



**Master 2 Santé Publique – Promotion
de la santé et prévention**

Promotion : **2022-2023**

Date du Jury : **Août 2023**

**Jeunes marseillais.es de milieu populaire,
sur le terrain de jeu
de l'animation éducative**

Étude de cas des pratiques des animateur.rices d'un centre de loisirs
sans hébergement marseillais, en lien avec les référentiels du secteur
de l'animation

Mathilde BOUCHER

Remerciements

Pour cette année passée à l'EHESP, je tiens à remercier l'ensemble des personnes travaillant à l'école pour les petits gestes du quotidien bienveillants et conviviaux. Je remercie l'équipe pédagogique du master PSP pour les enseignements enrichissants et l'encadrement compréhensif. Plus particulièrement, je souhaite exprimer toute ma gratitude à ma directrice de mémoire, Virginie MUNIGLIA, pour son accompagnement très éclairant. Merci pour vos encouragements et soutien dans ma réflexion, maintenant et demain. Je remercie aussi mes ami.es du master pour tous ces moments partagés.

Durant cette année singulière passée à Marseille, je remercie chaleureusement l'équipe du centre social pour son accueil. Également, pour m'avoir appris le travail associatif et social, engagé et courageux, et pour avoir partagé avec moi ces nombreux moments amicaux ! Mesdames et messieurs, usagers et bénévoles, adultes et enfants, je vous remercie d'avoir partagé ces sourires et discussions avec moi. Ces moments au centre social furent une vraie ouverture réflexive et humaine.

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à ma famille pour leur soutien inconditionnel et leurs encouragements à toujours garder le cap. Merci ! J'ose encore compter sur vous pour les 8 prochaines (*dernières ?*) années d'étude !

Enfin, animateurs et animatrices, je vous remercie ardemment de m'avoir offert une place parmi vous et de vous être prêté.es au jeu de cette rencontre. Mes cher.es collègues de jeunesse, je vous souhaite le meilleur. Comme dirait S : *إِنْ شَاءَ اللَّهُ* - *Inshallah* !

Sommaire

Introduction.....	3
Contexte territorial d’immersion	3
Émergence de la thématique de recherche	5
Méthodologie.....	10
Conditions de réalisation de l’étude de cas	10
Le public enquêté.....	10
De la collecte à la mobilisation des données	11
Retour méthodologique réflexif	12
Solutionner les distances établies avec les animateur.rices.....	13
Allier une posture d’enquêtrice et de professionnelle	14
CHAPITRE 1 : DES PRATIQUES EN DECALAGE AVEC LES REFERENTIELS DU SECTEUR	18
1.1. Des pratiques dictées par des rapports statutaires	18
1.1.1. Une asymétrie verticale	18
1.1.2. Un rapport autoritaire.....	22
1.2. Une régulation lâche des espaces du CLSH	26
1.2.1. L’injustice née d’une régulation contextualisée contraignante	26
1.2.2. Une liberté peu responsabilisée	30
1.3. Un faible investissement de la dimension pédagogique.....	32
1.3.1. La dimension éducative/pédagogique du CLSH.....	32
1.3.2. Une pédagogie limitée par l’individu et tournée vers le collectif.....	34
1.3.3. La pédagogie dans la régulation de l’autre	37
1.4. La menace du “gardiennage“	39
CHAPITRE 2 : DES CONDITIONS PEU FAVORABLES A L’INVESTISSEMENT DE LA FONCTION D’ANIMATEUR.RICE	42
2.1. Les conditions de travail.....	42
2.1.1. Les conditions logistiques.....	42
2.1.2. Les conditions relationnelles	43

2.2.	Les conditions personnelles	45
2.2.1.	Des affects personnels impactants sur les pratiques.....	45
2.2.2.	Une approche pragmatique de l'animation liée à des conditions de vie.....	46
2.2.3.	Une formation des animateur.rices insuffisante	47
2.3.	Les conditions de l'autre	48
2.3.1.	Des enfants	48
2.3.2.	Des animateurs	49
CHAPITRE 3 : DES SOCIALISATIONS ET DES PARCOURS EN DECALAGE AVEC LA PERSPECTIVE D'UN METIER D'ANIMATEUR		53
3.1.	L'éducation vu par les jeunes	53
3.1.1.	L'appropriation de l'animation éducative	53
3.1.2.	Les valeurs de l'éducation pour les jeunes	55
3.2.	L'autorité vue et vécue par les jeunes.....	57
3.3.	Les interactions entre adultes et enfants vues par les jeunes.....	59
3.4.	Des parcours détachés de l'intellectualisation des pratiques	61
3.5.	Des perspectives professionnelles et motivations pour investir la question	64
Conclusion.....		67
Bibliographie		69
Liste des annexes.....		I

Liste des sigles utilisés

CEE : Contrat d'Engagement Éducatif

CIDFF : Centre d'Information sur les Droits des Femmes et des Familles

CLSH : Centre de Loisirs Sans Hébergement

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

PP : Projet Pédagogique

QP : Quartier Prioritaire

ZVS : Zone de Vie Sociale

Introduction

Contexte territorial d'immersion

D'octobre 2022 à mai 2023, un centre social de Marseille, association loi 1901 et adhérent à l'Union des Centres Sociaux des Bouches-du-Rhône a été mon lieu de stage. Son organisation répond de la convention Collective Nationale des Acteurs du Lien Social et Familial¹. Le centre social se trouve sur un territoire densément peuplé (environ 6 000 hab./km² contre 3 640 hab./km² pour Marseille)², anciennement industriel, en cours de réaménagement et fortement exposé à la pollution atmosphérique. Sa zone de vie sociale (ZVS) est incluse dans une dizaine d'IRIS, dont un quartier prioritaire de la ville d'environ 2000 habitants, et se caractérise par un taux de pauvreté de 35 % (SIG, 2018). La population de la ZVS représente 40 % de la population (22 244 habitant.e.s) de l'arrondissement, et est en forte augmentation depuis 5 ans (2,4 % pour une moyenne ville de 0,4 %). La suroccupation des logements de la ZVS concerne 12,5% des logements, soit près d'1 ménage sur 8, (pour 11% des logements de Marseille (INSEE, 2020). Celle-ci est plus importante que la moyenne nationale de 8,7% en 2019 (SDES, 2020). Les ménages concernés sont principalement des familles (41%) et des familles monoparentales (30%) de mère avec des enfants de 10 à 19 ans. Globalement, la ZVS concentre une population plus jeune (58,4% ont moins de 39 ans / surtout entre 20 et 29 ans) que sur Marseille (50,6%) et qu'en France (47,9%). D'après les professionnels du centre, il existe une population magrébine importante. Dans la ZVS, environ 1 habitant sur 4 (24%) vit sous le seuil de pauvreté (contre 1 sur 7 en France). Le taux de chômage moyen y est de 14,9%³ (AGAM, 2019a), très supérieur au taux moyen national de 7,2%, mais inférieur à celui de Marseille, 16,9% (AGAM, 2019a). Les actif.ves travaillent majoritairement en secteur tertiaire : employés (36,7% versus 16,2% à Marseille), professions intermédiaires (27,1% versus 13,4% à Marseille), ouvriers (16,9% versus 8,6% à Marseille) (AGAM, 2019a). La population de la ZVS est légèrement plus diplômée que la population marseillaise. Les CAP-BEP constituent le diplôme le plus élevé pour 24,3% de la population (non scolarisée de 15 ans ou plus), contre 19,4% de la population marseillaise, et 21,7% ont un CEP ou n'ont pas de diplôme (versus 24,4% pour Marseille) (AGAM, 2019b). Enfin, les indicateurs de développement territorial en augmentation de 1999 à 2007, sont tous en baisse aujourd'hui. Cette analyse démographique et socio-économique dresse le portrait d'une

¹ Cette convention réunit les centres sociaux et socioculturels, associations d'accueil de jeunes enfants, associations de développement social local, espaces de vie sociale.

² Les données proviennent du diagnostic territorial, basé sur le recensement de la population 2017 de l'INSEE, présenté dans le projet social du centre (Centre social, 2022).

³ Les disparités du territoire abaissant cette moyenne, la médiane du taux de chômage se situe à 15,65%.

population en forte augmentation, familiale et jeune, faiblement diplômée, aux revenus modestes mais bien insérée dans l'emploi du secteur tertiaire, malgré un taux de chômage élevé. Ce territoire présente plusieurs enjeux : accueil et intégration au quartier, accès aux droits, besoins de services publics pour les ménages en monoparentalité, besoins en accompagnement au numérique, à la parentalité, lutte contre l'isolement des seniors, etc. Le centre social se saisit de ces enjeux, avec la participation de bénévoles présent.es au conseil d'administration, organe de décision du centre, aux ateliers et manifestations proposés. Les habitant.es et les bénévoles sont accompagnés.es par une quarantaine de salarié.es évoluant au sein de différents secteurs proposant diverses actions : petite enfance (lieu d'accueil enfant-parent), enfance (centre de loisirs et projets associés, aide aux devoirs), jeunesse (activités et accompagnement), familles (sorties et soirées familles, café des parents, etc.), adultes (cours de langue, accès aux droits, jardinage, etc.).

Ce territoire présente un enjeu de prévention de la violence et d'accompagnement des femmes et enfants victimes de violences conjugales et familiales. Différentes présences au centre social (permanence de psychologues, du CIDFF, SOS Femmes, etc.) révèlent auprès d'adultes, d'enfants et d'adolescents, des violences multiples (physique, morale, sexuelle, maltraitance) marquées par des situations complexes, notamment familiales (parents en prison, monoparentalité, problématiques scolaires, contexte socio-économique). Ainsi la thématique de mon stage a été axée sur la prévention des violences faites aux enfants. Mes missions ont été les suivantes : développer et mener un module de formation auprès des équipes d'animation des centres de loisirs sans hébergement (CLSH), développer une dynamique de réseaux avec les partenaires d'intervention, développer la prévention et la sensibilisation de ces thématiques auprès des enfants. Le cycle de formation proposé aux animateur.rices des CLSH, s'est composé de deux séances réalisées le matin des samedis de préparation des vacances (réalisation des plannings), le 26 novembre 2022 et le 4 février 2023, avec pour objectifs : conduire une réflexion autour de la violence/maltraitance ; travailler les postures des animateur.rices à partir de la communication non violente et des violences éducatives ordinaires ; développer une posture de l'animateur.rice inscrite dans une nécessité juridique de vigilance des violences ; former à l'écoute et l'accueil de la parole de l'enfant.

Le centre social coordonne 2 CLSH : un dans les locaux du centre social et un occupant les locaux d'une école élémentaire. Les CLSH accueillent des enfants de 3 à 13 ans, avec des agréments de 104 places et 94 places respectivement⁴. En 2022, en moyenne, ont été

⁴ Les agréments précis sont : 40 places pour les moins de 6 ans, 48 places pour les plus de 6 ans et 16 places pour les 11-13 ans pour le CLSH au centre ; 46 places pour les moins de 6 ans, 48 places pour les plus de 6 ans pour le CLSH à l'école.

accueillis respectivement 71 enfants par journée d'ouverture (96 journées) et 60 enfants. L'équipe d'animation se compose de trois salarié.es permanent.es du secteur enfance (coordinatrice enfance-jeunesse, deux directeurs des CLSH), et d'une équipe d'animateur.rices occasionnel.les sous contrat d'engagement éducatif (CEE) présente les mercredis et/ou les vacances scolaires. Sur l'année 2022, liés à l'augmentation des effectifs d'accueil, 63 animateur.rices différent.es ont été recruté.es, contre 46 en 2021.

Émergence de la thématique de recherche

« *On part de loin... de très loin... tu vas voir* » (professionnel.le permanent.e), m'a-t-on fréquemment répété à la présentation de ma mission de formation des animateur.rice.s. En premier abord, les animateur.rices présentent un moindre engagement et une moindre sensibilité aux enfants, contrastant avec les pratiques éducatives et pédagogiques défendues par la structure et ses professionnel.les. Sans généraliser à tous.tes et à tous les moments, leurs comportements apparaissent parfois dénués de bienveillance, marqués par des discours peu encourageants et peu empathiques envers les enfants et un recours fréquent à des pratiques autoritaires, vives et brusques. La situation suivante a pu particulièrement m'interroger. Un mercredi midi de février, j'ai partagé le repas seule à une table de 6 enfants (6-8ans), dont 4 garçons parmi les plus turbulents du groupe. À ma table, le déjeuner s'est déroulé dans une certaine cacophonie mais des échanges sur divers sujets ont lieu. S'il a été nécessaire de maîtriser les débordements (jeu avec la nourriture et ses voisins), de faire des rappels à l'ordre (appel par le prénom, rappel de l'action principale "manger", prescription impérative « *Ça suffit les gars* ») pour conserver un certain calme, le déjeuner est arrivé à sa fin sans trop d'encombres. Je n'ai pas jugé nécessaire d'élever le ton. Suite au repas, l'animateur R m'a donné son avis sur le repas : « *Je t'ai vue ce midi ! J'ai vu... tu as du mal à te faire respecter !* ». Il semblait se référer alors au déficit d'obéissance, soit la cessation immédiate et systématique des comportements problématiques des enfants, malgré mes diverses sommations. D'après lui, cette faible maîtrise et ce tapage étaient tels que cela nécessitait son intervention : « *Ouais, j'ai dû venir les voir directement !* » (animateur R). En effet, il est venu plusieurs fois, volontairement les reprendre sévèrement, en haussant le ton (« *OHH ! Vous faites quoi !?*», « *Tu l'écoutes quand elle te parle !* », « *[prénom d'enfant] t'arrêtes là !* »). J'ai tenté alors d'exposer brièvement mon point de vue et mes principes de gestion d'un groupe : privilégier un détournement de l'action perturbante par le lancement d'une discussion différente, et au besoin, recourir à plusieurs rappels à l'ordre progressif (par interpellation des prénoms et nomination de l'action à cesser ou celle à entreprendre), tout en acceptant une certaine agitation qui m'apparaissait justifiée suite au temps d'attente entre les plats, aux affects possibles (impatience, excitation, etc.) mais aussi caractéristiques des enfants de leur âge (et des personnalités présentes à la table). Cette argumentation n'a pas semblé convaincre

mon interlocuteur. Cet échange interroge le niveau de tolérance de chacun.e mais aussi les principes appliqués et demandés pour une bonne cohésion de groupe. La solution, pour lui, semblait être l'adoption d'un comportement de respect de l'adulte par les enfants, suite à une démonstration d'autorité forte et contraignante. Sans pour autant mettre physiquement en danger les enfants, les méthodes d'animation rudes peuvent troubler l'ambiance du centre de loisirs mais aussi l'intégrité morale et psychologique des enfants. D'après les différentes études et théories psycho-développementales de l'enfant (Papalia & Martorell, 2018), face à des pratiques autoritaires de l'adulte, l'enfant peut développer des comportements antisociaux (agressivité, etc.) et une faible estime de soi. Ces pratiques, empruntées au mouvement de l'éducation populaire, tentent à *“faciliter l'accès aux savoirs, à la culture, afin de développer la conscientisation, l'émancipation et l'exercice de la citoyenneté en recourant aux pédagogies actives pour rendre chacun acteur de ses apprentissages, qu'il partage avec d'autres”* (Verrier, 2019). Cet échange questionne donc fortement l'appropriation des pratiques véhiculées (privilégier une écoute empathique, communication non violente, etc.) auprès des animateur.rices en formation et en réunion, tant le comportement proposé et finalement adopté s'y opposait.

Dans le cadre du CLSH, l'interactivité de l'enfant avec son environnement est centrale. Le respect des sept besoins identifiés par les pédiatres T. Brazelton et S. Greenspan comme des *“expériences et [des] soins que tout enfant a le droit d'avoir”* (Groupe d'intérêt public Enfance en danger, 2016) est particulièrement recherché : besoin de relations chaleureuses et stables ; de protection physique, de sécurité et de régulation ; d'expériences adaptées aux différences individuelles ; d'expériences adaptées au développement ; de limites, de structures et d'attentes ; d'une communauté stable, de son soutien, de sa culture ; de protection de son avenir. Ces orientations du CLSH sont explicitées dans son projet pédagogique (Directeur CLSH & Coordinatrice Enfance-Jeunesse, 2023). Mais, cette attente d'une posture chaleureuse et engagée autant dans l'animation et la pédagogie, patente pour les professionnel.les, ne se concilie pas avec la posture adoptée par la majorité des animateur.rices.

L'étude des pratiques des animateur.rices, s'est rapidement posée, comme pour l'animatrice D *« y a un truc qui me questionne ... faut chercher à creuser plus loin, y a un problème quelque part...je peux pas concevoir qu'ils n'ont pas envie de [s'engager plus] »*. Une contextualisation des pratiques est *“nécessaire [afin] d'identifier les facteurs psychosociaux [déterminant] la décision des individus d'agir ou de ne pas agir”* (Godin, 1991), en faveur de l'adoption des pratiques défendues par le centre social. Cette nécessaire contextualisation s'est confirmée lors de la clôture de la soirée « Féminisme et égalité Femmes-Hommes », autour de la question suivante : *“Être féministe, c'est être contre les hommes ?”*. Vers la fin du débat, ma voisine algérienne (30aine d'année, mariée,

mère de 2 enfants, musulmane) déclare « *Ici [en France], parfois on [les femmes] en demande et on en fait trop. Il faut se suffire de ce qu'on a déjà et ne pas inventer [demander] des choses incroyables, non plus. À un moment ça va !* ». Cette tirade venait réellement nuancer voire désengager, son discours antérieur plus tôt libérateur. Cette posture conforte une réflexion autour de l'orientation (limites, concessions et objectifs) des pratiques selon des normes et des valeurs propres à chacun.e, et à leur contexte. Puisque d'après Bruner (1991), *“la manière dont nous vivons qui est culturellement adaptée, dépend entièrement de significations et de concepts qui nous sont communs ; tout comme ils dépendent des modes de discours que nous partageons et qui nous permettent de négocier les différences qui peuvent paraître dans les significations et les interprétations.”* (référéncé par Jodelet, 2006). Il faut donc recueillir et prendre en compte les réalités et la diversité des représentations des animateur.rices sur divers sujets : éducation, animation, relation à l'enfant, etc. Ces explorations doivent s'exercer en parallèle d'une approche écologique temporelle (passée, actuelle, futur) des animateur.rices, considérant *“le développement humain comme l'ensemble des processus relationnels entre le sujet et son environnement”* (Reyssier, 2022) tout en tenant compte *“de leur signification pour le sujet dans son contexte de développement.”* (Ibid.). Cette exploration exhaustive apporterait des clefs de lecture du décalage (comportemental et conceptuel), ressenti et identifié par les professionnel.les permanent.es, dans les pratiques animatrices, pédagogiques et éducatives des animateur.rices auprès des enfants.

Ce décalage des pratiques des animateur.rices avec celles des professionnel.les permanent.es et avec les référentiels du secteur suppose différentes raisons. Tout d'abord, une conception et un investissement du métier pourraient expliciter ce décalage de pratiques. Une approche alimentaire (effectuée sans passion, seulement pour l'argent) unique de la profession par les animateur.rices est particulièrement supposée. Généralement l'animation occasionnelle est plus particulièrement investie par des jeunes en études/formation notamment en complément de revenus (Virgos, 2020). Également, le côté ludique et enfantin de la profession pourrait être considéré comme une bonne alternative à des petits boulots plus éprouvants et moins attractifs, notamment dans la vente et la restauration (Montforte, 2006). Cette approche implique de considérer le métier d'animateur.rice *“comme un moyen de gagner de l'argent tout en faisant un métier dans lequel on trouve du sens”* (Bacou, 2017) : amuser les enfants tout en maintenant un certain ordre. Cet investissement décalé pourrait aussi découler des formations différentes entre les animateur.rices et les professionnel.les du centre.

Ces comportements adoptés auprès et avec les enfants interrogent la sensibilisation et la représentation de l'éducation et de l'enfant. Le modèle éducatif défendu par le centre social et l'animation autour de l'éducation populaire peuvent rencontrer « *des résistances*

populaires » (Lebon, 2007) des animateur.rices issu.es de ces milieux populaires. Pour éviter la déstabilisation de certain.es animateur.rices dans l'adoption des attitudes souhaitées, *« il s'agit donc d'amorcer la conversion des conceptions de l'enfance de certains[...] : l'« attention à la personne » plutôt que l'obéissance des enfants et le « respect » des adultes, jouer avec les enfants plutôt que les surveiller de loin, etc.»* (Ibid.). La socialisation primaire familiale des animateur.rices est à interroger pour potentiellement éclaircir ces pratiques à l'aune des travaux de Daniel Thin sur les pratiques socialisatrices des familles populaires (Thin, 2021). Cette socialisation met en jeu des repères biographiques, sociaux et culturels, en questionnant alors une inspiration voire une reproduction des schémas et modèles éducatifs vécus dans les pratiques des animateur.rices. Ces premiers éléments hypothétiques s'entremêlent constamment et contribuent à expliquer qu'une partie des pratiques adoptées par les jeunes dans leur fonction animateur.rices. Cette situation complexe appelle à questionner les éléments propres à l'identité des animateur.rices (biographiques, représentations, valeurs, etc.). Ainsi cette étude de cas des animateur.rices d'un CLSH du centre social, explore la rencontre, conflictuelle ou non, de leurs pratiques avec les attendus institutionnels.

Dans un premier temps, la présentation de la méthode permettra une lecture avertie et informée des conditions de réalisation de cette étude. Puis, le corpus d'étude débutera sur l'explicitation du décalage entre les pratiques des animateur.rices et les référentiels du secteur. Ensuite, l'investissement de la fonction par les animateur.rices sera interrogé au vue des conditions de réalisation de celle-ci, puis mis en perspective avec la socialisation et les parcours des animateur.rices.

Méthodologie

Conditions de réalisation de l'étude de cas

Le public enquêté

De septembre 2022 à mai 2023, le centre social a recruté 47 animateur.rices, en tant que diplômé.es, stagiaires et non-diplômé.es⁵. Les animateur.rices du mercredi restaient les mêmes, et de nouveaux.elles animateur.rices pouvaient être recruté.es pour les vacances scolaires. La majorité est diplômée du BAFA. Par jour d'ouverture, en moyenne 10 animateur.rices sont présent.es⁶. Les animateur.rices sont âgé.es en moyenne de 22 ans⁷ et né.es pour la moitié à Marseille (26 animateur.rices). On retrouve autant d'homme que de femme (24 hommes pour 23 femmes), dont 18 en études/formation et 19 actif.ves. La majorité fait partie de la communauté musulmane, caractérisée par le port du Hijab (voile) et la pratique du Ramadan⁸. Cette majorité est issue d'une première génération d'immigrés, le plus souvent d'Afrique (Tunisie, Algérie, Comores, etc.). Pour la majorité de ceux.celles interrogées, les parents sont des ouvriers (agent d'entretien, routier, ouvrier d'usine) ou ont d'autres fonctions : intérimaire, chef d'atelier départemental, hôtesse d'accueil ou encore mère au foyer. Parmi eux.elles, 29 animateur.rices (2/3) vivent dans un quartier prioritaire (QP) de Marseille, dont 16 animateur.rices dans le regroupement prioritaire Centre-Ville-Canet-Arnavaux-Jean-Jaurès au taux très élevé de pauvreté 51,3% (SIG, 2018), contre un taux moyen national de 14,6% en 2019 (INSEE, 2019). Inclus dans ce QP, le 3^{ème} arrondissement, le plus touché de la métropole par la pauvreté (51%) (INSEE, 2020), héberge 11 animateur.rices. De cette analyse socio-démographique, un profil type de l'animateur.rice se dégage : jeune de 21 ans, musulman.e, issu.e de milieu populaire et de parents immigrés. Cette étude de cas s'est concentrée sur un seul CLSH permettant d'être en immersion continue, tout en effectuant les missions de stage. De plus, ce focus offrait suffisamment de réflexions et de données, dans le cadre rédactionnel d'un mémoire sur un temps court. Cette présence assidue et récurrente auprès des animateur.rices, a permis de renforcer une connaissance mutuelle, la confiance et les confidences de ceux.celles-ci. Ainsi, une quinzaine d'animateur.rices a pu être suivie tout au long de mon stage.

⁵ Code de l'action sociale et des familles, art. R.227-12 : 50% minimum d'animateur.rices diplômé.es (BAFA-BPJEPS-CAP Petite Enfance) ; 50% maximum de stagiaires de l'équipe d'animation ; pas plus de 20% de non-diplômés.

⁶Le nombre d'animateur.rice légal requis est un animateur pour 8 enfants de moins de 6 ans et un animateur pour 12 enfants âgés de plus de 6 ans, d'après le Code de l'action sociale et des familles, art. R.227-16.

⁷ Plus précisément, 68% des animateur.rices ont entre 19 et 22 ans. L'âge médian est 21 ans.

⁸ Le chiffre exact n'a pas été relevé. Mais, lors d'un temps de formation en période de Ramadan, sur 20 animateur.rices, seul.es 3 d'entre eux.elles (environ) ont mangé le midi.

De la collecte à la mobilisation des données

Par souci de familiarisation et d'approfondissement du cadre d'enquête, la technique de l'observation participante a été mobilisée rapidement et fréquemment. Deux semaines complètes de vacances scolaires (de la Toussaint et de février) ont pu être exploitées, ainsi que deux réunions réalisées les jeudis⁹ de ces semaines de vacances. Ces contacts ont été complétés par des observations de 5 mercredis de centre loisirs, et de 3 temps de formation les samedis matin regroupant les animateur.rices et directeurs (et à deux reprises la coordinatrice), sans présence d'enfant. Une grille d'observation a pu être constituée afin de guider l'observation. L'observation étant "*l'épreuve du réel auquel une curiosité préprogrammée est soumise*" (Olivier de Sardan, 1995), cette grille a été particulièrement revue et alimentée au fur-et-à-mesure des échanges. Sur les temps de centre de loisirs, une déambulation et des arrêts ont été réalisés afin d'observer l'ensemble des acteur.rices sur différents moments de la journée type (ANNEXE N°1) et avec des enfants de différents groupes d'âge. Cette déambulation a été orientée par les dynamiques et situations en cours, avec une vigilance à toujours privilégier le contact instauré sur l'instant. La prise de note s'est faite sur téléphone, permettant une certaine discrétion. Ces prises de notes ont été compilées puis analysées séparément puis confrontées entre elles, en dégagant dans les deux cas des thématiques récurrentes.

Afin de compléter ces observations, des entretiens semi-directifs ont été réalisés. Ces entretiens s'apparentent brièvement à des récits de vie permettant d'"*appréhender une construction identitaire individuelle, les trajectoires sociales, les changements culturels, etc.*" (Burrick, 2010). Afin de récolter des éléments biographiques, des questions autour du vécu et de la représentation de l'animation et de l'éducation ont été posées (ANNEXE N°2). Les questions ont été reprises au cours de l'enquête afin de favoriser le développement des propos des animateur.rices et d'éviter un formatage à des réponses. L'appui sur des exemples a été privilégié pour faciliter l'explicitation des représentations. Après sollicitation de 21 personnes (animateur.rices et directeurs) par message, 9 entretiens, cinq femmes et quatre hommes, basés sur le volontariat ont été réalisés. Nombreux.ses n'ont pas donné suite à mes multiples sollicitations en manifestant leur indisponibilité en journée (études, emploi, etc.), et notamment dans le cadre du Ramadan, peu étaient disponibles en soirée. Par ailleurs, les animateur.rices semblent avoir appréhendé une situation d'entretien individuel en face à face, en interrogeant son cadre. Je me suis alors attachée à le repréciser en présentiel (non-filmé, guidé et accompagné par des questions, indépendant de la structure, etc.). Au regard de la complicité et de l'amitié entre certain.es animateur.rices, des focus-group auraient pu être envisagés afin de permettre aux

⁹ Réunion rituelle des vacances le jeudi vers 18h après que les enfants soient parti.es, pour faire un bilan de la semaine, entre les animateur.rices et le directeur du CLSH.

animateur.rices d'être plus à l'aise dans le partage et l'échange. Les entretiens enregistrés ont fait l'objet d'une retranscription totale. Ils ont été analysés séparément selon les parties du guide d'entretien puis transversalement en identifiant de nouvelles thématiques.

L'immersion continue a permis de compléter ces outils d'enquête par la mobilisation de nombreuses discussions et d'observations informelles, à partir desquelles, je me suis efforcée "*d'organiser la trace, la description, le souvenir sur un carnet de terrain*" (Olivier de Sardan, 1995). Ainsi, a retenu mon attention, une vingtaine de moments portant sur différents sujets : discussion à propos des enfants, des animateur.rices, du contexte global (de la structure, des formations, des conditions matérielles, préparation du centre de loisirs et des vacances, etc.), etc. Ces temps mobilisaient des professionnel.les du secteur enfance et/ou d'autres professionnel.les du centre social. Leur retranscription et analyse se sont attachées à être fidèles aux propos échangés, en tenant compte du contexte dans lequel ils ont été recueillis. C'est véritablement cette connaissance sensible du terrain par *imprégnation* qui a permis la structuration de mes interprétations, « *de la recherche à la rédaction* » (Olivier de Sardan, 1995) .

Dans cette rédaction, au vu du contexte d'enquête (cadre professionnel en lien avec les enfants), l'enjeu de l'anonymisation des données est central afin de ne porter préjudice ni à la structure et ni aux personnes citées. L'interconnaissance des individus, le cadre restreint et très localisé du centre (présence des animateur.rices par groupe d'âge connue sur des temps précis et constants) facilitent l'identification des acteur.rices dans la mobilisation des données. Afin d'assurer au maximum l'anonymat, les personnes seront désignées par leur genre, fonction et une simple lettre (sans lien avec leurs initiales). Le profil type (évoqué p7) est représentatif des animateur.rices cité.es dans le corpus. Finalement, la rédaction a fait suite à une analyse transversale, globale et thématique, complétée d'une revue bibliographique soutenue et constante. Celle-ci a permis de préciser et guider mes explorations, mais aussi d'oser l'interprétation voire la surinterprétation contrôlée "*afin de rendre étranger [...] un monde ordinaire parfois tellement évident que nous le voyions plus vraiment*" (Lahire, 1996). Cette bibliographie a également alimenté une réflexion méthodologique.

Retour méthodologique réflexif

Cette enquête interroge son déroulement propre, mais aussi les relations en vigueur entre les enquêté.es et l'enquêtrice. Par souci de rigueur méthodologique, les éléments suivants proposent un recul réflexif sur la posture engagée en tant qu'enquêtrice et les répercussions potentielles sur les données et leur analyse. Par identification, ce retour réflexif est particulièrement éclairé par celui de E. Yohana, lors de son enquête auprès de jeunes d'une cité de banlieue (Yohana, 1995)

Solutionner les distances établies avec les animateur.rices

Conseillée promptement, d'« *aller sur le terrain* » par les professionnel.les, la première rencontre avec les animateur.rice.s était peu formalisée et maladroite, imposée à eux et aux enfants. Les amalgames et ambiguïtés étaient fréquents par les animateur.rices : « *T'es animatrice ?* », « *T'es directrice adjointe* ». Ma présence intermittente et imprévue au sein des groupes pouvait s'apparenter aux déambulations inquisitrices effectuées par les directeur.rices et les adjoint.es. Un rapport hiérarchique et un vouvoiement à mon égard ont été machinalement instaurés, renforcés par ma présence dans le bureau du directeur que je partageais et mes rapports cordiaux avec les supérieurs hiérarchiques. Mon rôle en tant que formatrice a aussi exacerbé ce rapport. Ma première présentation s'est formalisée, en réunion le jeudi soir, une semaine après mon arrivée, de cette façon : « *Je suis en stage de master 2 et je suis ici pour faire de la prévention des violences faites aux enfants* ». Mon attention initiale portait sur la prévention des violences et un diagnostic de terrain (organisation des centres de loisirs, comportements et interactions des acteur.rices). Sur cette base, certain.es ont pu exprimer de la méfiance : « *J'ai cru que tu venais nous surveiller...vérifier [comment ça se passe] avec les enfants* » et ont adopté des postures d'alerte (rangement du téléphone et ré-engagement d'une posture active et productive à mon arrivée, regards interrogateurs). L'arrêt de comportements ambigus informe sur la conscience des animateur.rices de leur inadéquation avec les pratiques attendues.

Cette distance sociale transparait dans la rencontre entre « *identités statuaires* » (Giraud, 2020) de mondes socio-économique-culturels différents. La rencontre s'est trouvée confronter à l'apparence et ses stéréotypes : mes traits occidentaux avec une allure "bourgeois-bohème". Les animateur.rices quant à eux.elles, présentent des traits noirs et arabes, musulmans pratiquants, avec des allures plus attribuées aux quartiers populaires (port du jogging intégral, de marque ostentatoire, casquette). C'est aussi une rencontre comportementale. Ma manière de parler de registre courant, principalement en français, manié avec davantage d'aisance, rencontre les langages des animateur.rices de registre plus familier, moins maîtrisé et peu fourni en vocabulaire français littéraire, alimenté d'expressions arabes et/ou rattaché aux langages dits "du quartier" ("Wesh, d'où tu parles, vas-y là", etc.) aux synthèses plus courtes. Il s'agit aussi d'une rencontre géographique, entre la Bretagne, ma région d'origine, et Marseille. Cela a pu interroger plusieurs d'entre eux.elles : « *Pourquoi [es-tu venu à] Marseille ?* », « *Pourquoi tu viens à Marseille, alors que nous on cherche à en sortir ?* » (stagiaire en diplôme d'éducateur spécialisé) ¹⁰.

¹⁰ Entre deux séjours à Rennes, j'habite dans le 3^{ème} arrondissement, côtoie ses habitants et leur réalité. En sachant que j'y ne resterai pas et que je pouvais retourner dans un environnement plus protecteur et privilégié, ce statut a interpellé ma posture éthique et authentique.

L'ensemble de ces éléments concoure à une rencontre de classes sociales (entre une jeune issue des classes supérieures avec des jeunes issus des classes populaires), de niveau d'études (étudiante en master 2 et en médecine, et des jeunes en diplômes professionnels, marqué.es par des échecs ou réorientations scolaires, ou déjà actifs en tant qu'employé.es ou ouvrier.es). Tous ces éléments ont contribué à instaurer instinctivement un rapport de distance sociale, d'ordre hiérarchique, et engendré une potentielle défiance (sur mes buts, ma présence, mes jugements, etc.) et/ou détachement des animateur.rice.s. J'ai alors pris soin d'adopter une rigueur et exigence réflexive concernant mon positionnement et ma posture d'enquêtrice.

Tout au long de mon séjour, j'ai attaché une importance à affaiblir les effets de ces différences par une relation humaine neutre, égalitaire et naturelle. A la fin de la première séance de formation, réalisant la distance instaurée, j'ai donné mon âge. Cette annonce a provoqué un grand étonnement (eux de découvrir mon jeune âge et notre âge commun, et moi d'entendre leur projection d'âge me concernant). Ils.elles ont pu manifester un certain relâchement (brouhaha, rires voire un semblant de soupir de soulagement et/ou reprise de respiration). L'identification de mon âge a permis de clarifier et stabiliser mon identité sociale permettant alors aux animateur.rices d'*«ajuster et réajuster leur discours ou leur conduite, suivant ce qu'il.elles perçoivent comme recevable»* (Fournier, 2006). Les rapports furent alors plus familiers et détendus. J'ai porté attention à discuter avec les animateur.rice.s, en partageant des réflexions empathiques par l'expérience commune de l'animation¹¹ (fatigue, horaires, conditions de travail, etc.), sur les enfants (personnalités, mémorisation les prénoms, etc.) ou en ayant des conversations plus anecdotiques (habillement, tatouage, mangas, etc.). Ces occasions ont favorisé l'interconnaissance et une confiance à mon égard mais également une intégration plus naturelle. Comme le démontre le tutoiement finalement instauré, et les salutations (*« Salut, comment ça va ? »*, le check) et les aux revoirs amicaux (*« Tu vas me manquer ! »*, *« C'est triste de plus te voir ! »*). Ces interactions, motivées amicalement furent aussi essentielles pour l'accessibilité, le recueil de données plus intimes. Finalement, ces différentes méthodes de neutralisation des rapports entre l'enquêtrice et les enquêté.es, notamment issu.es de milieu populaire (Mauger, 2020) auraient gagné à s'instaurer profondément et durablement sur une plus longue période d'enquête, permettant ainsi de mobiliser davantage d'animateur.rices tout en facilitant leur expression.

Allier une posture d'enquêtrice et de professionnelle

Tout au long du stage et de l'enquête, un ajustement constant de la posture fut nécessaire entre celle de professionnelle et d'enquêtrice. Le premier statut a demandé

¹¹ Ayant aussi le BAFA, j'ai l'expérience des enfants et des centre de loisirs.

d'exercer un regard et une attitude dédiés à la prévention des violences faites aux enfants. Ce rôle suggérait explicitement des interventions et médiations auprès des animateur.rices, concernant notamment leurs attitudes professionnelles, mais aussi implicitement d'exercer parallèlement un certain regard d'examinatrice pour identifier les comportements déviants. Cela aurait pu influencer l'objectivité et neutralité des situations observées, déjà ajustées aux caractéristiques de l'observation participante (interaction avec le sujet, influence des situations par la présence, etc.). Par souci méthodologique et relationnel, j'ai opté pour une posture favorisant l'enquête et la relation avec les animateur.rice.s¹².

Une contribution aux situations par l'investissement d'un statut d'animatrice a pu se réaliser indirectement au travers d'interventions auprès des enfants, tantôt commandées par la structure de stage (accompagnement à une sortie en tant qu'animatrice, animation d'ateliers, aide aux devoirs), soit par réflexe comportemental personnel. Une proximité s'est installée avec les enfants, rapidement et durablement. À mes passages, je pouvais interagir et jouer avec eux. Au départ, mon rôle n'a pas pu leur être clairement explicité, les laissant un peu déconcertés sur l'attitude à adopter avec moi (« *Qu'est-ce que tu fais là ?* », « *T'es une nouvelle animatrice ?* »). Mais cela a été rapidement oublié et neutralisé par mon attitude interactive. Les interactions avec l'enfant ont permis de gommer l'effet oppressant de ma présence en tant qu'observatrice immobile, et de faciliter l'observation des situations en cours, de façon plus discrète et moins intrusive. Ce rôle de "*moins animatrice*" (Besse-Patin, 2020) m'a permis de passer plus inaperçue et contribuer à justifier ma présence auprès des animateur.rices par le prisme de la convivialité et de l'interaction avec les enfants. De fait l'objectif de ces observations n'a jamais été révélé aux animateur.rices en tant qu'étude de leurs pratiques, mais plus en tant que familiarisation avec le terrain de stage. Cette observation participante « *à couvert* » a permis l'observation des processus sociaux du CLSH dans leur contexte le plus "*naturel*" possible (Soulé, 2007). L'intégration dans les espaces du centre de loisirs a pu être facilitée par l'adhésion des enfants à ma présence.

Lors de mes interventions auprès des enfants, une observation réciproque a pu se faire, comme en témoigne la situation exposée en introduction (p3). Cela a pu être le moment pour les animateur.rices de jauger la crédibilité de mes propos et de ma légitimité en tant que formatrice. Un dosage minimal de mes possibles interventions devait être maintenue en acceptant « *le risque de l'identification d'une démission et d'incompétences* » (inspiré du phénomène du back fire de Fine et Sandstrom 1988 évoqué par Besse-Patin,

¹² Cette interprétation implicite relève des échanges avec mes collègues demandant un retour sur les observations effectuées. Pour ne pas trahir la confiance des animateur.rices, j'ai exprimé mon souhait d'instaurer une posture d'observatrice neutre vis-à-vis de la structure. Des entorses contrôlées et mesurées ont pu être faites par souci de sécurité des enfants, mais aussi en vue de susciter l'émergence d'une discussion avec les collègues sur les situations en cours.

2020). Il a fallu ajuster l'aide apportée aux enfants et aussi aux animateur.rices (dans les activités, rangement, gestion de groupe) par souci d'empathie et de soutien. Ce réflexe a pu aussi être provoqué par le malaise lié à l'observation statique d'une situation délicate. Ces interventions de solidarité ont deux résultantes antagonistes mais complémentaires : accroître la complicité avec les animateur.rices, tout en impactant la neutralité de la situation ou la survenue d'événements. De même, de nombreuses situations ont pu interpeller mes convictions et mon éthique. En restant professionnelle du centre social, il m'est apparu nécessaire d'assurer aussi la *sécurité morale, physique et affective des enfants*. La difficulté réside dans l'articulation d'une posture d'enquêtrice souhaitant impacter au minimum les dynamiques du terrain, avec des principes de sécurité et d'équité, rappelant le « *dilemme entre la neutralité et le parti pris* », pointé par (Becker, 2006). Ainsi, je me suis attachée à évaluer la situation et sa possible évolution, en favorisant en premier lieu la réaction des animateur.rices. Puis, je me suis autorisée à intervenir le cas échéant, en soutien (apport d'informations contextuelles, gestion de groupe) ou en suppléance, par manque d'intervention des animateur.rices et/ou par sollicitation directe des enfants.

Finalement, sans pouvoir affirmer que la frontière entre ces différents rôles n'a pas été franchie, une rigueur méthodologique de prise recul et de recontextualisation fut nécessaire dans l'analyse et prise en compte des données d'enquête. Cette immersion m'imposa un effort constant de « *flexibilité, de réflexivité et de persévérance* » (Besse-Patin, 2020).

CHAPITRE 1: DES PRATIQUES EN DECALAGE AVEC LES REFERENTIELS DU SECTEUR

En décalage avec les référentiels de l'animation et de l'éducation populaire (évoqués en introduction), portés par professionnel.les permanent.es, les pratiques des animateur.rices sont empreints de rapports statutaires, à l'origine d'une régulation lâche et d'un faible investissement pédagogique.

1.1. Des pratiques dictées par des rapports statutaires

L'instauration du monde social au sein du CLSH se prévaut d'une "*pédagogie populaire contestant la répartition et la hiérarchisation des savoirs et des pouvoirs, en vue de la mise en question de l'ordre inégalitaire des rapports sociaux*" (Morvan, 2017). Pourtant il apparaît que la fonction d'animateur.rice soit fondée sur une « *hiérarchie qui existe entre l'animateur et l'enfant [comme à l'école et à la maison]*» (animatrice P). Ces rapports asymétriques statutaires s'appuient sur la "*subordination et des degrés gradués de pouvoirs, de situations et de responsabilités*" (définition de "hiérarchie" du CNRTL).

1.1.1. Une asymétrie verticale

Par désir de citoyenneté, des ébauches de partage de pouvoir émergent pour permettre aux enfants d'être « *auteur.rice et acteur.rice* » de leur CLSH (Directeur CLSH & Coordinatrice Enfance-Jeunesse, 2023). Cette démocratie tente à donner la parole à l'enfant afin de développer son esprit critique et son autonomie : réalisation des plannings d'activités des mercredis lors des conseils citoyens des enfants, définition du cadre par l'identification des règles de vie (comportements proscrits et sanctions réparatrices, etc.). "*Les enfants sont certes souvent consultés et on leur reconnaît un pouvoir de choix, mais les décisions ne leur reviennent pas. Elles sont entre les mains des éducateurs* » (Houssaye, 1998).

Un pouvoir inégalitaire dans les activités :

Cette autonomie donnée aux enfants est dirigée par les animateur.rices qui aménagent l'environnement de l'enfant, en assurant le respect des conditions de vie et de la réalisation du CLSH. Cette maîtrise dépend de la structure institutionnelle, des temps instaurés (journée type) et « *surtout des pratiques des animateur.rices (actes effectués et paroles échangées)* » (Vari, 2004). Ce contrôle s'exerce sur la réalisation effective des activités prévues, qui à plusieurs reprises, n'ont pas été mises en place, notamment pendant les vacances. Certes la réalité spatio-temporelle demande aux animateur.rices une adaptation des plannings (adaptation des activités à la météo, etc.), mais, le manque de préparation

de l'activité est généralement à l'origine de ces dysfonctionnements. Pendant des vacances, à la place d'un grand jeu¹³, inspiré de l'émission Fort Boyard, les animateur.rices des 8-11ans ont organisé le jeu Gendarmes et Voleurs, faute de préparation, entraînant ainsi la déception des enfants. En revenant du parc vers le centre, fin d'après-midi, discussion avec deux filles environ 9 ans :

« Moi : vous avez fait quoi cette après-midi alors ?

Fille 1 : Rien ! [ton ferme et agacé] ... Finalement, on a rien fait.

Fille 2 : On a pas fait Fort Boyard ! [s'exclame-t-elle]

Fille 1 : C'est toujours pareil de toute façon ! On dit qu'on fait... au final, on fait pas ! »

Ce décalage entre le planning annoncé et la réalité est souvent compensé par des jeux aux préparations allégées (sans anticipation en amont), avec des règles plus simples. Ils occasionnent moins d'efforts de préparation, d'explications et d'encadrement qu'un grand jeu. Parce que ces jeux sont mieux connus et maîtrisés par la majorité des enfants, ils limitent les difficultés inattendues, liées à des incompréhensions de consignes par les enfants ou à une mauvaise maîtrise du jeu par les animateur.rices. Au final, les jeux proposés par les animateur.rices ne les mettent pas en difficulté vis-à-vis des enfants, *« par la marque d'une dépossession des outils «logiques», «intellectuels » et/ou «créatifs» que réclament les [grands jeux] par exemple»* (Thin, 2021). Ces jeux plus classiques ne demandent pas de *«se mettre en scène», « de faire le bébé »*(directeur) au risque de se ridiculiser, comme un grand jeu pourrait demander. Ces jeux privilégiés par les animateur.rices leur permettent de *« ne pas perdre de leur autorité et de leur légitimité »* (Ibid.). Le repli sur ces jeux habituels ne permet pas de contribuer pleinement aux objectifs pédagogiques de l'animation. Les grands jeux, souvent l'apogée de l'animation et des vacances, sont attendus et espérés par les enfants, tant ils sont censés innover, inviter au dépassement et *« transformer le CLSH en monde imaginaire appelant à une exploration autonome et/ou en collaboration avec ses pairs »* (Construire un grand jeu, 2020).

La réalisation des temps de la *journee type* (activités et temps libres/calmes) dépend aussi de la tolérance des animateur.rices aux comportements des enfants. Par exemple, pour le spectacle traditionnel du vendredi des vacances, les garçons des 8-11ans ont préparé et présenté une saynète d'un combat de ninjas. Or le jeudi soir, leur animateur G. a menacé l'annulation de leur participation sous prétexte qu'*« ils ne le méritent pas »*, puisqu'ils se disputent constamment. Dans son discours, aucune alternative n'a été évoquée. Il s'agissait de punir l'ensemble du groupe par la privation d'un plaisir, tout en

¹³ Un grand jeu est caractérisé par sa longueur et suit un fil rouge plongeant l'enfant dans un autre univers afin de stimuler son imaginaire (exemple : Cluedo géant).

méprisant le travail de préparation et leur enthousiasme à participer. Les *temps calmes/libres*, appréciés des enfants, peuvent aussi être supprimés et remplacés par des temps de punition, car les enfants n'auraient pas été assez sages, pas assez calmes ou attentifs, etc. L'activité du CLSH variant selon les affects et les tolérances des animateur.rices aux comportements des enfants rappelle la régulation des familles populaires "*fortement liée à l'humeur des parents, à leur état d'énerverment ou de fatigue, à leur capacité de résistance aux comportements de leurs enfants*" (Ricaud-Droisy et al., 2019). Les limites acceptables se basent sur des codes que seul.es les animateur.rices connaissent car non partagés et définis dans les règles de vie communes au centre. Ce cadre implicite ne contribue pas à "*l'égalité de l'enfant par rapport à l'adulte, par la fin de l'asservissement infantin*" (Vari, 2004) défendue par le centre. Finalement, l'animateur.rice détient un vrai pouvoir décisionnel, basé sur des contraintes réelles, les comportements des enfants, et surtout sur des codes propres aux animateur.rices. A l'inverse, l'enfant n'engage un pouvoir décisionnel que lorsqu'il.elle est invité.e à le prendre sur des temps consacrés.

Un rapport univoque à l'attention :

La pédagogie des CLSH défend une "*mise en avant du dialogue, de la négociation, le primat de l'affection*" envers les enfants (Vari, 2004). Mais une univocité émane des pratiques de l'attention et de l'écoute apportées à l'autre et à ses paroles. L'attention de l'enfant est en permanence requise et non négociable, à l'inverse de celle des animateur.rices. Dans le discours des animateur.rices, l'écoute est imposée, injonctive et sous-entend l'obéissance de l'enfant. Il.elles se plaignent fréquemment du manque d'écoute des enfants : « ils n'écoutent pas quand on parle » (animatrice P.), « *tu n'écoutes rien, tu es têtu* » (animatrice S. à un enfant de 4 ans), etc. Plusieurs animateur.rices précisent que cela leur demande des répétitions importantes et fatigantes. Parmi ceux.celles interrogé.es, l'écoute est une valeur phare à transmettre aux enfants, car « *un bon enfant est un enfant qui écoute* » (animatrice P). Cette écoute doit être permanente lors de situations formelles (explication, activité) ou informelles (midi, temps libre). L'enfant doit être attentif.ve et répondre aux sollicitations de l'adulte l'interpellant, l'interrogeant. Lors du midi, décrit en introduction (p3), l'animateur R a ordonné aux enfants de m'écouter. L'animateur R laisse supposer que dès qu'un.e adulte parle, l'enfant doit obligatoirement cesser son action et sa parole. Il.elle doit porter attention à l'adulte, tout en lui partageant et en l'impliquant dans ses actions/discussions. Notamment lors des temps libres, plusieurs fois les animateur.rices interpellent les enfants pour diverses raisons (questions, remarques, etc.) avec difficultés et haussement de ton. Ils.elles viennent obliger alors l'enfant à interrompre son action pour venir à eux.elles. Même sur ces temps informels dédiés aux activités libres des enfants, l'adulte par son existence s'impose à l'enfant.

Une écoute de l'autre empathique et bienveillante émerge également des discours de certain.es animateur.rices. Pour deux d'entre eux.elles, c'est même un devoir des parents, voire de l'adulte. Car elle permet « *de comprendre les autres [et les enfants]* » (animateur F), leurs besoins, comportements et difficultés. Les professionnel.les permanent.es soutiennent que l'enfant mérite « *respect, confiance et bienveillance* » (Conseil de l'Europe, 2009). Mais, d'après deux animatrices, certain.es animateur.rices manquent d'attention et d'écoute auprès des enfants. Il.elles semblent peu disponibles à proposer cette écoute et à adapter leurs attitudes aux besoins des enfants. Par exemple, pendant des vacances, l'installation à la sieste des 3-5 ans a été tendue et brusque. L'animatrice O a reproché fortement à un enfant d'être encore debout, le faisant sursauter. Cet enfant était en réalité particulièrement engourdi, perdu et somnolant. Peu après, un autre enfant vient interagir en cherchant un câlin avec l'animatrice I, assise avec un enfant sur les genoux. Surprise, elle a refusé son contact : « *Ouah, Je te dis quoi, toi ! Tu t'assois !* ». L'enfant sursaute et semble déboussolé. Les animateur.rices auraient pu comprendre l'engourdissement des enfants et la demande d'affection des petits avant la sieste et ainsi adopter des attitudes plus empathiques (souriantes, ton doux et posé, etc.), avant le couché. L'apport d'attention semble inégal et dépendre des préférences des animateur.rices pour les enfants, ce que sous-entend finalement l'animatrice A « *Un enfant il va pleurer demain [je lui dirai] "n'hésite pas à me le dire...c'est pas parce que c'est le chouchou des tatas, que faut pas oser venir dire que le copain t'a embêté"* ». Finalement, les affects des enfants, souvent manifestés bruyamment, sont le plus souvent réprimandés encore plus bruyamment.

Pour certain.es, il faut permettre cette disponibilité et écoute. L'animateur F fait la distinction avec ses collègues, par le temps et la patience, plus importants qu'il consacre aux enfants. Un directeur insiste sur la nécessité d'« *écouter pour être écouté* ». Il précise aussi qu'en raison d'une réponse différée à la demande de l'enfant, « *faut pas s'étonner si, après quand tu demandes le silence ou cherches à les réunir, qu'ils t'écoutent pas dès la première fois* ». Ces propos viennent confirmer un échange avec deux filles (9 ans). Dans la cour, au moment du goûter, après une intervention :

« *Moi : alors c'était comment ?* »

Fille 1 : bah, elle était méchante avec nous

Fille 2 : elle arrêtait pas de dire qu'on ne l'écoutait pas.

Fille 1 : en même temps, elle nous dit de l'écouter, mais elle nous écoute pas aussi !

Filles : elle nous coupait la parole, elle disait que nos réponses étaient nulles et bêtes, que ses enfants ils étaient mieux que nous ! »

Finalement, les filles m'ont avoué avoir eu des comportements un peu déplacés et provocants (imitation de chien, réponses fausses et bancales) possiblement responsables de l'agacement de l'intervenante

Ces différents échanges accentuent la nécessaire réciprocité dans les comportements, attitudes et attentes. D'ailleurs, un directeur a proposé à l'animatrice D exprimant sa difficulté à se faire écouter, d'adopter une posture bienveillante « *Tiens-toi droite avec un sourire, regarde les enfants dans les yeux ! Et ça se fera naturellement* ». Il s'agit de démontrer sa disponibilité et de se mettre à la hauteur des enfants. Or, les animateur.rices sont souvent assis.es, avachi.es, peu souriant.es. Ils elles privilégient de faire venir l'enfant à eux.elles plutôt qu'aller vers (physiquement) l'enfant. Par exemple, un matin pendant des vacances, lors d'une activité manuelle, les enfants ont dû stopper leur action et venir à la table des animatrices pour récupérer le matériel : « *Qui n'a pas eu ? [crie l'animatrice I] Viens ici !* ».

Finalement, les pratiques des animateur.rice qui conditionnent véritablement la réalisation du CLSH, dépeignent une supériorité des animateur.rices basée sur l'inégalité des pouvoirs et la verticalité des rapports entre eux.elles et les enfants. Même initialement, la prétention d'horizontalité du CLSH se conjugue avec « *une conception du pouvoir fortement descendante (directeur->animateurs-> enfants)* » (Houssaye, 1998), puisqu'entre l'animateur.rice et l'enfant « *Il faut toujours qu'il y ait la notion de supériorité.* » (animatrice S). Les animateur.rices semblent avoir totalement incorporé dans l'usage d'une posture autoritaire.

1.1.2. Un rapport autoritaire

Comme professionnel.le, l'animateur.rice possède un statut d'autorité référent ayant le « *pouvoir d'agir sur autrui, légalement conféré, de régir, conformément à la loi, les individus relevant de leur responsabilité* » (CNRTL). Le CLSH défend une autorité compréhensive et respectueuse où la parole, la négociation, la souplesse sont possibles (Précas, 2004).

Une autorité excessivement rude :

Pour installer leur autorité, les animateur.rices peuvent s'appuyer sur la fermeté et « *la crainte* » (Thin, 2021). Certain.es vont directement nommer la peur comme un atout pour maîtriser les enfants, « *parce qu'en vrai, les enfants ils ont peur* » (animatrice S). L'animatrice O pense qu'il faut « *lui fait[re] peur* » pour que l'enfant cesse la bêtise, notamment en menaçant de le dire aux parents. En ce sens, une histoire de *grand méchant loup* pouvant venir gronder les enfants, a été racontée aux 3-5ans, puis mobilisée à 2-3 reprises pour faire peur et alors cesser le comportement des enfants. Au moment du récit, bien investi par l'animatrice S, un climat silencieux et anxiogène s'est instauré et a terrifié

les enfants, dont un particulièrement sanglotant à la simple mention du loup. D'autres animateur.rices condamnent ces pratiques, en soulignant les gains péjoratifs. L'usage de la peur peut « *choquer, traumatiser* » (animatrice A), et n'engendre que « *de la crainte [et] quelqu'un qui a peur de toi, ne va jamais te respecter et à avoir confiance* » (animateur C). Mais, l'instauration d'une oppression subsiste dans les pratiques des animateur.rices.

La manière de s'exprimer avec enfants apparaît rude et inadaptée. Une professionnelle anonyme d'un autre centre social, présente au parc en même temps qu'un groupe d'enfants, a téléphoné pour signaler ce « *parler mal* », des animateur.rices aux enfants. Notamment en conservant une façon de parler « *comme dans le quartier* », illustre l'animatrice M : « *Wesh mets-toi là-bas ! Wesh rends pas fou ! Wesh ramasse toi ! Wesh Vas-y tu fais quoi ! Vas-y mets-toi là ! Vas-y, rends pas fou...* ». Pour cette observatrice, ce langage apparaît inapproprié « *comme s'ils parlaient avec des petits dans la rue, comme si c'étaient des collègues du quartier, comme si c'étaient des petits qui ont grandi avec toi, [...] il y a des animateurs qui en abuse aussi !* ». Ces phrases courtes et injonctives abondent au CLSH : « *EHH...t'as fait quoi, tu crois que j't'aurais pas vu !* », « *Tais-toi ! Allonge-toi !* », « *Viens-là* », « *OHH vous faites quoi* », etc. Le para-verbal importe énormément dans la qualification de cette façon de parler. Il se dégage un ton employé sec, rude et crieur, ou « *énergique* » selon l'animateur F, avec une intonation accusatrice, agacée et dédaigneuse. L'adoption de ces attitudes a différentes conséquences sur les enfants, néfastes sur le bien-être des enfants. Justement, l'animatrice V indique aux autres animateur.rices, un samedi, qu'« *il faut faire attention aux mots employés car ça touche différemment les enfants et cela peut réellement les blesser* ». Une collègue du centre sociale s'est aussi offusquée de la remarque de l'animatrice I à un enfant lui ayant dit « *Vas-y... tu m'as soulée !* ». Elle affirme un dommage sur l'estime de soi de l'enfant.

Les pratiques physiques peuvent être également rudes et brusques. Lors du dernier vendredi après-midi des vacances, tous les enfants, assis par terre vaguement répartis par groupe, regardaient les chorégraphies des groupes, sous la surveillance des animateur.rices. Un garçon (5 ans) debout et éloigné de son groupe, a été interpellé sèchement par l'animatrice O puis saisi par le bras brusquement pour le ramener vers son groupe. Marchant d'un pas saccadé pour suivre le rythme rapide de l'animatrice, il a chuté légèrement. Elle l'a relevé puis contraint à s'asseoir, en exerçant une pression sur ses épaules. Cette action n'apparaissait pas primordiale, puisque l'enfant restait dans l'espace surveillé et ne venait pas déranger les représentations. Mais si ce déplacement était absolument nécessaire, il aurait être préférable de lui proposer la main et marcher à son rythme. L'enfant serait revenu s'asseoir plus tranquillement. Lors de ce type de situation, les animateur.rices se soucient peu de s'adapter au rythme des petits et expriment rarement

des attentions empathiques anodines (“ça va ?”). Le temps presse souvent les animateur.rices. À l’inverse, un mardi matin de vacances, pour mettre fin à un conflit près à en venir aux mains, entre deux garçons (9 ans), un animateur les a saisis par le bras et les a conduits dans une autre salle. La rudesse de cette action paraît plus acceptable car vient stopper un conflit physique. Cette rudesse se retrouve aussi dans l’usage du matériel. Notamment, à la préparation de la sieste des petits, les animateur.rices ont une tendance à lâcher brutalement les lits couchettes, en présence des enfants, ce qui engendre un bruit assourdissant et brutal, peu propice à une transition en douceur vers un temps calme.

Finalement, les modes d’autorité semblent dépourvus de considération et d’empathie envers les enfants. Les interactions sont rudes, rudimentaires et distantes. Ces différents pratiques “*s’imposent aux enfants d’abord parce qu’elles émanent des [animateur.rices] et non pas par les justifications ou les verbalisations qui l’accompagnent*” (Thin, 2021). Ces modes d’autorité sont donc “*statutaires* » au sens où Basil Bernstein écrit que « *jugements et processus de décision sont (...) fonction du statut des membres de la famille*” (Ibid.).

Une autorité menacée par la complicité :

Les animateur.rice.s ne sont pas sans interactions amicales, agréables avec les enfants. Certain.e apporte un réconfort discret par un “contact corporel”, en invitant l’enfant à venir s’asseoir à côté de lui ou sur ses genoux, en prenant la main (pour les petits), ou en posant son bras sur les épaules de l’enfant (pour les plus grands). Il est possible d’entendre des animateur.rice.s plaisanter avec les enfants, interagir autour du téléphone (en tant que support de jeu : filtres Snapchat, jeux en ligne) et utiliser des termes affectueux (ma/mon chéri.e, etc.) pour les plus petits. Les actions amicales sont directes et évidentes, moins subtiles comme prêter une oreille attentive à l’enfant, se mettre à sa hauteur, s’accroupir, discuter, etc. Les professionnel.les permanent.es reprochent aux animateur.rices, publiquement (lors des regroupements) et en aparté, « *de ne pas suffisamment parler avec les enfants* ». Mais à l’instar des pratiques socialisatrices des familles populaires, les interactions rares des animateur.rices avec les enfants sont plus physiques : “*Le corps y est important et c’est par lui que s’expriment nombre de sentiments plus souvent que par la parole*”(Thin, 2021). Ces interactions corporelles sont inscrites dans l’instant, à l’inverse d’une complicité basée sur l’échange de confidences et l’interconnaissance de l’autre, s’installant dans la durée. Un directeur précise que même l’ancienneté ne soutient pas l’installation d’un lien durable pour certain.es : « *soit ils ont arrêté de le [un lien] faire, ou ça s’est perdu... soit ils l’ont jamais fait...* ». La majorité des animateur.rices n’est pas volontaire à établir des échanges et interactions plus complices avec les enfants. Souvent, lors des temps libres et le midi, les animateur.rices se regroupent et discutent entre eux, et/ou s’assoient et consultent leur téléphone, malgré l’interdiction. Les raisons peuvent être multiples : pas d’envie, pas disponibles psychologiquement, pas d’intérêts dégagés de ces

interactions, etc. Finalement, non pas dénué.es de sympathie envers les enfants, les animateur.rices démontrent une certaine distance sujette à d'autres enjeux.

Dans l'animation, l'animateur.rice doit jouer un double rôle : *amuser et encadrer* (Camus, 2011). Il faut à la fois « *créer ce lien amical* » pour assurer « *l'amusement des enfants* » (animatrice P). Il permet de faciliter la relation avec l'enfant, aussi dans le cadre du sermon « *Faut y aller en mode meilleur ami ! Parler doucement, comme ça, ça rentre mieux* » (Animatrice O), avec le risque d'être *trop gentil.le*. *Devenir ami* risque de faire oublier le cadre aux enfants, leur permettant de s'octroyer des libertés, « *Ils s'autorisent des choses qui ne sont jamais autorisées* » (Animatrice P), « *Ça va rigoler et puis [l'enfant] va en profiter [...] donner des coups, même pour rigoler, parler mal.* » (animatrice M). Pourtant, le rôle de l'affection est primordial dans l'acquisition des normes d'après la psychologie piagétienne puisque « *une vie affective permettrait l'intelligence humaine* » (Vari, 2004). Dans le discours des animateur.rices, une trop grande proximité des rapports fragiliserait le respect de leur autorité : « *En fait, une fois que tu es gentil, ils te prennent pour un con. Faut pas te laisser bouffer* » (animateur E). Alors les animateur.rices peuvent favoriser des postures tranchées, fermes et distantes. Or les jeunes semblent adhérer à une pratique plus subtile, comme le rapporte l'animateur C, « *ils m'ont dit : nous, on t'aime bien, parce que tu es juste. Quand il faut crier, tu cries.[...] Et quand il faut nous chouchouter, tu nous chouchoutes. Quand il faut rigoler avec nous, tu rigoles avec nous* ». Un certain manque de gentillesse est constaté par les enfants. Une après-midi de vacances, une petite fille (5 ans) s'adresse à moi : « *Toi ! Je t'aime bien parce que t'es gentille toi !* ». Celle-ci laisse supposer que d'autres (animateur.rice.s ?) ne sont pas gentil.les. Une fille de 8 ans confirme cette supposition lors d'un échange un mercredi après-midi :

« *Moi : C'est [les animateur.rices] gentil quand même !?* »

Fille N : [l'enfant prend quelques secondes] Humm mouais...

Moi : c'est qui ton.ta animateur.trice préféré.e ?

Fille N : [animatrice G du mercredi] et [animateur B des vacances]. »

Le point commun de ces personnes est la gentillesse et une plus grande implication. Les deux animateur.rices cité.es sont des jeunes ayant rarement recours au haussement de voix, attentionné.es (ton posé, chaleureux et joueur) et le plus souvent en interaction avec les enfants (autour de sujets quelconques, répondent aux sollicitations des enfants, partagent le temps des enfants). Par exemple, une matinée de vacances, les 6-8ans et leurs deux animatrices sont dans la cour en temps libre, seule l'animatrice citée précédemment est debout en interaction avec les enfants (refait le lacet, discute avec 2-3 enfants en permanence, accompagne aux toilettes, etc.). Ainsi, globalement, il apparaît difficile d'instaurer pour plusieurs d'entre eux.elles, une posture subtile tout en finesse

(bienveillante et cadrante), à l'inverse d'une posture stricte basée sur la crainte. « *C'est pas évident* » (Animatrice P).

Finalement, les animateur.rices semblent avoir une certaine pression à conserver un statut d'autorité incontestable par les enfants, notamment du fait de la complicité recherchée. Cette compétence d'encadrement semble légitimer le professionnalisme de l'animateur.rice, puisque pour l'animateur E « *les autres animateurs, ils ont pas le truc, pour les dresser.* ».

1.2. Une régulation lâche des espaces du CLSH

L'animateur.rice référent.e et responsable d'un groupe d'enfants doit le réguler en tant que garant de "*la sécurité physique, morale et affective*" des enfants (Directeur CLSH & Coordinatrice Enfance-Jeunesse, 2023). Cette régulation apparaît lâche à travers la "*combinaison de la sévérité et de la liberté*" (Thin, 2021), qui caractérise les relations des animateur.rices avec les enfants.

1.2.1. L'injustice née d'une régulation contextualisée contraignante

La régulation du groupe par les animateur.rices passe par une discipline contextualisée "*s'appliquant en relation à une situation précise et immédiate davantage qu'en référence à des conséquences éducatives plus lointaines*" (Thin, 2021). Les enfants sont souvent repris par les animateur.rices sur leurs comportements intempestifs (enfants criant, tapant, embêtant les autres, etc.) ou dépendant des tolérances des animateur.rices (enfant marche trop vite ou trop lentement, s'éloigne, parle trop fort, pas assez attentif, etc.). La régulation s'assimile à une discipline corporelle, une punition pour priver l'enfant d'un plaisir. L'enjeu consiste à faire cesser dans l'instant « *l'action coupable* » (Ibid.) pour éviter une amplification de la situation, notamment par un effet communicatif aux autres enfants.

Une régulation contextualisée contraignante sans alternative :

Cette discipline s'exerce alors par le gouvernement des corps et des conduites. Un corps de forme scolaire "immobile", "obéissant" et "silencieux" est alors recherché (Kechichian, 2019). De façon récurrente, avant une activité, lors du temps calme et de moments de débordement (enfants agités), les enfants doivent rester assis silencieux sur 2 tapis contre le mur. Cette proximité entre 20 enfants en moyenne ne tarde généralement pas à relancer leur excitation, amenant à nouveau les animateur.rice.s à les réprimander. L'animateur E m'indique avoir utilisé cette méthode : « *On restait à rien faire [pendant] une heure pour les punir* ». Individuellement, lors de conflits, les enfants impliqués sont incités à cesser l'activité et à venir près des animateur.rices sous leur surveillance directe. En dernier recours, l'enfant peut être amené à s'asseoir dans le bureau du directeur. Une

discipline orale est aussi engagée par les animateur.rices de façon particulièrement sonore « *Vous criez tellement, qu'on vous entend depuis en bas* » (un directeur). Ce recours apparait particulièrement commode pour maîtriser le groupe et l'individu simultanément. Cela permet d'attirer l'attention brusquement et ainsi cesser l'action problématique mécaniquement. Particulièrement fréquente, cette pratique apparait presque indissociable de la posture de l'animateur.rice, notamment aux yeux d'une enfant (8 ans). « *Tu cries...parce que tu es une animatrice ... ?* », me demande-t-elle un mercredi après-midi alors que je crie aux enfants (7-8ans) de faire attention dans les escaliers en allant dans la cour. Cette recherche de docilité des conduites s'associe à la privation de plaisirs pour assurer la régulation du groupe. Suite à un midi de février jugé trop bruyant et indiscipliné, l'animateur R indique aux enfants (8-11ans) qu'ils allaient « *déguster* » et « *savoir ce que c'est de s'ennuyer* ». Alors, les enfants ont dû rester assis silencieux pendant environ 1h. La perturbation des temps journaliers semble être une méthode de régulation contraignante plutôt courante. L'animatrice O précise que parfois « *on les [les enfants] prive d'aller au parc [s'ils n'ont pas été sages]... parce qu'ils aiment ça* ». Cette confusion apparait particulièrement adéquate pour les animateur.rices car elle vient priver les enfants des espaces qu'ils apprécient (activités, temps libre/calme, aller au parc).

À ces pratiques disciplinaires plutôt contraignantes, quelques « *techniques ludiques de contrôle* » (Kechichian, 2019) peuvent être mobilisées par les animateur.rices. Dans une première technique pour appeler l'attention des enfants, l'animateur.rice se met à chanter *Allo, allo, allo, allo*, et les enfants répondent *J'écoute, j'écoute, j'écoute*. Or une tendance à surenchérir en chantant plus fort invite les enfants à faire de même, ce qui augmente leur excitation et ne permet pas l'instauration d'un temps d'attention calme. Cette technique est, par ailleurs, souvent investie sur un ton sec. La seconde technique, plus propice à un retour au calme, consiste à lever le bras en silence en mettant le doigt contre la bouche. Les enfants doivent alors imiter l'animateur, en silence. Cette technique, plus progressive, assure généralement un retour au calme certain et plus doux. Ces deux techniques ludiques sont globalement peu mobilisées par les animateur.rices. En fait, il.elles semblent percevoir plus d'inconvénient à adopter une discipline typiquement bienveillante (empathique, posée et attentive), et/ou alors n'en voient pas la nécessité puisque qu'ils elles sont convaincu.es qu'une discipline autoritaire est plus efficace : « *Je parle fort et je crie, comme ça ils m'écoutent car ils ont peur* » (animatrice O) ou alors est nécessaire « *Parce qu'en vrai, quand un enfant fait une bêtise tu vas pas lui dire "mais qu'est-ce que tu fais ?". Non, t'es obligée de crier.* » (animatrice S). Cette régulation orale qui devrait être qu'« *un signal d'alarme* » (directeurs) pour un danger immédiat devient particulièrement fréquent. Cela peut aussi signifier que les animateur.rices voient peut-être des dangers dans l'ensemble des comportements des enfants. Il semblerait que les enfants ne

pourraient pas comprendre les limites lors de l'usage d'une discipline bienveillante car « *si tu fais qu'expliquer, l'enfant il va faire « ouais, ouais », puis il va recommencer derrière* » (animateur S). Les animateur.rices semblent penser que « *les enfants doivent être tenus fermement, autrement ils finissent toujours par faire des bêtises ou subir de mauvaises influences* » (Thin, 2021). A leurs yeux, les enfants seraient « *des «êtres peu raisonnables, caractérisés d'abord par leur irresponsabilité, susceptibles de se laisser entraîner facilement sur de mauvaises voies* » (Ibid.). Enfin cette régulation contraignante ne semble pas convenir à tous les CLSH. L'animateur E précise que « *Chez les bourgeois [dans un autre centre] [il faut utiliser] la méthode "bobo" [un ton calme, non menaçant]. Sinon les parents ils aiment pas.* ». Le besoin d'adaptation posturale semble surtout dépendre de l'avis des parents, ce que partage l'animatrice M « *Je pourrais pas parler comme ça [...]. Moi j'ai peur que... il y a un impact derrière, voir les parents, le père.* ». Néanmoins, certain.es animateur.rices admettent qu'une discipline autoritaire peut avoir des conséquences négatives sur les enfants (« *peut choquer ou traumatiser* »). L'animatrice A parle même de « *maltraitance* ».

Une régulation contextualisée à risque d'injustice :

Cette régulation contextualisée est peu justifiée par des considérations éducatives générales ou par des justifications psychologiques aux actes des enfants. Ce qui est visé est « *l'acte et ses conséquences davantage que l'intention qui préside à la mise en œuvre de l'action sanctionnée* » (Thin, 2021). Lors d'une activité coloriage pendant les vacances avec 9 enfants (8-11ans), certain.es enfants utilisaient abondamment des paillettes sans même avoir mis de la colle au préalable ; pendant ce temps, les animateur.rices assi.es consultaient leur téléphone. A la fin de l'activité, l'animateur B les a puni.es sévèrement en leur reprochant d'en avoir mis partout et d'être obligé de nettoyer leurs « *bêtises, conneries* ». Cette accusation est injuste. Ces conséquences auraient pu être réduites si ceux-ci avaient pris le temps, avant et pendant l'activité, de conseiller les enfants sur un usage raisonné des paillettes. Ce reproche injuste, de comportements évitables est fréquemment observée.

Certains enfants, davantage perturbateurs (langage familier voire vulgaire et attitude corporelle brutale), sont souvent sujets à des réprimandes des animateur.rice.s et à des exclusions dans le bureau du directeur. Les animateur.rices peu attentif.ves, à l'amorce des situations problématiques portent souvent le blâme sur ces enfants, parfois à tort. À force, un phénomène de bouc-émissaire s'est installé, que les enfants ont intégré. Par exemple, au retour des animateurs du groupe (8-11ans), les enfants chargé.es de surveiller leur ont indiqués que l'enfant habituellement réprimandé avait fait des bêtises (bruits et autres). Présente sur ce temps, je n'ai absolument pas constaté ces troubles de l'ordre évoqués.

Une vigilance a été demandée aux animateurs, par les directeurs. Très rarement les animateur.rice.s cherchent à comprendre l'origine et les dynamiques des conflits. Comme s'indigne l'animateur F « Ils *ne cherchent pas à savoir qui a commencé !* ». Cela demanderait notamment plus de temps et d'énergie à consacrer. En fait, il serait intéressant de reprendre en aparté les enfants turbulents, comme le suggèrent différent.es animateur.rices « *prendre à l'écart pour échanger* ». Cela permettrait d'éviter une humiliation possible des enfants face aux autres, pouvant porter atteinte à leur estime d'eux-mêmes. Les conflits resteraient alors privés entre les enfants concernés et la régulation plus discrète, ce qui contribuerait à diminuer l'effet de bouc-émissaire.

Cette régulation contextualisée des animateur.rices interroge aussi leur honnêteté et authenticité. En effet, leur description des scènes problématiques (surtout de conflits) sont peu précises et peu justes, ce qui ne permet pas de faire justice aux enfants en apportant un regard objectif. Très souvent, les enfants se retrouvent alors dans le bureau à devoir exposer, justifier et défendre leur position sans regard témoin. Par manque d'observation, les réprimandes dépendent surtout des remontées et des plaintes des autres enfants. Très souvent l'animateur.rice reprend machinalement l'enfant dénoncé, sans (se) poser d'autres questions. Les enfants peuvent trouver un intérêt à aider l'animateur.rice en adoptant des comportements complices. L'animateur P surpris, indique qu' « *Ils sont vachement rapporteurs entre eux, souvent c'est [prénom] ou [prénom], y a qu'ici que j'ai vu ça, c'est fou !* ». Ces pratiques des animateur.rices contribuent à instaurer chez les enfants une logique individualiste manquant de réflexes empathiques. Par exemple, un mercredi, un garçon et une fille (9 ans) passent devant l'animatrice G et moi, le garçon tombe seul. Immédiatement, la fille se retourne vers nous et s'écrit « *C'est pas moi !* ». Malgré la confirmation de l'animatrice, l'enfant poursuit sa défense. « *Mais non, on sait, demande-lui plutôt s'il va bien !* » suggère l'animatrice. La fille s'excusa auprès du garçon, lui demandant s'il allait bien. Finalement, se défendre auprès de l'enfant était bien plus instinctif que d'apporter son aide, ce qui n'est pas associé aux valeurs du vivre-ensemble, de coopération et d'entraide défendues par le centre.

Ces pratiques de régulation contextualisée contraignante “*ne renvoient pas nécessairement à une règle mais plutôt aux conséquences pratiques que les actes prohibés pourraient entraîner*” (Thin, 2021) au risque de faire naître des injustices et des comportements peu souhaitables, qu'une liberté peu responsabilisée pourrait surenchéir.

1.2.2. Une liberté peu responsabilisée

En dehors de ces temps de régulation, les animateur.rices s'impliquent peu dans les espaces du CLSH, et avec les enfants. Les animateur.rices font l'exercice d'une "surveillance plutôt oblique et intermittente, consistant à vérifier de loin si les enfants sont toujours dans le champ de vision, s'il n'y a pas de problèmes majeurs (conflits graves entre enfants, etc.)" (Thin, 2021).

Un détachement à la liberté mal maîtrisée et risquée :

Les animateur.rices n'adoptent pas une régulation naturelle par un investissement plus important. Il.elles n'engagent qu'une faible interaction avec les enfants en se mettant "à côté" et non pas « avec » (comme le demandent explicitement les professionnel.les permanent.e.s). Les animateur.rices ne s'impliquent généralement pas dans les jeux et activités proposés, parfois en raison de contraintes logistiques ou matérielles (faible effectif d'animateurs) qui les obligent à conserver une posture en retrait facilitant la surveillance. Parfois, ces contraintes ne sont pas présentes, mais le manque d'implication est tout de même observé (ex p26 activité paillettes). Par exemple, un matin de vacances lors d'une activité coloriage chez les moins de 6 ans (33 enfants), par manque de préparation en amont, l'animatrice I assise à part découpait des bandes de couleur. Trois autres animatrices l'ont rejoint mais ne l'ont pas aidée: deux coloriaient et une téléphonait, haut-parleur allumé. Toutes tournaient le dos à la salle et aux enfants (3 à 6 ans). De façon incessante, en gardant le dos tourné, elles rappelaient à l'ordre les enfants, en criant des prénoms ou en ânonnant « *Doucement !* ». Les animatrices coloriant auraient pu se répartir sur les tables avec les enfants, et ainsi permettre une régulation plus douce et naturelle par leur présence. Comme l'indique lors d'une réunion, un directeur aux animateur.rice.s se plaignant que les enfants font trop de bêtises : « *Soyez avec eux, à fond ! Et ça les canaliserait et les calmerait, ils en feraient moins !* ».

Dans un espace sécurisant à faible risque extérieur pour les enfants (délimité et avec principalement des personnes connues), à l'instar des rdc d'immeubles des cités connus par les parents (Thin, 2021), les animateur.rices peuvent ne pas être attentif.ves aux enfants. Il.elles investissent préférentiellement des comportements individuels satisfaisants. Les animateur.rices aiment particulièrement se réunir entre eux.elles, au risque d'une mauvaise régulation des espaces du CLSH. Un directeur leur reproche d'ailleurs : « *Vous voulez travailler ensemble, vous vous entendez mais là vous faites rien, vous n'avancez pas.* ». Ce phénomène est flagrant lors des fêtes de fin de vacances. Par exemple, un vendredi, tous les groupes étaient réunis pour partager un goûter buffet. Les enfants faisaient la queue pour récupérer des gâteaux puis s'installaient par terre. La scène était anarchique : les grands passaient devant des petits, les enfants se rentraient dedans

et/ou renversaient les assiettes et verres par inadvertance, certains pleuraient, etc. Pendant, que les animateur.rices présent.es (environ une dizaine), étaient tous de l'autre côté du buffet, à manger, rigoler, prendre des photos, filmer. Seules 2-3 animatrices servaient les enfants. Il régnait un désordre total par manque de supervision. Une autre organisation aurait pu être envisagée : passer groupe par groupe les enfants ; les installer en cercle, avec au moins un de leurs animateur.rices référent.es afin de les maintenir assis le temps du goûter. Surtout lors des temps libres, ils.elles sont particulièrement distrait.es par leur téléphone. Un matin de vacance, dans la cour, environ 25 enfants (6-11ans) vaquent à leurs occupations, en présence d'un animateur. Trois garçons et une fille se chamaillent. Ils et elle se sont adressé.es à plusieurs reprises à moi pour venir se plaindre de l'autre. Malgré mes conseils de s'éloigner, les garçons ont invité la fille à s'asseoir sur une chaise bancale pour la faire basculer. L'animateur, assis sur un tabouret entouré de cinq enfants, regardait son téléphone. Au bout de 10 mn, il n'avait toujours pas remarqué la scène alors j'ai décidé de confisquer la chaise, jugeant la situation peu acceptable et dangereuse. L'usage du téléphone limite les interactions avec les enfants, l'observation et l'intervention avant l'aggravation de la situation. Cela empêche également d'établir des contacts visuels avec les enfants, permettant d'attirer l'attention mais aussi d'encourager à venir chercher une aide. L'animatrice V rappelle lors d'une réunion d'un samedi matin, cet enjeu de sécurité « *C'est hyper important. T'es sur le téléphone, tu regardes pas les enfants... tu sais même pas où il est parti après.* ». Malgré l'écoute attentive des animateur.rices, ces comportements n'ont pas changé durablement.

Interagir avec l'enfant et/ou rester à sa disposition pourrait l'empêcher de développer des comportements inadaptés. Cette régulation détachée des situations "*est de moins en moins efficace et contraignante au fur et à mesure qu'on s'éloigne du regard direct et indirect des [animateur.rices], et que diminue la possibilité qu'il.elles apprennent les actes délictueux ou la faute*" (Thin, 2021). Ainsi, laisser s'installer une faible surveillance et l'ennui favorise l'émergence de conflits entre enfants et les met possiblement en danger.

Un détachement peu responsabilisé :

Cette régulation lâche questionne la prise de conscience de leurs responsabilités par les animateur.rice.s. L'animateur F indique qu'« *Ils [d'autres animateurs] s'en moquent. Il y en a qui s'en foutent royalement. Ils peuvent laisser les enfants se battre devant eux.* ». Par exemple, au moment de l'accueil du soir, suite à une dispute, un enfant (10 ans) a été amené dans le bureau du directeur. L'animateur O expose très vaguement la situation, tout en accusant l'enfant. Ayant assisté à la scène, j'ai pu voir cet animateur assis, la tête dans les bras sans aider sa collègue à réguler ce conflit très tendu, ni à réaliser l'accueil. Certain.es animateur.rices peuvent s'absenter longuement lors de leur pause et laisser leurs collègues seul.es avec une vingtaine d'enfants à gérer. Les animateur.rices ne

transmettent pas suffisamment, ni correctement les événements de la journée aux directeurs. Cela peut être dû à des oublis, à une omission volontaire pour éviter des problèmes supplémentaires (un recadrage, des reproches, une sanction, etc.), mais aussi à un manque d'observations et d'informations sur les événements de la journée. De fait, deux incidents (un bras cassé, des supposés attouchements des parties intimes non désirés et hasardeux entre un garçon et une fille) ont été remontés directement aux directeurs par les parents. Ces situations mettent dans l'embarras le directeur et décrédibilisent le centre au regard de la sécurité des enfants. Dans ces deux cas, les animateur.rices n'avaient rien vu et/ou n'étaient au courant de rien. Finalement, les animateur.rices ne semblent pas s'alarmer, ni se sentir concerné.es par les risques, puisque que leurs comportements ne changent pas durablement malgré les recadrages.

D'une manière générale, les animateur.rices "*s'attachent davantage aux effets concrets et immédiats des actes des enfants qu'à leurs répercussions lointaines ou aux intentions qui motivent les actes*" (Thin, 2021). Ces pratiques, associées à une faible implication des animateur.rices, ne permettent pas d'intervenir en amont et d'éviter des scènes et comportements dangereux. Au regard de ces problématiques, un directeur définit ce qu'est un bon animateur selon lui : «*Je lui demande d'être sûr : journée type en tête, pas besoin de repasser derrière [...] puis quand c'est acquis, maintenant tu peux devenir un bon anim'! On va travailler les jeux, les animations !*».

1.3. Un faible investissement de la dimension pédagogique

1.3.1. La dimension éducative/pédagogique du CLSH

Le CLSH est défini par l'arrêté du 20 mars 1984 comme une "*entité éducative*" (Lebon, 2003). L'animation est donc éducative et garantit par un projet pédagogique (PP) (Busy, 2010). Celui-ci est construit comme "*un contrat commun et de confiance envers tous les acteurs du CLSH (centre social, équipe pédagogique, les enfants/ados, les parents et les partenaires) sur les conditions de fonctionnement du centre*" (Besse-Patin, 2018) - buts et objectifs en ANNEXE N°3). Ce PP oriente les actions et activités du CLSH. Les animateur.rices, membres de l'équipe pédagogique "*participent à la mise en œuvre d'un projet d'animation en cohérence avec le projet pédagogique*" (charte de l'animateur.rice¹⁴). Il s'agit "*de donner un but à son action*" (charte de l'animateur.rice) comme le rappelle un directeur aux animateur.rices : il ne s'agit «*pas juste de faire pour faire [...], on essaie d'avoir en tête "qu'est-ce qu'on peut développer ?" [par exemple, l'usage du ciseau*

¹⁴ La charte de l'animateur.rice établie par l'équipe permanente, réprecise les attentes et missions de l'animateur.rice. Un samedi matin, elle a été discutée entre les directeurs et l'ensemble des animateur.rice.s.

développe la motricité fine] ». Or, la majorité des animateur.rices semble ignorer le contenu du PP, voire son existence, malgré son accès en ligne, ce qui ne favorise pas l'adéquation de leurs activités avec le PP. Les directeurs concluent, un samedi matin, qu'« *En tout cas, il faut le respecter... Je vous invite à le lire aussi... Si ça vous dit, je peux vous l'envoyer...* ». Il est donc attendu que les animateur.rices se saisissent par eux-mêmes du PP. Un accompagnement à sa lecture faciliterait une meilleure appropriation par les animateur.rices de cette dimension pédagogique et éducative, demandée par le centre social.

La volonté d'affirmer les dimensions éducatives et pédagogiques du CLSH devient une vraie obsession pour les professionnel.le.s permanent.es, notamment vis-à-vis de la crédibilité du centre face notamment aux partenaires : « *le planning doit être plus pédagogique* » (professionnel.le permanent.e). Mais d'autres objectifs motivent les animateur.rices à établir les plannings de vacances¹⁵. Sa rédaction étant prévue le samedi, les animateur.rices s'empressent de le terminer. Des techniques se mettent en place : adapter le planning des autres selon l'âge, choisir parmi les premières activités trouvées sur internet, reprendre des activités ayant plu aux enfants, etc. Le planning est plus une besogne, qu'un support éducatif et pédagogique à investir. De fait, les plannings sont souvent repris par les directeurs. Les activités proposées ne suffisent pas à défendre l'apport pédagogique comme le précise agacée une professionnelle permanente : « *Depuis quand tu écris "ketchup-tomate" et "éperviers sortés" sur ton planning en pleine conscience ?* ». De plus, les animateur.rices ne semblent pas les plus qualifié.es pour garantir la qualité et la durabilité des apports pédagogiques/ éducatifs, comme le conçoit l'animatrice D : « *les animateurs ne vont pas suivre et du coup les enfants non plus* ». Il semble essentiel de posséder des connaissances préalables, dont le PP et des compétences. Alors, « *Oui ça va pas être leur taff mais le nôtre ! Le côté éducatif, c'est plutôt nous, qui avons les diplômes pour...* » (professionnel.le permanent.e). En effet, une division des tâches s'observe "entre professionnel.les permanents, dont les compétences premières sont la polyvalence et la capacité à monter des projets, et les animateur.rices occasionnel.les spécialisé.es dans une activité (dans le face-à-face pédagogique ou dans l'intervention)" (Farvaque, 2008). Les ateliers à visée éducative/pédagogique évidente sont assurés par l'équipe permanente. Ils.elles conduisent les conseils citoyens des enfants, les ateliers philosophiques, les projets partenariaux (projet marionnette, projet déconnection, projet droits de l'enfant), etc. Les animateur.rices présents, renforcent les moyens humains. A terme, cette façon de procéder procure un certain confort aux animateur.rices : « *A force*

¹⁵ Le planning des vacances propose 4 à 5 activités différentes, souvent en lien avec le calendrier (4 saisons, événements saisonniers), manuelles (coloriages, créations, origamis, etc.) et sportives (jeux collectifs, parcours de motricité, initiation sportive, etc), 2 sorties (une culturelle et une loisirs/grand air/sportifs) et un grand jeu.

de faire à leur place, ils feront plus rien... déjà qu'ils font pas grand-chose » (professionnel.le permanent.e). La pédagogie des pratiques des animateur.rices est à interroger.

1.3.2. Une pédagogie limitée par l'individu et tournée vers le collectif

Une pédagogie nuancée par l'investissement :

Sans réellement envisager les aspects pédagogiques et éducatifs, les animateur.rices mènent différentes activités qui répondent partiellement. Ces activités agissent sur le développement des enfants, indépendamment de la volonté des animateur.rices. Elles permettent de développer les capacités physiques (activité sportive), la motricité fine (activités manuelles, jeux d'adresse), la cohésion de groupe (chants, jeux collectifs et collaboratifs), etc. Elles contribuent à développer l'imaginaire (grands jeux). Par exemple, l'animateur H (auprès des 7-8 ans) a introduit la sortie au musée du lendemain, par une histoire intégrant les animateur.rices comme égyptiens de l'antiquité. Les animateur.rice.s P et S ont aussi raconté des histoires autour du centre de social, avec des personnes du centre comme protagonistes ou en incorporant les règles de vie. L'intensité et la diffusion de l'apport pédagogique/éducatif vont réellement dépendre de l'investissement des animateur.rices concerné.es. Pour certain.es animateur.rices, la matérialisation et la concrétisation des apports sont essentielles, *« qu'ils repartent avec quelque chose [...] : soit qu'ils ont fait, soit qu'ils ont appris, voilà »* (animatrice M). Celle-ci a distribué les recettes utilisées pendant l'atelier cuisine, aux enfants, afin qu'ils.elles démontrent leur savoir-faire à leur cercle social (maison, école). Ces initiatives soutiennent l'estime de soi et encouragent la capacité à faire et l'autonomie. Dans ce cas, la posture des animateur.rices s'apparente plus à un *“rôle de passeur enseignant une pratique ou une technique, un savoir-faire”* (Busy, 2010). D'autres animateur.rices proposent explicitement une dimension plus éducative. Par exemple, deux animatrices des 6-8ans ont proposé un Fort Boyard avec des épreuves de réflexe et de mémorisation. Ce jeu a aussi encouragé la cohésion de groupe, l'esprit de compétition, le dépassement de soi, etc. A l'inverse, d'autres animateur.rices semblent considérer les activités proposées comme un simple moyen de passer le temps et d'occuper les enfants. Lors d'un grand jeu Chasse aux trésors organisé pour les moins de 6 ans, le coffre était...vide. Cette situation aberrante questionne la volonté de faire plaisir aux enfants, mais aussi à récompenser et valoriser leur implication.

Une pédagogie peu encourageante et peu valorisante :

Une pédagogie attentive aux autres et solidaire manque dans les pratiques des animateur.rices. Isolément, certain.es animateur.rices donnent de la voix pour encourager et/ou pour répondre aux signes émotionnels des enfants. Lors du Fort Boyard, les animatrices ont félicité les gagnants et réconforté avec sincérité l'équipe perdante en

précisant, que c'étaient eux qui avaient remporté le plus d'épreuves. Puis elles ont encouragé un cri de groupe entier permettant de retrouver une cohésion d'ensemble et de pallier aux éventuelles déceptions. L'attention à la personne seule est peu pratiquée par les animateur.rices. Souvent, les enfants déposent simplement leurs créations manuelles, sous les indications strictes des animateur.rices : « *Pose-le là* », « *Va le mettre là-bas* ». La majorité d'entre eux.elles ne s'attarde pas à valoriser, ni à féliciter les enfants. Les animateur.rices tolèrent une éducation accordant des encouragements et félicitations « *mais pas tout le temps non plus. Parce que, voilà, faut pas te [lui] donner confiance non plus...* » (animatrice S). Néanmoins, le soutien de la personnalité de l'enfant semble favorable pour l'animatrice A « *On doit leur apprendre à "être eux-même" mais...ils sont là pour se découvrir !* ». Pour autant, peu d'éloges sont faites. Lors de l'activité coloriage des moins de 6 ans, plusieurs enfants indiquent aux animateur.rices que tel enfant ne colorie pas au bon endroit, pas de la bonne couleur, etc. L'animatrice O réplique, sans s'approcher de l'enfant, « *Arrête, [prénom] ! Fais comme les autres !* ». Cette démonstration individuelle est alors réprimée en les conformant explicitement et implicitement à des normes partagées. Pour une fresque collaborative chez les 6-8 ans, l'animatrice P décide des couleurs à utiliser en contredisant un enfant souhaitant peindre en bleu un tronc d'arbre. L'aspect esthétique importe plus aux animateur.rices, semblant engager leur responsabilité d'assurer de *belles* créations et de montrer un travail bien fait ; ce qu'attestent les directeurs : « *On voit si c'est fait par les anim's ! Pas grave si c'est pas joli mais c'est important de les laisser faire !* ».

L'enfant est rarement invité à s'exprimer par les animateur.rices sur ces temps informels. Individuellement, en aparté ou non, les animateur.rices ne s'attardent pas à interroger l'enfant sur sa création (*pourquoi cette couleur ? qu'as-tu dessiné ?*). Des temps formels sont instaurés à cette fin : conseils citoyens des enfants, ateliers philos, retour de fin de journée. Or les enfants ont moins tendance à se servir de ces temps pour s'exprimer (Vari, 2004). Ces temps suffiraient, s'ils étaient effectivement et correctement réalisés. Par exemple, lors d'un retour de journée, l'animatrice P employait un ton sec, peu avenant, pour demander l'avis des enfants sur la journée. Seuls 3 enfants (7-8ans) ont pris la parole. Les animateur.rices doivent adopter une posture réceptive aux critiques et contrariétés, et doivent être prêt.es à se questionner, ce qui assureraient l'instauration d'une écoute et ambiance bienveillantes, propices à l'expression des enfants. Finalement, dédier ces expressions à des temps formels soutient peu la verbalisation au quotidien des enfants à propos de leurs créations, observations mais aussi de leurs émotions et besoins ; cette verbalisation pouvant notamment faire défaut aux enfants fréquentant le centre (Vari, 2004).

Des comportements positifs peu renforcés :

Les pratiques des animateur.rices renforcent peu les comportements positifs (empathie, politesse, auto-gestion et régulation des conflits, etc.) des enfants. Les animateur.rices n'adoptent pas des comportements permettant aux enfants d'avoir de bons réflexes ; les professionnel.les permanent.es devant leur rappeler de « *montrer l'exemple en vous appliquant [vous-mêmes] les consignes [tenues vestimentaires, goûter le midi, parler correctement, etc.]* ». Par exemple, les animateur.rices ont une part de responsabilité dans les comportements verbaux répréhensibles des enfants : « *C'est la faute des animateurs aussi des fois... parce qu'il y a des façons de parler aussi avec les enfants* » (animatrice M) et puis « *bah c'est sûr, si tu lui parles mal, il va te parler mal l'enfant !* » (animatrice S). Dans le cadre du CLSH, les animateur.rices donnent une importance à la politesse des enfants : « *Qu'est-ce qu'on dit* », « *On dit quoi ?* ». Mais les animateur.rices en s'adressant aux enfants utilisent peu la politesse du quotidien (*merci, s'il-te-plait, pardon*). Ils.elles ne jugent pas fondamental cet usage dans la relation avec l'enfant. Peut-être que cette politesse prend une autre forme dans leurs codes sociaux et/ou n'est pas nécessaire dans leur environnement social. Or, parmi les animateur.rices interrogé.es, au moins 3 donne la politesse comme une valeur nécessaire au respect de l'autre.

Attaché.es au respect des règles, les animateur.rices répriment vivement les comportements y dérogeant, qu'importe leur nature. Pendant des vacances, 2 garçons (des 8-11ans) punis sont privés de goûter. L'enfant N assis à leur table, a partagé avec eux un bout de gâteau. L'animateur l'a réprimandé vivement : « *Non ! Tu reprends, tu donnes pas !* ». Tout d'abord, punir un enfant en le privant d'un besoin élémentaire ne correspond pas aux valeurs du centre. En revanche, pour des raisons sanitaires, les enfants ne peuvent pas se partager la nourriture provenant de leur domicile, ce que fait respecter ici l'animateur. Or, lors des vacances, c'est le centre qui fournit les goûters, donc la réprimande de l'animateur ne peut se justifier par le respect des règles. Habituellement l'enfant N est à la genèse de plusieurs conflits. L'observer *partager* est plutôt positif dans son comportement avec ses pairs, de même souligner à l'enfant N la gentillesse de son geste et lui expliquer l'interdiction de partager (punition et réglementation). Cette approche demande de la nuance et de la considération, peu habituelle chez les animateur.rices. En revanche, deux animatrices évoquent le partage et l'entraide comme une valeur à transmettre à l'enfant. « *Pendant l'activité, si l'enfant demande s'il peut aider l'autre, je lui dis pas "non, tu l'aides pas, c'est à moi de l'aider", mais "oui tu peux l'aider"* » (animatrice A). Le développement de cette cohésion de groupe peut aussi être favorable aux animateur.rices. Ainsi, le développement chez les enfants de comportements positifs dépend des pratiques et de l'accompagnement des animateur.rices

Ces pratiques pédagogiques des animateur.rices *“font que l'éducation reçue par ces enfants, est alors plutôt conforme à un modèle d'enfance où l'enfant appartient à un groupe, plutôt qu'à un modèle cultivant la singularité de l'enfant vu « comme une personne ». L'enfant [...] est valorisé rarement pour ce qu'il fait d'unique, mais plus souvent pour ce qu'il apprend et réalise pour le groupe. Au sein du groupe familial, sont particulièrement valorisés les apprentissages utiles à la maisonnée ou à la famille élargie”* (Tillard, 2014).

1.3.3. La pédagogie dans la régulation de l'autre

Un accompagnement disparate :

Plusieurs animateur.rices affirment que les apprentissages passent par les bêtises. Cela est *normal* et constitutif des enfants. Les adultes sont là pour leur expliquer et les aider à *apprendre de leurs erreurs*. Mais cet accompagnement est réellement disparate au sein du groupe d'animateur.rices. Il s'agit pour les animateur.rices *“d'accepter une position délicate et évolutive : poser les conditions de l'acte éducatif, s'impliquer puis s'effacer pour ne pas spolier le jeune des fruits de ses efforts, de façon médiatrice”* (Casanova, 2008). Cet accompagnement est particulièrement important en début d'activité. Idéalement, une démonstration et/ou la *« préparation d'un exemple, pour leur montrer, ou [l'impression] de l'activité »* (animatrice A) complètent les consignes fournies. Pour assurer l'appropriation de l'activité, l'animateur.rice peut participer aux premières manches sportives, accompagner le geste manuel, etc. Cet accompagnement demande alors de *« bien prendre le temps de leur expliquer, d'être patient »* (animateur F). Ensuite, cet accompagnement peut se réduire par souci pédagogique *« je les laisse faire tout seul un peu, pour qu'il découvre d'eux-mêmes »* (animatrice A) ou par inutilité car *« naturellement, ils deviennent meilleurs au fur et à mesure des activités »*. Néanmoins, parfois, cet accompagnement mériterait de perdurer. Au cours d'un mercredi après-midi, deux groupes d'enfants (5 filles et 5 garçons, des 8-11ans) réalisent un BD (histoire d'amitié chez les filles et match de basket chez les garçons). L'animateur X, assis avec son téléphone, n'interagit pas du tout avec eux.elles. Cette autonomie façonne la collaboration et le travail d'équipe. L'accompagnement d'un adulte aurait assuré une bonne implication de chacun.e et une appropriation optimale de l'activité, ce qui les aideraient à saisir les codes de la BD et à développer leurs histoires. Alors l'écriture scénaristique et les dessins sont restés rudimentaires et ébauchés. Cet accompagnement inexistant, permet à défaut une auto-régulation du groupe mais ne soutient pas l'imaginaire des enfants.

L'accompagnement n'est pas toujours adapté aux capacités des enfants. En préparation du spectacle final des vacances, les animatrices ont laissé les petits (moins de 5 ans) répéter seuls puisque *« Va falloir que vous y arriviez tout seul, nous on sera pas là pour vous montrer ! »* (animatrice S). Pendant la répétition, elles ont plusieurs fois critiqué

et reproché aux enfants de ne pas bien effectuer et connaître les mouvements. Mais, dans ce groupe, tous ne sont pas au même niveau de capacité de mémorisation. Elles auraient pu reproduire les mouvements devant les enfants, ou simplement les encourager sur un ton plus doux et bienveillant. Cette responsabilisation des enfants, notamment de leurs bêtises, semble majeure et plus ou moins précoce pour certain.es des animateur.rices. Un matin de vacances, lors de l'atelier coloriage (exposé p32), des enfants indiquent qu'un tel découpe toute la feuille :

« Animatrice I : J'te l'avais dit ! Il fallait pas donner les ciseaux [ton agacé].

Animatrice S : Ça va ! Faut les responsabiliser aussi !

Animatrice A : Ils sont petits encore... [hésitante]

Animatrice s : Bah nan, ils savent marcher, parler, manger ! [Donc] ils sont grands, faut qu'ils se responsabilisent aussi ! [ton sec et affirmé] [une tension s'installe, les autres hésitent à répondre ou n'osent pas s'exprimer]

Animatrice I : Non, mais c'est bon, ça va ! Ça va ! [interruption du débat] ».

Docilement, elles ont appliqué les conseils et l'exemple pédagogique donné par les directeurs : développer la motricité fine grâce aux ciseaux. Le débat a interrogé la nécessité de les accompagner dans cette prise de responsabilité et d'autonomisation. En particulier à cet âge, il apparaît nécessaire d'assurer un accompagnement pour réduire les risques (ici, se faire mal, faire mal), la prise de mauvaises habitudes (tenue des ciseaux) et pour améliorer les compétences (prise en main des ciseaux et du papier). Tout simplement, il s'agit d'offrir une vigilance immédiate par une présence attentive aux enfants. Les animateur.rices présentent *“une morale pratique qui s'exprime dans l'acte répressif lui-même (ici – mauvaise utilisation des ciseaux), sans l'accompagnement discursif permettant une prise de distance réflexive de la part des enfants comme des [adulte]”* (Thin, 2021).

Une autorité qui se veut pédagogique :

L'autorité prônée par le centre défend également une certaine pédagogie semblable à celle valorisée par les classes moyennes, privilégiant le gouvernement par la parole et l'intériorisation de règles comportementales et de disposition à l'autorégulation chez l'enfant (Delay & Frauenfelder, 2013b). Malgré des incohérences entre les discours et les pratiques, les animateur.rices interrogé.es rejoignent les directeurs en menant une autorité progressive, rude et sévère : poser des limites (règles de vie), réaliser des avertissements (cris et rappel à l'ordre), poser la sanction/punition. Les sanctions réparatrices sont alors privilégiées aux punitions *« bêtes et méchantes »* (directeur). Or, elles sont peu appliquées complètement, car leur mise en place demande une certaine rigueur (connaître les sanctions correspondantes aux comportements, s'assurer que l'enfant est fait sa sanction, etc.). Les directeurs vont plus loin en leur demandant de *« penser à toujours expliquer les*

sanctions et vérifier qu'elles soient bien comprises » « *en demandant à l'enfant de les reformuler avec ses mots* ». Cela est rarement fait. Ces règles et sanctions semblent être appliquées machinalement par les animateur.rices « *sans verbalisation ou explicitation visant à produire une réflexivité sur la sanction et sur l'acte sanctionné* » (Thin, 2021). Ce mode d'autorité ne peut pas prétendre à l'autorité pédagogique recherchée par le centre, qui « *visait davantage l'intériorisation à long terme des règles [...] pour que les enfants parviennent à une auto-contrainte* » (Ibid.). Ces règles sont généralement fixées le premier lundi des vacances et peuvent être rappelées les matins. Outre ces temps, un animateur et une animatrice y ont eu recours, au lieu du simple sermon habituel. Chez les 8-11ans, l'animateur R a imposé ce temps pendant le goûter, les enfants étaient peu réceptifs et attentifs. La séquence s'est essouffée très vite, devenant un sermon informatif. Les règles ont été simplement lues par un enfant sans discussion associée. Un matin de vacances, les enfants (3-4ans) sont assis devant les règles. L'animatrice S leur pose des questions (« *qu'est-ce qu'il faut faire ? pas faire ?* »). Cette lecture est prescriptive voire accusatrice : « *Il y a pas le droit de faire quoi...de pleurer ! ...n'est-ce ce pas [prénom] ! Toi tu fais toujours semblant ! t'es vilaine !* ». Les règles de vie deviennent des supports d'exposition des enfants à leurs comportements reprochables, voire un support de blâme et légitiment l'attitude dominante et correctrice des animateur.rices. Au lieu d'être considérées par les enfants comme un contrat mutuel pour un bon fonctionnement et une bonne entente, elles deviennent une obligation contraignante supplémentaire imposée et dégradante.

1.4. La menace du “gardiennage”

Les animateur.rices sont disqualifié.es, par les professionnel.les permanent.es, de l'animation, en faisant du *périscolaire* ou de la *garderie*, car il.elles ressembleraient aux personnels d'une garderie se « *limitant à la surveillance des enfants* » sans « *intervention pédagogique* » (Besse-Patin, 2018). Cette posture « repoussoir » (Lebon, 2003) ne l'est pas forcément pour les animateur.rices et même pour les parents. D'après Lebon (2006), les parents des classes populaires, public du centre, assignent au CSLH un simple rôle de garde. Il.elles apporteraient peu d'attention à sa vocation éducative puisqu'il.elles « *s'en foutent du planning, ils ne le regardent même pas* » (directeur). Les professionnel.les permant.es manifestent donc une « *conniculturelle* » avec *l'univers des classes moyenne* ». (Lebon, 2006) d'une moindre manière partagée par les animateur.rices issu.es d'un milieu populaire. D'après, un directeur un.e bon.ne animateur.rice « *est tout le temps debout et souriant, parle tout le temps avec eux, est toujours avec les enfants, se déguise et fait le “bébête” pour la moindre occasion, fait des jeux de fou[...]* ». Le « *gardiennage* » des animateur.rices naît donc du manque de stimulation, alors qu'« *animer, c'est donner vie [étymologiquement] ! Être assis et sur son portable, ça donne vie à rien du tout !* »

(directeur). Le défaut d'interaction avec les enfants participe à leur disqualification : « *Faut pas faire de la garderie : prendre une chaise et s'asseoir derrière, non ! On est avec eux !* » (directeur). Ces pratiques individuelles participeraient à une démotivation, en travaillant « *avec des personnes qui ne sont pas là pour animer ou s'amuser ... ça rend une certaine ambiance un peu particulière. On n'a pas envie de travailler, on n'a pas envie d'amuser les enfants et en fait on ne fait plus rien !* » (animatrice E). Il s'agit alors de questionner les enjeux et conditions d'investissement de la fonction d'animateur.rice.

CHAPITRE 2 : DES CONDITIONS PEU FAVORABLES A L'INVESTISSEMENT DE LA FONCTION D'ANIMATEUR.RICE

Les pratiques des animateur.rices s'inscrivent dans le cadre du CLSH. Les conditions de travail associées aux conditions personnelles des animateur.rices viennent sensiblement influencer l'investissement de la fonction. Le CLSH étant un espace particulièrement social, les conditions de l'autre importent particulièrement.

2.1. Les conditions de travail

2.1.1. Les conditions logistiques

Le centre social propose un des forfaits journées les plus intéressants de la ville de Marseille sous contrat d'engagement éducatif (CEE)¹⁶. Un CEE impose un forfait journalier minimum de 20€. Au centre social, une journée de onze heures (de 7h30 à 18h30) est payée 50€ pour les non-diplômés, 80€ pour les diplômés et 90€ pour les diplômés exerçant en adjoint à la direction et/ou possédant un Brevet Sauveteur Baignade. Les stagiaires BAFA ne sont pas payés. L'attractivité financière a motivé la majorité des animateur.rices à postuler. Mais leurs conditions professionnelles sont précaires. Le CEE est un contrat à durée déterminée instable, renouvelé ou non, pouvant potentiellement être source d'incertitude et d'inquiétude (Farvaque, 2008). Ce forfait journalier reste maigre au regard du travail et de l'investissement demandé, comme le relèvent les professionnel.les permanent.es : « *Je peux comprendre que t'aies pas envie de travailler avec ce que tu gagnes à la fin* ». Alors, cette valorisation du travail pourrait expliquer un faible investissement des animateur.rice et un détachement de responsabilité face à un travail peu payé.

Au CLSH, les animateur.rices se plaignent fréquemment aux directeurs d'un manque de matériel. D'après eux.elles, ce manque ne leur permettrait pas de proposer des animations correctes. Le matériel des activités manuelles (feuilles blanches, colorées, crayons gris, feutres, taille-crayon, etc.) est manquant. Les animateur.rices utilisent souvent des éléments supplémentaires (paillettes, plumes, etc.). Leur usage fréquent entraîne rapidement une diminution des stocks. Or, les restrictions budgétaires limitent une liberté d'achat, comme soulignent les professionnel.les permanent.es. Mais l'usage peu raisonnée du matériel est aussi reproché aux animateur.rices par les professionnel.les permanent.es

¹⁶Ce contrat destiné aux personnes qui exercent, occasionnellement, des fonctions d'animation et d'encadrement en CLSH, s'écarte des règles du droit du travail (temps de travail, repos et rémunération).

« On doit faire attention aux matos aussi ! Les enfants peuvent faire n'importe quoi, mais c'est à nous d'être responsables de ça...ce sont nos outils de travail...si on a plus rien, on va rien faire ! » (directeur). Pendant les activités, la boîte de matériel complète est souvent posée sur la table en libre-service. Cette mise à disposition favorise leur libre expression et autonomie mais le peu d'accompagnement associé entraîne un mauvais usage, comme lors de l'activité avec des paillettes (p25). La phase de rangement étant généralement précipitée, le matériel est disposé dans les boîtes et les armoires plutôt aléatoirement et au mauvais endroit. Sans traçage et sans en informer les collègues, il.elles perdent parfois du temps à chercher et peuvent être contraints de réadapter leurs animations. Finalement, ces pratiques entraînent inexorablement des pertes, des oublis et à terme une dégradation du matériel, et ne permettent pas un exercice professionnel confortable.

Ce défaut de matériel et cette restriction budgétaire pourraient être compensés par la débrouille et l'imagination des animateur.rices. Une démarche de récupération et réemploi de matériaux (rouleaux de papier WC, pots de yaourt, bouteilles plastiques, etc.) peut être entreprise, mais essentiellement par les professionnel.les permanent.es. Les animateur.rices n'ont pas ces réflexes de débrouillardise et d'improvisation. Par exemple, les directeurs reprochent souvent aux animateur.rices de ne pas suffisamment se déguiser lors des grands jeux. L'animatrice D prétexte « un manque de déguisement disponible à utiliser », auquel rétorque un directeur qu' « il y a pas besoin de déguisement pour se déguiser, [...] tu fais avec ce que tu as sous la main ». Seule une fois, des efforts, encore minimaux (maquillages, masques, nappe en guise de cap) ont pu être observés, lors d'un grand jeu thématique Halloween. Le manque de matériel n'est pas pallié par un plus grand investissement des animateur.rices. Les animateur.rices ont une tendance à se limiter dans leurs propositions au manque de matériel *ready-to-use* (déguisements achetés, maquillages, paillettes, plumes, etc.).

2.1.2. Les conditions relationnelles

L'encadrement des enfants et le soutien des directeurs :

L'encadrement des enfants est rendu difficile par un effectif (en moyenne 25-30) important d'enfants. D'après plusieurs animateur.rices, cet effectif les oblige à se consacrer principalement à la régulation disciplinaire du groupe, « à faire la police », ce qui n'instaure pas une ambiance de travail convenable, surtout le fait de crier en permanence « C'était affreux pour eux [animateur.rices], car du coup il profite pas du tout et même pour nous les coéquipiers quoi ... ! » (animatrice P). D'après des animatrices, cet effectif ne facilite pas une attitude compréhensive et pédagogique : « par exemple, quand [...] on en a eu 30. Au bout d'un moment, tu pouvais pas. T'engueule bêtement : "Tu vas sur ta chaise, t'es puni

et tu te tais“ direct.» (animatrice S). Un animateur indique même ne pas pouvoir consacrer le temps individuellement souhaité « *Mais le temps de leur parler, non [je n'ai pas], [car] on fait des animations, quelques débriefings [en fin de journée].* ». Finalement l'effectif important, le temps contraint par les différents moments de la journée et la gestion des enfants ne favorisent pas le plein investissement pédagogique et éducatif de la fonction.

L'encadrement mené par les professionnel.le.s permanent.e.s est apprécié par les animateur.rices. Il.elles soulignent la bienveillance, gentillesse et disponibilité des directeurs (pour apporter de l'aide, répondre aux difficultés, etc.). Leur flexibilité et tolérance sont également appréciées, notamment concernant les horaires de mise en place des activités ... et les retards « *moi, je t'aime bien [prénom directeur] car tu es gentil sur les retards ! [rires]* » (animatrice M). En revanche, les animateur.rices ont exprimé en réunion et par l'intermédiaire d'une autre animatrice, leurs désaccords concernant les changements de planning, sans qu'ils puissent exprimer leur avis au préalable.

Un fort enjeu d'accompagnement par les professionnel.les permanent.es est attendu pour permettre aux animateur.rices de *faire plus*, de participer et de s'approprier les activités et les enjeux, car « *si tu montres pas ils vont tout te foutre en l'air...* » (professionnel.le permanent.e à un directeur). Les contraintes des directeurs ne leur permettent pas d'être sur le terrain, d'accompagner au quotidien en montrant des exemples d'animations (comme les grands jeux) et de gestion de groupe. Ils en sont conscients et le regrettent. Pour autant, l'encadrement proposé depuis un an et demi suite à l'arrivée du directeur actuel, a permis une amélioration des pratiques d'animation et de régulation des animateur.rices comme en témoignent les professionnel.les du centre social et les animateur.rice.s eux-mêmes.

De l'ambiance du groupe au binôme de travail :

Au sein de l'équipe pédagogique est présente une ambiance plaisante, *bienveillante* et rigolarde. L'animation est aussi pour les jeunes un lieu de socialisation à l'ambiance détenue, favorable au développement d'affinités (amicales, amoureuses) (Montforte, 2006). En effet, les animateur.rices apprécient se retrouver entre jeunes : diffusion de musique, prise de photos et usage du téléphone, taquineries entre eux, etc. Cette bonne entente et ambiance pouvant être mobilisatrices et motivantes, ne se transmettent pas à leur fonction d'animateur.rice. Dans ce groupe d'animateur.rices, des *leaders* identifiés par les professionnel.les permanent.es portent, voire défendent et orientent souvent vers une idée unique. Cette faible circulation de la parole ne favorise pas l'émergence d'échanges et d'analyses de pratiques entre membres du groupe. Comme l'indiquent plusieurs d'entre eux.elles « *il gère son truc et moi le mien* » (animatrice P). Il semblerait que les animateur.rices ne souhaitent pas s'immiscer et contredire les pratiques des autres.

Plusieurs précisent qu'ils ne sont pas légitimes à donner leur avis/à conseiller les collègues, et qu'ils ne préfèrent pas vexer l'autre pour ne pas en subir les conséquences (conflits, tensions, etc.).

Certaines pratiques individuelles/autonomes des animateur.rices manquent de cohérence. Par exemple, pendant des vacances, une après-midi, l'animateur R fait face à un débordement important de la vingtaine d'enfants (8-11 ans) (chahut, cris, course dans la pièce, etc.) avant le goûter (pendant environ 30min). Un enfant réalise des danses suggestives dans le dos de l'animateur provoquant les rires et excitation des autres enfants. Malgré des réprimandes et menaces de punition, il n'arrive pas obtenir le calme souhaité pour démarrer le goûter. La situation apparaît très vite épuisante et ingérable seul. Pour autant, l'autre animatrice présente, préparant une affiche d'information aux parents, n'a pas prêté main forte à l'animateur. Ce manque d'entraide et de solidarité est regrettable et laisse l'animateur dans une situation délicate. Puis l'animatrice s'est mise à distribuer le goûter sans considérer les restrictions imposées par l'animateur (attente du silence, punition, privation de goûter). Peut-être volontairement, l'animatrice contredit l'autorité et les décisions prises par l'animateur. Il aurait été préférable qu'il et elle entame une discussion, plutôt que de discréditer la régulation de l'autre, face aux enfants. Ainsi, plusieurs de ces situations menées individuellement, deviennent absurdes, fragilisent les postures des animateur.rices et ne permettent pas aux enfants de se saisir pleinement du cadre et des règles.

2.2. Les conditions personnelles

2.2.1. Des affects personnels impactants sur les pratiques

La fonction d'animateur.rice est fatigante et exigeante. Il leur est demandé d' "*être mobile, polyvalent, disponible, motivé, convivial, autonome, créatif, responsable, participatif, etc.*" (Lebon, 2003). Ainsi, pendant 10 heures environ, avec seulement une demi-heure de pause, l'animateur.rice doit fournir une attention, une vigilance et une présence constantes. L'énergie, les sollicitations des enfants et le bruit constants, exacerbé par la mauvaise isolation des salles, ne permettent pas de trouver une qualité de vie au travail. Les animateur.rices sont souvent soumis.es à d'autres affects : maladie, fatigue, stress, anxiété du quotidien (études, vie quotidienne, famille, etc.). Face à ce faible investissement, un directeur suppose qu'« *ils ont peut-être d'autres problèmes dans la vie* » les préoccupant autrement et les déstabilisant dans l'investissement de leur fonction.

De même, les animateur.rices sont parfois dépassé.es par les événements : nombre conséquent d'enfants, excitation maximale, tensions et conflits, contrariétés des enfants. Ce qui les amène fréquemment à accompagner un enfant au directeur. Les animateur.rices ont aussi du mal à respecter les horaires pour amener les enfants à différentes sorties ou simplement respecter le planning de la journée. Ces retards ne sont pas toujours conscientisés par les animateur.rices. Le recours à une aide d'extérieur (directeur par exemple) est conditionné par le recul des animateur.rices sur leur situation. Ayant une fierté à savoir et à pouvoir gérer un groupe d'enfants, il est difficile d'admettre une difficulté et un échec. Pendant des vacances, le groupe des 8-11ans était particulièrement dissipé. Les animateur.rices sans cesse contraints de les reprendre et de les punir n'ont mené réellement aucune activité. L'animateur R précisait sa maîtrise de la situation « *Non non, ça va ! On gère, on fait avec [...] Franchement je me sens pas dépassé!* ». Peu après, l'animatrice M du groupe exprime en aparté et à la réunion du jeudi, la difficulté ressentie au cours de ces journées. Finalement l'animateur adhéra à ses propos. Même s'il est délicat, voire impossible d'exprimer une difficulté ouvertement, certain.es ont pu demander des conseils aux directeurs pour adapter leur posture.

2.2.2. Une approche pragmatique de l'animation liée à des conditions de vie

Les conditions de vie des animateur.rices peuvent aussi influencer leur investissement de la fonction. Les $\frac{3}{4}$ des animateur.rices vivent dans des conditions précaires, principalement avec leurs familles, supposées dans leur lieu d'habitation avec l'expression d'une certaine précarité économique. Parmi l'ensemble des animateur.rices (45), 19 cumulent au moins deux jobs à temps partiel : en périscolaire, en restauration, en tant qu'animateur pour la SNCF, dans la sécurité, etc. Cette accumulation peut contribuer aussi à un certain épuisement. Pour certaines situations, le centre social fait aussi preuve d'empathie envers les animateur.rices. Un contrat d'une animatrice a été prolongé en raison de ses difficultés financières, la menaçant de se retrouver sans domicile. De nombreux.es animateur.rices habitent dans des quartiers éloignés du centre social. Les temps de trajet en transport en commun sont en moyenne de 30 minutes, mais peuvent rapidement être rallongés par des perturbations. Ces dysfonctionnements demandent une organisation supplémentaire (s'informer, prévoir, se lever tôt, etc.), ce qui peut être épuisant à terme. L'attractivité de la paie semble rendre supportable en partie cette contrainte de l'éloignement géographique.

La faible implication de la fonction est en partie expliquée, par les professionnel.les permanent.es, par une conception *gagne-pain* du métier par les animateur.rices cherchant à *se faire de l'argent*. Cet investissement pragmatique et financier, crée pour l'animatrice P

une ambiance particulière peu motivée et motivante si « *[on travaille] avec des personnes qui ne sont pas là pour animer ou s'amuser mais plutôt ... pour se faire de l'argent.* ». En effet, l'accessibilité du métier permet à de nombreux.ses jeunes d'exercer et de gagner de l'argent *rapidement et facilement*, comme le précisent les animateur.rices interrogé.es. La pénurie d'animateur.rice induit une offre soutenue de poste en périscolaire et en CLSH, ce qui offre de bonnes opportunités à ces jeunes. Il.elles peuvent commencer à exercer jeune, dès 16 ans ; le BAFA étant financé en partie par différentes structures (lycée, associations, centre social, etc.). L'admission dans les formations BAFA est aussi relativement plus « *facile que [des formations liées à] l'éducation.*» (animateur F) ou d'autres formations demandant divers diplômes/examens (BAC, oraux, etc.) « *et moi c'est pas trop ça et après on me recale* » (animatrice O). Le BAFA est par défaut un moyen pour travailler avec les enfants car « *si j'avais eu les diplômes, je serais dans l'éducation* » (animateur K). L'animation par « *son ancrage dans le travail social, semble moins regardante quant aux titres scolaires, valorisant au moins à part égale les expériences* (Lebon, 2013) et peut même venir pallier un déficit de formation.

2.2.3. Une formation des animateur.rices insuffisante

Le faible investissement de la fonction et le décalage avec les référentiels interrogent la formation des animateur.rices. Parmi les animateur.rices, la majorité est diplômée du BAFA, plus une animatrice d'un BAFD (possibilité de faire de la direction occasionnelle) qui sont des brevet d'aptitude non professionnalisant pour un exercice occasionnel. Le BAFA forme les futur.es animateur.rices à l'animation, à l'éducation et la pédagogie de l'animation, comme le défend la majorité des structures formatrices. Pour certain.es animateur.rices, la formation du BAFA leur a permis d'« *apprendre le pourquoi du comment* » des différentes activités et des notions théoriques : courbe d'intensité de la journée, journée type, réglementation (nombre d'animateur.rices par enfant, etc.). Il.elles ont pu découvrir des techniques d'animation (activités, grands jeux, chants) en réalisant des fiches d'activités et en s'exerçant sur différentes situations et cas simulés, etc.

La pertinence et la qualité de la formation BAFA sont particulièrement interrogées. L'animateur E reproche à la formation BAFA son manque de praticité et de concret (Bacou, 2017). Elle ne les forme pas « *à gérer les cas difficiles et extrêmes* », en leur apprenant des méthodes trompeuses : ne pas crier, parler doucement, techniques d'appel à l'attention et au silence (mentionnées plus tôt), etc. ; leur laissant ainsi croire qu'il.elles vont rencontrer « *des anges* ». Pour lui, la pertinence de ces méthodes serait obsolète et orientée. « *Toutes ces conneries [méthodes] racontées aux BAFAs* » seraient faisables qu'en CLSH accueillant des publics privilégiés. Mais « *aux quartiers* », ces méthodes ne fonctionnent pas et de surcroît « *tu auras l'impression d'être pris pour un con* ». Ainsi, il sous-entend une

formation éloignée du terrain et des réalités rencontrées, ne permettant pas au.e futur.e animateur.rice d'avoir tous les outils en main pour exercer correctement. De plus, les professionnel.les permanent.es accusent une déclinaison de la qualité des formations BAFA par le manque de connaissances et de compétences *basiques* acquises par les animateur.rices : « *savoir faire un grand jeu* », « *connaître la courbe d'intensité* » etc. Les directeurs expriment de l'épuisement et de l'agacement à devoir souvent reformer les animateur.rices « *en repartant à zéro* ». La formation serait en « *déperdition* » en ne formant plus que des animateur.rices destiné.es au périscolaire. Les professionnel.les supposent que les structures formatrices tenteraient de faire face à « *la galère [pénurie d'animateur.rices]* », en simplifiant la formation et en abaissant les critères de sélection et d'exigences puisque « *c'est plus ce que c'était, avant tu pouvais ne pas l'avoir !* ». Il.elles reprochent alors de « *le donne[r] à tout le monde, même à des gens bêtes* ». Les professionnel.les permanent.es intègrent l'hypothèse d'une mauvaise formation, à un investissement défaillant. La formation BAFA ne semble plus suffisante pour transmettre et faire adhérer les futur.es animateur.rices à des pratiques en accord avec les référentiels portés.

2.3. Les conditions de l'autre

2.3.1. Des enfants

Au CLSH, les enfants sont réparti.es par groupe d'âge, dans lesquels les animateur.rices sont réparti.es. Des distinctions sont faites selon les âges notamment dans la journée type (temps calme "sieste" pour les petits, etc.), et les besoins liés aux caractéristiques de développement de l'enfant (au plan social, psychologique, etc. ; détaillées dans le PP). D'après les animateur.rices, ces différents groupes ont leurs caractéristiques en demande de régulation et d'énergie. Dans le groupe des moins de 6 ans, certain.es animateur.rices trouvent plus d'utilité à leur rôle, car il faut davantage accompagner les enfants, « *être derrière eux* » qui « *sont moins autonomes* ». La satisfaction des enfants est plus facile, car « *tu leur fais tout faire et ils sont toujours contents* » (animatrice S). Les activités sont plus courtes et simples. Pourtant, les animateur.rices et professionnel.les permanent.es expriment spontanément plus de difficultés à trouver de nouvelles activités adaptées aux capacités des enfants et plus pédagogiques. La régulation de groupe est aussi plus commode « *car il y a moins de disputes ou sinon c'est vite réglé... Ils sont plus gentils* » (animatrice F). De plus, les relations et les besoins affectifs sont plus immédiats et évidents. À l'inverse, dans le groupe des plus de 6 ans, la régulation est omniprésente car « *ils sont insolents et se plaignent tout le temps.* » (Animatrice S). Les conflits sont plus fréquents, entre enfants et adultes. Les animateur.rices sont plus sujet.tes à être dépassé.es par les événements et les conflits

statutaires sont plus courants. Mais une proximité d'âge peut faciliter l'animation, comme l'apprécie l'animatrice O : « *avec les plus de 13 ans, c'est plus simple et tout, on a le même âge presque* ». Les relations tiennent moins de la figure parentale, comme chez les petits, que de relations amicales. D'autres animateur.rices apprécient l'opportunité de développer des projets et activités plus approfondis. Même si certain.es décrivent une difficulté à les intéresser et « *à les sortir de leur téléphone* » (animatrice M). Finalement, les groupes d'âge ont leur particularités appréciées de différentes façons par les animateur.rices.

Dans ces groupes d'âge, il existe différents profils d'enfants d'après les animateur.rices. Il y a des *chouchou.tes* ou *favori.es*, généralement calmes, aimables, aidant.es et gentil.les. Ces enfants sont préféré.es des animateur.rice.s. en rendant leur travail plus agréable et en facilitant un investissement pédagogique/éducatif. Ce phénomène est particulièrement observé chez les petits. Autrement, on retrouve surtout des enfants *cas* rendant la régulation plus fastidieuse. Parmi eux.elles, il y a les enfants avec des traits de personnalité prononcée, comme cet enfant dynamique *perturbateur et turbulent*, ou cette enfant « *qui fait que pleurer, [et qui le] fait exprès* » (animatrice S). Les enfants « *qui prennent la confiance* » (animateur E) ou « *qui se prennent pour les rois et reines* » (animatrice M) sont moins appréciés car challengent l'autorité de l'animateur.rice. Ces profils demandent aux animateur.rices une grande attention souvent dépréciative (punition, réprimandes, etc.). Parmi les *cas*, les enfants auraient avec des pathologies supposées (*dans la lune, dans son monde*), ou connues (trouble de l'attention, hyperactivité, retard de développement, etc.). Ces enfants *cas* ont souvent des histoires et conditions de vie particulières (vivent en foyer, parents en prison, violences familiales, immigrés politiques, pays en guerre, etc.). Leurs attitudes particulièrement détonantes et expressives peuvent être difficiles à accompagner et à réguler dans le collectif, pour les animateur.rices. Les enfants ont tous leurs histoires personnelles, dont certain.es avec des parcours de vie et un développement plus perturbé. Mais comme le souligne l'animatrice P « *ils ont tous un quelque chose à apporter même les plus difficiles* ». Les animateur.rices doivent réguler et s'adapter au collectif (à l'âge, au stade de développement). Idéalement, il.elles doivent personnaliser l'accompagnement et l'animation, ce qui leur demande un fort investissement.

2.3.2. Des animateurs

Le confort de l'investissement de la fonction et de l'encadrement des enfants dépend des animateur.rices présents. Les situations peuvent être tendues, particulièrement en début de journée. Souvent la moitié des animateur.rices arrive tardivement, à 8h00 (heure d'arrivée des enfants) au lieu de 7h30, voir beaucoup plus tard vers 10h. Mais cette demi-heure est « *vitale pour la journée* » (directeur), dédiée à la préparation des animations et de la journée à venir. Les animateur.rices arrivant à l'heure peuvent ressentir une injustice

et du stress à se retrouver seul.es à devoir faire les préparations le matin et accueillir les enfants. Ces animateur.rices saluent les reproches et le recadrage des directeurs : « *le fait [de dire et de pénaliser les retards], ça va dire aux autres de ne pas mettre en galère les collègues... car parfois il y a peu d'animateur alors qu'il y a un gros effectif !* ». De plus, parfois certain.es ne se présentent tout simplement pas au travail, obligeant à recruter des animateur.rices en urgence. Pendant la journée, un.e animateur.rice peut être *abandonné.e* par son binôme (par exemple : prolongeant sa pause). Ces retards et absences ne permettent pas une préparation et gestion correctes des animations et des enfants.

Des inégalités d'investissement des animateur.rices s'observent au sein de l'équipe. Généralement, un.e animatrice a la main sur la situation car il.elle mène l'activité ou fait preuve de dynamisme et d'une aisance naturelle, ce dont peuvent profiter certain.es animateur.rices en limitant leur implication. Cela oblige les animateur.rices à accompagner à la fois les enfants et les animateur.rices. Cela est particulièrement souligné par les animatrices envers les animateurs « *Certains au top et d'autres parfois ... il "faut être derrière eux"... un peu* » (animatrice A) mais « *on est pas là pour rester là comme ça... à attendre que ce soient les animateurs qui disent "ouais, faut faire ça pour les enfants", faut que ça soit dans les 2 sens* » (animatrice S). Une répartition différenciée genrée est observable : « *aux femmes les activités manuelles et le travail de care, aux hommes les activités physiques et sportives et l'autorité* » (Herman, 2007). Par exemple, un animateur dégoûté s'est éclipsé au lieu d'aider/soutenir les animatrices s'occupant d'un enfant ayant vomi. Même si l'exercice de l'autorité est plutôt partagé et dépend compétence s de chacun.e, très souvent ce sont les animateurs qui amènent dans le bureau du directeur les enfants turbulents. Mais, ce sont les animatrices qui s'occupent des enfants malades. De plus, généralement ce sont les animatrices qui finissent par nettoyer et ranger les salles, les animateurs sont alors souvent les premiers à être partis. Ces comportements contre-productifs de l'autre peuvent alourdir la charge de travail et d'implication. L'animatrice A affirme que « *c'est un gros travail...si y a que toi qui donne vie et pas ton collègue !* ». Aussi ce faible investissement pourrait même démotiver : « *si t'es anim' et que tu veux venir [travailler ici]...T'es dégoûté !* » (animatrice D), devenir peu favorable à l'investissement de la fonction.

Les pratiques des animateur.rices semblent influencées par leur jeune âge. Un directeur a indiqué que « *plus ils sont jeunes, plus ils sont bancals* ». L'animatrice M pense « *qu'il [le centre] devrait prendre un peu des grands ... un peu adultes, à partir de 24-25 ans.* ». La moitié des animateur.rices a moins de 22 ans, et ne serait donc pas assez *adulte*. Les professionnel.les permanent.es expriment leur exaspération en les comparant à des enfants. L'animatrice M partage cet avis, en comparant avec les animateur.rices de son

enfance « *c'était pas un enfant qui s'occupe d'un autre enfant ou un enfant qui s'occupe de son petit frère.* ». Alors, l'âge apporterait de l'expérience et des connaissances « *ils savaient c'était quoi les enfants, ils en avaient dans la tête* » (animatrice M). Aussi être plus adulte leur permettrait de se responsabiliser et de prendre du recul dans leurs pratiques pédagogiques et éducatives, comme le sous-entend l'animatrice A « *Y en a qui sont laxistes au possible, qui sont trop violents, trop strictes... ! Mais, il faut être logique, avoir un comportement d'adulte !* ». L'animatrice D reproche ouvertement aux directeurs de les « *infantiliser* », en étant comme « *leur mère, toujours derrière eux, sur leur dos, en faisant à leur place.* ». Cet accompagnement serait responsable d'une faible liberté d'action pouvant expliquer un faible investissement. Un directeur se défend « *Pour le moment, on fait comme ça, car ils ne sont pas autonomes et ils n'arrivent pas à faire le taff seuls et à le faire bien... moi ça m'amuse pas non plus.* ». Mais comme nuance l'animatrice M « *y en a qui sont quand même bons à 18-19ans* », il s'agit alors d'explorer la socialisation et le parcours de chacun.e pouvant éclairer ces différences de pratiques.

CHAPITRE 3 : DES SOCIALISATIONS ET DES PARCOURS EN DECALAGE AVEC LA PERSPECTIVE D'UN METIER D'ANIMATEUR

Les pratiques de l'animation "*sollicitent des façons d'être, des rapports au monde, un ensemble de dispositions à agir, autrement dit un sens pratique*" (Paradeise, 1981). Les *habitus* et représentations des animateur.rices seront explorés à l'aune d'une ébauche de leur socialisation primaire familiale. Puis, les parcours scolaires et professionnels seront interrogés en perspective d'un métier d'animateur.rice.

3.1. L'éducation vu par les jeunes

3.1.1. L'appropriation de l'animation éducative

L'appropriation et la représentation des animateur.rices de leur rôle pédagogique et éducatif sont fragiles. Il.elles n'ont pas forcément toutes les ressources et pratiques pour répondre aux demandes institutionnelles « *Mais comment on fait, nous, autour de ça [pour trouver des activités autour des droits de l'enfant] ?* » (animateur X, en réunion un samedi matin). De même, les animateurs des 8-11 ans ont pu exprimer leur réticence, voire malaise, concernant une sortie au musée planifiée pendant des vacances. Fin d'après-midi, dans le bureau du directeur, les animateurs B et H signent la feuille d'émarginement et s'adressent au directeur en plaisantant nerveusement :

Animateur H : Dis, on peut...ne pas aller au musée jeudi avec les enfants ?

Directeur : Hein...pourquoi ? Non, c'était prévu. [...]

Animateur H : Ouais... mais y aura un guide avec nous, au moins ?

Directeur : Non, vous serez seuls avec les enfants. On allait pas payer un guide !

Animateur B : Ouais... mais... tu veux qu'on leur dise quoi, nous, aux ados. [rires]

Animateur H : On n'y connaît rien au musée ! On sait même pas c'est quoi l'exposition !

Directeur : Bah renseignez-vous, allez sur le site, lisez ! On peut pas annuler, sauf si vous avez autre chose à proposer !?

Animateurs H et B : Non, non, c'est bon ! Allez, c'est bon ! A demain ! »

Dans cette situation, il est demandé aux animateurs d'encadrer seuls une sortie culturelle, auxquelles il.elles ne sont pas habitués.es (Thin, 2021), les mettant dans l'embarras, voire les ridiculisant, face à leurs connaissances et aux enfants. Dans cet espace peu familier, il.elles « *risquent à tout instant d'être renvoyés à l'inadéquation de leur être social à l'espace qui leur est étranger, parce qu'il.elles ne maîtrisent pas suffisamment*

les codes, les savoirs pratiques et les procédures permettant de se mouvoir hors du territoire quotidien (Thin, 2021). Les enjeux éducatifs/pédagogiques de l'animation peuvent mettre en difficulté et/ou en situation d'échec les animateur.rices. Alors, *« une violence est exercée ainsi par l'éducation populaire en direction des jeunes [située] au niveau de l'alternative, de la possibilité d'être autrement à laquelle ils ne sont pas préparés »* (Clément, 2013).

Face aux demandes de pratiques éducatives/pédagogiques, la (dé)limitation de leur rôle importe particulièrement aux animateur.rices. Le CLSH est pensé comme une *« bulle d'évasion »*, une opportunité pour certains enfants d'oublier leurs conditions et situations de vie. Les animateur.rices affirment donc n'être *« QUE des animateurs »*, là pour *« amuser les enfants »*, et éviter que ceux.celles-ci s'ennuient (Montforte, 2006), ce qui peut justifier une posture d'animateur.rice faiblement pédagogique. En effet, pour ces animateur.rices, la pédagogie/éducation tient du *sérieux*, dépend de l'école et/ou des *parents*. L'animatrice M suggère une conception rigide de l'éducation, car elle défend que *« [même si on fait pas de l'éducation] on ne va pas laisser faire [n'importe quoi] »*. L'animation est plus associée à *l'amusement et la joie*. Comme l'explique l'animatrice P *« [il faut] toujours garder ce côté humain, ce côté amusant... enfin pas être toujours dans la pédagogie, dans le sérieux »*. Cette considération négative de l'éducation et de la pédagogie peut rebuter les animateur.rice.s à investir ces dimensions. N'être *qu'animateur* semble affaiblir leur potentielle influence éducative/pédagogique sur l'enfant : *« [il faut leur transmettre] un peu de savoir-faire mais après on n'est pas maitresse, on est animateur ! »* (animatrice M). Cette culture de classe populaire, une *« culture de la vie »* (moins orientés sur des savoirs intellectuellement élaborés) qui apparaît ici, fonde la distinction et ces assignations à des entités claires. Puisque le jeu ou les jouets ne sont pas considérés comme des *« instruments de développement cognitif ou supports de l'imagination »* (Thin, 2021), il.elles. n'envisagent guère l'éducation dans les jeux qu'il.elles peuvent mener. Les animateur.rices ne semblent pas se sentir totalement en capacité et légitimes à affirmer un rôle éducatif, qui finalement les responsabilise par rapport au développement des enfants. Certain.es animateur.rices semblent en cours d'appropriation/précision de ce rôle : *« avec le recul, je me suis dit "ouais c'est vrai qu'il faut qu'on ait un rôle aussi"... genre on est tellement des exemples, [...] qu'on est obligé de nous servir de "notre pouvoir" pour être utile quoi ! »* (animatrice S). Certains peuvent déjà concevoir timidement un véritable rôle pédagogique *« ...dans les 100% de l'éducation, on en fait quand même un peu partie... [ton peu assuré cherchant mon approbation] »* (animatrice A). L'animatrice P défend que les animateur.rices apprennent aux enfants *« énormément de choses, plus qu'on pense qu'on leur apprend... je pense »*.

Alors, ils.elles définissent l'éducation et les relations pédagogiques autrement. Si l'école et les parents font *l'éducation*, les animateur.rice.s travaillent le *savoir-être*, le *vivre-ensemble*. Parfois, la temporalité leur offre un rôle d'éducation de substitution ; d'après une animatrice, il.elles se substituent aux parents lors des vacances étant plus au contact des enfants. Des animateur.rices plus expérimenté.es revendiquent plus fortement le rôle éducatif de l'animation et de l'animateur. Il.elles affirment une *co-éducation* en continuité avec l'école et les parents, avec l'animateur.rice comme un *maillon* dans la chaîne de développement de l'enfant, ou comme « *un grand-frère qui va apporter quelque chose de positif dans [sa] vie* » (animateur C). Il.elles apportent alors des *savoir-faire* (cuisine, musique, etc.) et des *savoir-être* (« *être responsable de soi-même* » animatrice M) plus que des *savoirs* » (Busy, 2010). Il.elles peuvent aussi « *détecter des éléments problématiques [scolaires, comportementaux, etc.]* » (animateur K). Certain.es affirment même un rôle d'animateur.rice de prévention de la délinquance et de discrimination, « *comme moi qui essaie de leur expliquer... que trainer dehors, c'est pas bien... se moquer de personnes sans marque, c'est pas bien car y'en a qui n'ont pas les moyens, [etc.]* » (animatrice M). L'animation offre un contexte d'éducation « *plus simple et attractive* » (animateur K), « *plus ludique et acceptable* » (animatrice C) pour les enfants et les jeunes. Il s'agit d'explorer ici les apports éducatifs des pratiques des animateur.rices, car même s'il.elles ne conçoivent pas et « *ne procèdent pas d'une verbalisation didactique ou d'une généralisation qu'opéreraient [des personnes de classe moyenne], l'enfant acquiert des savoirs pratiques au cours de ces activités, des savoirs non systématisés et peu transposables dans le domaine des savoirs scolaires* » (Thin, 2021). Ainsi, le rôle éducatif de l'animateur.rice est nuancé par les représentations de chacun.e, mais aussi par les valeurs qu'il.elles apportent à l'éducation.

3.1.2. Les valeurs de l'éducation pour les jeunes

Les concepts *d'éducation* et de *pédagogie* portés par le centre social ne sont pas forcément représentés de la même façon par les animateur.rices, ce qui peut entraîner un décalage avec leurs pratiques. Pour les animateur.rices, l'éducation permet de « *les [enfants] faire grandir et évoluer* » (animatrice M). Plusieurs valeurs à transmettre sont citées par les animateur.rices : le respect de soi, la réflexivité et la projection dans les actions (animatrice P) ; la confiance en soi, la méfiance, la sensibilité, la riposte (animateur F) ; la débrouillardise et la détermination (animateur C), faire et suivre ses propres choix, être heureux (animateur K). Ces valeurs propres à l'individualité et aux caractéristiques de l'enfant peuvent avoir des répercussions de second plan sur le collectif. Elles sont essentiellement citées par des animateur.rices plus âgé.es, en formation du *care* ou aux pratiques plus compréhensives. La majorité des animateur.rices cite des valeurs aux résultantes immédiates sur le collectif. En ce sens, l'éducation doit permettre à l'enfant de

bien « *communiquer avec autrui* » (animateurs P et F) « *sans agressivité* » (animateur K), d'« *être bienveillant* » (animatrice P), « *sensible et empathique* » (animateurs F et A) en « *aidant son prochain* » (animatrices M et S) et en « *partageant* » (animatrice A). Alors, il semble primordial pour les animateur.rices que l'enfant puisse participer et être utile à une cohabitation harmonieuse entre individus, soit au « *vivre-ensemble* » (Tillard, 2014). L'enfant vit en société, avec le collectif et ses normes. Il.elle doit pouvoir s'adapter. Pour certain.es animateur.rices, il est très important « *de se conformer à la pseudo-société de nos jours* » (animateur K) et à de savoir s'adapter en toutes circonstances, dans « *tous les milieux sociaux* » (animateur C). Mais cela ne doit pas pour autant réprimer la personnalité de l'enfant, il faut lui apprendre « *à vivre pour lui-même et pas pour le regard des autres* » (animateur P). À l'inverse, d'autres animateur.rices portent une grande importance au regard des autres et de « *ce qu'ils pourront en dire* » (comme la mère de l'animatrice P). Les animateur.rices investissent cet enjeu, soit sous la demande explicite d'un membre de la famille, comme le grand-frère de l'animatrice M l'abjurant de ne « *pas salir le nom de famille [en vendant son corps, de la drogue, etc.]* », soit spontanément par eux.elles-mêmes « *Je ne voulais surtout pas faire remarquer mes parents [...] en ramenant les policiers à la maison* » (animateur C). Alors, les limites et l'acceptabilité des *bêtises* semblent dépendre de leur répercussion possible puisque « *tout le monde se connaît à Marseille* » (animatrice M). Leurs comportements pourraient embarrasser et être dommageables pour la réputation des autres. Cette déchéance pour les familles populaires peut venir notamment "par les enfants s'ils font honte aux parents ou entraînent la famille dans des démêlés judiciaires et suscitent « *la réprobation sociale* » (Thin, 2021). Dans, une "quête de « *reconnaissance* », redoutant le discrédit, [l'animateur.rice] est ainsi tributaire de cette « *sociabilité semi-privée* » (Mauger, 2020). Il serait intéressant d'interroger plus amplement cette logique de discrétion en lien avec le faible éloge et l'encouragement individuel des animateur.rices vis-à-vis des enfants. Dans les représentations et les pratiques des animateur.rices, le groupe/collectif passe avant l'individu : régulation (souvent par le groupe, même pour la faute d'un individu), l'attention (faible pour l'individu), etc. Or les CLSH défendent un accompagnement du groupe individualisé.

Face à l'éducation des parents et la socialisation primaire familiale, certain.es semblent refuser un fatalisme envers le développement de l'enfant. Nombreux.ses concèdent une influence des parents, voire des adultes, sur les enfants. Il.elles expliquent que les enfants reproduisent les comportements des parents et des adultes en effet miroir : parents calmes – enfants calmes, parents violents – enfants violents, etc. L'animatrice P explique même que la liberté de choix et de pensée de l'enfant reste influencée par « *les idées des parents et adultes autour de lui* ». Les parents auraient le devoir, voire l'obligation « *de ne pas imposer leur éducation et des propres idéaux* ». La moitié d'entre eux.elles admet un

détachement entre les comportements des enfants et l'éducation transmise. Ce détachement permet à la fois de défendre l'éducation des parents face aux comportements répressibles possibles des enfants « *Exemple, ma sœur fait n'importe quoi. Alors que ma mère l'a bien élevée* » (animatrice O). Et il assure aussi la possibilité à l'enfant d'un *bon développement* malgré une possible *mauvaise éducation*. Ainsi les animateur.rices expriment une certaine volonté à trouver leur autonomie et indépendance vis-à-vis des pratiques, notamment éducatives, de leurs parents. Ce qui permet d'affirmer la responsabilité de ces choix « *je choisis pour moi-même* » (animatrice P) ou encore une affirmation identitaire « *C'est moi qui aie choisi d'être comme ça* » (animatrice O). L'animateur C explicite parfaitement cette affirmation « *Un enfant, tu peux tout lui apporter, tout lui expliquer ! Au final, arriver à l'âge adulte, il choisit le chemin qu'il veut prendre !* » et précise « *mais déjà, il faut arriver à lui montrer le chemin, le bon chemin* ». Ce que l'animation défend contribuer.

3.2. L'autorité vue et vécue par les jeunes

Les animateur.rices proposent différentes définitions et nuances au terme *d'autorité*. Tout d'abord, le mot autorité est connoté péjorativement dans l'esprit des animateur.rices comme l'indique l'animateur O : « *déjà j'aime pas utiliser le mot autorité, ça fait dictateur...* ». L'animatrice A dénonce une autorité abusive « *Il y a celui qui passe son temps à crier, à reprendre ses enfants H24, parce qu'il y a une petite erreur, qui en fait des caisses.* ». Puis « *après, il y a une autorité normale qui pose des limites simples, avec un charisme naturel* » (animatrice A). Cette pratique est moins observée chez les animateur.rices que la première dans le cadre du CLSH. Pourtant, l'ensemble des animateur.rices interrogé.es convoque une « *autorité normale* » basée sur la communication : « *parler avec des mots* », « *écouter* », « *se mettre à l'écart pour échanger* ». Cette autorité doit permettre « *de se faire entendre* », « *de faire comprendre* » et « *une remise en question* » des enfants. Pour une animatrice, cette communication doit être aussi pragmatique « *en lien avec la réalité de la vie* », par exemple : en expliquant qu'il « *ne faut pas gâcher la nourriture car financièrement c'est compliqué* ». Pour plusieurs animateur.rices, l'autorité, c'est « *influencer positivement* » (animateur C) l'enfant, sans user de la *peur* ou de la *violence*. Une *autorité communicante* semble défendre une possibilité de contradictions et de négociations. L'animatrice P explique que « *grandir et apprendre, c'est pas forcément être en accord avec ses parents tout le temps.* ». Également, l'autorité doit être aussi « *compréhensive* » (animateur F) comme le présente l'animatrice O : « *Un bon parent, c'est celui qui écoute et qui essaie de comprendre le pourquoi il [l'enfant] a fait ça et de le conseiller* ». Ce premier modèle d'autorité communicante, compréhensive, défendu par les animateur.rices, rappelle les pratiques des

familles qui sont “*sensibles aux intentions et agissent par référence à des normes individualisées*” (Thin, 2021). À l'inverse, une autorité non désirable, c'est « *[quand] tout doit être carré comme lui il veut, il prend pas le temps d'écouter les autres et impose son mode de vie, sa vision des choses, du monde. Il a pas le temps de se rendre compte ...qu'y a un problème.* » (animatrice A). Cette définition rappelle un *style autocratique* où “*les parents sont peu sensibles aux besoins de l'enfant et à ce titre sont qualifiés de « centrés sur eux-mêmes »*” (Auboeuf et al., 2019). Finalement, il s'agit de distinguer « *autorité et autoritaire ! L'autorité qui prend en compte les problèmes des autres et autoritaire qui ne prend pas en compte les problèmes des autres, les visions des autres* » (animatrice A). De plus, une personne autoritaire est “*partisane de l'autorité absolue*” (CNRTL), “*qui aime être obéie et en abuse*” (Le Robert). Ce terme peut rappeler les pratiques autoritaires et correspondre aux représentations de l'autorité de certain.es animateurs. Pour eux.elles, l'autorité « *permet de se faire respecter* » (animateur E), consiste à « *donner des ordres utiles : crier, dire non* » (animatrice S) et se réalise sans négociation « *écouter sans répondre* » (animatrice O). On retrouve l'enjeu statutaire d'*obéissance*, de *respect* et de *discipline* dégagé dans la première partie, représentant autant de valeurs propres au milieu populaire (Delay & Frauenfelder, 2013a) caractéristique d'un “*style autoritaire*” parental (Ricaud-Droisy et al., 2019). Finalement, les représentations portées par les animateur.rices ne sont pas toujours cohérentes tout au long de leurs propos et avec leurs pratiques effectives.

L'autorité vécue dans l'éducation personnelle des animateur.rices, est pour eux.elles appropriée et juste. L'émergence de cette autorité est contextualisée. Les animateur.rices la justifient par leurs comportements : « *je l'avais cherché* », « *je le méritais* ». Il s'agissait alors de « *rapidement reprendre* » (animatrice M) ces comportements transgressifs, non pas comme “*des règles régissant chaque moment de la vie de l'enfant mais des limites à ne pas dépasser, que ce soient des limites territoriales ou des limites d'acceptabilité*” (Thin, 2021). Comme témoigne l'animatrice M ayant fait semblant de fumer avec une cigarette trouvée par terre, son père l'a alors grondée violemment (coups de ceinture). Pour la majorité des éducations décrites par les animateur.rices, ces règles reposent sur des limites abstraites propres à la définition et tolérance de chacun.es : ne pas parler mal, respecter ses parents, ne pas avoir de mauvaises fréquentations, etc. Parfois, ce sont des règles plus pragmatiques : horaires de retour à la maison, finir son assiette, interdiction de sortir à des heures tardives, etc. Certain.es affirment que leurs parents s'attardaient à expliquer « *le pourquoi du comment : “que y a pas à dire ça, faut pas faire ça”* ». Mais, à l'inverse, rarement, les raisons évoquées sont liées et explicitées directement par les conséquences pour l'individu « *tu vas te faire mal, tu vas te salir, ...* » (animateur F). Dans leurs pratiques, les animateur.rices adoptent une autorité basée sur des règles pragmatiques, explicités par

le cadre et la structure, mais aussi des limites basées sur leur propre tolérance (pas faire de bruit, mal parler, pas respecter, etc.). En réaction aux transgressions, des animateur.rices décrivent une autorité vécue verbale mais aussi physique. Au moins trois animateur.rices mentionnent des coups portés à mains nues (gifles, fessées, etc.) mais aussi à l'aide d'objet divers (ceinture, rouleau pâtisserie, claquettes, « *tout ce qu'elles trouvaient sous la main* », etc.). Cette autorité vécue est donc justifiée par son but pédagogique puisque « *c'est pas autoritaire, c'est en mode "on nous apprend comment la vie elle marche en nous montrant de nos erreurs"* » (animatrice S, témoignant d'une éducation vécue rude : coups, privations). La logique générale de cette autorité repose « *sur l'acte correctif et la sanction les plus directs, les plus immédiats, efficaces dans l'instant, comme les cris et les coups* » (Thin, 2021). Pour autant, cette forme d'autorité disciplinaire est plutôt réprimée dans les discours des animateur.rices. L'autorité vécue peut être également établie sur de la privation. L'animatrice P explique qu'« *une fois qu'elle [mère] avait compris ce qu'on aimait...eh bah c'est ça qu'elle venait nous interdire* ». Cette autorité s'appuie aussi sur le mérite, remise en cause par l'animatrice P en l'assimilant « *à un salaire...C'est bizarre un peu* ». Ces méthodes de privation, chantage et menace sont particulièrement observées dans les pratiques des animateur.rices, leur permettant ainsi de « *maintenir leur autorité sur le long terme* » (Ibid.). L'usage de la conjonction *si* est couramment utilisé par les animateur.rices par exemple « *si vous n'êtes pas sages, vous n'aurez pas de temps libre* », etc. Pour l'animateur F, il s'agit d'une « *punition normale : confiscation des jeux, de télé* » à l'inverse d'une autorité physiquement violente « *de la tarte dans la figure* ». Ces méthodes de menace et chantage sont plutôt bien acceptées et banalisées par les animateur.rices qui leur permettent d'instaurer la crainte de leur pouvoir et de rappeler périodiquement, par la parole [à défaut de l'acte], les sanctions encourues par les enfants (Ibid.).

3.3. Les interactions entre adultes et enfants vues par les jeunes

Durant leur enfance, les animateur.rices ne témoignent pas d'une grande interaction avec leurs parents au quotidien, liée à leur indisponibilité, notamment par une charge de travail importante, mais également mentale. L'animatrice O le reproche implicitement en soulignant l'importance pour un parent « *d'être présent, en soutien [pour l'enfant] surtout dans les moments compliqués* ». Le parent n'est donc pas la première personne avec qui interagissaient les animateur.rices. Deux animateurs ne jouaient pas avec leurs parents mais pouvaient « *blaguer* » et se « *clasher* » avec eux. Alors, nombreux.ses d'entre eux.elles jouaient plus avec leurs frères et sœurs (fratrie de 2 enfants en moyenne). L'ensemble des animateur.rices interrogé.es jouaient fréquemment « *en bas de l'immeuble* » avec d'autres enfants du quartier. Ainsi, les animateur.rices semblaient

spontanément habitués à une autonomie d'occupation. Cette liberté restait maîtrisée par la "surveillance oblique et intermittente" (Thin, 2021) d'un adulte ou « *des grands du quartiers* » (animateur C). Ce schéma semble se reproduire au niveau du CLSH. Les animateur.rices n'interagissent que très peu spontanément et naturellement avec les enfants, qui trouvent finalement à s'occuper seuls, entre eux.elles. Les animateur.rices ne font alors que de la surveillance. Dans leur enfance, la recherche du loisir et "jouer" signifie, d'abord et principalement, prendre du plaisir ou, mieux, « s'éclater » ensemble" (Ibid.), se passant principalement à l'extérieur de la maison. Les moments de loisirs avec les parents consistaient principalement en des sorties le week-end (Ibid.) : au parc, à la mer, aux îles du Frioul, au MacDo, etc. Même dans le cadre de l'ACM, les animateur.rices sont particulièrement attachés.es aux sorties, comme l'animatrice O trouvant « *dommage, qu'il n'y est pas beaucoup de sorties* ». Ces moments d'interactions pouvaient se partager devant une série/émission comique. Ou alors, enfants, certain.es animateur.rices venaient partager les loisirs et occupations des parents, que ceux-ci préfèrent ou leurs activités extérieures au foyer (Ibid.): le père de l'animatrice M aimait particulièrement dessiner, elle a alors beaucoup fait d'activités manuelles avec lui ; le père routier de l'animateur C a pu l'emmener voyager lors de ses tournées en renfort mais aussi pour lui apprendre à conduire. Dans ces familles populaires, "*l'usage de jeux dits éducatifs mettant en œuvre des savoirs plus ou moins scolaires*" (Ibid.) n'est pas retrouvé. Spontanément, l'animatrice P précise qu'« *à la maison, on jouait pas trop aux jeux de société...comme d'autres familles* » et l'animateur E indique que ses parents « *n'avaient pas le temps pour ces merdes* ». Peu d'animateur.rices évoquent des activités (jeux de société, etc.) et sorties plus éducatives (culturelles, historiques, etc.). À l'inverse des classes moyennes et supérieures, le loisir est considéré uniquement comme un support ludique et de dévouement (Ibid.). Cette conception éducative et pédagogique explicitée dans le quotidien, prônée par le centre, n'est donc pas habituelle dans la socialisation des animateur.rices. Ainsi, dans le cadre de l'ACM, cette interaction entre l'enfant et l'adulte peut se retrouver alors essentiellement lors des activités. En dehors de ces temps, les animateur.rices n'interagissent que très peu avec les enfants.

Cette distanciation dans les relations et interactions avec les enfants n'empêche pas une impression de rivalité entre les enfants et les animateur.rices, à l'origine de rapports tendus et conflictuels. Les animateurs, masculins principalement, semblent investir particulièrement leur identité, au point de se sentir menacer par les comportements des enfants. Comme le reproche aux groupes des 8-11 ans, l'animateur R, à la suite d'un midi agité de vacances « *Vous m'avez cherché, vous m'avez trouvé* ». En réunion un jeudi soir, l'animateur X se fait porte-parole des autres : « *Ils [les enfants] nous prennent pour des cas [des imbéciles/idiots], se jouent de nous ! Pas envie de sourire et d'être gentil* ». En

accordant de la gravité à ces éléments, il.elles perdent leur neutralité professionnelle et l'inconditionnalité de leur "gentillesse" et "bienveillance" : « *tu me respectes pas, je te respecte pas* » (animateur R). Ces animateurs, pour la majorité d'origine maghrébine, rejoignent un modèle éducatif fréquent au Maghreb. Toute l'autorité émane du père et pour la conserver, « *il faut qu'il garde une distance vis-à-vis de ses enfants, ne perde jamais la face devant eux, ne se laisse arracher aucune décision, [...]* » (Marlière, 2008). Enfin, le respect des enfants envers l'adulte, semble être primordial pour les animateur.rices. Parmi les dix interrogé.es, seul.es deux, les plus âgés et expérimentés, n'ont pas cité le "respect" comme une valeur à transmettre aux enfants. Ce respect dans le discours des animateur.rice.s est assimilé surtout à une obéissance hiérarchique plutôt qu'à un respect par considération, égard vis-à-vis de quelqu'un en raison de son âge, de sa position sociale, de sa valeur ou de son mérite (CNRTL). En allant plus loin, cette importance du respect, dans le milieu populaire, « *vise également à préparer les enfants à la hiérarchie induite dans les rapports sociaux et surtout au travail ; élever son enfant dans l'illusion de rapports égalitaires, c'est le condamner ultérieurement à des échecs et à de nombreuses désillusions* » (Marie-Clémence Le Pape, 2009). Ces modèles se retrouvent dans le discours des animateurs et des rapports statutaires entre les animateur.rices et les enfants.

3.4. Des parcours détachés de l'intellectualisation des pratiques

Le profil des animateur.rices observé.es correspond à celui "*de jeunes en attentes*"¹⁷ (Imbert, 2019). La majorité des animateur.rices a des parcours peu linéaires, diversifiés et parsemés de différentes formations, de passage dans des associations (en service civique, de remise à niveau, etc.) et d'exercices professionnels multiples (vente, techniciennes de surface, releveurs de compteur électrique, etc.). Nombreux.ses témoignent d'une scolarité difficile marquée par des absentéismes importants, de mauvais résultats, des convocations disciplinaires. Il.elles expliquent que le système scolaire ne leur convenait pas et ne leur permettait pas d'exploiter correctement leurs «*facilités*» et «*capacités*». Cette inadéquation les a contraint.es à cesser de chercher à correspondre au système et aux attentes institutionnelles. Il.elles expliquent avoir été «*flemmards*», ou préféré faire le «*pitre*» ou des «*bêtises*». Rapidement, il.elles ont pu opter pour des alternatives : orientation en filière professionnelle, en SEGPA, arrêter l'école classique, etc. Le parcours scolaire des animateur.rices est alors le plus souvent professionnalisant. Six d'entre eux.elles ont poursuivi un diplôme de niveau 3 type CAP : une animatrice a obtenu un CAP pâtisserie, une un CAP petite enfance, deux n'ont pas fini leur formation (expulsion et réorientation),

¹⁷ Ces "jeunes en attentes" ont moins de 25 ans, issu.es des milieux populaires (enfants d'ouvrier.es ou d'employé.es.), non-diplômés ou titulaires d'une qualification de niveau V, scolarité plutôt subie et habitué.es à des formes atypiques de travail (ex :service civique). Il.elles sont dans le métier depuis moins de 2 ans.

quatre sont en cours de formation (technicien de maintenance, fibre optique, éducateur spécialisé). Sept d'entre eux.elles ont un diplôme de niveau 4 : trois ont un BAC professionnel (accueil ; vente ; accompagnement, soins et services à la personne - ASSP) et une un bac général ES. Trois sont actuellement au lycée. Également, quatre sont en cours de formation BPJEPS (diplôme de niveau 4) et une en formation d'aide-soignante (suite au BAC ASSP). Une animatrice est actuellement en BTS économie sociale et solidaire. Deux autres sont en cours de licence (psychologie et STAPS). Actuellement, les dix-neuf actif.ves exercent différentes professions : camionneur, en restauration, à l'aéroport, agent de sécurité, animateur à la SNCF, périscolaire (huit d'entre eux.elles), audiovisuel, entrepreneuriat. Les animateur.rices expriment un certain détachement, voire une aversion du système scolaire. L'animateur E précise l'inutilité des « *études, [d']avoir le BAC, des diplômes et tout* », puisqu'il est possible, pour lui, de « *faire sa vie et de gagner de l'argent autrement* ». Donc il.elles s'orientent vers des formations et expériences plus pragmatiques, moins intellectualisées.

Éloigné.es des études, des champs du développement et des besoins psychosociaux de l'enfant, les animateur.rices engagent spontanément peu de recherches et réflexions pour adopter leurs pratiques éducatives/pédagogiques. Seule une minorité, six d'entre eux.elles, est issue ou suit des formations en lien avec les sciences humaines et sociales, notamment du *care*. Certain.es animateur.rices ont des diplômes de l'animation permettant un exercice permanent : quatre d'animateur.rices ont un CPJEPS (certificat professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport ; niveau 3) et sept animateur.rices (dont 4 en cours) ont un BPJEPS (Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport ; niveau 4). Ces diplômes proposent une formation en alternance (de 525h théorique pour le CPJEPS et 600h pour le BPJEPS). Ces différentes formations doivent vraisemblablement renforcer les connaissances psychosociales, les sensibilités et relations à l'autre. Certain.es animateur.rices peuvent alors démontrer des pratiques plus en accord avec les référentiels : orient moins, plus à l'écoute et attentif.ves à l'autre, aux soins, aux expressions individuelles, consciencieux, plus engagé.es, etc. Mais, des pratiques contradictoires avec les discours tenus peuvent aussi être observées : usage intempestif du cri, comportement particulièrement statutaire, peu engagé.e et motivé.e. Finalement une différence de pratique entre ceux.celles avec un diplôme du *care* et ceux.celles sans n'a pas pu être attestée. Suivre ces formations ne garantit pas forcément des pratiques cohérentes et n'empêche pas le développement d'autres compétences et pratiques en accord avec les référentiels. Les expériences et les réunions pourraient permettre d'apporter et d'approfondir les savoirs, savoir-faire et savoir-être des animateur.rices, en accord avec les pratiques attendues.

Ainsi, existe un fort enjeu d'accompagnement des animateur.rices dans les réflexions autour de leurs pratiques. De fait, les animateur.rices sont moins adhérent.es et familiarisé.es avec des pratiques intellectualisées et réflexives, défendues par le système scolaire et les études supérieures françaises actuelles. Comme l'explique l'animateur E en comparant avec le pays d'origine de ses parents (Comores) « *Ici [en France] on t'apprend à être un étudiant... dans la réflexion, à avoir des diplômes...et là-bas, on t'apprend plus à être un travailleur, à bouger...* ». Également, les classes populaires utilisent plutôt « *un code linguistique restreint, plus adapté pour l'expression d'expériences vécues que pour l'exposition d'idées abstraites ou de relations logiques* » (de Singly, 2003). Les animateur.rices, interprètent souvent les propos littéralement, au pied de la lettre (exemple accusation injuste de l'autre enfant afin d'éviter l'effet bouc-émissaire, p25). Il.elles ne les complètent peu de leur propre réflexion comme dans l'exemple de l'utilisation des ciseaux (p35). De plus les animateur.rices s'ancrent dans le présent et manquent de projection : « *en anticipant moins souvent et surtout en n'investissant pas de la même manière le franchissement des étapes ultérieures, qui s'opère davantage sur le mode de la nécessité* » (Rivière, 2017). Par exemple, un samedi, les directeurs demandaient d'investir davantage les déguisements (en rapportant de chez eux.elles notamment). L'animatrice T s'exclamait en aparté « *y crois que je vais venir en sorcière dans le bus et tout !* ». Un autre exemple concerne les tenues adaptées des animateur.rices, demandées par les directeurs. Un samedi, certaines animatrices s'y sont fortement opposées par souci de préférence, particulièrement esthétique. Elles semblaient peu, ou pas, considérer l'aspect sécuritaire et pratique de tenues adaptées pour l'interaction avec les enfants (ne pas s'inquiéter d'un décolleté plongeant, d'un bas trop court, etc.), la sécurité des enfants (rattraper, courir derrière, etc.) et d'elles-mêmes (éviter des accidents de travail, chutes, insolation, etc.). Ces aspects sont des projections potentielles liées au collectif, alors que l'aspect esthétique est plus évident, actuel et individuel. Adopter ces tenues pratiques, c'est aussi se « *conformer à un mode spécifique d'engagement qui secondarise les relations et convenances individuelles au profit de la participation à l'équipe, au groupe* » (Faure, 2008). Finalement, ces interprétations entraînent des échanges nébuleux entre les directeurs, exposant souvent des conséquences impalpables, abstraites et lointaines des pratiques, dont pédagogiques et éducatives (développement de la motricité, de l'empathie, etc.), et les animateur.rices basant leurs pratiques sur des conséquences concrètes, immédiates (l'enfant pleure, rit, etc.). En règle générale, « *les conditions de vie [des milieux populaires] inclinent à profiter du présent sans songer à organiser les comportements en fonction de l'avenir* » (Delay & Frauenfelder, 2013b). Donc, à l'inverse des professionnel.les, la majorité des animateur.rices intellectualise et projette moins leurs pratiques. Pour permettre une pleine appropriation des différents enjeux, il s'agit de soutenir la réflexion et d'encourager la parole, en multipliant les exemples concrets éducatifs/pédagogiques, en utilisant des

supports facilitateurs (jeux, photolangage, etc.) ; sans mettre en échec les animateur.rices par manque de connaissances ou de réflexes d'intellectualisation et de projection des pratiques.

3.5. Des perspectives professionnelles et motivations pour investir la question

La motivation des animateur.rices à investir le métier est souvent questionnée par les professionnel.les permanent.es, observant une déclinaison de celle-ci « *au bout d'un mois, la motivation n'est plus là* » (directeur). Leur motivation initiale à débiter le métier d'animateur.rice est plutôt variable. Parmi ceux.celles interrogé.es, seul.es trois ont l'expérience du centre de loisir durant leur enfance. Il.elles décrivent une expérience positive (découverte d'activités, de sorties, contacts amicaux avec les animateur.rice, etc.), ayant pu contribuer à leur motivation initiale. Mais généralement, cet exercice est couramment envisagé suite à des expériences professionnelles et/ou bénévoles antérieures (ateliers et activités dans le cadre d'un service civique, d'une association, d'un stage, etc.). Le "BAFA ouvre alors « *l'espace des possibles et fournit un moyen d'échapper à sa condition* » (Lebon, 2007). Souvent, une tierce personne (professeurs, parents, tutrices de mission locale, de service civique, etc.) encourage les animateur.rices à passer le BAFA. Le métier d'animateur.rice est donc envisagé secondairement : « *de base...Ouais ouais, j'aime les enfants, l'animation j'aime tout ça...mais c'était pas du tout dans mes plans* » (animatrice S). Le BAFA et l'animation peuvent être une opportunité avec différents avantages, retrouvés notamment dans l'étude I. Montforte (Montforte, 2006) : gagner de l'argent, « *gagner en expériences* », « *cohérence avec les études* », « *un petit boulot moins ennuyant car en relation avec des personnes* ». D'autres expliquent qu'ils avaient « *toujours voulu essayer de travailler avec les enfants* », « *de découvrir le monde des enfants* », etc. Les motivations à débiter l'animation peuvent être très présentes et anciennes, ou alors parfois expérimentales et pragmatiques. Finalement, une motivation, un "engagement" (Moeneclaey, 2017) pour la fonction animatrice est faiblement présente au départ. Or, les professionnel.les permanent.es, et un animateur plus âgé estiment que « *c'est la passion qui fait durer* ». Cette passion peut concerner l'animation même, mais surtout ses valeurs. Certain.es apparaissent particulièrement engagé.es moralement (Ducatez, 2022). Comme cette animatrice qui souhaite transmettre des valeurs et des savoirs aux enfants « *car ils sont le futur* » en se basant sur ses propres expériences. Deux autres animateurs parlent d'investir un rôle de « *grand-frère* », de « *guide* » pour des enfants perdus ou aux conditions de vie difficiles. De fait, un directeur a observé que « *ceux qui durent, c'est ceux qui ont eu des traumatismes enfants [alors, ils.elles ont envie d'aider les enfants maintenant]* ». Ainsi, pour les animateur.rices, "leur engagement prend plutôt la

forme de l'attention portée à autrui, et surtout à « *l'enfant miséreux* » ou « *déstabilisé* » (Montforte, 2006). Or cette volonté d'accompagnement des enfants, n'est pas présente, du moins explicitement et initialement, chez la majorité des animateur.rices. A la fin de la première sensibilisation aux violences, certain.es expriment leur volonté à ne pas aller plus dans la relation avec les enfants : « *Moi, je peux rien faire* », « *On a pas de rôle à jouer* », « *Quand je rentre chez moi le soir, moi c'est bon, j'oublie les enfants, ça me concerne pas* ». S'engager dans des relations poussées avec les enfants, peut être positif (reconnaisances de la famille, de l'enfant) mais aussi négatif (connaissances d'événements défavorables autour de la vie des enfants). Ces relations demanderaient plus de temps et d'énergie en s'engageant plus émotionnellement et personnellement, ce qui est peut-être gratifiant mais aussi épuisant et risqué. Finalement, investir complètement l'animation reposerait sur une volonté d'engagement humaniste, d'accompagnement des enfants par identification empathique.

Le métier d'animateur.rice est majoritairement envisagé transitoirement et occasionnellement. Peu d'animateur.rices se projettent dans une activité professionnalisante, comme démontré par le faible nombre de diplômes professionnalisants. Mais parfois, pour certain.es l'engagement de formation était en partie motivé par l'obtention d'un *diplôme* et la possibilité de gagner de l'argent par l'alternance (Montforte, 2006). Globalement, la tendance parmi les animateur.rices est à cesser cette activité dès la proposition d'une situation plus stable. Certain.es ont cessé d'exercer suite à des opportunités de CDD et/ou CDI moins précaires. D'autres envisagent aussi de stopper leur activité vers des activités totalement différentes et plus reposantes pour eux.elles. L'animateur E désire poursuivre dans la sécurité, métier « *moins prise de tête* ». L'animatrice O souhaiterait travailler en tant qu'agent d'accueil car « *c'est plus calme et tranquille* ». Elle précise aussi que « *voir les directeurs galérer et souffrir, ça donne pas envie* ». Pour d'autres, il s'agit juste d'un « *job étudiant* » pour gagner un peu d'argent le temps des études. Ainsi l'investissement de cette fonction ressemble plus à une prestation de service de *gardiennage*. Cet exercice, surtout pour les animateur.rices du mercredi, est très ponctuel, localisé, et répond à un planning non choisi. L'ensemble de ces éléments concorde peu avec un engagement soutenu de la fonction.

Conclusion

Expliquer les pratiques des animateur.rices et le décalage observé avec les référentiels du secteur est complexe. Ces quelques pages font émerger des premiers éléments. Tout d'abord, les référentiels supports de l'animation s'inspirent de l'éducation *nouvelle, populaire*, etc. issue du milieu des classes moyennes, voire supérieures. Les animateur.rices, natif.ves de milieu populaire, n'ont pas vécu une socialisation basée sur ces mêmes modèles. Inévitablement, un décalage s'observe. Marqué.es par des rapports autoritaires hiérarchiques, les animateur.rices pratiquent moins l'empathie par le langage mais plus par l'expression corporelle. Les valeurs défendues par les animateur.rices, dans leurs pratiques, reposent principalement sur *l'obéissance, le respect et la discipline*. Cela conditionne leur autorité, particulièrement contraignante (oralement et physiquement). L'éducation tient pour eux.elles d'espaces dédiés (école, maison) et ne peut se retrouver et/ou ne peut se penser dans les jeux proposés. L'idée étant essentiellement d'amuser, de faire plaisir aux enfants, et d'éventuellement transmettre des savoir-faire pratiques. Ensuite, fortement lié à leurs conditions présentes de vie précaire, de travail intense, et de situation personnelle, un faible investissement est constaté. Celui-ci tient aussi de la tendance des animateur.rices à inscrire leurs pratiques dans l'instant immédiat, que ce soit dans l'exercice de leur autorité mais aussi dans la réflexion autour de leurs pratiques. Il.elles ne se projettent peu sur les bénéfiques, l'évaluation et l'évolution de leurs pratiques. De fait, l'exercice de l'animation est principalement une opportunité de formation, d'expériences et financière. C'est un entre-deux occasionnel, voué à s'arrêter, induit d'un faible investissement.

Les animateur.rices présentent des discours contradictoires avec leurs pratiques, mais favorables au modèle des référentiels défendus. Un effort d'écoute et de compréhension des professionnel.les permanent.es doit continuer de s'exercer pour assurer le dialogue. L'objectif est d'articuler une motivation, globalement peu favorable à un investissement passionné de l'ensemble des questions pédagogiques et éducatives, au besoin institutionnel d'assurer une certaine réalisation consciencieuse de la fonction. Ce que conçoit particulièrement un directeur : « *je comprends que c'est pas le métier que tu veux faire toute ta vie, que c'est éphémère...mais à un moment, faut [faire] un minimum* ». Il existe un fort enjeu d'accompagnement au quotidien et de collaboration autour des pratiques animatrices, pour l'appropriation des référentiels. Ce n'est que par un accompagnement, que les animateur.rices pourront alors envisager un engagement dans la prévention des violences faites aux enfants tout en permettant l'émergence d' "*un cadre accueillant, bienveillant et dans lequel l'enfant se sent en confiance que l'on facilitera une parole ouverte, spontanée*" (Delcor, 2021).

Bibliographie

- AGAM. (2019a). *Économie : Chômage. Dynamiques urbaines.*
<https://spot.agam.org/dynamiquesurbaine/#>
- AGAM. (2019b). Marseille par quartier. *AGAM - Agence d'Urbanisme de l'Agglomération Marseillaise.* <https://www.agam.org/cartographie-dynamique/marseille-par-quartier/>
- Auboeuf, D., Hanotte, M., Moussouni, G., Prat, C., Vacher, N., Guillerm, D., & Pollier, M. (2019). Face à la diversité des pratiques éducatives parentales, le regard bienveillant de professionnelles de la petite enfance. *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 70(2), 9-11. <https://doi.org/10.3917/cdsu.070.0009>
- Bacou, M. (2017). *Le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur-animateur (BAFA)— Quels effets sur les parcours d'engagement et d'autonomie des jeunes ?* (Notes&Rapports) [Revue de littérature]. INJEP. <https://injep.fr/publication/le-brevet-daptitude-aux-fonctions-danimateur-animateur-bafa/>
- Becker, H. S. (2006). *Le travail sociologique : Méthode et substance.* Saint-Paul.
- Besse-Patin, B. (2018). « Plus de pédagogie que de garderie ? » *La scolarisation tacite du « loisir éducatif »* (p. 227). <https://hal.science/hal-02288166>
- Besse-Patin, B. (2020). Le travail d'intéressement des animatrices socioculturelles. *Les Dossiers des sciences de l'éducation.* <https://hal.science/hal-03716766>
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les actes » n°8*(Actes du colloque de l'association pour la recherche qualitatives (ARQ)-77ème congrès de l'ACFAS), 29.
- Busy, J.-G. (2010). Qu'est-ce qu'on enseigne dans les centres de vacances et dans les centres de loisirs ? *Informations sociales*, 161(5), 70-78.
<https://doi.org/10.3917/inso.161.0070>

- Camus, J. (2011). Les cadres sociaux de l'animation en centres de loisirs en France. *Pensée plurielle*, 26, 25-36. <https://doi.org/10.3917/pp.026.0025>
- Casanova, R. (2008). Faire avec... vers un ancrage pédagogique. *Les Cahiers Dynamiques*, 42(2), 30-34. <https://doi.org/10.3917/lcd.042.0030>
- Centre social. (2022). *Projet social 2022-2025* [Projet social].
- Clément, M.-E. (2013). Occurrence unique et concomitance de l'agression psychologique et de la punition corporelle envers les enfants. *Canadian social work review = Revue canadienne de service social*, 30, 25-48.
- Conseil de l'Europe (Éd.). (2009). *Janus Korczak—Le droit de l'enfant au respect*. Conseil de l'Europe.
- Construire un grand jeu*. (2020). Office de la naissance et de l'enfance - ONE.be. <https://mailchi.mp/fe461392d559/construire-un-grand-jeu-un-jeu-denfants#motivation>
- Delay, C., & Frauenfelder, A. (2013a). Ce que « bien éduquer » veut dire. *Déviance et Société*, 37(2), 181.
- Delay, C., & Frauenfelder, A. (2013b). Ce que « bien éduquer » veut dire. Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance). *Déviance et Société*, 37(2), 181-206. <https://doi.org/10.3917/ds.372.0181>
- Delcor, F. (Éd.). (2021). *Points de repère pour prévenir la maltraitance* (9^e éd.). <https://www.yapaka.be/livre/livre-points-de-repere-pour-prevenir-la-maltraitance>
- de Singly, F. (2003). Les tensions normatives de la modernité. *Éducation et sociétés*, 11(1), 11-33. <https://doi.org/10.3917/es.011.0011>
- Directeur CLSH & Coordinatrice Enfance-Jeunesse. (2023). *Projet pédagogique—Accueil collectif de mineur* [Document interne]. Centre social.
- Ducatez, N. (2022). *L'encadrement des jeunes par des jeunes : Incidence de l'animation occasionnelle dans les parcours personnels ou professionnels* (p. 146). OVLEJ (l'Observatoire des Vacances et des Loisirs des Enfants et des Jeunes).

<http://www.ovlej.fr/wp-content/uploads/Rapport-Animation-occasionnelle-OVLEJ-Mars-2022.pdf>

- Farvaque, N. (2008). Animateurs vacataires et permanents : Regards sur la qualité de l'emploi. *Agora débats/jeunesses*, 48(2), 46-61. <https://doi.org/10.3917/agora.048.0046>
- Faure, S. (2008). Jeunes des quartiers populaires. Éléments d'analyse des dimensions sexuées, corporelles et spatiales de la socialisation. *Journal des anthropologues*, 112-113(1-2), 205-222. <https://doi.org/10.4000/jda.764>
- Fournier, P. (2006). Le sexe et l'âge de l'ethnographe : Éclairants pour l'enquête, contraignants pour l'enquêteur. *ethnographiques.org*, 11. <https://shs.hal.science/halshs-03264986>
- Giraud, C. (2020). François de Singly, Double je. Identité personnelle, identité statutaire. *Travail, genre et sociétés*, 44(2), 177-181. <https://doi.org/10.3917/tgs.044.0177>
- Godin, G. (1991). L'éducation pour la santé : Les fondements psycho-sociaux de la définition des messages éducatifs. *Sciences Sociales et Santé*, 9(1), 67-94. <https://doi.org/10.3406/sosan.1991.1185>
- Groupe d'intérêt public Enfance en danger. (2016). *Les besoins fondamentaux de l'enfant et leur déclinaison pratique en protection de l'enfance* (Note d'actualité, p. 125) [Revue bibliographique]. ONPE (observatoire national de la protection de l'enfance). https://www.onpe.gouv.fr/publications?field_categorie_publication_tid=195&page=7
- Herman, E. (2007). La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs. *Cahiers du Genre*, 42(1), 121-139. <https://doi.org/10.3917/cdge.042.0121>
- Houssaye, J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 125(1), 95-107. <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1110>

- Imbert, A. (2019). *Les usages de la précarité par les animateurs périscolaires de Marseille*.
13. <https://hal.science/hal-02290931>
- INSEE. (2019). *L'essentiel sur... La pauvreté*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5759045>
- INSEE. (2020). *Comparateur de territoires – Commune de Marseille 3e Arrondissement (13203) | Insee*. Institut national de la statistique et des études économiques.
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=COM-13203>
- Jodelet, D. (2006). Culture et pratiques de santé. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 219-239. <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0219>
- Kechichian, S. (2019). « Les corps en jeu ». Gouvernement des enfants et normalisation des conduites dans un dispositif périscolaire. *Sciences du jeu*, 12, Article 12. <https://doi.org/10.4000/sdj.2181>
- Lahire, B. (1996). Risquer l'interprétation. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 3, Article 3. <https://doi.org/10.4000/enquete.373>
- Lebon, F. (2003). Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs. *Éducation et sociétés*, 11(1), 135-152. <https://doi.org/10.3917/es.011.0135>
- Lebon, F. (2006). Usages sociaux des centres de loisirs. *Agora débats/jeunesses*, 42(1), 114-127. <https://doi.org/10.3406/agora.2006.2349>
- Lebon, F. (2007). Devenir animateur : Une entreprise d'éducation morale. *Ethnologie française*, 37(4), 709-720. <https://doi.org/10.3917/ethn.074.0709>
- Lebon, F. (2013). Les animateurs entre précarité, militantisme et gestion politique des quartiers. *Pensée plurielle*, 32(1), 61-71. <https://doi.org/10.3917/pp.032.0061>
- Marie-Clémence Le Pape. (2009). Être parent dans les milieux populaires : Entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives. *Informations sociales*, 154(4), 88-95. <https://doi.org/10.3917/inso.154.0088>
- Marlière, É. (2008). Les « jeunes de cité ». Territoires et pratiques culturelles. *Ethnologie française*, 38(4), 711-721. <https://doi.org/10.3917/ethn.084.0711>
- Mauger, G. (2020). En quête de « respectabilité ». *Savoir/Agir*, 51(1), 111-115. <https://doi.org/10.3917/sava.051.0111>

- Moeneclaey, J. (2017). Le Bafa, des représentations et des utilisations plurielles. Une enquête menée auprès de jeunes âgés de 17 à 24 ans. *Revue des politiques sociales et familiales*, 125(1), 81-86. <https://doi.org/10.3406/caf.2017.3246>
- Montforte, I. (2006). *Devenir aujourd'hui animateur ou directeur occasionnel en centres de vacances, ces et de loisirs* (Dossier d'étude N° 77; p. 79). Observatoire des Vacances et des Loisirs des Enfants et des Jeunes.
- Morvan, A. (2017). Épreuve d'éducation populaire politique au Pavé. Retour critique sur une pratique de récits de vie. *Agora débats/jeunesses*, 76(2), 107-118. <https://doi.org/10.3917/agora.076.0107>
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant* (9e édition). Chenelière. https://www.google.fr/books/edition/Psychologie_du_d%C3%A9veloppement_de_l_enfan/7S4wtAEACAAJ?hl=fr
- Paradeise, C. (1981). Le sens pratique by Pierre Bourdieu [Review of *Le sens pratique* by Pierre Bourdieu, par P. Bourdieu]. *Revue française de sociologie*, 22(4), 636-642. <https://doi.org/10.2307/3320818>
- Précas, N. (2004). Violences et animation socioculturelle. *Agora débats/jeunesses*, 38(1), 70-81. <https://doi.org/10.3406/agora.2004.2382>
- Reyssier, S. (2022). L'approche écologique pour percevoir les conditions favorisant le développement humain. *Savoirs*, 59(2), 95-110. <https://doi.org/10.3917/savo.059.0095>
- Ricaud-Droisy, H., Oubrayrie-Roussel, N., & Safont-Mottay, C. (2019). 4. Les pratiques éducatives familiales. In *Psychologie du Développement: Vol. 3e éd.* (p. 155-180). Dunod. <https://www.cairn.info/psychologie-du-developpement--9782100775538-p-155.htm>

- Rivière, C. (2017). La fabrique des dispositions urbaines. Propriétés sociales des parents et socialisation urbaine des enfants. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 216-217(1-2), 64-79. <https://doi.org/10.3917/arss.216.0064>
- SDES. (2020). *Les conditions de logement des ménages résidant en France en 2020*. Données et études statistiques pour le changement climatique, l'énergie, l'environnement, le logement, et les transports. <https://www.statistiques.developpement-durable.gouv.fr/les-conditions-de-logement-des-menages-residant-en-france-en-2020-0>
- SIG. (2018). *Quartier Prioritaire de la Ville*. Système d'Information Géographique de la Politique de la Ville. <https://sig.ville.gouv.fr/>
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27, 127-140.
- Thin, D. (2021). Chapitre 5. Les pratiques socialisatrices des familles populaires : Des pratiques non scolaires de socialisation. In *Quartiers populaires : L'école et les familles* (p. 93-126). Presses universitaires de Lyon. <http://books.openedition.org/pul/12432>
- Tillard, B. (2014). L'espace domestique des familles populaires : L'enfant vu comme acteur du groupe familial. *Le Télémaque*, 46(2), 135-151. <https://doi.org/10.3917/tele.046.0135>
- Vari, J. (2004). Négociations en centre de vacances. *Agora débats/jeunesses*, 35(1), 32-44. <https://doi.org/10.3406/agora.2004.2155>
- Verrier, C. (2019). Éducation populaire. In *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 209-211). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0209>
- Virgos, J. (2020). L'entrée des jeunes actifs dans l'animation socioculturelle : Évolutions du rapport au travail durant le processus de socialisation professionnelle. *Revue Jeunes et Société*, 5(2), 123-145. <https://doi.org/10.7202/1085573ar>

Yohana, E. (1995). Relations d'enquête et positions sociales. Une enquête auprès de jeunes d'une cité de banlieue. *Genèses. Sciences sociales et histoire*, 20(1), 126-142. <https://doi.org/10.3406/genes.1995.1313>

Liste des annexes

ANNEXE N°1 – Journée type du CLSH selon les groupes d'âge

Groupe de 3 à 5 ans : les mercredis et vacances

- 8h00 - 9h00 : Accueil des enfants
- 9h00 - 9h15 : Les enfants et les animateurs vont se laver les mains
- 9h15 - 9h40 : Stater (réveil musical)
- 9h40 - 10h50 : Activités ou sorties
- 10h50 - 11h15 : Rangement de la salle et lavage de main

- 11h20 - 12h20 : Repas
- 12h20- 12h45 : Rangement du réfectoire et lavage de main

- 12h45 - 14h00 : Temps calme ou sieste
- 14h15 - 16h00 : Activités ou sorties
- 16h15 - 16h40 : Goûter
- 17h00 - 18h00 : Accueil des parents
- 18h00 : Rangement des salles
- 18h15 - 19h : Réunion (1 fois par semaine pendant les vacances ou mercredis)

Groupe de 6 à 11 ans : les mercredis et vacances

- 8h00 - 9h00 : Accueil des enfants
- 9h00 - 9h15 : Les enfants et les animateurs vont se laver les mains
- 9h15 - 9h40 : Stater (réveil musical)
- 9h40 - 10h : Règles de vie
- 10h00 – 12h : Activités ou sorties
- 12h00 - 12h15 : Rangement de la salle et lavage de main

- 12h30 - 13h20 : Repas
- 13h20- 13h45 : Rangement du réfectoire et lavage de main

- 13h30 - 14h15 : Temps calme
- 14h15 - 16h00 : Activités ou sorties

- 16h15 - 16h40 : Goûter
- 17h00 - 18h00 : Accueil des parents
- 18h00 : Rangement des salles
- 18h15 - 19h : Réunion (1 fois par semaine pendant les vacances ou mercredis)

Groupe des 11-13 ans :

Les mercredis :

- 13h30-14h00 : Accueil des jeunes
- 14h00-16h30 : Activités
- 16h30-17h : Gouter et retour au calme, petit jeu calme
- 17h00 : Départ

Les vacances scolaires :

- 9h00-10h00 : Accueil des jeunes
- 10h00-12h00 : Activités ou Sortie
- 12h00-13h30 : Repas
- 13h30-14h00 : Temps calme
- 14h00-16h30 : Activités
- 16h30-17h00 : Gouter et retour au calme
- 17h00-18h00 : Départ

ANNEXE N°2 – Guide d’entretien

Objet d’enquête – Explorer la vision de l’éducation (et par extension de l’enfant ; voire animation) des animateur.rice

Thème 1 : Présentation du/de la professionnel.le interrogé.e

- **Peux-tu te présenter ?**

(récolter éléments factuels au fur et à mesure si pas obtenu)

- Nom, prénom, âge (enfants ?)
- Parcours – formation
- Profession - lieu d’exercice

Thème 2 : Le professionnel en tant qu’“animateur”

Notions de réflexion	Questions
Animation et l’interlocuteur : <ul style="list-style-type: none"> ○ Depuis quand, où ? ○ Formation : BAFA, spé <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilisation autour de l’éducation, violence, etc. ▪ approfondissement ○ expérience <ul style="list-style-type: none"> ▪ Différences/points communs ? 	<p>→ Est-ce que tu peux raconter comment tu en es venu à faire de l’animation ?</p> <p>→ <i>Est-ce que tu peux me raconter ta formation ?</i></p> <p>+ <i>Qu’est-ce que vous avez appris/fait ?</i></p> <p>+ <i>As-tu des formations complémentaires concernant l’éducation/aux concepts d’éducation ?</i></p> <p><i>Comment tu en es venu à faire ses études/ce boulot ? (si autre en //)</i></p> <p>→ Est-ce que tu allais en centre de loisir/vacances/maison de quartier pendant ton enfance ?</p> <p>+ <i>Comment ça se passait ? quels souvenirs tu en gardes ?</i></p> <p>Relance : <i>y a-t-il des choses qui t’ont marqué dans tes expériences (vacances, travail) ? situations compliquées ?</i></p>
Autour de l’animation concrète :	<p>→ C’est comment de travailler au centre social/centres de loisir ?</p>

<ul style="list-style-type: none"> ○ Conditions de travail ○ Relations aux autres : professionnels (anim et du CS), enfants <p><i>Mise en // avec d'autres expériences</i></p>	<p>+ demander de raconter une journée/semaine ? <i>tu aimes ou t'énerves ?</i></p> <p>→ Pourrais-tu me décrire ta relation avec tes collègues ?</p> <p>Avec qui tu travailles au quotidien ? Est-ce que tu peux me parler des enfants avec qui tu travailles ? Comment tu les décrirais ? Que font-ils quand ils sont au centre de loisirs ? Quelles sont les relations que tu as avec eux (Quelles occasions de discuter, de faire des choses avec eux ?) <i>Que penses-tu des enfants que tu vois au centre (par rapport à d'autres)?</i></p>
	<p>-> <i>Est-ce que tu peux raconter comment tu en es venu à faire de l'animation » (si pas assez détaillé)</i></p> <p>+ Qu'est-ce que tu aimes, n'aimes pas dans l'animation ? + Qu'est-ce qui est compliqué pour toi dans l'animation ? ou simple ?</p> <p>→ Peux-tu m'expliquer, pour toi, c'est quoi le rôle d'un animateur ?</p> <p>+ Qu'elles sont tes missions ? + <i>C'est quoi l'animation ?</i> + Comment tu vois l'animation par rapport à l'école et/ou la famille ? + Est-ce qu'il y a une différence/complémentarité ?</p> <p>→ Est-ce que tu ferais de l'animation professionnelle ?</p>

Thème 3 : Le professionnel en tant qu'«enfant devenu adulte»

Éléments biographiques contextuels

<p>Environnement familiale :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Parents – profession, origine 	<p>→ Peux-tu me parler ton/l'environnement familial dans lequel tu as grandi ? (que font-ils, où sont-ils nés ? origine, croyance, etc.)</p>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> ○ Fraternité/sororité – nombre, âge ○ Lieu de vie – naissance ○ Enfance 	<p>+ Où as-tu grandi ?</p> <p><i>Y a-t-il des choses qui t'ont marqué pendant ton enfance en particulier ?</i></p>
---	--

Socialisation primaire à travers le prisme de l'éducation

<p>Éducation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Définition, signification ○ Vécu – Expérientielle : impact âge, filles/garçons, etc. ; sévère, laxiste, liberté ? ○ conception : place communication, jeux, apprentissage, etc. ? répartition des rôles ○ les moments : de détente, repas, "scolaire", complice, etc. 	<p>C'est quoi pour toi une « bonne éducation » ?</p> <p>+ Qu'est-ce qui est <u>important</u> pour toi dans l'éducation ?</p> <p>+ De quoi peut-elle <u>dépendre</u> ?</p> <p>→ Pour toi, c'est quoi l'«éducation» ?</p> <p>+ Comment tu expliquerais/définirais-tu l'éducation ?</p>
<p>Moments de l'éducation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ répartition des tâches ○ le jeux ○ les apprentissages, etc. 	<p>→ Dans ton enfance, à la maison, comment se passait les moments :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de détente/de jeu, dans ta famille ? - la scolarité (l'aide aux devoirs, suivi de la scolarité) - du quotidien à la maison (est-ce que tu avais l'habitude d'aider (ou on te demandait...)? Pourrais-tu m'expliquer un journée/semaine type/weekend <p>+ Avec qui, comment, où tu jouais, révisais, etc... ?</p> <p>→ Pourrais-tu me décrire comment tu as été éduqué ?</p> <p>+ Y-a-t-il eu une différence entre toi et tes sœurs/frères ?</p>

	<p>→ Maintenant, qu'en penses-tu de l'éducation que tu as reçue ?</p> <p>+ Qu'est-ce tu ferais/ne ferais pas avec tes enfants ?</p> <p><i>Exemple : veut s'en détacher, changer des choses ?</i></p> <p>+ Est-ce que tu voudrais ressembler à tes parents ?</p>
<p>Autorité :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ forme – sanctions verbales (insultes, langages employés, etc.), physiques (coups et/ou attitudes corporels), règles/limites ○ temporalité : automatique ou prévenante, contextualisée et immédiate (?) ○ raisons de celle-ci ○ conséquences sur la suite : sans impact, limitation des comportements, ou “chat n'est pas là, les souris dansent” 	<p>→ Comment ça se passait quand il y avait une bêtise/embrouille ?</p> <p>+ <i>Qui avait l'autorité ?</i></p> <p>+ <i>Quel type d'autorité/éducation : laxiste, sévère, punitions, crie ?</i></p> <p>→ Comment tu décrirais quelqu'un qui as de l'autorité ?</p> <p>Est-ce que tu connais quelqu'un qui a de l'autorité ? pourquoi a-t-il de l'autorité ? Comment si prend-t-il ? (circonstances, exemples, etc.)</p> <p>+ Qu'est-ce qui est important pour avoir de l'autorité ?</p> <p>+ Négociations, possibilité, d'excuses ?</p> <p>→ Pourrais-tu me raconter l'autorité de tes parents ?/ Comment faisaient-ils pour être autoritaire ?</p> <p>+ Maintenant, en regardant en arrière, quelle est ton avis sur celle-ci ?</p> <p>→ Dans ton rôle d'animateur, comment tu t'y prends pour faire exercer ton autorité ou comment tu conçois/vois/ cette autorité ?</p>

Acteurs de cette socialisation

L'adulte et la figure parentale/Parents :	→ Pour toi, qu'est-ce qui fait un “bon parent (père/mère)” ?
---	---

<ul style="list-style-type: none"> ○ rôle, division des rôles ○ conception ○ vécu 	<p>Quel est le rôle (devoirs/droits) des parents, par rapport à l'enfant ?</p> <p>→ Pour toi, quelles sont les éléments importants primordiaux dans une relation parents-enfants/adulte-enfant ?</p> <p>+ Pourrais-tu décrire ta relation avec tes parents ? <i>exprimez-vous vos sentiments/émotions entre vous ?</i></p>
<p>Enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ conception ○ considération ○ relation ○ devenir, projection future 	<p>→ Qu'est-ce qui fait un "bon enfant"/"enfant parfait"</p> <p>→ qu'est-ce que tu aimes chez un enfant ? qui t'énerves ?</p> <p><i>Est-ce que tu travaillerais avec des enfants ?</i></p> <p>→ Qu'est-ce qui ferait/montrerait qu'il a bien grandi/évolué ? ou qu'il a bien été éduqué ?</p> <p>+ <i>Comment peut-il devenir un "bon adulte" ?</i></p> <p>→ Si un jour tu avais des enfants que souhaiterais-tu pour tes enfants ?</p> <p>+ Quels seraient les choses auxquelles tu tiendrais dans leur éducation ? <i>(si pas évoqué plus tôt)</i></p> <p>+ Qu'est-ce que tu ne voudrais pas faire avec eux ?</p> <p>+ Quelles valeurs voudrais-tu transmettre à TES enfants ? (à ceux du centre aussi)</p>

Thème 4 : Perspective en tant qu'"enfant devenu adulte" et professionnel

→ Finalement, **en tant qu'animateur, penses-tu que tu as un rôle à jouer auprès des enfants ?** *(si pas déjà évoqué dans la première partie)*

+ lequel ? pourquoi ? comment ?

Retour entretien -

→ Comment t'étais tu senti pendant l'entretien ?

→ Souhaites-tu rajouter quelque chose ?

ANNEXE N°3 – Objectifs et buts du projet pédagogique du CLSH étudié

Notre Projet Pédagogique a pour but :

- De reconnaître l'enfant et le jeune ado par sa culture, son éducation, ses origines, en étant attentif et à l'écoute de ses besoins et attentes.
- D'être un lieu où ils pourront s'épanouir dans un environnement stable, bienveillant et sécurisé. Ils pourront le modeler pour y arriver.
- D'être un endroit où la parole de l'enfant a une portée, qu'il se sent écouté sans jugement et sans le regard du point de vue de l'adulte.
- Le Centre social veille à une unité complète entre les enfants, les parents et le personnel de la structure.

Objectifs pédagogiques

- **Objectifs généraux :**

- Initier les enfants/jeunes à différentes pratiques sportive, culturelle, artistique, scientifique
- Être auteur et acteur du centre de loisirs (enfants/jeunes & parents)
- Favoriser l'épanouissement et le bien-être de l'enfant/jeune

- **Objectifs opérationnels :**

- Susciter la créativité des enfants en leur offrant la possibilité de découvrir le monde à travers l'art, l'histoire, la nature et le sport.
- Développer l'enrichissement et la pratique de ses activités.
- Permettre aux jeunes de développer leur « pouvoir d'agir »
- Participer à la vie du centre.
- Développer progressivement son autonomie.
- Favoriser la liberté d'expression et de positionnement des enfants.

Démarche pédagogique :

- Initier les enfants/jeunes à différentes pratique sportive, culturelle, artistique, scientifique
- Initier aux enfants et aux jeunes une activité qu'ils pratiquent peu, ou voire pas du tout, leur permettre d'avoir un nouveau regard sur leur quotidien, de s'ouvrir à des endroits/choses qu'ils ne connaissent pas forcément et de développer leurs esprits critiques.
- Pour y arriver les animateurs mettront en place différents types d'activités (sportive, manuelle, artistique, scientifique, musicale, de coopération...). Avec le conseil d'enfants

- citoyens, nous allons leur montrer toutes les possibilités d'activités qu'ils peuvent pratiquer.
- Nous mettrons en place un schéma type de plannings pour les vacances avec obligatoirement ; 4 à 5 types d'activités différentes ; 2 sorties, 1 culturelle et la deuxième soit loisir, grand air, sportifs... ; et un grand jeu.

 - Être auteur et acteur du centre de loisirs (enfants & parents)
 - Pour cet objectif nous allons mettre en place différents projets et différents temps avec les publics concernés.
 - Pour les enfants et les jeunes : le Conseils d'enfants citoyens, les règles de vie/sanctions, le bilan journée et d'autres projets en fonction des besoins et demandes de ce public.
 - Pour les parents : le café des parents, qualité ACM, les temps d'accueil et des rendez-vous à la demande avec l'équipe pédagogique.
 - Le centre social a une forte envie de faire participer son public à la vie du centre et parce qu'ils sont les mieux placés pour agir sur ce qu'ils veulent changer dans leur quartier, ils deviennent acteurs de leur propre évolution.

 - Favoriser l'épanouissement et le bien-être de l'enfant/jeune
 - Un enfant/jeune doit grandir dans un lieu sein, bienveillant pour qu'il puisse se développer dans les meilleures conditions. Que ses besoins primaires soient comblés pour qu'il puisse se réaliser en tant qu'être.
 - Pour cela nous mettons des locaux, une équipe pédagogique et une direction pédagogique en place pour que l'enfant se sente en sécurité ici.
 - Une fois qu'on a ça, nous allons pouvoir mener des projets autour de ces objectifs

BOUCHER

Mathilde

29 Août 2023

Master 2 Santé Publique – Promotion de la santé et prévention
Promotion 2022-2023

Jeunes marseillais.es de milieu populaire, sur le terrain de jeu de l'animation éducative. - Étude de cas des pratiques des animateur.rices d'un centre de loisir sans hébergement marseillais, en lien avec les référentiels du secteur de l'animation.

PARTENARIAT UNIVERSITAIRE :

Résumé :

Suite à l'observation d'un décalage entre les pratiques des animateur.rices et des référentiels du secteur de l'animation et de l'éducation populaire, cette étude de cas envisage d'apporter un éclairage sur ces pratiques. Elle s'intéresse aux animateur.rices, jeunes issu.es de milieu populaire travaillant dans un centre de loisir sans hébergement, coordonné par un centre social à Marseille. Des observations, des entretiens auprès de 10 animateur.rices et la prise en compte d'échanges informels ont permis de donner à voir ce décalage et ses conséquences.

Le premier chapitre décrit un certain rapport statutaire avec les enfants, particulièrement vertical et autoritaire. La régulation conduite par les animateur.rices est particulièrement contextualisée et contraignante, ce qui induit des observations d'injustice et d'une liberté mal maîtrisée, alors risquée. L'aspect pédagogique de l'animation et du CLSH est limité, dépendant de l'engagement individuel et concentré sur un accompagnement collectif disparate. De ce fait, les pratiques pourraient être réduites à une simple garde d'enfants. Le deuxième chapitre précise les conditions qui président à l'investissement de la fonction. Les conditions de travail (logistiques et humaines) sont précaires et bienveillantes, mais peu favorables. Les conditions personnelles sont marquées par les affects, une approche pragmatique de l'animation et une formation souvent peu adaptée. Les conditions de l'autre sont marquées par l'inégalité d'investissement, la jeunesse des collègues mais aussi l'âge et les comportements des enfants.

Le troisième chapitre expose la socialisation primaire des animateur.rices, au regard de leurs pratiques. Le vécu et la représentation de l'éducation ne se s'accordent pas avec les pratiques défendues au sein du centre. Dans cette logique, l'autorité et les interactions avec les enfants sont questionnées. Les parcours scolaires et professionnels remettent en question l'intellectualisation des pratiques et le faible investissement des animateur.rices dans leur fonction.

Cette étude amène à repenser la collaboration entre les acteurs d'un CLSH pour négocier des pratiques adaptées.

Mots clés :

Pratiques, Animation, Animateur.rice, Centre de loisir, Éducation, Pédagogie, Autorité, Régulation, Statutaire, Respect, Sécurité, Liberté, Injustice, Collectif, Jeunes, Milieu populaire, Engagement, Investissement, Projection, Contextualisation, Intellectualisation, Marseille, Centre social

L'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.