

Du face-à-face au côte-à-côte

Baptiste BESSE-PATIN

experice

Université Paris 13

6 novembre 2019

Plan

1 Enquêter sur l'engagement (ludique)

- Présentation des terrains
- Précisions méthodologiques

2 La confrontation du face-à-face

- Tentative d'unification
- Une alternance encadrée

3 La possibilité du côtoiement

- La continuité des engagements
- Les tentatives de côte-à-côte

Plan

1 Enquêter sur l'engagement (ludique)

- Présentation des terrains
- Précisions méthodologiques

2 La confrontation du face-à-face

3 La possibilité du côtoiement

Enquêter sur l'engagement (ludique)

Une tomate défectueuse

11h35. Passage chez les « *grands* » en attendant le repas. J'arrive en pleine discussion dans la cour. « *On va continuer un autre jeu après, on va pas faire un jeu à côté* » rétorque LÉA à la demande de Thibault et Ishan de « *faire un foot* ». Elle renchérit en considérant « *qu'il n'y a pas le temps pour ça* » et rajoute que « *après le temps calme, c'est pas impossible mais ce matin, ce n'est pas au programme* ». CAROLE enchaîne avec la « *proposition d'une Tomate* » pour les éliminés de la balle nommée. « *Pourquoi ? On peut pas regarder – Oh non pas une tomate. . .* » répondent certains. « *Allez on se motive !* » continue l'animatrice.

11h38. Peu à peu, le cercle de mains initié par l'animatrice s'agrandit au fur et à mesure que les enfants daignent, mollement, s'accrocher. Trois minutes plus tard, la partie n'a pas commencée vu que LÉA explique encore les règles. Pourtant, c'est un classique.

11h44. La partie de tomate a commencé. À l'intérieur du cercle. . . ça fonctionne difficilement. Le ballon en mousse ne roule pas à cause de morceaux manquants, ce n'est plus vraiment une sphère. Avec le nombreux de participants, le cercle est bien trop grand et, du coup, les tirs manquent régulièrement de vigueur sans atteindre les cibles.

11h45. Après quelques tirs et échanges laborieux, une remarque un brin dépitée. « *Bon, ceux qui n'ont pas envie de jouer, ils ne jouent pas* » lâche CAROLE vu l'entrain plus que déclinant des participants. Un peu avant, elle leur demandait et tenter d'encourager : « *Tape plus fort Inès !* »

11h46. « *Qui a envie de jouer ? Personne ?* » insiste CAROLE, vu l'absence de réaction du groupe d'enfants silencieux. Du coup, l'animatrice annonce un « *temps libre jusqu'au repas* ». Cinq garçons partent sur le terrain de foot, Clara et sa copine se dirigent vers la balançoire. . .

Enquêter sur l'engagement (ludique)

Contexte de la recherche

- Une entrée par le jeu et les formes ludiques (BROUGÈRE 2010) ;
- La poursuite d'une première communication au RIA à Paris (BESSE-PATIN 2014) ;
- Le temps de réaliser une thèse (BESSE-PATIN 2019)...

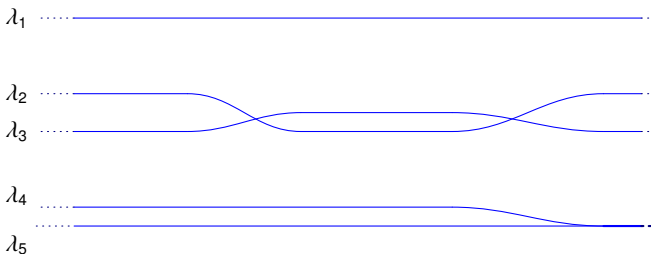
Orientations théoriques

- Un intérêt pour les pratiques ou le « travail réel » de l'animation, au plus près du quotidien ;
- L'animation est considérée comme un « métier relationnel » (DEMAILLY 2008), ouvrant des comparaisons avec d'autres métiers (soin, travail social, enseignement...) (voir CERF et FALZON 2005) avec qui elle partage un « air de famille » ;
- Une entrée par les travaux goffmaniens à partir des situations et l'analyse des engagements (GOFFMAN 1961, 2013) comme des travaux des premières sociologues de l'enfance américaines.

Enquêter sur l'engagement (ludique)

Des lignes à tracer

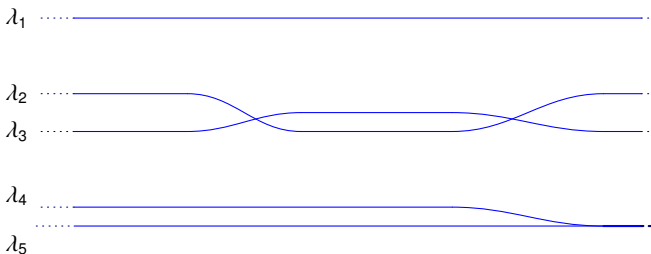
Afin de faciliter l'analyse et la description du flot des lignes d'action plus ou moins collectives, une schématisation – nécessairement simplifiée – a été construite à partir des travaux de CORSARO et HEISE (1990) et DELIGNY (1975).



Enquêter sur l'engagement (ludique)

Des lignes à tracer

Afin de faciliter l'analyse et la description du flot des lignes d'action plus ou moins collectives, une schématisation – nécessairement simplifiée – a été construite à partir des travaux de CORSARO et HEISE (1990) et DELIGNY (1975).



Sous le *flow* des activités

Terme emprunté à STRANDELL (1997) qui cherche à appréhender la multitude des lignes d'actions enfantines qu'elle a pu observer dans un accueil préscolaire. C'est la métaphore la plus adaptée pour décrire les pratiques ininterrompues, leurs croisements et leurs détours, leur « dispersion » et leur « fragmentation » au fil de la journée (voir aussi MANDELL 1984)

Présentation des terrains

Une comparaison renforcée

Volontairement, une comparaison entre deux terrains – parmi sept – et deux modes d'organisation qui diffèrent sur plusieurs points.

Un accueil à Tulipe

Organisé par une association locale d'éducation nouvelle et, en lien avec l'école maternelle et l'école élémentaire, deux centres :

- accueillent, majoritairement, les enfants scolarisés entre 3 et 6 ans et de 6 à 12 ans les mercredi et pendant les vacances ;
- ouverts le mercredi de 12h à 18h30 et de 8h30 à 18h30 pendant les vacances ;
- en moyenne, une quinzaine d'enfants de 6 à 12 ans et de 20 à 30 enfants de 3 à 6 ans.

Un séjour à Courcelles

Séjour organisé par une association, qui mène d'autre actions, elle revendique une « pédagogie de la liberté » (BATAILLE 2007) et une « thématique » : « *Je prends le temps* » durant l'été,

- pour des enfants de 4 à 6 ans et de 6 à 12 ans ;
- le séjour voit se suivre des enfants pour des durées variables ;
- et, en moyenne, une cinquantaine d'enfants sont hébergés durant l'été, le nombre d'animatrices s'y adapte en conséquence.

Précisions méthodologiques

Une collecte avec une ethnographie « classique »

- Avec carnet et crayons pour une observation directe, non participante ;
- Après d'enfants et de jeunes et la construction d'une position de « moindre adulte » (MANDELL 1988) ;
- Une focale sur les situations problématiques ou les incidents qui révèlent les cadres habituels ;
- Une centration sur les pratiques observées (ainsi que les interactions situées) mais pas d'entretiens (et de discours, décontextualisés, sur la pratique).

Un traitement par induction analytique

- Un traitement par comparaisons itératives et la recherche de cas négatifs (ou limites) pour éprouver les catégories construites (voir KATZ 1983) ;
- Une sélection particulière de situations pour (dé)montrer l'analyse effectuée.

Plan

1 Enquêter sur l'engagement (ludique)

2 La confrontation du face-à-face

- Tentative d'unification
- Une alternance encadrée

3 La possibilité du côtoiement

Tentative d'unification

Un dragon surprise

09h54. Amaury se « *fait calmer* » et Edwin comme Gary donnent de la voix. Malo et Thomas discutent en face-à-face, malgré leur séparation. MARINA éteint la lumière, ce qui provoque un effet presque immédiat, le silence revient rapidement. Et la lumière fut. Arrivée dans la foulée, CÉDRIC leur redemande l'attention « *car ils ont des choses à leur dire* ». FATIMA relance : « *C'est une journée exceptionnelle* ». « *Tout le monde me regarde ? Faites-moi coucou* ». L'animateur égraine aussi quelques prénoms des enfants qui ne le regardent pas encore.

09h56. « *Aujourd'hui, il y a un atelier surprise – Ah, mon papa, il a dit d'y aller* » rajoute un garçon. Puis Lina et Olga reviennent pour dire qu'elles n'ont pas trouvé leurs affaires. « *On va jouer aux épées ? – Ben elles ont disparues. . . – Mais qui a pu les prendre ?* » s'étonne FATIMA. MARINA annonce qu'elle va « *voir si elles arrivent à décoder le mot que les filles ramènent* ».

09h59. « *Regardez, elles ont trouvé ce mot à la place des épées. . . On va peut-être l'écouter* » insiste MARINA. « *Ouh la la, ça a l'air sérieux !* » Selon le mot, un « *dragon farceur a piqué toutes les affaires* » : les épées, les casques, les baguettes, les couronnes. C'est-à-dire, ce qu'a construit FATIMA pendant la semaine avec SÉVERINE.

10h01. Des enfants s'exclament : « *Un dragon ! Ils nous a tout piqué ! – Chut, ce n'est pas fini* » tempère FATIMA. Un peu d'effervescence et un nouveau rappel est nécessaire pour rétablir le silence. . . grâce à la cloche. « *Il nous a préparé une chasse au trésor comme des épreuves. . . – Oh oui, j'adore les chasses au trésor !* » disent certains. « *Alors, il faut écouter !* » répète MARINA et elle présente les épreuves et les « *croyances* ». « *On lève le doigt pour parler. . .* » relance l'animatrice.

Tentative d'unification

Des parenthèses récurrentes

De façon rituelle, au fil de la journée ou d'un séjour, les animatrices s'emploient pour réaliser ces tâches :

- Un signal – parfois répété – annonce un changement de cadre ;
- Il entraîne un rangement du matériel utilisé jusqu'à présent ;
- Il se conclut par un rassemblement des enfants présents en un même lieu.

Un « travail d'intéressement » (HÉLOU et LANTHEAUME 2008)

Entre ces parenthèses, les animatrices déploient leur « vrai boulot », c'est-à-dire mener des « activités » et utilisent diverses techniques :

- Pour réaliser la captation des attentions des enfants ;
- Pour pro(im)poser leurs « ateliers » avec des choix (plus ou moins) offerts ;
- Pour fabriquer du *fun* et la maintenir. . . jusqu'à la fin.

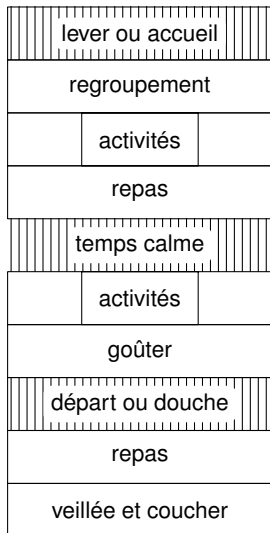
Une alternance encadrée

Une « journée-type »

À Tulipe, le mode d'organisation adopté repose sur le « modèle colonial » (HOUSSAYE 1989).

- une temporalité définie, précise, scandée et rappelée ;
- des espaces spécifiques et déterminés, fixés avec des déplacements maîtrisés ;
- des divisions par âge, des regroupements collectifs.

Un mode d'organisation pour soutenir l'unification (éviter les difficultés) et le fait de ramer à contre-courant



Une alternance encadrée

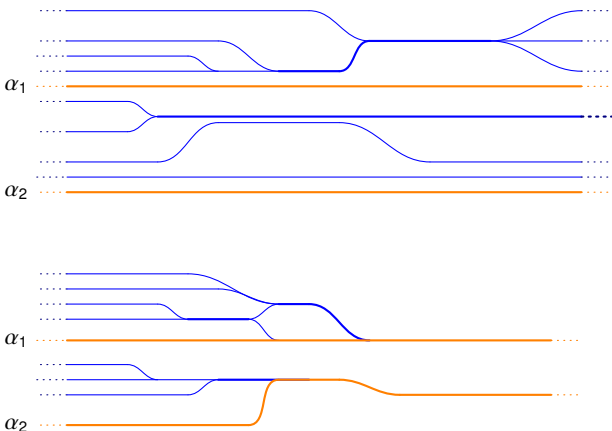
Deux distributions des engagements

Fréquemment, au cours de la journée du centre de loisirs, des situations monofocalisés autour d'un engagement unique laissent leur place à des situations multifocalisées où se regroupent de multiples foyers d'attention. Autrement dit, on constate deux types de distribution des engagements : une forme *alternée* et une forme *continué*.

Une alternance encadrée

Deux distributions des engagements

Fréquemment, au cours de la journée du centre de loisirs, des situations **monofocalisées** autour d'un engagement unique laissent leur place à des situations **multifocalisées** où se regroupent de multiples foyers d'attention. Autrement dit, on constate deux types de distribution des engagements : une forme *alternée* et une forme *continué*.



Plan

1 Enquêter sur l'engagement (ludique)

2 La confrontation du face-à-face

- 3 **La possibilité du côtoiement**
- La continuité des engagements
 - Les tentatives de côte-à-côte

La continuité des engagements

Danse avec les poules

20h12. Sous la tonnelle, ils observent des enfants, en partie venant de la ville de Colombes, qui suivent les poules qui sont sorties de l'enclos. *A priori*, PASCAL avait donné la permission suite à la « *demande un peu abrupte* » d'un garçon qui voulait « *libérer les poules* ». Il l'avait demandé à plusieurs personnes dont JULIE, MARINE puis PASCAL. . . qui l'autorisa vu les hésitations des précédentes.

[. . .]

11h20. Dans le pré, il reste encore une jeune fille. D'ailleurs, Vinciane vient d'arrêter de suivre et d'attraper les poules, de les « *caresser* » selon elle. ROXANE vient de lui demander d'aller « *quitter son pyjama, tout mouillé* » par la rosée du matin et de s'habiller pour la journée. Elle opine.

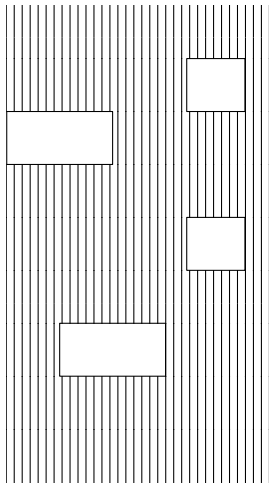
[. . .]

11h58. Dehors, ROXANE et JULIE remarquent que la robe qu'a mise Vinciane tombe régulièrement, plutôt ses bretelles. Elles lui ont fait plusieurs fois la remarque, mais ça ne la dérange pas, voire « *elle adore ça* » selon JULIE, quand ça tombe. Elle rigole aussi de la combinaison entre la robe et les bottes, mais ça ne la dérange pas beaucoup plus. Elle suit toujours les poules dans le pré.

[. . .]

12h14. Sous la tonnelle, les enfants mangent et il y a toujours la queue pour partir manger avec les « *plateaux trappeur* ». Vinciane mange à côté de la caravane, assise sur un rondin, et elle donne des frites aux poules. [. . .]

La continuité des engagements



Un mode d'organisation peu formalisé

Le mode d'organisation de la « pédagogie de la liberté » (BATAILLE 2007) – ou les pédagogies de la décision– s'oppose clairement au « modèle colonial » par son **individualisation** :

- une temporalité relative et diffuse, des séquences échelonnées ;
- des espaces et des circulations ouvertes ;
- des relations tramées par les affinités mouvantes.

Sans aucune situation d'unification, la multiplicité des engagements est (quasi-)permanente.

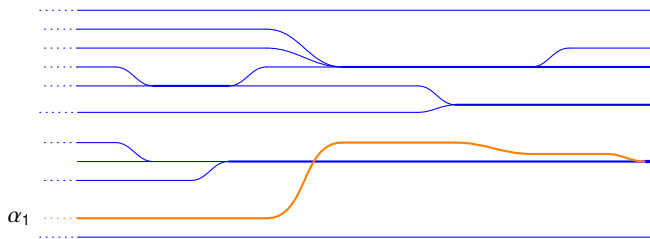
« Le problème, c'est que les animateurs, eux, se trouvent désinvestis quand les jeux libres éclosent à tout moment : que faire quand les enfants s'animent seuls à partir des sollicitations du milieu ? Traquant l'ennui éventuel des enfants, ne projettent-ils pas d'abord le leur ? Les enfants jouent et les animateurs pensent "activités", fondant sur elles leur maîtrise, leur pouvoir, leur rôle et leur statut ! » (HOUSSAYE 1995, p. 128)

Les tentatives de côte-à-côte

Un premier aperçu

Dans les observations à Courcelles, de pratiques animatives spécifiques ont été observées :

- temporiser... et faire une diversion ;
- (ré)intégrer ;
- entraîner ;
- suivre, bouger ;
- rejoindre.

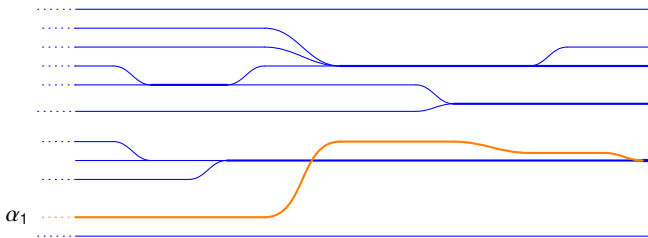


Les tentatives de côte-à-côte

Un premier aperçu

Dans les observations à Courcelles, de pratiques animatives spécifiques ont été observées :

- temporiser... et faire une diversion ;
- (ré)intégrer ;
- entraîner ;
- suivre, bouger ;
- rejoindre.



Une (trans)formation nécessaire

Empêchées par l'organisation de réaliser le « vrai boulot » habituel, ces pratiques reposent, toutes, sur un « régime de disponibilité » particulier pour s'accorder et suivre le flot des lignes d'actions enfantines, une « présence proche » (DELIGNY 1975).

Perspectives

En résumé

Au terme de cette comparaison, quelques éléments de synthèse :

- Décrire et mieux comprendre les difficultés au travail des animatrices dans des situations de « face-à-face » ; comme les enseignant-e-s () ;
- Nommer « positivement » d'autres postures et méthodologies hors de catégories péjoratives (« laisse-faire »...), vagues (« l'accompagnement ») et contribuer aux travaux autour de l'« accueil libre » (LIBOIS et HEIMGARTNER 2013) ;
- Montre la force de l'ordre de l'interaction, de la situation (GOFFMAN 1964), pour transformer les pratiques « sur le tas ».

Des ouvertures possibles

Hors de l'animation, on peut tirer des inspirations d'autres métiers relationnels :

- Le monde du préscolaire et des réflexions déjà anciennes (JOHNSON, CHRISTIE et YAWKEY 1999), parfois en Suisse (CAFFARI-VIALON 1991 ; LEIF et BRUNELLE 1976) ;
- Les terrains d'aventure, les jardins Robinson et le *playwork* (BROWN et TAYLOR 2008) ;
- Le monde des ludothèques (Roucous 2007)
- La pédagogie sociale (OTT 2011) et la « joie du dehors » (SABIN 2019) ;
- Balades en ville (VULBEAU 2015) et pratiques familiales (PARADISE et ROGOFF 2009).

Références I

- BATAILLE, J.-M. (2007). *Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté*. Paris : Injep. 89 p.
- BESSE-PATIN, B. (2014). « Du jeu dans la professionnalisation de l'animation ». In : *Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles* 6, p. 93-104. URL : http://www.atps.uqam.ca/numero/ATPS_6_2014_fr.php#num6_9.
- (2019). « Jeu et animation. Ethnographie des formalisations éducatives du loisir des enfants ». Thèse de doctorat. Villetaneuse : Université Paris 13. 638 p.
- BROUGÈRE, G. (2010). « Formes ludiques et formes éducatives ». In : *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* Sous la dir. de J. BÉDARD et G. BROUGÈRE. Sherbrooke : Editions du CRP, p. 43-62.
- BROWN, F. et C. TAYLOR, éd. (2008). *Foundations of Playwork*. Maidenhead : Open University Press. 316 p.
- CAFFARI-VIALON, R. (1991). *Pour que les enfants jouent. Une pédagogie du jeu symbolique*. Lausanne : EESP.
- CERF, M. et P. FALZON, éd. (2005). *Situations de service. Travailler dans l'interaction*. Paris : Presses Universitaires de France. 250 p.
- CORSARO, W. A. et D. R. HEISE (1990). « Event Structure Models from Ethnographic Data ». In : *Sociological Methodology* 20, p. 1-57. doi : 10.2307/271081.

Références II

DELIGNY, F. (1975). *Nous et l'innocent*. Paris : François Maspero. 173 p.

DEMAILLY, L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq : PUS. 373 p.

GOFFMAN, E. (1961). *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis : Bobbs-Merrill. 152 p.

– (1964). « The Neglected Situation ». In : *American Anthropologist* 66.6, p. 133-136.

– (2013). *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*. Paris : Economica. 306 p.

HÉLOU, C. et F. LANTHEAUME (2008). « Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? » In : *Recherche & formation* 57, p. 65-78. doi : 10.4000/rechercheformation.833.

HOUSSAYE, J. (1989). *Le livre des colos*. Paris : La Documentation Française - Ministère Jeunesse et Sports. 159 p.





– (1995). *Et pourquoi les colos, elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*. Vigneux : Matrice. 257 p.

JOHNSON, J. E., J. F. CHRISTIE et T. D. YAWKEY (1999). *Play and Early Childhood Development*. 2^e éd. New York : Longman. 372 p.

Références III

-  **KATZ, J. (1983).** « A Theory of Qualitative Methodology : The Social System of Analytic Fieldwork ». In : *Contemporary Field Research: A collection of Readings*. Sous la dir. de R. EMERSON. Waveland Press, p. 127-148.
-  **LEIF, J. et L. BRUNELLE (1976).** *Le jeu pour le jeu*. Paris : Armand Colin. 191 p.
-  **LIBOIS, J. et P. HEIMGARTNER (2013).** « Accueil libre et libre adhésion. Pratiques fondamentales en travail social ». In : *À propos de l'accueil libre. Mutualisation et tentative de définition d'une pratique fondamentale du travail social auprès des jeunes*. Sous la dir. de L. WICHT. Genève : éditions ies, p. 69-92.
-  **MANDELL, N. (1984).** « Children's Negotiation of Meaning ». In : *Symbolic Interaction 7.2*, p. 191-211. doi : 10.1525/si.1984.7.2.191.
-  – (1988). « The Least-Adult Role in Studying Children ». In : *Journal of Contemporary Ethnography 16.4*, p. 433-467.
-  **OTT, L. (2011).** *Pédagogie sociale. Une pédagogie pour tous les éducateurs*. Lyon : Chronique sociale. 101 p.
-  **PARADISE, R. et B. ROGOFF (2009).** « Side by Side: Learning by Observing and Pitching In ». In : *Ethos 37.1*, p. 102-138.

Références IV

- 
- Roucous, N. (2007). « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle ». In : *Revue française de pédagogie* 160, p. 67-73.
- 
- SABIN, G. (2019). *La joie du dehors. Essai de pédagogie sociale. Avec la coll. de GPAS.* 12. Paris : Libertalia. 288 p.
- 
- STRANDELL, H. (1997). « Doing Reality With Play: Play as a Children's Resource in Organizing Everyday Life in Daycare Centres ». In : *Childhood* 4.4, p. 445-464. doi : 10.1177/0907568297004004005.
- 
- VULBEAU, A. (2015). « Côte à côte en ville : analyse de 20 situations de prises de mains ». In : *SpécifiCités* 7, p. 7-26.