



HAL
open science

Le vulnérable travail d'intéressement des animatrices

Baptiste Besse-Patin

► **To cite this version:**

Baptiste Besse-Patin. Le vulnérable travail d'intéressement des animatrices. 3ème Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation, Université de Nantes, Oct 2016, Nantes, France. pp.82-91. halshs-01573659

HAL Id: halshs-01573659

<https://shs.hal.science/halshs-01573659>

Submitted on 15 Aug 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Dès l'ouvrage de Waller (1932), les relations entre les enseignantes et les élèves ont largement alimenté les travaux américains³⁰ et anglais³¹ de la sociologie de l'éducation rapportés par Forquin (1997). Plus récemment, les travaux francophones documentent cette même « épreuve » que ce soit dans l'enseignement primaire (Altet 2002 ; Périer 2010 ; Perrenoud 1996 ; Tardif et Lessard 1999) ou dans l'enseignement secondaire (Barrère 2003 ; Hérou et Lantheaume 2008 ; Payet 1995) et notamment pour les débutantes. Aux stratégies, difficultés et souffrances au travail des enseignantes répondent l'apathie, le conformisme, les ruses et parfois les résistances des élèves³².

Dans un ordre scolaire négocié et vulnérable aux incidents, « tenir la situation » est une épreuve quotidienne du travail enseignant. « Capt(iv)er », « attirer », « obtenir », « accrocher », « enrôler » sont un ensemble d'expressions souvent employées pour qualifier le travail visant l'attention³³ des élèves que les enseignantes tentent de focaliser et maintenir au fil de l'enseignement. En ce sens, Hérou et Lantheaume (2008) parlent de « travail d'intéressement » pour réussir à mobiliser les élèves dans la séquence prévue en « bricolant » différents outils, méthodes, techniques, supports et autres « ruses pédagogiques³⁴ »...

En dehors de la classe, ce travail d'intéressement peut s'observer au quotidien des animatrices dans les Accueils Collectifs à Caractère Éducatif de Mineurs (ACCEM), c'est-à-dire les centres de loisirs (anciennement « aérés ») ainsi que les séjours de vacances (les « colos ») ou les accueils périscolaires. Sans obligations éducatives pendant les loisirs et les vacances, les animatrices emploient des pratiques comparables qui sont documentées et interrogées dans cette contribution à partir de l'analyse de séquences problématiques.

³⁰ Sans exhaustivité, on pense à Jean Anyon, Howard Saul Becker, Sara Delamont, Blanche Geer, Margaret Diane LeCompte, Hugh Mehan, Robert Alan Stebbins.

³¹ Sans exhaustivité, on peut renvoyer à David H. Hargreaves, Martyn Hammersley, Andrew Pollard ou encore Paul Willis et Peter Woods.

³² Dont celles et ceux qui n'auraient pas ou trop bien appris leur « métier d'élève ».

³³ Voire en filant la métaphore de l'enseignement comme un « art » faisant de l'enseignante une actrice qui doit réussir son interprétation pour subjuguier son public. On peut aussi ajouter les travaux concernant l'« autorité » et la « motivation ».

³⁴ Notamment ce qu'on peut appeler « ludicisation » en rendant « ludique » des séquences didactiques comme les « serious games ».

Enquête ethnographique

Suivant une enquête ethnographique, j'ai recueilli des données de première main, *in situ* et *in vivo*, au quotidien d'institutions de loisirs accueillant des enfants. Avec carnet et stylo, j'observe directement et prends notes de situations et des détails sur l'ambiance, les corps, les intonations, les objets tenus en plus du lieu, du temps, des mots exprimés. Autant que faire se peut, l'observation est prolongée afin de saisir les habitudes, les routines, les stratégies ; les similarités traversant les scènes capturées hic et nunc et profiter d'une confiance construite avec les encadrantes pour s'entretenir avec elles de manière peu formalisée.

Avec les spécificités d'une recherche auprès d'enfants et des jeunes (Danic, Delalande et Rayou 2006), j'ai aussi fait le choix de n'être qu'un simple observateur annoncé comme « étudiant » dans une participation volontairement restreinte, assis en périphérie des actions et des rassemblements. D'une part, j'ai tenté d'élaborer une posture différente des adultes disposant de la responsabilité – « ni parents ni maîtres » (*ibid.*, p. 106-107) – et d'éviter d'être considéré comme détenteur d'une autorité quelconque afin de prendre en compte le point de vue des enfants et des jeunes. D'autre part, pour accéder au terrain et d'autant plus lorsqu'il y a des enfants, il convient de ménager les professionnelles en responsabilité pour qui la présence d'un observateur peut être troublante ; surtout lors des « incidents ».

Les données recueillies ont subi une analyse inductive en considérant tout particulièrement les lignes d'actions et les degrés d'engagements des personnes, la situation et sa formalisation, les objets présents et leurs usages, le contexte tant spatial que temporel. L'ancrage est volontairement « situationnel » c'est-à-dire « situé » afin de saisir le sens des actions en train de se faire et leurs conditions de réalisation, que ce soit les contraintes ou les opportunités, en considérant les positions sociales respectives des personnes impliquées. Les éléments recherchés permettent de mieux comprendre comment s'expérimentent les formes sociales du jeu et du loisir des enfants dans des institutions dédiées. Dans cette contribution, les scènes retenues sont tirées d'un premier terrain dans un centre de loisirs toulousain accueillant quotidiennement une trentaine d'enfants pour une équipe d'animation de quatre personnes.

À l'épreuve de l'engagement

14h19. Suite au regroupement, tous les enfants sont assis autour des petites tables, les animatrices sont debout et déambulent autour. Une nappe est posée, du matériel arrive dans leurs bras (même s'il en manque un peu). Des boîtes vides (de camembert) sont distribuées à chaque enfant. Suivant, les boîtes sont utilisées, bougées, tapotées, jetées sur les tables. Elles

disparaissent et réapparaissent en dessous, derrière eux. La distribution continue, des paillettes arrivent.

14h24. L'animatrice (stagiaire) interpelle. « *Hé, vous faites doucement ! On ne joue pas avec... Ce n'est pas un jouet* ». Elle reste debout, bras croisés à côté des enfants attablés.

14h26. Peinture dans des pots en verre, colle, pinceaux, tabliers peu à peu enfilés. Le matériel sort peu à peu des placards après quelques recherches. Des petits bouts de bois débarquent aussi, sorte de bâtonnets de glace. Après la distribution des animatrices, les enfants débute, pinceaux en main, à recouvrir de peinture leur boîte.

14h29. En quelques minutes, les premiers ont fini de peindre. Voyant cela, les animatrices s'interrogent. *A priori*, les enfants vont se laver les mains ensuite. Et un premier y va après l'accord entre les animatrices.

14h30. Un garçon demande à PAULE : « *mais là, qu'est-ce que je vais faire ? – Ben tu attends que ça sèche... [en hésitant]. – J'ai le droit d'aller jouer ?* ». PAULE hésite encore et regarde dans la salle. « *Tu peux aller jouer aux légos, aux kaplas... – Et aux voitures ? – Et aux voitures !* ». PAULE le répétera à l'animatrice, SARAH, « *ceux qui ont fini peuvent aller jouer... tant que ce n'est pas sec, ils ne peuvent rien faire...* » dans une sorte de justification.

14h32. Une autre fille demande : « *j'ai fini, je peux aller jouer ?* ». C'est aussi approuvé. Une deuxième s'empresse de finir pour rejoindre son ancienne voisine. « *On va faire des déguisements mais d'abord on dit à PAULE* » se disent-elles. « *PAULE, on peut faire des déguisements ? – Oui oui...* ». Et c'est parti vers le tapis. « *Je peux être la maman s'il te plaît* » et les deux filles rejoignent la malle en fer pleine de vêtements. Elles sortent des chapeaux, jupes...

Cette première séquence est relativement ordinaire. « Que se passe-t-il ici ? » demanderait Goffman (1991). Des enfants s'engagent dans des actions parallèles avec les boîtes distribuées – à la manière de bananes au goûter – alors qu'ils devaient se réunir et attendre. Seulement, ils modalisent les boîtes et leur attente par d'autres actions en ouvrant un « canal de distraction » au cours d'action principal (*ibid.*, p. 319). Néanmoins, les animatrices reprécisent le cadre et la définition officielle de la situation. Cette séquence montre à l'envi comment se rencontrent deux façons de cadrer la situation en modalisant les boîtes de plusieurs façons. La réaction de l'animatrice informe sur le « sérieux » de l'activité en comparaison à la frivolité de leur « jeu ». Cette labellisation distingue, d'une part, une « *activité manuelle* » suivant des consignes et un matériel qui n'est pas accessible d'ordinaire avec les pratiques enfantines – parfois appelées du « *n'importe quoi* » – des enfants qui « jouent » avec les boîtes. Cependant, la situation dévoile surtout la vulnérabilité du cadre de l'« *activité* » des animatrices.

Afin d'en protéger la fragilité, l'animatrice s'emploie pour assurer le déroulement anticipé de la séquence en apportant des ressources et du matériel supplémentaire. Malgré le temps de séchage, elles tenteront de la poursuivre en apportant du nouveau matériel censé améliorer les premières réalisations. Il s'agit de fabriquer – ou « susciter » – un intérêt chez les enfants, les « motiver » par des invitations enjouées. Mais les enfants posent une question qui devient embarrassante – le « droit d'aller jouer » – signifiant qu'un autre engagement semble plus attrayant. Habités en d'autres occasions, il semblerait que les enfants adoptent un « accord de surface » (Goffman 2013, p. 84) par un conformisme respectueux de l'activité (et la face) des animatrices en réalisant les consignes demandées avant de mieux s'extirper du cadre de l'activité.

Suivant encore Goffman (*ibid.*, p. 40–41), se distingue un « engagement principal » à travers la décoration des boîtes et des « engagements secondaires³⁵ » plus ou moins tolérées par les animatrices tant qu'ils ne dérangent pas la « ligne principale d'action ». Cependant, cette distinction est redoublée par la différence entre « engagement dominant » et « subordonné » exigés par la situation et son cadre (Goffman 2013, p. 41). Typiquement dans une classe, l'enseignant définit l'engagement dominant – la leçon – et œuvre pour qu'il soit l'engagement principal des élèves malgré les distractions, les bavardages, les diversions... engagements dits « occultes » qui doivent rester secondaires – tolérables – au risque de ne plus « tenir la situation ». Ici, les boîtes ne peuvent avoir plusieurs utilisations et respecter celles prévues. Pour autant, le doute de Paule témoigne des difficultés à maintenir l'engagement principal sans le consentement des enfants à qui elle peut difficilement interdire de « jouer », c'est-à-dire s'engager dans ce qui était considéré comme « secondaire » par l'« activité ».

En ce sens, le parallèle avec le « travail d'intéressement » des enseignantes semble particulièrement fructueux. « L'échec du travail d'intéressement signe un échec pour l'enseignant. Échec ne portant pas seulement sur la visée d'apprentissage mais sur le fait que la séquence pédagogique va être plus dure à vivre : la discipline à faire risque d'être plus importante, l'autorité est amoindrie, l'activité perd son sens... Autant d'éléments rendant la situation d'enseignement épuisante » (Hélou et Lantheaume 2008, p. 58). Dans cette première séquence, et les suivantes, l'activité des animatrices est mise à mal par les activités parallèles des enfants supportées par la présence concurrentielle d'autres objets et d'autres jouets

³⁵ Autre exemple plus ordinaire, une personne peut s'adonner à une activité principale (lire, discuter) tout en effectuant d'autres tâches (tricoter, fumer...).

présents dans la salle.

Le dés-engagement quotidien

14h26. Sur le tapis, les filles implorent : « *pas la tour, s'il te plaît* » mais LEA refuse la négociation. Elles la détruisent sans plaisir et piétinement. Puis elle dit à d'autre que « *ce n'est pas le moment de faire des perles... on range* ». Elles s'y mettent aussi. LEA passe de table en table.

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

L'exaspération de l'animatrice met en évidence la délicate transition entre deux cadres différents : celui du « *temps libre* » et celui de la traditionnelle « *activité* » à travers un rassemblement sur le tapis qui nécessite la place occupée par la tour construite. Afin de saisir comment s'organisent ces alignements des actions en fonction des situations, il est nécessaire d'aborder le contexte, et ses formalisations, dans lequel s'insèrent les « *activités* » des animatrices. Ainsi, il convient d'interroger le « *cadre de participation* » et les « *positions* » des « *participants ratifiés* » (Goffman 2013). Suivant les travaux de Houssaye (1998)³⁶, ils montrent comment les ACCEM sont ritualisés autour d'une « *journée-type* » scandant un enchaînement de séquences similaires jour après jour. Le temps d'accueil laisse place à un « *regroupement* » séparant les enfants en groupe (environ une dizaine) vers des « *activités* » qui mènent au repas collectif, son « *temps calme* » pour la digestion suivi du « *temps libre* » qui se termine par un nouveau regroupement relançant de nouvelles « *activités* » avant le goûter collectif et les départs annoncés par le retour des parents.

Cette « *journée-type* » règle aussi l'alternance des cadres de participation entre les animatrices et les enfants. Ainsi, lors du temps d'accueil et de départ comme durant le « *temps libre* », les enfants sont autorisés à définir leurs engagements dominants parmi les espaces et les jeux accessibles. Généralement, dans une salle polyvalente, après leur inscription ou leur pointage, les enfants peuvent se réunir selon leurs affinités autour d'activités telles que le dessin, la lecture, des jeux de société (les « *classique* », puzzle, cartes) ou de construction, des petites

³⁶ Ou ceux de Francis Lebon et Jérôme Camus.

voitures... Pendant ce temps, une animatrice assure l'ouverture et les premières arrivées tandis que ses collègues prennent leur poste de manière échelonnée jusqu'à la fin du temps d'accueil. Cette durée limitée d'accès signale déjà le statut particulier du temps suivant.

Les cris et les mouvements avant des « *rassemblements* » – « focalisés » rajouterait Goffman (2013) – signalent ces transitions qui s'intercalent régulièrement dans la journée. Ils annoncent et distinguent le passage entre deux cadres où les engagements ne sont plus définis par les enfants mais par les animatrices. Seulement, avant qu'ils s'alignent selon la séquence fabriquée par l'animatrice, les enfants doivent être désengagés de leurs cours d'actions et réorientés. Pour ce faire, un ensemble de « *techniques d'animation de groupe*³⁷ » surviennent pour marquer le début du rangement (une musique est enclenchée, le son d'une cloche), réunir les enfants et les faire s'asseoir (avec une chanson, une « ronde »...), obtenir le silence (doigt sur la bouche, lever la main, compter, éteindre la lumière...) et présenter les « *activités* » préparées par les animatrices. Pour résumer, un moyen mnémotechnique dispensé en formation agrège l'ensemble des tâches pour mener à bien une « *activité* » : Préparation Sensibilisation Aménagement Accueil Déroulement Rythme Animation Fin Rangement Analyse (PSAADRAFRA).

Lors de ces fermetures et de ces ouvertures fortement ritualisées, les animatrices s'emploient pour (ré)engager les enfants dans une nouvelle ligne d'action. Inversement, les moments « périphériques » de la journée peuvent surprendre alors que des enfants s'y engagent sans ciller. À côté, les animatrices restent en périphérie, observent en étant assises, discutent, utilisent leurs téléphones portables, préparent la séquence suivante voire prennent leur « *pause* ». En retrait des engagements principaux des enfants, elles s'échappent par des engagements secondaires. Parce que leur position les autorise à définir dans n'importe quelle situation leurs engagements dominants, elles ne risquent pas remontrances contrairement aux enfants qui doivent s'aligner sur les engagements définis par les animatrices.

Une vulnérabilité constitutive du métier

11h11. LEA négocie le rangement avec CYRIL pendant que lui... est encore au bureau.
« *Ce serait bien que tu prennes en charge ceux qui ont fini, pour faire un jeu ou...* » lui dit-elle et il acquiesce en se levant. Léo lit, Max dessine, Jules est dans la construction de maison... CYRIL leur demande « *ce qu'ils font de beau* » en s'accroupissant près d'eux.
LISA le relance : « *Allez ! – Ben regarde...* » répond CYRIL en haussant les épaules et il

³⁷ Sous-entendu, elles sont plus « élaborées » que de simples ordres hurlés.

désigne Jules, occupé. Il semble perplexe. « *C'est pas grave, ce n'est pas un temps libre* » continue-t-elle en partant laver les pinceaux. [...]

11h18. CYRIL revient avec le sachet du 'Jungle speed'. Max quitte le tapis à la vue du jeu. Tom dit « *oh moi!* » et les rejoint en appelant Jules. « *Non mais t'avais dit oui! – Non...* », sans se démonter. LEA intervient : « *Jules, ce n'est pas un temps libre où tu fais ce que tu veux, il est allé spécialement le chercher donc, tu vas faire une partie au moins et, si ça se trouve, tu vas t'éclater et tu voudras en faire une deuxième!* » Il sort du tapis à reculons en traînant les pieds avec sa couverture sur la tête. CYRIL rajoute que « *même Tom vient alors qu'il ne connaît pas les règles* ».

Avec cette dernière séquence où l'on retrouve la distinction entre « *activité* » et « *temps libre* », un paradoxe dénote : comment empêcher des enfants de « jouer » pendant leur loisir ? Autrement dit, comment comprendre le désengagement des enfants de leurs jeux (parfois qualifiés de « *libres* ») pour un jeu « animé » ? Pour autant, les animatrices ne peuvent faire l'économie d'organiser ces mêmes « *activités* », car contrairement aux enseignants (Hélou et Lantheaume 2008, p. 70), le « bon boulot » des animatrices est largement défini par le contenu des formations courtes (de type BAFA) ainsi que par les supports de communication diffusés – les « *programme d'activités* » – auprès des parents. Dans un autre contexte, un établissement accueillant des personnes âgées, Lebon et Lima (2011) montrent aussi comment les « *activités* » – situations de « face-à-face » – sont une épreuve quotidienne avec les résidents ainsi que les autres professionnelles. Pour autant, en étant leur cœur de métier, les « *activités* » sont aussi la voie vers une reconnaissance sociale et professionnelle. De la même façon, les animatrices des ACCEM souhaitent valoriser leur travail face aux critiques récurrentes (des enseignantes ou des parents) de « simple garderie » en offrant des « *activités* » affichant une « *qualité éducative* » élaborée à l'aide de « *projets* ».

En ce sens, les difficultés éprouvées semblent constitutives du métier et de ses tâches. Comme des enseignantes³⁸, elles sont tentées par un surcroît de préparation, d'anticipation, de planification des actions des enfants – ce que Goffman (1991, p. 70) nomme « programmation » – tandis que d'autres se prêtent aux imprévus d'un ordre négocié, c'est-à-dire introduisent du « jeu » – au sens de mouvement – dans leurs « *activités* ». Métiers de l'humain, le travail enseignement comme le travail animatif est un « faire-faire » (Barrère 2003, p. 127) dépendant du « travail » des enfants et de leurs engagements plus ou moins volontaires. Or, ceux-ci sont plus ou moins facilités par le cadre fabriqué dont la formalisation

³⁸ Aux différences non-négligeables des formations et des carrières possibles.

éducative – parfois « scolaire » (Houssaye 1998) – privilégie la centration collective sur un même cours d'action défini en écartant ou plutôt en tentant de limiter le « droit à la distraction » (Goffman 1991, p. 201) renvoyé au (hors-)cadre (pédagogique) de la récréation. Dans le même temps et dans le contexte des ACCEM en dehors de l'obligation scolaire, il s'agit aussi d'afficher les marques conventionnelles du loisir observé à travers le « temps libre ». Ainsi, le « *loisir éducatif* » tente de faire cohabiter deux cadres aux formalisations divergentes réifiées à travers l'« *activité* » (forme éducative) et le « *temps libre* » (forme ludique). La première séquence montre comment cette cohabitation peut être source d'ambiguïtés. Les transitions entre les deux cadres révèlent par ailleurs comment les « *activités* » des animatrices sont propices aux incidents ou plutôt aux « erreurs de cadrages » (*ibid.*, p. 301), défaillances ordinaires qui peuvent conduire à la « rupture de cadre ». Cette vulnérabilité devient alors constitutive du métier dont témoigne le « travail d'intéressement » quotidien afin d'en protéger la fragilité. Les « *techniques d'animation* » évoquées comme la routinisation de la « journée-type » participent d'une ritualisation protectrice. Par l'analyse des formalisations des cadres fabriqués, il devient possible de comparer les usages du jeu en ACCEM avec ceux de l'école maternelle ou de la ludothèque pour étendre ces premières théorisations.

Baptiste BESSE-PATIN
Experice, Université Paris 13

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, (138), 85-93.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris : INRP – De Boeck.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (2013). *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*. Paris : Economica.

Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche & formation*, (57), 65-78.

Houssaye, J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, (125), 95-107.

Lebon, F., & Lima, L. (2011). Les difficultés au travail dans l'animation. *Agora débats/jeunesses*, (57), 23-36.

Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York : Wiley.