que nous mettons en lien avec le soutien instrumental qui « correspond à l'intervention directe de l'auditeur sur la situation objective du locuteur (et) apporte une aide matérielle concrète afin de modifier la source de détresse (...) et changer l'état du locuteur » (Prost, 2012, p.31).

Il est donc intéressant de noter que la question du relais peut varier en fonction des besoins et de l'autonomie des enfants accompagné·e·s. Alors que Rachelle apprécie grandement la solidarité et le soutien offerts par ses collègues, certain·e·s animateur·rice·s référent·e·s estiment ne pas avoir besoin d'un relais lorsque les enfants qu'ils accompagnent sont autonomes. Cette diversité de situations souligne l'importance d'une flexibilité dans l'organisation du travail en équipe et de l'adaptation aux spécificités de chaque enfant mais aussi de permettre aux AR de trouver un équilibre dans leur travail.

Toutefois, il apparaît que le relais nécessite idéalement une anticipation pour ajuster l'organisation et donc de la communication entre les membres de l'équipe pour assurer la bonne circulation des informations. Ainsi, l'équipe pourra se préparer adéquatement aux changements ce qui favoriserait une prise en charge cohérente et sécurisée. À ce propos, deux situations vont maintenant être présentées. Je les ai vécues lors de ma phase de diagnostic dans les écoles. Elles mettent en lumière les aspects évoqués précédemment notamment concernant la justesse du taux d'encadrement et la prise en charge de l'enfant par l'équipe pendant la pause de l'AR. Il convient de noter que ma présence lors de l'observation peut avoir introduit un certain biais, car il m'arrivait parfois d'être considérée comme vacataire. Malgré ma position d'observatrice, il m'est arrivé de participer à quelques tâches à la demande de l'équipe. En tant qu'animatrice moi-même, j'ai également ressenti l'instinct de veiller à la sécurité des enfants et j'ai éprouvé l'envie de partager quelques moments avec eux. Enfin, pour éviter que l'on assigne un rôle d'évaluateur, il était plus logique de me fondre dans le quotidien.

Pendant les vacances de Noël, dans un quartier prioritaire de la Ville, j'ai pu observer une situation dans un centre de loisirs.

Ilyass, l'animateur référent, était parti prendre sa pause. Je décide de rester avec l'équipe pour observer le comportement de l'enfant avec les autres. Alors que les autres animateurs demandaient aux enfants de ranger le matériel dans la cour, j'ai remarqué que l'enfant en question partait rapidement à l'intérieur du bâtiment, en direction de l'ascenseur, sans que les autres animateurs ne le remarquent. Par souci de sécurité, j'ai décidé de le suivre. Cependant, une fois devant l'ascenseur, je me suis rendu compte qu'il était déjà monté à l'intérieur. J'ai rapidement pris les escaliers pour le rejoindre au premier étage, où j'ai trouvé deux dames de ménage qui s'interrogeaient sur la présence de l'enfant seul. Après quelques difficultés, j'ai réussi à le ramener en bas en utilisant l'ascenseur. J'ai ensuite confié l'enfant à une ATSEM en expliquant la situation et en précisant que ce n'était pas de ma responsabilité. Elle a répliqué que les animateur·rice· ne pouvaient pas être partout. En exprimant l'inquiétude que la situation m'avait engendrée, elle a alors adopté une posture compréhensive. Elle m'a informé prendre alors en charge l'enfant et lui a proposé un puzzle en compagnie d'autres enfants et d'un autre AR en attendant le retour d'Ilyass. (Extrait de mon journal de terrain, le 27 décembre 2022, Ilyass, animateur référent, accompagnement individuel maternelle, centres de loisirs vacances de Noël, nord-ouest).

L'absence de l'animateur référent et l'indisponibilité des autres animateur·rice·s révèlent la nécessité d'un taux d'encadrement adéquat, ainsi que d'une répartition claire des responsabilités pour assurer un cadre sécurisé pour l'ensemble des enfants. Cet incident met également en évidence l'importance de la connaissance approfondie des besoins de chaque enfant par l'équipe, afin d'anticiper leurs comportements et de répondre de manière adaptée à leurs besoins. Néanmoins, d'après quelques échanges informels, d'autres AR refuseraient même de confier l'enfant à quelqu'un d'autre, estimant être les seul·e·s à connaître précisément les besoins spécifiques de l'enfant.

La deuxième situation s'est déroulée dans une autre école lors d'un mercredi après-midi.

Lauriane, une animatrice référente, accompagnait une petite fille au parcours de motricité avec d'autres animatrices et un groupe d'enfants nombreux. Après un moment, Lauriane est partie prendre sa pause. J'ai alors observé la petite fille et sa copine tapoter les fesses d'un petit garçon, qui semblait dérangé mais qui n'a pas répliqué. Étant la seule à avoir remarqué la situation, j'ai décidé d'intervenir en raison de mon malaise face à celle-ci. Les deux filles ont tenté de s'enfuir, mais je les ai rattrapées et leur ai clairement expliqué qu'elles ne devaient pas avoir ce comportement, mais elles ont montré peu d'intérêt pour mes remarques. Plus tard, la petite fille a rapidement attrapé un désinfectant, sans que j'aie le temps de l'arrêter. Elle a commencé à asperger la salle, mais les autres animatrices ne l'ont pas remarqué et n'ont pas réagi, étant occupées à aider les autres enfants sur le parcours ou à les surveiller. Je me suis levée et ai couru après elle, lui reprenant le désinfectant des mains, bloquant son ouverture et essayant de le rendre inaccessible pour elle. J'ai ensuite raconté la scène à Lauriane qui n'était pas vraiment surprise par ce genre de comportement et qui n'a pas relevé la non-intervention de ses collègues. (Extrait de mon journal de terrain, le 4 janvier 2023, observations, maternelle, périscolaire mercredi après-midi, nord-est).

Cette situation met en évidence la nécessité d'une attention accrue envers les à besoins spécifiques au sein des équipes d'animation. Malgré la propension de la petite fille à faire des bêtises et à entraîner les autres enfants, il semble que l'attention de l'équipe ait été davantage portée sur le groupe dans son ensemble. Cela souligne l'importance d'une approche inclusive globale qui engage tous les membres de l'équipe dans l'accueil et l'accompagnement de chaque enfant, sans distinction.

L'adjointe en charge de l'éducation insiste à ce sujet sur les questions de sensibilisation, qui pour elle, « permettrait peut-être aussi de soulager tout le monde ». Pour illustrer son idée, elle prend l'exemple suivant :

« On sait qu'un enfant autiste peut faire une crise devant une certaine couleur ou une certaine forme quelque chose que nous on ne perçoit absolument pas, mais qui chez lui va déclencher une crise ou va déclencher un trouble, il suffirait tellement de le savoir, de pouvoir décoder. Parce que déjà ça permet d'anticiper,

*d'éviter la crise, puis surtout de ne pas être dans l'impuissance et l'incompréhension totale et d'être un peu dans la colère "mais qu'est-ce qui t'arrives", c'est là où je trouve la question de la formation est vraiment essentielle » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).*

Finalement, le fait qu'un·e enfant à besoins spécifiques puisse être accompagné·e·s par des animateur·rice·s différent·e·s soulèvent des enjeux de continuité et de stabilité dans l'accompagnement des enfants. L'organisation des équipes vise à assurer la complémentarité des compétences, tandis que les liens interpersonnels renforcent la coordination et la cohésion. Enfin, ces dynamiques révèlent aussi l'engagement inégal des animateur·rice·s dans une approche d'animation inclusive. Dans une prochaine partie, nous aborderons les liens tissés entre les équipes d'animation et les acteur·rice·s de proximité, à savoir les équipes scolaires et les familles, et nous nous intéresserons plus finement au récit du quotidien des animateur·rice·s référent·e·s.

III. L'animateur·rice référent·e : maillon essentiel d'une inclusion complexe

Depuis le décret d'août 2000, repris en 2007 et 2010, comme indiqué plus haut, les missions des établissements et services accueillant la jeunesse sont définies ainsi : « Ils [les établissements et services] veillent à la santé, à la sécurité et au bien-être des enfants qui leur sont confiés ainsi qu'à leur développement ; ils concourent à l'intégration sociale de ceux de ces enfants présentant un handicap ou atteints d'une maladie chronique ; ils facilitent la conciliation de la vie familiale et professionnelle des parents » (Décret n° 2010-613, article R180-1.). Les politiques publiques ont donc contribué à une prise de conscience de la nécessité de la montée en compétences des équipes pour accompagner ces enfants dans leurs loisirs et émancipation sociale. Pour ce faire, comme nous l'avons vu, la Ville de *** a recruté des agent·e·s pour accompagner les enfants qui nécessitent une attention particulière. Les responsabilités et tâches qui leur sont attribuées diffèrent de l'animation classique, ce qui entraîne, d'après M. Hély, des « identités professionnelles nouvelles » (2009, cité par Lopez, 2023, p.338). De ce fait, selon A. Alamel et M. Dumont (2021) le métier d'animateur·rice référent·e peut être qualifié d' « émergent ». En effet, pour ces derniers, un métier émergent repose sur trois caractéristiques à savoir « un contexte de création à la fois récent et sans antériorité au sein de la structure concernée ; l'impératif que ce dernier fait peser sur ceux qui les exercent de négocier leur positionnement (rôle) et leurs formes de légitimité au regard d'acteurs et de champs historiques de l'action en direction des jeunes ; l'incertitude, enfin, quant à leur devenir » (p.130).

Mais malgré la volonté d'inclusion, des inquiétudes se font ressentir pour les professionnel·le·s. Les animateur·rice·s ont parfois été confronté·e·s à des situations complexes, nécessitant une réflexion éthique sur la place de l'inclusion dans les pratiques d'animation. Par exemple, comment accompagner les enfants à besoins spécifiques sans les stigmatiser ou sans les exclure des activités proposées aux autres enfants ? Comment adapter les activités en fonction des besoins de chaque enfant tout en favorisant leur participation active ? Ces questions ont conduit à une évolution de la composition des équipes et donc au recrutement d'animateur·rice·s référent·e·s dédié·e·s à l'accompagnement largement individuel des enfants à besoins spécifiques. En effet, l'enjeu de la fonction éducative et sociale est de permettre à l'enfant, dans la singularité qui le·a constitue, de « grandir et de s'épanouir à son rythme, dans la prise en compte de ses besoins » (Garcia, 2014, p.12). C'est là qu'intervient la notion d'éducabilité,

entendue « en tant que processus du respect des possibilités et des capacités évolutives des enfants » (*ibid*, p.14).

Toutefois, il y a aussi un enjeu plus large au niveau de l'ensemble des structures de loisirs avec la crainte que cet accueil bouleverse « des lieux organisés où la stabilité, la prévisibilité sont valorisées » (*ibid*, p.14). En effet, c'est l'ensemble de l'équipe pédagogique qui doit accepter de repenser ses pratiques, de questionner ses habitudes, son quotidien bien « ficelé » et ses perceptions. C'est un travail réflexif à la fois individuel et collectif qui peut être déstabilisant, car « le handicap interroge nos préjugés, nos doutes, nos “incompétences”, mais aussi nos savoir-faire, nos ressources » (*ibid*, p.14).

Ainsi, nous explorerons divers aspects essentiels de la pratique et du quotidien des animateur·rice·s référent·e·s à travers les liens entre les trois instances éducatives, les enjeux d'épanouissement des enfants qui sont au cœur des pratiques. Nous nous pencherons également sur les missions spécifiques, leurs conditions de travail et leurs besoins pour améliorer leur pratique et maintenir leur engagement.

A. La triade Animation, Éducation Nationale, Familles

Dans cette partie, nous allons étudier la manière dont se matérialise l'articulation des trois sphères éducatives que représentent le milieu familial, le milieu scolaire et le milieu de l'animation, dans le but d'assurer une complémentarité éducative et une cohérence dans l'accueil des enfants ayant des besoins spécifiques.

En effet, l'accueil de l'enfant doit alors s'appréhender en fonction des « principes organisateurs de la pratique » (Bosse-Platière, cité dans Garcia, 2014, p.15) qui harmonise et assure la cohérence du projet pédagogique et qui vont servir de cadrage pour l'équipe pour mener sa réflexion autour du projet spécifique de l'enfant qui se construit notamment par des observations pour « entrer en relation, comprendre, soutenir l'enfant et rechercher des moyens d'action et d'accompagnement appropriés » (*ibid*, p.15). Il s'agit de la dimension du « loisir accompagné » qui correspond à la « réalisation d'un loisir dans un groupe régulier supportée par un accompagnement à la personne ayant des incapacités pour lui permettre de vivre son expérience de manière intégrée » (Carbonneau et al. 2015, cité par Marcellini, 2021, pp.160-161).

1) Le lien aux équipes scolaires

L'élue chargée de l'éducation explique que la Ville, en collaboration avec l'inspection académique, établit un partenariat institutionnel solide où des décisions stratégiques sont prises conjointement. La Ville alloue un budget conséquent pour le temps scolaire et périscolaire, contrairement aux accueils de loisirs, avec un budget plus restreint. En 2018, la Ville allouait 27,8M€ le temps scolaire qui comprend à la fois les écoles en travaux de maintenance, de mise en accessibilité ou d'économie d'énergie, la sécurisation des écoles ou encore le soutien aux classes découvertes et séjours éducatifs. En 2019, il s'élevait à 32M€ et en 2020 à 29€.

Côté périscolaire, le budget s'élevait à 17,46M€ pour assurer une restauration de qualité avec des produits locaux et bio, il s'agissait aussi de financer 1400 ateliers périscolaires chaque semaine et l'accompagnement à la scolarité par 30 associations et 800 bénévoles. En 2019, 18M€ ont été débloqués contre 19M€ en 2020 où est ajouté l'accompagnement des enfants porteurs de handicap en centre de loisirs et en restauration.

Pour les accueils de loisirs, 7,77M€ était destiné à la promotion de l'autonomie, le vivre ensemble et l'écocitoyenneté, favoriser l'ouverture culturelle mais aussi l'accueil des enfants en handicap et plus largement l'accueil de tou·te·s (tarification sociale). En 2019, une légère hausse à 8M€ mais qui a subi une chute en 2020 à 7M€.

L'élue ajoute qu'une commission mixte régulière permet d'aborder des sujets tels que la mixité scolaire, l'inclusion et l'accueil des élèves en situation de handicap, mais est aussi traitée la question du contrat mutualisé pour les AESH entre temps scolaires et périscolaires (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

Néanmoins, bien avant la perspective de ces nouveaux contrats, les liens entre les deux sphères éducatives présentent déjà divers défis à surmonter. En effet, lorsqu'il s'agit de travailler ensemble pour assurer une meilleure inclusion des enfants à besoins spécifiques, les équipes scolaires et les animateur·rice·s référent·e·s doivent être en mesure de communiquer efficacement. Cependant, malgré les avantages évidents d'une bonne communication, de nombreux obstacles peuvent entraver cette communication.

La majorité des animateur·rice·s référent·e·s déclarent avoir un bon contact avec les acteur·trice·s scolaires, en particulier les enseignant·e·s et AESH des enfants à besoins spécifiques. Mais si leur entente semble avérée, les échanges d'informations sont eux davantage fluctuants.

En effet, aller chercher l'enfant dans sa classe serait le moment, si ce n'est propice, du moins le seul moment de croisement pour avoir des échanges avec le·a référent·e scolaire de l'enfant, notamment pour communiquer quelques indications sur son 'humeur, le déroulé de la matinée et du midi ou encore des informations à transmettre aux parents.

Or, animateur·rice·s référent·e·s comme enseignant·e·s ou AESH ne font pas toujours le premier pas pour entamer une rapide discussion. Relevant de missions informelles, de la volonté et de l'implication de chacun·e, mener une cette action de communication et de partage reposerait sur « des médiations et des régulations « par la définition d' « objectifs communs [ce qui] « demande la conscience et la co-construction d'une finalité commune » (Martinez et Terraz, 2016, p.67)

Néanmoins, dans certaines écoles, des liens spontanés se mettent en place et permettent la transmission d'informations, le partage d'expériences et d'astuces et rendent mieux compte de l'évolution de l'enfant. Ainsi, la communication entre l'AR et les référent·e·s scolaires de l'enfant serait peut-être une mission à expliciter aux deux sphères concernées.

Examinons alors comment se met concrètement en place (ou non) la communication entre les animateur·rice·s référent·e·s et leurs interlocuteur·rice·s scolaires. Tout d'abord, recevoir des clés de compréhension de la part des enseignant·e·s, AESH ou encore éducateur·rice·s d'une unité spécialisée présente dans l'école permettent aux animateur·rice·s référent·e·s de mieux appréhender et gérer les situations et donc d'adapter leur approche, méthode et posture. Par exemple, dans le cas de Quentin, le fait de savoir que l'enfant n'a pas fait sa sieste habituelle d'après repas a permis de comprendre le comportement à fleur de peau de l'enfant et de ne pas s'inquiéter. Cécile, ayant une connaissance préalable de l'AESH de l'enfant dont elle s'occupe, a été informée par cette dernière de la peur de l'enfant envers les hommes. Étant toutes deux membres de la même école, elles ont établi une relation de travail qui a facilité la transmission de cette information primordiale.

D'autres équipes montrent des liens encore plus soutenus comme l'atteste le propos de Lauriane. Elle met en avant l'expérience positive qu'elle a vécue dans son école où elle travaillait en étroite collaboration avec la maîtresse, l'ATSEM et l'AESH :

« On formait qu'un bloc. Nous là-dessus c'était mais trop bien parce que la communication, c'était tout à fond » (Lauriane, animatrice référente,

accompagnement individuel en maternelle, entretien réalisé le 4 janvier 2023, centres de loisirs vacances de Noël, nord-est).

De plus, elle ajoute que l'ATSEM et l'AESH ont maintenu la transmission d'informations sur la petite fille même après que Lauriane a cessé de l'accompagner, ce qui démontre un investissement et un attachement de toutes.

Cette situation montre l'impact bénéfique d'une collaboration interprofessionnelle étroite au sein de l'école. Elle permet de dépasser les limites des rôles et des statuts de chacun·e pour placer l'intérêt de l'enfant au centre des préoccupations. Cette approche favorise un environnement éducatif cohérent, soutenant ainsi le bien-être de l'enfant dans la durée.

Toutefois, il est à noter que cette situation ne reflète pas la réalité de la majorité des écoles et que la communication est souvent fluctuante au sein même d'une école. À ce sujet, Gwendoline, une AR, affirme que la communication avec les enseignant·e·s des classes ordinaires varie beaucoup. A contrario, elle explique avoir une très bonne communication avec l'enseignante de l'ULIS. Lors de ma visite, Gwendoline a remarqué, avec surprise, que c'était la première fois que l'enseignante de l'enfant lui fournissait un retour sur son comportement pendant la matinée. Par ailleurs, en croisant la responsable loisirs dans les couloirs, cette dernière communique à Gwendoline une demande de l'enseignante de l'enfant : rédiger un compte-rendu sur l'enfant en vue d'une réunion le lendemain, peut-être une équipe éducative ou une Équipe de Suivi de Scolarisation. Gwendoline s'engage à réaliser cette tâche en émettant des réserves car elle a eu l'occasion d'accompagner cette enfant seulement trois ou quatre fois en raison des fréquentes absences de l'enfant. En revanche, elle souligne qu'elle a suivi une autre enfant de manière plus régulière, sans jamais avoir reçu une demande similaire de bilan pour cette dernière à transmettre aux enseignant·e·s.

Il est intéressant de noter que dans les écoles où les climats scolaires sont fortement tendus en raison de l'implantation de l'école dans un Quartier Prioritaire politique de la Ville (QPV), une dynamique particulière semble se créer entre la sphère scolaire et périscolaire. Dans ces contextes, l'idée de solidarité, de soutien mutuel et de coopération étroite émerge, incitant les acteur·rice·s à travailler ensemble. La Convention d'objectifs 2016-2020 souligne que « l'amélioration du bien-être des enfants et des jeunes dans les quartiers est réaffirmée comme l'un des objectifs prioritaires relatifs à leur réussite éducative, sa mise en œuvre devant être promue dans le cadre des politiques éducatives développées sur ces territoires » (Convention d'objectifs 2016-2020, 2017, p.10). Cette orientation met en évidence la nécessité de mettre en

place des actions concertées et collaboratives dans une perspective de « complémentarité accrue des actions sur un territoire » (*ibid*) et d'assurer « la cohérence des politiques menées » (*ibid*).

Ces enjeux sont notamment dus à la territorialisation de l'action éducative pour laquelle « s'organise de fait une décentration de la réflexion éducative : l'institution scolaire n'est plus considérée comme le seul référent » (Bouveau, 1999, cité par Saramon, 2002, p.25). De ce fait, dans les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) datant de 1981, la focale se porte sur la volonté de « faire travailler ensemble des professionnels appartenant à des institutions différentes, mais travaillant sur les mêmes territoires » impliquant « le nécessaire partenariat entre les différentes entités concernées par l'école et, plus largement, l'éducation » (Monceau, 2023, parag.4).

Cette logique de partenariat est d'ailleurs, depuis les années 1970, « une injonction institutionnelle à faire ensemble » (Van Zanten, 2004, cité par Grasset, 2015, p.2). De plus, le colloque ayant eu pour objet « le partenariat : histoire et essai de définition » et s'étant déroulé à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) en 1993, a défini le partenariat comme « le minimum d'action commune négociée visant à la résolution d'un programme reconnu commun » (cité par Mérini, 2001, p.2).

Y. Saint-Arnaud (2003) met lui en avant l'idée que les praxéologues adoptent le terme de coopération pour désigner « un type particulier de relation qui s'est avéré être une source de grande efficacité professionnelle » (pp.5-11). Et cette efficacité serait d'autant plus importante lorsque « l'intervenant réussit à établir et à maintenir une relation de coopération avec ses interlocuteurs ». La notion d'efficacité apparaît également dans le champ scolaire où certain·e·s auteur·rice·s estiment que la coopération²⁵ est présente « dans toute situation où les enseignants agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité professionnelle afin de répondre aux caractéristiques de la situation et à leurs objectifs » (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud, Tardif, 2007, p.11).

Dans le cas des écoles classées REP, il est plausible que le scolaire et le périscolaire reconnaissent l'importance de s'unir, de faire front commun et de rechercher collectivement des solutions pour répondre aux besoins des enfants et favoriser leur épanouissement, malgré les défis présents dans leur environnement. C'est notamment le cas pour certaines écoles qui ont mis en place des espaces « zen », « sensoriel » voire des salles dites « défouloir » qui sont partagés entre enseignant·e·s et animateur·rice·s. D'ailleurs, L. Follonier (2023) s'appuie sur

²⁵ À noter que les définitions de la coopération et de la collaboration dans la littérature francophone européenne et francophone nord-américaine ne font pas consensus.

les travaux de D. Druart et M. Waelput (2009) pour expliquer qu'un coin défoulement « permet à l'enfant d'extérioriser ses émotions tout en mettant en sécurité les autres enfants du groupe [et] lui donnera la possibilité de s'isoler et de ce fait, prendre de la distance » (p.22).

Certains freins peuvent être avancés concernant la fragilité des interactions école et périscolaire. Tout d'abord, l'absence de temps dédié à la transmission d'informations et le partage de bilan. Il peut être difficile de trouver des moments pour se rencontrer et échanger des informations comme l'exprime Daniel :

« On a pas le temps de communiquer vraiment, non, y a un passage, elles sont pressées d'aller manger et donc on a pas le temps de communiquer » (Daniel, animateur référent, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 22 novembre 2022, périscolaire midi, ouest).

Mélanie, une AR qui est également AESH sur le temps scolaire, apporte un autre élément d'explication :

« Quand t'es AVS, que tu travailles 24h et que tu souhaites pas travailler le midi, tu pars, tu vas pas prendre le temps d'expliquer, tu dis bah moi personne m'a formé, c'est un peu égoïste de penser comme ça, moi je le ferai pas mais je pense que beaucoup doivent penser comme ça et de prendre le temps avec un animateur référent et lui montrer les choses, ils le font pas. Pourtant tu quittes l'enfant 2h le midi, tu travailles avec lui, tu t'attends à ce qu'il soit bien pendant 2h. Mais même, c'est pas le rôle des AVS de faire ça » (Mélanie, animatrice référente et AESH, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 13 décembre 2022, périscolaire midi, nord-ouest).

Mélanie met en lumière une interrogation essentielle sur la délégation de cette responsabilité de communication, notamment de manière informelle, avec les animateur·rice·s référent·e·s.

La situation de Serena, une animatrice référente travaillant le mercredi à partir de 11h45, montre que le moment de transition entre le temps scolaire et le temps de loisirs se fait parfois sans aucune interaction, à l'image d'une frontière entre ces deux sphères :

« Je n'sais pas du tout qui c'est sa maîtresse, parce que moi j'arrive à midi et en général ils sont déjà sortis et la maîtresse elle file avec ceux qui rentrent à la maison. Y a aucune transmission pour le coup de ce qui se passe le matin. Après j'pense si vraiment il se passait quelque chose de grave à répéter aux parents,

j pense qu'elle viendrait quand même nous le dire » (Serena, animatrice référente, accompagnement individuel élémentaire mais a possibilité de faire de l'animation avec le groupe d'enfants, entretien réalisé le 9 novembre 2022, sud-ouest).

Ces missions d'ordre communicationnel interprofessionnel ne sont ni inscrites dans le projet d'école ni dans le livret d'accueil des vacataires. La communication repose alors principalement sur la volonté mutuelle des deux parties et sur la connaissance des bénéfices de telles pratiques. Dans le cas où ces routines ne sont pas ancrées dans les pratiques des un·e·s et des autres, ceci explique peut-être la grande fragilité de la communication voire son absence. De même, l'absence de projet commun entre les unités spécialisées et les projets d'école a été soulignée par l'adjointe à l'éducation, qui exprimait son étonnement face à cette situation. Elle a spécifiquement mentionné le cas des enfants sourd·e·s qui ne peuvent pas communiquer avec l'ensemble des individus faute d'une langue commune établie.

Par ailleurs, un autre obstacle réside dans la méconnaissance mutuelle des pratiques et des objectifs entre les équipes scolaires et les animateur·rice·s référent·e·s, mais aussi dans la diversité des formations et des cultures professionnelles. Leur socialisation professionnelle est également différente et, comme nous l'évoquions en deuxième partie, chaque domaine professionnel a ses propres termes et concepts, ce qui peut entraîner des malentendus et des erreurs d'interprétation. Il est donc important de trouver des moyens de clarifier et de simplifier la terminologie utilisée pour faciliter la compréhension mutuelle.

De plus, les enseignant·e·s et les animateur·rice·s référent·e·s peuvent avoir des perceptions et des opinions différentes sur les capacités et besoins de ces enfants. Les enseignant·e·s peuvent être davantage focalisé·e·s sur les objectifs éducatifs, tandis que les animateur·rice·s référent·e·s peuvent accorder une plus grande importance à l'épanouissement social, émotionnel et physique des enfants.

En outre, le bilan périscolaire de 2022 réalisé par la Ville remet à nouveau en avant les perpétuels débats sur la réforme des rythmes scolaires et de la gestion du temps du midi. Les enseignant·e·s tiennent parfois des propos dévalorisants voire houleux à l'égard du périscolaire et estiment que la pause méridienne est trop longue, que les enfants retournent fatigué·e·s en cours et que les ateliers proposés ne sont pas pertinents. Certain·e·s enseignant·e·s perçoivent le périscolaire comme ayant un rôle secondaire, principalement axé sur la surveillance des enfants et « regrettent la faible part des activités "culturelles savantes" et constatent la

prédominance d'activités de "détente", qu'ils perçoivent comme non dévolues aux apprentissages, sinon informels, comme les activités sportives » (Lescouarch, 2016, p.42).

Cette perception réductrice découlerait donc de l'importance accordée aux apprentissages académiques et aux normes scolaires, qui tendent à considérer le périscolaire comme un espace périphérique, dépourvu d'une véritable valeur éducative et occultant donc son importance dans le développement global des enfants puisque « des apprentissages non formels vont pouvoir se construire et seront transférables dans les objets scolaires » (*ibid*, p.41). De plus, l'approche de l'animation pourra même être « une alternative aux formes d'apprentissage scolaires, pour accompagner la réussite scolaire des enfants » (*ibid*, p.42).

Par ailleurs, cette situation de dévalorisation du périscolaire peut avoir des conséquences néfastes sur la qualité des interactions et des collaborations entre les équipes scolaires et périscolaires. Une telle vision réductrice peut limiter les possibilités de dialogue, de coopération et de complémentarité entre ces deux dimensions éducatives.

L'adjointe à l'éducation décrit un climat scolaire dégradé et des enseignant·e·s qu'elle juge peu réceptif·ve·s :

« J'entends plus souvent que le handicap est une contrainte, et que c'est compliqué et que s'ils pouvaient s'en passer, j'entends plus souvent ça que le fait de dire c'est difficile parfois, mais c'est une richesse ou on l'accompagne (...). Il y a aussi une tolérance des discriminations autour du handicap au sein de l'éducation nationale, des actes un peu discriminatoires de la part de l'équipe pédagogique » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

Or, L. Lamontagne-Müller et P. Gygax, (2009, p.81), qui s'appuient sur les travaux de R.T Johnson (1998), déclarent que « l'attitude négative de l'enseignant·e peut avoir un effet sur l'attitude des autres élèves envers leurs camarades en situation de handicap ».

Cependant, il est important de noter que certaines écoles reconnaissent la valeur du périscolaire en tant qu'espace complémentaire à l'éducation formelle comme l'exprime Mélanie :

« Les instits sont sympas avec les animateurs et puis même entre instit et AESH, moi en tout cas j'ai pas le sentiment d'être inférieur "moi je suis instit je te parle pas" » (Mélanie, animatrice référente et AESH, accompagnement individuel

élémentaire, entretien réalisé le 13 décembre 2022, périscolaire midi, nord-ouest).

Enfin, les 4 AR-AESH rencontré·e·s sont les seul·e·s à rencontrer et échanger avec les acteur·trice·s extérieur·e·s puisqu'ils participent aux ESS. Seul un AR, Daniel, échange de manière hebdomadaire avec la psychologue de l'enfant qui se déplace à l'école :

« Elle est très accessible, y des feelings, on se croise et naturellement on a échangé des p'tites choses, sinon les autres, oui dans l'idéal, il faudrait au moins de temps en temps demander à l'animateur ce qui lui arrive » (Daniel, animateur référent, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 22 novembre 2022, périscolaire midi, ouest).

Pour les enfants ayant une notification MDPH, les responsables loisirs sont invité·e·s aux Équipes de Suivi de Scolarisation avec la famille, les acteur·trice·s de l'école, les professionnel·le·s qui suivent l'enfant, etc., mais tous et toutes n'y participent pas. On peut néanmoins noter l'importance des remontées d'informations par les AR vers leur responsable loisir afin qu'ils en échangent lors des ESS en tant que référent·e et interlocuteur·trice du temps périscolaire. De nombreux·ses animateur·rice·s expriment le souhait de participer aux ESS ou, du moins, d'être tenu·e·s informé·e·s des discussions qui y ont lieu. Cependant, il convient de souligner que les ESS ne sont pas tant des lieux d'échange de pratiques entre les différent·e·s acteur·rice·s impliqué·e·s (parents, professionnel·le·s, enseignant·e·s, responsable loisir, référent·e à la scolarisation), que des instances dédiées à la prise de décisions concertées, à la supervision du parcours scolaire de l'enfant et au maintien de l'accès à ses droits.

Cependant, la Direction enfance éducation de la Ville tient à ce que le responsable loisirs soit le·a seul·e représentant·e du périscolaire pour ne pas démultiplier les interlocuteur·rice·s. Daniel pense, lui, *« qu'être neutre c'est bien aussi, ne pas avoir de préjugés »* (Daniel, animateur référent, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 22 novembre 2022, périscolaire midi, ouest).

Dans cette perspective, un compromis pourrait consister à ce que, à l'issue de ces rencontres, le·a responsable loisirs transmette les éléments uniquement nécessaires à l'AR pour l'aider dans son accompagnement, tout en protégeant les informations personnelles et confidentielles de l'enfant et de sa famille.

En conclusion, la mise en place d'une communication efficace entre les animateur·rice·s référent·e·s et les acteur·rice·s scolaires est essentielle pour assurer un accompagnement optimal des enfants dans le cadre périscolaire. Les obstacles liés à cette communication résident souvent dans le manque de formalisation des échanges et la confusion des responsabilités. Cependant, certains progrès sont observés dans certaines écoles grâce à des liens informels facilitant la transmission des informations et une meilleure compréhension des besoins de l'enfant.

Dès lors, intéressons-nous à la mise en place de la relation entre animateur·rice référent·e et les parents de l'enfant accueilli·e.

2) La communication avec les familles

Comme évoqué précédemment, lors de l'accueil d'un enfant ayant des besoins spécifiques, une préparation approfondie est nécessaire pour assurer un environnement adapté à ses besoins. Les temps d'échange et les rencontres avec les familles permettent donc de recueillir des informations précieuses sur l'enfant, sa situation et ses particularités. Ces moments privilégiés favorisent une compréhension mutuelle, une mise en confiance et une collaboration étroite entre l'équipe d'encadrement et la famille.

Cependant, cette rencontre pré-accueil ne constitue qu'une étape initiale. La communication quotidienne entre la famille et l'animateur·rice référent·e devient alors essentielle pour maintenir une relation fluide et une compréhension continue des besoins de l'enfant. Elle permet d'ajuster les pratiques, d'échanger sur les progrès et les défis rencontrés, et de travailler ensemble à l'épanouissement de l'enfant.

Dans la section suivante, nous approfondirons ces aspects pratiques, en mettant en lumière les modalités concrètes de cette préparation, ainsi que les mécanismes de communication instaurés.

2.1 La préparation de l'accueil de l'enfant avec les familles

Il peut arriver que la connaissance de la fréquentation d'un enfant au centre de loisirs soit tardive. Normalement, les responsables devraient être informé·e·s de la fréquentation de l'enfant le mercredi après-midi huit jours à l'avance. Cependant, il est possible que certain·e·s responsables de loisirs adoptent une approche flexible envers les parents. Lorsque la communication devient difficile, cette souplesse vise à collaborer avec les parents afin de trouver des solutions et de permettre la participation de l'enfant aux activités de loisirs dans la mesure du possible, tout en tenant compte des contraintes et des circonstances spécifiques.

Par conséquent, il peut arriver que l'accueil de l'enfant soit prévu pratiquement du jour au lendemain, en particulier pour les mercredis après-midi. Malgré cela, il peut arriver que les responsables de loisirs acceptent néanmoins d'accueillir l'enfant. Pour les périodes de vacances, la planification de leur présence au centre de loisirs dépend d'abord de leur réservation, puis de l'attribution d'un animateur·rice référent·e. Si l'inscription de l'enfant est effectuée tardivement, l'attribution de l'animateur·rice référent·e sera également retardée et les connaissances sur la situation de l'enfant fragiles, voire inexistantes. L'adjointe en charge de l'éducation adopte une vision compréhensive :

« Il y a des parents aussi qui sont tellement submergés. Ils laissent leurs enfants parce que c'est le répit et tant pis, les conditions sont pas réunies. Il y a des parents qui considèrent que c'est un droit et que ça doit se faire quelles que soient les conditions. Et puis y a ceux qui sont tellement épuisés, ça leur permet juste de respirer » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

Néanmoins, la planification de dernière minute de l'accueil de l'enfant entrave une anticipation adéquate et compromet les rencontres indispensables entre enfants, parents, responsables loisirs et animateur·rice·s référent·e·s lors desquelles « se créent les processus d'attachement, d'accordage, de séparation, d'individuation et de socialisation du jeune enfant » (Garcia, 2014, p.12). À ce titre, C. Herrou et S. Korff-Sausse (2007) précisent que l'accueil, nécessaire à la fois pour les parents et les enfants, appelle à des rituels qui s'apparentent aux rites de passage. Ils considèrent que l'arrivée instaure « une régulation du passage entre le milieu familial et la collectivité, entre les proches familiers et des adultes nouveaux perçus par l'enfant comme des étrangers, entre les habitudes domestiques et des règles sociales » (p.72).

Ces rencontres revêtent pourtant une importance essentielle à divers égards et notamment parce que, rappelons-le, les équipes périscolaires n'ont pas accès au dossier médical de l'enfant, ce que confirme Jonathan :

« Tu peux très bien accompagner un enfant sans savoir ce qu'il a en fait. J'ai déjà accompagné un enfant pendant deux ans dans une école Montessori, il avait des problèmes de sociabilités avec les autres et sa mère je la voyais souvent mais on m'a jamais dit exactement ce qu'il avait » (Jonathan, animateur référent et AESH, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 6 octobre 2022, périscolaire midi, sud-ouest).

Ce temps de rencontre préalable permet donc de réaffirmer le cadre d'accompagnement et de présenter le fonctionnement particulier du centre de loisirs. Les parents ont également l'occasion de partager des informations globales sur leur enfant, telles que ses intérêts, ses préférences, ses capacités, son comportement à la maison et à l'école, ainsi que ses besoins et ses difficultés. Ces échanges fournissent ainsi à l'animateur·rice référent·e les éléments importants pour se préparer et envisager les adaptations potentielles, comme le rythme de la journée et les activités à proposer.

La plupart des animateur·rice·s référent·e·s se sont retrouvé·e·s dans une situation où iels doivent découvrir l'enfant par eux·elles-mêmes, avec des présentations souvent succinctes via la fiche d'accompagnement, quelques informations du ou de la responsable loisirs ou des échanges très brefs avec les parents, comme en témoigne la situation d'Annaëlle :

« On m'avait dit surtout problème d'attention mais je pensais pas qu'il y aurait tous les à côté en fait. Pour moi c'était juste il va beaucoup se lever à table mais je m'attendais vraiment pas à devoir faire la police. Les parents m'ont dit tu t'adaptes, si tu sens qu'il a besoin de se défouler, tu le fais se défouler, si tu sens qu'il est capable de se poser devant un truc t'hésite pas » (Annaëlle, animatrice référente, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 31 octobre 2022, centres de loisirs vacances de la Toussaint, nord-est).

Il est possible de supposer que le·a responsable loisir a délibérément omis de fournir à Annaëlle, l'animatrice référente, toutes les informations concernant l'enfant qu'elle allait accompagner, en raison de son comportement décrit comme difficile par beaucoup d'animateur·rice·s. Cette décision visait peut-être à éviter de la décourager ou de lui créer des attentes négatives. Cependant, cette approche peut avoir des conséquences imprévues, car l'animateur·rice référent·e pourrait alors se retrouver confronté·e à des situations complexes pour lesquelles iel n'était pas préparé·e.

De plus, le processus de familiarisation avec l'enfant se fera sans doute après une phase certainement plus longue de « tâtonnement » et d'ajustement, qui peut être complexe et éprouvante comme le montre l'expérience de Rachelle :

« J'ai rencontré la maman mercredi y a trois semaines, "bonjour, c'est Tony, c'est moi qui vais m'occuper de lui", voilà... Et puis si t'es en échec, c'est pas de la faute de l'enfant, il y peut rien donc c'est que ça vient de toi et en même temps

t'as pas de formation, t'as pas de bille et même les titulaires ils peuvent pas vraiment nous aider parce que eux aussi ils sont en pleine découverte de l'enfant donc on teste des trucs, si ça marche tant mieux, si ça marche pas...» (Rachelle, animatrice référente, accompagnement individuel maternelle, entretien réalisé le 23 novembre 2022, périscolaire mercredi après-midi, ouest).

Ce qu'énonce Rachelle met en avant la montée de la logique de la performance, la tendance à la décentralisation et à la délégation des responsabilités, qui ont contribué à un recentrage sur les résultats et les objectifs à atteindre mais ont aussi conduit à une plus grande autonomie des individus dans leurs tâches et leurs décisions. Dans ce contexte, les individus sont souvent tenus pour responsables de leurs performances et de leurs résultats, et les échecs peuvent être perçus comme le « résultat de leurs insuffisances personnelles » (Gérôme, 2015, cité par Lopez, 2023, p.364).

Cette situation met donc en lumière le sentiment de culpabilité et de pression ressenti et partagé par plusieurs animateur·rice·s référent·e·s. Iels s'engagent avec une profonde implication émotionnelle dans leur mission auprès des enfants, ressentant la responsabilité de leur bien-être, sans toutefois avoir les ressources sur lesquelles s'appuyer. Maxime a, par exemple, traversé une période d'introspection où il remettait en question ses compétences et la qualité de son accompagnement, allant jusqu'à se demander s'il était apte à assumer ce rôle. Or, d'après le sociologue J-M Weller (2002), « la manifestation d'un stress relationnel renvoie plus aux contradictions du travail lui-même qu'aux difficultés des travailleurs à mettre en œuvre des compétences inédites pour trouver la « bonne distance » (cité par Lopez, 2023, p.365).

D'autres craignent de « ne pas savoir comment réagir » (Annie, animatrice référente), ce qui peut entraîner un sentiment d'échec. Plusieurs AR ont également mentionné très rapidement ne pas se considérer comme des « expert·e·s ».

Il semble donc qu'il soit essentiel de créer une meilleure visibilité et une compréhension mutuelle entre les familles et les centres de loisirs, afin de mieux appréhender leurs réalités respectives. Il arrive parfois que les parents ne soient pas disposés à accepter ou à comprendre les contraintes liées à l'accueil de leur enfant, voire qu'ils se trouvent dans un certain déni. Certaines familles ont d'ailleurs dû se rendre sur place pour constater de leurs propres yeux les conditions de travail et les limites auxquelles sont confrontées les animateur·rice·s. Nous mettons les « dénis parentaux » en lien avec la notion du non-recours aux droits de P. Warin

(2018) qui comprendrait « la non-connaissance (l'aide n'est pas connue) et la non-réception (elle est connue, demandée, mais pas obtenue ou utilisée) ».

Cependant, les animateur·rice·s ne sont pas toujours informé·e·s du contexte familial dans lequel évolue l'enfant. L'élue à l'éducation partage sa compréhension des parcours que vivent les familles :

*« Il y a des familles qui sont dans le déni. Le handicap, en matière de parentalité, c'est pas un voyage linéaire. C'est un voyage accidenté, des fois il y a des diagnostics fluctuants, des diagnostics compliqués ou qui ne sont pas posés non plus par les médecins (...) et la prise en charge fait que les parents sont un peu entre deux, ballottés. Il y a le choc aussi, le bruit de l'annonce du handicap. Après il y a des vrais dénis, mais c'est relativement faibles. C'est aussi parce que simplement il faut s'y retrouver hein aussi dans la jungle médicale et administrative, et donc comment on les accompagne vers les bonnes ressources et comment on accompagne vers la MDPH » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).*

Néanmoins, certains parents associent l'annonce du handicap à un « traumatisme psychique » se définissant par « les sentiments de bascule, d'ébranlement [et] la violence des émotions ressenties devant la découverte du handicap » (Roy, 2014, p.42) et constitue « une coupure brutale dans l'histoire des parents » (Calonne et al. 2014, p.174). Se mettra alors en place « un processus continu qui se fait tout au long de la prise en charge » (*ibid*).

Toutefois, certains parents « n'ayant pas encore intégré ou accepté le handicap de leur enfant, l'inscrivent à l'école sans rien dire » (Calonne et al. 2014, p.185) mettant en difficulté les enseignant·e·s et plus largement l'ensemble des acteur·rice·s du champ de l'éducation accueillant l'enfant.

Dès lors, se pose la question de faire valoir la légitimité du périscolaire à être en mesure d'identifier une problématique ou une particularité chez un·e enfant. C'est là tout l'enjeu de communiquer régulièrement avec les parents.

2.2 La communication informelle au quotidien avec les familles

Les échanges réguliers offrent l'opportunité d'évaluer et de suivre les évolutions de l'enfant. Les animateur·rice·s peuvent ainsi partager des observations sur le comportement, l'évolution des compétences, les difficultés rencontrées, etc., et avoir une comparaison avec les évolutions de l'enfant perçues par les parents dans un autre contexte qu'est la sphère privée et familiale. Cela devrait permettre aux animateur·rice·s référent·e·s de mettre en place des stratégies d'accompagnement individualisées et d'ajuster leurs interventions en fonction des besoins de l'enfant. C'est le cas pour treize d'entre eux·elles qui ont ainsi pu créer une relation de confiance, de comprendre le contexte familial et de poser des questions en cas de nécessité.

Certain·e·s ont même développé une proximité marquée avec les parents. Cécile, par exemple, tutoie la mère, s'échange des SMS avec elle pendant la journée, lui envoie des photos de l'enfant, etc. Hermione maintient une relation étroite avec la maman d'un enfant dont elle s'occupe pendant les temps périscolaires du midi, et même si l'enfant ne reste pas le soir, Hermione prend l'initiative de rendre visite aux parents pour maintenir le lien. Le service animation enfance met cependant en garde sur ces proximités car certains parents tentent d'avoir accès à certaines informations qui ne doivent être délivrées que par le responsable loisirs. À ce propos, F. Melou et L. Dagot (2018) soulignent qu'il est important que les professionnel·le·s « fassent montre de bienveillance, d'empathie et d'écoute, mais, pour autant, ils doivent garder une bonne distance professionnelle » (cité par Lopez, 2023, p.359).

Par ailleurs, quatre animateur·rice·s référent·e·s ne rencontrent jamais les parents, car iels ne travaillent pas pendant le périscolaire du soir. De plus, parmi les huit animateur·rice·s référent·e·s qui ont des interactions brèves avec les parents, certain·e·s ne montrent aucun intérêt pour les activités réalisées, tandis que d'autres souhaitent être tenus informé·e·s des éventuels comportements problématiques survenus, comme le décrit Annaëlle :

« Ils demandent pas ce qu'il a fait comme activité, c'est plus "est-ce qu'il va falloir qu'on le gronde en rentrant ou pas". Ils vont pas s'énerver mais être direct dans la communication "ah bah qu'est-ce qu'il s'est passé ?", "pourquoi est-ce qu'à tel moment il s'est passé ça ?", ils essayent de comprendre, j'trouve ça bien ». (Annaëlle, animatrice référente, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 31 octobre 2022, centres de loisirs vacances de la Toussaint, nord-est).

Leurs réactions suggèrent une implication parentale, du moins leur volonté de la démontrer à l'animatrice.

L'absence de transmission immédiate pourrait aussi être interprétée comme un signe positif et ne nécessitant pas de discussions approfondies. Jonathan, qui a des échanges fluctuants avec une maman, apporte un autre élément d'explication :

« C'est un quartier aussi où y a beaucoup de gens issus de l'immigration, les parents n'ont pas forcément eu de scolarité, ils n'ont pas forcément non plus les codes de savoir comment ça se passe avec l'école. Et donc la communication avec les parents est assez aléatoire, ça dépend s'ils s'intéressent ou pas, s'ils sont méfiants ou pas des institutions, peut y avoir la barrière de la langue aussi. Y a des jours, faut se mettre à leur place, c'est dur d'entendre que ça se passe mal avec ton gamin à l'école. Arriver à l'école entendre ça, voire même que d'autres parents entendent ça, faut comprendre qu'il y ait des phases où elle a peut-être pas envie de venir nous chercher » (Jonathan, animateur référent et AESH, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 6 octobre 2022, périscolaire midi, sud-ouest).

À ce propos, l'élue de l'éducation pointe certains discours expéditifs :

« Souvent, on renvoie les familles un peu à leur solitude face au handicap de l'enfant et puis surtout, les difficultés d'éducation, de scolarisation. Et on les renvoie souvent à des défaillances parentales, des défaillances éducatives, par ignorance aussi. Alors oui, ça n'empêche qu'il y a des défaillances parentales, mais souvent, dans cette question de handicap, il faut faire la part des choses » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

Adopter une approche compréhensive et fournir un soutien adéquat pourrait alors contribuer à réduire l'isolement et à favoriser l'épanouissement tant de l'enfant que de sa famille. C'est le cas de Lauriane qui a consacré de nombreux efforts à établir des liens solides et une relation de confiance avec la maman d'une petite fille Eléonore et le papa d'une autre petite fille Léane :

« J'ai créé des liens avec sa maman parce qu'y avait plein de trucs qu'il fallait que je comprenne parce que la maman la couvre énormément parce que c'est la petite dernière Eléonore » (Lauriane, animatrice référente, accompagnement

individuel en maternelle, entretien réalisé le 4 janvier 2023, centres de loisirs vacances de Noël, nord-est).

*« Je l'ai eu à *** (nom école) un moment pendant les vacances Léane où là on a créé énormément de liens avec le père parce qu'en fait Léane, je crois qu'elle est arrivée en cours d'année si je me rappelle bien sa petite section, et du coup le père, c'était très sauvage, on avait pas du tout de relation, c'était bonjour, au revoir. C'était toujours des vanes un peu bizarres. Et là son papa, il s'est détendu, mais de là à se poser sur le banc à côté de l'accueil et passer un quart d'heure à discuter »* (Lauriane, animatrice référente, accompagnement individuel en maternelle, entretien réalisé le 4 janvier 2023, centres de loisirs vacances de Noël, nord-est).

Lorsque les parents observent les bénéfices et l'impact positif de l'accompagnement, ils sont potentiellement plus enclin·e·s à s'investir pleinement et à collaborer activement avec les animateur·rice·s dans l'intérêt de leur enfant. Il semble donc primordial que les animateur·rice·s référent·e·s fassent preuve de patience et de compréhension pour favoriser un environnement propice à l'établissement de cette confiance mutuelle.

Cependant, malgré l'investissement des AR, les volontés d'échanges et d'apporter un accompagnement de qualité, les parents ne sont pas toujours réceptifs ou ont des comportements ambivalents.

Rachelle nous en dit davantage :

*« On a un peu deux sons de cloche. Y a des fois où elle [la mère] est vraiment hyper souriante, hyper gentille. Et un matin elle l'a amené à l'école, l'ATSEM a dit "bonjour Tony et la maman lui a dit "non mais ça sert à rien de lui parler il répondra pas" et *** (nom ATSEM) lui a dit "oui mais moi j'le vois tous les jours donc j'veux qu'il s'habitue au son de ma voix et même s'il me répond pas au moins il m'entend et peut-être que y a des choses qui peuvent le faire réagir" »* (Rachelle, animatrice référente, accompagnement individuel maternelle, entretien réalisé le 23 novembre 2022, périscolaire mercredi après-midi, ouest).

La mère a même été jusqu'à être contre une technique (une poussette) mise en place par Rachelle pour réussir à déplacer l'enfant qui marche très difficilement et qui demande beaucoup à être porté.

Lauriane a elle aussi vécue une situation de dialogue complexe avec les parents d'une enfant qu'elle accompagnait :

« Les parents voulaient pas entendre du tout que leur fille était capable de grandir et pouvait se débrouiller toute seule. Vraiment, la maman, c'était non c'est mon petit bébé. Du coup, avec l'ATSEM de la classe, il a fallu qu'on rabâche un peu à la maman tout ce qui était hyper positif, on lui disait tout le temps, elle commence à comprendre que sa fille était capable de vivre en dehors de son cocon maman-fille. La maman continuait de lui mettre des couches tout le temps parce qu'elle voulait pas qu'elle fasse pipi sur la moquette. Et ça, on a dû le faire à l'école. Sachant que la maman te la file le matin avec une couche et le soir on lui rendait sans couche ! Y a des fois où c'est un petit peu monté dans les tons parce qu'elle était pas contente sauf que ta gamine elle est en moyenne section, puis même pour elle, ce truc de les copains, ils voient qu'elle porte une couche, là-dessus ça devenait un peu compliqué aussi » (Lauriane, animatrice référente, accompagnement individuel en maternelle, entretien réalisé le 4 janvier 2023, centres de loisirs vacances de Noël, nord-est).

L'instauration de la confiance et de la reconnaissance réciproque des compétences pédagogiques et éducationnelles entre parent et AR peut toutefois être entravé par « la phase plus sensible de l'acceptation des difficultés pressenties ou du handicap avéré de leur enfant [dont les parents] interprètent l'accompagnement des professionnelles comme un désir de faire à leur place, ressentant par là une dévalorisation de leurs propres compétences » (Scelles, 2013, cité par Koliouli, Pinel-Jacquemin, & Zaouche-Gaudron, 2021, p.193).

Finalement, il semble que l'accueil d'un enfant, même sans préparation préalable, soit légèrement moins complexe lorsque l'animateur·rice chargé·e de sa prise en charge fait déjà partie de l'équipe d'animation, possède une connaissance des locaux et est familiarisé·e avec le fonctionnement en place. Dans le cas contraire, on ne peut qu'imaginer l'accumulation des difficultés, les angoisses et l'instabilité que peut ressentir l'animateur·rice référent·e, ainsi que les premiers jours délicats de l'accueil de l'enfant. De plus, les dynamiques communicationnelles mettent en lumière, d'une part, l'importance des interactions sociales et des échanges d'informations pour la prise en charge des enfants à besoins spécifiques et, d'autre part, le rôle central des animateur·rice·s référent·e·s en tant que professionnel·le·s complémentaires aux sphères scolaires et familiales. Dans la prochaine partie nous allons nous

focaliser sur l'animateur·rice référent·e en tant qu'agent·e de l'équipe d'animation comme seul·e « détenteur·rice » de la connaissance réelle d'un tel accompagnement dans les conditions qui lui sont données, et, les objectifs, si ce n'est d'inclusion de l'enfant, du moins d'intégration dans le collectif.

B. L'animateur·rice référent·e au cœur de l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques

Dans la suite de notre analyse, nous allons approfondir les enjeux fondamentaux de l'inclusion pour ces enfants et l'importance de la relation entre l'animateur·rice référent·e et l'enfant dans cette perspective. Nous examinerons également les diverses responsabilités qui incombent aux animateur·rice·s référent·e·s, ainsi que les conditions de travail auxquelles iels font face dans l'exercice de leurs fonctions.

1) Des enjeux d'autonomie, d'épanouissement et d'amicalités pour les enfants

L'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans le collectif doit favoriser leur participation active, leur développement social et émotionnel, et contribuer à leur épanouissement global puisque les diverses interactions et moments de jeux permettront l'acquisition de compétences sociales, de développer leur estime de soi et de renforcer leur sentiment d'appartenance.

Toutefois, Gwendoline exprime une certaine frustration quant aux limitations imposées concernant l'accès des enfants à besoins spécifiques à une salle dédiée au calme et au matériel sensoriel sur les temps du midi. Alors qu'elle avait l'habitude de les accompagner plus longtemps dans cet espace qui semblait convenir à l'enfant, des consignes ont été mises en place, restreignant leur temps d'utilisation à seulement 15 minutes, après quoi les enfants accompagné·e·s doivent rejoindre le groupe. (Extrait de mes notes lors de l'entretien non enregistré du 3 janvier 2023 avec Gwendoline, animatrice référente, accompagnement mutualisé élémentaire, périscolaire midi, nord-est).

Ceci s'explique par les volontés des responsables loisirs de favoriser des interactions, notamment par le jeu, avec l'ensemble des enfants de son âge, puisque, d'après C. Bidart (1997), l'amitié se construit à travers différentes sphères et revêt différentes caractéristiques dont « le partage d'activités communes, de circulations dans un environnement usuel, demeure constitutif de la relation » (p.236), et qui est impliquée dans le processus de socialisation.

Les animateur·rice·s référent·e·s mettent aussi en avant leur souhait d'éviter que les autres enfants perçoivent l'enfant uniquement à travers le prisme de son handicap. Pour ce faire, les

AR soulèvent la nécessité d'expliquer au groupe d'enfants que les enfants accompagnés peuvent avoir des codes différents des leurs. En effet, comme le souligne L. Centelles (2020) « les enfants ont toutefois besoin que les adultes traduisent ce que signifient certains comportements inhabituels et leur donnent des astuces pour savoir comment interagir » (p.92).

De plus, certains AR souhaitent adopter un langage similaire à celui utilisé avec les autres enfants et ne pas les infantiliser plus que nécessaire. Il s'agit aussi de respecter l'intégrité de l'enfant et d'être conscient de l'influence de « l'apprentissage mimétique » (Bourdieu, 1980, cité dans Camus, 2012, p.65) des enfants les uns envers les autres. Par exemple, deux animatrices ont mis en pratique des approches spécifiques lors du change des enfants portant des couches afin de rendre cet instant intime plus agréable, leur permettant ainsi d'avoir une expérience similaire à celle des autres enfants.

Parallèlement, certains élèves font aussi preuve de bienveillance en s'impliquant activement pour intégrer l'enfant dans les jeux et lui venir en aide. Prenons deux exemples pour illustrer cela.

Dans la première situation, Najah et un garçon autiste Lian se sont joints aux autres enfants pour faire du roller. Pour [A], c'était la première fois qu'il en faisait et il éprouvait des difficultés à maintenir son équilibre. Un enfant est alors spontanément venu près de lui pour lui expliquer comment placer ses patins afin de freiner ou de s'arrêter. Plus tard, d'autres enfants ont essayé de lui montrer comment se positionner pour avancer. Lorsque Lian s'est retrouvé assis par terre, contrarié, un enfant est venu lui demander s'il allait bien, tandis qu'un autre l'a soutenu en lui disant : « Ne te décourage pas ! » (Extrait de mon journal de terrain, le 5 octobre 2022, élémentaire, périscolaire mercredi après-midi, sud-ouest).

Dans la deuxième situation, j'ai suivi Maxime et un garçon en fauteuil roulant Théotime dont il est l'AR régulier. Un mercredi après-midi, nous nous sommes rendu·e·s à la maison de quartier à pied. À notre arrivée, les animateur·rice·s ont proposé d'adapter les jeux à la hauteur de l'enfant. Maxime a délibérément pris du recul pour permettre à Théotime de jouer avec ses camarades. Ensuite, nous avons pris l'ascenseur pour rejoindre une salle équipée d'une console Kinect. Malgré ses limitations de mouvement, des filles l'ont soutenu et conseillé,

sans jamais l'exclure du jeu. (Extrait de mon journal de terrain, le 25 janvier 2023, élémentaire, périscolaire mercredi après-midi, ouest).

Plus que de l'intégration, ce sont des actes de responsabilisation qui transparaissent chez certain·e·s enfants mais il est essentiel que les animateur·rice·s référent·e·s veillent à ce qu'ils ne deviennent pas excessif·ve·s.

D'ailleurs, il est observé que les écoles disposant d'une unité spécialisée ou d'une ULIS favorisent davantage l'ouverture d'esprit chez les enfants. Ces dispositifs spécialisés offrent des opportunités d'interactions et de rencontres diverses, ce qui contribue à sensibiliser les autres enfants et leur permet de développer une plus grande tolérance, empathie et compréhension en adoptant une attitude positive envers des enfants différent·e·s d'eux·elles. Annie commente :

« Y a des petites filles je voyais l'autre jour qui commençaient à s'amuser, à emmener un enfant autiste avec eux pour le faire participer. Les enfants sont assez touchés par ça je dirai même aussi, c'est une façon aussi de les inclure le plus possible dans la vie mais avec les petits moyens » (Annie, animatrice référente en soutien de l'unité UEEA, accompagnement mutualisé élémentaire, entretien réalisé le 11 octobre 2022, périscolaire midi, sud-ouest).

Jonathan ajoute :

« Y a pas de problèmes avec ceux qui ont des différences, de mauvais gestes, de mauvaises paroles, de “non lui on veut pas de lui” ce genre de trucs, on leur dit “tiens machin peut venir avec vous, il peut essayer d’faire ceci un peu avec vous”, ils disent “ouais”, ils sont super sympas. Et souvent aussi ils se connaissent depuis qu'ils sont tout petits en fait quoi depuis la maternelle souvent » (Jonathan, animateur référent et AESH, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 6 octobre 2022, périscolaire midi, sud-ouest).

À mesure qu'ils grandissent dans un environnement où la diversité est valorisée et acceptée, les enfants, dès leur plus jeune âge, pourront développer un regard plus respectueux et compréhensif des différences, puisqu' « en ce qui concerne le cadre d'origine des relations, il apparaît que les relations susceptibles d'être des vecteurs d'influence interpersonnelle sont surtout les relations débutées dans l'enfance, ainsi que les relations familiales » (Bidard, 1997, p.267). Cette ouverture d'esprit précoce favorise des valeurs telles que la tolérance, l'empathie

et la capacité à interagir positivement avec des individus issus de milieux culturels et sociaux variés.

Cependant, certain·e·s enfants accompagné·e·s ont tendance à préférer rester à l'écart du groupe, les parents comme les animateur·rice·s référent·e·s accordent une importance à ce que les enfants puissent être dans le même espace que le groupe, comme en atteste l'initiative de Daniel :

« Il [EABS] est arrivé l'année dernière à l'école, il est resté très solitaire je crois sans aucun copain et à partir du moment où j'suis arrivé, moi j'ai pris le parti de le faire manger avec d'autres gamins, de voir comment ça se passe et finalement il est avec eux mais il interagit très peu avec, très peu ou alors c'est du jeu de bébé, lancer un coussin » (Daniel, animateur référent, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 22 novembre 2022, périscolaire midi, ouest).

D'autres se limitent aux interactions avec leurs frères et sœurs ou se restreignent à des groupes composés de seulement deux ou trois ami·e·s avec lequel·le·s iels semblent avoir tissé des liens particulièrement forts. Une scène vécue avec Keba un animateur référent et l'enfant qu'il accompagne Jibril suite à l'annonce de l'absence de son copain Samir est révélatrice :

La responsable des loisirs informe Keba et moi-même que Samir est absent pour des raisons médicales. Pendant que nous discutons à distance de Jibri], celui-ci était seul en train de lire un livre. Après un moment, nous avons remarqué un changement d'expression sur son visage. Nous nous sommes approché·e·s de lui et sommes resté·e·s à ses côtés. Il a continué sa lecture puis a demandé où se trouvait Samir. Après un échange de regards entre nous, nous avons silencieusement convenu de ne pas encore révéler la vérité à Jibril. Un peu plus tard, Keba lui a expliqué que Samir était malade et ne viendrait pas aujourd'hui. Immédiatement, son visage s'est attristé et il a demandé à plusieurs reprises si Samir était malade, puis finalement a répété après nous : "Samir est malade" Nous avons donc pu observer son processus de compréhension et de traitement de l'information. (Extrait de mon journal de terrain, le 28 décembre 2022, Keba, animateur référent, accompagnement individuel maternelle, centres de loisirs vacances de Noël, Nord-Ouest).

Si des liens forts se tissent entre les enfants, cela peut aussi être le cas entre l'animateur·rice référent·e et l'enfant. Mais si l'AR constitue le repère adulte de l'enfant, la confiance accordée et l'entente n'est pas innée et repose sur certaines conditions.

2) La relation entre l'animateur·rice référent·e et l'enfant

L'exemple de Lauriane met en évidence l'investissement émotionnel et relationnel qu'elle a développé dans ses interactions avec une enfant en particulier. Lauriane exprime son affection et son engagement envers cette enfant, soulignant ainsi l'importance de la relation établie entre elles. Grâce à cette relation étroite, Lauriane a pu suivre de près l'évolution de l'enfant, en étant témoin de ses progrès dont elle se sent fière :

« J'ai beaucoup aimé ce truc, c'est vraiment suivre la relation que j'ai eu avec Eléonore, je l'ai suivi de bout en bout. C'est trop marrant parce que vraiment des fois, elle faisait des trucs, t'es trop satisfaite, alors que... c'est pas mon gosse, mais c'était vraiment cool » (Lauriane, animatrice référente, accompagnement individuel en maternelle, entretien réalisé le 4 janvier 2023, centres de loisirs vacances de Noël, nord-est).

Réciproquement, les enfants s'attachent aussi à l'adulte qui a été à leurs côtés de manière privilégiée et dont la fin de l'accompagnement, s'il n'est pas préparé, peut être un moment violent pour l'enfant. Gwendoline raconte avoir vécue cette situation avec une enfant qu'elle accompagnait et dont elle était proche. Elle souligne l'absence de transition et de préparation lorsqu'elle a dû mettre fin à son accompagnement de l'enfant. Cette décision ne provenait pas d'elle, et ni la petite fille ni Gwendoline n'avaient été prévenues, ce qui a déclenché une crise intense chez l'enfant qui refusait d'être séparée de Gwendoline. Gwendoline m'explique qu'elle n'a plus officiellement le droit de s'occuper d'elle, mais de manière non officielle, il lui arrive d'accepter de passer du temps avec l'enfant, comme cela s'est produit le jour de mon observation. (Extrait de mes notes lors de l'entretien non enregistré du 3 janvier 2023 avec Gwendoline, animatrice référente, accompagnement mutualisé élémentaire, périscolaire midi, nord-est).

Gwendoline adapte donc ses missions afin de continuer à accompagner l'enfant de manière informelle. Cela met en évidence son fort engagement émotionnel et celui de l'enfant, ce qui rend difficile l'arrêt véritable de l'accompagnement. Ainsi, Gwendoline a développé « des stratégies d'ajustement entre les contraintes institutionnelles et les situations de jeunes afin d'assurer un accompagnement le plus adapté possible » (Muniglia et al. 2012, cité par Lopez, 2023, p.348).

Pour qu'une telle relation puisse se développer, les formations et qualifications officielles ne sont pas toujours déterminantes puisque certain·e·s animateur·rice·s référent·e·s se révèlent très compétent·e·s dans leur rôle sans avoir bénéficié de formation spécifique.

Plusieurs caractéristiques des AR peuvent jouer un rôle prépondérant dans l'accompagnement d'un ou des enfant(s).

Tout d'abord, pour Quentin, les traits de personnalité entrent en jeu dans la relation :

« Ça peut ne pas passer entre moi et l'enfant et faut pas le prendre pour moi et c'est aussi voir et dire "en fait là ça passe pas bien", j'ai vu des cas avec d'autres anim' et c'est pas grave en fait c'est pas toi c'est pas l'enfant, c'est juste que y a des fois des caractères ça passe pas » (Quentin, animateur référent, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 25 octobre 2022, centres de loisirs vacances de la Toussaint, ouest).

En lien avec cet aspect, le fait d'être parent peut influencer la manière d'accompagner un enfant, c'est ce que mentionne Jonathan :

« Je pensais à un truc qui m'a fait changer aussi c'est que je suis devenu papa, c'est pas le même regard quand t'es parents qu'avant (rires), tu vois les trucs un peu différemment en fait, dans la manière de leur parler...tu réfléchis plus, tu te dis toi t'aimerais pas voir un adulte parler à ton gamin comme ça ou agir de telle manière, j pense que j suis plus sensible qu'avant, j pense que je faisais attention avant aussi mais plus maintenant » (Jonathan, animateur référent et AESH, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 6 octobre 2022, périscolaire midi, Sud-ouest).

Ensuite, abordons la question du genre à travers une scène que j'ai vécue lors d'une journée d'observation. Ilyass, l'animateur référent, l'enfant de maternelle et moi-même étions dans une petite salle devant un sapin de Noël. L'enfant semblait fatigué et, par des signes non verbaux, exprimait le souhait d'être porté. J'ai rapidement répondu à sa demande en le prenant dans mes bras et, tandis que je le berçais doucement, il somnolait paisiblement sur mon épaule, à la surprise d'Ilyass. Nous avons alors émis l'hypothèse que le fait que je sois une personne de genre féminin l'a apaisé.

Enfin, les jeunes vacataires souvent étudiant·e·s qui se tournent vers l'animation périscolaire comme un « petit boulot vocationnel » (Pinto, 2008) n'ont pas eu l'occasion d'être confronté·e·s

à des enfants ayant des besoins spécifiques. Iels peuvent donc manquer de maturité et de compétences nécessaires pour assurer un accompagnement individuel de ces enfants. Daniel me fait part d'une situation :

« C'était un jeune, je sais que ça se passait pas bien, du peu que j'ai entendu, il faisait beaucoup de crises avec lui, il parlait pas avec lui, il arrivait pas à bien l'indiquer, c'était un très jeune j'crois, j'pense que c'est l'explication » (Daniel, animateur référent, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 22 novembre 2022, périscolaire midi, ouest).

3) Les missions des animateur·rice·s référent·e·s

D'après le dictionnaire Le Robert, une mission se définit comme la « charge donnée à quelqu'un d'accomplir une tâche définie ». Or, les AR ne disposent pas d'une fiche de mission détaillée. Cette absence peut expliquer la difficulté pour certain·e·s AR à définir et à hiérarchiser leurs missions par ordre d'importance. Nous allons donc détailler de plus près la manière dont cette réalité se reflète et se manifeste dans leur discours. Un tableau récapitulatif se trouve en annexe 4.

3.1 Surveillance et gestion de crises

La mission qui a été mentionnée par dix-sept AR, est la surveillance accrue de l'enfant :

« Sur le temps du midi avec des enfants comme lui faut regarder s'il se met en danger ou s'il met les autres en danger » (Jonathan, animateur référent et AESH, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 6 octobre 2022, périscolaire midi, sud-ouest).

« [Je passe plus de temps] avec lui parce que c'est pour éviter qu'il fasse des bêtises, qu'il parte en crise, qu'il tape d'autres enfants, donc c'est de la surveillance, ni plus ni moins » (Mélanie, animatrice référente et AESH, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 13 décembre 2022, périscolaire midi, nord-ouest).

Il existe donc une distinction notable entre les attentes envers les vacataires et les titulaires, ces derniers étant chargés de mettre en place des ateliers et projets d'animation. D'après les échanges avec mes collègues du service animation enfance, iels souhaitent que les vacataires s'investissent davantage et proposent de « vraies » activités d'animation, plutôt que de se limiter à un rôle de surveillance. En effet, J. Netter (2002) explique que « ce mélange de distance et de

proximité (...) sont décriés par leurs collègues plus expérimentés parce qu'ils laissent les enfants jouer seuls, les surveillant de trop loin, à rebours des pratiques d'animation valorisées » (Netter, 2022, pp.6-7). Toutefois, compte tenu des conditions de travail qui leur sont proposées et de la pénurie de personnel, le service n'a pas d'autres choix que de faire preuve de souplesse quant à ses exigences envers les vacataires.

Cette vigilance peut même nécessiter d'intervenir physiquement pour contenir l'enfant. Les deux animatrices référentes qui ont vécu cette expérience me l'ont relatée avec émotion :

« Ça fait mal au cœur, moi, ça va que je l'ai pas fait souvent, je l'ai fait deux fois, c'est dur, parce que de le contenir et de le plaquer au sol en PLS... ». (Laëticia, animatrice référente, accompagnement individuel en élémentaire, entretien réalisé le 7 novembre 2022, périscolaire midi, sud-ouest)

Sylvie, quant à elle, m'a relaté une situation de crise qu'elle a vécue avec un enfant dont elle s'occupait. Face à son comportement agressif envers une adulte, Sylvie a dû le maîtriser en le plaquant au sol pour éviter qu'il ne lui fasse du mal. La gravité de la situation a conduit les responsables à contacter l'hôpital de jour, qui leur a révélé que l'enfant était normalement sous traitement médicamenteux quotidien, contrairement à ce qui était mentionné dans la fiche d'informations. En discutant avec la mère le soir-même, il est apparu que celle-ci pensait avoir informé l'équipe de l'administration du médicament tous les midis. L'enfant s'est sincèrement excusé, exprimant son mal-être et sa frustration d'être ainsi. Pour Sylvie, cette crise a été vécue comme un véritable échec, celui de ne pas avoir pu apaiser l'enfant dans cette situation difficile. (Sylvie, animatrice référente, accompagnement individuel, extrait de mes notes lors de l'entretien non enregistré du 26 octobre 2022 ; centres de loisirs vacances de la Toussaint, ouest)

E. Labbé et D. Morin (2001) définissent le comportement agressif comme « un comportement verbal et/ou moteur, dirigé vers soi, vers l'environnement ou vers autrui. Il se manifeste directement ou indirectement et est plus ou moins planifié. Il a pour résultat de blesser ou de nuire à l'intégrité physique ou psychologique d'une personne et/ou de détériorer l'environnement. Son intensité et la capacité de l'environnement social à y faire face en déterminent sa dangerosité » (cité par Nader-Grosbois, 2020, p.436).

Malgré des comportements parfois violents, Mélanie insiste sur l'importance du loisir et des moments informels pour les enfants afin qu'ils puissent répondre par eux-mêmes à leurs besoins, et ce notamment par le corps :

« Alors ok, c'est moche quand il tape mais, il connaît la sanction. Voilà, il est puni derrière, on appelle ses parents. Mais si tu le fais pas jouer, il peut pas s'extérioriser, il peut pas souffler d'une certaine manière. S'épuiser, se canaliser et crier jouer. Et ça, si tu enlèves ça à un enfant... Puis c'est pas des trucs qu'il va faire forcément chez lui aussi. Il y a beaucoup d'enfants, ils rentrent chez eux, ils ressortent pas derrière, ils vont jamais au parc, donc l'école, c'est aussi un petit peu un défouloir sur certains temps. D'être avec les copains, d'être dehors de courir, de jouer au ballon. Donc non je peux pas [lui enlever ça] mais par contre, oui, je regarde constamment (rires), c'est vraiment de la surveillance » (Mélanie, animatrice référente et AESH, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 13 décembre 2022, périscolaire midi, nord-ouest).

De fait, pour protéger l'enfant, les AR devraient, entre autres, « prévenir en suscitant, chez la personne, des comportements adaptatifs ; faire diminuer les comportements agressifs déjà présents ; en situation de crise, contenir et neutraliser les comportements agressifs, se protéger, protéger les autres et la protéger elle-même » (*ibid*, p.437).

Pour ce faire, quinze AR expliquent avoir une mission d'évitement de crises grâce à des techniques de diversion ou de contournement. Par exemple, Laëticia prend en charge un enfant qui éprouve des difficultés à rester assis à la cantine toute la durée du déjeuner. Afin de prévenir l'apparition d'une crise en fin de repas, iels quittent la cantine plus tôt et se rendent dans une petite salle équipée de jeux, où iels attendent que le reste de la classe ait fini de manger pour les rejoindre.

Or, d'après O. Luminet (2002), « les stratégies qui impliquent la confrontation émotionnelle, c'est-à-dire l'affrontement de l'émotion indésirable, sont souvent préférables à l'évitement, dans la mesure où c'est en combattant l'émotion indésirable que nous parvenons plus sûrement à en comprendre les causes et à en maîtriser les réponses » (cité par Petiot & Visioli, 2022, p.144).

Cependant, il est important de noter que cette confrontation répétée aux déclencheurs émotionnels peut sans doute, d'une part, entraîner de l'épuisement pour le·a professionnel·le et, d'autre part, causer un mal-être chez l'enfant.

De fait, il est intéressant de noter qu'un certain nombre d'animateur·rice·s référent·e·s ont adopté une stratégie particulière lorsqu'ils se trouvent face à un enfant qui commence à montrer des signes de contrariété ou d'attention absorbée sur un élément particulier. Illustrons par deux brefs exemples :

En sortant du temps calme, juste avant de retourner en classe, l'enfant serrait fermement une feuille qu'il refusait de lâcher. Plutôt que de tenter de lui prendre de force, Atefa, l'animatrice référente, décide de détourner son attention. Elle lui dit "tiens regarde, j'ouvre la porte, et je ferme la porte" [d'un placard jouet]. Ce stratagème a parfaitement fonctionné : par inattention, il a lâché la feuille et s'est dirigé vers la porte du placard pour s'amuser avec. (Extrait de mon journal de terrain, Atefa, animatrice référente, accompagnement individuel maternelle, le 13 octobre 2022, périscolaire midi, sud-ouest).

Rachelle, a remarqué que l'enfant dont elle s'occupe avait tendance à essayer d'ouvrir les portes de manière récurrente. Souhaitant le dissuader de le faire, elle a utilisé la technique suivante : elle a astucieusement simulé que la porte était verrouillée en appuyant sur la poignée sans succès, même si en réalité la porte n'était pas réellement fermée à clé. (Extrait de mon journal de terrain, Rachelle, animatrice référente, accompagnement individuel maternelle, le 23 novembre 2022, périscolaire mercredi après-midi, ouest).

Plutôt que de se focaliser sur le problème en question, iels optent pour un changement de sujet afin de détourner l'attention de l'enfant. Cette approche vise à éviter une escalade d'émotions et donc à maintenir un climat plus calme et détendu. En proposant une transition vers un autre sujet ou une activité divertissante, les AR cherchent à apaiser l'enfant et à lui offrir une alternative pour canaliser son énergie. Cette pratique reflète leur souci de préserver le bien-être émotionnel de l'enfant.

D'ailleurs, la gestion des crises, et notamment de la frustration, est aussi associée à la régulation des émotions de l'enfant comme l'explique Quentin :

« J'essaie juste d'intervenir quand je vois qu'il y a une émotion trop forte que ce soit de la tristesse de la colère, ou même un peu trop d'excitation un peu trop de joie » (Quentin, animateur référent, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 25 octobre 2022, centres de loisirs vacances de la Toussaint, ouest).

La régulation des émotions « renvoie aux processus que les individus emploient pour influencer les émotions qu'ils ressentent, les moments de leur émergence, et les manières de les exprimer » (Korb, 2009, cité par, Petiot & Visioli, 2022, p.144). Plusieurs AR expliquent laisser parfois l'enfant se calmer seul·e si iel en a besoin, puis parler ensemble de la situation ou bien lorsque l'enfant l'accepte, iels lui viennent en aide pour qu'iel puisse reprendre le contrôle de leurs émotions et les comprendre.

3.2 Proposer des activités

Même si les aspects précédents font partie intégrante du quotidien des AR, dix AR considèrent aussi qu'une partie de leur mission est de proposer aux enfants des activités, des ateliers et des jeux, ainsi que leur trouver des centres d'intérêt s'inscrivant dans les objectifs pédagogiques de chaque structure de loisirs. Les animateur·rice·s référent·e·s attachent une grande importance à ce rôle d'animateur·rice et cherchent ainsi à favoriser le développement social de l'enfant plutôt qu'à se restreindre à une simple « prise en charge » aux connotations médicales. Leur intention est donc d'offrir des opportunités d'apprentissage, d'interaction et de jeu qui contribueront à l'épanouissement de l'enfant.

Pour Cécile, il est important de faire participer l'enfant à des activités et il s'agit d'un défi de longue durée. Elle précise qu'en l'absence de motivation de sa part, l'enfant passerait ses journées en temps libre à errer sans réelle occupation. (Extrait de mon journal de terrain lors des échanges informels du 28 novembre 2022 avec Cécile, animatrice référente, accompagnement individuel élémentaire, centres de loisirs vacances de la Toussaint, ouest).

Muzzammil, quant à lui, exprime le désir de stimuler l'enfant, en soulignant que celui-ci n'en bénéficie pas à la maison, pourtant il n'en échange jamais avec la mère de l'enfant puisque Muzzammil n'est présent que sur les temps périscolaires du midi (Extrait de mon journal de terrain lors des échanges informels du 17 janvier 2023 avec Muzzammil, animateur référent, accompagnement individuel élémentaire, périscolaire midi, nord-est).

Néanmoins, ces éléments témoignent de leur volonté de pouvoir véritablement exercer le volet « animation » de leur rôle d'animateur·rice référent·e.

3.3 Bien-être

Veiller au bien-être physique, mental et émotionnel est également une mission importante pour les AR, puisque dix d'entre elles et eux ont mentionné ce type d'expressions : « que l'enfant se sente bien », « qu'il soit heureux·se », « le·a rassurer », « éviter le bruit ou d'autres contacts trop frontaux avec les autres enfants », « lui expliquer les choses », « faire redescendre l'émotion », « le·a préparer aux changements ». Ces éléments montrent une certaine bienveillance des animateur·rice·s référent·e·s. La bienveillance est d'ailleurs une *soft skill* qui « concourt à protéger, sécuriser [et] créer les conditions de réalisation du bien-être d'autrui » (Jellab et Marsollier, 2018, cité par Maguet & Panissal, 2019, p.51). De plus, les conduites des AR et leurs propos font échos au travail des professionnel·le·s de la petite enfance, et particulièrement dans le contexte de crèche collective, qui ont la « responsabilité d'accueillir et de s'occuper des jeunes enfants, de développer des actions qui contribuent à leur éveil, à leur bien-être psychique et à leur développement global (psychomoteur, affectif et relationnel) » (Sens, 2009, p.48).

Le témoignage de Rachelle montre son affection pour l'enfant qui semble être renforcée par les informations qu'elle détient concernant la vie quotidienne de ce dernier dans son cadre de vie familial.

« Et puis j'me dis si effectivement elle le prend jamais dans les bras, c'est peut-être normal que nous il nous demande parce que y a des moments il fait vraiment des gros câlins et il le fait de plus en plus où on sent vraiment qu'il met une pression autour de nous, alors qu'au début ça il le faisait pas du tout. Mais même pour dormir apparemment le soir il le met dans son lit et puis ils ferment la porte et voilà, ils le laissent comme ça » (Rachelle, animatrice référente, accompagnement individuel maternelle, entretien réalisé le 23 novembre 2022, périscolaire mercredi après-midi, ouest).

Cet attachement et implication affective font référence à « la dimension émotionnelle du travail des intervenants éducatifs [qui] occupe une place centrale (...) [et dont ils] construisent auprès des mineurs des ressorts d'inventivité et d'adaptation sur lesquels prend forme la relation éducative » (Lenzi, 2017, 86).

Daniel, de son côté, met un point d'honneur à faire de la pause méridienne un moment privilégié où l'enfant se sentira pleinement au centre de l'attention. Pour cela, il a mis en place le jeu du « loup », un rituel quotidien en réponse à la demande (non verbale) de l'enfant. Par ailleurs, Daniel pense que l'enfant n'est pas épanoui, pendant les temps scolaires :

« Moi mon rôle je l'ai pris comme, que le gamin soit heureux, il a au moins pendant deux heures, il est heureux. Alors que quand il est dans sa classe là-haut, je pense qu'il est très malheureux parce qu'il est déconnecté des autres, comme il va en ULIS il suit pas les mêmes devoirs, enfin je sais pas faudrait demander à la maîtresse, je sais pas s'il est pas renfermé, qu'elle lui met pas le casque...[anti-bruit] » (Daniel, animateur référent, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 22 novembre 2022, périscolaire midi, ouest).

3.4 Relations aux pair·e·s

L'inclusion renvoie forcément à la participation de l'enfant à une activité ou une pratique dans son environnement et à ses interactions avec le collectif qui le compose. Cette notion de participation est utilisée par E. Wenger (2005) « pour décrire l'expérience sociale de vie dans le monde, d'appartenance à des communautés sociales et d'engagement dynamique dans des projets collectifs (...). Elle engage l'individu dans sa totalité : corps, esprit, émotions et relations » (cité par Blin, 2016, p.19).

Pour ce faire, 8 AR déclarent inciter et encourager l'enfant à rejoindre le groupe et de le laisser jouer avec les autres. De cette manière, iels tendent à garder une certaine proximité tout en laissant une marge d'autonomie et d'espace à l'enfant comme le montre l'extrait suivant :

« Puis j pense qu'il aime bien aussi que je sois pas tout le temps derrière lui. Sinon, je pense qu'il aurait l'impression d'être un peu oppressé, si je suis toujours là derrière ses faits et gestes, mais là il sait que je suis par-là, je sais où il est, s'il a des soucis il vient me voir » (Serena, animatrice référente, accompagnement individuel élémentaire mais a possibilité de faire de l'animation avec le groupe d'enfants, entretien réalisé le 9 novembre 2022, sud-ouest).

Cette distance volontaire laissée à l'enfant est d'autant plus importante que « la relation à autrui s'établit d'abord et avant tout dans et par le corps qui est à la fois expression et langage » (Brunel & Cosnier, 2012, cité par Zanna, 2015, p.212). Cela souligne la dimension fondamentale du corps dans nos interactions avec les autres. Pour les enfants, qui peuvent avoir

des difficultés de communication verbale ou d'interaction sociale, le langage corporel devient un outil essentiel pour exprimer leurs émotions, leurs intentions et leurs besoins. Leur corps devient un moyen puissant de communiquer avec les autres et d'établir des liens. Par exemple, un enfant peut utiliser des gestes, des regards ou des expressions faciales pour montrer son enthousiasme, sa joie, son désir de participer ou son malaise.

Pour d'autres enfants dont l'accompagnement est intensif et nécessite une organisation particulière de la journée, les quelques moments de proximité avec d'autres enfants sont déjà considéré·e·s comme une étape et un objectif à atteindre, comme l'explique Rachelle :

« La maman ça lui tient à cœur le fait qu'il soit avec les autres, parce qu'au départ quand on lui a expliqué le système du centre de loisirs, elle avait pas trop compris, elle pensait que ça allait être un peu comme l'école, qu'il allait être un peu seul avec son animateur personnel. Et on lui a dit non non l'objectif c'est vraiment qu'il soit avec d'autres enfants et que y ait des interactions, qu'il fasse la même chose que les autres enfants, c'est pas trop possible mais au moins il est avec les autres enfants, il jouait avec le sable les enfants sont venus à côté ils jouaient avec lui donc y a quand même des p'tits trucs qui se passent » (Rachelle, animatrice référente, accompagnement individuel maternelle, entretien réalisé le 23 novembre 2022, périscolaire mercredi après-midi, ouest).

Il est effectivement important que l'enfant puisse a minima être en présence des autres enfants car selon les travaux de A. Bandura, repris par B. Guerrin, « la majorité des apprentissages sociaux se fait sur une base vicariante en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux » (Guerrin, 2012, p.108)

Ces aspects renvoient également aux notions de processus de socialisation qui se définit, d'après G. Rocher (1970) « comme étant le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au long de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences d'agents sociaux significatifs, et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre » (cité par Vallet, 2009, p.54)

Enfin, l'autonomie relative attribuée à l'enfant peut aussi permettre à l'AR d'adopter une posture d'animateur·rice classique et donc de proposer et réaliser des activités avec les autres enfants.

3.5 Créer un lien

Sept AR aspirent à établir une relation de confiance privilégiée avec l'enfant qu'ils accompagnent, afin de devenir un point de repère fiable pour lui ou pour elle. Un exemple concret est celui de Laëticia, qui exprimait clairement son désir de s'engager dans une approche d'accompagnement individuel. Selon elle et les enseignant·e·s, l'enfant qu'elle accompagne pendant la pause méridienne semblait rechercher une « relation à deux » (Laëticia, animatrice référente, accompagnement individuel en élémentaire, entretien réalisé le 7 novembre 2022, périscolaire midi, sud-ouest).

La relation étroite développée entre l'animateur·rice référent·e et l'enfant, notamment en maternelle, présente des similitudes avec les relations entre jeunes enfants et les professionnel·le·s de crèche tel·le·s que les éducateur·rice·s de jeunes enfants, les ATSEM ou encore les auxiliaires de puériculture.

Pour y parvenir, iels estiment qu'une phase d'observations et de compréhension par eux·elles mêmes du comportement de l'enfant est essentielle pour mieux comprendre les besoins de l'enfant et savoir comment y répondre de manière adaptée. C'est ce qu'Azima explique :

« Si t'accompagnes, si t'apprends petit à petit avec patience mais vraiment à comprendre l'enfant et à essayer de trouver des failles et trouver ce qui peut aller, ce qui va pas, moi je trouve que c'est mieux. Moi je fonctionne plus comme ça, je préfère. Même si l'enfant je le connais pas, je préfère étudier d'abord l'enfant voir ce qui va pas, voir ce qui peut aller, voir comment il est, comme ça je vais pas arriver directement, on va me mettre avec un enfant qu'on me dise "cet enfant il est tel et tel" alors qu'après je vois l'inverse de ce qu'on m'a dit » (Azima, animatrice référente, accompagnement individuel élémentaire, entretien du 2 novembre 2022, centres de loisirs vacances de la Toussaint, nord-est).

3.6 La réalisation de gestes techniques et l'aide aux apprentissages

Pour sept AR, une partie de leurs responsabilités implique d'apporter une assistance à l'enfant dans les aspects pratiques de sa vie quotidienne, comme le décrit Amir :

« Tout ce qui est répondre aux besoins de l'enfant, besoins techniques, déplacements, l'aide à l'habillage, déshabillage, l'hygiène, lavage des mains, structurer un peu le temps aussi, dire quand est-ce qu'il faut aller manger, après y a la cantine en elle-même donc c'est installation à table, il faut préparer le

plateau avec les couverts, la nourriture, veiller au régime de chacun » (Amir, animateur référent et AESH, accompagnement mutualisé des élèves d'ULIS sur le temps du périscolaire midi, entretien réalisé le 12 décembre 2022, nord-ouest).

De fait, pour sept AR, l'objectif de cette assistance technique est de permettre aux enfants de devenir autonomes et de se détacher de l'aide de l'AR dans les différents aspects évoqués. Daniel met en avant cela :

« [L'objectif] c'est surtout qu'il arrive jusqu'à là la cantine lui parce qu'il se perd, il s'arrête et on le perd, il est pas autonome au niveau circulation dans l'établissement, il a pas l'air en tout cas. Moi quand j'avais le chercher à l'ULIS, déjà faut qu'il range toutes ses affaires, il bloque vite à un endroit » (Daniel, animateur référent, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 22 novembre 2022, périscolaire midi, ouest).

D'ailleurs, « la socialisation contemporaine a pris une forme nouvelle, requérant l'intériorisation progressive par les individus de l'idéal de l'autonomie » (Perier, 2014, p.5). C'est l'émancipation de l'individu afin que celui-ci accède à une forme de liberté et d'indépendance. N. Go disait d'ailleurs dans une conférence sur « l'enfant auteur : pratiques d'émancipation »²⁶ (2011) que c'est lorsque l'enfant est « en position d'auteur (par la parole, le dessin, l'écriture, la socialisation, etc.), et grâce aux régulations du milieu (le professeur, le groupe coopératif, etc.), [que] l'enfant mobilise, explore, et transforme favorablement ces déterminations de l'inconscient, (...) [il] devient progressivement créateur de lui-même, il élabore une puissance critique et créative, une puissance d'agir et de penser qui contribue à l'émanciper, en partie certes, de ces déterminismes ».

3.7 Le volet communicationnel

Si pour le service animation enfance, la communication semble une des missions prioritaires dans l'exercice du métier d'animateur·rice, elle semble être davantage marginale pour les AR.

Six AR expriment l'importance de communiquer avec les familles et de les impliquer dans le triptyque famille-école-animation. Najah, par exemple, aspire à ce que les parents de l'enfant qu'elle accompagne engagent des discussions avec leur enfant au sujet des informations transmises par l'enseignante et elle-même, afin que ces messages puissent avoir un impact plus significatif sur l'enfant, comme par exemple le fait de ne pas toucher les autres enfants. (Najah,

²⁶ Conférence d'ouverture du 50e Congrès de l'ICEM, <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20198>

animatrice référente, accompagnement individuel élémentaire, extrait de mon journal de terrain, le 4 octobre 2022, périscolaire midi, sud-ouest).

S. Devineau (2009) souligne néanmoins que répondre aux attentes des enseignant·e·s et des équipes d'animation « n'est pas si aisé pour les familles et relève d'un véritable savoir social » (p.334).

Cependant, 6 AR considèrent qu'il est essentiel d'établir un discours commun entre l'école, l'accueil périscolaire et la famille, ce qui implique une communication entre toutes les parties concernées, afin de garantir une compréhension mutuelle et un consensus sur l'approche adoptée vis-à-vis de l'enfant.

Enfin, 5 AR mentionnent la communication avec l'équipe d'animation comme nous l'avons décrite en partie II. Iels évoquent l'importance des transmissions d'informations et le fait que toute l'équipe connaisse un peu l'enfant en cas d'absences de l'AR, afin qu'eux·elles aussi puisse accompagner l'enfant et ne pas le délaisser pendant cette période. En outre, les contributions de plusieurs animateur·rice·s concernant le même enfant favoriseraient une appréhension plus complète de ses besoins et du type d'accompagnement le plus adapté. Les conseils, astuces et observations comportementales pourraient alors être consignés dans la fiche d'accompagnement et partagés avec les futur·e·s animateur·rice·s référent·e·s, ainsi qu'avec les équipes scolaires et les familles.

3.8 Poser un cadre

Pour six AR, il est crucial que tous les enfants, quel que soit leur profil, grandissent dans un environnement sécurisé et rassurant. Cela implique de les guider à comprendre les règles de vie en communauté et à les respecter. Il s'agit d'ailleurs d'un des besoins fondamentaux de l'enfant comme l'illustre le schéma présentant la démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance de 2017 (annexe 5). Laëticia argumente :

*« On peut pas non plus sous prétexte que-, on lui laisse forcément beaucoup plus que de liberté que d'autres mais y a moment tu peux pas dire au gamin "descends du vélo parce que *** [nom EABS] il le veut donc tu lui donnes", il faut lui expliquer que non là c'est pas possible, c'est un petit moment tendu, ou ça peut passer vite ou alors il part et c'est fini »* (Laëticia, animatrice référente, accompagnement individuel en élémentaire, entretien réalisé le 7 novembre 2022, périscolaire midi, sud-ouest)

Néanmoins, il apparaît que parmi les animateur·rice·s vacataires, et ici en particulier avec un animateur référent, une méconnaissance des objectifs et des raisons qui sous-tendent l'utilisation d'une « punition » est perceptible. La situation que je vais partager ci-après met en évidence l'usage d'une punition, selon moi injustifiée, qui a suscité un certain inconfort chez moi pendant l'observation :

Nous entrons dans une petite salle où Muzzammil propose à l'enfant des jeux éducatifs. Son visage se durcit et sa voix devient ferme, car il souhaite que le petit garçon se concentre et travaille sérieusement. Muzzammil lui montre le fonctionnement du jeu et, bien que l'enfant parvienne à réussir quelques fois, sa concentration s'effrite rapidement et il n'achève pas les exercices demandés. Face à cela, Muzzammil décide de le punir en le mettant au coin. Or, l'AESH de l'enfant m'avait informé que l'enfant était fatigué et qu'il fallait éviter de le faire travailler. De fait, je ne m'attendais pas à ce que Muzzammil soit aussi exigeant. Muzzammil m'explique qu'il peut être sévère, fixer l'enfant dans les yeux, puis changer complètement son expression faciale. Il affirme le faire intentionnellement et soutient que l'enfant ressent leur relation à travers ces échanges. Lorsqu'il sourit subitement, le garçon change lui aussi radicalement son expression et se détend et se met à rire de soulagement. Muzzammil ajoute que [A] peut même être soulagé au point d'en pleurer, et soutient qu'il s'agit d'un moyen pour l'enfant d'exprimer ses émotions. (Extrait de mon journal de terrain, le 17 janvier 2023, Muzzammil, animateur référent, accompagnement individuel élémentaire, périscolaire midi, nord-est)

Le fait que Muzzammil attende d'obtenir son équivalence française d'enseignant pourrait expliquer son approche privilégiant davantage des activités scolaires que de loisirs et d'animation. Néanmoins, cette « punition » peut être caractérisée d'humiliante²⁷.

Ceci soulève des interrogations quant au recrutement des vacataires, car il apparaît que certain·e·s d'entre eux·elles ne sont pas suffisamment informé·e·s des pratiques d'animation et de l'impact psychologique qu'un adulte peut avoir sur un·e enfant, ainsi que de leurs responsabilités dans ce contexte. La formation envisagée pour les vacataires par le service animation enfance va donc dans le sens d'une approche cohérente et éthique dans

²⁷ Autorité et bienveillance de l'animateur en ACM (Accueil Collectif de Mineurs) : <https://www.jesuisanimateur.fr/conseils-animation/autorite-limites-sanctions/autorite-et-bienveillance>

l'accompagnement des enfants, en accord avec les principes de l'animation. Cette formation permettra également de clarifier le rôle et les missions des vacataires, en les sensibilisant aux enjeux et aux attentes liés à leur intervention auprès des enfants.

3.9 Suivre l'enfant dans ses envies

Enfin, trois AR estiment que leur rôle consiste à accompagner les envies de l'enfant, qui peut s'expliquer par la difficulté à trouver des activités d'animation adaptées ou parce que celles qu'ils ont proposées ne semblent pas susciter l'intérêt de l'enfant comme le décrit Annaëlle :

« Ma mission c'est plus de le suivre dans ce que lui a envie de faire parce que j'ai beau proposer en général lui ce qui l'intéresse c'est un peu toujours la même chose. Je le suis à droite à gauche, je reste vigilante à ce qu'il fasse pas de mal aux autres enfants, c'est ça ma mission » (Annaëlle, animatrice référente, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 31 octobre 2022, centres de loisirs vacances de la Toussaint, nord-est).

Parfois, le comportement de l'enfant entrave tout type d'activité d'animation ordinaire, comme le souligne avec regret Rachelle :

*« J'ai pas du tout l'impression de faire de l'animation, je fais du babysitting, je m'occupe de l'enfant mais je suis plus sa nourrice que son animatrice, donc non il a pas du tout d'activités, notamment là avec *** (nom EABS) c'est pas possible, notamment le sable magique ça marche un p'tit peu mais...tu peux pas faire de peinture, tu peux pas prévoir vraiment de l'animation ou alors c'est juste que je sais pas faire c'est possible aussi, j'ai pas d'idées d'activités où il ne mettrait pas quelque chose dans sa bouche »* (Rachelle, animatrice référente, accompagnement individuel maternelle, entretien réalisé le 23 novembre 2022, périscolaire mercredi après-midi, ouest).

Il est important de souligner l'attitude réflexive de Rachelle, car cela démontre sa volonté d'amélioration puisqu'elle montre une ouverture à l'apprentissage et à l'évolution de ses compétences. D'ailleurs, « la réflexivité suppose un contexte ouvert à une culture professionnelle ; mieux, l'acceptation de l'idée de développement professionnel, y compris lorsque les professionnels reconnaissent les dilemmes auxquels ils sont confrontés quotidiennement » (Jorro, 2004, p.34). Cette prise de conscience de Rachelle pourrait alors être le point de départ pour chercher des solutions et se former davantage afin de mieux répondre

aux besoins de l'enfant. Du moins, elle témoigne son besoin accru d'aide, de conseils et connaissance pour accompagner cet enfant et être véritablement en posture d'animation.

Ilyass, en tant qu'AR d'un enfant en maternelle, adopte une approche qui consiste à « le laisser faire ce qu'il a envie ». Il reconnaît que cela le met en retrait par rapport à l'équipe d'animation et aux autres enfants. Néanmoins, il affirme que cette situation ne lui pose pas particulièrement de problèmes. En revanche, il souligne que s'il devait accompagner un·e enfant d'âge élémentaire, cela lui poserait plus de problèmes. Il estime que le rôle d'AR auprès des jeunes enfants ressemble davantage à de la surveillance ou à de la garderie, tandis qu'avec les enfants plus âgé·e·s, l'animation joue un rôle plus prédominant (Ilyass, animateur référent, accompagnement individuel maternelle, extrait de mes notes des échanges informels non enregistrés du 27 décembre 2022, centres de loisirs, vacances de Noël, nord-ouest).

Des éléments explicatifs pourraient suggérer que, en tant que vacataires, ils ne sont pas véritablement tenus de proposer des projets d'animation comme c'est le cas pour les titulaires. De plus, il convient de rappeler que certains AR ont été assignés à cette responsabilité d'accompagnement sans véritable vocation préalable, ce qui peut expliquer un engagement moindre dans l'exercice de leurs missions. De plus, en fonction de l'enfant accompagné, en particulier de son âge, l'approche peut varier, de même que les activités proposées, ce qui peut plus ou moins correspondre aux attentes et compétences des AR.

3.10 Des missions confuses

Finalement, plusieurs AR ont évoqué leurs missions de manière assez générale, comme « accompagner l'enfant et répondre à ses besoins », notamment en veillant à son Projet d'Accueil Individualisé (PAI) concernant les allergies, le régime alimentaire, etc. Enfin, certain·e·s étaient incertain·es quant à la définition précise de leurs missions et ont donc opté pour la description d'une journée type. Iels suggèrent une clarification des missions qui leur sont assignées et des objectifs d'apprentissage pour l'enfant.

Bien que leurs missions ne soient pas toujours précisément définies, les animateur·rice·s référent·e·s démontrent une connaissance approfondie des compétences requises, en particulier faire preuve de beaucoup de patience, et des attentes liées à l'accompagnement d'un enfant à besoins spécifiques

Mélanie s'appuie sur un exemple hypothétique où un·e vacataire postulerait pour le poste d'animateur·rice classique, mais se verrait finalement attribuer le rôle d'AR. Selon ses réflexions, cette situation pourrait susciter la réaction suivante de la part de cette personne :

« Si toi, tu t'imagines faire des jeux de société, des jeux à l'extérieur, organiser des activités pour occuper les enfants sur le temps du midi et qu'en fait, tu te retrouves cloisonnée avec un et que tu connais pas qui peut être compliqué, tu dis en fait j'ai pas envie, enfin je veux plus ou tu regardes de loin tu fais "ok c'est bon il blesse personne, il se blesse pas" » (Mélanie, animatrice référente et AESH, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 13 décembre 2022, périscolaire midi, nord-ouest).

De plus, d'après mes observations et mes échanges avec des AR mais aussi avec des responsables loisirs et d'autres animateur·rice·s, il semble qu'il faille également s'attendre à

- De la violence physique :

« Il te charge, il vient sur toi donc tu vas pas te laisser frapper non plus, j'me suis retrouvée avec un bleu sur le tibia parce qu'il m'avait mis un coup de pied, puis il te mord, puis quand tu lui tiens juste les bras, il tourne la tête il te mord, quand tu le tiens contre toi à l'envers il met des coups de tête dans la poitrine donc le seul moyen c'est de le plaquer au sol. La maman sait et elle dit "nan mais contenez-le moi y a pas de problème" (...) mais t'es la maman, nous on est le côté éducatif c'est différent (rires) on a pas à faire ça ! Si un parent dit "ah moi s'il dit un gros mot j'le gifle faites-le", "bah non" » (Laëticia, animatrice référente, accompagnement individuel en élémentaire, entretien réalisé le 7 novembre 2022, périscolaire midi, sud-ouest)

- Mais aussi verbale :

Les deux situations suivantes se sont déroulées en l'absence de l'AR et de tout autre animateur·rice dans la pièce. J'ai observé un petit garçon Antoine de moyenne section qui était au cœur de ces incidents. Une vive dispute a éclaté entre lui et son frère concernant un jeu, entraînant des cris et des larmes. Léo a ensuite poursuivi son frère en lui lançant à plusieurs reprises des insultes très violentes. Plus tard, un autre enfant m'a demandé de l'aide pour un jeu, mais Antoine est arrivé brusquement entre nous et lui a arraché des mains le jouet.

Lorsque je l'ai réprimandé, il s'est mis en colère et a frappé un autre petit garçon par frustration. Lorsque Joséphine est revenue, je l'ai informée de ces événements. Elle a réprimandé Antoine et lui a demandé de s'excuser auprès de l'enfant, ce qu'il a fini par faire après de nombreuses insistances de Joséphine. (Extrait de mon journal de terrain, le 22 décembre 2022, Joséphine, animatrice référente, accompagnement individuel maternelle, centres de loisirs vacances de Noël, sud-est).

En effet, les comportements agressifs peuvent prendre la forme de « comportements verbaux » [cris, menaces, etc.] ou « non verbaux et moteurs » [coups, mordre, etc.] (Nader Grosbois, 2020, p.437). Les situations décrites par les AR relèvent donc de ces deux types de comportements et « peuvent être dirigés vers trois cibles : soi-même, autrui, l'environnement, ou vers plus d'une cible en même temps [ou encore] se diriger vers la source de stimulation » (*ibid*, p.437). Ces réactions peuvent cependant stigmatiser l'enfant jusqu'à provoquer de « l'exclusion sociale dans diverses activités ludiques ou conviviales » (Roskam, 2013, cité par Nader-Grosbois, 2020, p. 370).

Enfin, il s'agit aussi de pouvoir pallier les inquiétudes ressenties concernant leur degré de responsabilité et les limites de leur rôle :

*« Si t'es tout seul avec un enfant qu'il se passe quelque chose qu'il y a personne autour de toi. L'enfant se blesse, t'accuse alors que t'as rien fait. Tu vois là dans le couloir par exemple, *** (stagiaire) elle est montée, bon, ça aurait pu être moi ou quelqu'un d'autre. Victor (EABS) s'énerve se tape la tête contre le mur ou me tape ou tombe dans les escaliers parce que super énervé, t'es tout seul, il descend, il pleure et il dit "bah non c'est Mélanie qui m'a tapé". Bah non mais c'est parole de l'enfant contre l'adulte et c'est sur un détail, mais c'est des choses qui peuvent aussi être...que ce soit sur l'intégrité physique de l'enfant, mais aussi la responsabilité et ce qui pourrait arriver derrière s'il se passait un truc » (Mélanie, animatrice référente et AESH, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 13 décembre 2022, périscolaire midi, nord-ouest).*

Chaque animateur·rice peut se retrouver dans la situation où iel est seul·e avec un groupe d'enfants pour animer une activité, ce qui soulève des questions de responsabilité pour chaque membre de l'équipe d'animation. Cependant, dans le cas d'un accompagnement où l'enfant est

souvent isolé·e et où aucun autre adulte n'est présent·e, il est compréhensible que des préoccupations, telles que celles décrites par Mélanie, puissent susciter des interrogations chez les animateur·rice·s référent·e·s.

Les missions perçues par les AR, qui se concentrent principalement sur une vigilance accrue plutôt que sur la communication avec l'ensemble des acteur·rice·s, peuvent également refléter les difficultés auxquelles iels sont confronté·e·s pour offrir un accompagnement de qualité. Ces difficultés sont en partie liées aux conditions de travail dans lesquelles iels exercent leur rôle, sur lesquelles nous allons maintenant nous attarder.

4) Les conditions de travail et difficultés rencontrées

Les conditions de travail peu attractives dans le domaine de l'animation et la pénurie des animateur·rice·s qui en découle n'échappent pas aux animateur·rice·s référent·e·s.

Certains aspects sont partagés par l'ensemble des vacataires, et d'autres sont propres à l'exercice du métier d'animateur·rice référent·e. Par ailleurs, un certain nombre de difficultés ont d'ores et déjà été expliquées jusqu'ici : la constante vigilance, la question du relais, la découverte seul·e des besoins de l'enfant, ou encore la méconnaissance du contexte familial. De plus, j'ai pu noter que le turn-over du personnel était plus élevé parmi les vacataires classiques que parmi les animateur·rice·s référent·e·s, ce qui montre leur engagement professionnel dans leur rôle et leur résolution à ne pas « abandonner » l'enfant, mais au contraire l'accompagner au mieux dans son processus de socialisation et d'émancipation.

Or, il est intéressant de noter que les animateur·rice·s font face à une situation paradoxale : « comme dans d'autres espaces du travail social, les animateurs font figure d'arroseurs arrosés : ils veulent l'émancipation de leurs publics, ils luttent contre la précarité du public alors qu'ils·elles sont eux-mêmes parfois en situation précaire, tout du moins si l'on examine leurs statuts d'emploi » (Lebon, 2021, p.288).

Ce paradoxe souligne une asymétrie entre les objectifs et les réalités vécues par les animateur·rice·s. Iels sont investi·e·s d'une mission sociale et éducative essentielle, mais leurs propres conditions d'emploi peuvent être instables, précaires et caractérisées par une fragmentation de leur activité professionnelle. Cette situation peut donc avoir des conséquences sur leur propre sécurité économique.

En effet, les AR ont tou·te·s évoqué la question salariale et le statut précaire de leur métier, caractérisés par l'absence de congés maladie, l'instabilité financière et le paiement différé d'un

mois, comme précédemment expliqué dans la partie I. Une enquête menée en 2021 par Hexopee et le Fonds de Coopération de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (FONJEP)²⁸ a révélé que « le niveau de rémunération des métiers et les perspectives d'évolution des carrières sont cités (...) comme l'un des freins aux recrutements et démontrent que l'attractivité des métiers de l'Éducation populaire est une problématique essentielle, alors que ces fonctions sont essentielles à l'émancipation, au progrès de la citoyenneté et du bien-être dans la société ».

Si les AR que j'ai rencontré·e· disent ne pas avoir davantage supplémentaire que les autres animateur·rice·s, l'adjointe en charge de l'éducation soutient que : « *Nous les animateurs référents on les paye plus chers que les animateurs dit classique* ». Ceci expliquerait l'indication de leur statut sur les feuilles d'heures. Il y a donc un questionnement sur la connaissance de cette valorisation par les concerné·e·s. Rappelons que certain·e·s agent·e·s n'ont pas eu la liberté de choisir d'être animateur·rice référent·e pour travailler dans le domaine de l'animation à la Ville.

Ensuite, les activités périscolaires engendrent des contraintes horaires fragmentées et irrégulières, notamment pour l'accueil du matin, la pause méridienne, l'accueil du soir et les périodes de vacances scolaires. Cette fragmentation du temps de travail peut rendre difficile la conciliation avec d'autres engagements personnels ou professionnels. De plus, les horaires décalés et la discontinuité des services peuvent entraîner une précarité financière pour les vacataires, qui doivent jongler avec des contrats à temps partiel et des revenus variables (Jequier-zalc, 2021)²⁹.

À cela s'ajoute le manque de reconnaissance. C'est d'ailleurs « le premier terme négatif à être cité par les animateurs concerne le manque de reconnaissance de la profession (...) tout comme pour les étudiants, qui se montrent ainsi très concernés par un métier qu'ils n'exercent pourtant qu'épisodiquement » (Farvaque, 2008, p.55). Outre la reconnaissance financière, les animateur·rice·s référent·e·s soulignent également l'importance d'une reconnaissance verbale, comme le souligne Rachelle : « *ne serait-ce que juste un p'tit mot qui dit vous êtes vacataires mais vous faites bien votre travail* » (Rachelle, animatrice référente, accompagnement individuel maternelle, entretien réalisé le 23 novembre 2022, périscolaire mercredi après-midi,

²⁸ Communiqué de presse « Face aux difficultés de recrutement, HEXOPEE et le FONJEP interpellent les pouvoirs publics pour une reconnaissance des métiers de l'éducation populaire ».

²⁹ « En première ligne mais « invisibles » : les animateurs en grève pour la reconnaissance de leur métier » : <https://basta.media/mobilisation-animation-periscolaire-grève-animateurs-cantines-centre-de-loisirs-mouvement-education-on-n-est-pas-une-garderie>

ouest). F. Lebon soulignait à juste titre que « l'animation regroupe des métiers connus, mais peu reconnus » (2021, p.287) et A. Jacquot ajoutait que « la légitimité de l'animation en tant que monde professionnel est encore à faire au sein de l'Éducation Nationale » (2021, p.472).

Pour Daniel, la reconnaissance réside dans les progrès des enfants, qui sont le fruit de l'accompagnement personnalisé mis en place. Toutefois ces évolutions peuvent prendre du temps et parfois ne pas aboutir à l'acquisition souhaitée de nouveaux apprentissages :

« Mais tu vois pas d'évolution, y a rien de gratifiant, c'est toujours les mêmes choses. Tu te fais crier dessus. Le gamin il t'insulte, il donne des coups de pieds. Enfin, au bout d'un moment, j'aimerais bien que ça cesse quand même. Mais bon si tu le fais pas...faut que quelqu'un le fasse d'une certaine manière aussi » (Mélanie, animatrice référente et AESH, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 13 décembre 2022, périscolaire midi, nord-ouest).

De plus, comme nous l'avons expliqué, l'impossibilité pour certain·e·s vacataires d'adopter une réelle posture d'animation, pour laquelle iels s'étaient engagé·e·s, entraîne une perte de sens de leur métier :

« C'est pas vraiment ce à quoi je m'attendais après je sais que je me suis engagée donc je vais le faire jusqu'au bout, mais je regrette un peu de pas avoir de temps avec les autres enfants, avec les autres anim'. Je peux pas faire d'activités en tant que tel en fait, donc un petit peu déçue » (Annaëlle, animatrice référente, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 31 octobre 2022, centres de loisirs vacances de la Toussaint, nord-est).

De fait, le fait d'être en permanence aux côtés du même enfant tout au long de la journée, sans pouvoir lui proposer une activité qui le maintienne concentré, engendre une fatigue physique et psychologique chez les animateur·rice·s référent·e·s, comme l'exprime Rachelle :

« Le premier mercredi je suis rentrée j'ai dit à mon copain "j'ai l'impression qu'on m'a roulé dessus avec un poids lourd" (...). Le handicap c'est hyper large et c'est pas parce que t'as un intérêt que ça veut pas dire que t'es pas épuisée au bout de la journée » (Rachelle, animatrice référente, accompagnement individuel maternelle, entretien réalisé le 23 novembre 2022, périscolaire mercredi après-midi, ouest).

En effet, « le sentiment de fatigue ou de lassitude découle souvent de l'impression de ne plus pouvoir bien faire son travail. On n'arrive plus à résoudre certains problèmes, « ça ne marche pas » (Lebon & Lima, 2011, p.23).

Par ailleurs, les pauses réglementaires ne sont pas toujours respectées, en particulier pour les animateurs référents qui exercent également en tant qu'AESH pendant les heures scolaires. Selon le responsable du service animation enfance, un accord tacite existait entre l'Éducation Nationale et les services périscolaires, stipulant que les AESH travaillant pendant la pause déjeuner devraient bénéficier de quinze minutes de pause sur le temps scolaire et de quinze autres sur le temps périscolaire. Cependant, dans la réalité, il est fréquent que les trente minutes de pause ne soient pas respectées. À la marge, la problématique se pose aussi sur les vacances. Il arrive parfois que certain·e·s animateur·rice·s référent·e·s hésitent à demander le relais à l'équipe pour prendre leur pause :

« J'ai pas vraiment de temps de pause défini dans la journée, normalement les autres anim ils savent que c'est de 13h à 13h30. Moi j'ai pas de vrai temps de pause c'est à moi de prendre quand est-ce que je sens que je peux le laisser »
(Annaëlle, animatrice référente, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 31 octobre 2022, centres de loisirs vacances de la Toussaint, nord-est).

L'élue en charge de l'éducation témoigne de sa prise de conscience des limites de l'accueil et de sa préoccupation vis-à-vis des difficultés rencontrées par l'équipe d'animation :

« Moi, je pense que c'est fatiguant physiquement. Et puis je pense qu'il peut y avoir une usure morale aussi quand c'est vraiment compliqué. Et puis la question est aussi, qu'on doit accueillir tous les enfants au maximum de nos capacités. Il y a certains enfants très clairement, on est peut-être pas en capacité de les accueillir quand même. Mais c'est terrible parce que côté parental, on sent bien que le fait de les accueillir, ça permet aussi le répit parental. C'est indispensable et en même temps pour nos agents, c'est trop dur et là on met en souffrance les animateurs et les animatrices. Et des ATSEM aussi beaucoup ». (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023)

On voit donc l'équation complexe que représente l'accueil des enfants à besoins spécifiques compte tenu, d'une part, de la conscience collective à offrir un répit aux familles et, d'autre part, des conditions d'accueil des enfants, tant au niveau du bâti que des ressources humaines.

D'ailleurs, le manque de moyens humains relevés par Amir entraîne des situations parfois problématiques :

« Si je dois en accompagner un aux toilettes, ils sont livrés à eux-mêmes, il est pas rare que je m'absente pendant dix minutes et que je revienne y a des pleurs, ils se sont chamaillés, ils se sont disputés, ils se sont frappés dessus, c'est arrivé. L'exigence minimale c'est d'être en binôme, enfin en tout cas sur le nombre d'enfants parce que y en a quand même neuf là et je suis un pour neuf, c'est plus que limite. Même si (nom de la responsable loisirs) fait ce qu'elle peut pour qu'il y ait plus de personnes avec moi » (Amir, animateur référent et AESH, accompagnement mutualisé des élèves d'ULIS sur le temps du périscolaire midi, entretien réalisé le 12 décembre 2022, nord-ouest).

Ce manque de moyens humains peut aussi s'expliquer par la nouvelle réglementation en 2016 du taux d'encadrement des enfants en périscolaire passant d'un·e animateur·rice pour 14 enfants de moins de six ans (au lieu d'un pour 10), et d'un·e animateur·rice pour 18 enfants de plus de six ans (au lieu d'un pour 14), dans le cadre d'un projet éducatif territorial (PEDT)³⁰.

Les conséquences de cette modification sont multiples. Tout d'abord, il en découle une charge de travail accrue pour les animateur·rice·s, qui doivent faire face à un plus grand nombre d'enfants à encadrer. Cela peut entraîner une réduction du temps et des ressources consacrées à chaque enfant, ce qui peut limiter la qualité de l'accompagnement et de l'attention individualisée qu'ils peuvent offrir.

Ensuite, ce manque de moyens humains peut également impacter la sécurité et la surveillance des enfants. Avec un ratio plus élevé d'enfants par animateur·rice, il peut être plus difficile de garantir une vigilance constante et une supervision adéquate, ce qui peut mettre en danger la sécurité des enfants.

³⁰ Décret n° 2016-1051 du 1er août 2016 relatif au projet éducatif territorial et à l'encadrement des enfants scolarisés bénéficiant d'activités périscolaires dans ce cadre

Enfin, cette situation peut aussi avoir des répercussions sur le bien-être des animateur·rice·s référent·e·s eux-mêmes. Une charge de travail intense et un manque de ressources peuvent entraîner une augmentation du stress, de la fatigue et de l'épuisement professionnel. Cela peut également nuire à leur motivation et à leur satisfaction au travail, affectant ainsi leur engagement et leur investissement dans leur rôle.

Par conséquent, plusieurs agent·e·s d'animation et responsables des loisirs rencontré·e·s lors de mon enquête ont explicitement souligné leur sentiment de quasi-exclusion plutôt que d'inclusion des enfants accompagné·e·s, en raison des conditions d'accueil actuelles. Néanmoins, pour l'élue en charge de l'éducation, il est essentiel de persévérer à prendre en charge ces enfants :

« Moi je pense que c'est important qu'on continue à accueillir, même si c'est difficile, mais par contre il faut arriver à stabiliser les équipes et pouvoir les former pour ne pas les mettre autant en difficulté. Mais c'est important parce que sinon on n'accueille plus, l'Éducation Nationale dit "on ne peut plus accueillir", le périscolaire dit "on ne peut plus accueillir". On laisse les familles sans solution » (Adjointe en charge de l'éducation à la Ville de ***, entretien réalisé le 16 mars 2023).

Pour que la direction de l'éducation enfance puisse mettre en place des mesures appropriées visant à améliorer l'accueil des enfants, il est essentiel de prendre en considération les attentes des agent·e·s de terrain qui sont directement engagé·e·s dans l'accompagnement et qui expriment un fort besoin de soutien et de reconnaissance de leurs réalités. Nous allons donc faire un zoom sur leurs besoins.

5) Les besoins exprimés

5.1 Développer les compétences et les ressources pour une meilleure prise en charge

L'un des besoins largement exprimés par les AR concerne principalement la formation englobant plusieurs aspects et qui peut s'expliquer par le fait que « les animateurs tiennent à affirmer le sérieux et la qualité de leur travail » (Lebon & Simonet, 2017). Le premier concerne spécifiquement la formation sur le handicap (entre une journée et une semaine) dont beaucoup voudraient bénéficier afin de mieux se préparer à tout type d'accompagnement.

Rachelle propose plusieurs idées d'appui pour les AR :

*« C'est ça qui est limite affligeant, j'comprends pas moi qu'on est pas au moins je sais pas une p'tite feuille d'information sur qu'est-ce que l'autisme, il peut y en avoir des x variété, quel type de handicap on peut rencontrer à l'école, est-ce qu'on pourrait parler à quelqu'un qui a déjà travaillé avec des enfants handicapé·e·s qui pourrait nous donner des astuces. Parce que je pense que y a plein d'animateurs qui sont en souffrances et les enfants aussi parce que...c'est pas qu'on veut pas s'occuper d'eux, c'est juste qu'on n'a pas... on sait pas. Ne serait-ce que proposer des activités, des manières d'aborder l'enfant, là j'vois *** (nom EABS) quand je l'appelle il réagit absolument pas, est-ce que y a peut-être pas un autre moyen, est-ce qu'il faudrait vraiment lui mettre la main devant et lui montrer qu'on parle » (Rachelle, animatrice référente, accompagnement individuel maternelle, entretien réalisé le 23 novembre 2022, périscolaire mercredi après-midi, ouest).*

Certain·e·s ont eu du mal à exprimer clairement leurs attentes en matière de formation, mais il est apparu que ce qui les aiderait le plus serait de bénéficier de l'accompagnement d'un·e professionnel·le extérieur·e, capable de leur fournir des conseils adaptés à chaque situation :

« Si on pouvait avoir peut-être quelqu'un qui passe, qui nous regarde un peu dans la journée, qui nous dit "bah tiens là c'que t'as fait faudrait peut-être le faire comme ça", qui nous donnerait deux trois conseils mais ça serait tellement bien parce que là c'est vraiment...on teste » (Rachelle, animatrice référente, accompagnement individuel maternelle, entretien réalisé le 23 novembre 2022, périscolaire mercredi après-midi, ouest).

C'est notamment ce sur quoi continue de travailler le service animation enfance qui établit des partenariats avec les différentes structures présentées en partie I. comme Loisirs Pluriels, les SESSAD et le Pôle Ressource Handicap. D'ailleurs, un annuaire est en cours de préparation afin de permettre aux responsables loisirs de solliciter directement des professionnel·le·s afin qu'ils apportent leur expertise à leur équipe. De plus, le rôle de responsable loisirs est à renforcer afin qu'il soit en contact avec les professionnel·le·s extérieur·e·s qui interviennent auprès de l'enfant pour les solliciter sur des temps d'échanges et avoir connaissance des outils mis en place avec l'enfant.

D'autres souhaitent que la Ville leur finance le BAFA, mais leurs demandes sont, à ce jour, restées vaines. En revanche, le service animation enfance va mettre en place une formation de

3h à la rentrée de septembre 2023 pour l'ensemble des vacataires sur les rythmes et les besoins des enfants, même si le contenu n'est pas encore formalisé.

Enfin, quelques AR m'ont fait remonter leur volonté d'être formé·e·s à la Langue des Signes Françaises. Candice justifie cette demande en expliquant que : « *sur toutes les écoles maintenant il y a des enfants qui parlent la langue des signes* ». Cette formation revêt une importance particulière pour le pool de remplacement composé d'animateur·rice·s que nous évoquons en partie I., car ces agent·e·s sont amené·e·s à se déplacer d'une école à une autre. Cela en fait un atout majeur pour assurer leur polyvalence.

Les équipes d'animation pourraient également constituer une ressource interne précieuse. Les AR expriment leur volonté d'échanger avec les autres AR qui ont été ou sont actuellement en accompagnement du même enfant, comme l'explique Rachelle :

« Peut-être mettre les AR en liens entre eux possiblement, une table ronde en disant "bah moi j'ai eu tel cas, j'ai fait tel truc qui a bien marché" et qu'on puisse mettre en pratique derrière et ça, ça pourrait être hyper intéressant » (Rachelle, animatrice référente, accompagnement individuel maternelle, entretien réalisé le 23 novembre 2022, périscolaire mercredi après-midi, ouest).

À ce propos, F. Labadie souligne que beaucoup de professionnel·le·s « indiquent clairement que leurs attentes en formation portent plus sur "la recherche d'expériences mutualisables" permettant de réfléchir sur leurs pratiques » (Labadie, F. 2021.p.46).

On constate donc le besoin d'échanges de conseils et de pratiques qui, actuellement, reste marginal. Dans une perspective assez utopique, Lauriane et moi-même réfléchissions au moment de transition entre l'ancien·ne et le·a nouvel·le AR d'un·e enfant :

« - Moi : En fait faudrait presque que l'ancien AR passe une journée avec l'enfant et le nouvel AR

- Lauriane : Mais ça serait parfait. T'imagines ? Parfait. Bon après je sais que c'est très compliqué

- Chloé : Non mais là on est dans l'idéal ! écoute tout est permis, hein !/ (rires)

- Lauriane : On monte une ville ?

- Moi : Non mais en vrai, ça serait tellement top. L'enfant il comprendrait que la personne qui va voir le lendemain, ce sera celle-là.

- Lauriane : En plus présenté par l'autre, qui le connaît déjà depuis 6 mois. C'est

parfait. Et puis la personne qui prend le relais le lendemain peut même observer
» (Extrait de l'entretien avec Lauriane du 4 janvier 2023, animatrice référente, accompagnement individuel en maternelle, centres de loisirs vacances de Noël, nord-est).

Cette situation semble idéale en théorie, mais sa mise en œuvre est complexe, notamment en raison du statut de vacataire des AR. En effet, n'ayant pas de contrat fixe, ils peuvent quitter leur poste de manière précipitée, ce qui rend difficile d'imaginer une véritable passation entre les deux individus.

Néanmoins, toutes ces aspirations témoignent de leur engagement envers leur propre développement professionnel, en visant l'amélioration de leurs pratiques et en fournissant un accompagnement plus adapté aux besoins des enfants qu'ils accompagnent. Ces volontés illustrent donc leur désir constant d'évoluer dans leur rôle d'AR, de s'adapter aux évolutions du contexte et de garantir un accueil de qualité aux enfants.

5.2 Besoin de relais

Enfin, lors de ma discussion avec la responsable de Loisirs Pluriels, cette dernière a souligné que sa principale préoccupation serait d'assurer du répit aux animateur·rice·s référent·e·s exerçant pour la Ville en mettant en place un système de relais.

Prenons l'exemple de deux animatrices référentes qui ont pris en charge le même enfant mais sur des temps de loisirs différents. Elles proposent un fonctionnement qui les soulagerait :

- Annaëlle : « *En fait je pense que ce dont j'aurai besoin ce serait de relais, m'occuper de lui le matin et peut-être d'un autre enfant l'après-midi et que ça tourne. J'essaye au maximum d'être patiente mais quand c'est la 15ème fois de la journée qu'il fait exactement la même bêtise et qu'il faut encore le répéter ça commence à me tendre un petit peu. (...). Peut-être avoir une autre personne qui soit avec moi, pour que je sois spécifiquement avec Victor, mais que ce que lui fait, les autres enfants puissent le faire, mais sous la surveillance d'un autre adulte* » (Annaëlle, animatrice référente, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 31 octobre 2022, centres de loisirs vacances de la Toussaint, nord-est).

- Mélanie : « *Ce qui serait bien c'est qu'avec par exemple Victor c'est qu'on puisse tourner un petit peu sur le même temps du midi. Par exemple moi je vais*

l'avoir à 13h, temps de repas compris, et puis après quelqu'un vient prendre le relais pour que je puisse aller faire autre chose, après ça c'est à discuter, je pense que c'est pas impossible » (Mélanie, animatrice référente et AESH, accompagnement individuel élémentaire, entretien réalisé le 13 décembre 2022, périscolaire midi, nord-ouest).

Jusqu'à présent, les mesures mises en place par les responsables loisirs consistent par exemple à assurer le rôle d'AR sur le temps périscolaire du midi mais pas du soir ou bien à être AR une semaine pendant les vacances mais être en animation classique la deuxième. Cependant, pour certain·e·s enfants qualifié·e·s par les AR de « compliqué·e·s », la continuité de la journée peut être trop difficile à supporter.

Pour conclure cette dernière partie, l'institutionnalisation ou l'émergence du métier d'animateur·rice référent·e constitue une avancée significative dans l'inclusion des enfants à besoins spécifiques. Cette évolution met en évidence l'importance de reconnaître et de définir clairement les missions des animateur·rice·s référent·e·s, ainsi que de leur offrir une sécurité financière et des conditions de travail favorables à leur engagement.

Toutefois, il est primordial de souligner que l'inclusion ne dépend pas uniquement de ces aspects organisationnels, mais repose également sur une communication efficace entre tous les acteurs concernés. De surcroît, il est essentiel de mettre en place un fléchage approprié des animateur·rice·s référent·e·s par les secrétaires d'antennes, en prenant en compte la diversité des profils des enfants afin de lier les compétences et les affinités des animateur·rice·s référent·e·s et les besoins spécifiques des enfants, créant ainsi un environnement propice à leur épanouissement.

Cette approche holistique de l'inclusion a pour but de garantir une meilleure qualité d'accompagnement et à contribuer à créer une société plus inclusive et équitable pour tou·te·s.

Conclusion

La présente étude aborde la question cruciale de l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans les loisirs, en mettant en lumière les différentes dimensions et acteurs impliqués. À travers l'analyse des politiques publiques, des pratiques des professionnel·le·s de l'animation, de l'organisation des équipes et de l'importance du rôle des animateur·rice·s référent·e·s, nous avons pu constater les avancées significatives réalisées dans ce domaine tout en identifiant les défis et les perspectives d'amélioration.

La logique d'un accueil individualisé, avec une affectation systématique d'un·e animateur·rice référent·e, a permis de répondre aux besoins dans un premier temps. Cependant, cette approche a ses limites, rendant difficile l'appropriation de l'inclusion par l'ensemble des animateur·rice·s titulaires. Il est nécessaire de trouver un équilibre entre l'accompagnement individualisé et le renforcement des compétences de l'ensemble de l'équipe.

Il est important de souligner l'engagement et la collaboration des acteur·rice·s à différents niveaux. Les politiques publiques ont évolué afin de répondre à cette volonté d'inclusion, favorisant ainsi une coordination transversale entre les différent·e·s acteur·rice·s et une meilleure prise en compte de leurs besoins spécifiques. Cependant, malgré ces avancées, des efforts supplémentaires sont nécessaires pour garantir une véritable accessibilité aux loisirs pour tous les enfants.

D'autre part, notre étude a révélé l'importance de la continuité et de la stabilité dans l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques. Les équipes d'animation doivent veiller à assurer une complémentarité des compétences, tout en favorisant les liens interpersonnels qui renforcent la coordination et la cohésion. Cependant, l'engagement des animateur·rice·s dans une approche d'animation inclusive peut varier, mettant en évidence des enjeux liés à la formation et à la sensibilisation.

Dans ce contexte, l'émergence du métier d'animateur·rice référent·e constitue une avancée majeure dans l'inclusion des enfants à besoins spécifiques. Ces professionnel·le·s représentent une nouvelle catégorie d'acteur·rice·s qui exigent des compétences spécifiques, mais dont les contours ne sont pas encore clairement définis. Leurs compétences se situent à mi-chemin entre celles d'un·e éducateur·rice spécialisé·e et celles d'un·e animateur·rice classique.

Répondre à leurs besoins de formation, leur permettrait d'acquérir des connaissances approfondies sur les besoins des enfants qu'ils soutiennent, ainsi que sur les approches et les

stratégies adaptées à leur inclusion. Une formation adéquate et des conseils de professionnel·le·s leur permettrait de développer des compétences spécialisées et d'accroître leur confiance dans leur pratique. Ils pourront ainsi mieux répondre aux besoins des enfants et favoriser leur participation active et leur épanouissement.

De plus, l'accès à des ressources externes telles que des matériaux pédagogiques adaptés, des outils de sensibilisation et de communication, ainsi que des protocoles de référence, est indispensable pour soutenir leur travail auprès de ces enfants. Ces ressources externes enrichissent leur pratique, renforcent l'inclusion et améliorent la qualité de leur accompagnement.

Ces actions contribueront à façonner leur identité professionnelle et à renforcer leur légitimité et engagement dans leur rôle d'accompagnement des enfants à besoins spécifiques et à leur inclusion effective dans les activités de loisirs.

Néanmoins, deux interrogations subsistent. Tout d'abord, il convient de se pencher sur la question des ressources financières nécessaires pour offrir ces formations. Un investissement adéquat dans le développement des compétences des animateur·rice·s référent·e·s est essentiel pour assurer un accompagnement de qualité. De plus, il est également nécessaire de réfléchir à l'obligation ou au maintien du volontariat pour les séances de sensibilisation. Dans ce dernier cas, il est probable que la participation soit majoritairement assurée par des animateur·rice·s déjà sensibilisé·e·s et intéressé·e·s par le sujet de l'inclusion.

Nous l'avons vu, la Ville s'est engagée depuis longtemps dans la question de l'inclusion, comme en témoignent les partenariats, le groupe de travail sur l'inclusion et les missions de stage qui m'ont été confiées. Les objectifs actuels visent à aller au-delà de la simple prise en compte des besoins, en souhaitant offrir un accompagnement qualitatif à la fois pour les enfants et pour les animateur·rice·s qui les encadrent et les font grandir. Avant de penser à un accompagnement global de toute l'équipe, il est cependant primordial de renforcer les compétences des animateur·rice·s titulaires et de fournir des ressources matérielles et humaines aux animateur·rice·s référent·e·s puisque certain·e·s enfants nécessiteront toujours un accompagnement individuel spécifique.

L'inclusion ne se limite donc pas à une simple modification des pratiques, mais nécessite une véritable transformation des mentalités et des politiques, où chaque enfant a sa place, peu importe ses besoins.

Cette étude, bien que fournissant une analyse approfondie des enjeux liés à l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans les loisirs, présente également certaines limites. Il serait pertinent d'approfondir la recherche sur les stratégies spécifiques de formation des animateur·rice·s référent·e·s et d'évaluer l'impact à long terme de ces interventions sur l'inclusion des enfants à besoins spécifiques.

De plus, il serait intéressant d'interroger le vécu des équipes scolaires et des professionnel·e·s du secteur médico-social. En effet, « le travail collectif devenant la nouvelle norme du travail éducatif, il existe des interactions entre le monde professionnel des enseignants et les mondes professionnels non enseignants "complémentaires" à leur action et à celle de l'école » (Kherroubi & Lebon, 2017, cité par Lebon, 2021, p.289).

Premièrement, comprendre le vécu et les défis rencontrés par les équipes scolaires permettrait d'identifier les obstacles spécifiques à l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans le contexte scolaire. Les enseignant·e·s et le personnel éducatif sont en première ligne pour soutenir ces enfants au quotidien, et leur expérience pratique est essentielle pour évaluer l'efficacité des politiques et des mesures mises en place. Leurs témoignages pourraient révéler les lacunes dans les ressources, la formation et le soutien disponibles, ainsi que les bonnes pratiques qu'ils ont développées pour favoriser l'inclusion.

De même, avoir un aperçu de la réalité des professionnel·le·s du secteur médico-social, tels que les thérapeutes, les éducateur·rice·s spécialisé·e·s, les psychologues, permettrait de mieux comprendre leur rôle dans l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques en dehors du cadre scolaire. Leurs connaissances et leur expertise peuvent être essentielles pour soutenir l'inclusion des enfants dans les activités de loisirs. Leurs témoignages pourraient mettre en lumière les collaborations interprofessionnelles fructueuses, les défis rencontrés dans la coordination des services et les solutions innovantes mises en œuvre pour faciliter l'inclusion.

En favorisant une intercompréhension entre les différents domaines d'intervention, il devient possible d'établir des liens plus étroits entre l'école, le secteur médico-social et les loisirs. Cela permettrait de créer un environnement plus cohérent et intégré pour les enfants à besoins spécifiques, où les différentes parties prenantes travaillent ensemble pour soutenir leur développement global. Les témoignages et les réalités partagés pourraient servir de base pour des formations interprofessionnelles, des échanges de bonnes pratiques et une meilleure coordination des services, afin de créer des synergies positives et d'optimiser les ressources disponibles.

Enfin, dans la perspective d'une recherche en thèse, ce mémoire trouverait un prolongement par des comparaisons entre différents territoires. Cette approche comparative permettrait d'explorer les similitudes et les différences dans la manière dont les enfants à besoins spécifiques sont inclus dans différents contextes géographiques. En se détachant de l'étude de cas spécifique abordée dans ce mémoire, une analyse comparative permettrait de mieux saisir les défis communs auxquels sont confrontés les territoires en matière d'inclusion dans les contextes des loisirs, tout en mettant en évidence les spécificités propres à chaque contexte territorial. Plus précisément, une comparaison entre territoires permettrait d'identifier les bonnes pratiques, les stratégies efficaces qui favorisent l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans différents contextes géographiques et ainsi formuler des recommandations contextualisées pour renforcer l'inclusion des enfants à besoins spécifiques. Une analyse comparative mettrait donc en lumière les facteurs socio-culturels, politiques et institutionnels qui influencent la mise en place de politiques et de pratiques inclusives dans chaque territoire.

En définitive, l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans les loisirs est un défi complexe mais essentiel à relever. Cela nécessite un engagement collectif et continu pour garantir que chaque enfant ait la possibilité de participer pleinement et de bénéficier des activités de loisirs, favorisant ainsi son développement global et sa qualité de vie.

Bibliographie

- Abadie, F. (2019). Les enjeux de la coordination des politiques de jeunesse. *Cahiers de l'action*, 54(54), 9-13. <https://doi.org/10.3917/cact.054.0009>
- Alamel, A., & Dumont, M. (2021). Les politiques métropolitaines de jeunesse à l'ère des réformes territoriales en France. Quelles nouvelles formes de professionnalisation de l'action publique ? *Agora débats/jeunesses*, 3(89), 129-143. <https://doi.org/10.3917/agora.089.0129>
- Allemandou Bernard. (2001). *Histoire du handicap : Enjeux scientifiques, enjeux politiques*. Les Études hospitalières.
- Angot, S., & Cottin-Marx, S. (2015). Accompagner les associations. De l'éducation populaire aux politiques de l'emploi. *Mouvements*, 81, 60-69. <https://doi.org/10.3917/mouv.081.0060>
- Arborio, A.-M. (2007). L'observation directe en sociologie : Quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche en soins infirmiers*, 3(90), 26-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.090.0026>
- Attias-Donfut, C. (1991). Dumazedier Joffre, La révolution culturelle du temps libre. 1968-1988. *Revue française de sociologie*, 1(32), 143-145.
- Bacou, M., & Bataille, J.-M. (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*, 28, Article 28. <https://doi.org/10.4000/dse.340>
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 9(35), 226-257. <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966>
- Bidart, C. (1997). *L'amitié, un lien social*. La Découverte.
- Blin, L. (2016). *Participer à un jeu : Les modalités de participation ludique des enfants en situation de handicap*. [Phdthesis, Université Sorbonne Paris Cité]. <https://theses.hal.science/tel-01663934>
- Bock, C. (2022). L'animation socioculturelle : Émergence et structuration des diplômes comme indicateurs de la professionnalisation. *Agora débats/jeunesses*, 1(90), 7-20. <https://doi.org/10.3917/agora.090.0007>

- Calonne, C., Carette, C., Lekieffre, C., Meunier, C., Robail, B., & Lanco Dosen, S. (2014). La découverte du handicap : un parcours par étapes. Le regard d'une équipe de CAMSP. *Contraste*, 2(40), 173-188. <https://doi.org/10.3917/cont.040.0173>
- Camus, J. (2012). Apprendre « sur le terrain » : L'animation en centres de loisirs. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 28, Article 28. <https://doi.org/10.4000/dse.384>
- Cantin, R. (2020). L'expérience de loisir inclusive, un outil démocratique de solidarité sociale. *Aequitas : revue de développement humain, handicap et changement social / Aequitas: Journal of human development, disability, and social change*, 26(2), 95-102. <https://doi.org/10.7202/1075208ar>
- Capul, M. (2007). Le scoutisme a cent ans.... Réflexions sur son rapport à l'enfance en difficulté (années 1930-1950). *Empan*, 2(66), 144-149. <https://doi.org/10.3917/empa.066.0144>
- Castel, D. (2019). Satisfaction au travail. In *Psychologie du Travail et des Organisations : 110 notions clés*: Vol. 2e éd. (p. 390-393). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.valle.2019.01.0390>
- Cazeneuve, J. (1962). Dumazedier Joffre, Vers une civilisation du loisir ? *Revue française de sociologie*, 3(4), 455-456.
- Centelles, L. (2020). Et si l'accès aux loisirs des enfants en situation de handicap enclenchait un cercle vertueux ? Oui assurément, mais sous conditions. *Empan*, 117, 87-93. <https://doi.org/10.3917/empa.117.0087>
- Chapon, P.-P. (2002). L'historique de la profession d'éducateur technique spécialisé. *Empan*, 2(46), 11-17. <https://doi.org/10.3917/empa.046.0011>
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272. <https://doi.org/10.7202/012755ar>
- Chavaroche, B. (2013). Les Cemea. Pour la culture dans l'éducation. *L'Observatoire*, 1(1), 35-35. <https://doi.org/10.3917/lobs.042.0035>
- Chevalier, F., & Stenger, S. (2018). Chapitre 5. L'observation. In *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 94-107). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0094>
- Christen, C. (2013). L'éducation populaire sous la Restauration et la monarchie de Juillet. La Révolution française. *Cahiers de l'Institut d'histoire de la Révolution française*, 4, Article 4. <https://doi.org/10.4000/lrf.905>

- Condomines, B., & Hennequin, E. (2013). Etudier des sujets sensibles : Les apports d'une approche mixte. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 2(5), 12-27. <https://doi.org/10.3917/rimhe.005.0012>
- De Grasset, J. (2015). Les partenariats éducatifs, vecteurs d'accompagnement du changement ? Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE*, 38, Article 38. <https://doi.org/10.4000/edso.1245>
- Demazière, D. (2009). Postface : Professionnalisations problématiques et problématiques de la professionnalisation. *Formation Emploi*, 108, 83-90.
- Demazière, D., & Gadéa, C. (2009). Introduction. In *Sociologie des groupes professionnels* (p. 13-24). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.demaz.2010.01.0013>
- Devineau, S. (2009). 28. Les enseignants et les parents d'élèves. In *Sociologie des groupes professionnels* (p. 332-341). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.demaz.2010.01.0332>
- Didier-Courbin, P., & Gilbert, P. (2005). Éléments d'information sur la législation en faveur des personnes handicapées en France : De la loi de 1975 à celle de 2005. *Revue française des affaires sociales*, 207-227. <https://doi.org/10.3917/rfas.052.0207>
- Dubar, C. (2015). Chapitre 6—Des « professions » à la socialisation professionnelle. In *La socialisation* (p. 121-142). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.duba.2015.01.0121>
- Durand, M. (2004). De la scolastique à l'humanisme. Généalogie d'une révolution idéologique : L'éducation corporelle de Gargantua. *Staps*, 3(65), 43-59. <https://doi.org/10.3917/sta.065.0043>
- Dutercq, Y. (1991). Thé ou café ? Ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire. *Revue française de pédagogie*, 1(95), 81-97. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1358>
- Farvaque, N. (2008). animateurs vacataires et permanents : Regards sur la qualité de l'emploi. *Agora débats/jeunesses*, 2(48), 46-61. <https://doi.org/10.3917/agora.048.0046>
- Figari, G., & Remaud, D. (2014). Chapitre 9. Deuxième application : Évaluation de projets éducatifs. Un exemple : Évaluation d'un projet éducatif local. In *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation* (p. 127-137). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/methodologie-d-evaluation-en-education-et-formatio--9782804184773-p-127.htm>

- Flahault, A. (2010). Introduction. In *Handicaps et innovation : Le défi de compétence* (p. 11-23). Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.chast.2010.01.0011>
- Follonier, L. (2013). *L'agressivité physique chez les enfants de quatre à sept ans. Comprendre et trouver des moyens d'action*. [Mémoire pour l'obtention du diplôme ES d'éducatrice de l'enfance., HES-SO Valais]. <https://core.ac.uk/download/pdf/43673851.pdf>
- Fortino, S. (2013). Quand les logiques du privé investissent le secteur public : Déstabilisation des collectifs et reflux de la participation. *Participations*, 1(5), 53-76. <https://doi.org/10.3917/parti.005.0053>
- François, P. (2009). 13. La vocation des musiciens : De l'illumination individuelle au processus collectif. In *Sociologie des groupes professionnels* (p. 165-174). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.demaz.2010.01.0165>
- Galle, P. (2015). Le partenariat, condition de la réussite de la scolarisation des collégiens sourds et malentendants. *Empan*, 4(100), 199-205. <https://doi.org/10.3917/empa.100.0199>
- Garcia, S. (2014). Un projet d'accueil pour le jeune enfant en situation de handicap. *Empan*, 1(93), 12-17. <https://doi.org/10.3917/empa.093.0012>
- Gardou, C. (2011). Dans une perspective inclusive, penser autrement le handicap. *VST - Vie sociale et traitements*, 111(3), 18-25. <https://doi.org/10.3917/vst.111.0018>
- George-Esteban, A. (2021). *Transformer un institut médico-éducatif : Pour un avenir « hors les murs »* (L'Harmattan). L'Harmattan. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5131279>
- Gossot, B. (2007). L'éducation spécialisée, expression d'une relation tourmentée entre le secteur médico-social et le milieu scolaire ordinaire. *Contraste*, 2(27), 201-216. <https://doi.org/10.3917/cont.027.0201>
- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, 1(108), 106-116. <https://doi.org/10.3917/rsi.108.0106>
- Guichard, J. (2007). Acteur social (social actor). In *Orientation et insertion professionnelle* (p. 3-10). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2008.01.0003>
- Hassenteufel, P. (2011). Chapitre 4—La mise en œuvre de l'action publique. In *Sociologie politique : L'action publique* (p. 93-114). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.hasse.2011.01.0093>

- Henrard, J.-C. (2016). Handicap, dépendance, perte d'autonomie : Du flou des concepts aux catégorisations sociales de politiques publiques. *Sciences & Actions Sociales*, 1(3), 147-168. <https://doi.org/10.3917/sas.003.0147>
- Herrou, C., & Korff-Sausse, S. (2007). La fonction de l'accueil. In *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés* (p. 69-80). Érès. <https://www.cairn.info/l-integration-collective-de-jeunes-enfants-handica--9782749207148-p-69.htm>
- Jacquot, A. (2021). *Les ateliers relais, sociologie d'un partenariat entre Education populaire et Education Nationale*. [Thèse en sociologie]. Aix Marseille Université. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03344047/document>
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47. <https://doi.org/10.7202/1087976ar>
- Koliouli, F., Pinel-Jacquemin, S., & Zaouche-Gaudron, C. (2021). Relation entre mères et professionnelles dans les structures d'accueil de petite enfance inclusives. *Dialogue*, 234(4), 181-200. <https://doi.org/10.3917/dia.234.0181>
- Labadie, F. (2021). Le travail de jeunesse : La construction d'une catégorie européenne d'action publique. In *Des professionnels pour les jeunes* (p. 27-52). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.becqu.2021.01.0027>
- Lameul, G., Peltier, C., & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, e-301, 99-113.
- Lamontagne-Müller, L., & Gigax, P. (2009). Le modèle social/environnemental du handicap : Un outil pour sensibiliser les enseignantes et les enseignants en formation. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 9, 77-95.
- Lebon, F. (2003). Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs. *Éducation et sociétés*, 1(11), 135-152. <https://doi.org/10.3917/es.011.0135>
- Lebon, F. (2010). Loisirs éducatifs collectifs : Histoire et enjeux. *Cahiers de l'action*, 4(30), 19-24. <https://doi.org/10.3917/cact.030.0019>
- Lebon, F. (2018). Engagements professionnels et militants dans l'animation et l'éducation populaire. *Informations sociales*, 196-197(1-2), 93-100. <https://doi.org/10.3917/inso.196.0093>

- Lebon, F. (2020). Des animateurs pour les enfants et les jeunes. In *Entre travail éducatif et citoyenneté : L'animation et l'éducation populaire* (p. 77-112). Champ social. <https://www.cairn.info/entre-travail-educatif-et-citoyennete-l-animation--9791034605767-p-77.htm>
- Lebon, F. (2021). L'éducation populaire et l'animation : Un objet pour la sociologie de l'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 2(52), 279-303. <https://doi.org/10.3917/cdle.052.0265>
- Lebon, F., & Lima, L. (2011). Les difficultés au travail dans l'animation. *Agora débats/jeunesses*, 1(57), 23-36. <https://doi.org/10.3917/agora.057.0023>
- Lebon, F., & Simonet, M. (2017). « Des petites heures par-ci par-là ». Quand la réforme des rythmes scolaires réorganise le temps des professionnels de l'éducation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 220, 4-25. <https://doi.org/10.3917/arss.220.0004>
- Lenzi, C. (2017). La part émotionnelle du métier dans l'accompagnement des mineurs difficiles : Les ressorts et paradoxes de la professionnalité. *Les Cahiers Dynamiques*, 1(71), 81-89. <https://doi.org/10.3917/lcd.071.0081>
- Lescouarch, L. (2016). Entre scolaire et périscolaire : Le statut difficile du non-formel. *Diversité*, 183, 40-45.
- Lopez Puyol, E. (2023). *Les paradoxes de l'individualisation des inégalités scolaires : Une ethnographie de l'action éducative de l'Afev*. [Doctorat en sciences de l'éducation]. Aix-Marseille Université.
- Maguet, U., & Panissal, N. (2019). AESH au service d'une école inclusive et bienveillante : Quelles compétences éthiques ? *Pensée plurielle*, 1(49), 49-59. <https://doi.org/10.3917/pp.049.0049>
- Marc, J., Grosjean, V., & Marsella, M. C. (2011). Dynamique cognitive et risques psychosociaux : Isolement et sentiment d'isolement au travail. *Le travail humain*, 74(2), 107-130. <https://doi.org/10.3917/th.742.0107>
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., & Périsset Bagnoud, D. (2007). Introduction. Le métier d'enseignant : Nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 7-17). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0007>

- Marcellini, A. (2021). Les enjeux des pratiques inclusives dans le domaine des loisirs. Du projet inclusif à la question des inscriptions sociales. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 44(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/07053436.2021.1935427>
- Martinez, M.-L., & Terraz, T. (2016). Partenariat et coordination pluriprofessionnelle – Approche relationnelle et interlocutive de la personne. *Carrefours de l'éducation*, 2(42), 61-74. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0061>
- Mérini, C. (2001). *Le partenariat : Histoire et essai de définition*. <https://www.ozp.fr/spip.php?article690>
- Mias, C. (2010). Modélisation d'un processus de professionnalisation : L'implication professionnelle. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 27-28, Article 27-28. <https://doi.org/10.4000/edso.16272>
- Monceau, G. (2023). Des ZEP aux Cités éducatives, les interférences institutionnelles négligées. Diversité. *Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, Hors-série 17. <https://doi.org/10.35562/diversite.3653>
- Nader-Grosbois, N. (2020). Chapitre 9. Troubles externalisés du comportement. In *Psychologie du handicap*: Vol. 2e éd. (p. 365-445). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.nader.2020.01.0365>
- Netter, J. (2022). Les animateurs au quotidien. Division du travail et inégalités scolaires. *La nouvelle revue du travail*, 20, Article 20. <https://doi.org/10.4000/nrt.10598>
- Périer, P. (2014). L'autonomie de l'enfant en débat. *Recherches en éducation*, 20, Article 20. <https://doi.org/10.4000/ree.8063>
- Petiot, O., & Visioli, J. (2022). Chapitre 8. Favoriser l'intelligence émotionnelle des élèves en classe. In *Les émotions en contexte scolaire* (p. 137-153). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/les-emotions-en-contexte-scolaire--9782807331747-p-137.htm>
- Pinto, V. (2008). Les étudiants animateurs : Un petit boulot vocationnel. *Agora débats/jeunesses*, 48, 20-30. <https://doi.org/10.3917/agora.048.0020>
- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). *Intégration ou inclusion ?* Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(37), 159-164. <https://doi.org/10.3917/nras.037.0159>

Pontier, J.-M. (2012). Compétences locales et politiques publiques. *Revue française d'administration publique*, 1(141), 139-156. <https://doi.org/10.3917/rfap.141.0139>

Prost, M. (2012). *Les échanges entre professionnels de l'éducation : Entre soutien psychologique et acquisition de connaissances sur la pratique*. [Phdthesis, Ecole nationale supérieure des telecommunications - ENST ; Telecom ParisTech]. <https://theses.hal.science/tel-00790685>

Raibaud, Y. (2012). *Care, genre et animation*. 11. <https://hal.science/hal-00666196>

Rancon, S. (2018). Des démarches de participation dans la fabrique d'un projet local d'éducation. Instruments d'action publique et discours éducatifs. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51(1), 37-61. <https://doi.org/10.3917/lse.511.0037>

Remoussenard, P. (2010). Des liens entre besoin de connaissance du travail et perspectives de professionnalisation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24, Article 24. <https://doi.org/10.4000/dse.880>

Richez, J.-C. (2009). L'INJEP et l'éducation populaire, dans toutes leurs histoires. *Vie sociale*, 4(4), 19-45. <https://doi.org/10.3917/vsoc.094.0019>

Rogé, B. (2022). Chapitre 6. Aspects émotionnels et sociaux. In *Autisme, comprendre et agir*: Vol. 3e éd. (p. 101-114). Dunod. <https://www.cairn.info/autisme-comprendre-et-agir--9782100814947-p-101.htm>

Roy, J. (2014). Impacts de l'annonce médicale sur le parcours naturel d'une famille d'enfant porteur de handicap. *Contraste*, 2(40), 41-56. <https://doi.org/10.3917/cont.040.0041>

Ruchat, M. (2003). Histoire de l'éducation spéciale : Une spécificité plurielle. In *Éducation et enseignement spécialisés : Ruptures et intégrations* (p. 155-169). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.chate.2003.01.0155>

Saint-Arnaud, Y. (2018). L'interaction professionnelle : Efficacité et coopération. In *L'interaction professionnelle : Efficacité et coopération*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.10791>

Sandrine Nicourd, Volume 1 « Mémoire inédit » Les engagements au travail dans les politiques socioéducatives. [HDR en sociologie]. Sciences po Paris, 2019

Sens, D. (2009). Les liens parents-enfants-professionnels en crèche collective. *Le Journal des psychologues*, 265(2), 47-50. <https://doi.org/10.3917/jdp.265.0047>

- Simonot, M. (1974). *Les animateurs socio-culturels. Étude d'une aspiration à une activité sociale*. (Presses Universitaires de France).
- Strauss, A., & Baszanger, I. (1992). *La trame de la négociation : Sociologie qualitative et interactionnisme*. L'Harmattan.
- Sue Roger. (1980). *Le loisir*. Presses universitaires de France.
- Temple, L., Casabianca, F., & Kwa, M. (2010). 13. Le suivi-évaluation. In *Innover avec les acteurs du monde rural* (pp. 169-176). Éditions Quæ. <https://doi.org/10.3917/quae.faure.2010.01.0169>
- Tereno, S., Soares, I., Martins, E., Sampaio, D., & Carlson, E. (2007). La théorie de l'attachement : Son importance dans un contexte pédiatrique. *Devenir*, 19(2), 151-188. <https://doi.org/10.3917/dev.072.0151>
- Theurelle-Stein, D., & Barth, I. (2017). Les soft skills au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain. *Management & Avenir*, 5(95), 129-151. <https://doi.org/10.3917/mav.095.0129>
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 174, Article 174. <https://doi.org/10.4000/rfp.2910>
- Toulier, B. (2008). Les colonies de vacances en France, quelle architecture ? In Situ. *Revue des patrimoines*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.4000/insitu.4088>
- Vallet, G. (2009). Corps et socialisation. *Idées économiques et sociales*, 4(4), 53-63. <https://doi.org/10.3917/idee.158.0053>
- Ville, I., Fillion, E., & Ravaud, J.-F. (2020). Chapitre 2. L'ère du handicap : Vers une politique unificatrice, les « trente glorieuses » (1945-1975). In *Introduction à la sociologie du handicap*: Vol. 2e éd. (p. 57-77). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ville.2020.01.0057>
- Virgos, J. (2021). Incidences de la resocialisation professionnelle sur les parcours des animateurs jeunesse. In *Des professionnels pour les jeunes* (p. 71-92). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.becqu.2021.01.0071>
- Warin, P. (2018). Ce que demande la non-demande. *La Vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Ce-que-demande-la-non-demande>

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Savoirs : *Revue Internationale De Recherches En éducation Et Formation Des Adultes*, 2(17), 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

Zanna, O. (2015). Apprendre par corps l'empathie à l'école : Tout un programme ? *Recherches en éducation*, 21, Article 21. <https://doi.org/10.4000/ree.7625>

Références législatives

Article D351-5 - Code de l'éducation - Légifrance.

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000029892021

Article D521-12 - Code de l'éducation - Légifrance.

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000035045555

Section 2 : Projet éducatif (Articles R227-23 à R227-26) - Légifrance.

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006074069/LEGISCTA000006178347/

Sous-section 1 : Organisation de la scolarité. (Articles D351-3 à D351-9) - Légifrance, Code de l'éducation.

<https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006182560>

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.

Loi n° 78-753 du 17 juillet 1978 portant diverses mesures d'amélioration des relations entre l'administration et le public et diverses dispositions d'ordre administratif, social et fiscal.

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000339241>

CE, 20 novembre 2020, 422248, Publié au recueil Lebon, Publié au recueil Lebon ____ (Conseil d'État 2020).

<https://www.legifrance.gouv.fr/ceta/id/CETATEXT000042545427>

Décret n° 2010-356 du 1er avril 2010 portant publication de la convention relative aux droits des personnes handicapées (ensemble un protocole facultatif), signée à New York le 30 mars 2007 (1).

Décret n° 2016-1051 du 1er août 2016 relatif au projet éducatif territorial et à l'encadrement des enfants scolarisés bénéficiant d'activités périscolaires dans ce cadre.

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000032958631>

Décret n° 2017-1108 du 27 juin 2017 relatif aux dérogations à l'organisation de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques, 2017-1108 (2017).

Décret n° 2017-877 du 6 mai 2017 relatif à la définition du travail social.
https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000034633910

Publications gouvernementales ou organisationnelles

Assemblée nationale - Grands moments d'éloquence parlementaire - Condorcet (1792).
<https://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>

Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques. Politiques sociales locales—Programme de recherche de la DREES et de la CNAF | (2019).
<https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications/les-dossiers-de-la-drees/politiques-sociales-locales-programme-de-recherche-de-la>

Face aux difficultés de recrutement, HEXOPÉE et le FONJEP interpellent les pouvoirs publics pour une reconnaissance des métiers de l'Éducation populaire. (2021).
https://www.jdanimation.fr/sites/default/files/actualites/211021_cp_enquete_recrutement_hexopee_fonjep.pdf

Historique de la décentralisation. <https://www.collectivites-locales.gouv.fr/institutions/historique-de-la-decentralisation>

Journal Officiel Sénat. Pénurie d'animateurs dans les centres de loisirs. (2022).
<https://www.senat.fr/questions/base/2022/qSEQ220701969.html>

Ministères Écologie Énergie Territoires. L'Union européenne, droits des personnes handicapées et accessibilité. <https://www.ecologie.gouv.fr/lunion-europeenne-droits-des-personnes-handicapees-et-accessibilite>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Les accompagnants des élèves en situation de handicap. <https://www.education.gouv.fr/les-accompagnants-des-eleves-en-situation-de-handicap-12188>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Eduscol.
<https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. La scolarisation des élèves en situation de handicap. <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>

Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports et le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Convention d'objectifs 2016-2020. (2017).

https://www.crpv-guyane.org/wp-content/uploads/2017/05/convention_ville-education-27.02.2017.pdf

Rapport de la Mission Nationale Accueils de Loisirs & Handicap. Un droit pour tous, une place pour chacun. (2018). <http://www.mission-nationale.fr/wp-content/uploads/2018/12/MISSION-NATIONALE-RAPPORT-FINAL-14-d%C3%A9cembre-2018.pdf>

Autres documents

JeSuisAnimateur.fr. Autorité et bienveillance en ACM. <https://www.jesuisanimateur.fr/conseils-animation/autorite-limites-sanctions/autorite-et-bienveillance>

Conférence nationale du handicap : Des annonces présidentielles à préciser | France urbaine. <https://franceurbaine.org/actualites/conference-nationale-du-handicap-des-annonces-presidentielles-preciser>

Congrès de l'Association Française de Sociologie « Intersections, circulations ». (2023). <https://afs-socio.fr/appel-a-communication/4464/appel-a-communications-du-rt-34-sociologie-politique/>

Définitions : Inclusion—Dictionnaire de français Larousse. In *Dictionnaire en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inclusion/42281>

Définitions : Mission—Dictionnaire de français Larousse. In *Dictionnaire en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mission/51785>

Go, N. (2011). « *L'enfant auteur : Pratiques d'émancipation* » *Conférence d'ouverture du 50e Congrès de l'ICEM* | Coop'ICEM. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20198>

Jequier-Zalc, P. (2021, décembre 14). En première ligne mais « invisibles » : Les animateurs en grève pour la reconnaissance de leur métier. Basta! <https://basta.media/mobilisation-animation-periscolaire-greve-animateurs-cantines-centre-de-loisirs-mouvement-education-on-n-est-pas-une-garderie>

Institut Médico Educatif. (2019). Association La Protection Sociale de Vaugirard – Jean Chérioux. <https://www.association-psv.fr/clinics/institut-medico-educatif/>

Mon Parcours Handicap. Qu'est-ce que le GEVA-sco ? Consulté 5 juin 2023, à l'adresse <https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/scolarite/quest-ce-que-le-geva-sco>

Rue89Lyon. (2023, juin 13). Manifestation des AESH devant le rectorat de Lyon ce mardi. Rue89Lyon. <https://www.rue89lyon.fr/2023/06/12/manifestation-des-aesh-devant-le-rectorat-de-lyon-ce-mardi/>

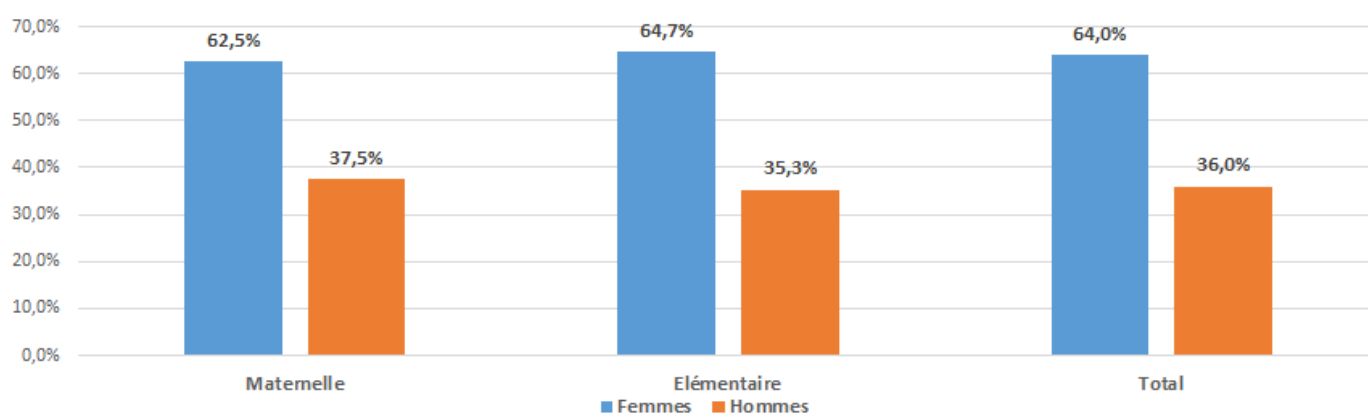
Saramon, P. (2002). L'exemple des zones d'éducation prioritaires (Z.E.P.). *Journal du droit des jeunes*, 1(211), 24-26. <https://doi.org/10.3917/jdj.211.0024>

Scolarité & Partenariat. (2018, décembre 17). Les UEEA – Unité d'Enseignement en Élémentaire Autisme—Ecole et Handicap. <https://ecole-et-handicap.fr/dispositifs-daccueil/unite-denseignement-en-elementaire-autisme/>, <https://ecole-et-handicap.fr/dispositifs-daccueil/unite-denseignement-en-elementaire-autisme/>

Liste des annexes

Annexe 1 : Chiffres de la répartition des AR

Répartition des Animateur·rice·s Référent·e· (Femmes/Hommes) :
par niveau scolaire
sur les structures de loisirs de la Ville



Annexe 2 : Grille d'observation

Observations (gestes et actions)
Environnement - Nombre d'AR dans la structure : - Responsable loisirs : - Agencements matériaux et spatiaux : - Ambiance générale :
Posture AR avec EABS - Sentiments éprouvés et manière de faire : - Occupation de l'espace :
Liens AR/équipe et liens AR/AR - Nombre interactions : - Communication (ton etc.) ? : - Posture AR vis-à-vis des autres AR :
Liens AR/AESH/enseignant·e ou liens AR/parents (mercredi) - Interactions : - Langage employé : - Posture/gestes :
EABS avec ses pair·e·s - joue ? : - parle ensemble ? : - inclusion ou rejet ? :
Malle inclusion (demander au/à la Responsable Loisirs) : oui non ne sait pas

Annexe 3 : Guide d'entretien

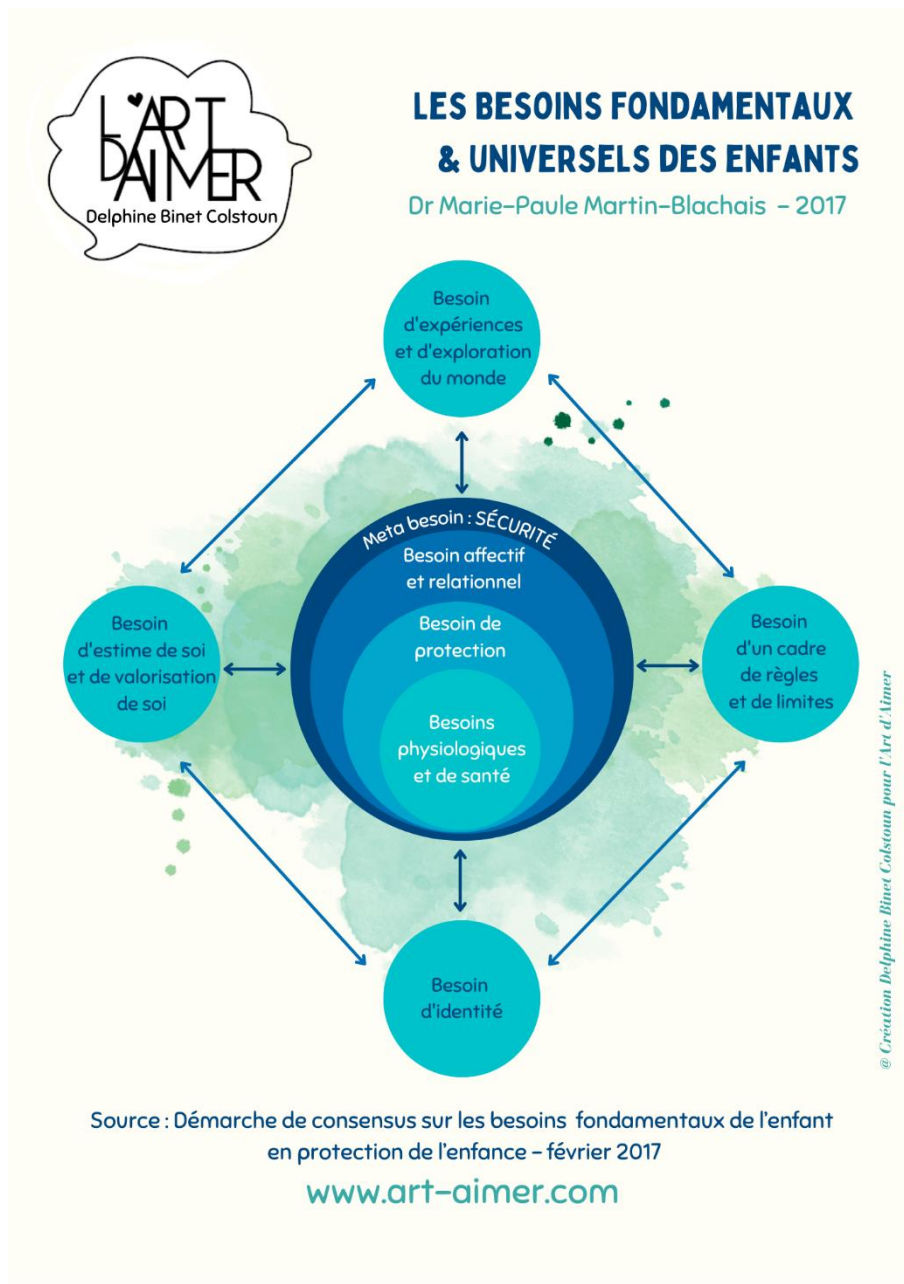
Guide entretien AR : état des lieux de la situation des AR sur les temps périsco & extrasco

- Pour commencer, pourrais-tu expliquer ton parcours de formation (études) ?
- Comment es-tu arrivé·e au poste d'animateur·rice ?
- A combien estimes-tu ton temps de travail ?
- A quoi est-ce que tu t'attendais avant de commencer à être animateur·rice référent·e ? Est-ce que ça s'est vérifié ?
- *Dirais-tu que tes pratiques ont évolué depuis le début de ton activité sur ce poste ? A quel niveau ?*
- Depuis combien de temps es-tu animateur·rice référent·e ? As-tu travaillé dans une autre structure/un autre domaine auparavant ?
- Comment décrirais-tu tes principales missions ?
- Qu'est-ce qui te semble primordial pour être « un·e bon·ne » animateur·rice référent·e ?
- Pourrais-tu me décrire une journée type ?
- Selon toi, qu'est-ce que cela implique d'accueillir des enfants qui ont des besoins spécifiques (handicap diagnostiqué ou non) ? (+ adaptation, + vigilance, + fatigant ? etc)
- D'après toi, l'équipe périscolaire devrait-elle avoir un rôle particulier (anim, REL) dans l'accueil des EABS ? Donner des exemples
- Les changements d'équipe (autant au niveau des animateurs que de la hiérarchie) ont-ils un impact sur tes propres pratiques ? Donner des exemples
- As-tu des échanges avec les autres AR de la structure ? (plutôt informel ? fréquence, utilité pour eux, infos qui remontent après ?, etc.)
- Quels échanges as-tu avec les parents, notamment pour ces enfants ? Donner des exemples (tension ou bonne communication, parents dans le déni ou qui sont dans l'acceptation ? etc)
- Quels sont les liens que tu as avec les AESH (et les structures spécialisées) ?
- Comment sais-tu qu'un EABS est inclus avec le groupe ? est-ce un objectif en soi ? -> s'ils jouent ? parlent ensemble ?
- Que penses-tu de tes conditions de travail ?
- Qu'est-ce qui est plus difficile/les limites pour toi principalement dans l'accueil des EABS ? Donner des exemples
- Quels seraient tes attentes/besoins en tant qu'AR pour améliorer l'accueil des EABS ? (+ outils, + formation, + de liens avec les établ spécialisés, + de liens AR?)
- Quel est ton projet professionnel pour les années à venir / penses-tu continuer à être AR sur d'autres périodes ?

Annexe 4 : Missions des AR

Thèmes	Expressions employées par les AR
68% Surveillance	surveillance, garder à l'œil, vigilance, attention, sécurité (pour l'enfant et les autres), proximité.
60% Gestion des crises	gérer les crises, contenir physiquement l'enfant s'il le faut, gérer la frustration, éviter la violence envers les autres, techniques de diversion
44% Activités	proposer des activités, des ateliers, des jeux, stimuler, jouer avec, trouver des intérêts, inciter à découvrir
40% Veiller au bien-être physique, mental, émotionnel	que l'enfant se sente bien, qu'il soit heureux, rassurer, présence de l'adulte, repère humain, préparer psychologiquement l'enfant aux changements, éviter le bruit ou d'autres contacts trop frontaux avec les autres enfants, laisser l'enfant se calmer seul puis lui parler calmement pour lui expliquer les choses, faire redescendre l'émotion
32% Relations aux pairs	inclure le plus possible, laisser l'enfant jouer avec les autres, se tenir à distance, inciter/encourager l'enfant à aller avec les autres sans l'AR à côté.
28% Observer, comprendre et créer un lien	comprendre et étudier (avec patience) le comportement et le fonctionnement de l'enfant, connaître ses besoins et y répondre, créer une relation à deux, réciprocité dans l'échange par une écoute mutuelle
28% Aides techniques	hygiène, cantine, déplacements (fauteuils)
28% Apprentissage	autonomie, hygiène, structuration temporelle, rendre ludique les moments d'apprentissage
24% Liens aux enseignants/atsem/aesh	discours communs pour faire bloc entre AR, école et famille, prendre le temps d'échanger, importance de s'appuyer avec les différent·e·s de l'enfant
24% Poser un cadre	poser un cadre tout de suite, ne pas tout céder mais toujours expliquer les choses, traiter l'enfant comme les autres
24% Liens aux familles	faire du lien avec la famille, importance d'échanger, connaître le contexte familial
20% Liens dans l'équipe	importance que l'équipe connaisse un peu l'enfant si jamais l'AR n'est pas là, transmission des informations à l'équipe et responsable loisirs, relais pour ne pas rester seule en difficultés, remplir fiche accompagnement en y partageant des tips
20% Respect de l'espace	laisser un peu d'espace à l'enfant mais conserver un regard
16% Besoins vitaux/santé	veiller aux allergies (PAI), régime alimentaire, fatigue
12% Suivre l'enfant dans ses envies	/
12% Responsabilités et interventions	prise en charge, responsabilité, questionnement sur les limites possibles de son rôle

Annexe 5 : Schéma des besoins fondamentaux de l'enfant



COLOMBET	Chloé	20 juin 2023
Master 2 mention santé publique Parcours : « Enfance, jeunesse : politiques et accompagnements »		
L'accompagnement des enfants à besoins spécifiques en animation périscolaire et extrascolaire L'exemple d'une ville moyenne		
Promotion 2022-2023		
Résumé : Par une enquête qualitative auprès d'animateur·rice·s référent·e·s accompagnant les enfants à besoins spécifiques sur les temps péri et extrascolaires, ce mémoire examine les enjeux de l'institutionnalisation du métier d'animateur·rice référent·e. Trois hypothèses guident notre démonstration : l'émergence du métier découle de l'évolution des politiques publiques, de la professionnalisation et de la restructuration des équipes d'animation, et il trace les contours d'un rôle crucial dans la mise en place d'une inclusion complexe. Les résultats mettent en évidence l'importance des politiques publiques en faveur de l'inclusion, de la coopération étroite entre acteur·rice·s du secteur éducatif et de la formation des équipes d'animation. Malgré les avancées, l'accessibilité aux loisirs pour tous les enfants à besoins spécifiques reste un défi. Les conclusions soulignent l'importance d'une approche holistique de l'inclusion, impliquant une coordination, une communication efficace et une montée en compétences de tous et toutes. L'institutionnalisation du métier offre une avancée significative, nécessitant une reconnaissance claire des missions et des conditions de travail favorables.		
Mots-clés : inclusion, enfant en situation de handicap, loisirs, animateur·rice·s socioculturel·le·s, éducation populaire, collectivité locale, politiques publiques, transversalité, professionnalisation		
<i>L'Ecole des Hautes Études en Santé Publique, l'Université Rennes 1 et l'Université Rennes 2 n'entendent donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.</i>		